



Escuelas secundarias en contextos indígenas Entre lenguas, interculturalidad y proyectos comunitarios

Secondary schools in indigenous contexts *Between languages, interculturality and community projects*

DOI: <https://doi.org/10.32870/punto.v1i13.108>

Julieta BRISEÑO-ROA*

G` [hWE]VSV@SUa` S`3gfo` a_ SWP` ej [Lal?` ej [Lã

Gabriela CZARNY KRISCHKAUTZKY**

G` [hWE]VSVBWSYôY[US@SUa` S1?` ej [Lã

RESUMEN

El presente artículo se enmarca en la discusión sobre el uso y reconocimiento de las lenguas indígenas en la educación básica, bajo el debate de lo que se denomina *educación intercultural bilingüe dirigida a los pueblos indígenas*. A través de información etnográfica surgida de estudios realizados en escuelas pertenecientes al sistema de educación secundaria general en el estado de Chiapas y en escuelas donde funcionan proyectos comunitarios en el estado de Oaxaca, se identifica el valor que tiene el uso de las lenguas indígenas dentro de la escuela para los y las jóvenes estudiantes. Al mismo tiempo, se muestran algunas de las expectativas de los padres y madres de familia sobre la escolarización de este nivel escolar, y se visibilizan algunas de las tensiones que enfrentan las y los docentes en estos procesos.

* Doctora en Ciencias en la especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav. Es profesora-investigadora en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, sede CDMX, y profesora de asignatura en la Universidad Nacional Autónoma de México.

<https://orcid.org/0000-0003-0641-1567> | julietabriseno@cieras.edu.mx

** Antropóloga por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Maestra y doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav. Es profesora-investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional, sede Ajusco; co-coordina el seminario Docencia Universitaria y Formación de Profesionales Indígenas. Retos para una Descolonización académica. www.fpei.upnvirtual.edu.mx-gzarny@upn.mx | gacza_2006@yahoo.com.mx | <https://orcid.org/0000-0002-7638-4229>

Palabras clave: escuelas secundarias, educación indígena, educación intercultural, educación comunitaria, revalorización lingüística

ABSTRACT

This article is framed within the discussion on the use and recognition of indigenous languages in basic education, under the debate of intercultural bilingual education for indigenous peoples. Through ethnographic information from studies carried out in schools belonging to the general secondary education system in the state of Chiapas and in communal project-based schools in the state of Oaxaca, the value of the use of indigenous languages within the school for young students is identified. At the same time, some expectations of parents about schooling at this level are shown, as well as some of the tensions faced by teachers in these processes.

Keywords: secondary schools, indigenous education, intercultural education, community education, linguistic revalorization

INTRODUCCIÓN

El campo de la antropología de la educación tiene un desarrollo de al menos un siglo, en donde destacan los estudios de Margaret Mead y, en el caso de México, las políticas indigenistas de aculturación e integración de las personas y comunidades indígenas al desarrollo de la nación. A lo largo de estos años, los estudios antropológicos sobre educación se aproximan a diversos procesos, prácticas y significados en torno a lo lingüístico, a los sujetos educativos y a las materialidades; también, a la escuela como arena política donde se relacionan el Estado y los diversos actores sociales en contextos rurales y urbanos caracterizados por una gran diversidad cultural y étnica (Rockwell y González, 2016). Es de gran la importancia entender los procesos de apropiación y negociación de los espacios y las tensiones que se generan en su verdadera dimensión relacional y compleja. En este

texto, nos apoyamos en la construcción de comparaciones a partir de etnografías realizadas en escenarios particulares para comprender los procesos de escolarización y educación (Rockwell & Anderson-Levitt, 2017). Lo anterior permite generar miradas contrastantes, a partir de las cuales se visibilizan situaciones educativas ya sea compartidas o diferenciadas en los contextos con diversidad sociocultural y lingüística.

A través de la revisión de algunos procesos presentes en escuelas del nivel de secundaria en comunidades indígenas y desde una perspectiva etnográfica, distinguimos aspectos y puntos importantes que marcan la diferencia en cuanto a una situación escolar y la otra. Al mismo tiempo, reconocemos constantes retos y deudas en las propuestas educativas para pueblos indígenas. Las experiencias escolares de nivel secundaria del sistema general impulsadas desde el Sistema Educativo Federal y aquellas gestionadas local y comunitariamente, son propuestas educativas distintas no solo en sus concepciones, sino también en la organización del trabajo cotidiano y la participación de los diversos actores.

Este texto recupera procesos de investigación etnográficos de dos tipos. Por una parte, se encuentran los trabajos de investigación realizados en Chiapas y Oaxaca por estudiantes indígenas de la licenciatura en Educación Indígena (LEI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), quienes son generalmente miembros de las comunidades a las que refieren en sus trabajos, en los cuales se hace una ubicación de estas etnografías en el marco de un ejercicio analítico más amplio vinculado a un proyecto de investigación que recupera el diálogo con los jóvenes indígenas (Czarny, 2012). Una de las premisas que han orientado el trabajo de acompañamiento a esas investigaciones, la cual se enuncia por parte de las y los investigadores jóvenes indígenas, es la aún persistente injusticia escolar que viven niñas y jóvenes pertenecientes a pueblos maya-tseltales en algunas regiones de Chiapas, en los que existe una primacía del español en el trabajo en la escuela.

Por otra parte, se retoma el trabajo de investigación y de acompañamiento a un modelo de educación comunitaria de nivel secundaria en el estado de Oaxaca, el de las Secundarias Comunitarias Indígenas [SCI],

realizado en dos de estas escuelas ubicadas en la región de la sierra Norte, una en una comunidad mixe y otra en una comunidad zapoteca (Briseño, 2020). Se ha dado seguimiento a este modelo desde hace más de diez años a través de la participación en las reuniones generales de todas las SCI, en los talleres de formación docente específicas a este modelo y en otras actividades de compartición. Estas secundarias surgen a partir de la exigencia de ciertas comunidades indígenas a una educación adecuada al contexto y a la vida comunitarias, y están basadas en el respeto a los conocimientos locales y en la valoración de las lenguas indígenas en los espacios escolares. También surgen como una forma de dar continuidad a la educación básica indígena de primaria a secundaria.

Es importante resaltar que, a la fecha, aun con varias décadas de políticas interculturales y bilingües, la escolarización que le ofrece la Secretaría de Educación Pública [SEP] a niñas y niños indígenas solo llega hasta la escuela primaria. Por lo tanto, un niño o una niña que estudia en una escuela primaria de educación indígena, con algunos parámetros curriculares de educación intercultural bilingüe [EIB], bajo la supervisión y propuesta de la Dirección General de Educación Indígena Intercultural Bilingüe [DGEIIB] de la SEP, no tiene opción para continuar su educación básica en una escuela indígena. Generalmente, aquellos que siguen su escolarización lo hacen en las diversas modalidades en que se ofrece la educación secundaria en el sistema general para todo el país —técnica, telesecundaria, para trabajadores—, aunque lo más frecuente en zonas rurales e indígenas es la modalidad de telesecundaria. Las complejas condiciones económicas que deben afrontar las familias para apoyar a sus hijos e hijas en la continuación de sus estudios en la secundaria implican también el que tengan que migrar a otra comunidad o centros urbanos.

No pretendemos señalar que el problema está en la falta de continuidad del subsistema de educación indígena de la DGEIIB que tiene como referencia un enfoque intercultural bilingüe —en el entendido de que si también se ofreciera en secundaria y bachillerato, se resolvería la dificultad—, aunque esta resulta una temática para considerar y atender. Más

bien busquemos resaltar que en un país donde se indica que el uso de las lenguas originarias es un derecho—consideradas por la Ley de Derechos Lingüísticos como lenguas nacionales—, de alguna manera y sobre todo en contextos con alta presencia indígena, los procesos de continuidad escolar obligadamente tienen que considerar las condiciones lingüísticas de los estudiantes. En fechas recientes, la Cámara de Diputados propuso una adición al artículo 2o° constitucional, el cual indica el reconocimiento de todas las lenguas indígenas de México como lenguas nacionales. En consecuencia, en la medida en que se apruebe, esto deberá implicar una política pública para la promoción y el uso de las lenguas indígenas para preservar la identidad y la herencia histórica de los pueblos originarios y proteger su derecho a hablar sus propias lenguas (El Economista, 2020).

ALGUNOS ANTECEDENTES SOBRE EL DEBATE DE LA ESCOLARIZACIÓN PARA O DESDE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS

En México, al igual que en gran parte de las regiones del centro y sur de América, la educación escolar dirigida a las comunidades indígenas ha estado marcada, en los últimos 40 años, por propuestas denominadas bilingües e interculturales, con ajustes sobre este binomio. Con la creación en 1978 de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP inició un periodo en el que, desde las instancias de las políticas indigenistas, comenzaron a plantearse la necesidad de formación de los docentes, los enfoques de educación bilingüe para la educación preescolar y primaria y los materiales educativos tanto para docentes como para estudiantes. El currículum ha sido una propuesta común para todos los educandos del país. En las escuelas indígenas se agregaron materiales y propuestas para trabajar desde una perspectiva intercultural bilingüe, en el entendido de que se buscaba utilizar y desarrollar ambas lenguas, la primera y la segunda [L1 y L2], en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, aunque la meta final ha sido siempre la castellanización. No obstante, el horizonte de la educación superior nunca estuvo considerado bajo las propuestas de la EIB.

La EIB —en tanto enfoque que se incorpora al sistema educativo en los niveles preescolar y primaria— resultó un arma para la visibilización de los procesos escolares de exclusión y discriminación que han enfrentado las comunidades indígenas, discurso a partir del cual diversas organizaciones etnopolíticas han planteado sus propias definiciones y demandas. En este sentido, tenemos en la región un amplio debate sobre los conceptos *bilingüe e intercultural* y su imbricación con las políticas educativas. Recuperando a Luis Enrique López (2019), a modo de balance, hay que señalar que la interculturalidad impregna las políticas públicas de la mayoría de los países latinoamericanos y que, a pesar de que todavía se la asocia con la educación, también en algunos ámbitos como la salud y la administración de justicia comienza a tener presencia. Siguiendo al autor, reconociendo que la perspectiva surgió como nexo inicial con los pueblos originarios de lo que denominamos América, en últimas décadas se ha comenzado a plantear con un enfoque para todas y todos: indígenas, afrodescendientes y mestizos.

El campo de la educación bilingüe —generalmente entendido como la enseñanza y el aprendizaje de la lengua considerada nacional oficialmente (español, en este caso) y de la lengua indígena de la comunidad en cuestión—, retomando a Zavala (2019), parece mantener una suerte de estancamiento. Esto, según la autora, sucede a partir de la dicotomía castellano-lengua indígena (o viceversa), es decir de la L1 frente a la L2, en cuanto a su uso, sus textos y a los hablantes. A través de estos binarismos se producen dos tipos de subjetividades jerarquizadas: aquella vinculada al sujeto educado en castellano y aquella vinculada al educado en lengua originaria, “sobre la base de una concepción de las lenguas como códigos separados que van de la mano con grupos etnolingüísticos fijos y con prácticas culturales delimitadas” (Zavala, 2019, p. 11).

En las últimas décadas se ha incorporado en la educación básica indígena en México la asignatura de Lengua indígena, que plantea el aprendizaje de estas como un contenido disciplinar. A partir de 2008 se propuso incorporar el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje en

la enseñanza de las lenguas originarias (Quinteros, 2011) para favorecer procesos de aprendizaje y uso de ellas en la escuela primaria; sin embargo, esto no se ha llevado a cabo y sigue situado únicamente en un espacio curricular. En el plan y programa de educación básica de 2017, la lengua indígena se nombra lengua materna, pero esto también pasa con el español, de tal forma que hay lengua materna español y lengua materna lengua indígena (SEP, 2017). Esta división que al parecer intenta dar un mayor valor a las lenguas indígenas continúa con las nociones dicotómicas de los usos de las lenguas antes señaladas.

Las últimas reformas educativas, particularmente la del 2013, han puesto en el centro del fracaso escolar de niñas, niños y jóvenes a los maestros, sean estos del sistema general o del subsistema de educación indígena. En realidad, es común que las reformas y el sistema educativos den un importante grado de responsabilidad a los docentes (Hardgraves, 1998). Sin embargo, en el caso de los que laboran en el subsistema, las complejidades que marcan sus procesos, desde su formación inicial hasta las propias dinámicas sindicales y de gestión que inciden en la ubicación o desubicación lingüística de estos a la hora de asignarlos a los centros escolares, revelan trayectos marcados por múltiples desigualdades y también lealtades (Coronado, 2016). Particularmente, con la intensificación en los procesos de medición de los aprendizajes del alumnado, el enfoque de la EIB no parece haber tenido importancia para contextualizar, por ejemplo, otros procesos de evaluación (Czarny & Salinas, 2018).

No obstante, más allá de las políticas educativas definidas como EIB por el Estado, diversas organizaciones etnopolíticas —en las que participa un amplio sector del magisterio de educación básica indígena— han ido construyendo una agenda propia en el campo educativo y disputando sobre el sentido de sus proyectos. Muchos de estos surgen en regiones con luchas autonómicas y de exigencia al respeto de los derechos indígenas. Algunas de ellas son la secundaria *Tatuutsi Maxakwaxi* en territorio *wixárika* (De Aguinaga, 2009; Rojas, 2009), la educación autónoma zapatista en comunidades autónomas del EZLN (Gómez, 2011; Baronnet,

2012), el proyecto escolar *T'arhexperakua*-Creciendo Juntos en territorio purépecha (Hamel et al., 2004) y las distintas experiencias de educación comunitarias en Oaxaca (Maldonado, 2011). En este sentido, aún bajo la denominación *educación indígena e intercultural*, en algunos foros y debates sobre educación escolar comienza a diferenciarse si la propuesta se concibe *para* las comunidades—haciendo referencia a una construcción desde la exterioridad— o si la propuesta es *desde* ellas mismas. Esta diferenciación en alguna medida mantiene dualidades y oposiciones, al mismo tiempo que reposiciona a los sujetos y comunidades como actores y portadores de sus propias historias y proyectos.

CONTEXTOS ESCOLARES Y COMUNITARIOS DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN OAXACA Y CHIAPAS

Los datos sobre la escolarización básica en la población indígena señalan que en el territorio nacional hay 20 000 escuelas donde estudian 396 755 niñas y niños el preescolar y 793 566 niñas y niños la primaria (SEP, 2019). Según el Consejo Nacional de Población [CONAPO], a nivel nacional el grado de escolaridad de la población mayor de 15 años hablante de una lengua indígena es inferior respecto a los no hablantes de alguna lengua indígena: 43.2 % de hablantes no tienen escolaridad o cuentan con primaria incompleta en comparación con el 14.6 % de los no hablantes de lengua indígena (CONAPO, 2016). Asimismo, según datos del INEGI (2010), en Oaxaca hay 1 165 186 personas mayores de 5 años que hablan alguna lengua indígena, lo que representa el 34 % de la población de la entidad (esto datos aumentan si es por autoadscripción, subiendo así hasta 65 %, según datos de la Dirección General de Población de Oaxaca). Por su parte, en Chiapas hay 1 141 499 personas mayores de 5 años que hablan alguna lengua indígena, lo que representa 27 % de la población de la entidad. Estos son los estados con mayor presencia indígena y diversidad lingüística en México (INEGI, 2010).

Para presentar algunas de las situaciones que experimentan los jóvenes en escuelas secundarias de contextos comunitarios e indígenas utilizamos

una estrategia de comparación a partir de casos etnográficos, con la intención de identificar similitudes y diferencias en contextos socioculturales atravesados por la desigualdad y la discriminación. En Chiapas, los trabajos de investigación realizados, ya sea por estos jóvenes o por otros vinculados al contexto, documentan procesos escolares de escuelas primarias ubicadas en el municipio de San Juan Cancuc (Díaz, 2018; Sántiz, 2018) y de secundarias técnicas y telesecundarias del municipio de Tenejapa de la región de los Altos de Chiapas (López, 2019). A estas últimas asisten también jóvenes de comunidades circunvecinas, lo que hace que gocen de cierto prestigio; es decir, haber logrado tener una escuela secundaria resulta un valor destacado por diversos miembros de las comunidades. En estas regiones el 95 % de las comunidades a las que hacen referencia los trabajos son hablantes de tseltal y tsotsil y, en menor medida, del ch'ol, zoque y tojolabal.

Los maestros que laboran en las escuelas de educación primaria referidas pertenecientes al subsistema de la DGEIB se han formado, en su gran mayoría, en la licenciatura de Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena [LEPPMI] de la UPN, así como en la Escuela Normal Jacinto Kanek de Chiapas, que opera bajo la propuesta intercultural y bilingüe. Entre los maestros/as, no todos son hablantes de la lengua tseltal de la comunidad y, aun aquellos que la hablan, muestran dilemas frente al persistente mensaje de castellanización, que “corre como un río en lo profundo” (Sántiz, 2018).

En el nivel de primarias indígenas, como se mencionó en apartados anteriores, el plan y programa de estudios es el mismo que opera en todo el país, pero se le agrega un enfoque intercultural y bilingüe. Desde el año 2008 se ha incorporado paulatinamente en estas escuelas el trabajo con la asignatura de lengua indígena, con el que se pretende su desarrollo en tanto objeto de análisis, desarrollo y estudio (Quinteros, 2011). Las investigaciones referidas muestran que ese espacio curricular no logra una aplicación real. Entre las razones que argumentan los maestros se encuentran la falta de métodos para ello, el uso de ese tiempo escolar para diversas actividades, así como la preparación que implica para los

docentes, entre otros aspectos. Por otra parte, los maestros/as que laboran en la secundaria técnica y en la telesecundaria muestran perfiles formativos diversos y, al mismo tiempo, en estos casos, en su mayoría no son parte de las comunidades ni hablantes de las lenguas originarias. De igual manera, su currículum escolar es el mismo que se aplica en todo el país para contextos que han sido pensados como homogéneos cultural y lingüísticamente, con sus diversas modalidades.

En Oaxaca, en septiembre de 2004 iniciaron actividades cinco escuelas SCI con los lineamientos planteados por un equipo formado por maestros indígenas de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca [CMPIO] y por asesores independientes y del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca [IEEPO]. Estas escuelas fueron planeadas con la intención de continuar con el esfuerzo del Movimiento Pedagógico, el cual la CMPIO realizó por casi una década en educación primaria; es decir, se buscó dar continuidad a la educación secundaria desde una perspectiva de educación indígena comunitaria en las comunidades donde la CMPIO tenía y tiene injerencia.

Actualmente existen 13 escuelas secundarias que trabajan con este modelo pedagógico. Las escuelas SCI están organizadas en tres grados (como el sistema nacional lo hace) y tienen asignado un maestro/a por grado. El papel del educador/a es guiar, orientar y crear estrategias para que los estudiantes sean sujetos activos y autónomos en la búsqueda de conocimientos y en la construcción de su aprendizaje (IEEPO, 2004). No existen directores sino coordinadores, y la máxima autoridad es un consejo de padres y madres de familia que la comunidad elige. El modelo pedagógico se mantiene por la participación de las comunidades en las decisiones de gestión escolar y también de contenidos. Esto último se debe a que las SCI no trabajan el plan de estudios nacional, sino que rigen el trabajo cotidiano por proyectos de investigación y de aprendizaje. Sin embargo, a pesar de no seguir el plan de estudio nacional los egresados pueden continuar con sus estudios de nivel medio superior gracias a negociaciones y acuerdos entre el IEEPO y quienes iniciaron el modelo. Aun así, en los últimos dos años, el colectivo docente ha buscado apoyo tanto

de académicos como de gestores políticos para que el modelo tenga reconocimiento tanto a nivel federal como en la ley estatal de educación y así poder contar con recursos financieros necesarios para funcionar.

Al igual que los maestros/as que laboran en escuelas de la DGEIIB, los maestros/as que trabajan en las SCI pertenecen a un pueblo indígena y hablan la lengua de su localidad. Sin embargo, no siempre están localizados en escuelas en las que se hable la variante de su lengua o su lengua. Algunos de los maestros/as actualmente son egresados/as de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca, pero en su mayoría son egresados de educación normal o de la LEPPMI. Si algo caracteriza a los maestros/as es su compromiso con el modelo, pues las condiciones laborales los hace trabajar sin reconocimiento federal, con mucha exigencia comunitaria y con necesidades de actualizarse constantemente en el modelo.

ENTRE LENGUAS Y EXPECTATIVAS: LA ESCOLARIZACIÓN EN ESCUELAS SECUNDARIAS INDÍGENAS

Uno de los temas centrales que se presentan en los contextos escolares de las entidades de Chiapas y de Oaxaca, donde las lenguas originarias son el medio de comunicación entre los estudiantes, sus familiares, la comunidad y, en algunos casos, los maestros (Díaz, 2018; Sántiz, 2018; Briseño, 2018), es justamente el lugar que estas tienen y su uso en los procesos escolares.

Son recurrentes los testimonios de niños/as y jóvenes, por ejemplo, de escuelas primarias de la DGEIIB y de secundarias técnicas y telesecundarias del sistema general de los estudios de Chiapas, que señalan lo siguiente: “Me gustaría me enseñaran en mi lengua”; “Me gustaría aprender en mi lengua y también el español”, y otros, además, agregan que tienen interés por aprender inglés (Díaz, 2018; Sántiz, 2018; S. López, 2019). Estas expresiones pueden tener impactos distintos si se hace referencia a escuelas primarias de educación indígena donde existe la propuesta que se enseñe en las lenguas originarias de la localidad en cuestión o si se hace referencia a las escuelas secundarias que pertenecen al sistema

general, donde no hay una premisa que contemple el contexto lingüístico y cultural de la comunidad. Es, en sí mismo, un tema pendiente en la agenda educativa, la persistente denuncia a la dificultad y ausencia de un trabajo real con las lenguas en aulas de las escuelas primaria de educación indígena, y más aún, la negación hacia los pueblos y de su derecho a una educación con pertinencia en el nivel de secundarias generales. No obstante, también se aprecian reflexiones importantes sobre esta necesidad por parte de algunos maestros de las secundarias técnicas y telesecundarias, lo cual se indica como parte de los resultados del siguiente trabajo de investigación:

Como se puede observar, los maestros hacen lo que pueden y tratan de enseñar lo que la Secretaría de Educación Pública dice. Otros como la maestra, reconocen que es necesario partir de los saberes de los jóvenes y sus prácticas culturales, y valora que quieran usar la lengua originaria, al mismo tiempo que resalta la necesidad de un bilingüismo en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Hay maestros que reconocen que la escuela no está hecha para contextos bilingües, y que los materiales son inexistentes (S. López, 2019, p. 68).

En las etnografías realizadas en escuelas primarias de la DGEIIB de la región San Juan Cancuc en Chiapas (Díaz, 2018; Sántiz, 2018) se muestra que en un sector de los maestros —aun en los casos en donde son hablantes de las mismas lenguas originarias de la comunidad— resuena permanentemente la presión que ejercen los padres y las madres de familia por que los estudiantes aprendan el español. Lo anterior tiene entre sus causas, también entendidas así por los docentes, la discriminación estructural sobre los pueblos y la necesidad de hablar, leer y escribir el español para ingresar al nivel de la educación secundaria, donde se exige su buen dominio de esa lengua. Esta presión sigue siendo una exigencia comunitaria para los docentes, la cual, en algunos casos, estos ya han

experimentado siendo estudiantes, a quienes la castellanización—en tanto ejercicio impositivo y forzado— les marcó procesos cognitivos y de socialización desde muy tempranas edades. En el caso de las escuelas secundarias del sistema general de San Cancuc, podría suponerse que también los padres presionan a los maestros para que solo se castellanice en la escuela; sin embargo, se advierte la demanda por la escolarización que contemple, de algún modo, a las lenguas originarias de los jóvenes en tanto prácticas socioculturales presentes en la comunidad. Por ejemplo, vemos lo anterior en el siguiente testimonio de una madre de familia que habla de la escuela telesecundaria a la que asisten sus hijos.

Ja' te'kerem jo'tikej maj staik lek ta nopel lek te bixi yaj k'anjotikej, maniwan ja'uk smul te' escuelae, janix smul te' muk'ul a'teletik yu'un nopunilej. Ja'te'yaj yak'ik tal maestroetik te'maj snaik te'ja'te bixi kuxineltike sok te taleltikej, mamej yaj yalik te' tselale, a laj tul tej p'ijteswane profesor E. te'yaj x á yan taj Tselal, ja'nax tej maj xp'iteslaj taj Tselal te' alumnoetikej te' jun ta tercer grado ¡lek laj ya yalik tsin te'profesore! Ja'nax late' xchunej bel skop te smukulikej te'bixi ya xnopteswan taj secundariae. Te'yantik maestroetikej janax yaj x a'yanik taj español, ¡lek ts'ij ya snopik español tej keremjotikej!, pero mamej k'antik tej yaj yikitaik sok yaj stek'ik jilel taj alan te'kayejtikej, jamej ch'iemik tal yu'un i ay mej taj yo'tanik sok nix taj sts'umbalik, ¡ja'nax tej sk'anto yaj staiklelek taj ya'yel i p'ijtesen taj escuela, melel mayuk p'ijteswanej ya yil te aj!

Es que nuestros jóvenes no están aprendiendo como nosotros queremos, yo creo que la culpa no tiene la escuela, la culpa son las autoridades educativas que mandan maestros que no conocen nuestras prácticas y costumbres, ni siquiera hablan nuestra lengua Tselal, excepto un profesor E. que habla Tselal (y) que no enseña en Tselal sus alumnos de tercer

grado, ¡dicen que él es bueno! Dicen que está obedeciendo al supervisor y al plan de estudio de la secundaria. Los otros maestros son monolingües en español, ¡está bien que nuestros hijos aprenden hablar en español!, pero no queremos que se olviden y subestimen nuestra lengua (materna), con ella crecieron y la llevan en su corazón, así también sus raíces, ¡lo que falta es reflexionar y aprender en la escuela porque nadie lo enseña (S. López, 2019, p. 60).

En Oaxaca, en el trabajo etnográfico que se ha realizado sobre las SCI como modelo alternativo, se identificó el uso constante de la lengua indígena y del español. La elección de un tema comunitario como eje del trabajo escolar, así como la participación de la comunidad, permiten que las lenguas indígenas se usen de forma continua y flexible, es decir, no como una materia o disciplina sino como una lengua escolar. En esta se escribe y se habla, se producen textos y significados que acompañan a las producciones gráficas escolares. La lengua indígena y el español conviven todo el tiempo; no hay una separación de estas. Se traducen textos de una lengua a otra y se hacen presentaciones ante la comunidad en ambas lenguas, etc.

La lengua local indígena está presente en muchas prácticas escolares. Una de ellas es en las entrevistas que se hacen a los abuelos y abuelas de la comunidad, que son una herramienta fundamental para conocer y trabajar escolarmente el conocimiento comunitario (Briseño, 2015). Al analizar esta práctica, se ha encontrado que se encadenan diferentes usos del español con los de la lengua indígena, sin que exista una separación entre ellas sino más bien una flexibilidad en su escritura, lectura y oralidad.

Si bien la experiencia de las SCI tiene otro escenario, en su definición y mandato sobre el proyecto escolar, el uso de las lenguas originarias es un hecho incuestionable en los procesos de aprendizaje. Al mismo tiempo, el trabajo docente se encuentra en medio de las tensiones de lo que plantea el modelo, por un lado, y lo que algunas madres y padres de familia quieren, por otro. La exigencia de las comunidades hacia las escuelas

de castellanizar a las nuevas generaciones no ha desaparecido a pesar de la presencia de proyectos político-pedagógicos como la SCI. A partir del estudio etnográfico realizado se evidencian las tensiones que existen en las Asambleas Comunitarias escolares donde algunos padres y madres de familia insisten en que la escuela debe enseñar disciplinas y cosas útiles para los jóvenes, es decir, no trabajar el modelo alternativo y continuar con la perspectiva hegemónica en educación secundaria pública en México. Dentro de estas exigencias quieren que los jóvenes aprendan a escribir bien español, y para ello deben dejar del lado sus lenguas indígenas. Lo anterior se aprecia en el testimonio de un padre de familia que fue cambiando su percepción sobre la forma de trabajar y sobre los contenidos.

Por mi parte es que la secundaria nadie sabía... yo también pensaba así cuando mi niña empezó a estudiar aquí y yo pensaba que nada más era lo que es lo comunitario pero ya viendo cómo iban avanzando ya pues veían otros temas, lo que es comunitario y lo que es científico... Pues sí estaba en duda también antes, como tal vez no entienden los otros padres de familia. La secundaria sí da frutos digamos, si hemos visto... Este año sí han logrado los alumnos que han hecho su proyecto como la siembra de café... sí, sí vemos productividad... que sí... que la secundaria sí funciona (Conversación personal, marzo 2016).

Dentro de estas tensiones también se encuentran quienes laboran en el sistema escolar DGEIIB, pues ellas y ellos han sido parte de una educación que ha discriminado e invisibilizado los conocimientos, prácticas y lenguas indígenas. De esta forma, los maestros/as tienen que transformar sus propias miradas y prácticas pedagógicas para poder construir una educación comunitaria y responder a las demandas políticas pedagógicas tanto del modelo como de las comunidades, es decir, para poder defender ante las comunidades la importancia del uso de ambas lenguas y no únicamente del español.

CONCLUSIONES

En los contextos escolares de Chiapas y Oaxaca se aprecia que más allá de las tensiones presentes en torno al uso de las lenguas, con variaciones en los motivos, así como en los márgenes de acción—actuación que pueden tener los docentes en las propuestas escolares de la SEP y de la comunidad, ambos comparten elementos en común. Estos remiten a nuevos giros en la revalorización de las lenguas originarias como parte de los procesos escolares. En gran parte de las etnografías realizadas hasta hace unos veinte años atrás, aún se reportaba principalmente que los padres y madres de familia no querían que se enseñara la lengua indígena en la escuela sino el español. Aunque sigue apareciendo esta demanda, en las etnografías a las que nos referimos en este texto, se advierte en una parte de estas una revalorización sobre el uso de las lenguas indígenas en los procesos escolares, así como un reconocimiento al derecho a usarlas para mejorar estos procesos. Sin duda, esto es efecto, en alguna medida, de las movilizaciones sociales y etnopolíticas en defensa de los derechos lingüísticos y sociales que se han intensificado en las últimas décadas en México.

El análisis de estos casos contribuye a las etnografías escolares realizadas a nivel secundaria, ámbito educativo que ha sido de los menos atendidos en el campo de la investigación educativa, tanto en contextos indígenas como no indígenas. En este sentido, cobra relevancia analizar los modelos alternativos de educación comunitaria como formas de completar la educación básica en el sistema de educación indígena. Aunque hemos mostrado aquí que no es suficiente lo planteado por el sistema DGEIIB en cuanto al uso de la lengua indígena en primarias, este sería un primer paso al reconocimiento de la diversidad y de la necesidad del trabajo y uso constante de ellas en las escuelas.

A partir de lo planteado en este texto, queda pendiente el debate sobre los impactos de la educación bilingüe en sus posibles continuidades y sobre los modos de trabajo con las lenguas en la educación básica; también hace falta un balance significativo y participativo sobre los diversos

resultados que ha tenido en primarias indígenas. La recuperación de lo valioso que pueda reconocerse dentro de estas experiencias, aún bajo las estructuras discriminatorias que siguen presionando el sentido del uso de las lenguas originarias, es una tarea por definir.

Así también, es necesario repensar el sentido de la interculturalidad o más bien de las interculturalidades, después de más de 30 años de la irrupción de estas propuestas de escolarización de niñas, niños y jóvenes indígenas, y preguntarnos si ha logrado transformar las políticas y prácticas de vida en nuestros estados y sociedades. Retomando a López (2019), es necesario identificar si la evocación de la interculturalidad “va gradualmente transfigurando el sentido de lo que el imaginario nacional concibe como cultura nacional, así como el propio significado de lo nacional, en relación con la opresión cultural y la explotación económica de las poblaciones originarias” (2019, p. 49). Asimismo, la EIB requiere de un profundo trabajo de reformulación en el que los diversos sectores participen y asuman compromisos y responsabilidades.

REFERENCIAS

- Baronnet, B. (2012). *Autonomía y Educación Indígena: las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas*. Abya-Yala.
- Briseño, J. (2015). Entrevistas comunitarias, la recuperación del conocimiento comunitario desde la escuela. El caso de las Secundarias Comunitarias Indígenas, Oaxaca, México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(95). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2081>
- (2018). *Cultura escolar comunitaria: prácticas, textos y voces de las Secundarias Comunitarias Indígenas del estado de Oaxaca* (Tesis de doctorado, Instituto Politécnico Nacional- Centro de Investigación y de Estudios Avanzados).
- (2020). La construcción cotidiana de un modelo pedagógico alternativo en educación indígena: entre la participación comunitaria y el uso continuo de la lengua indígena. *Prácticas y Discursos, Cuaderno de Ciencias Sociales*, 9(13), 1-23.

- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2010). *Indicadores sociodemográficos de la población total y la población indígena*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. <https://www.gob.mx/inpi/documentos/indicadores-de-la-poblacion-indigena>
- Coronado, M. (2016). *La cultura etnomagisterial en Oaxaca*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Czarny, G. & Salinas, G. (2018). Desafíos de la educación escolar indígena. *Revista Pluralidad y Consenso*, 8(38), 86-91. <http://revista.ibd.senado.gob.mx/index.php/PluralidadyConsenso/article/view/561/522>
- Czarny, G. (2012). *Jóvenes indígenas en la UPN. Relatos escolares desde la educación superior*. Universidad Pedagógica Nacional.
- De Aguinaga, R. (2009). *Del campo intercultural a la educación autónoma en una escuela de los wixáritari* (Tesis de doctorado, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente).
- Dirección General de Población de Oaxaca (2017). *Radiografía Oaxaca*. Dirección General de Población de Oaxaca. http://www.digepo.oaxaca.gob.mx/recursos/publicaciones/radiografia_oaxaca_digepo_2017.pdf
- Díaz, E. (2018). *Educación indígena e intercultural: concepciones de maestros de la Escuela Primaria Bilingüe Ignacio Allende en la comunidad de Tzuluwitz, San Juan Cancuc, Chiapas* (Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional).
- Gómez, H. (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes: procesos educativos y resignificaciones de indentidades de los Altos de Chiapas*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas; Centro de Estudios Superiores de México y de Centroamérica; Juan Pablo Editor.
- Hamel, R. E., Brumm, M., Carrillo, A., Loncon, E., Nieto, R., & Silva, E. (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*, 9(20), 83-107.
- Hardgraves, A. (1998). *Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ediciones Moratta.

- Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (2004). *Proyecto de secundaria para la atención de comunidades pertenecientes a los pueblos originarios del estado de Oaxaca*. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). *Información por entidad, Censo Nacional de Población y Vivienda*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. <https://www.datos.gob.mx/busca/dataset/censo-de-poblacion-y-vivienda-2012-principales-resultados-por-localidad-iter>
- López, S. (2019). *¿Cuál es la educación pertinente para los Altos de Chiapas? Reflexiones desde la educación secundaria* (Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional).
- López, L. (2019). Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. En J. González (Ed.), *Multiculturalismo e Interculturalidad en las Américas: Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil y Uruguay* (pp. 46-100). Organización de las Naciones Unidas, Cátedra Unesco, Diálogo Intercultural; Universidad Nacional de Colombia.
- Maldonado, B. (2011). *Comunidad, Comunalidad y Colonialismo en Oaxaca*. Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca; Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca.
- Quinteros, G. (2011). *Lengua Indígena, parámetros curriculares*. Secretaría de Educación Pública.
- Quiroga, R. (2020). Diputados aprueban reforma que reconoce a lenguas indígenas como nacionales. *El Economista*. <https://www.economista.com.mx/arteseideas/Diputados-aprueban-reforma-que-reconoce-a-lenguas-indigenas-como-nacionales-20201118-0053-html>
- Rockwell, E. & González, E. (2016). Antropología de los procesos educativos en México 1995-2009. *Cuadernos del Sur*, 21(41), 6-30.
- Rockwell, E. & Anderson-Levitt, K. (2017). Introduction. En Kathy Anderson-Levitt y Elsie Rockwell (Eds.). *Comparing ethnographies: local studies of education across America* (pp. 1-26). AERA.
- Rojas, A. (2008). La importancia del proceso de apropiación de la educación escolar en el Centro Educativo Tatutsi Maxakwaxi. En M.

- Bertely, J. Gashé y R. Podestá (coords.) *Educando en la diversidad* (pp. 83-112). Abya-Yala.
- Sántiz, R. (2018). *¿De qué educación intercultural y bilingüe hablamos? Prácticas docentes en la escuela de educación indígena. Chiloljá, San Juan Cancuc, Chiapas.* (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional).
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral.* Secretaría de Educación Pública. <https://www.gob.mx/sep/articulos/aprendizajes-clave-para-la-educacion-integral>
- (2019). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa.* Diario Oficial de la Federación. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/497432/decreto-ley-gral-educacion-dof-30092019.pdf>
- Zavala, V. (2019). El lenguaje como práctica social: cuestionando dicotomías y esencialismos en la educación intercultural bilingüe. *Silex*, 8(1), 57-76.

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

- Briseño-Roa, J. & Czarny Krischkautzky, G. (2021). Escuelas secundarias en contextos indígenas: entre lenguas, interculturalidad y proyectos comunitarios. *Punto Cunorte*, 7(13), 136-155.

Fechas de recepción: 20 de octubre de 2020.

Fecha de aceptación: 21 de noviembre de 2020.