

HABLAR EL *BATS'I K'OP* O LA VERDADERA LENGUA:

el derecho humano de los niños y niñas
tsotsiles y *k'anjob'ales* en una escuela
de educación indígena en Chiapas, México

Ramón Pérez Ruiz

Resumen: Hablar el *bats'i k'op* o hablar la “verdadera lengua” es el derecho humano por excelencia y una manifestación de la identidad cultural de los niños y niñas indígenas. Ejercer este derecho no constituye la prioridad del modelo de educación indígena, sino una manifestación propia de los alumnos como modo de resistencia ante una lengua nacional propia de la escuela. El presente trabajo analiza los usos pedagógicos de la lengua indígena en una escuela primaria de educación indígena con alumnos y alumnas *tsotsiles* y *k'anjob'ales*, atendido por profesores con otras lenguas maternas. Este trabajo se sustenta a partir de entrevistas realizadas a profesores, alumnos y comuneros y de la observación etnográfica en el aula y en la comunidad.

135

Palabras clave: derechos humanos, lengua indígena, educación intercultural, plurilingüismo, niñez indígena.

Una introducción

La realidad multicultural y el plurilingüismo presente en las aulas de educación indígena en comunidades fronterizas en Chiapas, es una realidad compleja para los maestros y poco explorada teórica y empíricamente por el subsistema de educación indígena, que escapa de la realidad bilingüe del modelo educativo intercultural.

La diversidad lingüística en escuelas de educación indígena es fundamental para comprender los alcances de los derechos humanos de los niños y niñas indígenas y

ji Licenciado en Educación Primaria, Maestro en Desarrollo Educativo Regional, Maestro en Educación y actualmente Doctorante en Ciencias Sociales y Humanísticas en el *Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica* (CESMECA) de la *Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas* (UNICACH). Docente de educación primaria desde 1998 y de educación superior desde el 2006. Contacto: ram77_2@hotmail.com.

la interculturalidad en que se sustenta la educación indígena, de hecho, la diversidad cultural se concibe como una oportunidad pedagógica para el desarrollo cognitivo, emocional y afectivo de los alumnos; sin embargo, en México el idioma español ha operado como un arma en contra de la diversidad lingüística. Desde hace cinco décadas en México no estudiábamos en primaria español ni castellano (o *kastiya* para los indígenas de Chiapas), estudiábamos lengua nacional, entendiendo como la lengua que debía imponerse sobre las otras lenguas del territorio. Por tanto, la identidad cultural a partir de la lengua española sólo ocurre en ciertos estamentos sociales, en ciertas dinámicas regionales, pero no en las culturas o grupos indígenas (Montemayor, 2003).

Lo que pretendo en el presente trabajo es analizar los usos escolares de la lengua indígena como el derecho humano trascendental para la manifestación de la identidad cultural de los niños y niñas de Nuevo San Juan Chamula, en el municipio de Las Margaritas, Chiapas, ubicada en la línea fronteriza con Guatemala, en la cual se ubica la escuela primaria indígena Ignacio Zaragoza donde realicé observación etnográfica en dos aulas de primer grado y entrevistas a los profesores y alumnos.

Breves antecedentes

A partir de la fundación de la *Secretaría de Educación Pública* (SEP) en 1921, la política educativa ha oscilado en dos estrategias: por un lado, la propuesta de enseñar castellano desde el comienzo de la instrucción y, por el otro, la alfabetización a los niños y niñas indígenas en sus lenguas vernáculas como forma de acercarlos a la castellanización; pero tanto la castellanización como la alfabetización, no perseguían otro objetivo más que la incorporación de la población indígena a la vida nacional. Desde entonces se considera a la escuela como un instrumento valioso y adecuado para asimilarlos a través de la enseñanza de la lectura y la escritura de la lengua castellana (Caballero, 2005).

A finales del gobierno del presidente Lázaro Cárdenas, en 1940, fue organizado en Pátzcuaro el *Primer Congreso Indigenista Interamericano*, que marcó una nueva etapa de la educación indígena en México. Desde entonces se estableció la importancia del uso de la lengua vernácula en el proceso educativo de la población indígena, con el apoyo de materiales y métodos derivados de los conocimientos de la lingüística (Caballero, 2005). Esta iniciativa fue abordada en 1954 por la UNESCO, que ubica a la lengua materna como el medio ideal para enseñar a los niños y las niñas.

A finales de la década de los setenta se hace explícita la implementación de la lengua materna en las escuelas como el derecho fundamental de los alumnos indígenas con la implementación de la *Educación Bilingüe y Bicultural*; sin embargo, las viejas políticas asimilacionistas del México posrevolucionario siguieron vigentes en la estructura del sistema educativo y en las subjetividades de los actores, principalmente maestros, por lo tanto, se siguió concibiendo el conocimiento del español 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 hasta hoy día, el español sigue ocupando una posición central en las teorías de éxito y movilidad social de los maestros bilingües, reduciendo a la *Educación Intercultural Bilingüe* (EIB) como un enfoque donde se recomienda hablar a los alumnos en dos lenguas (Freedson y Pérez, 1999).

El *bats'i k'op* o la lengua verdadera como el derecho de los alumnos: perspectivas y retos docentes

El *bats'i k'op* es un vocablo *tsotsil* que significa la verdadera lengua, es la lengua de los verdaderos hombres o de los *bats'i viniketik*, a través de la cual construimos y comunicamos nuestro mundo y nuestra cosmovisión; y hablar el *bats'i k'op* en la escuela es nuestra demanda porque es nuestro derecho humano para expresar nuestra diferencia y nuestra identidad cultural, porque si somos iguales tenemos derecho a ser diferentes. A veces no esperamos a que la escuela y los maestros nos hablen en *bats'i k'op*, sino que nosotros mismos potencializamos su uso porque es nuestra forma de comunicación cotidiana y así comunicamos nuestro mundo y nuestras subjetividades.

Hemos comprendido que un elemento central de la EIB es el lenguaje, crucial en la construcción de la identidad cultural de cada pueblo y de la cognición, ligado a nuestro 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, 2008:160) y una transgresión a los derechos humanos de los niños y niñas indígenas, ya que:

[...] *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, 2003:30).

137

Desde esta perspectiva, tanto la cultura en general como el lenguaje en particular juegan un papel de mediación en los procesos cognitivos, las cuales condicionan fuertemente los procesos pedagógicos, "en *bats'i k'op* se entiende mejor", arguyen los niños y niñas *tsotsiles*, porque es la lengua en la cual está implícita la cosmovisión de cada pueblo, por lo tanto, el desarrollo cognitivo de los alumnos indígenas está mediado por la lengua materna porque es elemento fundamental de la cultura y de la identidad y constituye el verdadero reto de la EIB.

Las entrevistas realizadas a los profesores en la escuela *primaria Ignacio Zaragoza*, evidencian complejidad en el tratamiento pedagógico de la diversidad lingüística en las aulas.

Desde la formación inicial –en su mayoría– realizadas en las diferentes subsedes de la *Universidad Pedagógica Nacional* (UPN), les ha construido visiones teóricas, metodológicas y epistemológicas que educar desde el modelo de EIB es partir del elogio de la diversidad cultural y lingüística de un país que se denomina pluricultural, pero paradójicamente, la lengua y la comunicación entre los actores escolares, son vistas como obstáculos e insuperables metodológicamente:

La mayor parte en esta escuela, el problema que existe con los alumnos es la incomprensión de lectura, bueno, [cediendo parte de la razón] tal vez tenga razón el niño, no son hablantes del español, por eso no hay buena comprensión en la lectura (profesora Yesy, entrevistada en octubre del 2012).

Lo difícil es los que son hablantes de una lengua indígena y, al adquirir el español, como que no muy lo entienden, sería lo desfavorable, lo que se nos complica, no le hayamos una solución correcta, ahí vamos al tanteo (profesor Esaú, entrevistado en octubre del 2012).

A pesar de la valoración y elogio de la diversidad cultural y lingüística, el uso de la lengua materna para alfabetizar a los niños y niñas indígenas se presenta como un problema y “sin solución correcta” y no se vislumbra como una oportunidad pedagógica.

De hecho, las aulas plurilingües son entendidas como espacios oportunos para establecer relaciones y pedagogías interculturales, por lo tanto, si algún maestro de primaria general o bilingüe, está consciente de lo que esto significa para los alumnos y pueblos indígenas, intenta por lo menos adaptar el contenido de sus programas educativos a la realidad contextual; si no, su única opción es seguir reproduciendo lo que subyace en los planes y programas de estudio, argumentando la imposibilidad de la interculturalidad como en el siguiente ejemplo: “(...) la dificultad que hay ahorita es cuando nos topamos con niños *tsotsiles* y *kanjobales*, no puedo dar una clase como me lo plantea el Plan y Programa, sino sólo de manera general” (profesor de educación indígena).

El problema trasciende cuando se homogeneiza el código lingüístico a través del español. De hecho, muchos maestros no distinguen lo que es la alfabetización y la castellanización, al parecer, se alfabetiza castellanizándolos, ambos procesos están manejados a través de la segunda lengua obligada, creencia reflejada también en los comentarios de los maestros entrevistados: primero alfabetizar castellanizándolos y luego entrar en la tarea supuestamente más difícil, de aprender a leer y escribir en la lengua materna.

De esta conceptualización deriva también el de indio generalizado: una forma estándar de ser indígenas que se construye frente a la otredad dominante *mestiza* o *jkaxlan*; pero desde la antropología no hay una forma estándar de ser maya (Bartolomé, 2006), tampoco hay una forma estándar de ser *maya-tsotsil* o *maya-kanjobal*, sino la identidad cultural y lingüística se construye a partir de las dinámicas socioculturales, lingüísticas y territoriales de cada comunidad.

Frente a esta perspectiva docente, la práctica pedagógica homogeneiza ciertas pautas lingüísticas de acuerdo a la cultura dominante, ya que el acto comunicativo en el proceso educativo son estandarizados “como en la ciudad”, por lo que los conduce a un uso limitado de las lenguas indígenas, a pesar que desde los años cincuenta la UNESCO ha prescrito el uso de la lengua materna como medio de instrucción.

Hablar el *bats'i k'op* en el aula es un derecho humano: reivindicando la “verdadera lengua”

La formación inicial y continua ha cumplido parcialmente con su función, la de suministrarle a los profesores de EIB un conjunto de elementos teóricos y metodológicos para elogiar la diversidad lingüística y trabajar en-con-para ellos respetándola. El maestro Yasir concibe que la EIB considera la lengua materna de los alumnos, sin embargo, no es comprendida necesariamente como la base metodológica de la EIB, sino como un acto obligado para “evitar problemas” socioculturales y pedagógicos con los padres de familia.

Tras esta complejidad, los profesores buscan las estrategias necesarias para superarla: la profesora Yesy (2012) busca la correlación dibujo-texto con el apoyo de las niñas y niños traductores en lengua indígena o basados en recuperar las palabras que se utilizan en *kanjobal* y en *tsotsil*, apoyándose con algunos materiales escritos en lengua indígena (profesor Esaú, 2012). Es decir, una de las limitaciones metodológicas de la EIB es traducir o recuperar las palabras según la lengua materna de los alumnos. Sin embargo, tanto la traducción como la recuperación de palabras son casuales, a veces iniciado por el propio alumno, no un acto intencional del maestro,

esto se convierte en un modo de resistencia por parte de los niños y niñas interpretado aquí como un acto de resistencia ante la lengua nacional que se impone como ajena y, a la vez, una manifestación del derecho humano al ejercicio de la lengua materna, por ejemplo, en Matemáticas, la maestra les muestra una lámina con números y dibujos y le pregunta a Fabián –un niño *tsotsil*–:

Maestra(M): haber Fabián, ¿dime cuántos dibujos hay aquí?
Fabián: *oxi' m* (tres), –contesta en *tsotsil* con seguridad.

La profesora *tseltal* comprendió el *tsotsil* de Fabián (entre ambas lenguas hay similitudes fonéticas), entonces prosiguen con el conteo del 1 al 10 en *tsotsil*, es decir, la respuesta de Fabián influyó metodológicamente en las actividades de enseñanza y aprendizaje.

En la materia de “Exploración de la Naturaleza”, en un tema sobre las partes del cuerpo de un animal, mientras la maestra les muestra gráficamente una garza, pregunta:

M: ¿Tiene cabeza?
Todos: ¡sí! –Contestan los niños y niñas en coro.
Abner (A): *jich'il*! (delgado).
 –La maestra escucha la voz solitaria de Abner y le pregunta:
M: ¿Qué es *jich'il*?
A: *jich'il snuk'*, cuello delgado, –contesta el niño en *tsotsil*.

La maestra se ríe por el significado y el sonido de la palabra en la lengua materna del niño, que es un descriptor, pero como no es parte del repertorio lingüístico de la profesora, sólo causó curiosidad repentina y “fue pasado por alto”.

139

En otros casos, la mayoría de las palabras expresadas en lengua materna por los propios niños y niñas son metodológicamente ignoradas, por ejemplo, en una sesión de lectoescritura abordan el tema sobre el reconocimiento de la letra “a” al inicio de cada palabra, la maestra de primer grado les muestra a sus alumnos la figura de una “ardilla” y les pregunta:

M: ¿Conocen la ardilla?
Todos: ¡sí! –Contestan en coro.
 –Mientras que Julio, niño *tsotsil*, con su voz solitaria y fuerte, dice emocionado:
Julio: ¡es mi *chuch*! (ardilla).
 –Aunque la voz de Julio fue claro y fuerte, la maestra prosigue:
M: ¿Con qué letra empieza la palabra ardilla?

Mientras algunos sonríen, la maestra ignora y continúa. Es decir, metodológicamente la palabra *chuch* no procede porque la letra inicial de la palabra “c” ó “ch” no era el objetivo del día, sino la “a” de ardilla. Incluso, cuando la maestra les pidió dibujos cuyos nombres comiencen con “a”, otro niño *tsotsil*, Fabián, dijo haber dibujado su *chuch* y no una ardilla.

Aunque el uso de palabras en *tsotsil* no es frecuente, el trato discriminado de la lengua materna es evidente en aulas plurilingües, mientras que en lengua *kanjobal* no se obtuvo ningún registro parecido debido a la existencia de asimétrica lingüística entre maestro y alumnos en el proceso pedagógico: por un lado, la maestra no habla dicha lengua; y por otro lado porque a algunos niños y niñas “les da pena y

vergüenza” (Juana Mateo, niña *kanjobal* de 7 años, 2012) hablar una lengua diferente a la dominante en la comunidad, por eso los niños y niñas *kanjobales* tienden a ser menos expresivos en su propia lengua en el aula, pero lo son en otros espacios y tiempos: en la casa, en los juegos en el receso, etc.

Las expresiones e intervenciones analizadas anteriormente demuestran que los propios niños y niñas generan resistencia en el uso de otra lengua distinta a las suyas, de algún modo, reclaman el uso de sus propios códigos lingüísticos como elementos indispensables para la construcción de su identidad cultural, como un derecho humano por excelencia, el derecho a ser diferentes y a expresarse en y desde la diferencia cultural.

Son los mismos niños y niñas quienes legitiman el uso del español como la lengua escolar: “(...) me gusta hablar *kanjobal* en mi casa, aquí en la escuela no me gusta y con el maestro tampoco. Me gusta que mi maestro hable en español, le entiendo bien, no me gusta que hable en *kanjobal*” (Víctor, niño *kanjobal* de 6 años), y quienes dinamizan el proceso pedagógico con sus intervenciones espontáneas en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas, con el cual muestran cierta resistencia a la lengua ajena que el profesor impone.

Si consideramos que la definición de la identidad étnica se hace desde la cosmovisión particular del grupo de origen (Bartolomé, 2006), es aceptar que las niñas y niños son sujetos activos en la construcción de su identidad en los diferentes espacios públicos como la escuela y el aula, Cervera lo explica así:

Los niños son agentes de la construcción del proceso de desarrollo de habilidades afectivas, sociales y cognitivas junto con sus padres; al interactuar con ellos e interiorizar las herramientas simbólicas y materiales de su comunidad, desde su propia perspectiva, participan en su construcción y, por tanto, no sólo adquieren la cultura de su comunidad sino que contribuye a su continuidad y cambio (2008:57).

140

La identidad étnica se articula entonces a partir de la pertenencia a un pueblo, no a un grupo lingüístico o étnico; es decir, cada pueblo articula y elabora su mismidad y su diferencia (Sánchez, 2004:218) y cada pueblo o grupo de origen, tiene sus propias particularidades que la definen como tal, por lo tanto, no son homogéneas.

Desde el punto de vista teórico, la lengua indígena no constituye un obstáculo para los profesores, al contrario, afirman discursivamente que su uso en la escuela constituye una prioridad, aunque en la práctica sigue siendo marginal, usado sólo para hacer “aclaraciones”, a veces ignorada, pocas veces considerada, por curiosidad o conocimiento. Esta es la reflexión sin acción, el dilema de la formación: reivindicada en el discurso, ignorada en la práctica, pero que además indica resistencia sistémica contra los principios psicopedagógicos que orientan y fundamentan a la educación bilingüe.

Por eso, tanto en las entrevistas como en las observaciones realizadas, ningún maestro hace mención de la lengua indígena como objeto de estudio en particular ni para la alfabetización, sino en el mejor de los casos observados, sólo es utilizada esporádicamente para el aprendizaje de la segunda lengua y para facilitar la comunicación o, con mayor frecuencia, tienden a ser ignoradas.

Algunas conclusiones finales

La supremacía de una lengua sobre otra indica la legitimación de una cultura dominante sobre otra: “los maestros dicen su palabra”, dice Lenkersdorf (2008), pero


culturalmente tampoco es la palabra de ellos, sino que ellos se han apropiado de la palabra de los “otros” dominantes para reproducirla y legitimarla.

El uso preponderante del español como la lengua escolar legítima sigue siendo una constante en los procesos pedagógicos de educación indígena en Chiapas. La diversidad lingüística es vista como problema y no como oportunidad pedagógica para potencializar la interculturalidad entre los alumnos, aun cuando la SEP haya implementado políticas educativas desde principios los noventa para reivindicar las lenguas indígenas desde los primeros grados de la educación primaria. No obstante, el modelo de EIB, implementado desde 1996, sigue siendo cuestionado por sus resultados críticos.

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 como el instrumento de transformación o resignificación de las identidades culturales de los alumnos –amparado desde los inicios de la SEP–, 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 lenguaje y otros elementos de transmisión. Sin embargo, las formas culturales de transmisión de los saberes locales, donde la comunicación es bidireccional, tienen 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.

Si consideramos que “*la lengua no está apartada de la manera en que vemos el mundo* [cursiva del autor], sino que manifiesta nuestra cosmovisión” (Lenkersdorf, 2008:29), entonces es 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, aun 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. Al fin, tenemos derecho a ser diferentes porque somos iguales y la educación tiene un papel fundamental. 

141

REFERENCIAS

- BARTOLOMÉ, Alberto (2006). *Gente de costumbre y gente de razón*. México. Siglo XXI.
- BONFÍL, Guillermo. (2008). *México profundo. Una civilización negada*. México. Debolsillo.
- CABALLERO, Julián. (2005). *Educación y cultura. Formación comunitaria en Tlazoyaltepec y Huittepec, Oaxaca*. México. CIESAS.
- CERVERA, María. (2008). *La construcción cultural de los niños mayas de Yucatán*. En: LIZAMA Quijano, J. (2008). *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*. México. CIESAS-Peninsular.
- FREEDSON GONZÁLEZ, Margaret. y Elías Pérez Pérez (1999). *La educación bilingüe bicultural en los Altos de Chiapas. Una evaluación*. México. SEP.
- LENKERSDORF, Carlos. (2008). *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*. México. Siglo XXI.

MIJANGOS NOH, J. y Fabiola ROMERO GAMBOA (2008). *Uso del español y el maya en la educación primaria bilingüe en Yucatán. Un aspecto de la desigualdad*. En: LIZAMA Quijano, J. (2008). *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*. México. CIESAS-Peninsular.

MONTEMAYOR, Carlos. (2003). *La afirmación de la identidad en el exilio*. En: VALENZUELA Arce, José M. (Coord) (2003). *Renacerá la palabra. Identidades y diálogo intercultural*. México. Colef.

SÁNCHEZ, Martha. (2004). *Espacios y mecanismos de conformación de la identidad étnica en situaciones de alta movilidad territorial. Reflexiones preliminares con migrantes zapotecos*. En: VALENZUELA Arce, José M. (2004). *Decadencia y auge de las identidades*. México. Plaza y Valdés.