

IMPENSAR LA EDUCACIÓN OFICIAL DESDE LAS REALIDADES TSELTAL- MAYA EN LOS ALTOS DE CHIAPAS: LO QUE OLVIDA LA SEP

Francisco Javier Sántiz Gómez¹

Resumen

Este ensayo se presenta desde una perspectiva y realidad tseltal-maya en un estudio comparativo entre el discurso educativo oficial y las formas de aprendizaje de los niños tseltaletik. No existe un determinismo de tipo cognoscitivo “universal”, sino que factores de tipo lingüístico y cultural se entretajan para “construir” conocimientos, de esta manera, lo aparentemente “universal” pierde su contundente universalidad y se vuelve objeto de cuestionamiento cuando nos enfrentamos a una realidad tseltal. Es en este sentido, en la escuela oficial hacen falta estudio de los procesos que los niños tseltaletik llevan a cabo para construir su conocimiento.

Palabras clave: Procesos educativos, práctica docente, procesos de aprendizaje, realidades, Tseltal-Maya, Chiapas.

Abstract

This essay is written from a Tseltal-Mayan real view and it is a comparative study between the official educational discourse, and the different learning styles of the Tseltal children. There is no determinism of a <<universal>> cognitive type, but many linguistical and cultural issues are linked to "build" knowledge. From this sense, what seems to be <<universal>>. dissapears

¹ Hablante Tseltal-Maya, Profesor de Educación Primaria. Estudiante de Maestría en Estudios Culturales 3ª promoción, Universidad Autónoma de Chiapas. C.e: <f_javercito@hotmail.com>.

at all, and turns into the object of a central discussion when the Tseltal world appears in front of the researcher. Therefore, the official school lacks of a study about how <<tseltaetik>> (Tseltal) children "build" their own knowledge.

Keyword: Process of education, practice of teachers, process of learning, realitys, Tseltal-Mayan, Chiapas.

Introducción

Este ensayo se presenta en el marco de la Maestría en Estudios Culturales de la Universidad Autónoma de Chiapas, desde una perspectiva y realidad tseltal-maya en un estudio comparativo entre el discurso educativo oficial y las formas de aprendizaje de los niños tseltaetik².

El planteamiento central de este ensayo es que, de acuerdo a varias investigaciones realizadas en zonas tseltal y tsotsil en los altos de Chiapas, sobre procesos de aprendizajes de los niños, demuestran que existen diferencias muy marcadas en cuanto a la construcción de conocimientos, más allá de las teorías con tendencias universalistas, como bien lo afirma De León y Rojas (2001) en varios estudios realizados con niños zinacantecos, “que no hay un determinismo de tipo cognoscitivo, “universal”, sino que factores de tipo lingüístico y cultural se entretajan para “construir” un estilo cognoscitivo y cultural tzotzil”, de esta manera, lo aparentemente “universal” pierde su contundente universalidad y se vuelve objeto de cuestionamiento cuando nos enfrentamos a una realidad educativa con niños hablantes de la lengua tseltal.

² A lo largo de trabajo haré uso de las palabras Tseltal para nombrar a la cultura hablantes de la misma lengua tseltal predominante en el estado de Chiapas desde la región altos hasta la selva frontera con Guatemala y la palabra tseltaetik como una palabra pluralizada desde la misma lengua.

Es en este sentido, que en la escuela oficial hace falta estudio de los procesos que los niños llevan a cabo para construir su conocimiento, sobre todo cuando es una educación que impone lo que el niño tseltal debe saber desde la globalidad el currículo, es decir, dentro de la educación por competencias, tema actual de la educación en el mundo, pero que en la práctica siguen instalándose viejas prácticas educativas, como la pedagogía tradicional, una educación conductista. Sin embargo, al margen de estos planteamientos globales de educación, se encuentran las sociedades históricamente olvidadas, la sociedad tseltal, viviendo bajo su propio sistema de organización, desde sus realidades lingüísticas, su territorio, su propia racionalidad, sus creencias y su sistema de educación tradicional.

Ante esta realidad tan dinámica y cambiante existe la necesidad de preguntarse cómo el niño tseltal crea sus conocimientos a partir de esa vinculación y/o fusión de las dos realidades en la que vive, toda vez que ante este mundo global donde nadie escapa a nada, sería un error afirmar que estas siguen con sus prácticas culturales intactas.

Este texto está compuesto por tres secciones. En la primera parte se aborda la educación oficial desde el enfoque por competencias en la era global. En la segunda sección trata de la educación intercultural, se hace un recorrido histórico de la educación indígena de México hasta Chiapas, sus avances y retrocesos, así como las tensiones y disputas político-educativas con la educación de los tseltaletik. En la tercera sección se analiza las rupturas y tensiones que se viven dentro del aula de la escuela oficial a partir del encuentro de dos sistemas de enseñanza y aprendizaje, sus espacios de configuración y re-configuración en la era posmoderna, por lo que para lograr una verdadera educación, se necesita pensar no sólo teóricamente las realidades de los pueblos, sino un pensar pedagógico desde el pensar de los

tseltaetik para poder brindar una enseñanza con calidad y pertinencia dejando a un lado la pedagogía tradicional y las prácticas pedagógicas conductistas.

Finalmente, se presentan las conclusiones, con la certeza de procurar cierta prudencia y no caer en un simplismo discursivo, de cómo se podría abordar la educación oficial en un contexto con niños tseltaetik.

1.- México y la educación por competencias en el mundo global.

En los últimos años en México se han adoptado las políticas educativas desde un enfoque de la globalidad, es decir, desde la educación por competencias, impulsado desde el capital económico, por ejemplo: los Objetivos de Desarrollo del Milenio de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO), Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de la Educación; México se compromete a seguir los pasos de los países más y menos desarrollados, adoptando programas educativos creados desde las más altas esferas del poder, dejando a un lado su propia realidad, incorporando cambios en su sistema educativo, sin un estudio profundo sobre la aplicabilidad de las reformas en los contextos multiculturales del país, únicamente, se adoptan las estructuras más no se observa un estudio de los procesos de aprendizaje³ por lo que en la práctica está muy lejos de obtener los resultados soñados.

Esta transformación educativa se retoma del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, junto con los objetivos señalados en programa sectorial de educación 2007-2012, con el argumento

³ Héctor Muñoz presenta un análisis sobre el marco normativo de la educación indígena, en la cual hace énfasis en la falta de estudios sobre los procesos de aprendizaje (2000).

de dar sentido y ordenar las acciones de política educativa en el México de las próximas décadas.

Con base en el artículo tercero constitucional y las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública (SEP) propuso, “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medio para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”. (SEP, 2009:9) a través de una educación por competencias⁴, entendiendo estas como “la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)”, (SEP, 2011:33). Para formar integralmente a los niños, no solo para seguir aprendiendo a lo largo de su vida, sino para enfrentar los retos que impone esta sociedad en permanente cambio. Pero en las zonas rurales tseltal-tsotsil de los altos de Chiapas este enfoque no alcanza su objetivo, donde la gran mayoría de los alumnos solo culmina su educación primaria, muy pocos siguen con la secundaria y relativamente una gran minoría decide estudiar la educación media, donde la mayoría deserta (Freedson y Pérez: 1999).

Es en ese sentido que sigue siendo necesario nuevos proyectos pedagógicos, basados en formas superiores de enseñanza que posibiliten la formación de nuevos individuos, de profesionales, capaces de dar respuesta a las exigencias del mundo contemporáneo, es decir, desde la educación por competencias del currículo global, pero sin olvidar las realidades socio-históricas donde se inscriben las prácticas educativas, propias de las realidades multiculturales de un país como México.

⁴ Véase a PERRENOUD F. en construir competencias desde la escuela.

Estos problemas en la educación, mucho tienen que ver con la forma de abordar las formas de enseñanza en los diferentes contextos del país, viejas prácticas de la pedagogía tradicional imperan en muchas aulas, continúan limitando las posibilidades creativas y las inteligencias de muchos niños y jóvenes (Canfux, 2000: 1), y por consiguiente conduciendo al fracaso de la escuela, vemos claramente que se aborda desde la escuela la <producción de subjetividad capitalística> que produce individuos: normalizados, articulados unos con otros según sistemas jerárquicos, sistemas de valores, sistemas de sumisión (Guattari y Rolnik, 2006: 28), donde el hombre supuestamente pensante que tomamos como universal, no es de hecho nada más que una construcción moderna (Haraway, 1995:10), la escuela sigue siendo el aparato perfecto para controlar la mente.

Es así que la educación por competencias del mundo de hoy, ha dejado a un lado la expresión de cultura como <cultivar el espíritu> más bien a adoptado la <cultura valor> porque determina quien tiene cultura y quien no la tiene, como una especie de cultura de mercancía, es decir, que el sujeto se vende a modo de mano de obra barata (Guattari y Rolnik, 2006: 29).

Han pasado varios años ya desde la pedagogía del oprimido de Freire y los oprimidos siguen ahí, no sólo aquellos oprimidos que no poseen los medios de producción, sino todos aquellos que, en un mundo constituido por el poder de un <capitalismo patriarcal y racista>, han terminado siendo definidos y constituidos como <otros> (Haraway, 1995: 13). Una educación donde, desde los sistemas, están desarrollando una perspectiva modernista con la que su proponen incrementar, de manera aparentemente democrática, una producción de cultura que les permita estar en las sociedades industriales ricas. Pero, en realidad, no es así como suceden las cosas. Ese doble modo de producción de subjetividad, detrás de esa falsa democracia que pregona el sistema educativo, inclusión y respeto, se continúan instaurando

los mismos sistemas de segregación a partir de una categoría general de la cultura esencialmente subyacente (Guattari y Rolnik, 2006: 32), disfrazándola de otro término “esencialmente discursivo como lo es la interculturalidad”.

2.- Sobre el discurso “Interculturalista” en educación escolar oficial.

La interculturalidad educativa en México, lastimosamente nos conduce al tema de la educación de los -indios, indígenas, nativos, originarios y aborígenes-, el cual ha atravesado por varios paradigmas educativos que han configurado las prácticas educativas en el aula y la sociedad. Partiendo desde la educación implantada por Vasconcelos en los años 20', donde los gobiernos postrevolucionarios vieron la gravedad del mantenimiento de los idiomas indígenas como “barreras contra la coordinación social y política de la nación” (Brice Heath, 1986 en Pérez, 2003: 46). Es así que implementan la escuela rural mexicana o “La casa del Pueblo” que se estableció principalmente como centro de desarrollo comunitario (Modiano, 1974: 164).

En el México multicultural y lingüístico, el castellano fue la lengua que iba a llevar a ser verdaderos mexicanos a todos los indios, pero muchas décadas antes, a los indígenas mexicanos, la represalia sufrida por ser hablantes de una lengua nativa, el despojo de sus tierras y la terca voluntad de mantenerse libres, arrojó a muchos grupos hacia zonas inhóspitas, distintas a su medio natural a sus zonas de refugio (Aguirre en Bonfil, 1989: 52), llevando consigo parte de su identidad lacerada ya por varios años de dominación, llevando -parte de un nosotros diferente de los otros-.

Posteriormente, la educación indigenista del Instituto Nacional Indigenista (INI) en los años 50' tuvo el atrevimiento de llegar a esas zonas de refugio para castellanizar, durante el cual se

pensó que muchos elementos de la cultura indígena se iban a ir perdiendo y se iban a mestizar, (Modiano, 1974: 166-170) en el fondo se complicó más aún el problema de la homogeneización del país a partir de la lengua, los mestizos, para entonces, ya eran tan heterogéneos como todos, al mismo tiempo que se necesitaría una nueva forma de educación para los mexicanos en general.

La creación del sistema de educación indígena y bilingüe bicultural en los años 70, la educación intercultural en los 80' y el –interculturalismo- educativo actualmente, nos dan una idea clara en este devenir histórico de la educación. Las nociones de interculturalidad y educación intercultural aparecen en la educación pública indígena de la mayoría de las naciones latinoamericanas en el último cuarto del siglo XX y en los ochenta para el caso de México (Muñoz, 2002:26). Finalmente, no han cambiado en esencia los principios básicos por los cuales fue creado, homogeneizar al país con propuestas educativas preestablecidas que atienden a la diversidad cultural y lingüística de México como si se tratara de un hecho uniforme. Esto ha llevado a afirmar el cuadro de separatismo y de rezago que exhibe el funcionamiento de la educación indígena escolarizada y, por otro, las inequidades y hegemonías que exhiben las relaciones sociales en el país.

“El empuje procedente del Banco Mundial, agencias europeas de cooperación, UNO, UNESCO, OIT, UNICEF, OCDE, han sido definitivo para instalar la doctrina de la interculturalidad en las reformas educativas a nivel continental y global” (Muñoz,2002:30), una interculturalidad de integración, en el caso de México desde el 2008 se firma la Alianza por la Calidad de la Educación, seguido de un plan piloto de una educación por competencias en más de mil escuelas, y paulatinamente instaurado formalmente en el 2011 (SEP, 2009, 2011) sin estudios de las realidades socio-históricas de los niños que asisten a la escuela.

El estatuto discursivo de la educación intercultural únicamente conduce a planos conceptuales como, respeto, tolerancia, igualdad, equidad, sobre todo si nos centramos en escuelas con niños tseltaetik el discurso versa sobre “la focalización de la lengua escrita, de la recepción de la información y el cumplimiento de los objetivos curriculares” (Muñoz, 2002), que nos han llevado a prefabricar realidades ideologizadas en y para el mundo indígena, no sólo discursivamente, sino que inciden sobre las prácticas de los propios tseltaetik, cuando se abren al mundo occidental y se ven a sí mismos como algo inferior, reafirmando el papel de la escuela como práctica de la violencia desde el momento en que se impone una educación desde fuera, tratado a todos los niños de las escuelas como si el acto de educar se tratara de un hecho preestablecido y homogéneo, sin tomar en cuenta que la educación debe girar en torno a cómo el niño construye su conocimiento y se construye a sí mismo a partir de su entorno social-histórico (De León, 2001; De León y Rojas, 2001; Pfeiler y Carrillo, 2001; Pye, 2001; Bermúdez y Núñez, 2009).

Reduccionismo discursivo lleva consigo tendencias asimilacionistas y aculturantes de algunos conceptos, pese al discurso siguen esforzándose por involucrar a todos, pero es un involucramiento para igualar, inclinaciones, habilidades, edades, no se toma en cuenta que aprenden más estando juntos en la diversidad que estando entre iguales, lo cual para la gran mayoría de los niños tseltaetik el aprender en la escuela se vuelve aburrido.

La educación entonces, es un asunto de culturas, de diferentes formas de resolver problemas, de ver al mundo y debe verse como una ventaja pedagógica y los maestros asumir el reto pedagógico de educar en la diferencia, es notable por ejemplo, que en la zona tselta, la educación gira en torno a la oralidad, en este caso habría que tomar en cuenta que para nombrar una de manera efectiva cierta cosa debe ser en la naturaleza de la lengua, es decir,

que en cierta cultura lo que necesita una palabra para nombrarse, en la cultura tseltal-maya puede ser que se necesite tres o cuatro palabras, eso hace la diferencia y que no se distorsione el significado, y esos procesos propios de los niños y de su cultura se encuentra obviada de la escuela, por tanto, si en la interculturalidad se trata de respeto, tolerancia, igualdad, equidad, no se está dando al momento de imponer una única visión del mundo.

En este sentido, está pendiente el derecho a ser diferente, el de reconocer la mutua diferencia, “que yo también soy diferente, todos somos diferentes”, si se sigue pensando que el otro tiene que parecerse a mí, sigo teniendo esa idea de superioridad. Si no lo sabemos manejar se convierte en violencia, porque se ve como conflicto.

Entonces, necesitamos ver la interculturalidad más allá del plano discursivo, debe verse como un recurso y como un derecho, todavía existen alumnos que sufren castigos por usar su lengua para comunicarse, se les obliga a despojarse de lo propio, no podemos pedirle a nadie que deje de ser lo que es y en este asunto la escuela y los maestros tienen mucho que ver.

3.- La educación desde las realidades de los tseltaetik en el mundo posmoderno: lo que olvida la SEP⁵.

La educación tseltal-maya en la era de la modernidad, no es simple ni sencilla de tratar, menos si damos por hecho que este mundo que estamos viviendo de algún modo, se nos presenta en un cierto desorden y en crisis por la situación ambiental, la pobreza, la falta de salud, de vivienda. Más allá de los datos presentados por el Instituto Nacional de Estadística y

⁵ Dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP) incluyo desde los más altos mandos en el sistema educativo mexicano hasta los profesores que se encargan de poner en práctica los programas educativos (Secretario de Educación Federal, Secretarios de Educación en los Estados, Directores de Niveles y de Departamentos, Jefes de Sector, Supervisores, Directores y Maestros frente a grupo).

Geografía (INEGI, 2010) en este mundo posmoderno coexisten al mismo tiempo “los otros”, la sociedad tseltal, una de los 68 culturas de México con 474 298 hablantes de la lengua tseltal, viviendo bajo una realidad distinta, una realidad negada, mal entendida y mal atendida (López, 2013: 15). Obviamente, cuando nos enfrentamos a una realidad cambiante y dinámica, donde los medios de comunicación, las llamadas industrias culturales, el avance de la ciencia y la tecnología, sería un error afirmar que estas sociedades siguen con sus prácticas culturales intactas, lo que supone la necesidad de abrir el pensamiento a las nuevas resignificaciones de los conceptos con los cuales estamos construyendo el conocimiento

Pensemos juntos, de entrada, <desde la comunalidad de los pueblos>, que el problema de la educación, nos provoca necesariamente otras cuestiones que se lanzan o empujan en diferentes sentidos y contrasentidos, orientaciones o rumbos que tienen que ser tejidas juntas para tener una respuesta que implica la complejidad, “con ello se busca construirnos en el reconocimiento y aprecio de los muchos otros que somos nosotros” (Ascencio, 2013:11).

La educación tradicional de los pueblos tseltaetik ha perdurado en esta modernidad, es posible observar las prácticas culturales de educación, las cuales se configuran en diversos espacios, como la casa, la familia, la comunidad, la milpa, la naturaleza misma, es decir, perduran elementos prehispánicos en las actividades cotidianas de los pueblos de origen maya, a pesar de la influencia y el bombardeo del mundo global, su racionalidad, su organización, sus creencias principales, el calendario, sus realidades lingüísticas, su territorio (Paoli, 2003; Lenkersdorf, 1996; 2005; 2008).

Lo anterior pone en tela de juicio el papel de la educación oficial, no solo en la forma de ver al niño tseltal, sino también en la forma de tratarlos en el aula, estandarizándolo, siguiendo un

patrón, las prácticas educativas se dan como si fuera un hecho preestablecido y homogéneo, son tomar en cuenta que todo depende del momento histórico social en el que se encuentra inserto.

Por ejemplo: Habría que preguntarnos –en tanto para qué educación- otras interrogantes tales como qué queremos de la educación, qué es eso de educar y, sobre todo, qué país queremos o, mejor dicho ¿tenemos un proyecto de país que los incluya? Al parecer la situación y preocupación de los tseltaetik de la actualidad se encuentran en un dilema a “escoger” el primero: prepararse para competir en un mercado profesional y olvidarse de sí mismo, que implicaría hacer a un lado “la estima de sí como momento reflexivo del deseo de <vida buena>... ese sí que se percibe a sí mismo como otro entre los otros, cuando comparte en igualdad un mismo deseo de vivir juntos, compartiendo la fragilidad... En efecto, no puedo estimarme a mí mismo sin estimar al otro como a mí mismo. <Como a mí mismo significa: tú también” (Biedma, 2007: 186-187) lo cual para muchos significaría dejar de ser tselta o lo mismo a no tener dignidad al desear cambiar un orden político cultural generador de la vida buena “lekil kuxlejal”, el segundo: morir de hambre por las excesivas desigualdades que traen la pobreza y el sufrimiento material y espiritual convirtiéndolos en meras herramientas o tecnologías humanas para el crecimiento económico de los que poseen el capital.

La SEP habría que entender que la realidad no está fragmentada en materias o asignaturas para ser aprendidas, en la sociedad tselta no cabe el argumento de que las competencias son la solución directa y posible ante los problemas que nos aqueja en los diferentes ámbitos de nuestra vida cotidiana, tampoco la nueva forma de sociedad que se denomina “sociedad del conocimiento”, La realidad actual de los tseltaetik es mucho más compleja, sobre todo para la labor educativa, la SEP en realidad no tienen conocimiento del mundo tselta; “sólo tenemos

conocimiento de nuestras representaciones del mundo, que parece condenarnos a tratar estas representaciones como si fueran el mundo, pues nuestra experiencia cotidiana nos da la impresión de un mundo dado e inmediato” (Varela, Thompson y Rosch, 2006: 171), todo lo que decimos es expresión de nuestras creencias.

El mundo y el conocimiento tseltal se configura a partir de la interrelación con la tierra, la naturaleza, los animales, los cerros, las cuevas, los manantiales, etcétera, como lo afirmara Merleau-Ponty, la relación entre animales y otros animales como una irreductible compenetración, entrelazamiento, la que queda calificada de cosmovisión o folklore, incluso se llega a la exotización de las personas estudiadas por tener culturas, lenguajes y por tanto “mundos” supuestamente muy diferentes (Ramírez, 2010: 33-42), gente sin cultura, incluso ha llegado a catalogarse como la sociedad de la incultura, porque “para que cuente como cultura debe ser algo hecho por gente como nosotros”.

De igual manera habría que recordar una cosa elemental: los hombres y mujeres tseltaetik tenemos la capacidad siempre de decidir creativamente e imaginativamente lo que queremos, en tanto que somos seres de voluntad en movimiento, a partir de la libre determinación del sujeto, está la libertad de trascender más allá de la vida misma, eso que los tseltaetik llaman “Lekilk’uxlejaj” que consiste en el logro de una vida plena basada en la sabiduría, la razón y la convivencia armónica; que considera las raíces, su pasado, su presente y el devenir social hacia el futuro, reflexionando respecto a los abuelos y padres, se asegura que movilizando sólo la razón, como expresión única del pensar lógico y correctamente, se estaría asegurando la “actuación y conducta buena y aceptable de hombres y mujeres” para este vivir mejor en este mundo, pues miran que el control racional es la respuesta. Esto es una manera simple y

errónea de concebir lo humano, pues los hombres y mujeres tseltaetik no son máquinas dispuestas a ser programadas.

Para empezar, el acto de educar se constituye en el proceso en el cual el niño, niña, joven o adulto convive con el otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente (se autocrea) de manera tal que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el otro en el espacio de convivencia (junax jkot'antik, un solo corazón). Por consiguiente, el educar ocurre todo el tiempo, esto quiere decir, que nosotros ahora mismo, estamos siendo educados por nuestra convivencia en este aquí y ahora, pues las personas aprenden a vivir de forma que se configura en su vivir el mundo que vivieron en su educación. Los educadores y educadoras, a su vez, confirman que vivieron al ser educados en el educar.

La educación es un proceso continuo que dura toda la vida y que hace de la comunidad donde vivimos un mundo espontáneamente conservador en o que al educar se refiere. Esto significa que el mundo del educar no cambie, pero sí, que la educación, como sistema de formación del niño y del adulto, tienen efectos de larga duración que no se cambian fácilmente.

Para cerrar este apartado, es cierto que normativamente se dan las condiciones para educar desde la cultura, mucha de las posibilidades de un cambio en la educación en la aulas con niños tseltaetik tiene que ver con el maestro, es decir, el de asumir con responsabilidad el papel que le ha sido dado, para corresponder a la confianza que la sociedad ha depositado en él. Que la escuela cumpla su papel de emancipación y liberación de la mente y el espíritu, y no sea esa institución cuya tarea es la de normalizar a los sujetos, y que solamente con los posicionamientos y los manejos prácticos que implican estos conocimientos y saberes del mundo tselta, estaremos listos para enfrentar el mundo difícil y complejo de hoy.

También es cierto que en el terreno pedagógico, la mayor certidumbre sigue siendo el tratamiento del bilingüismo escolar como un soporte de la comunicación educativa y el énfasis en la transferencia cognitiva y académica desde la lengua materna indígena a la lengua más hablada en los países latinoamericanos (Muñoz: 2002,28) en este asunto los maestros tiene mucho que ver, el bilingüismo bicultural, siempre tutelados y paternalistas, como si de los niños tseltaetik no hubiera nada que aprender.

Conclusiones

En el discurso dominante no se da cuenta de los procesos propios de los niños tseltaetik dentro de la escuela⁶, en este sentido, podemos hacer una revisión de lo que se ha dicho sobre educación en zonas indígenas y encontraremos dos tipos de estudios con carácter fundamentalmente cultural: el primero; demostrando que bajo algunas circunstancias, lo cultural, sirve para facilitar el aprendizaje de los contenidos curriculares, en tanto provee un medio discursivo u organizacional eficaz y cuando esto sucede las circunstancias se complican, llevando muchas veces a que el conocimiento cultural aparezca como un obstáculo perjudicial para el aprendizaje escolar y los segundos; muestran lo cultural como un medio para expresar y consolidar una resistencia o una defensa grupal contra la discriminación y en favor de una identidad étnica o social Union de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), Escuelas Autónomas Zapatistas⁷.

Este análisis demuestra cómo en la escuela hace falta integrar la vida real de los alumnos. Una educación desde la cultura misma, en la que se resalta las nociones espaciales y temporales

⁶ Me refiero básicamente a la falta de estudios sobre procesos de asimilación y aprendizaje de contenidos dentro del aula desde una perspectiva tselta.

⁷ Organizaciones autónomas cuyos proyectos educativos es alterno al que presenta el sistema educativo oficial.

como eje generador de conocimientos y procesos de aprendizaje propios y como puente para relacionarse con el conocimiento formal u oficial. Los más frecuentes son propuestas de trabajo que consideran y atienden el ámbito educativo tseltal como si fuera un hecho preestablecido y homogéneo, sobre todo, en la parte normativa de la educación indígena⁸, donde el enfoque “intercultural” se plantea como alternativa para superar lo estático de los modelos educativos, definiéndose como un modelo de intervención que pretende transformar las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, calidad y pertinencia. (Muñoz, 2001, 2002). Sin tener en cuenta que ha sido el resultado de un proceso social-histórico que demanda una actividad educativa distinta, para ello habría que adentrarnos al estudio de la cultura y verlas como sistemas de actividad (modelos materiales de vida) y sistemas de conciencia (un modo de pensar y sentir, un tipo de mente para una actividad, un arquetipo de vida) complementarios, interdependientes e históricamente situados. (Gallegos, 2007) que si bien podemos llegar a comprenderlos podríamos al mismo tiempo comprendernos, es decir, entender nuestra realidad a partir del otro como sucede en la educación tradicional de los tseltaletik.

Asimismo la realidad no está dividida en materias y asignaturas, es necesario terminar con ese un aprendizaje simbólico que reciben los niños tseltaletik, toda vez que no está clara la relación entre el significado y el referente. El niño necesita participa activamente en el aprendizaje y tener productos que den cuenta de los resultados de su experiencia, de lo contrario todo ello estará en contradicción con el proceso natural de aprendizaje que los niños tseltales realizan a través de la observación, la imitación, el juego y la práctica de las

⁸ Ley General de Derechos Lingüísticos, Lineamientos Generales para la Educación Intercultural y Bilingüe, Ley General de la Educación, Programa Sectorial de la Educación (PROSEDU).

actividades de apropiación de transformación de la naturaleza (Gallegos, 2007, León y Rojas, 2005, Bermúdez y Núñez, 2008, Paradise: 1994)

En la actualidad la práctica educativa sigue significando una desvaloración del mundo indígena, además, es una educación que no desarrolla personas situadas en su medio, es decir, con un sentimiento de pertenencia e identidad con su pueblo; en consecuencia muchos niños aspiran a ideales que no corresponden a su realidad (Gallegos, 2007). Los aprendizajes y en general todo el sistema educativo están desvinculados de la realidad del alumno, de las actividades cotidianas y la vida social de la comunidad y que, en algunos casos, se objetiva en la desestructuración de la sociedad indígena y campesina; en otros casos, la resignificación de las identidades indígenas se manifiesta, propiamente, al hacerlos identificarse como indígenas pero con valores venidos del mundo de fuera (Paniagua, 2011), violentando todo proceso cultural.

Necesitamos entonces, como una tercera vía de trabajo donde no se anteponga una realidad sobre otra, una propuesta educativa que conjunte las dos realidades de la educación, *tseltaletik* y no *tseltaletik*, una nueva forma de educación no excluyente ni separada una de la otra, sino que sea capaz de vincular las dos formas pensamiento que satisfaga la necesidad real de aprender en la escuela, ante esta realidad donde nadie escapa a nada, no podemos quedarnos con ideas radicalistas que lastiman a unos y otros. Sino más bien encaminarnos hacia una educación verdaderamente intercultural, con una visión conjunta del mundo y la realidad, es decir: los cruces socioculturales en que lo tradicional y lo moderno se mezclan, es decir, desde una perspectiva intercultural, desde el camino que hay que hacer-haciendo, puesto que no lo hay; además, en cuanto a la construcción de herramientas, técnicas y metodologías, con que deben contar todos los días los maestros que tiene la oportunidad de trabajar en contextos

tseltaetik, para ir resolviendo el complejo acercamiento al horizonte del conocimiento y del saber, es decir, que existe la urgencia de la ruptura del pensamiento convencional atado a la realidad sin poder ver el verdadero mundo que lo circunda, el pensamiento rupturista, el posicionamiento epistemológico que navega contra corriente, desafiando el orden establecido (Martínez, 2011,17).

Entonces, desde donde estamos circunscritos cada uno de nosotros o como diría el filósofo Ortega y Gasset, “desde mi yo y mis circunstancias”, ¿Qué hacer entonces? ¿Qué rumbo tomar? ¿Por dónde empezar? Requiere, pues, que el sujeto construya su conocimiento desde las interrogantes que sepa formular desde el momento histórico en que se encuentra inserto (Zemelman, 2005:9), para vivir la vida hoy y no para la vida, es decir, vivir posteriormente.

Considero pues, sin falso optimismo, que estamos frente a la aventura de realizar para los tiempos venideros el poner en marcha la construcción de nuevos sujetos que pasen del anonimato a ser conscientes de su historia, es decir, a hacer historia. Aclaro y sostengo que ante el cuestionamiento hecho al principio, no se trata de postular un optimismo ingenuo o inocente sino una reflexión y un pensamiento siempre crítico que permita re-construir el camino con soluciones y alternativas propias de la realidad tseltal con una postura y actitud de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer (Zemelman, 2005:65).

¿Es posible? Es decir, ¿podemos con lo viejo –con eso que tenemos- establecer la aventura de lo nuevo? Más bien, ¿podemos construir conocimiento que no se limite simplemente a describir lo que ya se ha producido, o que se circunscriba nada más a dar cuenta de lo que ya da cuenta el discurso dominante? (Zemelman, 2005:78).

Me queda claro que la SEP, más específicamente los maestros, tenemos la tarea pendiente de im-pensar la educación para los indígenas desde los indígenas, es decir, desde los procesos y la lógica del pensamiento tseltal, toda vez que cada niño construye su conocimiento desde la realidad histórico-social en el que se encuentra inserto. Sólo de esta manera estaremos con pasos firmes hacia una práctica eficaz de la educación indígena intercultural.

Aceptemos el reto de los retos, de imaginar im/pensando juntos nuestros problemas, porque al final de cuentas, con eso de la interculturalidad “junax ayotik” (estamos todos juntos).

Referencias

- Arditi, J.; F. J. García Selgas & J. Orr, 1995, “Prólogo a la edición española”. En D. J. Haraway. Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza. Madrid: Ediciones Cátedra, Universitat de València e Instituto de la Mujer. Pp. 7-51.
- Ascencio Franco, Gabriel. 2013, Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas. Programa de Investigación Multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste, Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Biedma López, J, 2007, Hermenéutica del sí mismo en cuanto otro. En Boletín Millares Carlo, núm. 26, pp. 177-194.
- Canfux, Verónica. 2000, La pedagogía tradicional. Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual. Colectivo de autores CEPES, Universidad de la Habana.
- Bermúdez, Flor Marina y Núñez, Kathia, 2009, Socialización y aprendizaje infantil en un contexto intercultural. México: Ed. Colección Montebello/Unicach.
- Bonfil, Guillermo, 1989, El indio reconocido. México: Ed. CNCA-Grijalbo.

De León, Pasquel Lourdes y Rojas, Cecilia, 2001, Sobre la adquisición del lenguaje: senderos en la conformación de un campo de estudio, En La adquisición de la lengua materna: español, lenguas mayas, euskera.(17- 48) México: UNAM/CIESAS.

-2001, “¿Cómo construir un niño zinacanteco?, En La adquisición de la lengua materna: español, lenguas mayas, euskera.(99-124) México: UNAM/CIESAS.

Perrenoud, Philippe, 2011, Construir competencias desde la escuela. México. J.C SÁEZ editor.

Gallegos, Carmen, 2007, El currículo de primaria basado en actividades como instrumento de mediación entre la cultura local y global: un experiencia educativa en la amazonia peruana, en M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (Coords) Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Abya-Yala, Quito, Ecuador.

Guattari, F. & S. Rolnik (2006). “Subjetividad e historia”. En Micropolítica. Cartografías del deseo. Madrid: Traficantes de Sueños. Pp. 39-91.

Freedson, Margaret y Pérez Elias, 1999 La educación bilingüe-bicultural en los Altos de Chiapas, SEP, México.

INEGI, 2010, Censo de población y vivienda 2010. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/sistemas/consulta_resultados/iter2010.aspx

Lenkersdorf, Carlos, 1996, Los hombres verdaderos, voces y testimonios tojolabales. México: Siglo XXI

-2005, Filosofar en Clave tojolabal, México: Porrúa.

-2008, Aprender a escuchar. Enseñanzas mayas-tojolabales. México: Ed. Plaza y Valdez.

- López, Javier, 2013, Las políticas y los derechos lingüísticos en México, En Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas. Programa de Investigación Multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste, Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Martínez, Escárcega Rigoberto, 2011, La epistemología rupturista. México, Ed. Plaza y Valdez.
- Modiano, Nancy, 1974, La educación indígena en los Altos de Chiapas. México: INI.
- Muñoz, Cruz Héctor, 2002, Rumbo a la interculturalidad. México: UAM-Iztapalapa, UPN-Oaxaca, Universidad Autónoma “Benito Juárez” Oaxaca.
- Paniagua, Jorge, 2011, “Cuando la identidad camina, Diversidad urbana y cambio cultural en San Cristóbal de Las Casas, México. Una perspectiva antropológica”. Tesis de Doctorado en el Programa de Doctorado en Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales UNIVERSIDAD DE GRANADA, España.
- Paradise, Ruth, 1991, “El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación” en Revista Infancia y Aprendizaje, separatas, Madrid, España.
- Paoli, Antonio, 2003, Educación, autonomía y lekilkuxlejal. Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales. México: UAM-Xochimilco.
- Pérez, Elías, 2003, La crisis de la educación indígena en el área tzotzil. Los altos de Chiapas. México: Porrúa.
- Pfeiler, Bárbara y Carrillo Carlos, 2001, La adquisición del maya yucateco, En La adquisición de la lengua materna: español, lenguas mayas, euskera.(75-97) México: UNAM/CIESAS.

- Pye, Clifton, 2001, La adquisición de la morfología verbal en español y maya k'iche: retos a la teoría de la "gramática universal". En La adquisición de la lengua materna: español, lenguas mayas, euskera. (51-74) México: UNAM/CIESAS.
- Ramírez Barreto, A. C. (2010). "Ontología y antropología de la interanimalidad. Merleau-Ponty desde la perspectiva de Tim Ingold". En AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, vol. 5, núm. 1, enero-abril, pp. 32-57.
- Salazar, S. (2005). El conocimiento Pedagógico del Contenido como Categoría de la Formación Docente. Universidad de Costa Rica- Instituto de Investigación en Educación.
- SEGOB, (2007), Programa sectorial de educación 2007-2012, PROSEDU, Diario Oficial de la Federación (17/01/08) 22 de noviembre de 2007
- SEP. (2009) Plan de Estudio 2009. Educación Básica, primaria. México.
- SEP. (2011) Plan de Estudio 2011. Educación Básica. México.
- Varela, F.; E. Thompson & E. Rosch (1992). "7. La angustia cartesiana / 8. La enacción: la cognición corporizada". En De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana. Barcelona: Gedisa. Pp. 161-173, 174-215.
- Zemelman, Hugo, 2005, Voluntad de conocer. México: Anthropos.