

BILINGÜISMO EN LAS ESCUELAS INDÍGENAS DE CHIHUAHUA: IMPORTANCIA Y DIFICULTADES

JAVIER ORTIZ MENDOZA / ARIES MUÑOZ CAMPOS
Centro de investigación y docencia

RESUMEN: Este texto discurre sobre la importancia del uso de las lenguas originarias como instrumento que debe privilegiarse en los procesos educativos bilingües que se viven en las escuelas indígenas del estado de Chihuahua.

Asimismo, refiere las circunstancias adversas detectadas sobre ese fenómeno, ya que más del 70% de los docentes que laboran en el nivel indígena son monolingües e imparten sus clases mayoritaria, sino exclusivamente, en castellano. Este estudio de corte cualitativo, forma parte de una investigación más amplia para conocer el estado que guarda la educación indígena escolarizada en la entidad, y pretende **comprender y conocer de qué manera se viven las interacciones bilingües en las escuelas indígenas.**

En él se advierte la opinión generalizada de que el uso de la lengua materna facilita que los escolares aprendan más rápido y mejor; además, preserva la identidad étnica y cultural. Dentro de la investigación se ha entrevistado a actores clave ---docentes, académicos y directivos--- integrantes de los cuatro pueblos indígenas en Chihuahua: rarámuri (tarahumar), ódame (tepehuan), warijío (guarojío) y o'oba (pima) que se desempeñan en el nivel de educación indígena. De sus dichos, se advierte el desplazamiento evidente de la lengua materna en las escuelas, lo cual ha profundizado una "desvalorización" cultural; ha aumentado el desarraigo y la falta de compromiso docente con la comunidad; ha traído efectos nocivos en el aprovechamiento de los alumnos; e impedido la riqueza que generan los procesos interculturales equitativos

PALABRAS CLAVE: Educación Indígena, bilingüismo, interculturalidad

Introducción

El uso de la lengua materna en los procesos de enseñanza facilita que los escolares aprendan más rápido y mejor; pero no solo eso: se trata de un factor esencial de identidad y preservación cultural de los pueblos indígenas. Esta afirmación, que sustenta la literatura especializada y recomienda la UNESCO (López, 1998: 58), es también una convicción que constatan docentes, académicos y directivos que se desempeñan en el nivel de educación indígena escolarizada en Chihuahua. Sin embargo, en la mayor parte de los procesos educativos en estas escuelas se privilegia el uso del castellano, desplazando la lengua

materna. Esto ha implicado una “desvalorización” cultural; ha aumentado el desarraigo y la falta de compromiso docente con la comunidad; ha traído efectos nocivos en el nivel de aprovechamiento de los alumnos; e impedido la eventual riqueza que generan los procesos interculturales equitativos.

Esta tesitura es parte de la situación que se vive actualmente en las escuelas indígenas del Chihuahua; ha sido detectada dentro del estudio cualitativo que se realiza a la educación indígena escolarizada (IEIE); una investigación que pretende conocer el estado que guardan las 561 escuelas ubicadas en seis municipios de la entidad y que prestan servicio a más de 22 mil niños y niñas de los cuatro pueblos indígenas de Chihuahua: rarámuri, ódame, warijío y o’oba.

Estos pueblos autóctonos, que conviven y se relacionan con la cultura mestiza mayoritaria en el territorio estatal, poseen una significativa y rica diversidad cultural y lingüística, dignas de preservar y recuperar. Es por eso que el tema de la educación bilingüe cobra un interés toral aquí, pues parte del compromiso de fomentar el cultivo y mantenimiento de las lenguas originarias en el contexto de un mundo que intenta devastar el medio ambiente y la diversidad cultural y lingüística (Nahmad, 2012). Y despierta, desde luego, el interés por conocer de qué manera se viven las interacciones bilingües en las escuelas indígenas.

Para la realizar la investigación se optó por un enfoque interpretativo (hermenéutico), a fin de rescatar el discurso de los actores, lo cual resulta básico para la comprensión de los dichos, motivaciones, sentidos y orientaciones que los actores de la educación indígena dan a la realidad en la se desenvuelven. Se ha privilegiado la entrevista como técnica para recabar la voz de los participantes. La entrevista “busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado y desmenuzar los significados de sus experiencias” (Álvarez y Jurgenson, 2005:109). Esta técnica se utilizó con informantes clave: profesores, directores y supervisores pertenecientes al sistema de educación indígena y se tomó como base una guía elaborada *ex profeso*, la que incluyó dimensiones como la formación profesional, la experiencia docente, la gestión educativa, entre otras.

La importancia de la lengua materna

En el Diagnóstico de la Educación Indígena elaborado por la Coordinación de Investigación y Desarrollo Académico en 1998 (Loera, et al, 1998) una de las principales demandas de las comunidades indígenas fue la de contar con maestros indígenas y/o mestizos con dominio de la lengua indígena. Docentes bilingües, con arraigo y conocimiento

de las culturas autóctonas, como una condición *sine qua non*, para el desarrollo de un sistema escolarizado al servicio de la infancia indígena.

A 15 años de ese planeamiento, el sistema de educación indígena escolarizada en el estado de Chihuahua cuenta con 1,103 profesores: un 70% de docentes monolingües sin conocimiento de lengua indígena; y un 30% bilingües, con dominio del habla indígena y castellana. De este 30% hay docentes que, aunque lo sean, no usan el lenguaje materno en las aulas (P2, 2:109; 22:23).

Así, los contenidos se imparten casi exclusivamente en español. De modo que prevalece una tendencia orientada a que los procesos de aprendizaje en las escuelas indígenas mayoritariamente se rijan por el uso de la lengua castellana, pese a que oficialmente se haya determinado la aplicación del enfoque intercultural bilingüe desde 1993 (De la Peña, 2002: 50). Y en contraste con la declaración de la UNESCO que se pronunció a favor de una educación en la que la lengua materna fuera el instrumento privilegiado:

Es axiomático que la lengua materna constituye el mejor medio para enseñar a un niño. Psicológicamente, éste es el sistema de signos significativos que en su mente automáticamente permiten la expresión y el entendimiento.

Sociológicamente, constituye un medio de identificación entre los miembros de la comunidad a la que pertenece. Educacionalmente, el niño aprende más rápidamente a través de ella que por medio de un medio lingüístico desconocido (López, 1998: 58).

Dentro del estudio IEIE hay una opinión generalizada sobre la importancia de que los procesos de enseñanza aprendizaje se desarrollen en lengua indígena. Los docentes, directivos, académicos y funcionarios entrevistados coinciden en que la lengua materna es el medio más eficaz de comunicación para que los niños comprendan y aprendan más rápido. Pero no solo eso: es un factor esencial de identidad y preservación cultural.

Una maestra indígena, con 15 años de servicio en preescolar y primaria, no duda en señalar que la transmisión de conocimientos resulta mejor en lengua materna:

Eso lo constaté con los niños de tercero que les decía “vamos a escribir antónimos” o los sinónimos. Cuando se los dictan en tarahumara, ¡rápido! los antónimos. Por ejemplo, negro y blanco, rápido decían: “chócame” (negro) o “rosácame” (blanco), son los contrarios ¿verdad? Entonces captan, claro que van a captar mejor en su lengua porque es la de su origen. Y en español sí se me hacía difícil para que entendieran cuales eran los antónimos (P2,3:31; 188:18).

Menciona que la mayoría de los infantes que llegan a preescolar ya son bilingües, aunque con carencias en la comprensión del español (P3, 3:30; 186:1). Señala que en su ejercicio docente "a los que no entendían en español... había que explicarles en su lengua, porque si no, no hacían nada (...) Y hay cosas en las que sí, a fuerzas, tienes que usar la lengua indígena" (P3, 2:13; 24:24).

La perspectiva de una maestra mestiza, ahora supervisora, resulta ilustrativa:

Imagínate: si el niño es monolingüe indígena y tú te pones a darle la clase en español... si de por sí andamos bajos en el aprendizaje, imagínate donde no te entiendan ni pío... Por eso, en la mayoría de los casos se da la deficiencia en el aprovechamiento escolar de los alumnos, porque son bilingües, pero el español no lo dominan al cien por ciento y la mayoría de los maestros que somos mestizos y trabajamos en nuestra lengua, no nos hemos comprometido para aprender la lengua (indígena) y se nos hace más fácil hacer a los pobrecitos que aprendan, y como ellos sí tienen que aprender y uno nomás esperando a que ellos aprendan... (P5, 5:41; 53:53).

En este sentido, un veterano maestro indígena, ahora funcionario educativo, precisa necesario:

Contar con maestros bilingües, que hablen la lengua de los cuatro grupos étnicos que tenemos en el estado. Que todos estos maestros que trabajan en este nivel hablen la lengua y la apliquen en el contexto. Porque tenemos maestros bilingües indígenas de la etnia y son maestros, y no aplican lo que es la enseñanza bilingüe"(...) si tenemos el 70% de maestros monolingües en español, pues que se comprometiera ese personal en aprender la lengua (indígena) (P2, 2:3; 18:18).

De lo contrario, advierte lo que ya ocurre:

Nuestros niños indígenas se están retirando porque pues llegan a la escuela y estamos aplicando la enseñanza-aprendizaje en otra lengua extraña que no es la de ellos, pues nada más nos miran... y el niño, al que se le habla en su propia lengua pues agarra cariño, agarra confianza (P2, 2:19; 28:28)

De ahí la urgencia de "...que se aplique la lengua indígena porque si no se aplica vamos a seguir con el mismo problema del rezago" (P2, 2:111; 28:28).

Por otra parte, un maestro monolingüe de secundaria hace notar que los estudiantes indígenas que llegan a secundaria traen un conocimiento de la lengua castellana muy limitado (P7, 5:80; 135:136). Observa que hay una brecha entre los maestros indígenas de primaria

y sus propios alumnos en cuanto al uso de la lengua en su proceso educativo. Y que cuando estos estudiantes llegan a Secundaria se enfrentan con una dura barrera, que es la comprensión de términos "más elevados". De modo que en las evaluaciones las respuestas se hacen al tanteo, más que por comprensión del texto que leen. (P7, 7:69; 127:127).

Es muy sugerente su reflexión cuando señala que:

Si yo diera clases en su lengua materna, yo creo que estuviera bien, yo aprendo su dialecto y no les hablaría yo en español, les hablaría en tarahumara, les explicaría en tarahumara; (pero) el problema sería otro cuando salgan de secundaria: en la preparatoria habría otro problema (P7, 7:64; 128:128) ...Y pues yo tengo que enseñarlos en castellano, porque así los tengo que evaluar también" (P7, 7:103; 134:134)

Sin embargo, pese a que con la reforma educativa (RIEB) hay parámetros curriculares e incluso la adición de la asignatura en lengua indígena al programa curricular, lo cierto es que las interacciones bilingües en el aula son exiguas. Sobre ello, es elocuente el veterano maestro indígena:

Se le está aplicando lo que es la lengua indígena como una asignatura más, aparte de lo común. Entonces digo yo: ¿cómo están calificando...? Si ellos no están aplicando lo que es la lengua indígena, ¿cómo se interactúan? (P2, 2:11; 2:24)

Si la interacción en las aulas se desarrolla en lengua castellana, ¿cómo le hacen los docentes para impartir los contenidos a los niños indígenas monolingües? Básicamente, los profesores no bilingües se apoyan en traductores infantiles: es decir, niños indígenas que hablan castellano y auxilian al profesor en la comunicación con los menores monolingües. Así lo señala una docente: "No la domino (la lengua indígena), lo que pasa es que siempre he tenido dos o tres niños que son listillos más avanzaditos y eran en los que te podías apoyar..." (P5, 5:11; 20:21).

Aprender la lengua, compromiso docente

En el análisis de entrevistas han surgido otras interrogantes relativas a los tiempos y espacios en que se da la adquisición de la segunda lengua por parte de los infantes indígenas. Pero este tema queda todavía en el tintero. No así, el cuestionamiento acerca del compromiso ético y profesional de los docentes en torno al bilingüismo ---de su aprendizaje de la lengua

indígena---, independientemente de que se sepa que los menores, al llegar a la escuela, ya conozcan las dos lenguas.

Hay conciencia de algunos maestros sobre la necesidad de aprender la lengua indígena para mejorar su desempeño y el logro con sus estudiantes. Pese a ello, no se advierten procedimientos formales y sistemáticos para cubrir esa necesidad. En cambio, autoridades educativas del nivel consideran que los docentes pueden aprenderlo o reaprenderlo ---según sea el caso---, si se insertan más en la vida de las comunidades y en sus contextos.

Al respecto, un veterano maestro indígena, que ahora es funcionario del departamento de Educación Indígena explica:

Es que los medios de aprendizaje para la lengua de nosotros es la contextualización; si no contextualizamos en la comunidad, pues definitivamente no vamos a aprender la lengua indígena; ¿qué hacen los misioneros? Esos están allí, hasta en cualquier *tesgüinada* (ritual festivo rarámuri), en cualquier fiesta, en cualquier reunión... allí están. Y nuestros maestros no... lo que hacen es cumplir su horario y (dicen): *hay nos vemos*. No quieren saber más qué problemas pueda tener la comunidad, o en qué los pueden apoyar. (P2, 2:25; 39:42)

Por otra parte, prevalece la demanda de algunos padres de familia indígenas que solicitan a los maestros que impartan sus clases en español. Así lo indica una supervisora:

Mira ya los estamos absorbiendo, ya ellos hasta últimamente ya no quieren hablar tarahumara muchos ya sienten que no son indígenas, ya no quieren que tú maestro les des clases en educación indígena. Me tocó una comunidad cien por ciento indígena, una escuela cien por ciento indígena; y un padre me dice: oiga maestra es que yo nomás quiero que se hagan honores a la bandera y que las clases sean en español (P5, 5:17; 27:27)

Y es que aprender "castilla" significa para paterfamilias indígenas un recurso de sobrevivencia-defensa ante el mundo de los "chabochi" (blancos).

Referencias El debate de la estandarización lingüística indígena

Para apoyar el trabajo docente existe una instancia ---mesa técnica--- que elabora materiales didácticos en lengua indígena; ya existen libros sobre varias asignaturas, como matemáticas y español, e incluso algunos textos de historia, geografía y conocimiento del medio ambiente (P2, 2:81; 166:169). Pero estos materiales y textos se rigen por un lenguaje estandarizado,

que han resultado incomprensibles en algunas comunidades escolares debido a las variantes lingüísticas regionales.

Algunos entrevistados rememoran que durante el programa 1993 se utilizaron en el nivel básico, libros escritos en lengua indígena, particularmente en idioma rarámuri. Sin embargo, a decir de una supervisora (P5, 5:13; 25:25) la estandarización de contenidos en lenguaje indígena no ha dado resultados positivos. Fue la causa de que los libros en rarámuri “fracasaran”: Los niños simplemente no los entendían, dice la entrevistada. Esta situación se presentó debido a las variantes de la lengua indígena, en este caso rarámuri. Sobre este tópico de la estandarización de la lengua un directivo acota:

Eso es lo que ha estado pasando, pues cada región o cada rancho tienen su modo de hablar y (...) es en eso en lo que no se han puesto de acuerdo: ¿cómo se le va a hacer? (P2, 2:84; 172:173). ...se hablaba de que se iba a estandarizar la lengua para uno para el otro...en donde cada quién contextualizara su contenido. Y no, los grupos, las coordinaciones indígenas peleaban de que sea de su región y su región y pues allí se van a estar, nunca se va a llegar a un acuerdo (P2, 2:81; 166:169)

Para un profesor Ódame, experto en temas lingüísticos, las variantes no deben ser obstáculo que impida la escrituración de la lengua; por el contrario, dice que la escritura permite preservarla y enriquecerla con todo el sentido de identidad cultural que conlleva. Explica que este proceso debe entenderse con el ejemplo de la lengua castellana: en México se hablan cinco variantes, pero se escribe de una manera (P2, 12:1; 58:58). Y esa escritura castellana es la que se enseña en las escuelas. Así le tenemos que hacer los pueblos indígenas, dice.

En este sentido, otro directivo docente indígena, desde su experiencia de más de 30 años de servicio revela un caso ilustrador:

Aquí en Chihuahua, teníamos a un profe, ya falleció, que aplicó la *palabra generadora* y sí estaba dando ---está dando resultados---, o sea la *palabra generadora*, por ejemplo, si hablamos de la A, habría que aplicarle de la lengua indígena enunciados con la letra A, pero en lengua; ese era el método que usaba el profe para la enseñanza de la lengua indígena y sí estaba dando resultados (P2, 2:90; 190:191).

De cualquier manera, haya o no materiales en lengua autóctona, la problemática más seria está en las aulas en donde los menores indígenas reciben su instrucción escolar solo en español.

Y de esto, a decir del maestro tepehuán, ha derivado vive en un profundo proceso de desvalorización cultural:

Se está perdiendo, se está desplazando la lengua; sabemos que de la lengua parte el mantenimiento de la cultura; entonces siempre que se hacen reuniones, repetitivamente los gobernadores exigen la enseñanza de la lengua, los saberes de la comunidad. El asunto es que ellos no la han planteado de alguna manera, de que a través de una escritura debe ser para una enseñanza; ellos están diciendo que se debe enseñar en lenguas todos los conocimientos, porque hay cosas que solo en lenguas se pueden realizar que son los ritos, ¿sí? Pero como en la escuela se están desplazando la lengua y todas esas cogniciones que tienen los pueblos, no se está considerando al maestro (P12, 12:3; 59:60).

Conclusiones

Algunas notas conclusivas de este texto se enlistan enseguida. Desde luego, el estudio sobre el estado actual de la educación indígena escolarizada continúa, de manera que los hallazgos hasta ahora encontrados evidentemente abren nuevas rutas de exploración y profundización.

1. Existe una opinión generalizada de que los niños aprenden mejor y más rápido en su lengua materna.
2. De las entrevistas se infiere que los procesos educativos en las escuelas indígenas de Chihuahua se desarrollan, si no exclusiva sí mayoritariamente, en lengua castellana.
3. La mayoría de los docentes de escuelas indígenas del estado desconocen la lengua indígena y por lo mismo privilegian la comunicación en español en su práctica.
4. Atribuyen los bajos niveles de aprendizaje de sus alumnos al también bajo nivel de comprensión; esto porque los escolares batallan para asimilar los contenidos en castellano.
5. El uso de textos en lengua indígena estandarizada está en debate. Estudios de expertos lingüistas tepehuanes sostienen que con la escrituración de la lengua se garantizará su prevalencia, su enseñanza en las escuelas y la identidad cultural.
6. Maestros indígenas y mestizos plantean la necesidad de aprender la lengua autóctona; sin embargo no se advierten procedimientos formales y sistemáticos para cubrir esa necesidad.
7. El bilingüismo es requisito dentro de la política de contratación de docentes. Pero intereses de otra índole (sindicales, económicos, geográficos...), permiten contratar maestros monolingües, bajo la condición de aprender la lengua, lo cual en la realidad pocas veces ocurre.

Referencias

- Álvarez, J. & Jurgenson, G. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Editorial Paidós Mexicana.
- De la Peña, Guillermo (2002). La educación indígena. Consideraciones críticas. En *Sinéctica* 20, enero-junio de 2002, ITESO, pp. 46-53. Consultado el 18 de septiembre de 2011 en:
<http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinéctica/Historico/Numerosanteriores04/020/20Guillermo%20de%20la%20Pe%F1a.pdf>
- Loera, A., et. al. (1998). *La educación indígena y la educación indigenista*. Cuadernos 21.
Diagnóstico de la educación indígena. 57-58.
- López, L. Enrique (1998), *La Eficacia y Validez de lo Obvio: Lecciones Aprendidas desde la Evaluación de Procesos Educativos Bilingües*. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, pp. 51-89
- Nahmad, Salomón (2012) *Nido de lengua, un diálogo sobre educación indígena intercultural entre Chomsky, antropólogos y educadores*. En *Desacatos* 38, enero-abril 2012, pp. 207-210. Consultado el 10 de mayo de 2012 en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13923155017>