

Política educativa indígena

Práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas

JOSÉ BASTIANI GÓMEZ* | LORENA RUIZ-MONTOYA** | ERÍN ESTRADA LUGO***
TANIA CRUZ SALAZAR**** | JOSÉ ANTONIO APARICIO QUINTANILLA*****

Se describe el desarrollo de los modelos educativos de castellanización, bilingüe y bicultural e intercultural bilingüe en México. A través del método etnográfico se obtuvo la percepción de los maestros de escuelas indígenas de la región Ch'ol respecto a los modelos y se reconocieron las características de la práctica docente. Los modelos desarrollados en la región Ch'ol conceptualmente parecen parcialmente adecuados, pero la práctica docente se ejecuta con mínimo apego a la planeación pedagógica de los modelos. La falta de concordancia se atribuye al desconocimiento del modelo por parte del profesorado, al exceso de burocracia, a conflictos sindicales, a la escasa formación o actualización docente y a la ausencia de una metodología para la enseñanza de la lengua ch'ol. Esto probablemente contribuye a que prevalezca el rezago educativo en esa región.

This article describes the development of the following educational models in Mexico: teaching and learning of Spanish, bilingual and bicultural education and bilingual intercultural education. Through this ethnographical method the authors gathered information about the way in which the indigenous school teachers of the Ch'ol region understand those models and they reconnoitered the teaching practices. The educational models that have been put into practice in the Ch'ol region seem to be conceptually adequate, at least partly, but the teaching practice is carried out with very few commitment to the pedagogical planning of those models. The lack of consistency uses to be explained by the teachers' ignorance of the models, to the excessive bureaucracy, to union disputes, to the poor teacher training or updating and to the absence of a specific methodology in order to teach the ch'ol language. These are probably the main reasons that explain the educational backwardness of the region.

Palabras clave

Política educativa
Modelos educativos
Formación de profesores
Práctica docente

Keywords

Educational Policies
Educational Models
Teacher Training
Teaching Practices

Recepción: 22 de enero de 2011 | Aceptación: 22 de febrero de 2011

* Candidato a Doctor en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable en El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR). Profesor-investigador en la Universidad Intercultural de Chiapas. Publicaciones recientes: (2010, en coautoría con M. Esteban G.), "¿Puede un modelo educativo intercultural combatir la discriminación y la xenofobia?", *Athena Digital*, núm. 17, pp. 3-16. CE: bastianijose14@hotmail.com

** Doctora en Ciencias Biológicas por el Instituto de Ecología de la UNAM. Investigadora titular en el ECOSUR. Temas de investigación: ecología de insectos de importancia agrícola, educación ambiental. Publicaciones recientes: (2009, en coautoría con A. Castro C. y J.L. Cruz B.), "Educar con ética y valores ambientales para conservar la naturaleza", *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 16, núm. 50, pp. 353-382. CE: lruiz@ecosur.mx

*** Doctora en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana. Investigadora titular en ECOSUR. Tema de investigación: apropiación del territorio y organización social, la educación y su impacto en el uso de los recursos naturales. Publicaciones recientes: (2009, en coautoría con E. Bello Baltazar), "La gestión local de la selva entre mayas de Quintana Roo", en B. de la Tejera, L. Paré y D.A. Ayala (coords.), *Balance y perspectivas del campo mexicano: a más de una década del TLCAN y del movimiento zapatista*, tomo IV: *Caminos por andar en la gestión sustentable de los recursos naturales*, México, Asociación Mexicana de Estudios Rurales/UMSNH/Cámara de Diputados-LX Legislatura, pp. 149-165. CE: eestrada@ecosur.mx

**** Doctora en Antropología Social por el CIESAS. Investigadora de la Universidad de California en Santa Cruz. Temas de investigación: migración, juventud y género. Publicaciones recientes: "La centroamericana en Chiapas: un estudio sobre racismo cultural con mujeres inmigrantes indocumentadas", *Revista Migraciones Internacionales*, vol. 6, núm. 2, pp. 133-157. CE: taniacruzmx@yahoo.com

***** Licenciado en Antropología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Estudios de Posgrado en la Universidad de Leningrado, URSS, y en la FFYL de la UNAM. Profesor-investigador en la Universidad Intercultural de Chiapas, coordinador de la Cátedra José Martí. CE: grandabog@yahoo.com

INTRODUCCIÓN¹

Pese a que históricamente se han desarrollado diversos modelos pedagógicos para atender la formación de la población indígena (castellanización, bilingüe bicultural e intercultural bilingüe), en la actualidad prevalece un grave rezago educativo y social en diversas regiones indígenas de México (Muñoz, 2001). El modelo que se promueve hoy día es el de educación intercultural bilingüe, considerado como una opción pedagógica para resolver los problemas de falta de calidad educativa que se reflejan en altos índices de reprobación y deserción escolar (SEP, 2007).

En Chiapas, desde la década de los noventa se han promovido diversos modelos de educación intercultural para atender las demandas de educación de la población indígena en edad escolar. Con alternativas “innovadoras”, se pretende alcanzar una educación de calidad que contribuya al desarrollo social de los pueblos indígenas (SEP, 2007).

Desde 1997 la Secretaría de Educación Pública (SEP) oficializó la educación intercultural bilingüe (EIB), sin embargo, aún no se cuenta con diagnósticos integrales que analicen su desarrollo. Entre los ch'oles de Chiapas el problema de la educación es quizá mayor que en otros pueblos indígenas, pues aún persisten problemas relacionados con la pobreza social y se carece de posibilidades para un desarrollo social y educativo. También los conflictos entre paramilitares y bases zapatistas, enfrentamientos ideológicos y expulsiones aparentemente por motivos religiosos, además de fuertes problemas políticos, agravan el tejido social regional (Agudo, 2005). La educación intercultural puede contribuir a superar los problemas de rezago en el desarrollo social, los conflictos interétnicos y la valoración de la identidad cultural y lingüística entre los ch'oles chiapanecos (Delors,

1997); pero la aplicación del modelo puede ser difícil dado que existe un desconocimiento de los intereses educativos de la población ch'ol. La definición de políticas públicas educativas y su operación deben configurarse desde un detallado entendimiento del funcionamiento y cosmovisión de las comunidades indígenas, para que puedan realmente impactar en el desarrollo social de las mismas.

Esta investigación tuvo como objetivos: analizar el desarrollo de tres modelos educativos que se han puesto en marcha en las escuelas indígenas de la región Ch'ol en Chiapas (castellanización, bilingüe y bicultural e intercultural bilingüe); y documentar la experiencia de profesores ch'oles que vivieron la puesta en práctica de esos modelos, con el propósito de reconocer aciertos y desaciertos de la práctica educativa. Los resultados apuntan a que la práctica docente no se ejecuta conforme a la planeación curricular, en parte por el exceso de burocracia, por los conflictos sindicales, por la escasa formación o actualización docente y, en ocasiones, por el desconocimiento del modelo. Estos factores contribuyen a que los objetivos de enseñanza-aprendizaje tengan poco alcance en el desarrollo cognitivo de los alumnos y a que se mantenga el rezago educativo en la región Ch'ol.

LA REGIÓN CH'OL

Los ch'oles habitan principalmente en los municipios de Tila, Tumbalá, Sabanilla, Catazajá, La Libertad, Salto de Agua, Palenque, Ocosingo, Yajalón, Huitiupán y Chilón; cuentan con servicios de correo, telégrafo, teléfono, señal de radio y televisión, escuelas primarias y albergues (Alejos, 1998).

La base de la economía ch'ol es el cultivo de café, maíz, frijol, hortalizas y frutales. Crían ganado bovino, equino, porcino y diversas aves de corral. La mayor parte de los

1 Esta investigación fue financiada parcialmente por fondos federales (CONACyT) destinados a la investigación científica en El Colegio de la Frontera Sur, a través de la beca para estudios de doctorado de José Bastiani Gómez (CVU/Becario 244371/213334). Los autores agradecen a las autoridades municipales y escolares de El Limar y Nuevo Limar de Tila, Chiapas, por facilitar el acceso al área de estudio.

productos agropecuarios son para el autoconsumo (Velázquez, 2008).

Debido a la escasez de tierras, hay una creciente migración hacia las ciudades más grandes de Chiapas, a otros estados de México e incluso a los Estados Unidos de América (García de León, 1993). Hay 115 mil hablantes de ch'ol, de los cuales más de la mitad no habla español. El grupo ch'ol representa 12.5 por ciento de la población total de lengua indígena en Chiapas (INEGI, 2005). En la región Ch'ol se cuenta con 237 centros escolares de educación primaria que se clasifican, de acuerdo a la organización escolar, en unitarios, bidocentes, tridocentes, tetradocentes y de organización completa.

Durante el inicio de ciclo escolar 2009-2010 la Dirección de Educación Indígena atendió 30 mil 332 estudiantes de primero a sexto grado. La planta docente fue de 1 mil 302 profesores que impartieron clases a los diversos grupos que conforman la educación primaria (SEP-DEI, 2010a). Hay 226 escuelas multigrado frente a 13 escuelas de organización completa (con un maestro por grado) (SEP-DEI, 2010a). Las actividades educativas en las escuelas se realizan con una infraestructura física y de materiales didácticos precarios.²

METODOLOGÍA

El trabajo tuvo tres fases: 1) revisión de documentos oficiales de la Dirección General de Educación Indígena, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe y el gobierno federal; 2) observación de la actividad docente en aula; y 3) entrevista semiestructurada a profesores jubilados y activos del subsistema de educación indígena de México, de dos escuelas primarias ch'oles: una de El Limar y otra de Nuevo Limar (municipio de Tila).

En un primer momento se visitaron las direcciones de las escuelas de El Limar y Nuevo Limar para obtener el registro de los profesores activos y jubilados, así como para sondear

quiénes estarían dispuestos a ser entrevistados. Las dos direcciones escolares permitieron el acceso a los archivos para detectar a los posibles entrevistados. En cada una de las escuelas han tenido actividad docente al menos 30 profesores, en cuatro ciclos escolares. De este registro se eligieron únicamente aquellos de quienes se contó con información sobre su antigüedad (año de ingreso al plantel), lengua, nivel de estudios y que se les pudiera localizar en la comunidad. Se tomó en cuenta la antigüedad porque ésta permite reconocer el modelo que les tocó ejercer; la lengua como marcador de identidad étnica (aspecto que para los modelos bilingüe bicultural e intercultural bilingüe es importante); el nivel de estudios, porque tiene que ver con el dominio de competencias didácticas; y que se localizaran en la comunidad, por poseer arraigo social. El uso de estos criterios redujo a 27 el número de profesores con posibilidades de ser entrevistados; se contactó a los 27 pero sólo 18 estuvieron de acuerdo en participar en las entrevistas. Dos profesores estuvieron activos durante la educación primaria castellanizante y la bilingüe bicultural; su actividad como docentes fue de 1951 a 1986 (35 años de labor docente): actualmente retirados. A ellos se les hicieron preguntas sobre temas como: evaluación del aprendizaje, participación en la elaboración de contenidos educativos, capacitación recibida, didáctica y lengua empleada, y significado de los modelos educativos.

El resto de los profesores (16) están activos; fueron formados como docentes de educación primaria intercultural bilingüe, egresados de la Universidad Pedagógica Nacional en la licenciatura en Educación Primaria Indígena bajo el plan curricular de 1990. La entrevista con ellos fue semi-abierta, en un ambiente de cordialidad. Se cubrieron aspectos como datos generales, percepción económica, desarrollo curricular, revaloración cultural y cambios en la educación indígena. El trabajo de campo fue realizado de agosto a diciembre de 2009.

2 José Bastiani Gómez, observación personal (2009).

Las entrevistas se grabaron y se transcribieron a una base de datos en Microsoft Office Excel (2007), para la decodificación, categorización, interpretación y comprensión de la información de las entrevistas. La perspectiva de la etnografía educativa (Bertely, 2002), que propone la triangulación del intérprete, la sociedad y la teoría, es el espíritu de la estrategia metodológica utilizada, porque ofrece elementos clave para la interpretación de lo observado en la práctica docente en las escuelas respecto del desarrollo del modelo de educación intercultural.

Mediante las entrevistas se obtuvo información acerca de: años de servicio, antigüedad, modelos pedagógicos experimentados, evaluación que practicó, elaboración de contenidos educativos, percepción económica, capacitación, características de la didáctica, lengua de socialización, modelo de castellanización, modelo bilingüe bicultural, lengua de enseñanza en el aula, lugar de nacimiento, si escribe y habla el ch'ol y el español, primer centro de trabajo, promoción de enseñanza en las dos lenguas, preferencia de una lengua para la enseñanza, cambios en la educación indígena, qué representa la educación bilingüe bicultural y qué es la interculturalidad. Todas estas categorías de análisis sirvieron para comprender la dinámica socioeducativa del desarrollo de la educación indígena en las escuelas primarias ch'oles.

También se estudiaron cuidadosamente los documentos oficiales de la SEP y las fuentes bibliográficas a nuestro alcance que presentaban información de los modelos; se elaboraron fichas de trabajo en las que se consignó información sobre los objetivos políticos del modelo, la definición del mismo y la propuesta de desarrollo desde el docente. Así, se logró procesar la información de forma sistemática y contar con un análisis para comprender la evolución de la política educativa, cronológicamente y situada socialmente.

Las observaciones de la práctica docente en el aula se hicieron presenciando el desarrollo de

las clases diariamente durante un mes. En una libreta de campo se registraron todos los acontecimientos ocurridos en el aula y en los tiempos de recreo; posteriormente, se extrajeron los eventos que se consideraron de mayor relevancia para definir el ajuste del modelo intercultural bilingüe con su ejecución en el aula, por ejemplo el tiempo dedicado al idioma indígena, la presencia de material didáctico en lengua ch'ol, la actitud del maestro y de los alumnos, las formas de organización en el aula, etc.

RESULTADOS

Modelos educativos implementados en México

Castellanización. Del siglo XVI al XVIII la educación en México estuvo a cargo de las instituciones eclesiásticas, impuestas por la corona española, que fungieron como mecanismo de control social y político en todas las entidades étnicas del país. La influencia del pensamiento socioreligioso en los procesos escolares era un mecanismo de dominación y colonización (Robles, 2000).

La colonización implicó que desaparecieran las principales instituciones educativas, como el *calmecac* y el *calpulli*, en las cuales los pueblos indígenas ejercían la transmisión cultural a través de las lenguas maternas (Bartolomé *et al.*, 1999); durante más de tres siglos prevaleció la educación religiosa castellanizante que avasalló y erosionó la diversidad de expresiones culturales y lingüísticas de los pueblos indios (Germán y Jiménez, 1954).

No obstante las ideas libertarias del movimiento independentista de 1810, las condiciones sociales en las que vivían las comunidades indígenas cambiaron poco (Robles, 2000); la política educativa de la nación recién independizada definió al español como lengua única de comunicación en el ambiente escolar, en parte porque el manejo de esta lengua otorgaba un prestigio social y de poder, propiciándose con ello la segregación de las lenguas autóctonas (Brice, 1992).

El modelo pedagógico de castellanización es el precedente histórico de la política educativa indígena en México. La castellanización se visualizó como recurso comunicativo para la transmisión de los conocimientos del mundo occidental (Nahmad, 1983). Esta propuesta tuvo la intención de incorporar a los indios al proyecto nacional de sociedad mexicana. El fundamento pedagógico del modelo fue el manejo del español para la socialización de los contenidos curriculares y para todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los contenidos los definía la SEP en sus oficinas centrales en la Ciudad de México (SEP-DGEI, 2007). La educación castellanizante prevaleció desde la colonia hasta mediados del siglo XX; sin embargo, su carácter impositivo, rígido, con una concepción social monocultural, propició el detrimento de las costumbres, saberes y valores de los pueblos indígenas (Bartolomé *et al.*, 1999), por lo que hoy en día se considera un modelo pedagógico ajeno a la idiosincrasia de los pueblos indígenas, que limitó el desarrollo de la identidad étnica y de las lenguas indígenas (Baronnet, 2009).

Bilingüe bicultural. En la década de los setenta del siglo XX, como alternativa educativa y en respuesta a la escasa trascendencia pedagógica del modelo de castellanización, y como resultado del movimiento indio en México (liderado por la Asociación Mexicana de Promotores Culturales Bilingües A.C. –AMPIBAC–), la SEP legitimó un modelo bilingüe bicultural que planteaba una nueva forma de resolver las carencias de la calidad educativa en las poblaciones indígenas (Coronado, 1984).

Este modelo tuvo como objetivo central que los niños y las niñas adquirieran la lecto-escritura en la lengua materna, y en segundo momento el español (SEP-DGEI, 2000). Sostiene que adquiriendo el conocimiento a través de su lengua materna, los estudiantes estarían en condiciones cognitivas de aprender la lengua y la cultura nacional mexicanas. Se esperaba que el uso de las dos lenguas en el proceso

de enseñanza-aprendizaje permitiera corregir los problemas estructurales derivados del modelo de castellanización; sin embargo, el modelo bilingüe le dio mayor importancia al español que a las lenguas locales, por lo que el rezago educativo no se superó, y posiblemente se acentuó. El modelo bilingüe fue un avance al admitir el uso de la lengua local, pero continuó sin reconocer explícitamente la diversidad cultural y lingüística del país.

Las constituciones políticas de 1824, 1857 y 1917 negaban la diversidad cultural y lingüística de los pueblos originarios, situación que cambió un siglo y medio después, cuando se hicieron modificaciones constitucionales derivadas del movimiento zapatista de 1994 en Chiapas: el artículo segundo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se modificó entonces para reconocer la composición multicultural de los pueblos originarios (López *et al.*, 2002). Debido a esta reforma, la política educativa fue bilingüe e intercultural, aunque en los hechos todavía prevalecían las prácticas educativas de castellanización.

La educación indígena en Chiapas

En 1951 se fundó el primer Centro Coordinador Indigenista (CCI) en Chiapas, que tenía como misión llevar “el desarrollo cultural” a las comunidades tsotsiles y tseltales (Aguirre Beltrán, 1993: 348). Buscaba un cambio de la cultura indígena hacia un modelo de sociedad o cultura urbana (Muñoz, 2001). Para lograrlo se propuso que el instructor fuese originario de la comunidad y capaz de dictar la clase en lengua indígena, y para ello se prepararon jóvenes de la región Altos de Chiapas para que fungieran como promotores del cambio cultural desde la escuela indígena; surgió así la figura del “promotor cultural bilingüe”, responsable de la enseñanza de la lectoescritura en lengua materna y en castellano. La figura del promotor cultural bilingüe emergió en una coyuntura social y política en la que el Estado nacional, en aras de integrar y de

asimilar a los pueblos indígenas, les confirió un estatus laboral orgánico de relevancia social comunitaria. En ese sentido, el promotor se consagró como un agente de cambio cultural (cfr. Aguirre Beltrán 1987: XVII).

Paralelamente a la creación de los centros coordinadores indigenistas (CCI) a escala nacional, en la región ch'ol, específicamente en Salto de Agua, Chiapas, se fundó uno de los centros de integración social (CIS) en donde se prepararon los primeros promotores culturales bilingües, quienes se convertirían en líderes y gestores agrarios, fungiendo como intermediarios entre las comunidades indígenas ch'oles y el Estado. Sin embargo, el trabajo educativo bilingüe bicultural de mayor impacto lo realizó el CIS de la región Altos de Chiapas, cuyos resultados tuvieron una influencia internacional (Aguirre Beltrán, 1993).

Para la década de los años setenta la SEP creó la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, cuyas funciones consistían en organizar, dirigir y administrar las actividades que el modelo educativo bilingüe bicultural planteaba, además de continuar con la formación de promotores y maestros bilingües en centros de integración social (Pineda, 1993: 106).

Intercultural bilingüe. A mediados de la década de los noventa, emerge un nuevo modelo educativo: el intercultural bilingüe, ya que persistía el grave rezago educativo en grupos indígenas y porque se manifestaban cada vez más diferencias entre las necesidades educativas reales y las que el Estado suponía. Además, cada vez era más frecuente que en los espacios educativos convivieran estudiantes provenientes de diferentes contextos culturales, afines o antagónicos. El modelo intercultural bilingüe, al igual que el bilingüe bicultural, sostiene el desarrollo de la lecto-escritura en lengua materna, así como el aprendizaje de los contenidos en español, y agrega el desarrollo de competencias educativas en ambos

idiomas (SEP, 2009), en el que el español ahora se concibe como segunda lengua. El modelo enfatiza que las prácticas docentes deberán modificarse radicalmente para que las actividades de enseñanza-aprendizaje surjan y sean acordes con la cultura e idiosincrasia de los pueblos indígenas (SEP-DGEI, 1986). El modelo educativo trata de propiciar que los pueblos construyan una agenda educativa con pertenencia étnica y lingüística, que se base en la interculturalidad y avizore un panorama alentador en la transformación educativa.

La problemática actual. La educación básica es un bien público social, un derecho humano universal y un deber del Estado (CRES, 2009). La educación permite la construcción de una sociedad democrática, próspera, justa y solidaria; sin embargo, la política educativa mexicana no ha logrado responder a las características socioculturales particulares de cada región del país, y en particular de los pueblos indígenas. La escuela se puede considerar como un aparato de Estado que asigna sistemas culturales específicos (Bonfil, 1988: 5), y en consecuencia homogeniza o transforma la cultura indígena.

En las comunidades indígenas ch'ol, la educación escolarizada es un espacio donde se gestan diversos procesos culturales ajenos a la idiosincrasia étnica (Agudo, 2005): por ejemplo, la tradición de muertos que se expone en los libros de texto difiere de la celebración local, y los procesos de socialización de conocimientos se dan sin considerar la experiencia o el entorno natural y social de los alumnos, e incluso de los profesores.³

En las escuelas bilingües del país se siguen presentando altos índices de reprobación y deserción escolar, así como baja eficiencia terminal; además, se observa una endeble formación pedagógica de los maestros bilingües (Muñoz, 2003; Salinas y Victoria, 2003; Rincón, 2006). Los cambios de modelo pedagógico aún no logran que la mayoría o todos los niños y niñas puedan adquirir el manejo

3 José Bastiani Gómez, observación personal (2009).

de la lectoescritura del ch'ol y del español de manera eficiente para comunicarse de forma oral y escrita en las dos lenguas (Muñoz, 2003; Mendoza, 2009); además, hoy en día la educación escolar no se valora como un medio de ascenso social en las comunidades indígenas (Baronnet, 2009), lo que posiblemente profundiza el problema del rezago educativo.

Los maestros de la región ch'ol de origen indígena son egresados de la Universidad Pedagógica Nacional, con licenciatura en educación preescolar y primaria para el medio indígena (UPN, 1990). En teoría la formación docente que han recibido es pertinente al contexto sociocultural de la región Ch'ol, pero la práctica docente puede no ser acorde con las necesidades educativas y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Se han hecho esfuerzos por fortalecer la formación para la práctica docente mediante cursos de capacitación permanente, pero aún no se traducen en un mejor desempeño escolar de los niños y niñas indígenas (Salinas y Victoria, 2003).

El objetivo educativo del nivel básico es que los niños y las niñas, ya sean hispanohablantes o indígenas, lean y escriban en su lengua materna, y en español, cuando sea el caso; pero este objetivo se alcanza en pocos niños y niñas (Hamel, 2003), lo que indica que hay una necesidad permanente de analizar las causas que impiden alcanzar el objetivo en todos ellos. Las fallas pueden estar tanto en la política educativa como en la formación docente, en el niño o niña, o en la familia.

La visión del docente de las escuelas de El Limar y Nuevo Limar (indígenas ch'oles)

Noventa por ciento de los profesores entrevistados fueron hombres y 10 por ciento mujeres que ejercen la docencia en las escuelas primarias. Los profesores jubilados estuvieron activos de 33 a 35 años, y los activos tienen de 10 a 18 años de servicio; es por ello que sólo dos profesores experimentaron la transición del modelo castellanizante al bilingüe bicultural. Los demás trabajaron bajo el modelo

bicultural bilingüe y actualmente conducen el intercultural bilingüe. Los profesores que fueron entrevistados tienen como lengua materna el ch'ol, pero no fueron formados para alfabetizar a las comunidades de estudiantes en las escuelas bilingües. Manifestaron que, por lo general, los inspectores y los cursos de inducción se basaron en el principio de castellanización. Los jubilados resaltan que la práctica de seminarios y cursos que recibían en la década de los setenta solamente fortalecía la idea de la castellanización de los niños y niñas indígenas. Los sueldos de los dos profesores a quienes les tocó aplicar el modelo de castellanización eran cubiertos por el Instituto Nacional Indígena (INI), y se formaron como promotores culturales bilingües en el Centro de Integración Social de Cataratas de Salto de Agua Chiapas (CIS) en los años cincuenta. Durante varias décadas el CIS fue la opción académica y el centro de formación de los primeros maestros indígenas de la región Ch'ol. Estos profesores señalaron que su trabajo consistía en permanecer en la comunidad y en la escuela, no solamente como maestros, sino también como colaboradores en actividades agrícolas y de gestión social ante instancias del gobierno municipal y estatal.

Transición del modelo de castellanización al bicultural bilingüe

La concepción que los profesores de El Limar tienen del modelo de castellanización es que la enseñanza del español era el principal objetivo; las autoridades educativas llegaban incluso a prohibir el uso de la lengua materna, pese a que el profesor y los estudiantes tenían una lengua materna común, el ch'ol (testimonio 1):

Había días en que a uno le daba flojera de ir a la escuela porque no se entendía nada lo que decía el profe. Todo era en la lengua castilla. De ahí que viene los inspectores que nos van decir que para estar bien hay que aprender la lengua de la ciudad. Qué es eso, nos obligaban que habláramos bien, y

pues muchas otras cosas como párate bien y habla bien. Todo eso era el trabajo en la escuela por siempre. Al maestro no se le decía nada en ch'ol porque nos regañaba tanto y nuestros papás decía que aprendiéramos a hablar en español (testimonio 1).

Los profesores expresaron haber recibido de una a dos semanas consecutivas de capacitación, aunque no con la frecuencia que hubieran deseado. Los cursos estaban dirigidos a que obtuvieran mayores habilidades para la enseñanza en las aulas bilingües: curso de didáctica, planeación, construcción de contenidos temáticos y evaluación en la escuela primaria (testimonio 2).

Bien, este año, o sea que en los últimos tiempos, actualmente la SEP nos ha dado, este, simplemente cursos que nos están dando elementos teóricos metodológicos... la prueba Enlace, taller de lectoescritura en lengua materna, parámetros curriculares... y lo que queremos es los seguimientos de esos proyectos o talleres. No hay seguimiento de esos proyectos, hay un inicio pero no hay un seguimiento (testimonio 2).

Los profesores no se involucraron en el diseño de los contenidos educativos de los modelos, sino que se basaron en lo que la SEP estableció como currículo formal. Las estrategias didácticas se basaron en una imposición del conocimiento y poco en la resignificación de los conocimientos previos de los niños. El desempeño de los alumnos se valora con base en los instrumentos diseñados por la SEP, pero al mismo tiempo los profesores realizan evaluaciones bimestrales con pruebas elaboradas por ellos mismos que incluyen los contenidos de enseñanza. Tanto en la socialización del contenido como en la evaluación se usa el español como lengua de comunicación pedagógica.

Los profesores reconocen cambios en los modelos educativos, sin embargo, no pueden identificar del todo en qué aspectos se han dado

estos cambios, salvo el uso de los idiomas español y ch'ol. Uno de los cambios que sí notan es el método de enseñanza. También reconocen que cuando el INI los contrató como maestros bilingües no fueron a laborar a sus respectivas comunidades de origen, sino que fueron ubicados en otras localidades de la región Ch'ol porque así era la disposición normativa de las autoridades que presidían la educación indígena. Los maestros indígenas señalaron que durante el mandato del INI en los pueblos ch'oles, el trabajo docente implicaba un esfuerzo pedagógico que se hacía en las comunidades: se quedaban a trabajar en las comunidades que les correspondía promoviendo el arraigo escolar y social. En el año 1964 el INI traspasó estos servicios educativos a la Secretaría de Educación Pública, y desde entonces los profesores bilingües entraron a otro régimen laboral bajo la consigna ya no de castellanizar, sino de poner en práctica la lengua materna ch'ol y el español para hacer realidad el modelo bilingüe bicultural que se gestaba a nivel nacional y estatal como política educativa.

Transición de bicultural bilingüe a intercultural bilingüe

Los profesores señalaron que durante el tiempo que llevan laborando en la región Ch'ol han recibido por lo regular dos cursos por ciclo escolar, instrumentados por el Departamento Técnico Pedagógico de la Dirección de Educación Indígena en coordinación con el Programa para Abatir el Rezago de la Educación Básica (PAREB) y el Programa Nacional de Actualización para Profesores (PRONAP). Se trata de talleres de planeación de grupos, de elaboración de materiales didácticos y de comprensión lectora. Por disposición normativa de la SEP, todos los maestros asisten a los talleres de actualización para tener derecho al puntaje de carrera magisterial y de ascenso laboral o cambios de centros de trabajo. Los talleres han sido impartidos por personal técnico pedagógico de la zona escolar, quienes asisten a capacitación entre una

y dos semanas a la Dirección de Educación Indígena en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez; al respecto, los maestros señalan que los cursos necesitan de más tiempo para su desarrollo y evaluación. Otra de las actividades que realizan es administrativa, que consiste en requisitar diversos documentos que les solicita la Dirección de Educación Indígena: la estadística, la libreta de entrada y salida, el plan de clase, desayunos escolares, la inscripción de los alumnos acompañados de documentos personales, la plantilla de maestros, las boletas de calificación, las reuniones oficiales en la zona escolar y las reuniones sindicales constituyen actividades que reducen el tiempo dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje con los alumnos.

Los profesores que experimentaron el cambio del modelo bilingüe bicultural al intercultural bilingüe en El Limar y Nuevo Limar expresan que se mantiene con especial importancia la enseñanza de los contenidos en español, y de manera secundaria el uso del ch'ol. No se les involucra en la definición de los contenidos curriculares, ya que éstos son diseñados por la SEP. Los profesores reciben esporádicamente capacitación en métodos didácticos, pero pocas veces los ponen en práctica, y con menor frecuencia realizan innovaciones en las estrategias educativas. El trabajo en el aula lo hacen bajo una concepción autoritaria, vertical y rígida. En ocasiones intentan organizar la clase en binas y en pequeños equipos de trabajo con la intención de resignificar los conocimientos previos de los niños.

La lógica tradicional de organización desencadena una actitud pasiva en los estudiantes, los cuales no participan en la co-construcción del conocimiento escolar, sino que se limitan a seguir las indicaciones de los maestros. Si bien reconocen que hay cambios en el modelo de educación, los maestros reiteran que el cambio que perciben tiene que ver con la importancia del idioma español en la enseñanza. La interculturalidad la definen como el uso de dos o más lenguas, y como

un medio para conocer diferentes culturas, o en su defecto conciben a la interculturalidad como el aprendizaje de varias culturas en un mismo espacio social y educativo.

En cuanto a la pregunta ¿para qué sirve la interculturalidad?, los profesores señalan que sirve para establecer la convivencia humana y construir valores en la escuela, como un principio para el diálogo en las sociedades diversas y modernas: “Veo respetar la cultura y la lengua, o en una aula hablan varias lenguas yo tengo que respetar, no voy a imponer mi lengua y acepto la lengua diferente. Y la interculturalidad me sirve para respetar las culturas con valores” (testimonio 3).

En cuanto a las pruebas para evaluar el estado que guarda el aprendizaje de los niños y niñas, los profesores admitieron que el modelo bilingüe bicultural implicó construir sus propias baterías de pruebas conforme al grado de desarrollo de los contenidos programáticos del *Plan y programas de estudio de educación primaria*. Sin embargo, estas pruebas se hacen en español, y pocas veces en la lengua ch'ol; aunque lo bicultural implica el dominio de ambas competencias comunicativas para la socialización de los saberes y conocimientos, sigue siendo un proceso pendiente en los escenarios educativos.

El lugar de trabajo en el que iniciaron los profesores nunca fue el deseado, ya que regularmente no regresaban a sus comunidades de origen étnico a dar clases, sino que la SEP los comisionaba con nombramientos oficiales para que se presentaran a laborar en otras comunidades de la región Ch'ol; es por ello que todos los maestros señalaron que les resultó difícil, por razones administrativas y sindicales, regresar a trabajar a sus comunidades de origen, como lo establece el modelo bilingüe. Los cambios de centro de trabajo también se someten a consideración de la asamblea sindical, la cual debe acordar quiénes podrán ser situados en sus comunidades de origen, o puede ser también mediante solicitud del mismo docente, pero si el profesor no es del grado de

la delegación sindical, dicha solicitud se considerará improcedente. También se sabe que los maestros indígenas pueden llegar a ser intermediarios entre el Estado y las comunidades (Lomelí, 2009), que paulatinamente pueden dar mayor importancia a actividades políticas de tipo caciquil (Pineda, 1993) en detrimento de las actividades de docencia, y que pueden llegar a influir a favor de la asignación de plazas y profesores de acuerdo a intereses políticos y no por conveniencia pedagógica. Se conoce que en la región Ch'ol los maestros fueron líderes agrarios y sociales entre las décadas cincuenta y ochenta (Agudo, 2005).

Los profesores adquirieron sus conocimientos a través del único medio de formación pedagógica que se ofrecía en la década de los años cincuenta, lo cual los habilitaba para llevar la educación bilingüe a las comunidades indígenas. El trabajo educativo del CIS en Salto de Agua o del Centro Estatal para la Formación de Maestros Chiapanecos (CEFOMACH) en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, los preparaba para la docencia y constituyeron los medios de profesionalización del magisterio indígena ch'ol. En la década de los noventa, y con el propósito de profesionalizar sus experiencias docentes, muchos maestros indígenas ingresaron a la licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, plan 90, que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en la subse de Palenque, Chiapas.

Los profesores señalan también que la educación indígena “no ha cambiado casi nada” o “un poco”, que el cambio continuo de modelos educativos los confunde, y que la calidad de la educación no logra alcanzar los niveles deseados del desarrollo educativo en las escuelas bilingües. Con relación a la reciente implementación del modelo intercultural bilingüe desde el año 1997, mencionan que: “en las escuelas indígenas se está poniendo énfasis en que tanto el maestro y los alumnos logren aprender a leer y escribir la lengua ch'ol y el castellano”. Declaran que el trabajo se está haciendo para que, al término de la educación primaria indígena, los

niños egresen con una sólida competencia comunicativa de la escritura del ch'ol, pero también admiten que sólo dos horas a la semana es insuficiente para que desarrollen esta capacidad; al castellano se le destina la mayor parte del tiempo para ser enseñado a través de los contenidos en las diversas asignaturas.

Es así como los maestros, en sus respectivos centros de trabajo, experimentan el desarrollo del modelo intercultural bilingüe y el desarrollo de la adquisición de competencias para mejorar la calidad de la educación indígena en el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación, la cual inició en 2008 y derivó en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

Durante la observación del trabajo en el aula se constató que éste se da en un ambiente de autoridad vertical, donde el profesor decide las actividades que se realizarán sin mayor consideración de las capacidades y habilidades de los estudiantes. Tampoco se observó que los profesores propiciaran ambientes de trabajo nuevos y de mayor armonía. Se observaron pocos momentos en los que el profesor invita o solicita la participación de los alumnos, por lo que los niños y las niñas expresaron comentarios limitados cuando se socializaron diversos contenidos educativos del plan y programas de primaria. La lengua que utilizó el maestro para comunicarse con los alumnos en el aula fue el español en todas las asignaturas; la lengua ch'ol le sirve para aclarar algunas dudas con los alumnos y su uso es limitado. La clase de lengua indígena ch'ol se imparte en dos horas y media en dos sesiones de un hora aproximadamente. Las estrategias didácticas que emplearon los profesores es convencional: el profesor explica y asume el discurso como medio de comunicación y de interacción en el aula. Los alumnos se quedan sentados en los pupitres escuchando a los profesores. El espacio físico del aula es reducido (30m²) y los inmuebles escolares son individuales pero relativamente grandes y pesados. Las paredes están en mal estado: sucias y deterioradas. A la hora de recreo los alumnos se

aprecian muy activos: inventan juegos, comparten experiencias familiares o gustos por alimentos que ingieren en la escuela o se van a su casa a comer y luego regresan. La convivencia se da en lengua ch'ol; esporádicamente usan el español. No se observó en ningún momento que se comentaran los temas de clase.

Los libros que usan los profesores para el desarrollo de las asignaturas están en español. En el aula tienen el libro *Lakty'añ ch'ol*, que es un texto gratuito en lengua ch'ol de Chiapas y Tabasco que corresponde al segundo ciclo Parte II (SEP, 1996). Además, tienen la gramática ch'ol que elaboró la Dirección de Educación Indígena en Chiapas (Gobierno del Estado de Chiapas, 2000); sin embargo, no se observó que utilizaran los libros en lengua ch'ol para el proceso enseñanza-aprendizaje.

DISCUSIÓN

De los resultados se derivan cuatro líneas de análisis de posibles limitaciones al desarrollo de modelos educativos: la castellanización en detrimento de las lenguas indígenas, escasa formación y actualización docente, relaciones de poder entre grupos sindicales, y burocracia y educación centralizada. La discusión se desarrolla en estas cuatro líneas.

Castellanización en detrimento de las lenguas indígenas

Los modelos de castellanización, bilingüe bicultural e intercultural bilingüe, generados por la SEP en la región Ch'ol, parecen, en su concepción general, parcialmente adecuados para el momento histórico y para la región; sin embargo, el desarrollo u operación de los mismos ha sido escasamente exitoso. Una posible razón de la deficiente operación de los modelos es la escasa formación docente y, en consecuencia, una enseñanza que no va en total concordancia con los principios y objetivos de los modelos.

El desarrollo de los modelos en la región Ch'ol tiene en común que la práctica docente

utiliza principalmente el español como medio de transmisión pedagógica, no obstante que en el modelo intercultural bilingüe se enfatiza el uso de la lengua materna durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El uso preferencial del español posiblemente es reminiscencia de la imposición del castellano como único medio para la integración nacional de la década de los años cincuenta.

Actualmente la política educativa indígena está intentado que los profesores adquieran habilidades metodológicas y curriculares para que puedan elaborar contenidos, materiales y estrategias en lengua indígena (SEP, 2008), pero los procesos de capacitación y actualización de los docentes son insuficientes. La SEP debiera establecer mejores mecanismos para formar a los maestros que dan atención educativa en contextos de diversidad lingüística y cultural.

El desarrollo de la práctica docente indígena durante varias décadas del siglo XX en las escuelas de El Limar y Nuevo Limar fue a favor de una educación indígena, pero el modelo se constituyó en un mecanismo pedagógico de cambio cultural o asimilación cultural, cuyo objetivo principal fue que las comunidades indígenas aprendieran a hablar “bien” el español, con la consecuente subvaloración de la lengua materna (Germán y Jiménez, 1954; Aguirre Beltrán, 1987), y que los estudiantes lentamente internalizaran vergüenza y renuncia étnica (Bartolomé *et al.*, 1999). Los procesos de enseñanza del ch'ol fueron confinados a los espacios domésticos y cotidianos de los pobladores. Las prácticas educativas en las escuelas de El Limar y Nuevo Limar durante el modelo de la castellanización promovían el idioma castellano con el fin de integrar una identidad nacional única y no admitían que los niños indígenas se comunicaran en ch'ol. De este modo, la discriminación étnica y lingüística promovida desde la escuela paulatinamente situó al indio en el terreno de “lo ajeno” y de lo no nacional (Bonfil, 2005).

La imposición premeditada o inadvertida de una lengua distinta a la materna tiene efectos negativos en la adquisición y manejo de los contenidos por parte de los niños y niñas, e incluso del profesor (Cassany *et al.*, 2000), lo que se refleja en los índices de deserción y reprobación, y posiblemente promueve una desvalorización de su autoestima (autoconcepto) (Gasché, 2008). Aun cuando el profesor pudiera manejar diversas estrategias didácticas en español, los métodos de enseñanza tendrán poco sentido o resultado si el estudiante porta una lengua materna distinta al español (Cassany *et al.*, 2000).

Los profesores castellanizantes, bilingües e interculturales, tenían como recurso didáctico los materiales bibliográficos que publica la SEP para todo el país. Para la década de los noventa, Servicios Educativos para Chiapas (SECH) creó la gramática para el idioma ch'ol y dispuso el libro del maestro, sin embargo, estos materiales fueron repartidos en las escuelas sin una previa capacitación pedagógica para los maestros (SEP-DEI, 2010b). Desde entonces no se ha vuelto a tener alguna iniciativa similar; la mayor parte de los libros de texto gratuito están escritos en español, y tanto el profesor como el alumno interactúan principalmente en español dentro y fuera del aula.⁴

La falta de análisis lingüístico que exponga las reglas gramaticales, de sintaxis, fonológicas, etc., de la lengua ch'ol u otras, provoca en gran medida que los procesos de enseñanza de la lecto-escritura, tanto en lengua materna como en español, aún sean deficientes. Queda de manifiesto que el docente debe tener dominio del español y del idioma materno de los niños para alcanzar un bilingüismo funcional, o que al menos pueda tener acceso a medios didácticos diseñados para trabajar en dos idiomas (Sichra, 2009). El análisis lingüístico del ch'ol permitirá un mayor reconocimiento pedagógico del idioma, y que se use en la transmisión de conocimientos. Los problemas sociolingüísticos derivados de la actividad docente, sin metodología y estrategias de

comunicación de la lectoescritura en dos idiomas, conlleva serios problemas en el autoconcepto de los niños (Cassany *et al.*, 2000; Gasché, 2008). Mientras la lengua ch'ol quede relegada a los espacios de convivencia social y familiar, el proceso sociolingüístico escolar difícilmente abonará a la construcción de un escenario de inclusión de diversidad lingüística en las aulas, como lo sostiene la política educativa intercultural en México (SEP-DGEI, 2000).

Escasa formación y actualización docente

La concepción pedagógica de los modelos bilingües bicultural e intercultural bilingüe pone atención en el perfil de egreso de los niños y su contexto cultural, pero enfatiza menos los procesos de enseñanza que están a cargo del profesorado. Los profesores entrevistados comentaron que conocen superficialmente los modelos y que en algunos casos los confunden los cambios constantes. Esto sugiere que la formación docente no está en sintonía con los modelos, o con los ajustes pedagógicos de los mismos, lo que hace que las experiencias de enseñanza-aprendizaje sean irrelevantes para el niño. Una formación docente adecuada permitiría obtener mejores resultados en los niños, quienes llegarían a leer y escribir tanto en lengua materna como en español (véase Moya, 2009 y López, 2009).

La formación de promotores culturales que se consideró en el modelo bilingüe bicultural fue un primer paso para la formación docente con habilidades y cualidades más apropiadas para la región. Uno de los principios de la formación de los promotores fue capacitar personas de la comunidad y que ejercieran como profesor allí mismo, con lo cual se podría generar un arraigo comunitario; sin embargo, faltó asegurar que estuvieran capacitados para resignificar el modelo y dar cabida a los saberes y conocimientos locales durante su práctica docente.

Durante la segunda mitad del siglo XX, los maestros ch'oles se formaron en la educación

4 José Bastiani Gómez, diario de campo (2010).

que ofreció el Centro de Integración Social de Cataratas de Salto de Agua, Chiapas (CIS). Después de concluir con la primaria en el CIS los maestros se trasladaban al Centro Estatal para la Formación de Maestros Chiapanecos (CEFOMACH), con sede en San Cristóbal de Las Casas, para actualizarse y prepararse para la docencia en el medio indígena. La experiencia formativa que obtuvieron no resultó tan alentadora porque los cursos que recibían tenían poca relevancia educativa para los saberes de los pueblos indios. La formación se hizo bajo la lógica del desarrollo de un currículo occidental que no fomentó un aprendizaje situado social y culturalmente (Hernández, 2006).

En la década de los noventa emergió en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en el Distrito Federal, la licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena como medio de formación para el profesorado, y con ello una nueva experiencia de formación docente para llevar el desarrollo educativo a los pueblos indios. Es así como una buena parte de los maestros inició un camino más largo de formación docente. No obstante, los esfuerzos institucionales no han logrado incidir de manera contundente en el aprendizaje de los niños, ya que aún prevalecen altos porcentajes de reprobación, deserción y baja eficiencia escolar (Ulloa, 2010). Cuenca *et al.* (2007) muestran que en gran parte de los países latinoamericanos los maestros tienen una deficiente formación académica, tanto por la poca exigencia de las instituciones de formación docente como por la crisis de los paradigmas en este ámbito. En este estudio también se establece que la profesionalización de los maestros tiene problemas que deben ser atendidos con prontitud.

El docente requiere de una sólida formación pedagógica e interdisciplinaria para que pueda situarse y verse a sí mismo como un acompañante fundamental del proceso de aprendizaje de los niños, y como el disparador del desarrollo de sus facultades físicas, mentales y espirituales (Brockbank y McGill, 2009).

La práctica docente bajo el modelo intercultural bilingüe representa desafíos de transformación de los escenarios escolares ch'oles; es necesaria la creación de una metodología de enseñanza de la lengua ch'ol, promover un cambio de estrategias didácticas en el aula y buscar mecanismos que aseguren el uso de los recursos didácticos que ya existen en esa lengua, además de crear nuevos. Asimismo, es importante asegurar una infraestructura y mobiliario tal que genere un ambiente confortable para los niños, las niñas y los maestros, y que incentive el gusto por el aprendizaje. Los espacios reducidos y el mobiliario no apropiado impiden que se realicen trabajos en binas o en pequeños equipos durante las clases.

Es importante también que se generen condiciones socio-ambientales que promuevan relaciones interculturales más simétricas entre los profesores y sus alumnos y alumnas. El cambio de relaciones educativas implica pasar de una didáctica unidireccional a una donde se permita que los alumnos construyan o elaboren su propio conocimiento a partir de sus experiencias, saberes y conocimientos no escolares, para asegurar el desarrollo de las competencias educativas que sostienen el plan y los programas de estudio de primaria de 2009 (SEP, 2010). La educación intercultural para los ch'oles implica que los profesores puedan apropiarse de una cultura de innovación curricular y de gestión escolar que promueva entre los niños conocimientos que les permitan valorar la identidad social y étnica de la comunidad (SEP, 2010).

Educación centralizada

En el escenario nacional los indígenas se han movilizado y han logrado que exista una política de educación indígena, pero aún no se logra que la enseñanza se dé formalmente en lengua materna, con lo que se esperaría obtener un aprendizaje sólido en los niños en las comunidades ch'oles, y la continuidad de la cultura indígena (Hamel, 2003; Muñoz, 2002). El desarrollo de la enseñanza durante la castellanización, que prevalece hoy en día,

acontece en un ambiente de imposición desde los máximos niveles de autoridad o decisión hasta el nivel de organización escolar. La castellanización situó a los educandos entre la obligación y la subordinación, jerarquía de poderes que se refleja en el aula a través de las actitudes impositivas y de desaprobación hacia los niños, que en muchos casos desalienta o inhibe su natural interés por conocer y aprender. Un ambiente impositivo no permite que los alumnos desarrollen su capacidad para tomar decisiones y que adquieran competencias comunicativas (en lengua materna y español); promueve un comportamiento de sumisión y no permite elevar el sentido de compromiso y responsabilidad consigo mismo y con la sociedad. Durante el desarrollo del modelo bilingüe bicultural, la práctica docente de imposición no disminuyó significativamente, ya que el promotor bilingüe propició en las aulas una educación bancaria de poco aliento pedagógico para los niños ch'oles (Freire, 2000).

Se requiere dar oportunidad de que el docente mejore sus condiciones sociales y laborales, e impulsar que asuma su autonomía pedagógica para que realice una innovación didáctica cotidiana en las aulas (Cuenca *et al.*, 2007). La práctica docente de antes y de ahora en la región ch'ol atraviesa no sólo problemas de tipo pedagógico, sino también de infraestructura y de recursos económicos que impiden que las escuelas desarrollen sus propios materiales didácticos.

La innovación curricular y didáctica es un desafío que deben enfrentar los maestros ch'oles, de tal forma que se apropien del trabajo de más de una década que han realizado organizaciones civiles e independientes como Semillitas del Sol y la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), las cuales han logrado desarrollar métodos pedagógicos para diversas comunidades indígenas de Chiapas (Bertely, 2007; Gutiérrez, 2006;

Baronnet, 2009; Gómez, 2008). Propiciar esta relativa independencia pedagógica permitiría que las condiciones educativas del aula tuvieran mayor pertinencia para los niños y niñas ch'ol.

En la actualidad el ambiente en las aulas de las escuelas primarias indígenas de la región Ch'ol es relativamente más cordial que antes, sin embargo, la falta de conocimiento y apropiación del modelo intercultural bilingüe por parte del profesor provoca un desarrollo parcial o nulo de los objetivos pedagógicos. La participación del profesor en la concepción misma del modelo o en el diseño curricular y de las estrategias didácticas podría reducir la brecha entre el modelo y su ejecución en el aula.

La adecuada operación de los modelos pedagógicos es una responsabilidad del docente y de la SEP, institución que no sólo debe modificar su visión monocultural (Gamio, 2006) y transitar hacia una educación pluricultural y multilingüe (SEP, 2007), sino que también debe generar las condiciones para que los docentes y autoridades de las escuelas (zonas escolares, jefaturas de zonas, etc.) tengan independencia para ajustar el currículo y las metodologías de enseñanza a las condiciones sociales e históricas de cada comunidad.

Relaciones de poder entre grupos sindicales y burocracia

El trabajo que realiza el maestro ch'ol en las aulas es interceptado por la estructura burocrática de la SEP, que impide que el ejercicio docente sea un trabajo pedagógico de largo aliento. Los profesores admiten que el excesivo trabajo administrativo que les encomienda la Dirección de Educación Indígena impide que lleven a cabo actividades curriculares o de planeación con el fin de asegurar que los niños adquieran aprendizajes significativos. Diversos intereses intersindicales propician desacuerdos y pugnas entre docentes que frecuentemente impiden que se prosiga con las actividades escolares.⁵

5 José Bastiani Gómez, diario de campo (2010).

El cumplimiento de los objetivos de los modelos pedagógicos no solamente depende de la formación docente del profesor ch'ol, sino también de que haya condiciones políticas sindicales para que la práctica docente ofrezca una educación de calidad. La injerencia de diversos grupos de poder e ideologías sindicales que se expresan en el magisterio ch'ol a través de los bandos “democrático” y “charro”, continúan propiciando un clima de confrontación ideológica que ha desencadenado una contracultura escolar que no está apuntando para que los niños y las niñas adquieran una sólida competencia bilingüe que les permita enfrentar el mundo moderno (Borja y Castell, 2002). La atención que los profesores deben de poner a las actividades sindicales disminuye el tiempo de trabajo pedagógico en las aulas, y puede llegar al punto de que para el profesor sea una prioridad. Además, este trabajo burocrático que debe cumplir el profesor es mediatizado por las pugnas sindicales, que son parte de las limitaciones de una práctica docente formativa intercultural. Estas inercias burocráticas y de luchas de cotos de poder al interior de las escuelas primarias indígenas, incrementa la irresponsabilidad de los actores de la educación y propicia un clima de hostilidad que entorpece la implementación de los modelos pedagógicos que el Estado mexicano —vía SEP— ha pretendido poner en práctica entre los ch'oles de Chiapas.

CONCLUSIONES

Se aprecia un escenario educativo indígena de grandes retos, donde los profesores de primaria indígena aparentemente efectúan una práctica docente escasamente pertinente, pese a que toman los cursos y talleres que promueve el Programa Nacional de Actualización para Profesores (PRONAP). A pesar de la formación pedagógica que adquieren para la docencia en escuelas bilingües, las experiencias y los resultados de aprendizaje de los niños son insatisfactorios. El trabajo que desarrolla

el profesor corresponde débilmente con la realidad escolar ch'ol; el Estado, la sociedad y el docente indígena tienen aún el reto de lograr que la realidad del niño se construya en un espacio multicultural y lingüísticamente diverso. Se requiere que los profesores se profesionalicen, que los modelos educativos se actualicen y que se diseñen mejores metodologías pedagógicas, y también es necesario que se prevean los efectos sociales que tiene la ejecución de cualquier modelo educativo, de manera que los modelos educativos no se limiten a ser únicamente experimentos con resultados deficientes o contradictorios. La experiencia de los docentes de las escuelas de El Limar y Nuevo Limar sugieren contradicciones entre el ejercicio de la política educativa y el desarrollo lingüístico de las comunidades, lo que está ocasionando un desmantelamiento de la lengua y la cultura ch'ol.

El modelo de castellanización tuvo como objetivo propiciar la integración y la asimilación del indio al Estado nacional mexicano, sin un método pedagógico para que la población estudiantil valorara su cultura, sus saberes y sus expresiones simbólicas. Posteriormente, el modelo bilingüe bicultural en la región incluyó métodos pedagógicos más acordes a la realidad indígena, pero falló en ofrecer una capacitación pertinente a los promotores bilingües en términos culturales y lingüísticos; como consecuencia de ello, no se concretó la propuesta educativa del modelo y se siguió fomentando la castellanización bajo el nombre de “bilingüismo funcional”.

El modelo pedagógico intercultural bilingüe, por su parte, ha propiciado que los administradores educativos, supervisores, jefes de zonas, etc., redefinan y resignifiquen los objetivos del llamado “nuevo modelo intercultural”, sin embargo, los profesores ch'oles aún no hacen realidad en las escuelas bilingües la interculturalidad. Ésta se confunde entre una serie de recomendaciones técnicas y administrativas que no tienen una clara sintonía o relación con la necesidad de

crear ambientes escolares para asegurar el dominio de la competencia comunicativa bilingüe (ch'ol y español) en las niñas y los niños de esa región.

La formación docente ch'ol debe ser una tarea continua de la política educativa. Se debe incentivar el desarrollo de actividades de innovación educativa intercultural y cubrir la necesidad de materiales educativos bilingües y de infraestructura física escolar, ya que constituyen requisitos del desarrollo, aunque sea incipiente, de una educación intercultural.

La reformulación o reconstrucción de un currículo diferenciado, acorde a cada etnia pero incluyendo los contenidos nacionales, es una alternativa que merece ser explorada con mayor profundidad y en cuyo diseño el docente debe participar con mayor decisión. Esto permitiría la inclusión de la dimensión sociocultural de los pueblos, que se traduciría en un cambio pedagógico real de la política educativa indígena. El planteamiento curricular desde lo local debe incluir el diseño de materiales educativos idóneos con el objetivo de que se conviertan en medios pedagógicos efectivos para el ejercicio de una didáctica intercultural bilingüe en las escuelas ch'ol. Los cambios educativos con base en un currículo diferenciado implican necesariamente

la participación de especialistas en campos como la antropología, la sociología, la pedagogía y la lingüística.

También es importante lograr distender las luchas políticas sindicales al interior de las escuelas entre maestros y maestras de diversos grupos de poder, de manera que la convivencia intercultural se dé en el aula y en otros sectores o áreas relacionadas con la escuela en absoluto respeto y cordialidad. En las tierras bajas de El Limar, las inercias y confrontaciones sociopolíticas intercomunitarias entre diversos grupos partidistas, aunado a los programas sociales de los gobiernos federal y estatal, han derivado en una profunda división intracomunitaria que ha desencadenado el desmantelamiento y cierre de las escuelas autónomas.

Es importante hacer notar que este estudio contempla la percepción del docente. Consideramos que es de vital importancia que estudios futuros describan cómo viven las niñas y los niños ch'ol el modelo intercultural bilingüe, y qué opinan sus familias de estos modelos. También es relevante valorar objetivamente la comprensión lectora y las habilidades de adquisición de la lectoescritura y de conocimientos en idioma ch'ol en los niños y niñas que se desarrollan bajo un modelo educativo intercultural bilingüe.

REFERENCIAS

- AGUDO Sanchíz, Alejandro (2005), "Antropología y educación: el papel de los promotores y maestros bilingües en las transformaciones y conflictos rurales de las tierras bajas de Tila, Chiapas", en *Anuario de Estudios Indígenas X*, San Cristóbal de las Casas, Universidad Autónoma de Chiapas-Instituto de Estudios Indígenas, pp. 383-424.
- AGUIRRE Beltrán, Gonzalo (1987), *Regiones de refugio. El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Meztizoamérica*, México, INI, serie Antropología Social, núm. 17.
- AGUIRRE Beltrán, Gonzalo (1993), *Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza. La experiencia en México*, México, Universidad Veracruzana/INI/Gobierno del Estado de Veracruz/FCE, Obra Antropológica XII.
- ALEJOS García, José (1998), "Los ch'oles en el siglo del café: estructura y etnicidad en la cuenca del río Tulijá", en J.P. Viqueira y M.H. Ruz (eds.), *Chiapas. Los rumbos de otra historia*, México, CIESAS/UNAM/IIIF/CEM, pp. 319-330.
- BORJA, Jordi y Manuel Castells (2002), *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*, México, Ed. Taurus.
- BARONNET, Bruno (2009), *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas*, México, Tesis de Doctorado en Ciencia Social con especialidad en Sociología, México, El Colegio de México/Université Sorbonne Nouvelle-Paris III.
- BARTOLOMÉ, Miguel Alberto y Alicia Mabel Barabas (1999), *La pluralidad en peligro. Procesos de transfiguración y extinción cultural en Oaxaca (chochos, chontales, ixcatecos y zoques)*, México, INAH/INI, col. Regiones en México.

- BERTELEY Busquets, María (2002), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Barcelona, Paidós.
- BERTELEY Busquets, María (2007), *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*, México, CIESAS-Papeles de la Casa Chata/Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- BONFIL Batalla, Guillermo (1988), “La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos”, *Anuario Antropológico/86*, Brasilia, Universidade de Brasilia/Tempo Brasileiro, pp. 13-53, en: <http://www.ciesas.edu.mx/Publicaciones/Clasicos/articulos/TeoriadelControl.pdf> (consulta: 24 de febrero de 2010).
- BONFIL Batalla, Guillermo (2005), “Lo propio y lo ajeno, una aproximación al problema del control cultural”, en Gilberto Giménez Montiel (comp.), *Teoría y análisis de la cultura*, vol. II, México, CONACULTA, col. Intersecciones, núm. 6, pp. 293-300.
- BRICE Heath, Shirley (1992), *La política del lenguaje en México. De la Colonia a la nación*, México, CNCA-INI, col. Presencias.
- BROCKBANK A. e I. McGill (2009), *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*, Madrid, Morata.
- CASSANY Daniel, Marta Luna y Gloria Sanz (2000), *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) (2009), “Declaraciones y plan de acción” *Perfiles Educativos*, vol. XXXI, núm. 125, pp. 90-108.
- CORONADO, Gabriela (1984), “Proceso de castellanización comunitaria”, en Gabriela Coronado, María T. Ramos Enriquez y F. Javier Gómez Téllez, *Continuidad y cambio en una comunidad bilingüe*, México, CIESAS/SEP, col. Miguel Othón de Mendizábal, pp.79-90.
- CUENCA Ricardo, Nicole Nucinkis y Virginia Zavala (2007), *Nuevos maestros para América Latina*, Madrid, GTZ/Invent/Morata.
- DELORS, Jacques (1997), *La educación encierra un tesoro*, México, UNESCO-Correo de la UNESCO.
- FREIRE, Paulo (2000), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- GAMIO, Manuel (2006), *Forjando patria*, México, Editorial Porrúa.
- GARCÍA de León, Antonio (1993), “Los ch’oles”, en Víctor Manuel Esponda (comp.), *La población indígena en Chiapas*, Tuxtla Gutiérrez, Gobierno del Estado de Chiapas-Instituto Chiapaneco de Cultura/Consejo Estatal de Fomento a la Investigación y Difusión de la Cultura/DIF-Chiapas, pp. 235-270.
- GASCHÉ, Jorge (2008), “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas”, en María Berteley, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, México y Quito, CIESAS/UPN/Abyayala, pp. 367-400.
- GERMÁN Parra, Manuel y Wigberto Jiménez Moreno (1954), *Bibliografía indigenista de México y Centroamérica (1850-1950). Memorias del Instituto Nacional Indigenista*, vol. IV, México, INI.
- Gobierno del Estado de Chiapas (2000), *N̄a’alty’añ ch’ol*, Tuxtla Gutiérrez, Gobierno del Estado de Chiapas-Servicios Educativos para Chiapas-Dirección de Educación Indígena-Proyecto “Diseño y elaboración de gramáticas y diccionarios en lenguas indígenas”.
- GÓMEZ Lara, Horacio (2008), *Indígenas mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los Altos de Chiapas*, Tesis de Doctorado en Culturas e Identidades en las Sociedades Contemporáneas, Sevilla, Universidad de Sevilla-Departamento de Antropología Social.
- GUTIÉRREZ Narváez, Raúl (2006), “Impactos del zapatismo en la escuela: análisis de la dinámica educativa en Chiapas (1994-2000)”, en *Liminar*, año 4, vol. IV, núm. 1, pp. 92-111.
- HAMEL, Rainer Enrique (2003), “Políticas de lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena”, en IEEPO, *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, Oaxaca, Gobierno del Estado de Oaxaca-IEEPO, pp. 130-167.
- HERNÁNDEZ Rojas, Gerardo (2006), *Miradas constructivistas en psicología de la educación*, México, Paidós Educador.
- INEGI (2005), *Conteo de población y vivienda 2005*, México, INEGI.
- LOMELÍ González, Arturo (2009), *Maestros y poder en los pueblos indios de los Altos de Chiapas*, Tuxtla Gutiérrez, Secretaría de Educación.
- LÓPEZ Bárcenas, Francisco, Guadalupe Espinoza Saucedo, Yuri Escalante Betancourt, Ximena Gallegos Toussaint y Abigail Zúñiga, (2002), *Los derechos indígenas y la reforma constitucional en México*, México, Centro de Orientación y Asesoría a Pueblos Indígenas, A.C.
- LÓPEZ, Luis Enrique (2009), “Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal”, en Luis Enrique López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, La Paz, Bolivia, FUNPROEIB Andes/Plural Editores, pp. 129-220.

- MENDOZA Azpiri, Raúl (2009), *Desigualdad en la calidad educativa en contextos de diversidad cultural: la lectoescritura entre estudiantes universitarios en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas*, Tesis de Maestría en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural, San Cristóbal de Las Casas, El Colegio de La Frontera Sur.
- MOYA, Ruth (2009), "La interculturalidad para todos", en Luis Enrique López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, La Paz, Bolivia, FUNPROEIB Andes/Plural Editores, pp. 21-56.
- MUÑOZ Cruz, Héctor (2001), "Trayectoria de las políticas de educación indígena en México", en H. Muñoz (coord.), *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Oaxaca/Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 433-494.
- MUÑOZ Cruz, Héctor (2002), "Los objetivos de la educación intercultural bilingüe y sus implicaciones en la propuesta curricular de las escuelas indígenas", en E. Díaz Couder (coord.), *Educación intercultural bilingüe. Antología temática*, México, SEP-Subsecretaría de Educación Básica y Normal-Dirección General de Educación Indígena, pp. 9-26.
- MUÑOZ Cruz, Héctor (2003), "¿Qué política educativa refleja la enseñanza en las escuelas indígenas?", en IEEPO, *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, Oaxaca, Gobierno del Estado de Oaxaca-Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca/Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), pp. 92-114.
- NAHMAD Sittón, Salomón (1983), "Indoamericana y educación: ¿etnocidio o etnodesarrollo?", en J. Rodríguez Nemesio, Elio Masferrer K. y Raúl Vargas Vega (eds.), *Educación, etnias y descolonización en América latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural*, vol. I, México, Instituto Indigenista Interamericano/CREFAL/UNESCO, pp. 233-248.
- PINEDA, Luz Olivia (1993), *Caciques culturales (el caso de los maestros bilingües en los Altos de Chiapas)*, Puebla, Altres Costa/ACIC.
- RINCÓN Ramírez, Carlos (2006), *El discurso político educativo en Chiapas. Desafíos del pensamiento crítico*, Tuxtla Gutiérrez, UNACH-Centro de Investigaciones Humanísticas.
- ROBLES, Martha (2000), *Educación y sociedad en la historia de México*, México, Siglo XXI.
- SALINAS Sánchez, Gisela Victoria (2003), "Problemática y perspectiva en la formación de docentes para la educación intercultural bilingüe", en IEEPO, *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, Oaxaca, Gobierno del Estado de Oaxaca-Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca/IEEPO, pp. 183-200.
- SEP (1996), *Lakty'añ ch'ol, lengua ch'ol, Chiapas y Tabasco, segundo ciclo, parte II*, México, SEP.
- SEP (2007), *Programa sectorial de educación 2007-2012*, México, SEP.
- SEP (2008), *Prioridades y retos de la educación básica. Curso de formación continua*, México, SEP-Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, ciclo escolar 2008-2009.
- SEP (2009), *Programas de estudio 2009, sexto grado. Educación básica. Primaria*, México Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2010), *Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria*, México, Secretaría de Educación Pública, en: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/primaria/plan/PlanEstEduBas09.pdf> (consulta: 20 de febrero de 2011).
- SEP-DEI (2010a), *Estadística de inicio de fin de ciclo escolar 2009-2010*, México, SEP-Dirección de Educación Indígena.
- SEP-DEI (2010b), *Informe del Grupo Técnico Pedagógico*, Tuxtla Gutiérrez, SEP-Dirección de Educación Indígena.
- SEP-DGEI (1986), *Bases generales de la educación indígena*, México, SEP-Dirección General de Educación Indígena.
- SEP-DGEI (2000), *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, SEP-Dirección General de Educación Indígena.
- SEP-DGEI (2007), *La educación intercultural bilingüe. Cuaderno de trabajo para las niñas y los niños de educación primaria indígena*, México, SEP-Dirección General de Educación Indígena.
- SICHRA, Inge (2009), "¿Soñar con una escuela coherente con la interculturalidad en Bolivia?", en Luis Enrique López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, La Paz, Bolivia, FUNPROEIB Andes/Plural Editores, pp. 95-127.
- ULLOA I. Manuel (2010), *Las exclusiones en la educación básica en Chiapas, Yucatán y el Distrito Federal*, México, en: http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/est_edu/pdf/ulloa.pdf (consulta: 11 de octubre de 2010).
- UPN (1990), *Plan y programas de la licenciatura en educación primaria y preescolar para el medio indígena 1990*, Tuxtla Gutiérrez, Universidad Pedagógica Nacional, unidad 071.
- VELÁZQUEZ Hernández, Cesar Martín (2008), "Sistemas de producción en la región ch'ol: perspectivas de desarrollo en una región que desaparece", en Tim Trench y Artemio Cruz León (coords.), *La dimensión cultural en proceso de desarrollo regional: caso del campo mexicano*, México, Universidad Autónoma de Chapingo, pp. 185-210.