

# **Los usos pedagógicos en educación primaria de las lenguas indígenas en Nuevo San Juan Chamula<sup>1</sup>**

## **The pedagogical use in elementary school of indigenous languages in Nuevo San Juan Chamula**

Ramón Pérez Ruiz<sup>2</sup>

Flor Marina Bermúdez Urbina<sup>3</sup>

*Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica*

*Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas*

*México.*

---

1 Forma parte de la tesis doctoral titulada “Las resignificaciones identitarias y culturales de los tojolab’ales, tsotsiles y k’anjob’ales en Las Margaritas, Chiapas”, del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. México.

2 Maestro en Desarrollo Educativo Regional por el Instituto de Estudios de Posgrado y en Maestro en Educación por la Universidad Autónoma de Chiapas. Contacto: [ram77\\_2@hotmail.com](mailto:ram77_2@hotmail.com).

3 Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, asesora de tesis.

## Resumen

La lengua indígena de los niños y niñas que asisten en la escuela de educación indígena es fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje y para la construcción de la identidad étnica. El modelo de Educación Intercultural Bilingüe puesto en práctica en México desde 1996 enfrenta grandes complejidades pedagógicas en las aulas plurilingües en comunidades pluriculturales en la frontera Sur de Chiapas. El presente trabajo analiza los usos pedagógicos de la lengua indígena en un aula de la escuela primaria, de modalidad indígena, donde convergen alumnos y alumnas cuyas lenguas maternas son el *tsotsil* y el *k'anjob'al*, más la lengua materna de los profesores y propone discutir el lenguaje desde la perspectiva sociocultural. Este trabajo se sustenta a partir de las entrevistas realizadas a profesores y alumnos y de la observación etnográfica en el aula. Una ventaja epistemológica es la identidad étnica maya-tsotsil del autor principal de este artículo, quien además, es miembro de la comunidad y profesor de educación primaria, la cual me permitió analizar, desde adentro y desde afuera, los procesos socioculturales y educativos sobre el papel que desempeña la lengua materna de los alumnos en los procesos pedagógicos.

**Palabras claves:** pedagogía, socialización, lengua indígena, educación intercultural e identidad cultural.

## Abstract

Indigenous language of children attending school in indigenous education is essential in the teaching - learning and the construction of ethnic identity. The model of intercultural bilingual education implemented in Mexico since 1996 faces great pedagogical complexities in multilingual classrooms in multicultural communities at the southern border of Chiapas. This paper discusses language from the sociocultural perspective and analyzes the pedagogical usage of this language in indigenous elementary school. Classrooms where students whose native languages are *tsotsil* or *k'anjob'al* converge and mix with the mother tongue of teachers. This work is supported by teachers and students interviews, besides ethnographic observation in the classroom. An epistemological advantage is my Maya- Tzotzil ethnic identity, which allowed me to analyze the role of the mother tongue of the students in pedagogical processes.

**Keywords:** education, socialization, indigenous language, intercultural education and cultural identity.

## Introducción

Las lenguas indígenas son construcciones socioculturales que se adaptan al dinamismo de cada contexto a partir del cual se van conformando los dialectos, entendidos como las variantes de cada lengua, y éstos aportan elementos diferenciadores de sus hablantes, por lo tanto, las diferencias étnicas no están sólo entre lenguas distintas, sino entre las variantes de una misma lengua: los chamulas, huixtecos y zinacantecos de Chiapas son pueblos tsotsiles pero hablan diferentes dialectos, por lo tanto, son también identitariamente diferentes, con sus propios procesos de construcción del

pensamiento.

Bruner (1989, p. 159) indica que “el lenguaje es un sistema de categorías relacionadas que, a la vez, incorpora y perpetúa una determinada concepción del mundo” de acuerdo a la cultura en que el ser social se desenvuelve, por lo tanto, la lengua ejerce una influencia determinante en la cultura y en la visión del mundo de los hablantes, y a su vez, los hechos culturales se reflejan en la lengua de una manera más o menos directa (Gómez e Iturrioz, 2002), por lo tanto es un elemento de la identidad de cada pueblo.

El lenguaje infantil es construido socialmente dentro de la comunidad y es un vehículo central en la socialización, por lo tanto, los procesos de adquisición de la lengua y del conocimiento sociocultural están íntimamente ligados, es decir, el desarrollo del pensamiento conceptual está unido al desarrollo de la función de hablar (Schaff, 1967) ya que el niño ya piensa antes de empezar a hablar y una vez desarrollado el lenguaje “el conocimiento sociocultural es adquirido de la mano con el conocimiento de las propiedades del código de una lengua” (Ochs y Schieffelin, 2010, p. 176), de hecho, el llanto o el balbuceo es información tácita cuya madre aprende a decodificar.

El plurilingüismo escolar en Nuevo San Juan Chamula, en Las Margaritas, Chiapas, es una realidad compleja para el sistema educativo en su conjunto y poco explorada teórica y empíricamente por el Subsistema de Educación Indígena, que escapa de la realidad bilingüe del modelo educativo intercultural.

Analizar los usos pedagógicos de las lenguas indígenas en las aulas plurilingües desde la perspectiva sociocultural es fundamental para la educación intercultural, ya que las mismas normas y legislaciones vigentes, incluso los discursos de los profesores, conciben a la diversidad lingüística como una oportunidad pedagógica para el desarrollo cognitivo, emocional y afectivo de los alumnos.

En el presente trabajo se analizan los usos pedagógicos de las lenguas indígenas en un aula plurilingüe y, posteriormente, se argumentan desde la perspectiva sociocultural la importancia de la lengua materna de los niños y niñas en la configuración de la identidad étnica.

## **Método**

Este artículo es parte de un trabajo de investigación que se realizó durante el primer semestre del ciclo escolar 2011-2012 en la Escuela Primaria Ignacio Zaragoza, de modalidad indígena, ubicada en Nuevo San Juan Chamula, municipio de Las Margaritas, Chiapas. Para la interpretación de los procesos pedagógicos y relaciones socioculturales entre los profesores y alumnos se requirió del uso de técnicas etnográficas, entendidas como un “enfoque predilecto para el estudio de la transmisión cultural, la aculturación, el cambio cultural y las relaciones entre cultura y personalidad” (Goetz y Le-

Compte, 1988, p. 74).

Lo anterior permitió un acercamiento *emic* y *etic* hacia el objeto de estudio: el primero –definido por Harris (1996, p. 493) como “sistemas lógico-empíricos cuyas distinciones fenoménicas o ‘cosas’ están hechas de contraste y discriminaciones que los actores mismos consideran significativas, con sentido, reales, verdaderas o de algún modo apropiadas”, permite considerar las particularidades y resignificaciones de la identidad étnica de cada pueblo, esto supone adquirir un conocimiento acerca de las categorías y reglas que utilizan los alumnos observados, con el fin de conocer las estructuras de significados que informan a través de la lengua materna; el segundo significa que el investigador “se sirve de las categorías y reglas derivadas del lenguaje fáctico de la ciencia, de manera que el investigador actúa con nociones preconcebidas ajenas al pensamiento del investigado” (Bouché, 2002, p. 232), no obstante, las proposiciones *etic* no pueden ser falsadas por no ajustarse a las ideas de los actores sobre lo que es significativo, real o resulta apropiado, por lo tanto “una etnografía realizada de acuerdo con principios *etic* es un *corpus* de predicciones sobre la conducta de clases de personas” (Harris, 1996, p. 497).

En este sentido, una ventaja epistemológica y metodológica para este trabajo es la identidad étnica maya-tsotsil de uno de los autores de este artículo, quien además es miembro de la comunidad y profesor de educación primaria, lo cual permite que lo *etic* se entrelace horizontalmente con lo *emic* por ser investigador *situado* étnicamente y poder establecer una comunicación intersubjetiva con sus iguales, porque supone conocer la estructura temática desde el interior del o los grupos étnicos y explicarla con categorías científicas y locales de la realidad. Esto permitió analizar, desde adentro y desde afuera, los procesos pedagógicos y socioculturales sobre el papel que desempeña la lengua materna de los alumnos en las prácticas escolares.

Dentro de esta perspectiva epistemológica y metodológica se empleó la observación participativa y participante. La primera se utilizó como estrategia de socialización para la entrada al campo; la segunda, como técnica, permitió observar las interacciones de los grupos, los comportamientos, los ritmos y las cotidianidades, sin llegar a un involucramiento personal con lo que ocurría (Galeano, 2007, p. 35); también se utilizaron entrevistas estructuradas y no estructuradas para conocer las subjetividades y percepciones de los alumnos y maestros.

### **Los usos pedagógicos de la lengua indígena en aulas plurilingües**

El desarrollo del lenguaje de un niño se genera siempre en relación con el otro que está en constante interacción, es decir, es un proceso que se pone en acción con el otro, es dialógico. Sarah Corona y Olaf Kaltmeier (2012) argumentan que la dialogicidad es constructora del sujeto y se puede ob-

servar en el hecho de que éste se constituye a partir del lenguaje, que en un principio es de otro y que en el proceso se hace propio. Las autoras afirman que “el discurso individual se conforma a partir de la palabra que en un principio fue ajena. De esta forma estamos frente a una subjetividad erigida con la alteridad” (2012, p. 13), por eso abogan que es necesario repensar el diálogo<sup>4</sup> como el fenómeno social en el que los sujetos se construyen de forma permanente y cuya función del *otro* “no es de contraste [...] en el que un *yo* se opone a un *tú*, sino que el sujeto es social precisamente por ser un fenómeno dialógico en que el *otro* es parte constitutiva del ser” (2012: 13).

En contextos pluriculturales los *otros* se encargan de transmitirle los significados socioculturales del habla al *nosotros* y viceversa, hay un diálogo entre *yo* y los *otros* o entre *nos* y *otros* a través del lenguaje, a partir del cual se construye la visión del mundo. En esta interacción dialógica hay un modelo concreto en el aprendizaje de la lengua: el tojolab’al, el tsotsil y el k’anjob’al tienen una estructura semántica y fonética distinta entre sí, cada una cuenta con su estructura gramatical y un modelo concreto, con sus propias estructuras semánticas y sintácticas, por ejemplo, el agua no es solamente *vo’* (su traducción literal del español) sino es semánticamente *ch’ul vo’* o “agua sagrada”. El contexto familiar y comunitario del lenguaje es fundamental para la transmisión de dichos elementos semánticos aunque no todos los espacios comunitarios favorezcan la adquisición de tales significados.

No obstante, aunque el desarrollo del lenguaje se genera a través de la dialogicidad, un hecho inherente es que el conocimiento del español se ha concebido como de mayor importancia y hasta hace pocas décadas se convirtió en la llave para escapar de la pobreza y de la explotación asociadas a la vida del campo y obtener acceso a la sociedad dominante a través de un trabajo asalariado, quizá como maestro. Incluso argumentan que el español sigue ocupando una posición central en las teorías del éxito y de movilidad social de los maestros bilingües (Freedson y Pérez, 1999).

Desde la perspectiva docente, se elogia la diversidad cultural y lingüística, y pedagógicamente se buscan las estrategias para incluir la lengua materna de los niños y niñas en los procesos de aprendizaje a través de la relación imagen-texto y en la traducción de palabras del español a la lengua indígena. Por lo regular, el uso de la lengua indígena se reduce a traducir pequeños textos al español para comprender las instrucciones del maestro; no es un objeto de estudio en particular.

No obstante, esta traducción es un último recurso del profesor para facilitarle a los alumnos la aprehensión de instrucciones, sin embargo, el uso

---

4 Diálogo, por etimología implica “la interacción de dos o más *logos* en oposición. Esto implica que en la conversación participan dos o más sujetos a partir de su propia palabra y razón”, pero el diálogo no siempre es hablado, ya que pueden ser afectivos, corporales o artísticos (Corona y Kaltmeier, 2012, p. 13).

de la lengua indígena en el aula no es iniciado sólo por el profesor, sino es potencializado principalmente por los alumnos.

A continuación se presentan algunos ejemplos sobre las relaciones pedagógicas entre maestros y alumnos y la importancia de la lengua materna de los aprendices que define, en parte, la práctica docente. En las observaciones realizadas en la asignatura de Matemáticas, el maestro les muestra una lámina con números y dibujos y le pregunta a Fabián -un niño tsotsil:

*Maestro:* a ver Fabián, ¿dime cuántos dibujos hay aquí?

*Fabián:* *oxi'm* (tres), -contesta en tsotsil con seguridad-

El profesor que habla tseltal comprendió el tsotsil de Fabián (entre ambas lenguas hay similitudes fonéticas), por lo que prosiguen con el conteo del 1 al 10 en tsotsil, es decir, la respuesta de Fabián influyó pedagógicamente en la práctica docente. En Exploración de la Naturaleza, en un tema sobre las partes del cuerpo de un animal, el maestro les muestra gráficamente una garza y les pregunta:

*Maestro:* ¿Tiene cabeza?

*Todos:* ¡sí!

*Abner:* *jich'il!* (delgado)

-El maestro escucha la voz solitaria de Abner y le pregunta:

*Maestra:* ¿Qué es *jich'il*?

*Abner:* *jich'il snuk'*, está delgado su cuello.

El maestro sonríe por el significado de la palabra, que es un descriptor, pero como no es parte del repertorio lingüístico del profesor, solo le provocó curiosidad. En otros casos, la mayoría de las palabras expresadas en lengua materna por los niños, son ignoradas, por ejemplo, en un tema de reconocimiento de la letra “a” al inicio de palabras, el maestro de primer grado les muestra a sus alumnos la figura de una *ardilla* y les pregunta:

*Maestro:* ¿conocen la ardilla?

*Todos:* ¡sí! -contestan en coro.

-Mientras que un niño tsotsil, con su voz solitaria y fuerte, dice emocionado:

*Julio:* ¡es mi *chuch!* (ardilla).

-Aunque la voz de Julio fue claro y fuerte, el maestro prosigue:

*Maestro:* ¿con qué letra empieza la palabra *ardilla*?

Mientras algunos sonríen, el maestro “evita” escuchar y continúa su clase. Es decir, pedagógicamente la palabra *chuch* no procede porque la letra inicial de la palabra (“c”) no era el objetivo del día. Incluso, cuando les pidió dibujos cuyos nombres comiencen con “a”, Fabián, también tsotsil, dijo haber dibujado su *chuch* y no ardilla, aunque ambas palabras corresponden a

un mismo “objeto de estudio”, fonológicamente son diferentes

Estas intervenciones demuestran que los niños generan procesos de resistencia en el uso de otra lengua distinta a la suya, de algún modo, reclaman el uso de sus propios códigos lingüísticos como elementos importantes de su identidad cultural, es decir, cuando se impone una lengua en el aula en detrimento de la lengua materna genera una presión social entre los alumnos como arma poderosa de los subordinados (Scott, 2000) y esto produce una reacción, ya sea en formas discretas de resistencia que ocurren a formas indirectas de expresión o en formas explícitas como las negociaciones que citaré más abajo, lo cierto es que la práctica de dominación en el aula crea discursos ocultos pocas veces analizados o muchas veces escuchados.

En la relación maestro alumno, desde la perspectiva del autor los subordinados-alumnos se dan a la tarea de inventar formas de resistencia simbólica que difícilmente puedan reprimirse porque se plantea la resistencia cotidiana como una respuesta natural y como algo cotidiano.

En los diálogos anteriores, los de abajo o los alumnos hacen uso subversivo del lenguaje como arma de defensa y lo hacen de manera intencionada para visibilizar dicha relación asimétrica. Desde la perspectiva de los autores, los alumnos construyen espacios de resistencia cotidianamente, no con enfrentamientos sino con sutiles negociaciones entre los dominantes-maestros y los dominados-alumnos y esto es fundamental para construir las relaciones pedagógicas en las escuelas.

Aunque el uso de las palabras en tsotsil en el aula no es frecuente en la relación maestro-alumno; en k'anjob'al, no se obtuvo ningún registro, por un lado, porque el profesor no habla dicha lengua y, por otro lado, porque los niños se inhiben a hablar en una lengua diferente a las dominantes en la comunidad (el tsotsil y el español): “en la escuela me gusta que mi maestro hable español, en k'anjob'al no me gusta [...] porque me da pena, se ríen mis amigas [tsotsiles]” (Juana, niña k'anjob'al de 7 años en primer grado de primaria, 2011), no así en otros espacios y tiempos (en la casa, en los juegos durante el receso escolar, etc.), esto quiere decir que, el hecho de converger alumnos tsotsiles y k'anjob'ales con sus profesores tojolab'ales, no hace intercultural la escuela, ya que la cultura no es la que atraviesa la interculturalidad, sino las relaciones de poder entre maestro y alumnos, por lo tanto, depende de las dinámicas simétricas de convivencia construidas por ellos.

Esto significa que una educación primaria donde casi se excluye la identidad étnica de uno o más grupos genera una nueva consciencia social, genera seres sin identidad real, seres confundidos, seres divididos por una falsa consciencia que no reconoce la primera identidad y, sin embargo, son presa fácil de símbolos abstractivos de la cultura hegemónica, que son extraños a su cultura (Camilleri, 1985), pero también actos de resistencia como modos de visibilización. Por lo tanto, la intervención explícita de los alumnos a través de la lengua materna es la manifestación de la identidad

étnica en los procesos pedagógicos, esto indica que hay retazos identitarios en las aulas, aunque se observa una tendencia dominante de la identidad mestiza promovida por los mismos actores y materiales educativos como los libros de texto, es decir, forma parte de la misma cultura escolar.

En este sentido, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) no se ha constituido como el medio de reivindicación de las culturas indígenas, sino como instrumento de integración de las identidades étnicas a la identidad nacional, transformación que significa deshistorizar a los sujetos culturalmente diferentes. Desde esta perspectiva, discutir la lengua desde una perspectiva sociocultural es fundamental desde la diversidad lingüística, y es ubicarla como un instrumento fundamental de transmisión de los conocimientos ancestrales, valores culturales y la cosmovisión de un pueblo.

### **La adquisición del lenguaje desde el enfoque sociocultural**

Desde el punto de vista sociocultural, lengua e identidad se fusionan en el *ser* individual y colectivo y se diferencian de otros *seres* que hablan otra lengua. El *tsotsil* o el *k'anjob'al*, si bien pertenecen a la misma raíz maya, obedecen a distintos simbolismos, por lo tanto se diferencian entre sí; y estas lenguas indígenas con la nacional, la diferencia es significativa, porque obedecen a dos civilizaciones distintas: ¿qué es el *sol* o la *tierra* para un *jkaxlan* o mestizo que habla español y qué es el *Sol* y la *Tierra* para un indígena mesoamericano? Para el primero se reduce a un astro y un planeta, respectivamente, y así plasma en sus libros de texto gratuitos; mientras que para el segundo lo concibe como “Nuestro Sagrado Padre” y “Nuestra Sagrada Madre”, respectivamente, es decir, los construye como deidades que poseen alma o *ch'ulel*, por lo tanto, son dignos de adoración y no de explotación.

Como señalaba Gossen (1990, p. 52), el sol es “un símbolo primigenio del pensamiento y simbolismo chamula”, que conlleva a medir el tiempo y la ubicación geográfica siempre en relación con el sol, por ejemplo: medio día es *o'lol k'ak'al*, el oriente es *slok'eb k'ak'al*; desde el punto de vista sociocultural, el lenguaje es “el medio y la manifestación del conocimiento del mundo” (Gossen, 1990, p. 9), por eso, la adquisición del lenguaje desde temprana edad es fundamental para la transmisión de dichos simbolismos y significados que encierra la lengua, de hecho, “los bebés no esperan el momento de aprender a hablar para empezar a pensar” (De León, 2001, p. 102), el llanto o el balbuceo es información tácita cuya madre aprende a decodificar porque aún no comunica con la lengua hablada su lenguaje.

Los procesos mentales del ser humano adquieren una estructura necesariamente vinculada con los medios y métodos sociocultural e históricamente formados, que les han sido transmitidos por otros en el proceso de trabajo colaborativo y de la interacción social (Leont'ev, 1981, como se citó en Wells, 2001, p. 40), a la vez, incorpora y perpetúa una determinada con-



cepción del mundo (Bruner, 1989), por lo tanto, el lenguaje infantil es construido socialmente dentro de la comunidad y es un vehículo central en la socialización, por eso, los procesos de adquisición de la lengua y de conocimiento sociocultural están íntimamente ligados (Ochs y Schieffelin, 2010).

Si a través del lenguaje manifestamos nuestra cosmovisión, entonces, desde la psicología cultural de línea vygotskiana -que entiende a la socialización como un proceso que ocurre en contextos de participación y en actividades situadas (De León, 2010; Rogoff *et al*, 2010)-, esto significa que durante la socialización y el desarrollo cognitivo hay influencia de factores culturales a partir del cual el niño se convierte en miembro de esa misma sociedad. En este sentido, la socialización es indispensable para la construcción de la identidad cultural desde temprana edad, por eso, el pensamiento y el uso del lenguaje se deben concebir como dos partes de un proceso único del conocimiento de sí mismo, y la comunicación de estos resultados de este conocimiento a los demás (Schaff, 1967, p. 205).

El desarrollo del lenguaje de un niño se genera siempre en relación con el otro que está en constante interacción, es decir, el desarrollo del lenguaje es un proceso que se pone en acción con el otro, por lo tanto, es dialógico. El lenguaje tiene un papel fundamental en el desarrollo cognitivo y emocional, porque el pensamiento se realiza siempre en algún lenguaje, por lo tanto, son indisociables:

*[...] conceder a los niños su papel como agentes socializadores, reconocer sus espacios de creatividad cultural en el juego, el pleito, la discusión, la producción de historias, se vuelve central para pensar en la especificidad cultural no sólo de la "Cultura" -siempre entendida en el parámetro "adulto"- sino de "las culturas", que incluye la diversidad cultural y lingüística en el mundo adulto e infantil (De León, 2010, p. 14).*

La dialogicidad es constructora del sujeto y se puede observar en el hecho de que éste se constituye a partir del lenguaje, que en un principio es de otro y que en el proceso se hace propio. Corona y Kaltmeier (2012, p.13) argumentan que "el discurso individual se conforma a partir de la palabra que en un principio fue ajena. De esta forma estamos frente a una subjetividad erigida con la alteridad", por eso abogan por la necesidad de repensar el diálogo<sup>5</sup> como el fenómeno social en el que los sujetos se construyen de forma permanente a partir de las relaciones con otros, desde el entendido

---

5 Diálogo, por etimología implica "la interacción de dos o más *logos* en oposición. Esto implica que en la conversación participan dos o mas sujetos a partir de su propia palabra y razón", pero el diálogo no siempre es hablado, ya que pueden ser afectivos, corporales o artísticos (S. Corona y O. Kaltmeier, 2012, p. 13).

que la función del *otro* “no es de contraste [...] en el que un yo se opone a un tú, sino que el sujeto es social precisamente por ser un fenómeno dialógico en que el otro es parte constitutiva del ser” (2012, p. 13). Esto, a su vez, demanda la horizontalidad en el diálogo en el proceso de la comunicación intercultural: no existe lo *inter* cuando existen jerarquías en el diálogo, por ejemplo, el adulto-maestro que dicta lo que los alumnos han de hacer, de hablar y hasta de pensar, es dominar al *Otro* llamado niño-alumno y concebirlo como depositario de la razón del adulto. El Otro aquí aludido es el que se encarga de transmitirle los significados socioculturales del habla en planos simétricos.

Desde el punto de vista crítico, en la escuela hay un entrenamiento explícito en el lenguaje escrito (*versus* lenguaje oral familiar-comunitario) que proporciona la oportunidad de separar el lenguaje con el contexto inmediato de referencia: la escritura obliga al usuario a distanciarse de la referencia (Bruner, 1989), por ejemplo, en las escuelas primarias, en tercer y cuarto grado se habla del *lekil ve'lil* o “buen comer”, se desarrollan las actividades con dibujos sobre los tres grupos de alimentos y se adornan con expresiones alusivas a la “buena alimentación”, pero muy raras veces se tienen en la mano los referentes concretos y mucho menos se experimenta o se analiza el *lekil ve'lil* desde los hábitos alimenticios familiares, es decir, se puede construir sistemáticamente el *lekil ve'lil* con los materiales convencionales (papel y lápiz), incluso semánticamente; pero sin sus referentes, hace abstracta la palabra, por lo tanto, la deja vacía.

En este sentido, si la lengua forma parte de nuestra cosmovisión y es el medio de transmisión de los saberes socioculturales, entonces hablar de educación sin considerar los elementos culturales que la envuelven, incluyendo el papel preponderante del lenguaje, “es incurrir en una parcialización de la realidad que encierra la práctica educativa” (Mijangos y Romero, 2008, p. 160).

La teoría de Vygotsky (1995) propone que el objetivo principal de la educación es proporcionar un entorno en el que los estudiantes, por diversos que sean sus antecedentes, participen en colaboración en actividades productivas y deliberadas que les permitan apropiarse del instrumental de aptitudes, conocimientos y valores de la cultura para poder participar de una manera eficaz en las prácticas de una sociedad en general, así también desarrollar la predisposición de actuar de una manera creativa, responsable y reflexiva al realizar su propio potencial y construir una identidad personal (Wells, 2001). En este sentido la pedagogía intercultural tendrá entonces dos objetivos: uno, enriquecer el funcionamiento oral natural y completarlo con la iniciación al código escrito; dos, suscitar la toma de conciencia explícita de algunas unidades de código y de algunas reglas del sistema susceptible de dar estabilidad al funcionamiento comunicativo y de permitir el aprendizaje eventual de segundas lenguas (Bronkard, 1985).

A través del *bat'si k'op* ó la “lengua verdadera” de cada grupo étnico se comunican varios mundos de modo objetivo y simbólico, porque en cada una de ellas conlleva la cosmovisión de cada pueblo. Las lenguas son construcciones sociales que se adaptan al dinamismo de cada cultura y de cada contexto a partir del cual se van conformando los dialectos, entendidas como las variantes de cada lengua, y estos aportan elementos diferenciadores de sus hablantes, por lo tanto, las diferencias étnicas no están sólo entre lenguas distintas, sino entre variantes de una misma lengua: los chamulas, huixtecos y zinacantecos, son tsotsiles pero hablan diferentes dialectos, por lo tanto, son también identitariamente diferentes.

En síntesis, la función social del lenguaje no es solo instrumento de la comunicación, sino también medio del individuo para diferenciarse de los *Otros*, le aporta una especificidad para pensar y de relacionarse con el mundo, por lo tanto, el niño en edad escolar no se le puede comprender correctamente aislado de la sociedad y de su cultura, sino sólo a través de las interacciones donde los sujetos o niños tienen un papel activo en la reproducción de los significados culturales y personales: el *chuch* de Abner tiene un potencial significativo desde su lengua materna.

Desde el punto de vista de la diversidad cultural y lingüística, “las posibilidades de una comprensión intercultural, dependen no sólo de las competencias y habilidades lingüísticas, tal y como sugería la comunicación intercultural, sino del desarrollo de diálogos reflexivos con el horizonte de comprensión del otro” (Dietz, 2001, p. 47), por lo tanto, esta comprensión del *otro* sentará las bases para modificar la actitud hacia la determinación del sentido propio a raíz de lo ajeno, lo cual inaugura un proceso de interculturalización entre lo propio y lo ajeno.

### **La lengua como mediadora de la cognición en los procesos educativos**

El uso preponderante del español como la lengua escolar legítima sigue siendo una constante en los procesos pedagógicos de educación indígena en Chiapas, más aun en contextos áulicos plurilingües donde conviven varios grupos étnicos, vistos como problemas y no como oportunidades pedagógicas para potencializar la interculturalidad entre los alumnos.

Las reformas educativas y legislativas implementadas desde la década de 1990 aportan elementos para reivindicar la diversidad cultural y lingüística y prescriben que los alumnos indígenas de 6 y 7 años de edad construyan su mundo y su conocimiento a partir de la propia lengua que los ha construido y otorgado una identidad cultural y étnica, ya que la lengua es un elemento central de la cosmovisión de cada pueblo.

La diversidad lingüística manifiesta los simbolismos y significados de una cultura: “*según percibimos las cosas las nombramos; según las nombramos, hablamos; y así también estructuramos nuestro idioma*” [cursivas del

autor] Lenkersdorf, (2008, p. 54), ya afirmaba de forma concluyente Bonfil Batalla (2008, pp. 36-37): “los mexicanos que no dominamos ninguna lengua indígena hemos perdido la posibilidad de entender mucho el sentido de nuestro paisaje [porque] nombrar es conocer, es crear. Lo que tiene nombre tiene significado”; sin embargo, esta tarea intercultural es compleja en contextos multiculturales y aulas plurilingües, y los docentes les genera complejidades conceptuales y metodológicas.

No obstante, el modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) implementado desde 1996 sigue siendo cuestionado por sus resultados críticos. De acuerdo a su fin declarado fue responder a las necesidades socio-culturales de los pueblos indígenas del país, respetando las diversas formas y contenidos de la lengua<sup>2</sup> y cultura, crucial en la construcción de la identidad y de la cognición, ligado al pensamiento y a los procesos de socialización. Hablar de educación sin considerar los elementos culturales que la envuelven, incluyendo el papel preponderante del lenguaje, “es incurrir en una parcialización de la realidad que encierra la práctica educativa” (Mijangos y Romero, 2008, p. 160), porque:

*[...] una lengua da identidad cuando se sustenta en una comunidad de intereses o valores compartidos por todos, no cuando está impuesta por grupos o regiones que parten de los mismos contextos. En este sentido, la lengua española no es una garantía de identidad en todos los pueblos que viven, han vivido o se han desarrollado bajo ese patrón lingüístico (Montemayor, 2003, p. 30).*

Desde esta perspectiva, tanto la cultura en general como el lenguaje en particular juegan un papel de mediación en los procesos cognitivos, que se dan desde una estructura lingüística base, las cuales condicionan fuertemente los procesos pedagógicos y educativos, es decir, el desarrollo cognitivo de los alumnos indígenas está mediado por la lengua materna porque es elemento fundamental de la cultura y de la identidad, el reto de la EIB.

### **Algunas reflexiones finales**

La EIB implementada en el país desde hace más de una década y junto a la prescripción del uso de la lengua materna desde los cincuentas, no se ha construido como el medio de reivindicación de las culturas indígenas, sino se ha constituido como el instrumento de transformación o resignificación de las identidades culturales de los alumnos -amparado desde los inicios de la Secretaría de Educación Pública-, pretendiendo deshistorizar a los sujetos culturalmente diferentes.

En la escuela hay un ejercicio unidireccional y una estructura piramidal en forma de cadena de mando vertical o jerárquico en el uso del poder a través del uso del lenguaje y otros elementos de transmisión: hay incompa-

tibilidad de códigos lingüísticos. Lenkersdorf (2008), afirma que en la comunicación *tojolabal*, en cambio, es bidireccional, tiene una estructura horizontal que es participativa, por lo tanto la comunicación es intersubjetiva y dialógica entre iguales y la intersubjetividad forma parte de ver el mundo. Agrega que “*la lengua no está apartada de la manera en que vemos el mundo* [cursiva del autor], sino que manifiesta nuestra cosmovisión” (2008, p. 29). Esto implica reconocer que la forma de entender está en nuestra forma de hablar, ya que al hablar comunico mi mundo, mi mundo se construye a partir de mi lengua. Nombrar el mundo depende del modo de ver el mundo. La función de nombrar está inserta en la cultura a la cual se pertenece.

Después de casi dos décadas de prescripción institucional del uso de la lengua materna de los alumnos, en la práctica, el México profundo de Bonfil Batalla (2008), es decir, la gente de costumbre de Bartolomé, aún se sigue negando. El México imaginario y la gente de “razón” prescriben una racionalidad irracional para los grupos étnicos, con una cosmovisión diferente a la que se les impone como válida universalmente. La educación tiene un papel fundamental para trabajar en un sentido o en el otro.

## Referencias

1. Bonfil Batalla, G. (2008). *México profundo. Una civilización negada*. México: Debolsillo.
2. Bouché, H. (2002). *Antropología de la educación*. México: Síntesis Educación.
3. Bronkard, J. (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* (1ª. ed.). Francia: UNESCO.
4. Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
5. Camilleri, C. (1985). *Antropología cultural y educación*. Francia: UNESCO.
6. Corona, S. y Kaltmeier, O. (2012). (Coords.). *Diálogo: metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Barcelona: Gedisa.
7. De León, L. (2010). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS.
8. Dietz, G. (2001). Del multiculturalismo a la interculturalidad: un movimiento social entre discurso disidente y praxis institucional. En: J. Prado (ed). *Diversidad cultural, identidad y ciudadanía* (pp. 121-148). Córdoba: Instituto de Estudios Transnacionales.
9. Freedson, M. y Pérez, E. (1999). *La educación bilingüe bicultural en Los Altos de Chiapas. Una evaluación*. México: SEP.
10. Galeano, M. E. (2007). *Estrategia de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Colombia: La carreta.
11. Goetz, J. P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
12. Gómez, P. e Iturrioz, J. (2002). La investigación lingüística y el apoyo a la educación en el área del lenguaje. En Iturrioz, J. L. (eds.). *Reflexiones sobre la identidad étnica*. México: UDG.
13. Gossen, G. (1990). *Los chamulas en el mundo del sol*. México: INI-CONACULTA.
14. Harris, M. (1996). *El desarrollo de la teoría antropológica. Historia de las teorías de la cultura*. (12ª ed.), México: Siglo XXI.
15. Lenkersdorf, C. (2008). *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales* (5ª. ed.). México: Siglo XXI.
16. Mijangos, J. y Romero, F. (2008). Uso del español y el maya en la educación primaria bilingüe en Yucatán. Un aspecto de la desigualdad. En J. Lizama (coord). *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas* (pp.

- 97-121). México: CIESAS.
17. Montemayor, C. (2003). La afirmación de la identidad en el exilio. En J. M. Valenzuela (Coord.). *Renacerá la palabra. Identidades y diálogo intercultural* (pp. 79-95). México: Colef.
  18. Ochs, E. (2010). Adquisición del lenguaje y socialización: tres historias de desarrollo y sus implicaciones. En L. De León (Coord). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios* (pp. 98-121). México: CIESAS.
  19. Rogoff, B., Paradise, R., Mejía, R., Correa, M. y Angelillo, C. (2010). El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades. En L. De León (coord). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios* (pp.145-164). México: CIESAS.
  20. Schaff, A. (1967). *Lenguaje y conocimiento*. México: Grijalvo.
  21. Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México: Era.
  22. Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación* (1ª ed.). España: Paidós.

Recibido: 25 de enero de 2014

Aceptado: 8 de abril de 2014