



TRABAS EN EL USO DE LA LENGUA MATERNA EN ESCUELAS INDÍGENAS DE CHIHUAHUA

FRANCISCO JAVIER ORTIZ MENDOZA

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

francisco.ortiz@cid.edu.mx

RICARDO FUENTES REZA

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

ricardo.fuentes@cid.edu.mx

RESUMEN

Este escrito aborda algunos de los factores que buscan explicar por qué en la mayoría de las escuelas indígenas de educación básica del estado de Chihuahua no se utiliza la lengua materna de los alumnos en el quehacer pedagógico. Profesores, directores y supervisores entrevistados consideran que algunos de estos factores se enmarcan en la política de contratación de profesores sin el perfil idóneo; en la diversidad de variantes lingüísticas; en la pérdida de identidad étnica; en la discriminación y el despojo; y en la existencia mayor de libros y materiales en lenguaje español, frente a la precariedad o nulidad de textos en lenguas indígenas, entre otros.

El tema surge dentro de un estudio más amplio para conocer la situación que guarda la educación indígena escolarizada. Dentro de la investigación se han entrevistado a sujetos clave —docentes, directivos y supervisores— integrantes de los cuatro pueblos indígenas en Chihuahua: rarámuri, ódame, warijío y o'oba, que se desempeñan en el nivel de educación indígena.

Palabras clave: Lengua materna, bilingüismo, interculturalidad, educación indígena escolarizada





PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la mayor parte de los procesos educativos que se viven en las aulas de las escuelas indígenas de Chihuahua se privilegia el uso del castellano, desplazando la lengua materna, pese a que ésta facilita que los escolares aprendan más rápido y mejor, y constituya un factor esencial de identidad y preservación cultural de los pueblos indígenas (Hamel, 2004; Nahmad, 2012, UNESCO, 1994). Esto ha implicado una profunda “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.

Estadísticas oficiales (SEECH, 2014) apuntan a que más del 45% de los docentes que laboran en el nivel indígena son monolingües hablantes sólo de español. Pero ese porcentaje, de acuerdo con directivos entrevistados, se eleva hasta el 70%. Además, hay un número notable de docentes bilingües, indígenas, que prefieren ejercer su práctica docente en español; así lo revela un supervisor:

[...] he mantenido discusiones en los cursos y se supone que todos somos indígenas y que cuando entramos a trabajar todos dominamos la lengua, pero ya nomás entramos a trabajar y nadie la usa y yo sí les he comentado: de qué estamos comiendo sino es por los grupos indígenas... (P5, 5:94; 186:189).

Esta situación se presenta pese a que en México se haya legislado para preservar las lenguas originarias de los pueblos indios (Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2003) y se haya reformado la Constitución (Art. 3° apartado IV) —y en consecuencia la Ley General de Educación (Art. 7°) y la Ley Estatal de Educación (Art. 42° a 54°)— en torno a instaurar un modelo educativo bilingüe intercultural (SEP, 2011).

Esta problemática forma parte de la situación que se vive en las escuelas indígenas de Chihuahua; **ha sido detectada dentro del estudio que se realiza a la educación indígena escolarizada con el** propósito de conocer el estado que guardan las 561 escuelas ubicadas, principalmente, en seis municipios de la entidad, donde un millar y fracción de docentes atienden a cerca de 25 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 cobra un interés total, 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). E interpela al interés por conocer cuáles son los factores que siguen impidiendo el uso de las lenguas autóctonas en los procesos educativos de las escuelas indígenas de esta entidad.

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Para 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 que 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 p. 109). Esta técnica se utilizó con diecisiete 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.

NULO O PRECARIO DOMINIO DE LA LENGUA INDÍGENA

Un tema recurrente que salta de las voces de los entrevistados es el de la problemática que tienen muchos docentes por el nulo conocimiento o precario dominio de la lengua materna de sus estudiantes. Frente a ello, la preocupación de dos experimentados maestros indígenas resulta elocuente:

...la debilidad más grande es que no usan la lengua materna, son indígenas, pero ya no. Son indígenas pero no hablan la lengua indígena, entonces se han convertido en monolingües (de español) en su propia cultura (indígena). Hay gente mestiza también, un gran número; entonces, hablando entre monolingües, mestizos y monolingües indígenas, son como un 70% de docentes, monolingües en español, aunque en las estadísticas se maneja otra cosa, pero cuando uno va a visitar cualquier escuela, monitorea, se da cuenta en esa conclusión... (P4, 4:56; 181:181) (P2, 2:3; 18:18).





Es además una situación que no se circunscribe solo a las escuelas de la sierra. Un botón de muestra es el testimonio de una educadora rarámuri que labora en uno de los centros escolares indígenas de la ciudad de Chihuahua atendido por seis docentes rarámuri:

—Aquí, la mayoría de los (docentes indígenas), en el Oasis, no hablan la lengua... a mí me dieron *primero* porque era la que más dominaba la lengua y pues porque son los niños que necesitan más atención en su lengua... pero ya de allí para allá...

—Entonces, aquí en las escuelas de los asentamientos ¿no se les enseña con la lengua rarámuri, sino todo se les enseña en español?

—Sí. Debería de ser en lengua indígena, desde el preescolar al iniciar, pero no es así, en realidad no. Si te dijera que sí estaría mintiendo (P3, 3:54; 305:308).

Se advierte la tendencia de que los procesos de aprendizaje en las escuelas indígenas se rigen mayoritariamente por el uso de la lengua castellana, pese a las buenas intenciones de los educadores que ven en la lengua materna el vehículo a privilegiar en la enseñanza; y pese a las modificaciones legales.

BARRERAS PARA EL USO DE LA LENGUA MATERNA

Según la información recabada en las entrevistas esta situación se debe, entre otras razones:

- a) a la política de contratación de profesores sin el perfil idóneo, y a la herencia de plazas,
- b) a la diversidad de variantes dialectales y a la ubicación de profesores en grupos lingüísticos a los que no pertenecen,
- c) a la pérdida de identidad étnica
- d) a *paterfamilias* indígenas que demandan que sólo les enseñen en español a sus hijos en las escuelas,
- e) a la vergüenza ante experiencias de sumisión, discriminación y despojo,
- f) a la existencia mayor de libros y materiales en lenguaje español, frente a la precariedad o nulidad de textos en lenguas indígenas.





LA POLÍTICA DE CONTRATACIÓN, LA HERENCIA DE PLAZAS

Algunos de los testimonios que explicitan la situación se circunscriben en el marco de una política de contratación laxa, la cual ha resultado así ante la necesidad de brindar el servicio en las comunidades indígenas –pero cruzada por los intereses sindicales y administrativos–; y en ese afán, suele contratarse a personas que no cubren los requisitos y el perfil, es decir, la formación pedagógica, cultural y bilingüe idónea para prestar los servicios educativos en el medio indígena.

Las reglas de contratación del personal docente para las escuelas indígenas han variado con el tiempo y las necesidades del subsistema. Un veterano directivo refiere este devenir: "...el perfil que se pedía en aquellos tiempos: primaria, secundaria, bachillerato, y ahorita ya el perfil es tener licenciatura..." (P4, 4:12; 35:35); pero advierte que no basta cursar una licenciatura, pues si bien "tienen perfil UPN, de licenciatura, las características que exige el nivel (como el dominio de la lengua autóctona) pues no son los que deben estar..." (P4, 4:95; 261:262).

El caso es que la política de contratación de profesores ocurre sin el perfil que requiere la educación indígena; y además está marcada por favoritismos, influyentismo, conectado con la parte sindical y la parte oficial (P4, 4:48; 167:167), como así lo revela un profesor del nivel:

Los que ocupan puestos directivos en educación indígena son los que proponen y generalmente son cercanos al círculo de la familia, si yo quisiera ingresar como maestro bilingüe así como está la situación ahorita, a lo mejor ya no estaría en el nivel porque son otros los momentos y en el ochenta y ocho tuve la oportunidad porque era más democrático, aquel que reunía el perfil pues tenía esa posibilidad y ahorita no, ese es (el caso), se ha desviado totalmente (P4, 4:51; 170:170).

Por su parte, un maestro tepehuán (*ódame*) se refiere a esta problemática y enfatiza el desdén de algunos profesores para responder a su compromiso contractual de aprender la lengua autóctona, y de la indiferencia de las autoridades ante tales circunstancias:

Pues ellos de acuerdo a los compromisos que supuestamente hay en el Departamento (de Educación Indígena)... al entrar tienen un mínimo de un año de aprender la lengua según la que hay en la comunidad, pero son cosas nada más escritas en papel, y no se ha hecho efectivo ese compromiso...(P12; 12:14; 61:62)





Otro caso que retrata esta problemática lo encarna una maestra que dio el salto de un puesto administrativo a uno docente sin la exigencia de un perfil pedagógico requerido:

[...] una maestra de preescolar de ahí cerca, pues pidió su cambio. Y me dijeron que había la oportunidad de irme a preescolar, pues [...] para ya estar como docente frente a grupo. Pues sí quise, y acepté y fue como de estar de secretaria en la oficina, en la Jefatura de Zona, me fui a una zona escolar, en Educación Preescolar (P11, 11:3; 5:5).

Así pues, desde las políticas contractuales emergen evidencias de un sistema que se ve apremiado y con dificultades –pero a la vez discrecional– para prestar y sostener los servicios educativos en los territorios indígenas. Un territorio que además presenta una geografía sumamente agreste, dispersa, y diversa (étnica y lingüísticamente), considerablemente compleja.

LAS VARIANTES LINGÜÍSTICAS; LA HETEROGENEIDAD ÉTNICA

De acuerdo con el Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales (INALI, 2012) el pueblo rarámuri habla cuatro variantes de su lengua originaria: ralámuli (del centro: rarámuri (sur), rarómari (barranco) y rarámuri (noroeste). Asimismo, los tepehuanes del sur de la entidad hablan el ódame del norte, los warojíos, el warijó y los pimas de occidente, el o'oba. Esto arroja el dato de la existencia de una heterogeneidad cultural y lingüística considerable.

Justamente el fenómeno de las variantes lingüísticas resulta ser otro de los factores que los informantes consideran que incide en la decisión de aquellos docentes indígenas que, siendo hablantes de la lengua autóctona, no la usan en sus tareas pedagógicas. Por una parte se trata de profesores que son enviados a las poblaciones donde se maneja una variante que no dominan y prefieren usar el español (como vía estandarizada) para la comunicación con sus alumnos. Y por otra, en el caso de los tarahumares, es atribuida a que los libros de texto elaborados en “rarámuri estándar” (con la variante que se habla en la zona noroeste) no son comprendidos por los alumnos de otras regiones específicas (sur, barranca-occidente, centro) y, bajo ese argumento, los profesores optan por usar los libros en español.

Desde las década de los 90 el sistema educativo en la entidad dispuso la utilización de libros de texto elaborados en *rarámuri estándar*, pero con contenidos de la currícula nacional, sin dar cabida a los





conocimientos regionales, propios de las etnias chihuahuenses. Y desde entonces prevalece la discusión sobre la estandarización de la lengua y la eventual elaboración de textos en las diversas variantes lingüísticas. Así lo revela un directivo:

Eso es lo que ha estado pasando, pues cada región 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 pelean 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 tepehuán, que ha trabajado en la escrituración del *ódame*, argumenta que 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 (P12, 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.

ENTRE LA RESISTENCIA Y LA PÉRDIDA DE IDENTIDAD

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, quien destaca además la pérdida de identidad indígena:

...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. [...] 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).

La explicación que un maestro tepehuán ofrece es que el papel de la escuela no es la de enseñar la lengua oral —lo cual, según él, es una función de la familia—, sino contribuir a que esa oralidad se fortalezca con la escritura, lo cual impediría la vulnerabilidad de la identidad cultural (P12, 12:18; 94:97).

Al parecer aprender “castilla” significa para *paterfamilias* indígenas un recurso de sobrevivencia ante el mundo de los *chabochi* (mestizos), la sociedad dominante. Y es que la escuela, aún la intercultural





bilingüe, se constituye en un elemento más del sistema de movilidad social (Sichra, 2002). Es evidente que los indígenas, en su circunstancia como grupo minoritario, van asumiendo los valores “modernos” de un sistema, lengua y cultura que se les impone y, de esa manera, “colaboran en la destrucción de sus (propios) instrumentos de expresión” como lo indica Bordieu, (1985 p.69). De ahí que los padres tratan de desalentar a sus hijos en el uso de la lengua materna.

Algunos docentes entrevistados revelan que sus *paterfamilias* no les enseñaron su lengua originaria y/o los enviaron a internados o albergues donde aprendieron solo en castellano, porque con este idioma estarían con mejores condiciones para desarrollarse ante la cultura mestiza.

El caso de una maestra indígena resulta por demás ilustrativo:

[...] “estuve platicando hace poco con mi mamá y me dice que no nos enseñó la lengua porque ella batalló mucho, fue mucha la discriminación, el batallar con las palabras cuando estudió la Normal aquí, se le dificultaba mucho, entonces ella quiso que aprendiéramos bien el español para que siguiéramos en la escuela y no batalláramos...” (P11; 11:8 16:17).

Otra informante relata su particular caso:

[...] cuando tenía tres años me llevaron con las religiosas a Sisoguichi... Ahí llegué desde preescolar. Claro que en ese transcurso yo olvidé hablar mi lengua materna, porque no se hablaba la lengua materna, pero mi lengua materna era el tarahumara (P8; 8:4; 7:7).

Una lectura de estas circunstancias podría ser la de interpretar estos casos como posturas alienadas, que en apariencia reniegan o les es arrebatada de la cultura propia, menospreciando el uso de la lengua autóctona, desde una evidente pérdida de identidad étnica; pero también significaría una respuesta a la consideración que se tiene de aprender la lengua de los dominadores como herramienta de autodefensa, de resistencia (Giroux, 1983, 1995).

Para algunos maestros la castellanización los condujo a percibir como superior el lenguaje de la cultura mestiza y a desvalorizar su lengua materna. Un profesor así lo explica:

—En mi caso sí, ...en los primeros años sí, como que empecé a desvalorizar, no le daba mucha importancia... al uso de la lengua materna en los procesos que me tocaba trabajar, porque siempre tenía la idea de que, pues que no era importante, aparte de que no tenía los referentes teóricos o los





argumentos académicos como para poder defender en este caso [...] como escucha uno que el español es la lengua más importante para poder comunicarse, en todos los ámbitos, entonces uno tiene la idea de que es más importante aprender el español, que la lengua indígena, porque pues la lengua indígena se aprende en casa; y eso fue... (P4: 4:23; 85:88).

Hay en este caso una circunstancia destacable. Pese a la influencia de la cultura dominante que va erosionando las culturas minoritarias con la imposición de modelos racistas, los referentes pedagógicos, informativos y formativos, entre otros, que están orientados a la defensa y fortaleza de las culturas autóctonas, son factores que inciden en la autoestima y la conciencia de la identidad étnica (Freire, 1996). Es tal vez lo que revela el caso anterior.

Por otra parte, si la interacción en las aulas se desarrolla en lengua castellana, ¿cómo le hacen los docentes que solo hablan español para impartir los contenidos a los niños indígenas monolingües?

De acuerdo con los dichos de los entrevistados 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 revela una docente: "lo que pasa es que siempre he tenido dos o tres niños que son listillos más avanzaditos (bilingües) y son en los que te puedes apoyar..." (P5, 5:11; 20:21).

Vale resaltar que entre los alumnos de las escuelas indígenas –en clase y fuera del salón– se sostiene una intensa y constante interacción oral en lengua materna; es la que más se usa entre ellos, pese a los ordinarios y espontáneos diálogos que también se expresan en español. (P1b, 4:5; 16:17) (P6g, 6:25, 67:67) (P2b, 2:16; 55:55).

APRENDER LA LENGUA, COMPROMISO A LA DERIVA

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, directivos del nivel consideran que los docentes pueden aprender o reaprender la lengua indígena –según sea el caso–, si se insertan más en la vida de las comunidades y en sus contextos (P2, 2:25; 39:42) (P5, 5:74; 117:124). Naturalmente estas posturas contrastan con la realidad que muestra una falta de compromiso e interés de muchos profesores por aprender el idioma y/o la variante dialectal de sus alumnos.





NOTAS CONCLUSIVAS

Este acercamiento a la realidad que se vive en las escuelas indígenas de Chihuahua advierte que existe todavía una dicotomía entre lo que se plantea como política en materia de educación intercultural bilingüe y lo que en los hechos ocurre en los centros escolares indígenas.

El número elevado de profesores sin dominio de la lengua materna de sus estudiantes y sin conocimiento de las culturas autóctonas; la inadecuada ubicación del profesorado en grupos lingüísticos ajenos; el abandono de servicios materiales y didácticos e infraestructura para las escuelas, entre otros, revelan que en un considerable número de planteles escolares indígenas del estado Chihuahua no se ha aplicado el modelo intercultural bilingüe.

Algunas de las explicaciones que los profesores consideran como factores propiciatorios de esta situación se enmarcan en la política de contratación de profesores sin el perfil idóneo; a la diversidad lingüística, la pérdida de identidad étnica, la discriminación y el despojo; asimismo, a la petición de *paterfamilias* de que sólo se enseñe español a sus hijos; y a la existencia mayor de libros y materiales en lenguaje español, frente a la precariedad de textos en lenguas indígenas, entre otros.

Se hace necesario un espacio de formación integral, pedagógica, bilingüe e intercultural de los profesores que atienden las escuelas del subsistema, pues los propios educadores denotan que cuando se fortalece la conciencia de identidad indígena y el sentido de pertenencia, se tiende a valorar más la cultura propia y por tanto hay más uso de la lengua materna, de las costumbres y la ritualidad, así como mayor participación en los quehaceres comunitarios; todo ello impide el desarraigo y la desvalorización cultural y lingüística.

Mientras tanto, la inercia de siglos de castellanización prevalece robusta en los procesos de educación indígena escolarizada, pese al reconocimiento constitucional de la diversidad cultural y lingüística.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, J. & Jurgenson, G. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Editorial Paidós Mexicana.

Bourdieu, Pierre (1985) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal.





- Freire, Paulo (1976, 1979) *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores. México.
- Giroux, Henry (1983, 1995) *Teoría y Resistencia en educación*. Siglo XXI editores. México.
- Hamel, Ranier, et al (2004) *¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena*. Revista Mexicana de Investigación Educativa 20, enero-marzo 2004, pp.83-107.
- INALI, (2012) *Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales*, Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. México.
- 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.
- Rebolledo, Nicanor (2009) *Cultura, escolarización y etnografía*. Los palikur en el Amazonas brasileño del Bajo Uaca. Universidad Iberoamericana. México.
- SEECH (2014) *Servicios Educativos del Estado de Chihuahua*. Departamento de Estadística.
- Sichra, Inge (2002) *Reflexiones sobre la Educación Intercultural Bilingüe en el marco de Reformas Estatales*. Instituto de Estudios Andinos ISLUGA. Universidad Arturo Prat. Chile. Consultado en 10 Julio 2014: red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/661.pdf
- UNESCO (2006) *Directrices de la Unesco sobre la educación intercultural*; París, p. 13.

