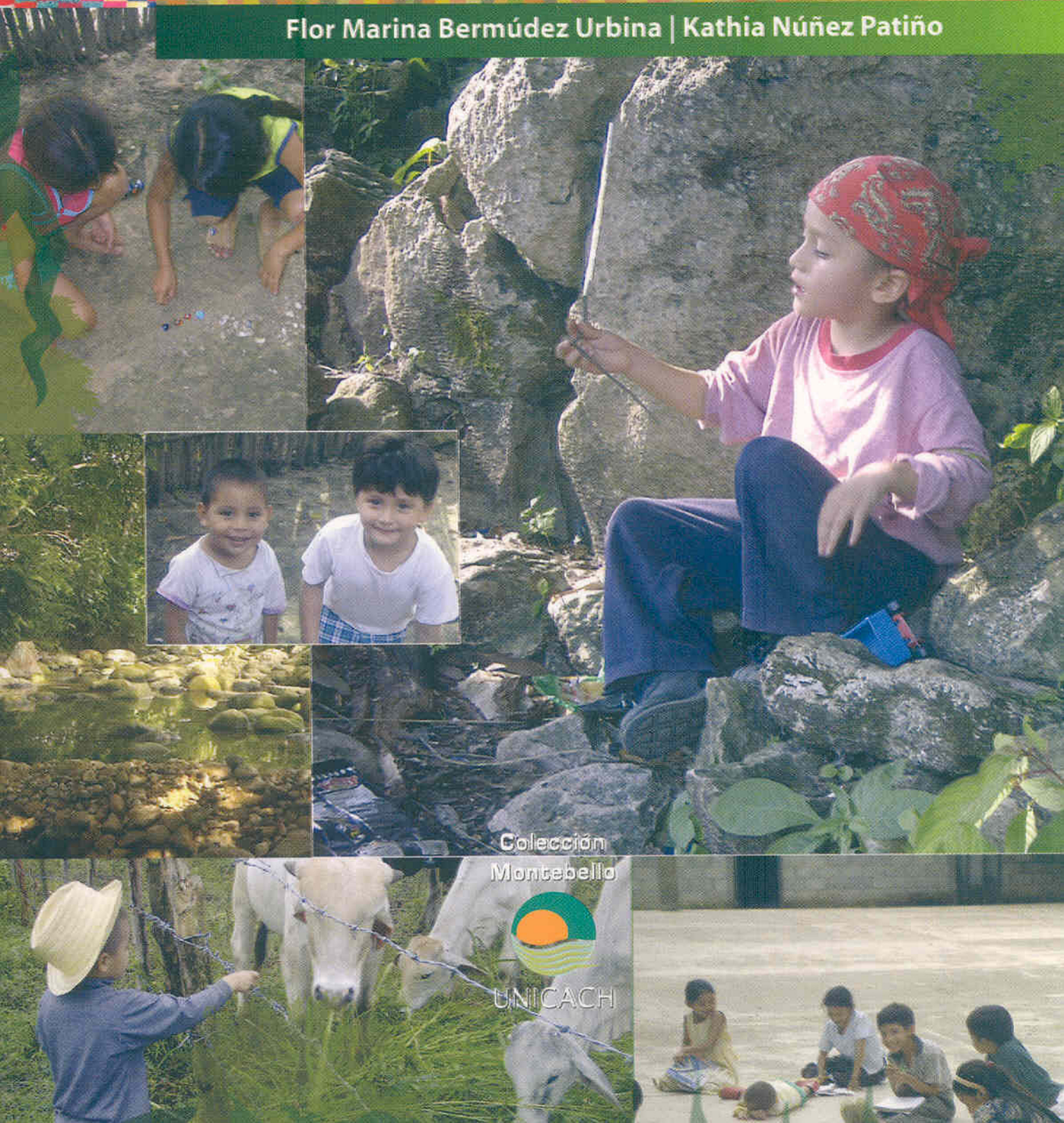


SOCIALIZACIÓN Y APRENDIZAJE INFANTIL un contexto intercultural

Una etnografía educativa en el Bascán en la región cho'1 de Chiapas

Flor Marina Bermúdez Urbina | Kathia Núñez Patiño



Colección
Montebello



Socialización y aprendizaje infantil en un contexto intercultural

Una etnografía educativa en El Bascán en la región
cho'1 de Chiapas

Flor Marina Bermúdez Urbina
Kathia Núñez Patiño



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS
2009

**Colección
Montebello**



UNICACH

Esta colección, cuyo nombre es un tributo a las famosas lagunas de Montebello, concentra los títulos procedentes de las ciencias de la salud impartidas dentro de la oferta educativa de la universidad, tales como Odontología, Psicología —en el ámbito clínico— y Nutrición.

Primera edición: 2009

D. R. ©2009. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
1ª Avenida Sur Poniente número 1460
C. P. 29000, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
www.unicach.edu.mx
editorial@unicach.edu.mx

ISBN 978-607-7510-38-3
Registro de autor: 03-2009-033113355500-01

Diseño de portada: Manuel Cunjamá

Ilustración de portada: Noé Zenteno Ocampo

Impreso en México

*Para la impresión de este texto de divulgación científica se contó con el apoyo financiero del la SEP a través del PIFI complemento Psicología 2008.

Socialización y aprendizaje infantil en un contexto intercultural

Una etnografía educativa en El Bascán en la región
cho'1 de Chiapas

Flor Marina Bermúdez Urbina
Kathia Núñez Patiño

**Colección
Montebello**



UNICACH

Índice

Prólogo.....	11
Introducción.....	15
1. Educación indígena. Educación intercultural.....	21
1.1 Sentidos de una política de educación intercultural en México	21
1.2. Una propuesta metodológica para el estudio de las relaciones interculturales en el aula	25
2. Infancia y socialización: ámbitos de la estructuración de los sujetos	29
2.1 Los estudios sobre la infancia.....	30
2.2 Reformulación del concepto de niño	32
2.3 Socialización infantil	35
2.4 Agencia y estructura en la socialización infantil	39
2.5 Aprendizaje: las diferencias culturales que definen las formas de participación infantil	43
2.6 Socialización, participación e interculturalidad	48
3. Contexto social de la región ch'ol y la comunidad El Bascán: espacios para una socialización comunitaria	51
3.1 Configuración social: de Tumbalá a Salto de agua.....	53
3.2 Dimensión económica	58
3.3 Espacio social de la comunidad.....	61
3.4 La familia.....	62
3.5 El matrimonio	65
3.6 La dimensión del ch'ujlel y el way	67
3.7 La elección de autoridades ejidales	71
3.8 El ámbito de la religiosidad	73
3.9 La escuela en la casa	74

4. Socialización y aprendizaje en la escuela.....	77
4.1 La escuela de el bascán: la llegada del maestro en la historia oral de sus habitantes.....	79
4.2 Escuela primaria federal bilingüe	82
4.3 La organización de la enseñanza desde los planes de estudio.....	83
4.4 La organización de las actividades desde la práctica escolar	87
4.5 El patio de la escuela	88
4.6 Los tiempos y espacios para el aprendizaje	89
4.7 Etnografía del aula	91
4.8 La clase de español	92
4.9 El recorrido.....	98
4.10 La clase de matemáticas	102
4.11 Evaluaciones	108
4.12 Los espacios y tiempos escolares en la etnografía del aula	108
4.13 El uso de la lengua en los espacios del aula: condiciones magisteriales y condiciones comunitarias	110
5. Reflexiones finales	115
5.1 La estructura programática en el aula	115
5.2 La estructura de las tareas académicas o de orientación cognitiva	117
5.3 La estructura de interacción/participación	119
Bibliografía	127

Agradecimientos

Este trabajo es producto de la reflexión de muchas voces, reflexión que iniciamos cuando cursamos el programa de Maestría en Antropología Social del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) en la Unidad Sureste.

Nuestros agradecimientos a cada uno de los compañeros y maestros del grupo de antropología política e intercultural que con sus charlas, comentarios, clases y amistad sirvieron de impulso y guía para mejorar el trabajo.

Este texto es resultado de un trabajo de investigación etnográfica realizado en la localidad de El Bascán en la región cho'l de Chiapas y es producto de la guía de la doctora Lourdes de León Pasquel, quien siempre confió en el proyecto y sobre todo confió en que los hallazgos de esta investigación podrían ser publicados; gracias por su acompañamiento, paciencia, confianza y solidaridad.

De igual forma nuestro reconocimiento a Antonio Paoli y Shannon Spedd por su amistad y ser parte de una etapa formativa fundamental para entender y explicar los procesos de socialización infantil.

Agradecemos al Ingeniero Roberto Castellanos Domínguez Rector la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), al Maestro José Francisco Nigenda Pérez Secretario General, al Contador Público Pascual Ramos García Director de Planeación, y al Maestro Martín de Jesús Ovalle Sosa director de la Escuela de Psicología, por el impulso que imprimen a la actividad académica de la UNICACH, agradecemos también a los integrantes del Cuerpo Académico Psicología Social Comunitaria quienes acogieron y sobre todo contribuyeron a mejorar y ampliar las ideas que son realidad en este libro.

Nuestro agradecimiento al maestro Noé Gutiérrez, por su impecable trabajo de corrección de estilo y edición, gracias Noé por querer este libro y hacerlo tuyo.

A mamá y papá, quienes con su compañía y amor incondicional han contribuido permanentemente en mi formación. A mis hijos Andrea y Arafat, su existencia me ha permitido día a día entender la complejidad del pensamiento infantil y lo importante que es, el que sean felices. Lo único que deseo es verlos reír.

Flor Marina Bermúdez Urbina

Agradezco a mi familia por ser parte importante de lo que soy, agradezco profundamente a mi madre y a mi padre, aunque él ya no está con nosotros, ha sido el sustento de mis logros y les agradezco, no sólo por respetar sino apoyar todas mis locuras; a mi familia ch'ol que me brindó su casa durante el trabajo de campo y de quienes he aprendido que la realidad se interpreta desde diversas miradas, a Nicolás (quien acaba de fallecer) y su familia por enseñarme lo que es vivir de manera digna y que otro mundo es posible. Al final dejo a mis hijos Yum Tye'el, Nashan Matye'el y a mi compañero Abelardo, quienes en realidad son el principio y la energía que me han permitido un sin fin de aprendizajes.

Kathia Núñez Patiño.

Prólogo

En las últimas décadas, tanto la socialización como el aprendizaje infantil han sido temáticas de estudio relevantes para la psicología cognitiva y la psicología social. Sin embargo, en fechas recientes, ambas disciplinas se han enfrentado a la emergencia interdisciplinaria de campos como la sociología y la antropología social, disciplinas que a través de nuevos enfoques se han interesado por el conocimiento sobre estos temas.

Para el cuerpo académico Psicología Social Comunitaria de la Escuela de Psicología de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), el acercamiento a esta nueva temática sobre la socialización, el aprendizaje infantil y la interculturalidad ha dado paso a un proceso enriquecedor de aprendizaje y discusión entre sus integrantes y colaboradores, quienes hemos cruzado las barreras inherentes a nuestros campos disciplinares de origen y hemos encontrado un sinnúmero de coincidencias teórico-conceptuales a partir del análisis de las problemáticas psicosociales que afectan a diferentes sectores de la sociedad chiapaneca.

El texto de Flor Marina Bermúdez Urbina —desde su formación como pedagoga y antropóloga— y Kathia Nuñez Patiño —con su experiencia académica como socióloga, comunicóloga, antropóloga, activista social y colaboradora externa de este cuerpo académico— propicia el acercamiento a un campo de discusión teórica y contextual que era, para la mayoría de nosotros, ajeno o parcialmente conocido.

El libro se articula en cinco capítulos que guían los niveles de análisis y discusión del texto. En el primer capítulo las autoras elaboran una

breve presentación del tema de estudio, la metodología y las características del trabajo de campo.

En el capítulo segundo, Kathia Núñez y Marina Bermúdez desarrollan una interesante exposición sobre las bases teóricas de la socialización y el aprendizaje y que a decir de las autoras, son producto de las nuevas teorías de la socialización infantil, influidas por renovados enfoques que se alimentan de la sociología, antropología y psicología y exploran, desde otros puntos de partida, la construcción social de la infancia así como de las ideas de Vygotsky presentadas en su teoría de la actividad y el concepto de zona de desarrollo próximo.

En este capítulo las autoras nos muestran que, desde el enfoque sociocultural, el aprendizaje es discutido y renovado por los estudios culturales que advierten de la importancia del contexto cultural como productor de formas de aprendizaje acordes con los valores y metas culturales específicas de cada grupo social. Este es un debate central que irrumpe en estas nuevas teorías de la socialización, por el hecho de presentar un dilema existente entre la agencia y la estructura; para tales fines, Bermúdez y Núñez retoman textos básicos de autores como Pierre Bourdieu, Anthony Giddens y Jane Fajans.

En el tercer capítulo, el texto debate sobre la función de la escuela en sociedades multiculturales y las premisas en las que se basan los modelos de educación intercultural que el estado ofrece para las comunidades indígenas. Finalmente, el texto cierra con un panorama general de la educación indígena en Chiapas a partir de los niveles que propone Héctor Muñoz para su análisis: los proyectos políticos, el sistema educativo, los modelos y finalmente el de las prácticas educativas, tema central del último capítulo.

El cuarto capítulo aborda el contexto etnográfico de El Bascán, comunidad ch'ol, donde se realizó el estudio con la finalidad de profundizar en el proceso de socialización infantil dentro de la escuela y la casa. Las autoras señalan que el proceso de socialización tiene rasgos particulares de acuerdo con las metas y valores culturales del grupo, de los cuales se desprenden las formas en que los niños aprenden diversos conocimientos y habilidades en el proceso de escolarización; sin embargo, es preciso apuntar que la escuela no es el único espacio para la socialización.

Uno de los aportes más relevantes del texto se encuentra en el hecho de haber documentado las características de la socialización en la comunidad de estudio y se concluye que en las comunidades indígenas se logra una formación autónoma desde la infancia a partir de modelos ideales de la persona que van configurando la conducta de los niños.

Esta flexibilidad en las formas de organización social ch'ol permite a los niños que su participación en determinadas actividades esté basada en la decisión de llevar a cabo o no una determinada conducta y esta decisión, en la mayoría de los casos, es avalada por lo adultos en una dinámica de respeto.

Esto permite confirmar la hipótesis de las autoras en relación con los aportes sobre socialización de Barbara Rogoff al utilizar el concepto de participación guiada en virtud de que a lo largo del trabajo etnográfico se encuentra de forma implícita la valorización adulta de las actividades realizadas por los niños, quienes no solamente solicitan explícitamente el apoyo de los adultos o agentes más hábiles, sino que al realizar una determinada actividad, los niños esperan el reconocimiento de su participación en las actividades familiares. Esta formación autónoma difiere en mucho de una idea individualizada, pues la autonomía está fuertemente vinculada con la del resto del grupo social, de tal manera que su conducta, socialmente validada como positiva o negativa, repercute en su familia o comunidad.

Finalmente, en el último capítulo del texto, las autoras exploran las actividades cotidianas en una escuela primaria ubicada en la localidad de El Bascán. En el trabajo etnográfico desarrollado tanto dentro como fuera del aula, el análisis de las prácticas educativas se centra en los modos en que se manifiestan o reprimen las formas culturales de aprendizaje que se desarrollan en la socialización familiar y escolar.

Esta observación del aula y la casa, concebidos como espacios interconectados profundiza la desvinculación existente y real entre lo que se aprende en el hogar y lo que se discute en la escuela; todo ello producto de las contradicciones y desarticulación que experimentan los modelos de educación indígena actuales, que al desvalorizar el conocimiento que se produce en la casa y la comunidad, se desaprovechan elementos que pueden hacer efectivo y significativo el conocimiento

escolarizado, de ahí que las autoras se apoyen de las ideas de Mariëtte de Hann, quien plantea que el aprendizaje no sólo se da en el aula, sino también en los espacios hogareño doméstico y comunitario a partir de sus valores y metas culturales. La interculturalidad puede y debe de ser entendida desde una visión más amplia de las prácticas sociales. Este es un reto para la psicología social y la psicología cognitiva ya que es tarea del psicólogo profundizar en el análisis de las prácticas de socialización individuales y colectivas.

El texto es una amena invitación para que la psicología social asuma el reto de acercarse a nuevas estructuras interpretativas, superando muchos de los esquemas rígidos que han dominado el ámbito de la investigación psicológica. Este punto es central para una perspectiva inter y transdisciplinaria pues la interculturalidad no se reduce al reconocimiento de la cultura, sino a todas las formas de convivencia colectiva. Paralelamente, la psicología cognitiva enfocada a explicar aspectos como aprendizaje y socialización deberán aproximarse a los enfoques de tamiz sociológico que toman como punto de partida a la cultura y las prácticas culturales. En esa medida, las explicaciones que ambas subdisciplinas puedan aportar serán fundamentales para acrecentar este campo de estudio, aún incipiente en el contexto chiapaneco.

José Luis Cañas Martínez
María Begoña Garín Gómez

Introducción

El estudio de la educación indígena en México requiere la articulación de diversos niveles de análisis que ofrezcan una correcta comprensión histórica del proceso educativo y su visualización futura a partir de una concepción científica integral que valore en su justa dimensión el derecho a la educación como una de las demandas pendientes de los pueblos indígenas de México, demanda que implica la toma de decisiones necesarias para resolver las deficiencias estructurales que han limitado la existencia de un desarrollo equitativo entre los grupos culturales de nuestro país.

Resulta imprescindible precisar que en las últimas décadas la búsqueda y legitimación de los derechos colectivos de los pueblos indios de México no solamente ha consistido en la demanda por el acceso a los servicios educativos sino, fundamentalmente, por la recontextualización de su esencia como protagonistas de su propio devenir, pues saben que la formación educativa representa la posibilidad de reivindicar sus prerrogativas jurídicas, sociales y culturales.

Por ello, consideramos que el debate de la ciencia educativa en su línea de investigación intercultural e indígena, gira en torno a la construcción de modelos interculturales que tomen como punto de partida la desigualdad estructural existente y la cultura como elemento significativo de los grupos sociales.

Para Carlos Torres (2001) el análisis de la educación indígena no debe de estar separado de la comprensión de los proyectos políticos de los cuales emanan los programas educativos, ya que en el discurso de los grupos en el poder, se hace referencia a una supuesta neutralidad

política de un Estado que persigue el bien común. De esta manera, al profundizar en los diferentes proyectos políticos que se disputan los grupos de poder, se observa que el proyecto educativo es acorde con los intereses que persiguen.

Desde una perspectiva más amplia, Héctor Muñoz (2001) propone cuatro niveles para la comprensión de la educación indígena que abarcan: 1) las ideologías, políticas y proyectos educativos; 2) el sistema educacional; 3) los modelos académicos, y 4) las prácticas escolares. Esta propuesta es una guía interesante que tiene como propósito una reconstrucción analítica de los diversos niveles que involucra el estudio de la educación indígena.

Otros enfoques señalan la importancia de profundizar en el estudio de la cultura local con la finalidad de comprender claramente las formas en las que los niños aprenden en el ámbito doméstico y el de la comunidad.

Dentro de estos enfoques, destacan los trabajos de Ruth Paradise (1991) y María Bertely (2001), quienes en sus estudios etnográficos con niños mazahuas, han profundizado en las diversas formas en que se manifiesta la cultura infantil en el aprendizaje dentro del aula. Por su parte, Mariëtte de Hann (1999), en una perspectiva similar, establece que las diversas culturas desarrollan formas específicas en que los niños se apropian de ellas y que el reconocimiento de esas formas de aprendizaje y su incorporación al aula apoyan los espacios de acción en el aprendizaje infantil.

Retomando las aportaciones de los autores antes citados, el presente texto explora las relaciones existentes entre casa y escuela partiendo de las prácticas cotidianas que los niños indígenas de la región ch'ol experimentan en el proceso de socialización dentro del hogar, ya que a través de la convivencia cotidiana en estos espacios se generan formas culturales de aprendizaje.

Es indispensable una clara comprensión de los complejos procesos de socialización producto del estudio de la relación escuela-casa para la construcción de programas de enseñanza y aprendizaje que respondan a la realidad multicultural de las sociedades indígenas de todo el país. Uno de los objetivos de este texto se dirige hacia la comprensión de las formas culturales de aprendizaje que se manifiestan en la socialización

infantil a partir de la organización social de la casa y los espacios de acción de los niños en el proceso de interacción con los diversos agentes que participan en él.

Para ello, se retoma el concepto de participación guiada que aporta Barbara Rogoff (1993), el cual pone énfasis en el análisis de la participación infantil a través de sus relaciones, sustentada en la premisa de que los niños son guiados por otros agentes en el proceso de socialización. Esta participación guiada que la autora propone como un patrón, se presenta en todas las sociedades y tiene particularidades que cada cultura le imprime de acuerdo con las formas en que se manifiesta. Es decir, la guía de los adultos puede ser explícita en tanto los niños la solicitan directamente o a través del establecimiento de formas en que el aprendizaje es valorado o reconocido por los adultos a través de mecanismos no explícitos.

En palabras de Antonio Paoli (1999, 2003), los procesos educativos, vistos desde la cultura tseltal, fortalecen la tesis de una socialización a través de la cultura, por la que el prototipo de persona y los valores socialmente aceptados influyen en la forma en que los niños se apropian de elementos propios de su cultura.

Por su parte, Jane Fajans (1997) al analizar la socialización entre los baining de Papúa en Nueva Guinea, observa la importancia de las metas culturales que cada grupo social establece como el mecanismo generador del proceso de socialización.

Los aportes de estos autores brindan elementos suficientes para considerar la relevancia de las formas culturales que producen el aprendizaje, expresadas en la socialización infantil. Si bien hemos dejado asentada la relevancia del proceso de ésta en la casa, un segundo nivel de articulación se encuentra en el proceso de escolarización que los niños ch'oles viven cotidianamente en las aulas.

Apelando los niveles señalados por Héctor Muñoz (2001) para articular estas prácticas escolares como un espacio privilegiado para valorar las continuidades y rupturas entre lo aprendido en la casa y lo aprendido en la escuela.

La pedagogía crítica considera que la escuela, además de ser un centro de enseñanza de contenidos curriculares oficiales, opera como un

espacio para la reproducción de la ideología y las formas de organización política que los sistemas sociales poseen, mantienen y legitiman, ya que “se entiende que las escuelas se hallan dentro de una red más ancha de conexiones que nos permite analizarlas como edificios históricos y sociales, como encarnaciones de formas sociales que siempre guardan una relación con la sociedad más amplia” (Giroux, 2003:209); por tanto, la escuela representa un espacio idóneo para la existencia de una ideología política en resistencia o domesticadora.

Los niveles propuestos por Muñoz (2001) permiten un estudio que va de los planteamientos políticos de los proyectos educativos hasta sus prácticas. Es decir, desde la ideología a la praxis política en donde se expresan aciertos y contradicciones entre modelos interculturales de los proyectos educativos existentes en la región.

Ante esta complejidad social, la recolección de datos, principalmente aquellos que recogen la voz de los niños, es una de las dificultades que se enfrentan para el análisis de la educación indígena, considerando la socialización infantil de la casa y las prácticas educativas.

Esta empresa requiere, además del dominio de la lengua materna de los niños, una etnografía de largo tracto que permita el acercamiento a su realidad social. Tal y como lo postulan los fundamentos del interaccionismo simbólico y la metodología del microanálisis, en los que el uso de técnicas como las grabaciones de audio y video requieren de un periodo largo y secuencial. El trabajo de campo que permite la redacción de este texto, se nutrió de la etnografía de aula y las categorías de la metodología del microanálisis arriba señaladas, pero que por el tiempo requerido no se logró profundizar en la recopilación de la voz de los niños indígenas, una tarea pendiente, pero que de cierta manera, este trabajo permitiría continuar con el trabajo específico con los niños indígenas, principales actores que han padecido un sistema educativo que no les ofrece la posibilidad de educarse dentro de los marcos culturales propios a su grupo social.

Respecto de la información sobre el proceso de socialización, se registraron las interacciones de los niños y demás agentes que intervienen en el mismo a partir de la observación participante en las actividades cotidianas de la comunidad donde se estableció el lugar de estudio, así

como de entrevistas a los mayores, a madres y padres de familia. En cuanto a la etnografía del aula, se registraron las interacciones producidas en la escuela primaria de El Bascán, y aunque se visitó el plantel similar de la comunidad vecina de San Miguel, la información obtenida no es suficiente para el análisis que se realiza en este texto.

Con esta propuesta metodológica, los datos obtenidos en el trabajo de campo se obtuvieron principalmente del registro de interacciones cotidianas a lo largo de una estancia de más tres meses en la comunidad cho'l de El Bascán en el municipio de Salto de Agua, Chiapas.

En El Bascán, se encontraron condiciones propicias para iniciar en trabajo de campo en virtud de la existencia de un ambiente de “neutralidad política”¹ sin evidentes divisionismos políticos, situación que permitió una movilidad relativamente fluida en la comunidad ya que en varias ocasiones los habitantes manifestaron su agrado, no sólo por el interés de conocer su historia y vida cotidiana, sino también por compartir las actividades diarias del trabajo, sobre todo en la casa, aunque había oportunidades para realizar también trabajo en el campo al lado de las mujeres y niños.

Otro tipo de datos se obtuvieron registrando interacciones a partir del seguimiento del grupo de niños que nos permitieron compartir muchas de sus actividades cotidianas en diversos ámbitos de sentido o significativos. Las observaciones se enfocaron en el trabajo doméstico, en el del campo, así como en el juego y las tareas escolares.

En cuanto a la recolección de los datos en las prácticas cotidianas, se registraron las interacciones que se dan durante el trabajo diario en el aula de la escuela primaria federal bilingüe de El Bascán; el registro fue de más horas de clase por el horario ya establecido. Desde un principio, se planteó realizar las observaciones en un solo grado escolar, en el que asistían los niños que fueron monitoreados durante el periodo del trabajo de campo; sin embargo, al plantear el objetivo, los maestros acordaron que se realizara en los tres salones en los que se reparten los seis grados, por lo que se acordó una estancia de una semana en cada

¹ Con “neutralidad política” nos referimos a que en esta comunidad, por lo menos durante la estancia de trabajo de campo, no se presentaron conflictos por filiación política.

salón de clases, esto finalmente sirvió para tener una idea general sobre el proceso cotidiano de los niños en el sistema educativo bilingüe.

De esta manera, se realizaron observaciones durante un total de sesenta y cinco horas de registro de interacciones dentro del aula que, debido a la complejidad del registro y ante la cantidad de sucesos que se desarrollan a lo largo de una clase, se grabaron diez horas, en las cuales se puede dar cuenta de la dificultad a la que un observador se enfrenta para poder distinguir lo que es pertinente. Para lograr este objetivo, fue de gran ayuda las ideas que aporta María Bertely (2000) en su modelo de experiencia etnográfica dentro del aula.

De acuerdo con la perspectiva metodológica propia del interaccionismo simbólico “el total de tiempo que pasan dos o más individuos, uno en presencia de otro es conocido como la ocasión de la interacción [... y ésta] incluye una secuencia ordenada de eventos que se desarrollan a lo largo de un periodo de tiempo [...] algunos son largos, otros cortos. Algunos son difíciles, otros sencillos” (Denzin en Denman, 2000:182). En este sentido, se reconocieron distintos tiempos en la interacciones registradas y se establecieron diversas ocasiones de intervención, enfocadas en los niños y las relaciones que los vinculan con sus padres, hermanos y su grupo generacional en los diversos ámbitos de sentido, de tal manera que dependiendo de la actividad y el tipo de personas que los rodeaban, los tiempos variaban.

Finalmente, el registro de las interacciones integraba varios elementos a considerar como el tiempo, las reglas, las relaciones, los ámbitos en que se desarrollan las ocasiones de sentido, así como las características de los sujetos involucrados en la interacción, incluyendo al investigador. Al término del registro de las interacciones, se realizaba una interpretación previa de lo registrado, en una combinación con nuestra percepción y la preparación teórico-metodológica, previa al trabajo de campo, contrastada más tarde al momento del análisis y redacción de este texto.

1. Educación indígena. Educación intercultural

1.1 Sentidos de una política de educación intercultural en México

En el proceso de construcción de los Estados nacionales, numerosos grupos culturales fueron excluidos al ser tratados con concepciones universalizantes que intentaban homogeneizarlos; sin embargo, actualmente, los diversos movimientos sociales de grupos minoritarios han generado un contexto en que el principio de justicia social basado en las diferencias culturales es un rasgo característico de las sociedades contemporáneas y ha dado pie a diversos posicionamientos y demandas políticas en la búsqueda del reconocimiento cultural y equidad de derechos colectivos.

Estos posicionamientos van desde los teóricos más conservadores que mantienen la creencia de la superioridad de la cultura occidental hasta, los liberales, para quienes, a pesar de las naturales diferencias culturales, sociales o de género, consideran que todos los individuos comparten una igualdad natural y una condición humana común; los pluralistas que plantean el reconocimiento de la diversidad frente a la supuesta igualdad postulada por los liberales, pero que son incapaces de cuestionar, en los hechos, la supremacía blanca y eurocéntrica.

Mientras, desde la izquierda política, algunos son renuentes a considerar la importancia de las diferencias culturales y son reacios a asumirla como bandera de lucha social, persisten enfoques que consideran al multiculturalismo como una reformulación liberal en la que discursivamente se expresa un reconocimiento formal de la multiculturalidad, pero sin abandonar la idea de la superioridad occidental frente a los “otros”.

El multiculturalismo teórico “rehúsa considerar como objetivo final el mero establecimiento de la diversidad y, en su lugar, lo que busca es una diversidad que entienda la diferencia de poder cuando sea conceptualizada dentro del marco de un interés más alto por la justicia social” (Kincheloe, 1999: 51).

En este marco de debates sobre el reconocimiento tácito de una clara diversidad cultural en nuestro país, en 1991 el Estado inicia reformas legislativas parciales dirigidas al reconocimiento de la población indígena, en nombre de un pluriculturalismo en el cual se “proclamó oficialmente la descentralización del sistema educativo nacional y se decretaron reformas jurídicas que legislaron sobre el derecho a la justicia, a la administración y a la educación, de acuerdo a las características culturales y lingüísticas de los pueblos indoamericanos” (Muñoz, 2001: 463).

Estas reformas en el corpus de la Constitución Política Mexicana no influyeron determinadamente en el reconocimiento social, económico y político de los más de 59 grupos étnicos que coexisten en la sociedad mexicana caracterizada por ser tradicionalmente racista y estratificada. En este sentido, la aspiración de un trato igualitario par a par con el resto de los sectores sociales existentes en el país, impulsada a partir de un acuerdo jurídico legislativo, se ve ensombrecida por arcaicas formas de convivencia social en las que los grupos indígenas se ubican en el escalón más bajo de las jerarquías sociales.

Es a partir de 1994 (con la aparición pública del movimiento indígena zapatista, producto de la sublevación contra un contexto adverso caracterizado por un alto grado de marginación y pobreza) que el debate sobre los derechos a la diversidad se intensifica y ante la presión de la sociedad civil, a principios de 1996, se realizan los primeros diálogos entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y representantes del gobierno federal que concluyen, en febrero de ese mismo año, con la firma de acuerdos preliminares, en la mesa de trabajo sobre derechos y cultura indígena, realizados en San Andrés Larráinzar.

En estos acuerdos, finalmente incumplidos por el gobierno federal, se abordó el tema de la educación para los pueblos indígenas, se concluyó que la educación que imparta el Estado debería de ser intercultural. Asimismo, se establece como necesidad “elevar a rango constitucional

el derecho de todos los mexicanos a una educación pluricultural que reconozca, difunda y promueva la historia, costumbres, tradiciones y, en general, la cultura de los pueblos indígenas, como la raíz de nuestra identidad nacional” (Hernández, 2000: 73).

La falta de cumplimiento de estos acuerdos y la proliferación de un debate académico y social sobre la educación intercultural, ha derivado en múltiples versiones de lo que se entiende por este concepto. Las instancias gubernamentales han producido un modelo de educación intercultural ahistórica, ausente de acción política, centrada en la “tolerancia y respeto” al diferente, pero que no pone atención a la desigualdad social y al conflicto.

El desconocimiento de los acuerdos de San Andrés ha movilizado a diversos sectores cercanos al zapatismo, quienes han propuesto modelos alternativos de educación intercultural que buscan revertir los roles de desigualdad social. Fundamentados en una perspectiva y trayectoria de largo alcance, en la que todos los actores sociales estén involucrados. Este tipo de proyectos de educación intercultural, organizados principalmente por colectivos y organizaciones civiles no gubernamentales han cristalizado en los hechos, su principal demanda: la autonomía de los pueblos indígenas dentro del territorio zapatista (Gutiérrez, 2005).

De esta manera, persiste “la disyunción entre el proyecto de construcción de una sociedad multicultural y la lucha contra la exclusión y las desigualdades” (Muñoz, 2001: 439). En estas dos disyuntivas, la educación ocupa un lugar fundamental, al ser considerada un ámbito privilegiado en el proceso de socialización infantil, desde la cual se pueden desarrollar espacios interculturales que lleven a transformar las relaciones entre las diversas culturas y sujetos que las conforman y de esta forma alcanzar relaciones más justas entre ellas.

Héctor Muñoz (2001:475) plantea que la educación intercultural permite múltiples interpretaciones al considerar y preguntarse: “¿lo intercultural se expresa como diálogo? ¿Como reconocimiento de formas alternativas de construir y transmitir el conocimiento? ¿Como acercamiento entre lo que ofrece la escuela y lo que sabe el alumno? ¿Como sistematización y formalización del saber local construyendo puntos de racionalidad coincidentes entre culturas?”.

Consideramos que la interculturalidad deberá partir de un principio epistemológico libre de jerarquías, capaz de reconocer la existencia de muchos tipos de conocimiento que proviene de múltiples fuentes, es decir, partir del reconocimiento de formas alternativas de construir y transmitir el conocimiento, que establezca un puente entre la oferta de la escuela y los saberes del alumno.

Esta concepción epistémica abierta y dialéctica desembocaría en la sistematización y formalización del saber local, construyendo puntos necesarios de racionalidad entre culturas. Finalmente, conformaría los cimientos para la existencia de diálogos auténticamente interculturales, que permitan una nueva relación entre culturas.

Como lo señala Patricia Medina (2007) la posibilidad real de acción política, conocimiento y relaciones sociales igualitarias se encuentra en lo *inter* de la cultura. Punto neutral para el encuentro, reconocimiento, acción y respeto entre las culturas.

Es, en este punto, en que la diversidad cultural indígena del país se ha mantenido marginada, envuelta en discursos políticos disfrazados de conciliación y limitada en el ejercicio real del poder. Aunque es dable señalar que paulatinamente los grupos minoritarios desarrollan formas de resistencia que han perdurado hasta la fecha, atravesando por diversos procesos que reconfiguran permanentemente la identidad indígena.

Sin embargo, la educación indígena en México, que inicia con una estrategia de bilingüismo y discursivamente transita hacia la interculturalidad, se expresa sólo en “propuestas didácticas implantadas por organismos estatales que “han puesto el acento en la incorporación de la lengua materna como medio de enseñanza, y en la introducción de contenidos étnicos en el currículum escolar, marginando –probablemente por la casi inexistente investigación al respecto– la recuperación de los estilos de interacción y patrones de comportamiento que el niño ha aprendido antes de entrar a la escuela” (Bertely, 2000: 90).

En medio de una pedagogización intercultural, alejada de una epistemología centrada en la cultura, resulta prioritario reconocer las formas de aprendizaje local y el tipo de conocimiento que surge de ellas dentro de la educación escolarizada, sobre todo en contextos de diversidad cultural. Este punto es prioritario, si tomamos en cuenta que la

educación indígena en México “se inserta en un contexto educativo nacional, que recibe el mismo tipo de maestros, personal y propósitos comunes al sistema. La educación nacional está más pensada en priorizar otro tipo de conocimiento, más global, con muy poco interés por el qué hacer en esa otra enseñanza sustentada en la diferencia” (Muñoz, 2001: 475).

La interculturalidad en proyectos educativos, va más allá del establecimiento de la enseñanza en lengua materna dentro del aula; implica la construcción de nuevas relaciones que transformen la asimetría entre culturas y grupos sociales específicos. Uno de los puntos centrales a plantear en la elaboración de proyectos interculturales o multiculturales es, principalmente su función y dirección, pues pareciera que los indígenas son los únicos que tienen que “aprender” a relacionarse de “una forma correcta” con la cultura nacional, por el simple hecho de ser diferentes. Esto resulta una ironía, cuando son, precisamente ellos quienes han padecido históricamente las relaciones interculturales basadas en la explotación, el rechazo, la marginación y el olvido.

1.2. Una propuesta metodológica para el estudio de las relaciones interculturales en el aula

La complejidad que implica abordar los múltiples contextos y situaciones en que se desarrolla la educación indígena en México, motivó nuestro interés por comprender la práctica de una educación intercultural desde sus actores, espacios e interacciones y que coexisten en medio de una clara tensión política propia de la zona ch'ol del estado de Chiapas. Nuestra aproximación al análisis de los procesos de socialización infantil proviene, principalmente del interaccionismo simbólico que se sustenta principalmente en las tres suposiciones que expone Denzin (en Denman, 2000: 153):

Primero: la realidad social como la percibimos, conocemos y entendemos, es una producción social. Los individuos que interactúan, producen y determinan sus propias definiciones de las situaciones. Segundo, se da por hecho que los seres humanos son capaces de en-

tablar un comportamiento pensado y autorreflexivo. Son capaces de dar forma y de guiar tanto su propio comportamiento como el de los demás. Tercero, en el curso de adoptar su propio punto de vista y adecuarlo al comportamiento de los demás, los seres humanos interactúan entre sí. La interacción es vista como una empresa emergente, negociada, y con frecuencia impredecible. La interacción es simbólica porque incluye la manipulación de símbolos, palabras, significados y lenguajes.

El interaccionismo, desde esta perspectiva, aporta elementos centrales que fijan la atención en la capacidad humana de participar con otros en la construcción social de la realidad, el registro de las interacciones de los niños en las relaciones sociales en las que están inmersos, demuestra que no son recipientes vacíos para ser llenados por los contenidos adultos.

María Bertely argumenta que el interaccionismo simbólico es aún reciente en la conformación de este campo dentro de la etnografía educativa en general, de ahí que la experiencia de la autora construya una epistemología para una metodología de los estudios educativos a la que denomina “amalgama epistemológica”, la cual se nutre, principalmente, de ideas que van desde las formulaciones producidas por Alfred Schutz dentro de la fenomenología social, en la corriente hermenéutica de Paul Ricoeur, del interaccionismo simbólico de Ervin Goffman, Herbert Blumer y Howard S. Becker. La autora coincide con estos autores en “que la realidad es un producto de una construcción social, que toda situación humana se construye en un contexto, y que los significados se crean y recrean en la interacción social cotidiana” (Bertely, 2000: 30).

Estos fundamentos son parte de un nivel de análisis: el de la acción social significativa, el cual puede ser enriquecido por otros dos niveles: el de los procesos históricos, sociales y estructurales que intervienen en la vida cotidiana de las escuelas que se estudian, al que la autora denomina entramado cultural y, por último, el nivel de la orientación política, es decir, con el ejercicio del poder político y con la hegemonía, de ahí que “toda acción significativa e intencional, como el interés del Estado nacional por ofrecer una educación pública y gratuita, o el que

manifiestan los maestros y las familias por la escolarización de las nuevas generaciones, tiene que ver con la manera en que se distribuye el poder en nuestras sociedades” (Bertely, 2000: 35).

Esta propuesta metodológica expresa la necesidad de elaborar investigaciones que aporten orientaciones más ricas sobre la realidad escolar que experimentan los niños en su vida cotidiana y desde su propia voz, datos de los que aún se carecen. Nuestro esfuerzo se orienta a lograr una vinculación a partir de las prácticas cotidianas que los niños indígenas experimentan en su socialización y la importancia de éstas, en la medida en que se producen formas culturales de aprendizaje.

Esta construcción de fundamentos epistemológicos, permite observar, con la disposición de un mayor número de elementos, la complejidad de los procesos sociales en la construcción de la realidad, pero sobre todo, establece como eje central la capacidad humana de participar en la construcción de la realidad social. Estas aportaciones apoyan la conformación de un campo en la etnografía educativa, la cual, señala Bertely, es aún reciente, de ahí que la experiencia de la autora en la construcción epistemológica de una metodología para los estudios educativos, resulta una propuesta efectiva y alterna a los métodos positivistas.

Bertely propone su amalgama epistemológica, que tiene como finalidad la creación de fundamentos metodológicos para establecer, dentro del campo de la etnografía del aula, las relaciones de interacción entre maestro y alumnos. Este enfoque es complementario a los niveles propuestos por Héctor Muñoz, ya señalados.

Además de estos niveles que Muñoz aporta para el estudio de la educación indígena, también desarrolla, en coordinación con Patricia Mena y Arturo Ruiz, una metodología de microanálisis del aula bilingüe con un enfoque etnográfico que permite una visión sistemática de fenómenos particulares dentro de un todo global. Para este fin adoptan: “un modelo analítico de la clase, que implica una estructura de la clase compuesta por tres niveles de interpretación: 1) la organización programática; 2) la estructura de tareas académicas o de orientación cognitiva y 3) la estructura de interacción/participación [...] estas tres categorías

representan tres de las discusiones teóricas y políticas en torno a la importancia y necesidad de la llamada educación intercultural bilingüe” (Mena, Muñoz y Ruiz, 2000:109).

En virtud de lo anterior, en las siguientes líneas abordaremos a profundidad los conceptos centrales relacionados con la socialización y el aprendizaje infantil, haciendo una recapitulación completa de los autores y teorías que han dado sentido a este campo de estudio.

2. Infancia y socialización: ámbitos de la estructuración de los sujetos

Durante las últimas décadas, los estudios sobre la infancia, socialización, agencia, participación y aprendizaje han atravesado importantes modificaciones; las nuevas perspectivas sociológicas, lingüísticas y psicológicas conceptualizan al niño como un sujeto activo en el proceso de aprendizaje de su cultura; esto es posible por la premisa de que la cultura genera situaciones de aprendizaje no mecánicas, por lo que se ha demostrado que señalar que la cultura se interioriza, no reconoce la complejidad de los procesos culturales.

En la primera parte de este capítulo se desarrolla una exposición sobre los enfoques teóricos que estudian al niño, se presta particular atención a aquellas perspectivas sociológicas que exploran la agencia del niño y lo conciben como un sujeto que aprende su cultura y también construye una cultura propia en la que puede reproducir, cuestionar, transformar y crear su realidad.

Estos nuevos enfoques han permitido abordar la socialización infantil como un proceso más complejo e interrelacionado, desechando formulaciones en las que se consideraba al niño como un adulto potencial. Con este tipo de conceptualizaciones, fundamentadas en la sociología de Emile Durkheim, se consideraba la socialización como un proceso mecánico por el cual el niño adquiere la cultura del grupo social en el que nace o se encuentra de facto. Por tanto, se le despoja de su existencia propia y de la capacidad de ser un agente activo en el proceso.

Para el análisis de la socialización infantil se integra una breve presentación de la discusión teórica entre la agencia y la estructura,

retomando las ideas de autores como Pierre Bourdieu (1997, 1998) y Anthony Giddens (1991, 1885). Esta discusión resulta indispensable para comprender la nueva conceptualización del niño.

Resulta igualmente importante retomar el concepto de aprendizaje a través de las aportaciones de Lev S. Vygotsky (1998), quien desplegó importantes reflexiones sobre la participación del niño en el orden social; es decir, fijó la atención en el contexto de las relaciones sociales del niño en su desarrollo. Las aportaciones de Vygotsky relevantes en este texto, han sido la plataforma de nuevos paradigmas en el estudio de la socialización.

Barbara Rogoff (1993), al referirse al aprendizaje infantil, establece el concepto participación guiada, que postula la existencia de diversas formas en que los niños aprenden de forma activa en sus relaciones con otros en su socialización. Para Rogoff la participación guiada aparece como un modelo que se presenta en todos los grupos sociales, pero con rasgos específicos que cada cultura le imprime a este proceso.

Por su parte, Mariëtte de Hann (1999) señala que cada grupo social establece formas culturales en que los niños aprenden su cultura y la importancia de éstas en la relación casa y escuela. La autora amplía las aportaciones de Vygotsky y plantea que el aprendizaje no es exclusivo de la escuela, sino que cada cultura desarrolla formas particulares para producir aprendizaje.

Estos últimos planteamientos arrojan nuevas perspectivas para abordar el estudio de la educación y en particular de los modelos de educación intercultural, ya que se pone énfasis en el hecho de que las formas culturales en las que se aprende en la casa puedan ser integradas en la escuela con la finalidad de dar continuidad al aprendizaje en el proceso de socialización familiar.

2.1 Los estudios sobre la infancia

En el campo de los estudios sobre la infancia, la psicología del desarrollo ubicaba al niño dentro de “una jerarquía basada en la edad y su eventual dicotomía comenzó a institucionalizarse en las relaciones entre adultos y niños; sus diferencias y características se han establecido basadas en

relaciones de oposición” (Aries en James, Jenks y Prout, 1998: 4).² Es a partir de este enfoque cuando se comienza a relativizar el concepto de infancia, se prepara el terreno para su conceptualización en función del contexto social y pasan a un segundo plano la concepción de reducción naturalista que pretendía homogeneizar las infancias.

El impulso de estudios que abordan el concepto del niño situado en su propia realidad, como entidad autónoma, comenzó a desarrollarse desde el campo disciplinar de la sociología que se propuso codificar un nuevo paradigma que hacía “un llamado del niño para ser entendido como actor social dando forma y formándose en sus propias circunstancias” (James, Jenks y Prout, 1998:5). Esta nueva perspectiva tuvo implicaciones que modificaron el concepto de socialización, ya que el niño había sido tomado como una forma defectuosa o incompleta del adulto y visto socialmente sólo en función de su futuro potencial, pero no en su existencia presente.

Diversos autores han desarrollado cinco modelos del niño a los que llaman “presociológicos”. Estos modelos han sido contruidos a partir de la historia de la condición del hombre, y son la base de las reformulaciones de la concepción del niño desde una perspectiva fundamentalmente sociológica.

El primer modelo refiere al “niño malo” donde se asume que la maldad y la corrupción son los principales elementos de su constitución, de tal forma que el infante transita de este estado hacia uno perfecto: el de un adulto. Los autores señalan que este modelo emana de ideas de Thomas Hobbes, quien a pesar de no estudiar la condición de la infancia, sí produce especificaciones implícitas de este modelo de la maldad en su concepción del hombre.

A este arquetipo se contraponen el del “niño inocente” con características angelicales e incorruptibles por el mundo, del cual la mayoría de los infantes están alejados. Este modelo es atribuido a las ideas de Jean Jacques Rousseau. De las ideas de John Locke se desprende el modelo del “niño inmanente”, es decir, los niños tienen un potencial para ser ciudadanos del futuro, imperfectos pero razonables latentes; será a

² La traducción de las citas del texto de James, es de las autoras

través de la educación que los niños serán racionales y virtuosos, hábiles en el autocontrol sin atentar contra el orden social.

De la psicología emerge el “niño naturalmente desarrollado”, modelo que se encuentra entre la dicotomía de las ciencias naturales y las ciencias humanas, nutrido principalmente de las ideas de Piaget y Vygotsky. Finalmente del psicoanálisis surge el modelo del “niño inconsciente”, en el que la infancia entra en la esfera de la retrospectiva donde se abre un vasto potencial para la exploración interior del adulto.

Para los autores la exploración de estos modelos presociológicos que despojan al niño de toda intención y agencia, provee la infraestructura para desarrollar nuevas ideas y entender mejor al niño, rescatando en él un rol participativo en el proceso de socialización. De estos modelos, James, Jenks y Prout exponen cuatro más de los que emergen distintos enfoques sociológicos que abordan al niño como sujeto.

2.2 Reformulación del concepto de niño

El niño construido socialmente

El construccionismo afirma que el conocimiento del niño y su mundo depende de las predisposiciones de una conciencia constituida en relación con su contexto social, político, histórico y moral. Dentro de este enfoque, la noción de infancia no existe de forma finita e idéntica, sino que se nutre de estudios históricos y culturales que llevan a múltiples concepciones de la infancia. Sus principales representantes, James, Jenks y Prout señalan que estos estudios se desarrollaron a lo largo de los setentas como reacción al positivismo de la sociología británica y a los pronunciamientos absolutistas de la sociología estructural y del marxismo.

El niño tribal

Con la finalidad de establecer las diferencias entre el mundo de los niños y el de los adultos, se plantea la idea del niño tribal, para acentuar sus diferencias en relación con el adulto, es decir, el niño como “el otro”.

Este modelo se construye en contra de una moral represiva en la estratificación del sistema y las relaciones de poder que convencionalmente existen entre adultos y niños, proponiendo al mundo social de la infancia como un lugar real y diferente de los significados de nuestra propia visión. Esta “otra realidad”, no debe ser considerada como fantasía, juego, donde los niños sólo son simples imitadores o precursores inadecuados del estado adulto. Desde esta perspectiva, la diferencia del niño es ensalzada y su relativa autonomía celebrada.

Un ejemplo de este modelo son los estudios etnográficos de las décadas de los cincuenta y sesenta, que argumentan el reconocimiento de una comunidad autónoma de niños, el mundo infantil no como inafectado, sino aislado del mundo de los adultos; esto es, para ser entendido como un lugar independiente con su propio folclor, rituales y normas, en los espacios de la escuela, el juego, el club y la pandilla (Iona y Peter Opie 1969, en James, Jenks y Prout, 1998: 28-30).

Estos estudios son importantes en tanto rescatan la posible existencia de un espacio autónomo de los niños, en esa medida se busca entenderlos desde su propia realidad. Aunque para el caso de los estudios sobre la socialización, se descuidan los procesos de interacción entre dos realidades y se corre el riesgo de caer en el error de aislar al niño de su contexto social.

El niño como integrante de un grupo minoritario

Esta idea, según los autores, plantea una epistemología politizada del concepto de infancia en relación con agendas establecidas, concernientes a una sociedad desigual y estructuralmente discriminatoria. Se trata de demostrar paralelismos a partir de los estudios de la mujer y de la infancia, atribuyéndole a esta última el estatus de grupo minoritario para confirmar un supuesto juego de relaciones de poder entre adultos y niños.

El niño socialmente estructurado

Este modelo emana del estructuralismo y propone el reconocimiento de la presencia de los niños en todas las sociedades; los niños son típi-

cos, tangibles, persistentes y normales y en ellos se reflejan las características de los hechos sociales. Sus manifestaciones pueden variar de sociedad a sociedad, pero dentro de cada una en particular, son uniformados, es decir, constituyen un componente formado de toda la estructura social. Este enfoque asume que los niños no son patológicos o incompletos, ellos forman un grupo, un cuerpo de actores sociales y como ciudadanos tienen necesidades y derechos.

En este esquema, James, Jenks y Prout (1998) argumentan que la estructura social y la sociedad hacen de los niños adultos racionales, ya que son integrados por medio del rito particular de la socialización. De esta manera, la constancia es reconocida tanto como su esencialidad, su subjetividad no es ni voluntariosa ni caprichosa. Los niños son, una vez más, una categoría universal y están provistos de la capacidad para emerger de la constricción que su particular estructura social propone.

En los cuatro acercamientos sociológicos se pueden identificar, problematizadas, las dicotomías en la teoría social contemporánea como son: agencia/estructura, universalismo/particularismo, local/global, y continuidad/cambio. De esta manera, la infancia es abordada considerando la infinita variedad de contextos sociales en los cuales los niños viven y que, en términos del espacio social, pueden ser situados, aislados y distanciados en su gradual emergencia.

Por lo general, los estudios de la infancia se enfocan en tres contextos espaciales: la ciudad, la escuela y la casa; dichos espacios son explorados como estructuras condicionadas para el control y regulación del cuerpo y la mente del niño a través de regímenes de disciplina, aprendizaje, desarrollo, maduración, frecuentemente considerados como sitios estructurados por los maestros, padres y grupos generacionales.

Como se puede apreciar, los enfoques de la infancia han tenido su desarrollo más importante en los contextos urbanos. En este sentido, estudios como el que aquí se presenta, se incorporan a los esfuerzos por aportar información empírica proveniente de los espacios rurales, de esta forma se abre el análisis a nuevos caminos en el estudio de la infancia.

A través de la comunidad se crean nuevas configuraciones que dan sentido al espacio social a través de las interacciones cotidianas entre los

agentes que participan en la socialización. Ésta, más que estar determinada por las estructuras, es producto y condición de ese proceso social.

Por tanto James, Jenks y Prout (1998), señalan la existencia de dos diferencias en el tiempo infantil y que es necesario establecer en virtud de que el tiempo de la infancia contextualiza la forma y manera precisa en la cual, cualquier particularidad de los niños son habilitadas para vivir sus vidas como niños. Por un lado, el tiempo de la infancia, como un periodo en el curso de la vida que se encaja dentro de la estructura social de cada cultura y, por otro, el tiempo para los niños, es decir, la experiencia y participación de éstos en los ritmos temporales de la infancia a través de los cuales sus vidas se despliegan.

Plantear el enfoque de los estudios del niño considerándolo como participante activo en su estatus social, político y económico, como un sujeto contemporáneo, permite poner atención a los sucesos de la interacción y la socialización.

2.3 Socialización infantil

Por socialización se entiende el proceso por medio del cual se transmiten y configuran los conocimientos, los modos de percibir y categorizar la realidad y los valores determinados colectivamente que se encuentran en la base de sustentación de las dimensiones del orden social propios. Esta formación se desarrolla, de acuerdo con Abraham León Trujillo (1999), de manera sistemática y espontánea, y cuya influencia en los individuos se da a través de procesos complejos durante toda la vida.

La socialización infantil se ha entendido como el proceso por el que los niños aprenden una serie de elementos como las creencias, comportamientos y sentimientos de acuerdo con el rol que desempeñan en su cultura, entendiendo rol como la expectativa que se espera del niño según su posición dentro del grupo social. En otras palabras, este proceso, “se refiere a las maneras cómo los niños llegan a ser miembros competentes social y culturalmente al interior del grupo social en que viven” (Terceros, 2002: 37).

Estas concepciones de socialización se refieren al proceso general; sin embargo, la sociología ha comenzado una crítica del concepto ya que “en los estudios sociológicos de la infancia, la socialización se toma

a menudo como sinónimo de aculturación, porque este término implica que el niño adquiere la cultura del grupo humano en el que se encuentra. Sin embargo, los niños no son vistos como individuos totalmente preparados para participar en el complejo mundo de los adultos, pero comienzan a tener el potencial para ser lentamente introducidos dentro del contacto con las existencias humanas” (Ritchie y Kollar, 1964 en James, Jenks y Prout, 1998: 23-24).

Se critica la socialización, entendida como la internalización de la coacción social, en virtud de que el proceso es concebido a través de la regulación de las estructuras, consideradas como externas, en lugar de tomar a la socialización como un proceso que surge de las interacciones cotidianas, en una especie de negociación dinámica y continua. Por tanto, se abandona la visión del niño pasivo y se le conceptualiza como un participante activo que emerge gradualmente en la socialización.

Ante una conceptualización abstracta y limitada de los estudios sobre infancia la mayor parte de las críticas emergen de las disciplinas y concepciones teóricas que ven al niño como agente. Por ejemplo, dentro de la línea de estudios que se ha denominado socialización en la interacción, se toma en cuenta la variedad, la creatividad y preferencias individuales como componentes del proceso socializador (Morton y Wentworth en De León, 2005). Desde la perspectiva de los autores, los niños empiezan a definirse como actores o agentes que, más que ser objetos preprogramados, son sujetos que se forman a través de actividades interpersonales.

Para Elinor Ochs y Bambi B. Schieffelin (1986: 164), quienes desarrollan sus estudios desde una perspectiva lingüística sobre la socialización a partir de la adquisición de la lengua, sostiene que “la socialización del lenguaje comienza desde el momento del contacto social en la vida de la existencia humana”,³ desde esta perspectiva la socialización es concebida como un proceso interactivo en donde “el niño o el novato no es un recipiente vacío del conocimiento sociocultural sino un productor de significados y resultado de interacciones con otros miembros del grupo social” (1986: 165).

³ La traducción de los textos es de las autoras.

Autoras como Lourdes de León (2005:6), partiendo de los estudios de la socialización lingüística y la adquisición de la lengua, introduce la noción de participante ya que nos “permite entender la presencia del infante en la interacción y comunicación preverbal antes de la producción lingüística y su capacidad de aprender en estructuras participativas complejas en donde tiene que trabajar identidades fluctuantes de diversos participantes”.

Desde la psicología cultural, Barbara Rogoff (1993:97)⁴ propone el concepto de participación guiada al considerar al niño como participante. La autora explica la socialización de los infantes a través de su participación en actividades cotidianas con la guía de los adultos. Este concepto se define como “un proceso en el que los papeles que desempeñan el niño y su cuidador están entrelazados, de tal manera que las interacciones rutinarias entre ellos y la forma en que habitualmente se organiza la actividad proporcionan al niño oportunidades de aprendizaje tanto implícitas como explícitas”. Aquí, la interacción y los arreglos o disposiciones entre niños y sus cuidadores son la base de la discusión. Las estrategias de los infantes son complementadas en la interacción adulto-niño, éste se encuentra en una inmersión gradual para la adquisición de las habilidades y creencias propias de su sociedad.

Estas ideas sobre la participación de los niños con otros (adultos o niños más hábiles) que los guían en su socialización son muy útiles, sobre todo si tomamos en cuenta el potencial explicativo que puede resultar a partir de otros estudios en diferentes culturas que aporten más elementos que nutran el concepto. Sin embargo, como lo señala De Hann (1999: 15) en el concepto de participación guiada puede contenerse implícitamente la noción de que el aprendizaje de los niños depende del esfuerzo explícito de las instrucciones adultas.

La utilidad del concepto de participación guiada (Rogoff, 1993:122) es importante porque destaca las diferencias culturales en las que el proceso de socialización se desarrolla al considerar que:

⁴ La traducción del texto es de las autoras.

La estructura social y la forma en que tiene la sociedad de organizar la actividad, determinan muchos aspectos del guión y del reparto de papeles, por ejemplo la escolarización formal es obligatoria o al menos existe, si el trabajo de los padres está lejos de casa o es, de alguna otra forma, inaccesible a los niños, si el trabajo del adulto requiere alguna fuerza o conocimiento especializado inasequible a los niños, también hasta qué punto el grado en que se produce una separación de los papeles de niños y niñas, en función de su sexo, y, finalmente, de qué forma se coge a los niños para llevarlos de un sitio a otro.

La variedad de formas en que los niños participan en la organización de actividades cotidianas en función a códigos y normas que cada sociedad establece, abre la posibilidad de conocer las diferencias culturales en las que se produce el aprendizaje de los niños. Para Antonio Paoli (2003: 15-16), quien ha estudiado procesos de socialización entre los tseltales de Chiapas, el estudio de la infancia desde su contexto, da cuenta de diferentes ámbitos de sentido en los que se produce aprendizaje. Estos ámbitos de sentido, entendidos como:

La realidad contemplada desde ciertas creencias y ciertas relaciones sociales, desde configuraciones escénicas percibidas a partir de alguna visión del mundo y de procesos sociales específicos. El ámbito de sentido supone una historia y es también una potenciación del entorno material y social. En él se dota a la realidad de sentido, de proyecto y de ritmo intencionales. El valor [...] se aplica necesariamente a ámbitos de sentido y entonces se apela a normas sociales de conducta. Estas normatividades constituyen contextos de legitimidad que regulan a los ámbitos de sentido y presuponen modos de acción y reacción social.

Los ámbitos de sentido son la realidad que se configura en espacios físicos como la comunidad, la casa, la milpa, el monte y el arroyo,⁵ son las unidades de análisis primordiales para explorar la forma en que pueden

⁵ Los ámbitos de sentido entendidos como construcciones abstractas de la realidad y no a espacios físicos.

ser explícita o implícitamente estructuradas las formas de aprendizaje en su socialización, de manera tal que los espacios y tiempos de la infancia puedan estar regulados, pero que también es posible escapar de esa regulación, a partir de la apertura de espacios autónomos para la participación infantil.

La socialización infantil es un proceso dinámico en el que los niños se encuentran en situaciones de aprendizaje que genera su cultura, como sujetos con una existencia propia siendo agentes que interpretan, reproducen, cuestionan y transforman la realidad a la que se circunscriben a partir de las interacciones cotidianas que se establecen con los demás miembros del grupo del cual forman parte. Los niños crean espacios autónomos fuera de la mirada adulta recreando permanentemente su propia realidad. Este proceso puede presentar un patrón coincidente en diversas sociedades, pero con la particularidad que cada cultura le imprime. Dependerá de las características culturales que el proceso de socialización pueda establecer espacios que le permitan una mayor participación infantil o por el contrario, la restrinjan.

2.4 Agencia y estructura en la socialización infantil

En los estudios sobre la agencia y la estructura, destacan tres autores que se insertan en este debate: Pierre Bourdieu (1997), Anthony Giddens (1995, 1998) y Jane Fajans (1997).

Giddens, en su teoría de la estructuración social, aborda los aspectos más relevantes sobre la función del cambio y la reproducción, trata de romper con una supuesta dicotomía entre la estructura y el individuo tomando al sistema social como fundamento y resultado de prácticas individuales y sociales que los individuos, considerados como agentes, construyen y son por ellos objetivadas y subjetivamente modificadas. Se propone rescatar al agente y no sólo al sujeto, un agente que es capaz de controlar su actividad a través de la conciencia práctica en la que se expresa tanto lo conciente como lo inconsciente, lo discursivo como lo no discursivo. Es decir, rescata la contextualidad de la acción como factor estructurante de la vida social, del lenguaje y de la conciencia común.

En los contextos de acción se generan regularidades para la acción social que se convierten en condiciones estructurantes de la misma acción práctica. Éstas son precisamente las restricciones que los individuos tienen ante la estructura, pero en el sentido de negociación, más que de imposiciones determinadas.

Con el fin de defender su teoría de la estructuración y desligarse del estructuralismo, Giddens (1998: 273) argumenta que los estructuralistas y sus seguidores, han sido incapaces de elaborar explicaciones satisfactorias sobre la agencia humana, en virtud de que “han dejado a un lado de forma más o menos total el estudio de la conversación ordinaria. La conversación ordinaria es precisamente aquel *instrumento para vivir en el mundo* en el que engarzan la referencia y el significado.”

Para Giddens el significado es construido por la intersección de la producción de significantes con objetos y sucesos del mundo, los cuales son enfocados y organizados por el agente, es decir, el individuo que actúa. En este sentido, afirma que “si consideramos el lenguaje situado en el contexto de las prácticas sociales, y rechazamos la distinción estructuralista y post-estructuralista entre lo consciente y lo inconsciente, alcanzamos una concepción diferente del sujeto humano: la de dicho sujeto en cuanto agente” (1998: 269). Para el autor, recuperar el Yo, es abordar al sujeto como agente y al lenguaje contextualizado en las prácticas sociales, superando la dicotomía conciencia/inconciencia.

Pierre Bourdieu (1997), al proponer una filosofía de la ciencia, que cabe llamar relacional, pone énfasis en las relaciones de los individuos que interactúan desde una posición específica dentro del espacio social. Piensa la estructura como relaciones entre agentes situados en diferentes posiciones, donde las condiciones estructurantes imponen restricciones diferenciadas a los agentes.

En la teoría social de Bourdieu (1997: 60) se plantea que “el microcosmos social [...] es un espacio de relaciones objetivas entre posiciones y sólo se puede comprender lo que ocurre en él si se sitúa a cada agente o a cada institución en sus relaciones objetivas con todos los demás”. Elabora los conceptos de campo, habitus, capital (político, social, cultural, económico que poseen los agentes) y espacio social, que recrean la idea de juego para explicar la estructura social y establece que “las

estrategias de los agentes y de las instituciones inscritos en las *tomas de posición*, dependen de la *posición* que ocupen en la estructura del campo, es decir en la distribución del capital simbólico específico, institucionalizado o no (reconocimiento interno o notoriedad externa) y que por mediación de su *habitus* (y relativamente autónomas en relación con la posición), les impulsa ya sea a conservar ya sea transformar la estructura de esta distribución, por lo tanto, a perpetuar las reglas del juego en vigor o subvertirlas” (1997: 63-64).

Desde este planteamiento, la teoría de Bourdieu aborda el estudio de la realidad social, ubicando la posición de los sujetos en sus relaciones con el mundo. El autor considera a los sujetos con una cierta autonomía y posibilidad de movilidad en el espacio social, pero la movilidad y actividad del sujeto quedan restringidas por su posición dentro de la estructura.

Los sujetos pueden producir cambios, pero siempre determinados por su ubicación en la estructura. La realidad social que plantea Bourdieu no abre posibilidades de la acción de los sujetos fuera del espacio social, ante esta limitante del juego de posiciones, ¿cómo se podría explicar quiénes somos cuando “no estamos en la cancha”?

Tanto Giddens como Bourdieu rescatan al sujeto en su agencia, ambos determinan los cambios en los límites que impone la estructura en virtud de que las modificaciones en la historia son evidentes y no se pueden explicar sin la actividad de los sujetos. La historia cambia por los agentes, pero no a gusto de ellos.

Para Jane Fajans (1997) en su estudio sobre socialización entre los baining de Papúa en Nueva Guinea, argumenta que la estructura surge directamente de la coordinación de las actividades entre los diferentes sujetos con sus roles y perspectivas comunes u opuestas; toma forma de la organización de los actores en sus actividades y los actores no surgen como producto de la estructura.

La agencia humana es la capacidad para la actividad consciente, dirigida y voluntaria, así como la cualidad central de la vida social humana que liga los aspectos complementarios de las personas sociales como productos y productores en su mundo social compartido.

Fajans (1997: 281) argumenta que “la razón fundamental por la cual Bourdieu no puede hablar significadamente sobre la producción social de los sujetos, ya sea como agentes de la actividad o como actores conscientemente auto-dirigidos” es porque Bourdieu enfatiza demasiado en el sujeto individual como la fuente de la motivación de la actividad y de esta manera falla al no contemplar la contribución del sistema social y cultural a la producción de la subjetividad.⁶

Por tanto, desde una actitud crítica, Fajans considera que la teoría de Bourdieu tiende a ser universalista, pese a que se basa fundamentalmente en la sociedad francesa, contrario a lo que sucede en los estudios de Fajans, quien al estudiar las formas de actividad de los baining, muestra que este grupo cultural es mediado socialmente por una fórmula cultural, no sobre símbolos individuales sino por construcciones esquemáticas de símbolos, categorías, significados y valores, que definen las formas de interacción por las cuales los sujetos se pueden realizar objetivamente como personas sociales.

Para Fajans (1997: 282), los valores sociales son una parte crítica de las representaciones culturales públicas, enfatiza que éstos no son reducibles a motivos o fenómenos meramente psicológicos, sino que son representaciones culturales de la actividad reproductiva; los valores son representaciones de la actividad que se canaliza y se distribuye en formas y proporciones necesarias para reproducir las relaciones sociales de las personas.

Tanto para Giddens como para Fajans, el sistema social es el fundamento y el resultado de prácticas individuales-sociales que los agentes construyen y son por ellos objetivadas y subjetivamente modificadas. La agencia no es determinada por las estructuras sociales en las que los niños se socializan, sino que las estructuras son parte y resultado del mismo proceso y no fuera de él.

Las ideas sobre la relación entre agencia y estructura de Giddens y Fajans son fundamentales para resaltar la participación de los sujetos sociales en los procesos estructurantes. Sin embargo, estos procesos

⁶ En el entendido de ver la subjetividad como producto de los procesos dinámicos de la apropiación del sujeto de la realidad social.

son en extremo complejos, de ahí la insistencia de Bourdieu en no ignorar la facultad agentiva de los sujetos, circunscribiéndolos a un espacio controlado para la movilidad de los sujetos.

Las ideas que desarrollan Bourdieu, Giddens y Fajans son de gran utilidad para el estudio de la participación activa de los niños en la socialización apelando en todo momento a su contexto político, social y cultural. Dentro de este proceso es fundamental la articulación con sus propias concepciones para la construcción de un marco explicativo de la socialización del niño en la casa y la escuela.

2.5 Aprendizaje: las diferencias culturales que definen las formas de participación infantil

Los estudios sobre el aprendizaje encuentran en los trabajos de Lev S. Vygotsky nuevas perspectivas de la socialización. Son los aportes de la psicología rusa y los discípulos de Vygotsky como A. N. Leontyev, quienes postulan la socialización como la teoría de la actividad que centra su interés en la relación entre la conciencia y el mundo material. Para estos autores, el problema surge de una posición teórica en el debate de Marx y Engels sobre la ideología y la crítica a las teorías materialistas.

Esta crítica la encuentra Duranti (2000:378) en el texto de Marx, *Tesis sobre Feuerbach*, en el que argumenta que

[...]el principal defecto de todo el materialismo actual hasta la fecha[...]es que la cosa, realidad, sensorial, se concibe sólo en forma de un objeto para la *contemplación*, y no como una *actividad humana sensorial*, como una *práctica*, no subjetivamente. Por tanto, lo que ocurrió fue que el idealismo, para contradistinguirse del materialismo, desarrolló el lado *activo*, pero sólo de forma abstracta, puesto que, desde luego, el idealismo no conoce la actividad real sensorial como tal.

De acuerdo con lo anterior, Duranti establece que la teoría de la actividad de Vygotsky responde a la pregunta formulada por Marx: ¿cómo elaborar una teoría de la mente humana que se tome en serio el hecho

de que los sujetos pensantes no solamente piensan sino que también se mueven, construyen, tocan, sienten y, sobre todo, interactúan con otros seres humanos y objetos materiales por medio de la actividad física y semiótica?

La respuesta, dice Duranti, trata de reconciliar lo que parecen ser procesos cognitivos individualmente controlados por actuaciones públicas mediante la interacción, en las cuales los individuos participan de forma conjunta en actividades que son más que la mera suma de sus partes. La solución que ofrece en la teoría de la actividad es la de invertir la relación habitual entre el individuo y la sociedad. En lugar de pensar desde el individuo y considerar que la actividad social conjunta es la suma de procesos y acciones cognitivas individuales, propone una teoría de desarrollo, donde las facultades individuales surgen de procesos interaccionales.

Esta discusión está ausente en la psicología cognitiva norteamericana y muchos asumen que también de la teoría de Jean Piaget, psicólogo construccionista. Sin embargo, Barbara Rogoff (1993: 64) plantea que “es justo decir que tanto Piaget como Vygotsky tuvieron en cuenta los procesos sociales y naturales del desarrollo, señalando que, por una parte, Piaget se fijó, sobre todo, en el individuo que ocasionalmente interactúa con otros cuando resuelve problemas lógicos de origen social; por otra parte, Vygotsky prestó especial atención a la participación del niño, junto con otras personas, en el orden social”. En cierta forma, Piaget consideraba que el aprendizaje de los niños era más eficaz entre iguales, es decir con otros de igual competencia y no con adultos por las relaciones asimétricas que median entre ellos.

Rogoff trata de conciliar las teorías de estos dos autores al enfatizar por una parte, la idea del desarrollo natural y evolutivo y por la otra el contexto de las relaciones sociales del niño en su desarrollo; considera los dos planteamientos como soportes inseparables del desarrollo individual.

Sin embargo, son las ideas de Vygotsky, más que las de Piaget, las que son retomadas por los enfoques antropológicos que conciben a la cultura como práctica y no sólo como modelo de pensamiento. Las teorías de la actividad y la de zona de desarrollo próximo (ZDP) son la piedra de toque en el estudio de la socialización, al ofrecer una perspectiva de análisis novedosa en el abordaje de las relaciones del individuo con el mundo.

En el caso de la teoría de la actividad, Vygotsky (1988) señala que el sujeto actúa sobre la realidad para adaptarse a ella transformándola y transformándose a sí mismo a través de unos instrumentos psicológicos que le denomina “mediadores”. Este fenómeno, denominado mediación instrumental, es llevado a cabo a través de “herramientas” (mediadores simples, como los recursos materiales) y de “signos” (mediadores más sofisticados, siendo el lenguaje el signo principal). También establece que la actividad es un conjunto de acciones culturalmente determinadas y contextualizadas, que se llevan a cabo en cooperación con otros, y la actividad del sujeto en desarrollo es una actividad mediada socialmente.

La actividad que propone Vygotsky, es una actividad culturalmente determinada y contextualizada; en este sentido, el propio medio humano constituye los mediadores que se emplean en la relación con los objetos, tanto las herramientas como los signos, pero especialmente estos últimos, puesto que el mundo social es esencialmente un mundo formado por procesos simbólicos, entre los que destaca el lenguaje hablado.

El lenguaje para Vygotsky es la herramienta que posibilita cobrar conciencia de uno mismo y ejercitar el control voluntario de nuestras acciones. No se limita simplemente la conducta de los demás ni se reacciona simplemente al ambiente, sino que con el lenguaje se tiene la posibilidad de afirmar o negar, lo cual indica que el individuo tiene conciencia de lo que es, y actúa con voluntad propia. En ese momento los individuos llegan a ser distintos y diferentes de los objetos y de los demás, de tal forma que “los sistemas de signos producidos en la cultura en la que viven los niños no son meros ‘facilitadores’ de la actividad psicológica, sino que son sus formadores” (Castorina, 1996: 14).

Barbara Rogoff (1993), estudiosa del aprendizaje infantil, es una de las autoras que extiende las ideas de Vygotsky haciendo hincapié, no sólo en la importancia del contexto cultural para el aprendizaje infantil, sino en la diversidad de contextos culturales en los que se da la socialización de los niños; argumenta que lo que varía son las formas en el contexto cultural que ofrecen diferentes tipos de relaciones, espacios y tiempos en el desarrollo de los niños, y sobre todo, explora y desarrolla el concepto de zona de desarrollo próximo.

En esta misma línea de estudios, Mariëtte de Haan, en su estudio del aprendizaje entre los niños mazahuas, va más allá y, si bien reconoce en Vygotsky su formulación sobre las diferencias culturales, plantea que el autor, “antepone, en el desarrollo de sus ideas, unas prácticas de enseñanza y unas ‘herramientas de medición’ a otras, presentándolas como más efectivas y de mayor importancia para el desarrollo” (1999:9).

De Haan (1999: Prefacio) señala que “cada práctica cultural, en principio, crea sus propias formas de aprendizaje y que esas formas de aprender producen el indicio de la práctica cultural de la cual forman parte”. Es decir, que aprendizaje y cultura son vistos como dos aspectos inseparables del mismo proceso dinámico de desarrollo, en el que “las diferencias más importantes entre las culturas [...] se relacionan con la variedad de destrezas y valores que definen la meta cultural de la madurez” (Rogoff, 1993: 154).

De Hann pone énfasis en la conceptualización de las diferencias culturales en las prácticas de aprendizaje. Para esto realiza una revisión de temas pendientes por discutir sobre los aportes de Vigotsky a partir del concepto de ZDP, “de acuerdo con el cual, el desarrollo infantil evoluciona a través de la participación del niño en actividades ligeramente distantes de su competencia (en su ‘zona de desarrollo próximo’), con la ayuda de adultos o niños más hábiles” (Vygotsky, en Rogoff, 1993: 38).

Estos temas que señala De Hann (1999:12-15) ponen la atención en diversos elementos que confluyen dentro de la ZDP; por ejemplo, la definición de la situación y las metas estructurales de la participación de los niños en relación con los adultos; el liderazgo en las actividades; los arreglos implícitos y explícitos en la relación entre el que enseña y el aprendiz; la construcción-estimulación de la estructura en las situaciones de conflicto y estimulación del aprendizaje en sus estructuras; en las formas de enseñanza que desarrollan históricamente nuevas formas de actividad, y finalmente, en el aprendizaje situado

Considerando estos temas en discusión sobre la ZDP, De Haan propone un concepto que ha llamado “creación de situaciones de aprendizaje o de significados que provocan aprendizaje”, en el que intenta establecer las relaciones entre el aprendizaje y la cultura, y las diferen-

cias culturales son reconocidas, tomando en cuenta las múltiples actividades del aprendizaje y una visión en la que el aprendizaje toma espacios como una función en todo tipo de actividades culturales.

Estas nociones pueden dirigir el análisis hacia una visión del aprendizaje que liga de manera efectiva ciertos contextos institucionales con ciertos formatos pedagógicos aprovechados por encima de otros y posibilitan considerar el aprendizaje basado en prácticas de otras normas culturales y modos de estructurar u organizar las prácticas de aprendizaje. Estos dos aspectos, dice la autora, pueden ser de utilidad para estudiar con mayor profundidad las diferencias culturales en las prácticas de aprendizaje; asimismo, estos aspectos pueden ser considerados como dilemas del aprendizaje, los cuales tienen que ser resueltos en todas las situaciones de aprendizaje y también de manera diferente en diversas comunidades.

Las múltiples actividades del aprendizaje tienen que ver con el desarrollo del aprendizaje en el medio ambiente y con las disposiciones dentro de las actividades culturales. En cuanto a la segunda idea, en la que el aprendizaje toma espacios como una función en todo tipo de actividades culturales, se relaciona con las situaciones o roles, tratando de responder las siguientes cuestiones: ¿cómo, en diferentes culturas, las actividades son transformadas para aprender o cómo y cuándo son reestructuradas? y ¿cómo diferentes prácticas culturales toman ventaja de la responsabilidad diferencial o del experto para fomentar aprendizaje?

Mariëtte de Haan (1999: Prefacio) defiende la idea en la que “cada práctica cultural, en principio, crea sus propias formas de aprendizaje y que esas formas de aprender producen el indicio de la práctica cultural de la cual forman parte”. Es decir, que aprendizaje y cultura son vistos como dos aspectos inseparables del mismo proceso dinámico de desarrollo.

Estas nociones son útiles para poder conocer las múltiples actividades de aprendizaje que se dan entre los niños indígenas y demás agentes de socialización dentro de un contexto de estudio, tomando como punto de partida los diferentes ámbitos de sentido en la socialización infantil como la casa, la milpa, el juego, el arroyo y la escuela, así también la función de ese aprendizaje en las actividades culturales, con la finalidad de establecer cómo estas actividades son transformadas, implícita o explícitamente para generar aprendizaje.

En el desarrollo del trabajo etnográfico que se lleva a cabo en la casa, se intenta identificar el tipo de participación guiada que se despliega en la socialización de los niños ch'oles de El Bascán, así como definir cuáles son las formas culturales que de este proceso emanan a partir de su organización sociocultural. Es decir, cuáles son los modelos de persona, los valores y metas culturales que le dan sentido a este proceso de socialización en particular.

2.6 Socialización, participación e interculturalidad

Al referirse a la socialización, Rogoff retoma el concepto de la ZDP de Vygotsky, en el que el desarrollo del niño es visto como una actividad social que va más allá de su competencia con la ayuda de adultos. “El concepto da cuenta de una región dinámica de la sensibilidad para aprender experiencias en las cuales el desarrollo de los niños es guiado por la interacción social. En esta región es donde la cultura y aprendizaje se encuentran” (Cole, 1981 en Rogoff, 1991: 254). En esta zona sensitiva, las variaciones en la interacción social se suponen en la producción de adaptaciones de los individuos en su propio entorno cultural.

Rogoff extiende el concepto de la zona del desarrollo próximo haciendo hincapié en la interacción de los roles de niños y adultos, en un proceso de participación guiada. La tesis que desarrolla es que la rápida transformación de los niños en participantes socializados se debe a una fina combinación de las habilidades de los niños y la guía de los adultos. Rogoff (1991) retoma los aportes de Vygotsky enfatizando el rol del niño como participante activo en su propia socialización. Es decir, los niños no sólo reciben la guía de los adultos, más bien ellos buscan, estructuran y demandan la asistencia de los que los rodean para aprender cómo resolver problemas de todo tipo.

Para exponer su teoría, Rogoff argumenta que la participación guiada de los niños en la interacción social involucra las siguientes actividades:

1. Proveer un puente entre habilidades familiares o información que se necesita para resolver un nuevo problema,
2. Adaptación y estructuración de un problema-solución, y

3. Transferencia gradual de responsabilidades en el manejo del problema y la solución para el niño.

Es interesante observar cómo estas generalizaciones sobre la participación guiada las expone para todo proceso de socialización, en el cual la articulación de los roles puede ser universal, aunque las metas y los significados usados en su implementación varíen en cada cultura. Las variantes están en cómo la interacción de adultos y niños puede ser instrumentada en este proceso.

La idea de participación en el estudio de la conducta humana, de acuerdo con Alessandro Duranti (2000:438), quien escribe desde la antropología lingüística, “significa comprometerse con una investigación detallada y sistemática de los recursos semióticos y materiales que intervienen en la constitución de actividades normalmente conjuntas y con múltiples participantes”.

Concebir la participación de los sujetos en la socialización, desde una perspectiva contextual como la de Rogoff (1991, 1993) a través de su concepto de participación guiada y el enfoque de prácticas culturales de Mariëtte de Hann (1999), permite explorar las formas en las que se desarrollan los procesos de estructuración en la socialización, partiendo de las prácticas cotidianas en las que se produce el aprendizaje. Todo ello con el objetivo de conocer las formas en que el aprendizaje se estructura cotidianamente en las actividades dentro de la organización social y cómo el aprendizaje se manifiesta o reprime en las prácticas escolares cotidianas.

Finalmente, estos enfoques que dirigen su atención a las formas culturales en que los niños aprenden en la interacción entre casa y escuela, permite la emergencia de nuevas estructuras interpretativas para la educación intercultural, ya que la educación intercultural no sólo tiene que ver con la inclusión de contenidos relativos a las culturas indígenas, sino también con las formas como se aprende y actúa en la cultura; esto nos lleva a plantear la necesidad de una educación intercultural que pueda vincular los conocimientos de la casa con los de la escuela en función de un desarrollo local y que promueva la participación política de los indígenas en el plano nacional, regional y local.

3. Contexto social de la región ch'ol y la comunidad El Bascán: espacios para una socialización comunitaria

Las comunidades con hablantes de ch'ol, están situadas en los municipios chiapanecos de Tila, Tumbalá, Palenque, Salto de Agua, Sabanilla, parte de Yajalón, Chilón y Ocosingo. En fechas más recientes, Arturo Lomelí (2002) señala que en los municipios de Amatlán, Huitiupán y Las Margaritas también hay población hablante de ch'ol, así como en los estados de Tabasco y Campeche.

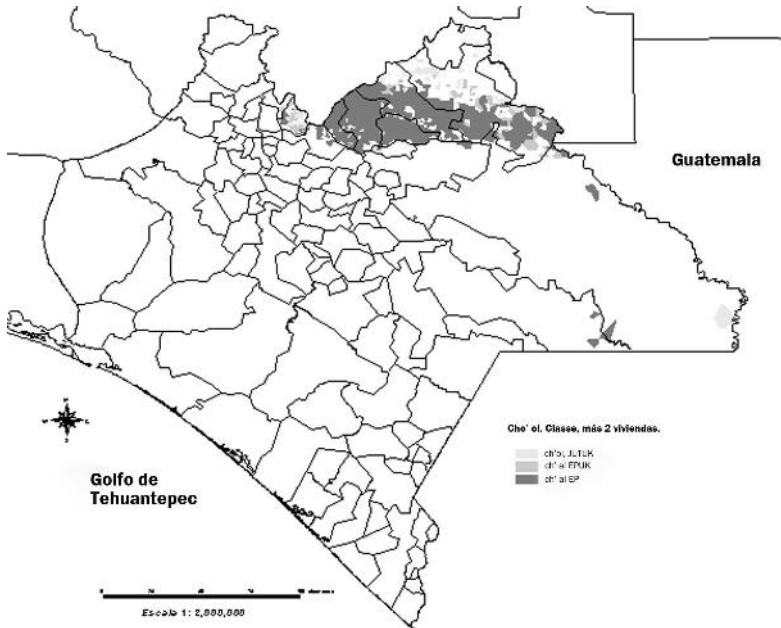
Los tres primeros municipios cuentan con una historia más larga en cuanto a su establecimiento como parte de un proceso de reacomodos forzosos durante la conquista española.

Varios trabajos arqueológicos establecen que durante el llamado Periodo Posclásico (1000-1550 d.C.) fue una época de reacomodos poblacionales conformando una diversidad de pueblos autónomos que no obedecían a un poder centralizado, situación que dificultó el avance colonial de los españoles. “Los hablantes de ch'ol que habitaban la selva Lacandona, en torno a la laguna Miramar, establecieron un importante centro de población en la isla llamada Lacamtun (La Gran Piedra) [...] En 1586 Lacamtun fue arrasada por los españoles y los sobrevivientes se dispersaron por la selva, unos fundaron nuevos asentamientos y continuaron en resistencia hasta el siglo XVIII que fueron totalmente exterminados. Otros, desde el siglo XVI, por la acción de sacerdotes dominicos habían sido trasladados más al norte, a una zona que posiblemente también estaba ocupada por hablantes de ch'ol, para fundar los actuales pueblos de Tila, Tumbalá, y Palenque” (Pérez Suárez, 2000: 335-336).

La población indígena ch'ol que más tarde se estableciera en el municipio de Salto de Agua, proviene principalmente de Tumbalá. Actualmente, el municipio de Salto de Agua, según el sistema de planeación estatal, se ubica en la región Selva. Al norte, limita con el municipio de Palenque y el estado de Tabasco, también por el este colinda con Palenque, mientras que por el sur se encuentran los municipios de Chilón y Tumbalá, finalmente al oeste colinda con Tila (Ver mapa 1).

MAPA 1

Densidad de población hablante de ch'ol en Chiapas. 1995



Fuente: Lomelí González, Arturo (2002), *Los servidores de Nuestros Pueblos*.

Salto de Agua tiene una historia de más de 200 años, la cual inicia con la propuesta del intendente de Chiapas, don Agustín de las Cuentas Zayas, apoyado por Bernardo Landeros, vecino de Palenque. De esta manera, el pueblo colonial de Salto de Agua, se funda el 20 de mayo de

1794.⁷ El objetivo era crear ésta y más poblaciones con la finalidad de contar con mayor seguridad para las actividades económicas y administrativas, pues se tenían que realizar jornadas de entre tres y cuatro días en despoblado entre Palenque y Tumbalá (Gobierno del Estado de Chiapas, 1993: 63). De la fundación, no pasó mucho tiempo para que se iniciaran los trámites y solicitar que el pueblo se convirtiera en cabecera municipal, la cual no se concedió hasta 1890, elevando a rango de villa al pueblo de Salto de Agua y cabecera municipal del departamento de Palenque, pero es hasta 1915 que las jefaturas políticas desaparecen, estableciéndose 59 municipios libres y Salto de Agua fue uno de ellos.⁸

El primer padrón efectuado en el paraje de Salto de Agua lo realiza Bernardo Landeros, quien junto con el intendente De las Cuentas Zayas, agrupan a indígenas ch'oles que de forma dispersa habitaban esta región y llevaron a cabo el desmonte y la construcción de casas. De esta manera, en agosto de 1797 se contaba ya con “90 almas”, en su mayoría indígenas ch'oles (Gobierno del Estado de Chiapas, 1993: 70). En la actualidad, la población total del municipio es de 49, 300 habitantes, de los cuales 81.65% son indígenas, en su mayoría ch'oles.⁹ En lo que respecta a las comunidades de estudio, El Bascán cuenta con 738 habitantes.¹⁰

3.1 Configuración social: de Tumbalá a Salto de agua

La mayoría de las comunidades indígenas que habitan el municipio de Salto de Agua, comenzaron el proceso de población a partir de mediados del siglo pasado; los primeros habitantes de la comunidad de El Bascán se desplazaron en 1945. La mayoría de la gente proviene del

⁷ El dato se obtuvo de la Enciclopedia de los Municipios de México: www.e-local.gob.mx (fecha de consulta: 13 de septiembre de 2003). Sin embargo, en una edición de 1993 del Gobierno del Estado de Chiapas, *Salto de Agua, 2° Centenario 1793-1993*, toma como fecha el año de 1793, en la cual se libera la solicitud para la fundación del pueblo.

⁸ Es necesario señalar que en 1847 el estado de Chiapas se divide en departamentos, quedando Salto de Agua, como parte del departamento de Tila. www.e-local.gob.mx (fecha de consulta: 13 de septiembre de 2003).

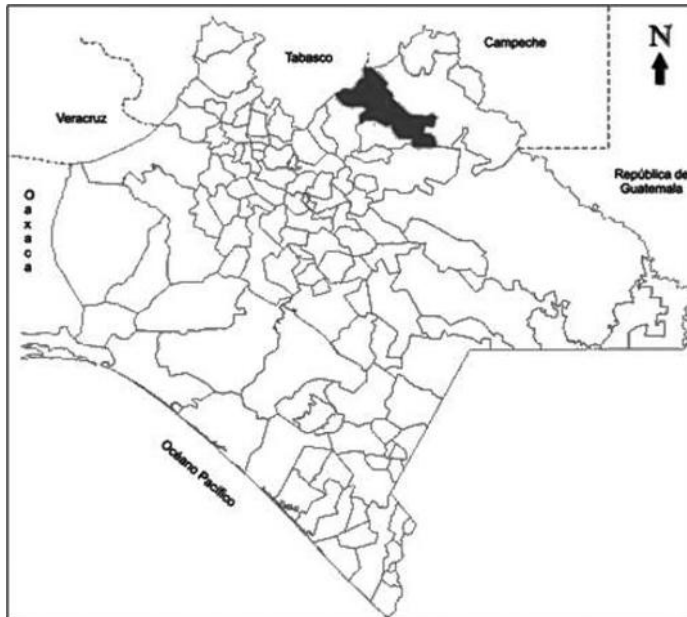
⁹ INEGI, *Resultados Definitivos, Chiapas XII Censo General de Población y Vivienda 2000*.

¹⁰ Datos proporcionados por la Jurisdicción Sanitaria VI Región Selva en el censo levantado en diciembre de 2003.

municipio de Tumbalá, quienes al ver la posibilidad de poseer sus propias tierras comienzan a fundar más comunidades en Salto de Agua.¹¹

La comunidad de El Bascán se ubica en lo que se ha denominado la región del Valle del Tulijá, una zona rica en recursos naturales, de ahí que esta zona fuera una alternativa de vida para los indígenas ch'oles. Las causas que motivaron la búsqueda de tierras para trabajar fueron varias: huir del peonaje en las fincas de los ricos finqueros, en su mayoría extranjeros, la escasez de agua y por tanto la baja productividad de las tierras de Tumbalá; incluso, algunos de los mayores argumentaban causas derivadas de conflictos religiosos entre católicos y presbiterianos.

Mapa 2
Municipio de Salto de Agua



Fuente: <http://www.e-local.gob.mx> (fecha de consulta: 13 de septiembre de 2003)

¹¹ Los datos sobre la comunidad El Bascán provienen del archivo ejidal.

Don Miguel, uno de los fundadores que aún vive, relata cómo se inició el camino de muchos campesinos indígenas que, desde un monte de Ignacio Allende, podían ver la riqueza de la tierra en el Valle del Tulijá. El camino “fue duro”, después de tres días, llegaron los hombres, construyeron provisionalmente sus casas con los recursos que la naturaleza les daba, como madera y hojas de palma; sembraron la milpa y un grupo de esos primeros hombres regresaron a Ignacio Allende, por sus familias y pertenencias.

El viaje con las familias fue motivo de fiesta, desde Ignacio Allende salieron llevando con ellos sus santos, San Miguel y Santa Rosa, ya que todos eran católicos. Su camino fue acompañado por cohetes y donde les caía la noche se quedaban, la gente que los veía pasar con los santos, les daban hospedaje, con tal de que los santos se quedaran en esas casas, aunque sólo fuera una noche.

Después de una semana de camino, llegaron y comenzaron a trabajar para poder establecerse. Para ese entonces, todo era monte,¹² “puro *tye’el*”, dicen los ancianos. Había tigres, jabalíes, coyotes, venados y muchas serpientes, entre las cuales, destaca la *nauyaca*. Para el siguiente año, 1946, sólo 31 jefes de familia permanecían aferrados a la tierra que era la principal fuente de sentido a su existencia. Los que se fueron, no resistieron la presión de los caciques¹³ quienes se oponían a los asentamientos porque se beneficiaban con la explotación de maderas preciosas a pesar de que se encontraban en terrenos nacionales.

Fue hasta 1948 que iniciaron los trámites para la solicitud de las tierras. Los primeros intentos fueron frustrados por las autoridades municipales de Salto de Agua, que estaban a favor de los intereses de los caciques. Hasta que uno de los funcionarios del ayuntamiento atendió sus peticiones y comenzó la dotación de predios.

Cuando otros campesinos en busca de tierras, originarios de comunidades como Venustiano Carranza, Ranchería Agua Azul, Tumbalá, entre otras, se enteraron de que se haría efectivo el otorgamiento de tie-

¹² Monte se le designa a toda área no cultivada y fuera del espacio habitable.

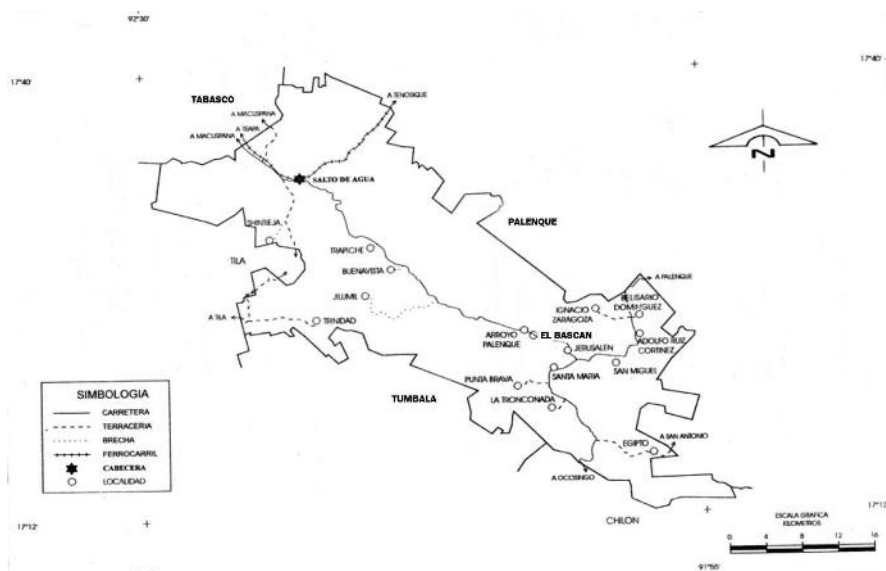
¹³ Con la expresión de caciques, las personas entrevistadas se refieren a los dueños de las fincas y los ranchos.

rras, solicitaron su incorporación y la lista de solicitantes se incrementó a 41 jefes de familia. El 9 de septiembre de 1953 se da la resolución presidencial, dotando con 653 hectáreas a los solicitantes, de las cuales 220 son baldías, 13 para la zona urbana y 42 parcelas de 10 hectáreas, una de ellas se destinaba para la escuela. Esta resolución fue firmada en el periodo presidencial de Adolfo Ruiz Cortínez. Finalmente, el Acta de Posesión y Deslinde del Ejido Definitivo Denominado El Bascán se da el 16 de agosto de 1954 en la Casa del Comisariado Ejidal.¹⁴

Pero no hay una sola versión acerca de quién o por qué se eligió el nombre, algunos de los mayores dicen que al hacer la solicitud les preguntaron sobre el nombre, y los comisionados para la realización de los trámites dijeron que El Bascán, por la cercanía de ese río en la comunidad; otros dicen que lo pusieron los ingenieros que realizaron el estudio topográfico. La comunidad también es conocida por Lucha Bascán, nombre adquirido por la proximidad de un arroyo que, según narran los más viejos, un ranchero de la región, don Luis Gómez, le llamó así porque él había enterrado mucho dinero en la parte de arriba, donde actualmente se encuentra la comunidad de Chivaltic. Tuvo que dejar el dinero en ese lugar porque se le murieron las mulas y los caballos que traían la pesada carga. Algunos comentan que venía huyendo de la revolución y otros aseguran que había robado joyas de las ruinas de Palenque. Don Luis había contado esta historia a los pobladores de El Bascán y les decía que hicieran “la lucha” por recuperar el dinero, pero la dificultad del camino y la llegada de pobladores al lugar se los impidió. Fue así como también recibió este nombre.

¹⁴ Archivo Ejidal de El Bascán.

Mapa 3
División geográfica del municipio de Salto de Agua



Fuente: *Cuadernillo Estadístico Municipal, Salto de Agua, Chiapas, 1997*, Gobierno del Estado de Chiapas, INEGI, H. Ayuntamiento Constitucional de Salto de Agua.¹⁵

De ese tiempo a la fecha muchas cosas han cambiado, principalmente la entrada de caminos y finalmente la carretera que comunica a las comunidades de la región a Salto de Agua, Palenque y el centro del estado. Aún se recuerdan los largos y pesados viajes a pie por las veredas o en cayuco por el río Bascán y su continuación a través del Tulijá para llegar a Salto de Agua y vender sus productos como café, arroz, maíz y cerdos. Otro medio de transporte eran las avionetas de los caciques. Éstos también compraban las cosechas en la comunidad, pero casi siempre pagaban los productos a muy bajo precio.

¹⁵ El mapa que se presenta no registraba la población de El Bascán, por el escaso número de habitantes. Las autoras realizaron su inclusión.

3.2 Dimensión económica

las primeras casas que construyeron los pobladores fueron hechas con materiales frágiles, algunos palos sostenían el techo de palma que servía para guarecer de las inclemencias del clima a quienes estaban al cuidado de los sembradíos de maíz. La protección era mínima ante la cantidad de animales salvajes que habitaban la tierra hasta entonces virgen. Algunos adelantaron el viaje a su tierra de origen para volver con las familias que comenzarían el poblamiento del lugar.

La siembra de la milpa habría de conformar el inicio de diversas actividades económicas para el mantenimiento del grupo. El entorno ecológico en el que se instaló el poblado contaba con una amplia variedad de animales de caza, entre los más importantes por su rica carne se encuentran el tepezcuintle, el venado y monos como el saraguato. Además de la caza, los habitantes del nuevo poblado contaban con la pesca por su ubicación privilegiada entre dos grandes ríos: El Bascán y El Tulijá. La dieta se completaba con plantas y frutas que crecían en el monte, como la hierbamora, el *k'ānei* (axanté) y el *chapay*.¹⁶ Las aves, también era parte de la dieta, su captura es una actividad que realizaban y realizan actualmente los niños.

Además de la siembra del maíz, el frijol y el chile, que han constituido la dieta básica de consumo de la población, más tarde, con el desarrollo del poblado se integrarían la crianza de animales domésticos que constituían las principales actividades económicas. Pero la riqueza de la tierra permitió también la siembra de arroz y café, actividades que se encontraron en auge con la construcción de caminos y más tarde, a mediados de los setenta, con las carreteras. La construcción de vías asfaltadas en poco tiempo redujo el aislamiento de las comunidades ch'oles en Salto de Agua y produjo modificaciones importantes en todos los campos de la vida individual y colectiva.

¹⁶ La hierbamora es una planta de hojas verdes comestibles con tonalidades moradas y de sabor amargo. El axanté también es una verdura. El chapay es la inflorescencia de una palma silvestre cubierta de espinas.

Los primeros cambios llegaron con el auge en el comercio del café; el dinero obtenido en esta actividad les permitió comprar diversos productos que antes eran elaborados por ellos mismos con las materias primas del entorno; es el caso de los utensilios de plástico que sustituyen a los recipientes hechos de barro y canastos de palma, actividades en las que los niños participaban de manera muy activa para su elaboración. Con la posibilidad de conseguir tela barata cambiaron el algodón por el poliéster y demás telas sintéticas; el vestido sufrió modificaciones; es el caso de la ropa de las mujeres que consistía en una nagua larga y azul con una franja de listón que pueden ser de diversos colores, y la blusa de manta bordada con pequeños cuadros de colores, y también la indumentaria de los hombres que usaban camisa y pantalón de manta. Los niños y jóvenes son los que menos resistencia oponen al cambio, esto se constata en la socialización infantil que presenta mudanzas significativas.

Las cosechas de café, frijol y maíz terminaron de forma abrupta con la erupción del volcán Chichonal; las viviendas y otros bienes también sufrieron severos daños.¹⁷ Esto llevó a los habitantes a buscar otra actividad que les resarciera las entradas monetarias, y la encontraron en la cría de ganado para engorda; las ricas tierras del Valle del Tulijá cambiaron de actividad desde hace más de veinte años.

Esta actividad ha servido de muy poco para la mayoría de los habitantes indígenas de la región; quienes resultaron beneficiados son los grandes ganaderos que venden caro y compran barato y aprovechan la ganadería extensiva que desarrollan los indígenas en sus potreros en perjuicio de la diversidad del cultivo.

Actualmente este cambio de la actividad agrícola a la pecuaria, según lo explica Antonio Paoli (2003: 64), ha crecido alarmantemente en Chiapas y “representa la explotación más agresiva contra el ecosistema de la selva [...] Se sacrifican miles de variedades vegetales para plantar pasto en su lugar, y el ganado impedirá que se desarrolle casi cualquier otra planta que germine en el potrero”. Esta actividad ha sido impulsa-

¹⁷ Esto está asentando en un oficio con fecha del 4 de abril de 1982, en el que las autoridades ejidales de El Bascán solicitan el apoyo a las autoridades municipales por los daños ocasionados por la erupción del volcán Chichonal.

da por el gobierno estatal, a través del Programa de Apoyos Directos al Campo (PROCAMPO) que da cuatrocientos pesos por hectárea cultivada y trescientos pesos más al año por cada vaca de crianza.

El impulso de la ganadería trae como consecuencia cambios en la alimentación y la socialización de los niños, pues poco a poco se acaban algunas plantas comestibles, cada vez más los cultivos se subordinan a esta actividad y otros desaparecen como el arroz; los cuales formaban parte del aprendizaje en su siembra, cuidado y cosecha.

Los cambios en las actividades productivas van de la mano con la modificación de la tenencia de la tierra; por medio del Programa de Certificación de Derechos Ejidales (PROCEDE), se abre la posibilidad de que el ejido se convierta en propiedad privada y por lo tanto la posibilidad de vender y comprar la tierra. El ejido en esta región se ha trabajado a partir de la división en parcelas y ésta no se podía vender. En la actualidad, con la certificación, la gente puede hacerlo¹⁸ y se convierten en asalariados de los vecinos que tienen recursos para comprarlas, de tal forma que comienza a evidenciarse una distinción de clases, cada vez más marcada.

Asimismo, la certificación ha generado una división mayor de las parcelas entre las familias, ya que los hijos exigen un pedazo de tierra propio, mientras que antes se labraba en conjunto por la familia. Esta fragmentación lleva a que la tierra no sea suficiente para todos los vástagos, creando graves conflictos familiares con la sucesión de los derechos agrarios.

El PROCEDE ha sido un proyecto aceptado por un elevado número de comunidades del municipio de Salto de Agua, como El Bascán, Jerusalén, Madero, Suclumpá. Con excepción del primero, los cambios en cuanto a una diferenciación de clases es más evidente; en estas comunidades se puede observar cambios más sustantivos en el tipo de casa; entre las numerosas viviendas de madera y lámina con suelo aún de tierra, resaltan las casas de cemento, con dos pisos y coche en la puerta. Una de las excepciones es San Miguel, la cual continúa rechazando el PROCEDE principalmente por presión de las bases zapatistas.

¹⁸ Muchas son las circunstancias que llevan a la gente a vender sus parcelas: enfermedad de alguien de la familia y endeudamiento por el consumo excesivo de alcohol, entre otras.

El conflicto agrario continúa siendo un problema grave en la región y ocasiona enfrentamientos muchas veces violentos. Por la falta de tierra, muchos jóvenes se ven en la necesidad de emplearse como albañiles y empleados en el sector turístico de Palenque y Cancún. Las mujeres casi siempre logran colocarse como empleadas domésticas en las ciudades cercanas como Palenque, Villahermosa y Salto de Agua.

3.3 Espacio social de la comunidad

Como se ha señalado, El Bascán es una de las comunidades más pequeñas de Salto de Agua, aunque territorialmente las diferencias no son tan pronunciadas en relación a comunidades como Jerusalén y Suclumpá, éstas han adoptado la infraestructura similar a la de las cabeceras municipales, como la construcción del parque público. Según opiniones de algunos habitantes de El Bascán, señalan que estas comunidades están “más desarrolladas” que la propia, a pesar de haber sido pobladas después. Lo curioso es que obras como la construcción del parque, se solicitaron por la asamblea de El Bascán y aprobadas por el ayuntamiento municipal de Salto de Agua, pero al entregar los materiales, fueron rechazados por la comunidad. Las obras públicas no son realizadas por el municipio, sólo facilita el material de construcción y la mano de obra la aportan los habitantes de las comunidades.

Estas opiniones llaman la atención en cuanto a los referentes que tienen los habitantes para medir el “desarrollo” de sus comunidades, como la existencia o no de un parque. Las ocasiones en que visitamos comunidades como Jerusalén o Suclumpá, los parques estaban vacíos y sin mantenimiento. En las tardes, cuando se han realizado los trabajos cotidianos, los hombres mayores suelen reunirse, pero no lo hacen en los parques, sino en lugares como las tiendas, afuera de la casa ejidal o en alguna esquina de las calles.

La descripción de las casas responde a un modelo generalizado en la región de estudio, ya se utilice madera, lámina o tabique y cemento, la mayoría coincide con estas características: las habitaciones para dormir están separadas de la cocina; normalmente encontramos sólo estos dos espacios al interior de la casa. En el solar se cultivan árboles fruta-

les como naranja, papaya, castaña, tamarindo, mango y limón, plantas medicinales y para condimentar la comida. También se crían animales pero, por lo general, andan sueltos, sobre todo los cerdos. Recientemente ya se han construido baños con drenaje, con materiales provenientes del ayuntamiento, pero como casi siempre, son obras en las cuales los habitantes de las comunidades tienen que hacer el trabajo de construcción sin ningún pago por realizarlo. También en el solar y muy cerca de la cocina se han establecido tomas de agua para lavar los trastes. Algunas mujeres se bañan en la toma de agua cuando ya no les da tiempo de hacerlo en el arroyo, espacio de gran importancia para la vida social tanto de niños como de adultos, ya que en éste se lava la ropa, los niños juegan y se bañan. Además, el arroyo proporciona alimentos como el *puy* (caracol), *mep'* (cangrejo), *xun* (camarón) y *cháy* (pescado).

Otro espacio social importante es la milpa, pues además de ser fuente de actividad productiva, es un ámbito de sentido para la socialización infantil que provee de valores y significados en el aprendizaje de su cultivo y ofrece oportunidades para la comunicación familiar de toda índole. Durante el camino que se recorre para llegar a la milpa, se tiene que transitar por el monte en donde la presencia de hierbas comestibles y medicinales, genera temas de aprendizaje sobre la recolección y la dieta familiar que desafortunadamente es cada vez más desvalorizada y sustituida por alimentos chatarra, como el refresco embotellado, las frituras y sopas instantáneas.

Los espacios de la casa están bien delimitados y tienden a ser muy privados. En los espacios públicos, la conducta de las personas es regulada por la comunidad; por ejemplo, una mujer, sobre todo si es soltera, no transita sola por los lugares comunes y una conducta negativa es motivo de críticas y vivos comentarios entre las familias, incluyendo a los niños que siempre están atentos de este tipo de sucesos en la evaluación de determinadas conductas.

3.4 La familia

La estructura de las familias ch'oles de El Bascán, que son mayoría de las comunidades de la región, tiende a ser nuclear, dependiendo de la

cantidad de solares disponibles y de los hijos varones por familia¹⁹. En el caso de no haber suficientes solares para que cada hijo varón pueda establecerse con la familia que forme, el último en casarse, que por lo general es el menor, continúa compartiendo el solar con su padre, pero estableciendo cocina y dormitorio por separado. Es común que las mujeres pasan a ser parte de la familia del esposo, integrándose a la jerarquía familiar, establecida por el sexo y la edad.

Las actividades familiares están estrechamente vinculadas al género, los hombres tienen la responsabilidad del trabajo en la milpa y las mujeres de organizar la casa y administrar los alimentos generados por el cultivo de la tierra, el huerto y los animales domésticos.

El cuidado de los hijos pequeños queda a cargo de la madre, apoyada por las hijas mayores. Cuando los niños aún no caminan, nunca están separados de la madre o la hermana, pero alrededor de los dos o tres años o cuando ya logran hacerlo, por lo general, pasan más tiempo con el grupo de hermanos o primos. Los varones que ya demuestran que son capaces de realizar el trabajo de la milpa y cualquier otra actividad, son compañeros del padre, dentro o fuera de la comunidad. En el caso de las niñas, aprenden a tomar la responsabilidad de la casa y la madre puede apoyar el trabajo en la milpa. En los dos casos esto sucede alrededor de los diez y doce años.

Sin embargo, la escuela ha sido un espacio cada vez más importante que ha introducido cambios en las costumbres y en el proceso de socialización infantil. Las generaciones más jóvenes ya no concluyen el ciclo de asumir los roles del trabajo doméstico, pues la escuela ahora ocupa más espacio en su socialización y sólo cuando ya no tienen más posibilidades de continuar estudiando, asumen las responsabilidades que se le otorga en la familia. Otros ya no regresan a su casa, porque se establecen en las ciudades cercanas o se casan. En las comunidades que han poblado Salto de Agua, se podría hablar de cuatro generaciones que han crecido en este proceso de cambios: los mayores, los padres, los jóvenes y los niños.

¹⁹ Los derechos de sucesión se otorgan a los varones, aunque se dan casos en que son las mujeres quienes asumen el derecho al quedar viudas o como el caso de la señora María, una de las mujeres mayores entrevistadas, quien llegó sola con su madre a El Bascán, y obtuvo derechos agrarios a la muerte de ella.

Los mayores entrevistados habían vivido su infancia en la comunidad de Ignacio Allende, en Tumbalá y ninguno acudió a la escuela, algunos porque así lo decidieron, otros porque sus padres no lo permitieron pues tenían que apoyar el trabajo de la milpa y otros más porque simplemente no tenía acceso a ella por vivir acasillados en las fincas. De los relatos recolectados en las entrevistas, los mayores cuentan que su niñez, entre los seis y diez años, fue de “puro *alas*” (puro juego). Pero al demostrar que tenían las habilidades suficientes para desempeñarse en la milpa o la casa, ya como jóvenes recién casados o al lado de sus padres, vivieron situaciones muy difíciles porque, al inicio de los asentamientos en las nuevas tierras, tenían que tomar de la naturaleza la materia prima para confeccionar los utensilios domésticos, el vestido, incluso el jabón para bañarse, elaborado de un tipo especial de barro.

Los hombres y las mujeres mayores recuerdan que el trabajo que desde niños realizaban era para conseguir todo lo necesario para subsistir, y todos coincidieron en estar agradecidos con sus padres por enseñarles a trabajar y a conocer la tierra, a pesar de que en algunos casos era doloroso, como el caso de María, a quien su madre le ponía las manos en la masa caliente para que se acostumbrara al calor del comal al hacer las tortillas.

Los hijos de las primeras familias que llegaron a poblar acudieron a la escuela de los primeros maestros rurales, todos ellos mestizos. Los padres propiciaban su asistencia, sobre todo de los varones. En el caso de las mujeres, sus progenitores seleccionaban a quienes se inscribirían, pues algunas de las hijas debían colaborar en las tareas de la casa, principalmente cuidando a los hermanos menores. Esta selección coincidía, algunas veces con la propia decisión de ellas, pero la restricción de las mujeres se debía sobre todo a la separación de los sexos y la escuela promovía la cercanía de ellos.

Los jóvenes que conforman la tercera generación cursan actualmente la secundaria y la preparatoria su gran mayoría, incluidas las mujeres. Con la escuela se alarga el proceso de socialización entre la infancia y la adopción de responsabilidades, pues se crean expectativas a los jóvenes para continuar sus estudios y obtener una carrera para mejorar las condiciones de vida cuando se observaban casos exitosos y algunas personas logran ser maestros. Sin embargo, en muchos casos, esos jóve-

nes terminan la secundaria y sólo algunos logran la preparatoria que no pueden concluir por falta recursos económicos.

Durante este tiempo, muchos de ellos se casan o viven con la pareja, ya no regresan a su comunidad, se establecen en la periferia de las ciudades, sobre todo en Palenque, y se ocupan en empleos mal pagados. A los que regresan a sus comunidades, les resulta difícil integrarse al trabajo del campo, poco valorado en su paso por la escuela, generando frustración y altos índices de alcoholismo, drogadicción y delincuencia.

A pesar del poco éxito que se puede obtener por la vía escolar, ésta sigue cobrando mayor aceptación en la gente, propiciado en parte por el apoyo monetario que reciben las madres de familia por cada hijo que tienen a partir del tercer grado de primaria, a través del Programa Nacional de Oportunidades. Esto ha llevado a que sean las madres, quienes asuman el trabajo que ellas realizaban cuando eran niñas. Con esto, el proceso de socialización, en el momento de asumir responsabilidades se alarga, pero los tiempos para el aprendizaje de los conocimientos locales, es cada vez menor, modificandose los sentidos de los valores.

Estos cambios se aceleran cada vez más con la obligatoriedad del nivel preescolar; así la escuela ocupa un espacio mayor en la socialización infantil de las comunidades indígenas de la región. Al incrementarse el tiempo de permanencia en las aulas, la participación de los niños en la primaria se torna más activa, pues acuden a los cinco años de edad; incluso desde los tres años, como sucede con algunos niños de El Bascán.

Es necesario señalar que estos cambios son parte de un proceso continuo, que cada vez se acelera más. Las formas culturales con las que aprendieron los padres y abuelos de los niños del estudio, se han ido adaptando a los cambios que han experimentado como grupo social; algunas de manera gradual como el trabajo y la participación en actividades familiares, y en otras de manera abrupta, como la presencia cada vez más dominante de la vida escolar.

3.5 El matrimonio

La escuela también ha incidido en las formas tradicionales de realizar el rito matrimonial, sobre todo por la interacción cada vez mayor entre

los jóvenes de distinto sexo. Don Cristóbal, uno de los mayores, relata desde su propia experiencia sobre el matrimonio, misma que a continuación se describe.

El varón elige a una muchacha y se lo comunica a los padres, quienes comienzan una serie de visitas a la familia de la novia, llevan alimentos como galletas o pan y *lembal* (aguardiente, sustituido ahora por refrescos o cerveza) hasta en tres ocasiones para conseguir la aceptación de los presentes, si éstos son recibidos, la boda se realiza. Esta es la forma tradicional de matrimonios, pactados con la finalidad de establecer relaciones estrechas entre las familias. Aunque también es común pedir el consentimiento de la joven.

Los gastos de la boda son absorbidos por la familia del novio, y de acuerdo con sus posibilidades económicas, la comida y demás presentes tienen que ser suficientes para ser repartidos entre la familia de la novia. Al finalizar la ceremonia, la recién casada será acompañada por su familia a la casa del esposo que, por lo general, es la de los padres hasta que la asamblea conceda el solar que corresponde al varón que formó una nueva familia.

Estas ceremonias matrimoniales, como la que relata don Cristóbal, son similares a las que ha reportado Gracia M. Imberton (2002: 64) entre ch'oles de la comunidad de Río Grande en Tila, quien señala también que los cambios producidos son consecuencia de la escuela:

Los mayores de la localidad atribuyen el origen de este cambio en la formas matrimoniales a la presencia de la escuela, así como al afán de algunos por copiar las costumbres de los mestizos y las historias de las telenovelas, que gozan de amplia aceptación en la localidad. Antes de la década de los sesenta, los niños y niñas convivían juntos hasta determinada edad (seis u ocho años aproximadamente) y posteriormente se los mantenía separados con el fin de que no se relacionaran los dos sexos. La escuela rompió con este patrón ya que niños y jóvenes conviven en ese recinto y realizan diversas actividades conjuntas además de las estrictamente académicas (recreo, deportes y bailables entre otros), que les permite conocerse y establecer relaciones personales.

En la actualidad, se llevan a cabo este tipo de matrimonios, pero la escuela ha sido el espacio idóneo para que los jóvenes se relacionen y comiencen a platicar antes y si hay acuerdo entre ellos, se casan o viven juntos. Los cambios se aceleran, pues al continuar con estudios de secundaria, fuera de la comunidad, los jóvenes salen para casarse con mestizos. De esta generación salieron los primeros maestros quienes, en su mayoría, han tratado de integrarse a la vida citadina, de tal forma que se crean otros modelos para los jóvenes y niños de las siguientes generaciones.

3.6 La dimensión del *ch'ujlel* y el *wäy*

En las creencias de los *ch'oles* encontramos que todas las personas tienen su *ch'ujlel*, el cual tiene que ser celosamente cuidado durante el crecimiento de los niños. Lourdes de León (2005), en sus estudios de socialización temprana entre *tsotsiles* de Zinacantán, asocia este fenómeno con la frase local “ya viene el alma”, refiriéndose “al proceso por el que atraviesa un infante para convertirse en persona. Este proceso implica la capacidad gradual de atender, entender, comunicar, participar, y actuar de manera *zinacanteca*”

Entre los *ch'oles* de la comunidad de El Bascán se establece una tipología para denominar a cada una de las etapas por las que se desarrolla la persona. Durante la infancia temprana se nombra a los bebés, tanto niños y niñas, como: *aläj x k'aba'*, en el sentido de que aún no tienen nombre. A un niño que comienza a caminar, es decir, a desprenderse de la madre se le dice, sin distinguir sexo: *aläj x tsol ty'e*, aludiendo a la habilidad de comenzar a sujetarse para poder caminar.

Esta etapa es muy flexible en el aprendizaje y el respeto a las decisiones de los niños y es muy común que sólo se les llame, sin distinguir aún el sexo: *aläl*. Entre los cinco y diez años, continúa un proceso también muy flexible en su aprendizaje, aunque ya hay distinciones claras entre los sexos, pues es cuando ya acompañan a padres o hermanos en los trabajos de la milpa o la casa y se les llama: *aläj c'hityon* (niño) y *aläj x c'hok* (niña). Esta etapa termina cuando los niños empiezan a asumir responsabilidades en el trabajo de la milpa o la organización de la casa y se les dice solamente: *c'hityon* (niño) y *x c'hok* (niña).

Cuando son jóvenes, hay una distinción entre los casados y los que no, estos últimos son llamados: *c'hityon wiñik* (joven hombre) y *x c'hok x ixik* (joven mujer), mientras que los que ya empezaron a formar una nueva familia, se le llama: *x ñupujñijel c'hityon wiñik* (joven casado) y *x ñupujñijel x c'hok x ixik* (joven casada). Es importante destacar que en esta etapa aún conservan el *c'hityon* o el *x c'hok*, haciendo referencia a que, en cierta forma, aún tienen una relativa dependencia de la familia. El *wiñik* (hombre) ya es una persona completamente responsable de su propia familia y la *x ixik* es la que administra los recursos en la organización de la casa. Finalmente, a los mayores son llamados: *x'ñox* (viejito) y *lak ña'* (viejita).

La etapa de la infancia, la de mayor importancia para el presente estudio de la socialización, es aquella en que los niños *ch'oles* asumen las responsabilidades en el trabajo doméstico o de la milpa, tiene similitudes con lo descrito por de León entre niños zinacantecos. Cuando se le preguntó a don Manuel sobre la edad en que el peligro de perder el *ch'ujlel* de los niños deja de ser latente, señaló a una de sus nietas, quien tiene alrededor de doce años. A esta edad, las probabilidades de que enfermen debido a alguna caída, sobre todo en el arroyo, son escasas, pues ya tiene la fortaleza suficiente para defenderse por sí mismos de los entes sobrenaturales, dueños o guardianes de cuevas y pozas de los ríos. De aquí para adelante, su comportamiento de acuerdo a la normatividad de la localidad dependerá de mantener su *ch'ujlel*, es decir continuar siendo una persona *ch'ol*.

La pérdida del *ch'ujlel* entre los adultos, significa, por lo tanto, dejar de ser *ch'ol* al romper sus relaciones sociales con los integrantes de su comunidad. Por el contrario, una persona a quien se le señala *an i ch'ujlel* (tiene alma) es porque responde a un modelo ideal de la persona *ch'ol*, el cual refiere al *wiñik*, hombre de familia, trabajador. Él debe mantener un comportamiento fraterno y solidario con su familia y sus vecinos; asimismo, el trabajo cotidiano que desempeña en el campo o en la casa, si nos referimos al modelo de la *x ixik*, mujer, se refleja en una casa limpia, ordenada, con los alimentos y utensilios necesarios. El pedir prestadas a amigos o familiares herramientas para el campo o la casa no es bien visto en la comunidad. Además, este varón, porque es un ejemplo a

seguir, puede brindar una *kāntesāntyel* (educación) adecuada a sus hijos, es decir, que los ayuda a caminar por llegar a ser esa persona ideal.

Sin embargo, el modelo es un ideal y los conflictos son constantes al interior de la comunidad. La enfermedad es reflejo de esos conflictos en dos niveles interrelacionados: el primero refiere a las relaciones internas y el segundo involucra a los distintos dueños que cuidan el entorno natural como el dueño del agua, del monte, del viento, de la tierra, etcétera y a las personas que poseen *wāy* (nahual).

En el primer nivel, Imbertson (2002: 92) señala que “la enfermedad se vive como una amenaza permanente que invade las prácticas cotidianas [reflejadas en] las relaciones sociales conflictivas, que se traducen en envidias, chismes, golpes o acusaciones, pueden desembocar en enfermedades como la vergüenza, el cólico y el *pensal*, o también en ‘males echados’ y en brujería, en cuyo caso serán graves”.

La brujería, como lo señala la autora, ha sido poco estudiada en la región ch’ol, la cual pertenecería al segundo nivel, es decir a conflictos que involucran a los diferentes dueños o cuidadores y a los poseedores de uno o varios *wāyob* (nahuales).

En el primer nivel, los conflictos interpersonales reflejados en las enfermedades ya descritas pueden ser resueltos, es decir, curados por médicos tradicionales y no por medios alópatas, pues se cree que la enfermedad es ocasionada por conflictos de índole social y no biológica. En el caso de que las enfermedades requieran de mucho más trabajo, entramos al siguiente nivel, pues en este caso se trata de males echados por personas “poderosas” que tienen *wāy* o nahual y han recurrido directamente a los dioses para castigar a una persona que ha obrado mal y para su curación se requiere de otra persona con *wāy* que pueda hablar, abogando a favor de la persona y por lo tanto negociar con los dueños su recuperación. Este tipo de servicios no lo puede hacer cualquier médico tradicional, pues algunos sólo saben curar, pero no poseen nahual.

En el ámbito de las relaciones con los dueños, las diferentes personas que poseen *wāy*, poseen las características de su animal acompañante; es decir, que tienen facultades diversas en cuanto a las relaciones con los dioses. Pueden fungir como solicitantes de lluvias o cosechas abun-

dantes, asimismo interceden por alguna persona que cometió algún acto en perjuicio de los espacios que gobiernan los dioses y también fungen como abogados en los conflictos interpersonales.

Se nace con un “don”, *wáy* o *nahual*, es heredado de padres y abuelos y tiene que ser desarrollado o negado por decisión personal. Los niños que lo poseen, tienen diferencias en su proceso de socialización que desarrollan por sí solos, sin intervención de los padres. Según platica don Pedro, curador y poseedor de *nahual*, los niños con “don” tienen que pasar “pruebas” de los dueños, para fortalecer su *wáy*, si así lo desean. Este tipo de niños no tienen un trato especial por parte de sus padres, pues son ellos mismos quienes tienen que desarrollar la potencialidad adquirida. Sin embargo, señalan cualidades sensitivas más desarrolladas y mayor concentración e interés por todo aquello que sucede a su alrededor.

Estas cualidades también son desarrolladas por la mayoría de los niños, sobre todo la observación, habilidad necesaria para las formas de aprendizaje que se desarrollan en su socialización, aunque el interés por determinadas actividades se da a partir de las preferencias que manifiesta cada niño, de ahí la frase común de “no lo quiere hacer”, para señalar que un niño no realiza una tarea porque no lo desea, no porque no sepa o pueda aprender. Aquí el aprendizaje emana de la voluntad del niño y desarrolla las habilidades de la actividad de su preferencia. Por ejemplo, un niño puede desarrollar habilidades para cazar pájaros porque es de su agrado; pero si la pesca no lo es, podrá desempeñarse decorosamente en estas artes, pero no se esmerará para hacerlo de manera magistral.

Don Pedro afirma que el mundo de los dueños y los *nahuales* sigue un orden igual al que se vive en la tierra. Está regido por la misma ética que regula las relaciones entre las personas; éstas son castigadas por los dueños porque han realizado algún tipo de conducta negativa que atentó en contra de sus dominios (el agua, el monte o animales que viven en él) o porque ocasionaron conflictos en las relaciones sociales. Cualquier tipo de relación afectada tiene que ser conciliada a través de la mediación de algún *xwuty* (curador) o poseedor de *wáy* que en algunos casos puede coincidir en una sola persona. En este sentido, el mal que un *xwuty* o poseedor de *wáy* puede hacer, tiene su fundamento en las relaciones entre

los dueños o entre los miembros de la comunidad, más que en el capricho por perjudicar a una persona. Así, restablecer el orden en ese nivel, es también reparar la armonía en las relaciones sociales.

3.7 La elección de autoridades ejidales

El cambio de autoridades se realiza cada tres años, no hay registros que puedan dar cuenta de las formas de elección y funciones de las autoridades tradicionales. Sin embargo, de una manera general, se podría decir que la edad y el prestigio son características reconocidas por la comunidad para otorgar legitimidad a las personas en la resolución de los conflictos internos y por tanto para ser elegidas como autoridades. En la actualidad, la elección de las autoridades se inicia seis meses antes de asumir el cargo, tiempo en el cual se vigila el comportamiento de los prospectos. No es bien vista la autopropuesta, pues lo importante es el reconocimiento social con el que cuenta la persona para ser elegido.

De esta manera, los requisitos tienen que ver con el buen comportamiento y la edad que se refleja en una buena dirección de la familia. Al término de estos seis meses, si las personas elegidas presentaron una conducta adecuada, son mantenidas para tomar el cargo. Al parecer no hay rango entre las diferentes autoridades elegidas, más bien se da una división en relación con los asuntos a resolver: el Comisariado ejidal establece el vínculo entre el municipio y la comunidad; por ejemplo, realizar las solicitudes de obras para la comunidad y de dar la información que proviene del ayuntamiento. El Consejo de Vigilancia se encarga de la resolución de problemas y restablece las relaciones entre la población de la comunidad. El Juez sólo dicta las multas para castigar una conducta denunciada ante él, ya sea hacia una persona o en contra de un segmento de la comunidad; el monto económico o trabajo que se fija en las multas es acordado por las tres autoridades que en el momento de dar a conocer dicha sanción, las tres autoridades están presentes así como las partes en conflicto.

En este ámbito de la vida social, la resolución de los conflictos inicia con la indagación de su origen y lo importante es la reparación del daño producido a los afectados y no el castigo. Al preguntar sobre el tipo de

conflictos, los mayores y las autoridades ejidales señalan que sobresalen los problemas (*wokol*) o pleitos (*letyo*). Cuando se da un *wokol*, entre familias o personas, se establecen pláticas de reconciliación para prevenir un *letyo*. Si las pláticas conciliadoras no funcionan, se llega a un pleito, y la impartición de justicia consiste en fijar multas para reparar el daño; si el infractor no cuenta con dinero, se obliga a aportar trabajo para la comunidad. El castigo con cárcel es un recurso que se procura evitar.

Para la resolución de un conflicto, están presentes las tres autoridades: el Comisariado ejidal, el Consejo de Vigilancia y el Juez; aunque los que intervienen en el *letyo* son el Consejo de Vigilancia y el Juez. El primero participa en un sentido preventivo, pues cuando comienza un *wokol* (problema) establece pláticas con las partes con el fin de solucionar los problemas; pero cuando éstos llegan a pleitos y ocasionan malestar o lesiones leves, el Juez, en presencia de las demás autoridades, dicta las formas de arreglar el problema, ya sea a través de multas o con cárcel, en casos de lesiones graves u homicidios y el traslado del problema al ministerio público de la cabecera municipal.

En la actualidad, a lado de la casa ejidal se cuenta con una cárcel construida en 1995,²⁰ que por lo regular sólo es usada para encerrar a los borrachos. En caso de maltrato a la mujer, se multa al marido y se inician pláticas para que no reincida en ello, aunque este tipo de situaciones se dan cada vez menos y con frecuencia están relacionadas con el alcoholismo. En términos generales, este hecho no es una práctica común, ni es aceptada socialmente; sin embargo, puede ser justificado si el rol de la mujer no es cumplido; es decir, si la mujer no tiene los alimentos esperados, maltrata a los hijos o es señalada por haber cometido infidelidad. Sin embargo, a pesar de que la infidelidad de la mujer es una conducta fuertemente castigada, de acuerdo con algunos comentarios de la gente, ha habido casos que esta conducta ha sido perdonada.

No es materia de este trabajo profundizar sobre las formas de hacer justicia en las comunidades, pero sí destacar cómo, a partir de estos dos ámbitos en la resolución de conflictos, se configura un ideal de la persona *ch'ol* en relación a su comportamiento, el cual se autorregula a

²⁰ Archivo Ejidal de El Bascán.

partir del señalamiento de una conducta positiva o negativa del resto de la comunidad. En este sentido, los niños obtienen ejemplos de conducta aceptados o rechazados, y conocen las consecuencias a través de la experiencia de las personas de la comunidad.

3.8 El ámbito de la religiosidad

En este ámbito, es posible identificar muchas de las relaciones que la gente de El Bascán mantiene con diferentes seres sobrenaturales como el *wāy*, sobre todo en lo concerniente a la enfermedad; la curación depende de las relaciones con las deidades o con los dueños que cuidan los diferentes espacios de la vida social como la tierra, el agua, el monte y cuando la gente tiene algún problema que puede reflejarse en la enfermedad, la muerte de sus animales o una mala cosecha. Se consulta al *kāntesāntyel* (curador) para que les dé a conocer si sus problemas tienen que ver con alguna falta cometida contra alguna entidad sobrenatural y su forma de solucionarla que, por lo general, es brindar alguna fiesta donde se ofrece comida al dueño ofendido.

Sin embargo, este tipo de situaciones son cada vez más encubiertas al cambiar del catolicismo a otros credos religiosos²¹ presentes en la comunidad como pentecostales, presbiterianos y sabáticos, porque la relación con los santos marcaba los espacios de la vida social de los habitantes referidos a la salud, los ciclos de la agricultura, los animales, los recursos económicos, etcétera.

En el caso de El Bascán, la penetración de las religiones protestantes fue un proceso no muy común en los relatos de los mayores, sólo uno de ellos señaló que todos los habitantes que llegaron a poblar la comunidad eran católicos, que incluso trajeron consigo a San Miguel y Santa Rosa. Pero no pasaron muchos años cuando llegaron los primeros presbiterianos y poco a poco la gente dejó de llegar a la iglesia católica hasta abandonarla por completo.

²¹ Esto sucede porque al cambiar de religión, la devoción a las imágenes de los santos, la cual era muy similar a la que se tenía con las diferentes deidades o dueños del monte y del agua, se niegan en público, pero en privado continúan solicitando la intervención de los médicos indígenas para resolver sus conflictos vinculados a la enfermedad o para implorar por la prosperidad de la siembra o el ganado.

En la actualidad, El Bascán cuenta con dos templos pentecostales, un presbiteriano y otro sabático. Con estas religiones, la relación que se establecía con los diferentes dueños y deidades ha cambiado; incluso se dan actitudes negativas hacia el *kāntesāntyel* por el uso del alcohol. En la comunidad quedan sólo cuatro habitantes de los mayores que continúan con las prácticas locales de curación y se les vincula con la religión católica por el culto a imágenes.

A pesar del rechazo explícito, la gente, sin importar la religión que ha asumido, sigue acudiendo a los médicos tradicionales para la solución de sus problemas de salud. Esta medicina, ante la carencia y poca efectividad de las clínicas y hospitales de la región, sigue siendo una práctica efectiva para la recuperación de los enfermos.

La penetración de los cultos protestantes es significativa en toda la región y es más evidente en comunidades pequeñas como El Bascán. Sin embargo, en localidades más grandes como San Miguel, la mitad de la población es católica y parte de esa población son bases zapatistas, mientras que en El Bascán esta filiación no es explícita, aunque, según comentarios de uno de los integrantes de las autoridades ejidales, hay simpatizantes zapatistas.

Muchos son los cambios que van transformando las relaciones al interior de las comunidades; por ejemplo; con la penetración de las religiones protestantes, la escuela y la comunicación más intensa con las ciudades cercanas, los modelos de persona se diversifican y las relaciones sociales se van transformando.

3.9 La escuela en la casa

A lo largo de este texto se ha hecho énfasis en la influencia de la escuela en diversos ámbitos de la organización sociocultural de la comunidad, pero donde es manifiesta esta presencia es en la organización de las actividades habituales que los niños mantienen alrededor del trabajo en la casa y en el campo. Esto es así, porque los niños que actualmente están en la escuela enfrentan la obligatoriedad como exigencia del Programa Nacional de Oportunidades, dirigido a la población más pobre, cuyo impacto mayor está en los ámbitos indígenas. Este programa

condiciona la asistencia de los niños a la escuela a cambio de recibir el apoyo económico y como son las madres quienes reciben esta ayuda, éstas asumen las actividades que antes realizaban sus hijos como cargar leña o acompañar al padre a la milpa o al potrero.

En virtud de lo anterior, el tiempo que antes dedicaban a las actividades del trabajo familiar, ahora lo ocupan en realizar tareas escolares, situación que alarga el proceso de socialización infantil pues las responsabilidades propias de la casa o el campo se postergan hasta que las posibilidades de continuar con los estudios se agota. Hoy se observa que muchos jóvenes indígenas cursan estudios en el nivel de secundaria y preparatoria; con ello, el tiempo dedicado a la escuela es mayor y aumenta con la obligatoriedad del preescolar a partir de los cinco años de edad; más aún, hay padres que llevan a sus hijos al jardín desde los tres años.

De esta manera, la escuela se ha convertido en una actividad que tiene cada vez más importancia, pues además de proporcionar apoyo económico, la escuela también ha creado expectativas como medio para elevar las condiciones de vida al término de una carrera profesional como la de maestro. Las consecuencias son evidentes: un mayor conflicto entre comunidad, casa y escuela, porque el posible progreso que ofrece la escuela, está en función de abandonar la comunidad y cuando esto no se cumple crea frustración al regresar; pero si los jóvenes no lo hacen, lo más frecuente es que permanezcan en las zonas marginadas de las ciudades.

4. Socialización y aprendizaje en la escuela

Los servicios de educación indígena en México se han convertido en uno de los espacios centrales en los procesos de socialización infantil que ocurren en las comunidades indígenas. Su implementación se ha dado de manera contradictoria y conflictiva por ser un espacio que, por lo general, no ha logrado integrarse a la lógica comunitaria en la que se inscribe.

Esto sucede por que ese no ha sido el objetivo de este tipo de servicio educativo ofrecido por el Estado, sino por el contrario, la educación indígena se ha propuesto integrar a las comunidades indígenas a la lógica del desarrollo económico desde la perspectiva del Estado, en un proyecto de nación homogéneo, ya que “[...] la escuela, tal y como lo conocemos actualmente, no es el resultado directo de las tradiciones culturales de los propios grupos indígenas, sino que ha sido desarrollada institucionalmente en razón de las necesidades de la sociedad nacional, sin tomar en cuenta las necesidades particulares de los diferentes grupos que forman la nación” (León, 1999: 169).

De esta manera, hasta hace muy poco tiempo, la escuela no ha sido un espacio donde los procesos de reproducción y/o crítica para la cultura indígena se establezcan y en su lugar, ha sido el vehículo ideal para asimilar valores ajenos, lo que recrea un conflicto permanente entre las formas de aprendizaje que los niños experimentan en la casa y sus manifestaciones en la escuela creándose de por sí relaciones interculturales, pero de manera asimétrica.

Es un hecho que el gobierno ha ejecutado reformas constitucionales que reconocen nominalmente el derecho a una educación bilingüe in-

tercultural, que aspira a cumplir con expectativas de modelos educativos en boga. Sin embargo, con esta concepción de interculturalidad se deja toda la responsabilidad a los docentes de resolver la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la práctica cotidiana escolar. De tal forma que el maestro se encuentra ante la encrucijada de un modelo educativo poco elaborado y desvinculado del conocimiento local y los niños, ante contenidos poco claros y descontextualizados de su realidad cotidiana.

En las siguientes líneas se tiene como objetivo identificar los procesos interculturales que se desarrollan en el aula de una escuela federal bilingüe, todo ello con la finalidad de documentar cómo se transmiten conocimientos de los currícula oficiales, por un lado y, por otro cómo se negocian los conocimientos locales aprendidos en el contexto familiar y que se expresan en las prácticas escolares generando, limitando o inhibiendo la participación infantil. En las siguientes líneas se pondrá especial atención a los procesos de interacción de las prácticas cotidianas a partir de cuyo análisis, se hacen latentes los obstáculos que los maestros tienen que sortear ante el proyecto educativo que se desarrolla en los planes nacionales para los indígenas.

En el estudio de la práctica escolar queda claro que, a pesar de que la escuela oficial responde a un proyecto político, el aprendizaje se va negociando y acomodando según las circunstancias que cotidianamente enfrentan maestros y alumnos al poner en práctica un modelo pedagógico que no corresponde al contexto local y que constantemente se abren y cierran infinitas posibilidades de la participación infantil en el aula.

En un primer momento se dará un panorama de la llegada de la escuela a la comunidad de El Bascán. Luego, se describirá la escuela en la actualidad, para después analizar la práctica escolar a partir de tres categorías globales o estructuras del aula bilingüe que han desarrollado Mena, Muñoz y Ruiz (2000), las cuales ofrecen estrategias indagatorias en todo aquello relacionado con aspectos comunicativos, cognitivos y curriculares y que son parte de tres discusiones teóricas y políticas centrales relacionadas con la educación intercultural. Estas categorías son:

1. *La organización programática*, la cual representa la demanda de diseñar currículos específicos con la finalidad de concretizar la política de una educación sensible a la cultura indígena.
2. *La estructura de tareas académicas o de orientación cognitiva*, que expresa la necesidad de crear condiciones para el aprendizaje eficiente y significativo.
3. *La estructura de interacción/participación* que representa los argumentos a favor del uso de la lengua materna indígena, no como medio para introducir la lengua nacional, sino como el medio principal para la enseñanza de los contenidos académicos.

Estas tres categorías, que guían la etnografía del aula, se encuentran integradas en el análisis de las materias de Español y Matemáticas. Se presenta también un recorrido por la comunidad, como parte de una actividad desarrollada por el maestro, dentro de la materia de Español, la cual ofrece una buena oportunidad para discutir la integración de los conocimientos locales, pero al mismo tiempo, expresa las contradicciones entre el plan de estudios nacional y las prácticas educativas.

4.1 La escuela de el bascán: la llegada del maestro en la historia oral de sus habitantes

Don José recuerda, a sus 80 años de edad, que la llegada del primer maestro rural al ejido de El Bascán se da a los pocos años de que se poblara, a principios de 1950. A esta escuela se le llamaría, años más tarde, Ignacio López Rayón.²² Reconstruyendo su historia oral nos llega a la mente una imagen posrevolucionaria en donde se aspiraba que el docente llevara la luz del conocimiento a las regiones más olvidadas de la patria mexicana. De hecho, es difícil imaginar lo alejado que se encontraba El Bascán, ya que todavía en los setenta sólo se podía salir a pie, recorriendo enormes distancias por las veredas o en las avionetas de los finqueros que compraban las cosechas de los campesinos indígenas.

²² Las fechas exactas de la llegada del primer maestro no fueron explícitas.

El maestro se encontraba sólo en su tarea educativa y además de la misión de “educar” a los indígenas realizaba también otras actividades como la elaboración de documentos que las autoridades en turno requerían para solicitar diversas obras para la comunidad. Muchos fueron los maestros monolingües federales que pasaron por la escuela de los cuales se recuerdan sólo a pocos, entre ellos a un maestro que provenía de Mérida y fue quien, a mediados de los setenta, cuenta Don José, “realizó las mediciones para ‘bajar’ la comunidad a la zona plana y fue quien planeó la ubicación de la escuela quedando justo en el centro de la comunidad”.

Muchos de los entrevistados²³ han acentuado la importancia de la escuela y sobre todo la influencia de los maestros en las decisiones que tomaban las autoridades locales para realizar cualquier tipo de solicitud ante las autoridades municipales. Sin embargo, el comportamiento del maestro era muy importante en cuanto a su posibilidad de influir en las decisiones de la comunidad, ya que los habitantes de ésta eran quienes pagaban al maestro por medio de las cooperaciones de los padres de familia.

Si el maestro no tenía un buen comportamiento era expulsado.²⁴ Al parecer este tipo de actitud es muy común, Alejos García (1994: 164) señala también situaciones similares respecto a la incorporación o no de los maestros. Por ejemplo en Joloñel, municipio de Tumbalá, “como en otras aldeas campesinas, es común que los *maistros* salgan de ahí ‘corridos’, acusados de diversas faltas, abusos y escándalos, aunque también es cierto que hay quienes sí logran incorporarse sin conflictos a la comunidad y trabajar en beneficio de ésta”.

La integración de los maestros a la comunidad dependía de muchas cosas, entre otras, de las disposiciones e intereses que los maestros traían consigo, pues incluso la información que Alejos ha recabado de

²³ Las entrevistas de las que se obtiene la historia del ejido fueron realizadas a once personas mayores, escogidas por las autoridades ejidales por ser los primeros que llegaron a la comunidad. Dos de ellas fueron mujeres y dos más se llevaron a cabo estando la pareja. Los diálogos se llevaron a cabo con el apoyo de una traductora, ya que sólo uno de los entrevistados hablaba español.

²⁴ En los relatos se señala que algunos de los motivos de expulsión fueron la holgazanería, el alcoholismo y el maltrato a los niños; por ejemplo, relatan sobre un maestro gordo que sólo quería dormir y comer, iniciaba las actividades escolares hasta las once de la mañana; los niños, desesperados por no tener clase, quemaban chile debajo de la puerta del cuarto donde dormía. Finalmente lo expulsaron de la comunidad.

sus informantes habla de los primeros maestros rurales con los que, si bien no se aprendía mucho por no hablar la lengua local, sí traían buenas intenciones, querían enseñar a los niños. Esto a diferencia de algunos maestros indígenas que sólo quieren acercarse cada vez más a las ciudades y dejar atrás su pasado.

El sistema monolingüe,²⁵ iniciado por los primeros maestros rurales, se sostuvo hasta principios de los noventa. En el archivo ejidal se encontraron varias solicitudes por parte de las autoridades locales para cambiar al sistema bilingüe. La última tenía fecha del 10 de noviembre de 1991,²⁶ en la que se exigía que para el mes de enero de 1992 se pusiera en marcha el programa bilingüe con cinco maestros. El conjunto de peticiones se dieron porque tenían varios años sin maestro.

Todas las referencias sobre la escuela, antes de solicitar el cambio del sistema monolingüe al sistema bilingüe, versaban sobre el rol desempeñado por el maestro. Los comentarios favorables se vinculan con la conducta y participación que el maestro establecía con la comunidad y el grado de español que los niños adquirían. Esto parece indicar que los padres suponen que la principal función de la escuela es hablar, leer y escribir en español, con la finalidad de tener una mejor posición frente a los mestizos.

Esta relación subordinada con los mestizos es evidente, pues muchos de los comentarios de padres de familia reconocen la ventaja de hablar las dos lenguas. Una madre lo expresaba así: “al hablar las dos lenguas, uno chinga más”. Esta función reconocida por los habitantes de la comunidad, plantea también una relación externa y defensiva, no parece indicar una apropiación en función de su desarrollo local.

Sin embargo, los bajos resultados en el aprendizaje que para los padres de El Bascán se reflejan sobre todo en las habilidades que los hijos puedan demostrar en la posibilidad de escribir cartas, mensajes o hacer cuentas, propiciaron la movilización de los ejidatarios para exigir una mejor calidad en la enseñanza, solicitar “mejores maestros” y vigilar

²⁵ Por sistema monolingüe se entiende el uso exclusivo de la lengua nacional, el español, como medio para la enseñanza y es impartido por maestros que no hablan la lengua materna de los alumnos.

²⁶ Copias de las solicitudes obtenidas del Archivo Ejidal de El Bascán.

que cumplan, por lo menos sus horarios de trabajo. Esto es lo que se refleja al establecerse la escuela bilingüe.

4.2 Escuela primaria federal bilingüe

A principios de 1990 comenzó a funcionar la escuela federal bilingüe; en estos años también comienza el proceso de descentralización como parte de las reformas educativas en la educación por lo que, en el caso de Chiapas, las escuelas bilingües pasan a ser manejadas por el gobierno del estado a través de los Servicios Educativos para Chiapas (SECH), aunque la escuela de El Bascán continúe con el nombre de escuela federal.

Actualmente la escuela cuenta con cinco aulas, de las cuales se ocupan sólo tres para impartir las clases; una dirección; una cancha de basquetbol al centro, que usan algunos de los niños antes de clases, durante el receso y después de clases.

Frente a los salones, pasando por la cancha, se encuentran dos cuartos que constituyen la casa de los maestros, al lado dos estufas de leña, que sólo se usa en ocasiones especiales para celebrar alguna actividad escolar, pues en otras escuelas de la zona, las madres de familia se organizan para cocinar diariamente los desayunos escolares, pero en El Bascán se dan despensas mensuales con la aportación de diez pesos de los padres de familia, en lugar de los desayunos diarios.

Dentro de la escuela también se ubica una oficina de la supervisión de zona que, en términos generales, realiza sólo tareas burocrático-administrativas para los Servicios de Educación Federalizada de Chiapas y no cumple con el apoyo técnico para los maestros.

Según la información recabada de las entrevistas y de pláticas informales con los maestros, no hay una relación estrecha entre la supervisión y la escuela, como se supondría. De tal modo que para la elaboración de trámites como el pago por servicios, así como solicitudes de material o equipo para mejorar las técnicas pedagógicas, los maestros lo hacen directamente por no contar con el apoyo de la supervisión. Esta situación ha provocado que las autoridades ejidales estén considerando la posibilidad de cobrarle renta por la ocupación del espacio comunitario.

Los tres maestros que actualmente están en servicio son de origen ch'ol, dos viven en comunidades muy cercanas a El Bascán; el otro, que además tiene la función de ser el director, es de Tila, y vive en la ciudad de Palenque. Los maestros son los que organizaron los tres grupos multigrado: un grupo lo constituyen niños de primero y segundo grado, el segundo, de tercero y quinto, finalmente el grupo de cuarto y sexto. La organización responde, no a propuestas pedagógicas, sino al reto que los maestros se propusieron con la finalidad de completar los grupos de veinte niños y poder comprobar, ante la Dirección General de Servicios Educativos para Chiapas, la necesidad de los tres maestros.

La relación que hay entre los maestros y la población es cordial y respetuosa aunque los ámbitos escolares no se integran plenamente a la comunidad pues los tiempos y las formas son impuestas por la estructura de los planes escolares nacionales. Para los padres de familia, el aprendizaje de los contenidos escolares, dependerá de la responsabilidad de los maestros y la voluntad de los niños.

4.3 La organización de la enseñanza desde los planes de estudio

El sistema de educación bilingüe tiene la intención fundamental de integrar a los grupos indígenas a la nación bajo el supuesto de “que los maestros educan a sus alumnos en su idioma indígena e imparten el español como segunda lengua. A su vez, preserva y fomenta las costumbres, tradiciones, y todo lo relativo a la cultura universal” (SEP, boletín DGEI, en Calvo Beatriz, 1990: 26).

Este es el objetivo de los inicios de la educación bilingüe; sin embargo, hasta ahora, diversos autores han señalado que el modelo de enseñanza-aprendizaje de la educación intercultural bilingüe, con los objetivos que plantea la SEP, continúa siendo una extensión más del proceso de castellanización; ya que, según lo comenta uno de los profesores, la educación bilingüe es considerada como un proceso gradual, con la finalidad de enseñar el español y no de enseñar los contenidos en la lengua materna, planteándolo así:

[...] nosotros [pensamos que] es gradual, [para llegar] al español de manera paralela, pero nunca es paralela, porque en el primer año que un noventa por ciento de lengua indígena, lengua materna. Ahora donde sí ya se puede, así gradualmente en tercero, cuarto, quinto y sexto, que en sexto [...] se lleva a la par, sí, en sexto año, que son un ciento por ciento acá [español] y cien por ciento para que cuando ya egresan, entonces puedan dominar ya al mismo tiempo (maestro Manuel de El Bascán, comunicación personal, 23 de septiembre de 2003).

Lo expuesto por el profesor se refiere a los objetivos, pero en la práctica se advierten ciertos problemas: “a los niños se les dificulta comprender lo que uno les explica en español y ese conflicto que yo veo o por qué entra en conflicto en la lengua, en el dominio”. De ahí que en el aprendizaje se genere confusión y discontinuidad entre la primaria y los grados subsecuentes como lo advierte el profesor Manuel:

[...] puede ser de que no funcione en los grados superiores, porque a partir de primaria, hasta ahí se trunca, se trunca totalmente, aunque el niño tenga buenas calificaciones o es muy apto para el dominio de su lengua materna y cuando llegan a las escuelas secundarias, en la media superior o superior, pues no, ya no hay una secuencia, ya hasta ahí se trunca, porque ya se empiezan con la segunda lengua, cómo se llama, extranjera, el inglés y hasta ahí se quedó (comunicación personal, 23 de septiembre de 2003).

Los problemas que se generan dentro del aula por continuar imponiendo el idioma español se complican más con la incorporación de un modelo bilingüe intercultural poco articulado, porque los objetivos que se proponen en la práctica son completamente rebasados por la vocación castellanizadora de la educación indígena, a esto se suma la poca capacitación que los docentes reciben para enfrentar este nuevo reto, pues en palabras del maestro de El Bascán, la interculturalidad es:

[...] donde existan diferentes niños, si o de diferentes culturas, o si una niña domina el tseltal o ch'ol o español y que lo tratemos a todos de igual, que no exista la discriminación y que lo tratemos todos. La misma dirección a la política indígena, que debemos tener más valor a las culturas y a las tradiciones, pues he llegado a valorar que se tiene que seguir dando, dándole como un valor muy grande e incalculable, que es la lengua y de esa lengua he tratado de que los niños sigan practicando, que lo [sic] escriban, que lo [sic] lean, y que traigan sus cuentos. Hay veces que los niños son muy apáticos, o no los cumplen y otros sí, aunque traieran oral y que lo expresaran, narraran a manera oral. Para mí es lo más importante y ahí me ayuda, ayuda, es como tenemos libros en cuarto año en ch'ol, tanto literatura, también educación intercultural, el diccionario ch'ol y la gramática ch'ol. Es ahí donde yo sí valoro mucho mi lengua, que yo no quisiera que con el tiempo se exterminara, que se siguiera dando, aunque las otras proyecciones se valoren nada más, como dijeran los zapatistas “los usos y costumbres que se sigan dando”, sus fiestas, su modo de hacer diferente, cuáles son los ritos o la manera de pedir a la muchacha y que se siga porque de esa manera, se sigue dando valor, valor a la cultura indígena y de ahí sobrellevar también con la educación, claro no apartar, no separar por completo, porque al separar tendíamos un [...] nos van a cuestionar o nos van a amonestar, porque tenemos un patrón y no podemos desacatar ciertas órdenes, ciertas disposiciones (maestro Manuel, comunicación personal, 23 de septiembre de 2003).

Para los maestros bilingües, este tipo de objetivos crea mayor complejidad en su práctica escolar, pues además de la educación bilingüe, se reconoce la educación intercultural, pero sin considerar las prácticas culturales de la localidad, sino a contenidos impuestos desde el proyecto nacional, resaltando por lo general la lengua como único valor. Por lo regular, no se toma en cuenta los demás conocimientos y valores generados desde la casa, los cuales son vistos como “costumbres” por el maestro en sus comentarios, y no como parte del modelo intercultural.

La cultura se ve, de acuerdo con Jorge Gasché,²⁷ como un conjunto de elementos, materiales y espirituales, que se trataría de inventariar y clasificar, para poder observarlos, examinarlos, comentarlos y explicarlos de alguna manera. En lugar de abordar la cultura como lo que los seres humanos *producen* en su proceso vivencial diario, en el cual crean sus medios de subsistencia, transformando la naturaleza, cooperando, interactuando y comunicándose entre ellos y hacia los demás.

La práctica escolar tiene una fuerte determinación desde los planes nacionales a través del maestro, que carece de la capacitación y los materiales necesarios; por tanto, se encuentra con pocas posibilidades de vincular y desarrollar los conocimientos de los niños aprendidos en la casa y el campo. Este desajuste se da, no sólo en los contenidos, sino además, en la forma en que los niños aprenden en casa y en la escuela. Esto se observa en reclamo de uno de los niños al maestro, cuando cambia de la materia de Español a la de Matemáticas. El alumno, enojado, expresaba entre ch'ol y español lo siguiente: “¿chukoch (porqué) puro matemáticas?” El maestro, comprendiendo su enojo, le explicó que a ellos, como maestros, les exigían dar más importancia a las materias de Español y Matemáticas, ya que las demás no tenían tanta importancia, aclarando que, con que pasaran esas dos materias era más que suficiente.

Durante la semana las materias se organizan en veinte horas así: seis horas de Español y seis de Matemáticas (el maestro ponía mucho énfasis en que de estas horas no se tenía que perder nada de tiempo); tres para Ciencias Naturales; hora y media para Geografía, lo mismo para Historia y las dos horas restantes para las materias de Civismo, Educación Artística y Educación Física. Durante las semanas de observación en los tres grupos escolares nunca se impartieron las tres últimas asignaturas. Esta respuesta del maestro pone de manifiesto la importancia que se concede a estas materias de acuerdo con las exigencias del programa, que es el referente para evaluar lo aprendido por el niño.

²⁷ Seminario sobre Interculturalidad impartido por Jorge Gasché en el programa de Maestría en Antropología Social del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Verano de 2004.

4.4 La organización de las actividades desde la práctica escolar

Las actividades escolares de la semana comienzan a las ocho de la mañana cada lunes, con la ceremonia cívica de honores a la bandera. Algunos niños llegan desde las siete y aprovechan el tiempo para jugar en la cancha; normalmente los maestros también llegan temprano, sobre todo el maestro que tiene la responsabilidad de organizar la ceremonia, la cual es rotativa entre los tres maestros.

El rito de la ceremonia es muy parecido al de todas las escuelas, pues es un acto obligatorio establecido por la SEP, el cual se lleva a cabo en la cancha de basquetbol. Los niños se forman por estatura en dos filas, una de niñas y otra de niños, una frente a la otra alrededor de la cancha. Se recibe a la bandera con el Himno a la Bandera, se entonan el Himno Nacional y el de Chiapas y por último se despide a los alumnos.

Al término de la ceremonia, se hacen recomendaciones o se da información general para los niños; por ejemplo, la cercanía de los exámenes y, en el caso, la presencia de nosotras y las razones de nuestra estancia. El comportamiento de los niños es muy vigilado y si algunos presentan algún mal comportamiento, al final de la ceremonia se les regaña y castiga, por lo general con la limpieza de la escuela, pero no parece importarles, pues continuamente reinciden.

El resto de la semana, antes de cada clase se realiza la formación de los grupos por filas en el centro de la cancha de basquetbol, el maestro encargado de la guardia semanal va dirigiendo los ejercicios que realizan durante la formación, los dos maestros restantes vigilan la disciplina de los niños, sobre todo los días de ceremonia. En el caso de la formación no surgen tantos problemas de indisciplina pues realizan ejercicios como correr y brincar, actividades que son del agrado de los alumnos.

Las entradas y salidas del aula se realizan haciendo sonar el timbre. Al entrar el maestro, los niños tienen que levantarse y decir “buenos días”, si no lo hacen, son corregidos. Se les prohíbe salir si no es con el permiso del maestro, pero en los casos en que hay demasiado desorden en el salón de clases, varios niños piden permiso para salir y otros aprovechan el desorden para escabullirse y seguir a sus compañeros, normalmente van al baño, pero también lo hacen para ver qué hacen los niños del otro grupo.

4.5 El patio de la escuela

El patio de la escuela lo ocupa la cancha de basquetbol, donde se realizan las ceremonias cívicas de todos los lunes y las formaciones previas a la entrada de clases. Uno de los maestros también hace uso de ella cuando tiene la necesidad de separar a los dos grados que integran su grupo.

Durante el recreo, la cancha es ocupada principalmente por algunos niños para jugar basquetbol, ya que por lo general la mayoría de los alumnos se dirigen a su casa a tomar sus alimentos y regresan al término del receso de media hora. También es ocupada en las tardes por los jóvenes quienes juegan hasta que llega la noche, sin permitir el acceso de los niños pequeños al juego; pero en los espacios libres, los niños la ocupan, con una participación cada vez mayor de las niñas. En este espacio se comienzan a dar cambios significativos al haber mayor participación de las niñas en el juego, ya sea en equipos mixtos o integrados por ellas solamente que se enfrentan entre sí o contra equipos de niños. Esta situación es reciente y no es del todo aceptada por los adultos de la comunidad, principalmente los mayores, pues se comienzan a dar pautas que van cambiando las formas en que niños y niñas se relacionan en su proceso de socialización en la casa, donde los roles durante la infancia continúan siendo muy estrictos.

Para algunos de los maestros, tampoco es algo de su completo agrado, pues en una ocasión, antes de entrar a clase, cuando jugaban niñas contra niños del mismo grado, notoriamente se podía observar la superioridad de las niñas frente a los niños. Esta fue una agradable sorpresa y se comentó con el maestro, él expresó lo siguiente: “no, lo que pasa es que las niñas son más grandes, si no, los niños les dan una revolcada; pero sí, las niñas cada vez son más ‘marimachas’”. Este comentario marca las relaciones de género entre el maestro y las alumnas.

En este tema, es necesario establecer la importancia que tiene el trabajo etnográfico en el tiempo de recreo y la poca atención que se le dedica. Aunque las observaciones se enfocaron dentro del aula, llama la atención las relaciones de género que se establecen como la que se acaba de relatar; a pesar de que poco a poco las niñas comienzan a participar más en actividades en las que antes no lo hacían, el es-

pacio casi siempre es acaparado por los niños. Elizabeth Grugeon (en Peter Woods, 1995) ha planteado, en su estudio sobre las implicaciones del género en la cultura del patio de recreo, que existe una separación de género bastante estricta en el juego tanto en la escuela como en la misma cultura infantil. En algunas de las prácticas culturales que se desarrollan en el patio de recreo, las niñas tienden también a aislarse y desarrollar juegos en los que adquieren una identidad social, principalmente en compañía de otras niñas. El patio de juego es un lugar de transmisión cultural y socialización donde las niñas pueden establecer reglas de comportamiento y medios para aceptar o rechazar estas reglas. En este sentido, la escuela propicia también espacios nuevos de socialización que irrumpen en las relaciones convencionales entre los géneros, que representan un avance para las mujeres.

4.6 Los tiempos y espacios para el aprendizaje

La organización del aprendizaje en el aula escolar responde, como se ha descrito, a una estructuración rígida de los espacios y tiempos. A pesar de que en el discurso político los proyectos educativos para la educación indígena se plantea un modelo intercultural, no se desarrollan mecanismos que logren la articulación del conocimiento local aprendido por el niño, donde el espacio abierto del campo y su comunidad, así como los tiempos que el mismo niño establece, podrían resultar aspectos esenciales para su aprendizaje. Algo similar se encuentra en los resultados que Abraham León Trujillo (1999: 165) señala entre las escuelas bilingües de los Altos de Chiapas, donde en

Este tipo de práctica educativa, la noción de programa y el empleo racional y metódico del tiempo aparecen como elementos básicos. Aquí, las actividades escolares se presentan ordenadas y programadas. De igual forma, los métodos o técnicas se homogeneizan y aplican en toda ocasión. Los agentes educativos denominados maestros y su quehacer docente, se organizan también en tiempos y espacios definidos institucionalmente, marcándose pautas para acercarse y apropiarse del

conocimiento. En este proceso articulado estructuralmente, la mirada rectora y de autoridad pedagógica la constituye el maestro, quien representa el modelo a seguir o deber ser de los educandos.

Este modelo, del que habla León Trujillo, compite con los modelos que los niños tienen en casa y la comunidad, los cuales responden a la organización de las actividades familiares, pero que abren espacios para el aprendizaje de los niños, en donde ellos van estableciendo sus tiempos para el aprendizaje y desarrollando habilidades específicas de acuerdo a las actividades que más les atraen, entre las que se encuadran el trabajo en la milpa o el potrero, la caza o pesca, la recolección de plantas y frutas, entre otras. Los valores y conocimientos, más que perseguir una vinculación entre comunidad y escuela crean contraposición entre ellos, originando confusión en las formas en que el aprendizaje se va estructurando en la casa.

La confusión se genera a partir de las formas tan contrastantes en que se estructura y valora el aprendizaje del niño. Dentro de la casa, el aprendizaje se programa y ordena de acuerdo con las actividades cotidianas, las cuales abarcan muchos conocimientos que permiten a los niños espacios para desarrollar habilidades a partir de la experiencia de hacer las cosas con base en el uso y beneficio práctico que descubre al aprender, sobre todo, establece los tiempos en el aprendizaje al demostrar que lo hace y al participar en las actividades de la familia.

En la escuela, por el contrario, el proceso es dirigido con pocos espacios para vincular y valorar lo aprendido en casa. No hay relación entre los contenidos escolares y su entorno sociocultural, pues éstos corresponden a un plan de cobertura nacional que, a pesar de reconocer la diversidad, sigue respondiendo a un modelo homogéneo que no ofrece los mecanismos que vinculen al niño, desde la escuela, con su realidad social y lo estimulen a participar y desarrollar los conocimientos y las habilidades en sus actividades cotidianas, las cuales, al estar en estrecha relación con las actividades productivas de su grupo social, podrían incidir en el mejoramiento de esas actividades productivas en beneficio del desarrollo local. El conocimiento que se enseña es otro y es para otra cosa que a los niños no les queda claro, sólo se supone que al acudir a

la escuela se abre una posibilidad de dejar de ser campesino, pues el trabajo de campo corresponde a las personas sin estudio, despojándolo de valor y sentido.

4.7 Etnografía del aula

En la etnografía de la escuela en cuestión, fue de utilidad el enfoque de María Bertely (2000), sobre qué observar en el aula; el interés estaba puesto en las relaciones que se establecían entre maestro-alumnos y entre alumnos-alumnos. Esto con la finalidad de poder reconocer las formas en que los niños participan en su proceso de aprendizaje escolar y las maneras en que esta participación se va moldeando a las exigencias estructurales de los programas de estudio; es decir, para cumplir con los objetivos que le den sentido a la función escolar.

La tarea fue difícil pero enriquecedora, ya que se pudo articular lo observado en la etnografía del aula con el análisis de las categorías que desarrollan Mena, Muñoz y Ruiz (2000), las cuales son ejes para la discusión teórica y política que argumentan a favor de una educación intercultural, como un modelo que aún hay que construir. De esta manera, la observación que se desarrolló en las clases de Español y Matemáticas, están basadas, como se indicó anteriormente, en estas tres categorías: la organización programática, la estructura de tareas académicas y la estructura de interacción/participación.

Las materias que imparten los maestros no son tarea fácil porque, como se ha señalado, la organización de los grupos es multigrado y cada maestro crea sus propias estrategias para organizar los contenidos. Una de ellas es integrar los temas para exponerlos al mismo tiempo en los dos grados; otra es separar los grados y el maestro expone el tema a uno y luego al otro; la menos frecuente es establecer actividades paralelas.

En el caso del grupo de cuarto y sexto, la primera opción fue la más recurrente, con la finalidad de aprovechar temas similares. El maestro del grupo de primero y segundo ejecutaba la segunda estrategia, mientras que el grupo de tercero y quinto, por lo general, establecía las actividades paralelas, casi siempre separando a los grados en espacios diferentes, unos permanecían en el salón y otros salían al patio.

Ante la gran cantidad de información generada en la observación de los tres grupos, se centró el análisis en el grupo de cuarto y sexto, en el cual el esfuerzo era mayor por intentar establecer el sistema gradual de las dos lenguas y tratar un tema que se relacionara con los contenidos de los dos grados. Por ejemplo, en la materia de Español, el maestro articuló el tema de las “Tradiciones y costumbres de tu comunidad” para los de cuarto año con la finalidad de relacionarlo con el de “Cuentos y Leyendas”, lección correspondiente a los de sexto, tema que ocupó toda la semana e incluyó un recorrido por la comunidad.

El tema abría las posibilidades de intervención de los niños, sobre todo en el recorrido; pero con la conjugación de los verbos, la participación se complicaba porque no había opciones, se tenía que escribir el modo verbal correcto que se pedía y era un tema difícil para la mayoría de los niños, al igual que en Matemáticas, con el tema de las “Partes iguales” para los de cuarto y “Fracciones equivalentes” para sexto. Para los maestros es complicado resolver en la práctica escolar la complejidad que requiere la docencia en situaciones de interculturalidad; por ejemplo, los contenidos curriculares que no corresponden a la realidad local y las diferencias de edad que lleva a formar grupos multigrado debido a la falta de recursos que enfrenta cualquier comunidad. De esta manera, el análisis se centrará en estas dos materias con sus respectivos temas teniendo como base las categorías arriba señaladas.

4.8 La clase de español

Antes de iniciar la clase de Español, el maestro revisa la tarea y hace un repaso sobre el tema de las escalas en la materia de Matemáticas que, al no obtener respuestas satisfactorias en tres intentos por explicar durante media hora, optó entonces por abandonar el asunto y revisarlo después. De esta manera comenzó a escribir en el pizarrón el tema: “Tradiciones y costumbres”, al tiempo que preguntaba por su significado. Una de las niñas de sexto responde en español: “lo que conoce mamá y papá”. El maestro escribe entonces en el pizarrón: “conocimiento y sabiduría”. Otro niño responde: “danzas”.

Se inicia una lluvia de respuestas cuando el maestro pregunta: “*chuki yambá*” (¿qué otro?). Los niños aportaban respuestas como “comida”, “casas”, “vestido”, “calzado”, “sombbrero”, “morral”, “reloj”. El maestro escribía las respuestas que consideraba acertadas sin anotar las incorrectas, al escuchar la respuesta de “reloj” el maestro se detiene y explica en español que no es una respuesta correcta, amplía en ch’ol con la finalidad de abrir más posibilidades.

Una niña responde: “medicina”. El maestro asiente y pregunta en español: “¿quiénes la practican?”. Se hace un silencio y los niños se miran entre sí y uno dice: “el *tatuch* (abuelo) de Ana y Paco”. Los aludidos se apenan y los demás ríen. Continúan con más respuestas, pero el maestro ya no las anota por considerarlas erróneas. Los niños dejaron de responder y el maestro, al ver que la participación disminuía, agregaba a la lista del pizarrón: “cuentos y leyendas”.

Algunos alumnos al leer la frase comenzaron a responder: “adivanzas”, “chistes”, “poemas”. Al llegar a este punto, el maestro ya no tomó en cuenta las respuestas y pregunta: “¿cómo se pedía la muchacha antes para realizar el casamiento?”. Sin esperar respuestas comienza a relatar en español cómo era antes.

Los niños se inquietan, el maestro se percata y mezcla el ch’ol para atraer la atención. Al terminar su relato, pregunta cómo es ahora, nadie contesta y él continúa en español: “ahora es diferente, pues antes no estaban juntos antes de casarse”. Relata en español sobre las dos fiestas que se realizaban para celebrar el matrimonio, una para pedir a la muchacha y la otra del casamiento.

El desorden y el ruido aumentan. Sin terminar el relato, el maestro cambia el tema y comienza a hablar sobre los cuentos, que es el tema de sexto grado. Aquí trata de explicar, mezclando el ch’ol con el español, pero el ruido no cesa y el maestro golpea el escritorio con la regla de madera, así que deja la explicación y pone las actividades: para sexto la elaboración de un cuento o poema; para cuarto: elegir cualquier tradición y anotarla en su cuaderno. Termina entonces con la dinámica de pregunta-respuesta, y los niños comienzan a participar más activamente.

Uno de los niños pregunta si en ch'ol o español y el maestro responde que como quieran. Esto revela una actitud de permitir la libertad de elección de código y muestra que el ch'ol no se usa sólo para disciplinar, sino también para el abordaje de contenidos, aunque en menor grado. El maestro agrega que mañana harán un recorrido por la comunidad, pero los niños se paran y hablan y poco a poco comienzan a salir del salón a pesar de que aún no ha tocado el timbre para el receso. El maestro trata de impedirlo, algunos piden permiso, normalmente es al baño, pero otros aprovechan el alboroto y salen. El maestro no lo puede evitar y sólo les recomienda a los que abandonan, que son la mayoría, que no molesten a los niños de los otros grupos.

No pasan más de diez minutos y los niños que salieron llegan corriendo, entran al salón con mucho desorden y tiran el sacapuntas que estaba en el mesabanco de una de las niñas, el maestro les dice: “respeten porque el sacapuntas es caro, ya está bien, tomen su lugar.”

Las actividades que había asignado antes de que sucediera el alboroto, las deja de tarea para que pregunten a sus papás sobre las costumbres. Dos niñas se paran a sacar punta a su lápiz y el maestro les dice que se sienten y continúa con la asignación de la tarea y agrega: “sólo que no vaya a pasar como un alumno el año pasado que vino a reclamar que porqué pido cuentos, adivinanzas, porque eso no era aprender”. Este tipo de comentarios de los padres, y muy bien registrados por los maestros, pone de manifiesto la existencia de una noción local de lo que se debe “aprender” en la escuela, que es generada por las prácticas entendidas como escolares, dentro de la cultura escolar en la casa y la comunidad.

Finalmente, les recomienda a los niños que mientras sus papás hablen de las costumbres, escriban. Termina con el tema, el cual continuará el día siguiente con la tarea asignada y el recorrido por la comunidad; pero continúa con la clase de Español y asigna lecturas a los dos grados: “Un día de campo” para cuarto grado y “Francisca y la Muerte” para los de sexto. Comienzan a leer, el maestro en su escritorio y los niños en voz alta, el maestro termina, comienza a golpear con su pluma el escritorio, se levanta y pasea por el salón, los de sexto ya han terminado y comienzan a platicar, han pasado diez minutos, el maestro detiene la lectura a

pesar de que no todos han terminado; pregunta si entendieron. Nadie contesta y sigue preguntando, pero ahora en ch'ol, algunos contestan en ch'ol, pero el maestro sigue insistiendo, mezclando el español con el ch'ol, nadie contesta, el maestro explica en español, habla de las plantas medicinales y las agrega como parte de la tarea ya asignada sobre las tradiciones para todos. Ahora se dirige específicamente a los de sexto, pero nos aclara que la clase se centra con los de cuarto porque son más y los de sexto son sólo tres, por lo que la explicación para éstos sobre el tema de las partes del cuento es muy breve y sólo anota en el pizarrón: “planteamiento, nudo, desenlace”. Mientras los niños de cuarto se inquietan, el maestro, con la regla de madera, golpea el mesabanco de una de las niñas y ésta se sobresalta, se callan los niños, el maestro continúa con los de sexto, pero el ruido comienza de nuevo, vuelve a golpear con la regla el escritorio para atraer la atención y extiende la explicación a todo el grupo, al tiempo que empieza a preguntar. Constantemente el maestro dirige la atención a los de sexto, pero cuando los de cuarto se inquietan regresa a todo el grupo, hace preguntas a quien ve distraído, la clase se vuelve muy tensa.

El maestro continúa ahora narrando un cuento, pero lo hace en español y sólo puntualiza en ch'ol, mientras los niños hacen diversas cosas sin poner atención a la narración del cuento: un alumno golpea el suelo con sus pies, otro lee su libro, algunos lo hojean, una niña pinta su lápiz. El maestro termina la narración y pregunta en ch'ol sobre las partes del cuento, sólo algunos responden en ch'ol y los demás se distraen porque los niños de preescolar salen a su recreo —el salón queda a un costado de la escuela primaria y por las ventanas del aula se puede ver al grupo— el maestro sigue explicando las partes del cuento, pero los alumnos siguen entretenidos viendo a los pequeños, el maestro les recuerda lo de la tarea y les pide que cierren sus libros, falta una hora para el recreo y el maestro inicia la clase de Matemáticas.

Durante este tiempo de interacción en el aula, suspendida ante la indisciplina de los niños, el maestro se enfrenta a los siguientes problemas:

El más evidente es el de la integración de dos grados en un solo grupo, no considerado en el programa de estudios, de tal manera que el maestro hace el intento de organizar los temas en función de dar

uno sólo para los dos grados. Sin embargo, las complicaciones se presentan porque el maestro asume el papel principal, y es quien dirige el proceso de aprendizaje, dejando a uno de los grados sin actividades específicas, por atender al otro grado. El maestro desaprovecha las relaciones que dentro de la casa establecen los niños mayores con los pequeños en cuanto a las posibilidades de desarrollar el aprendizaje a partir de la experiencia compartida en una dinámica interactiva, en la que el maestro distribuya la dirección del aprendizaje. Este tipo de relaciones en las que los más pequeños intentan aprender de los mayores, fue más evidente en la clase de Matemáticas, como se comentará más adelante.

Otro aspecto importante son las actividades paralelas a partir de las habilidades diferenciadas que cada niño o grupo de niños desarrollan; pues dentro de la clase es notorio que cuando no están interesados en la actividad asignada, realizan otras como la lectura de lecciones no programadas. Estas actividades paralelas, de acuerdo con el desarrollo de habilidades diferenciadas, confrontan a los modelos oficiales que propician la homogeneización del conocimiento, en lugar de potenciarlo. De tal manera que los niños que logran adaptarse a este tipo de modelo son calificados como “los más inteligentes”, y los demás, como “tontos” o “menos abusados” a diferencia del aprendizaje de la casa, donde las actividades no aprendidas son consideradas, no como reflejo de incompetencia, sino como manifestación de preferencias, es decir, cuando no aprenden los niños, la respuesta más común por parte de los padres es que “los niños no quieren”, respetando, en la mayoría de los casos, su decisión.

La vinculación de los temas con el contexto local, es otro de los aspectos que no se logra establecer exitosamente dentro de la clase. A pesar de que el maestro trabaja con un modelo educativo poco desarrollado en materia intercultural, trata de promover la participación de los niños con un tema que les es común como las reglas para el matrimonio y su intento de vincularlo con sus propias “costumbres”. Éste se presentaba como un caso rico en el que los niños pudieran expresar sus propias opiniones en relación con esas reglas culturales, pues el maestro,

de manera implícita, y también como estrategia para vincular la experiencia local de los niños, da su opinión, en la que destaca que los jóvenes se relacionan antes del matrimonio. Este punto es interesante, pues efectivamente, las reglas que norman el matrimonio son un aspecto en el que las propias mujeres indígenas desean cambios y los propician²⁸.

La desvinculación de lo que se aprende en casa y en la escuela también se manifiesta a partir de la opinión que los padres expresan sobre lo que se debe enseñar en la escuela; de ahí que algunos padres, como lo señala el maestro dentro de la clase, no estén de acuerdo que en la escuela se aborden temas como los cuentos o adivinanzas, pues eso para ellos no es aprender; la escuela debe enseñar básicamente el español y las cuentas, porque la lengua materna y demás habilidades culturalmente necesarias para el grupo social se aprenden en casa. No obstante, al mismo tiempo otros padres reconocen la pérdida de su cultura ante la escuela, de tal forma que, como lo señala Abraham León Trujillo (1999: 169), “ante alternativas polarizadas, la función educativa no acaba por definirse desde la perspectiva de los padres de familia”.

Este tipo de señalamientos evidencian que el trabajo del aula es la expresión cotidiana de un tipo de escuela y de su proyecto educativo, pero también lo es de la relaciones entre alumnos y maestros, donde las capacidades de éste como su lengua materna, su compromiso con la cultura local, así como su posición política, imprimen un modo de interacción particular.

Otra dificultad que se presenta dentro del aula es la disyuntiva que el maestro enfrenta de hablar más en español con la finalidad de reforzar la segunda lengua con los alumnos de sexto grado que pronto ingresarán a la secundaria. Esto va generando problemas de confusión en el aprendizaje y de “indisciplina” cuando el maestro dirige mayor atención a un grado sobre otro, momentos que son aprovechados por cualquiera de los dos grupos para salir del salón.

²⁸ En muchos espacios, propiciados por organizaciones no gubernamentales, donde las mujeres se reúnen para hablar de sus derechos, expresan sus inquietudes por cambiar las formas en que se acuerdan los matrimonios. Por ejemplo, en el libro *Las Alzadas*, en el que Sara Lovera y Nellys Palomo (1999) recopilan las demandas que las mujeres formulan dentro de la lucha zapatista, una es justamente la libertad de elegir cuándo y con quién casarse.

Pero no sólo es el problema de los dos grados en un solo grupo; el problema central se encuentra en la función que se le adjudica a la lengua dentro del aula; como se ha señalado, el maestro hace uso de la lengua materna de los niños como un medio por el cual se tiene que enseñar la lengua nacional y no los conocimientos. De tal manera que los usos de la lengua también están determinados por el grado de atención que los niños ponen en las lecciones. El maestro recurre a la lengua materna cuando los niños se distraen, así como para ampliar las explicaciones de las lecciones.

4.9 El recorrido

Esta clase, realizada fuera del aula, fue relevante para el trabajo, porque se manifiestan muchas formas en que las posibilidades de participación de los niños se abren y cierran, donde el maestro deja la dirección a los niños durante el recorrido por la comunidad, disfrutando también la clase y el contacto con la gente de la comunidad. Sin embargo, la dinámica escolar se impone al regresar al aula y continuar la lección apegada a los libros de texto, sin explotar la experiencia vivida ni potenciar los conocimientos que los niños demostraron durante del trayecto.

Planeado como parte del tema de estudio, el recorrido se realizó al siguiente día de la clase descrita antes. Su objetivo era relacionar el tema “Tradiciones y costumbres” a partir de la medicina tradicional y el grupo tenía que identificar las plantas o árboles medicinales o comestibles. El maestro, antes de salir, les recuerda la tarea asignada el día anterior, pues es parte del tema, debe asegurarse llevar consigo cuaderno, lápiz y borrador, da indicaciones de cómo debe ser su comportamiento, señalando que no deben correr ni aventarse al arroyo.

Apenas han salido de la escuela y el maestro les señala un árbol para que los niños lo identifiquen y los niños dicen: “nanche” y lo anotan en su cuaderno. De esta manera, al tiempo que se caminaba y se observaban árboles o plantas, los niños decían el nombre en ch’ol y le preguntaban al maestro el nombre en español, para anotarlo en su cuaderno. Ésta fue la lógica del recorrido hasta llegar al arroyo, donde los niños poco a poco comenzaron a dirigir el recorrido, tomando la delantera. El

maestro traducía sobre los lugares que los niños iban eligiendo visitar. Fuimos a una de las pozas del arroyo más grande, donde terminaba la zona habitada y comenzaban las parcelas, pues hay más árboles y plantas, hasta la casa de una familia que tenía un pequeño caimán. La gente que se encontraba en la calle sonreía con el maestro y si él veía a gente mayor, les preguntaba sobre plantas y árboles que se encontraban ahí. El recorrido duró sólo una hora y fue el único momento en el que los niños y el maestro mostraron que disfrutaban de la clase.

Al llegar al salón, lo primero que hicieron los niños fue llevar su cuaderno al escritorio del maestro para revisar lo realizado en el recorrido, el maestro comienza a palomear a todos, cuando termina de calificar, el maestro habla en español sobre la curiosidad como el impulso que nos lleva a conocer. Después les pregunta sobre la tarea y le pide a una de las niñas de sexto que lea lo que investigaron con sus papás, la niña se levanta y comienza a leer al tiempo que el maestro va anotando en el pizarrón lo que la niña lee: *nabiacol*, cura el dolor de hueso; *chawatyé'*, dolor de estómago; *ixtyo'ak'*, dolor de matriz; *tyis kok*, dolor de cabeza; *sila*, dolor de corazón; *tintapalo*, para las cicatrices.

Uno de los niños cuestiona sobre esta tarea, pero el maestro le advierte que eso fue lo que ella investigó y le pide a él que lea la suya, pero sólo lee lo que anotó durante el recorrido. En el caso de estos dos niños, sus abuelos son médicos tradicionales. El maestro continúa preguntando y señala las filas para asignar la participación, pero cuando percibe a algunos niños que se distraen los señala y les pregunta; a todos los niños les tocó su turno, pero de 19 alumnos que conforman el grupo, sólo dos niñas cumplieron con la tarea, tres dijeron que no la hicieron y los demás, enseñaban lo realizado en el recorrido, pero el maestro no dice nada y comienza a explicar en español que lo que trajeron de tarea coincide con lo que vieron durante el recorrido.

El grupo comienza a inquietarse y el maestro golpea con la regla el escritorio para llamar la atención y prosigue con la clase, pregunta a todo el grupo si alguna vez han sido curados con las plantas medicinales, las dos niñas de sexto, una de ellas es nieta de un médico tradicional, dijeron que no, los demás respondieron que sí. Después comienza a contar una anécdota de cuando era niño y lo curaron; la narración la

hace en español con diálogos en ch'ol. Los niños comienzan a platicar entre ellos, algunos se levantan a sacar punta a su lápiz, el maestro continúa y pregunta a los niños si algún papá de ellos vende medicina, se hace un silencio y algunos niños dicen que el papá de una de las niñas; le pregunta a ella y contesta que sí; el hermano de la niña en ese momento se encuentra de espaldas platicando con su compañero y el maestro le habla, pero como está distraído contesta hasta el segundo llamado, y le cuestiona el porqué no preguntó a su papá sobre la medicina que vende, lo que cura y cómo se prepara, el niño sólo asintió con la cabeza y a pesar de que no hizo la tarea, no recibió reproches, el maestro continuó diciéndole que no debía apenarse, que dijera la verdad, pues es bueno que haya quien conozca sobre medicina.

El maestro pasa entonces al tema “Las Tradiciones” y pregunta a los niños cuáles conocen. Un niño contesta: “vestido, baile”. El maestro pregunta al grupo en general. Una niña (hermana del niño que contestó) responde: “vestido y música”. Otra de las niñas contesta en ch'ol sobre la comida. El maestro comienza a explicar en español sobre el cambio de tradiciones, menciona sobre el Día de Muertos, preguntando qué es lo que se hace. El niño responde en ch'ol y explica. El maestro refuerza la participación, afirmando que esa es una tradición y extiende la explicación en ch'ol. El mismo alumno interrumpe para señalar más sobre el Día de Muertos.

El maestro continúa y expone en español dos fiestas en las que se agradece por la cosecha de maíz. Los niños de nuevo platican entre ellos y algunos se paran a sacar punta a su lápiz. El maestro, desde su escritorio, les pide que saquen su libro de actividades, señalando que con eso terminarán con la clase de Español. Es común dentro de la clase que el maestro pasa de lo oral a lo escrito. A los de cuarto les asigna la lectura “Un día de campo”, pero mientras hojea el libro se da cuenta que hay una lectura sobre hierbas medicinales y cambia la lección para la actividad; a los de sexto les asigna el tema “Las Tradiciones” con la lectura de “Francisca y la Muerte”. Luego se dirige con los de cuarto para replantear la actividad poniendo el énfasis en las plantas que curan “la tristeza y el enojo”, por considerarlos conceptos y conocimiento local. Mientras da indicaciones, algunos niños se levantan y rodean el escritorio.

rio del maestro, otros lo hacen para platicar entre ellos, algunos entran y salen del salón sin pedir permiso. Después de asignar las actividades, el maestro nombra sólo a tres niños que para él si hicieron la tarea, entre ellos a los hermanos (de abuelo curandero) y a la primera niña que participó. Los demás se paran a enseñarle su cuaderno y reclamar que si la hicieron, pero el maestro sólo reitera que de los 19, sólo a quienes nombró les reconoce que la hicieron, los demás regresan a su lugar. Como no hicieron su tarea, el maestro la vuelve a dejar, especificando que deben traer el nombre de la planta, lo que cura y su preparación, explica brevemente con un ejemplo la tarea en español y puntualiza en ch'ol. Después de asignar la tarea, se dirige con los de sexto con el tema de las costumbres, con la lección "Francisca y la Muerte"; aclara, en español, que es cuento y retoma el tema de las partes del cuento. Mientras explica, los niños de nueva cuenta comienzan a levantarse y a platicar, otros leen otras lecturas no asignadas. El maestro termina la explicación y deja la actividad de tarea. Les pide a los niños que cierren sus libros para pasar a la materia de Matemáticas con el tema "Fracciones equivalentes" para los de sexto y "Partes iguales" para los de cuarto.

Durante el recorrido resalta cómo la participación de los niños y las niñas fue mayor al aprovechar este tipo de espacios que son comunes para ellos, demostrando un gran conocimiento del ambiente que les rodea; además, obtuvieron la aprobación de los padres que se encontraban en la calle durante esta actividad. Sin embargo, al llegar al aula, la participación de los niños se ve limitada por el uso de los libros de texto, en lugar de propiciar la reflexión al vincular el conocimiento local de los niños con los contenidos del libro de texto.

Es importante el intento que el maestro hace por reconocer el valor de la medicina tradicional, pero no es suficiente con afirmar sobre la bondad de estas prácticas; hace falta dar explicaciones fundamentadas en su efectividad y en esa medida reforzar su valor ante los ataques, muchas veces infundados, de los religiosos protestantes, que la califican como prácticas de brujería. De ahí que los niños en el aula escolar se apenen porque sus abuelos acuden a ella, ya sea por creencias arraigadas o por falta de acceso a la medicina alópata.

De esta manera se expresa la complejidad entre el contexto socio-cultural y la escuela, pues el maestro se enfrenta a una gama de situaciones difíciles que no están contenidas en los programas de estudio, los cuales no definen los mecanismos que auxilien a los maestros para enfrentar los obstáculos, a pesar de su “enfoque de interculturalidad”; esta situación agudiza las contradicciones latentes de un proceso continuo y acelerado de cambio cultural en las comunidades indígenas.

El maestro se da cuenta de la vergüenza que a algunos niños les provoca el vínculo con personas que aún practican la medicina indígena, él es sensible y sensibiliza a los niños, intentando quitar la “vergüenza” y los alienta a participar, en un esfuerzo por incorporar la cultura local en el aula. Pero se presenta el dilema del maestro de traer conocimiento emanado de la comunidad y vincularlo con los conceptos rígidos de los contenidos escolares que pretenden abarcar “la cultura”; entendida esta, desde la crítica de Gasché (inéxito), como un inventario de cosas y no como un proceso vivo y en constante transformación.

4.10 La clase de matemáticas

Esta asignatura, en la que se abordó el tema de las equivalencias, es otro ejemplo en que el maestro trata de organizar sus clases para impartirlas a los dos grupos. Se trabajó con materiales didácticos consistentes en juegos de plantillas que representaban diferentes rectángulos y círculos fraccionados, con el fin de ejemplificar cantidades equivalentes para los alumnos de sexto y cantidades iguales para los de cuarto. Al parecer era la primera vez que se usaban los materiales pues estaban nuevos, el maestro no parecía diestro en su manejo y los niños se entusiasmaron mucho al verlos. Durante esta actividad, además de las formas en que los niños participan, pudimos observarlos trabajando en equipo.

La clase comenzó veinte minutos antes de que sonara el timbre para el recreo, el maestro da un repaso de la clase anterior y pone un ejercicio en el pizarrón, los niños estaban inquietos, los de sexto seguían con la actividad de la clase de Español. Entre el alboroto, uno de los niños de cuarto juega golpeando sus plumas y el maestro le lla-

ma la atención, diciéndole que ya lo cansó y lo cambia de lugar. Esto dio pauta para que los demás atendieran los ejercicios del pizarrón y los copiaran en su cuaderno, sólo uno de sexto sigue con su libro de español. Termina el repaso y el maestro reparte hojas blancas y luego sale del salón. Al salir, algunos niños se levantan de su lugar y pintan el pizarrón, cuando regresa, los que se levantaron toman asiento. El maestro ya ha traído los juegos de plantillas para el tema de las equivalencias y los deja en el escritorio, les pide a los alumnos que dividan la hoja en tres partes iguales y les advierte que en el escritorio tiene los materiales y que si los toman ahora no podrán trabajar. En ese momento tocan el timbre para el recreo y les dice que vayan a “tomar su lechita”,²⁹ mientras que la mayoría de los niños estaban intentando dividir las tiras, pero al no lograrlo y estar a punto de salir al recreo, gritan mucho y dos de ellos gritan “basura” y al salir lo tiran al bote de desechos. Casi todos salen, pero algunos se quedan para ver los materiales que trajo el maestro, una niña aún está en su lugar intentando dividir las hojas, lo hace con mucho cuidado y concentración, pero el maestro les pide a todos que salgan.

Después de la media hora de recreo, algunos niños llegan y el maestro pide que muevan las sillas para formar un círculo. Cuando el grupo está reunido, el maestro se dirige al centro del círculo con tiras ya recortadas y les dice: “hay 480 tiras, 8 veces 60”. El maestro va al pizarrón y hace la división de 480 entre 19, algunos niños lo siguen y solicita a una niña y a un niño que repartan diez tiras a cada niño, la niña las va repartiendo y el niño toma las suyas y pasa las demás. El maestro ordena que saquen su regla, algunos no la traen, uno de los niños le pide la regla a su hermana y ella se queda sin regla. Les indica que a una de las tiras le pongan el número uno y explica que es un entero, el maestro también realiza las instrucciones que da y apresura a los niños, continúa con la segunda tira y pide que la dividan en dos partes iguales y que en cada una de ellas escriban un medio, uno de los

²⁹ Esta frase es muy común entre los maestros y, a manera de sarcasmo, se refieren al pozol, bebida tradicional de la región, elaborada a base de maíz cocido, la cual podría considerarse como sustituto de la leche para los niños indígenas.

niños sólo escribe el número dos en la tira, el maestro se da cuenta y lo increpa: “¿qué estás haciendo? Está mal”.

Recorre los lugares de los alumnos y se da cuenta que lo hacen mal, se dirige al pizarrón para dibujar cómo se tiene que hacer, al tiempo que va explicando mezcla el español con el ch'ol y eleva el tono de voz para atraer la atención. Pregunta cuál es más grande si el entero o los dos medios, los niños en coro contestan que el entero, el maestro, con tono de voz elevado, les muestra las dos tiras y les dice que son iguales. Continúan con la tercera para dividirla en tres partes, algunos niños lo hicieron bien y el maestro los puso como ejemplo, los que no podían observan o preguntan a los niños que lograban hacerlo. El maestro les pedía que lo fueren midiendo con la regla para que fueran aprendiendo a medir, algunos lo intentan, pero después dejan la regla, otros ni siquiera lo intentan. Una de las niñas no logra dividir las tiras en tres cuartos y al pasar el maestro por su lugar le da la tira para que le ayude, pero el maestro no le hace caso. Por otro lado, uno de los niños logró dividir las tiras hasta llegar a los cuartos y le ayuda a una de las niñas. El maestro pregunta que cómo van pero los niños no avanzan al mismo ritmo; sin embargo, les pide que dejen las tiras para trabajarlas en la casa y les muestra los juegos de plantillas y les pregunta que quién las quiere usar, obviamente todos gritan alzando las manos: “*joñon*” (yo).

El maestro divide al grupo en tres equipos, los de sexto quedaron en uno de ellos. El maestro reparte los materiales, advirtiéndole que tengan cuidado al manejarlos, los niños comienzan a jugar los materiales, es decir, los van conociendo. El maestro va pasando por los equipos, tomando los materiales para formar fracciones y les pregunta a los niños el valor de ellas, pero no contestan. Uno de los niños de sexto acapara las plantillas y las dos niñas trabajan con sus tiras y van siguiendo, pero sin contestar al maestro las preguntas que hace sobre la lección. Ahora les pide que formen las equivalencias que va anotando en el pizarrón con las plantillas, los niños contestan erróneamente, pues los que tienen las plantillas juegan con ellas. Otros sólo platican y las únicas que van siguiendo al maestro son las niñas de sexto, pero con las tiras de papel. El maestro entonces comienza a desesperarse y elevar el tono de voz. Les pide que saquen su libro de matemáticas para que comparen

las fracciones del libro con las de las plantillas, pero el grupo ya está muy inquieto y sólo un niño le hace caso, otros niños se paran y van a otros equipos, dos niñas toman su pozol. El niño de sexto se aburre de las plantillas y se las da a su hermana de cuarto; el maestro vuelve a pasar a los equipos y pregunta equivalencias en las plantillas, pero las respuestas no son correctas. Se dirige a las niñas de sexto que siguen con las tiras y les pide que saquen su libro, el ruido es cada vez mayor y el maestro golpea en su escritorio. Un niño juega con el material, se lo quita y se lo da a una de las niñas de sexto que ha estado trabajando con las tiras de papel y ella se desconcierta.

El maestro sigue preguntando, cada vez más desesperado, pero siguen sin responder correctamente. Regresa al pizarrón y solicita su atención, escribe una fracción en el pizarrón y maneja las plantillas al frente del grupo, luego les pide la fracción equivalente que forma, pero los niños responden que no hay equivalencia. A este punto, el maestro ya está desesperado, la clase se ha salido de control; se dirige a la niña de sexto a quien le cambió sus tiras de papel por las plantillas, le pide la respuesta de una equivalencia (como si fuera su última esperanza) pero no responde bien, la presiona para que conteste otra pregunta; entre tanto, otro niño le habla insistentemente, el maestro se voltea hacia él, el alumno baja su mirada y con voz muy tímida le dice: “permiso”, el maestro lo ve con fastidio y con una seña se lo concede. El maestro termina por resolver la equivalencia y dice que hasta aquí llega la clase y que guarden los materiales; va recogiendo las plantillas y les pide que revisen su libro de matemáticas.

Los niños se levantan, juegan, hablan entre ellos, uno pide permiso para salir y no se lo da, otro pregunta qué van a hacer y el maestro a su vez pregunta si entendieron o no, él mismo contesta que no, el ruido continúa; desde su escritorio, le dice a los de sexto que abran su libro de matemáticas en la lección de las equivalencias para que resuelvan los ejercicios de tarea, les pide atención y muestra la lección del libro para los de cuarto, se trata de realizar las tiras de papel y les reparte más tiras para que lo hagan de tarea, al terminar de repartir las tiras los niños aplauden. La clase duró hora y media y continuó media horas más, pero con el tema de los decimales. En casi toda la clase, el maestro sólo usó el español.

Este tipo de ejercicios en los que el maestro solicitó la organización del grupo en equipos no fue exitosa, porque los niños comenzaron a jugar; mejor dicho, a conocer los materiales mientras el maestro trataba de explicar en español las equivalencias, pero los niños no entendían la relación entre las plantillas, las tiras de papel y dichas equivalencias, por lo que el trabajo en equipos no apoyó el aprendizaje y en el salón prevalecía el desorden. De las observaciones, destacamos los siguientes aspectos que propiciaron el fracaso de esta clase:

Fue notable el desconocimiento del maestro para usar el material didáctico, los niños no ponían atención a sus explicaciones; se percibía la confusión de los alumnos por el uso de diferentes medios para la clase: las tiras de papel y las plantillas, aunque la novedad y el atractivo llevó a los niños a familiarizarse con éstas a partir del juego.

Los equipos fueron organizados por el maestro siguiendo el orden de cercanía de los niños, dejando a los de sexto en uno solo. Cuando inició la actividad de las tiras, los niños que no entendieron, observaban o solicitaban el apoyo de los compañeros que lograban realizarla, de tal forma que los equipos pudieron ser integrados con niños que lograron entender la actividad y aprovechar su experiencia con los que no la hicieron; al final, algunos de éstos desecharon sus tiras de papel. De esta manera, no se logró vincular el tema de las equivalencias y fracciones con las tiras, cuando se introduce un nuevo material: las plantillas.

El uso de los dos materiales, en lugar de apoyar el aprendizaje ocasionó confusión, pues en el caso de las tiras, hubo algunos éxitos con las niñas de sexto, quienes no usaron las plantillas porque fueron monopolizadas por el único niño de sexto, así que las niñas seguían la actividad con sus tiras a pesar de que el maestro había solicitado que las guardaran para usar las plantillas. Pero el avance logrado por las niñas se bloqueó cuando el maestro les dio un juego de plantillas que había arrebatado a un niño que jugaba con él. Con esta actitud trataba de apoyar el trabajo de las niñas; sin embargo, la clase se tornaba cada vez más ingobernable y el maestro no podía percatarse del avance de cada equipo.

Sin duda, la participación estructurada en equipos no es funcional si se establecen criterios en los que el maestro toma la dirección del proceso de aprendizaje sin promover la participación de los niños y desaprovecha la experiencia de los más hábiles, que han aprendido a realizar las actividades que se asignan. Se observa que el trabajo colectivo entre los niños es más provechoso cuando es espontáneo que cuando es estructurado, pero no es aprovechado por el maestro, ya que el trabajo escolar tiende a ser individualista. Esto cobra mayor importancia si tomamos en cuenta que es común encontrar en un mismo grupo relaciones entre hermanos, quienes dentro del ámbito del aprendizaje de la casa realizan diversas actividades juntos y los más pequeños aprenden las actividades siguiendo al más grande o hábil.

Las actividades estructuradas por equipos generan relaciones conflictivas en el aula, pues cuando los niños se apoyan en el trabajo de los que han logrado dominar las actividades que se desarrollan en la clase con o sin el consentimiento del maestro, en muchas ocasiones son rechazadas por considerar que los niños están copiando. Esto se ha documentado en otros estudios acerca de la educación indígena bilingüe en los Altos de Chiapas, como el de Freedson y Pérez Pérez (1999: 78), quienes observan que “a pesar de las reglas oficiales del salón de clase que requieren un estricto apego a las normas del trabajo individual, los alumnos en la mayoría de las aulas observadas realizan las actividades de los libros de texto en forma semi-colaborativa. Este tipo de arreglo social ‘no oficial’, organizado a veces clandestinamente por los alumnos, parece no aceptable para algunos docentes, mientras que otros pasan el día recordando constantemente a sus alumnos que el trabajo deben de hacerlo solos”.

Este tipo de problemas pudieran ser solucionados al aprovechar las formas de aprendizaje en el ámbito de la casa que se generan en las relaciones entre hermanos o niños pequeños con los más hábiles apoyando el trabajo colectivo espontáneo, pues son ellos los que toman la iniciativa para buscar alternativas que apoyen su aprendizaje; aunque cabe señalar, que esto sucede cuando los niños consideran significativas las actividades que se dan en el aula.

4.11 Evaluaciones

La evaluación periódica por medio de exámenes, es otro de los aspectos que van encauzando el aprendizaje de los niños en la escuela, en la cual no se consideran las diferencias culturales y regionales para calificar el nivel académico por el apego a los planes y programas de estudio establecidos a nivel nacional, tampoco se toma en cuenta el avance particular de los niños ni las peculiares formas de colaboración grupal que ellos establecen.

Las evaluaciones son una constricción, tanto para maestros como para los alumnos, ya que los primeros son cuestionados por instancias sectoriales y a los niños se les recuerda constantemente, dos semanas antes, sobre las evaluaciones, pero al tiempo de realizarlas se pone de manifiesto que no son confiables, pues establecen parámetros que descalifican a los niños que no logran pasar los exámenes, los cuales no reflejan la capacidad de éstos y tampoco son muy significativas para muchos de ellos, ya que cuentan con espacios fuera de la vigilancia del maestro en los que tienen la oportunidad de copiar y lo hacían sólo por el hecho de jugar, y aunque sus calificaciones eran reprobatorias no parecía preocuparles, pues les causaba risa. Muy pocos no copiaban y salían con buenas notas. Es importante resaltar que la escuela establece diferencias entre los niños que “sí aprenden” porque aprueban las evaluaciones, de los “que no aprenden” porque “son tontos”.

4.12 Los espacios y tiempos escolares en la etnografía del aula

De la observación y el registro de las interacciones en el aula, las materias fundamentales exigidas a los maestros como parámetros para decidir si un niño pasa o no de año son las materias de Español y Matemáticas. Por lo general, la clase se organiza de tal manera que el proceso es dirigido casi en su totalidad por el maestro, quien trata de impulsar la participación a través de preguntas, casi siempre abiertas para que conteste quien lo desee y si no funciona las dirige a alumnos específicos.

En los temas difíciles para los niños, en los que no contestan, había varias reacciones: el maestro comenzaba a explicar en español y al no

tener resultados, puntualizaba en ch'ol; si aún no tenía respuestas, comenzaba a desesperarse y dirigía preguntas específicas, ante el fracaso, lanzaba reclamos de porqué no se estudia. En el caso en que los niños comenzaban a inquietarse, la desesperación del maestro llegaba a la irritación, tomando la clásica regla de madera, con la que golpeaba los mesabancos de los niños distraídos, incluso se llegaba al castigo, el cual era de varias formas: sólo de palabra, poniendo de pie al alumno que interrumpía la clase, cambiándolo de lugar o asignándole la limpieza del salón o los baños de la escuela.

En la mayoría de los casos la participación oral se corrige en el momento o simplemente se ignora, el maestro trata de apoyar las intervenciones que muchas veces se complican por el uso indiferenciado de las dos lenguas, pero siempre se vigila que los niños atiendan la clase o cumplan cuando se les pide algo por escrito, que casi siempre es al final de cada tema. Éste es calificado otorgando determinado tiempo que comienza a correr a partir del anuncio de los niños que terminan primero, si faltan algunos no se les espera y se aborda el nuevo tema o materia.

De esta manera se pueden detectar tres factores importantes que destacan dentro del aula en la organización de los espacios y tiempos escolares:

1. La disciplina. El maestro insiste con frecuencia en que los niños permanezcan dentro del aula y en sus mesabancos; aunque es muy fácil romper este tipo de reglas, pues los niños salen constantemente y se levantan para observar las actividades que realizan los demás o simplemente para conversar. El grupo también está separado por filas, diferenciando a los niños de acuerdo con el grado escolar que les corresponde.
2. El espacio reglamentado. El maestro marca claramente los límites entre él y los alumnos, siempre al frente y durante la mayor parte del tiempo dentro del aula, con excepción de algunas clases, como el recorrido por la comunidad, donde los papeles se invierten de una manera dinámica pues el maestro permite que los niños lo dirijan y no al revés como sucede en el aula. A pesar de estas evidencias, permanecer la mayor parte del tiempo

dentro del aula es señal de que se valora más el conocimiento aprendido dentro que fuera de la misma.

3. La alternancia del español y el ch'ol. Es asimétrica, se relaciona más con la disciplina que con los contenidos; es decir, el uso de español es mayor que el de la lengua local, la cual es usada como mecanismo para atraer la atención de los niños por medio de reprimendas o para hacer aclaraciones puntuales sobre las actividades y escasamente para trabajar los contenidos escolares. Sin embargo, el simple hecho de que el maestro hable la lengua ch'ol permite un acercamiento mayor con los niños; pues ellos pueden expresar muchos de sus sentimientos en situaciones en las que se sienten incómodos, cosa que resulta muy difícil cuando los maestros no hablan la lengua de los niños. En este sentido, la comunicación bilingüe que se da en aula, es asimétrica, como se verá más adelante en la etnografía del aula a partir de las categorías planteadas por Héctor Muñoz, ya que el uso de la lengua materna trae beneficios al reforzar la autoestima y, propiciar la participación de los niños.

4.13 El uso de la lengua en los espacios del aula: condiciones magisteriales y condiciones comunitarias

La transferencia lingüística desde la lengua materna indígena al español es un proceso ampliamente debatido y se considera pertinente para mejorar el aprendizaje de la lectoescritura alfabética, así como una estrategia para la comprensión y participación de los niños en el aula. Sin embargo, este proceso en las escuelas de estudio no es posible de analizar “porque este principio no forma parte de la organización pedagógica de la escuela” (Mena, Muñoz y Ruiz, 2000: 134) y algunos éxitos observados tiene que ver con ciertas condiciones favorables para lograr la puesta en práctica de un modelo de educación intercultural bilingüe y son específicas de cada escuela en relación con los maestros y las comunidades.

Mena, Muñoz y Ruiz (2000: 131), de acuerdo con sus observaciones en escuelas bilingües de Oaxaca, señalan dos condiciones específicas:

(a) condiciones magisteriales donde los maestros poseen mejor información sobre la educación intercultural y (b) condiciones comunitarias que son las actitudes y prácticas comunitarias que no están cerradas al uso de la lengua y cultura indígenas en la escuela. Las actitudes comunitarias que pueden rechazar el uso de la lengua y la cultura en la escuela, se debe sobre todo a la falta de vinculación que hay entre escuela y comunidad, inclusive como una imposición en sus inicios, de ahí que muchas veces, la escuela se vea como algo ajeno donde sólo se enseña el español y las cuentas, mientras que la cultura y la lengua se enseña exclusivamente en la casa.

El bilingüismo no sólo es una asunto propio de la escuela, sino que es un proceso social mucho más amplio y complejo, donde existen “ámbitos que se presentan, por un lado como reductos de las lenguas vernáculos frente a la hispanización y, por otro, aquéllos ámbitos sociales donde la confrontación interétnica se hace presente y ejerce una presión impositiva de la lengua dominante” (Coronado: 1999: 27).

Es importantes señalar esta visión del bilingüismo como proceso social porque no sólo tiene implicaciones pedagógicas, sino también políticas que van más allá de implementar un modelo educativo intercultural sólo para indígenas, cuando no se crean condiciones favorables para su continuidad cultural, ya que con sólo observar los espacios donde la presencia o ausencia de las lenguas indígena o española en los eventos sociales que se llevan a cabo en los diferentes ámbitos de interacción social, se puede percibir que la presencia de la lengua indígena, tanto en su función oral como escrita y de lectura, es muy reducida, tomando en cuenta la importancia que esos espacios tienen en la reproducción del grupo como unidad social.

Gabriela Coronado (1999:35) hace un profundo análisis sobre las condiciones del bilingüismo como proceso social en contextos comunal, regional y nacional a partir de la etnografía de la interacción socio-comunicativa, donde señala que:

Las lenguas vernáculos han tenido funciones comunicativas importantes para la población hablante, aun en las condiciones de bilingüismo donde la lengua vernáculo está en desventaja respecto al

español. En el marco de esta relación asimétrica, entre las lenguas sólo es posible entender su persistencia en relación con su empleo en espacios propios de reproducción sociocultural, ligados a la necesidad de utilizarla, en funciones de identidad y diferenciación con otros grupos, mediante el reforzamiento de la cohesión social como recurso político de sobrevivencia o resistencia cultural y económica frente a la sociedad dominante.

En su etnografía de la interacción sociocomunicativa, Coronado señala que los espacios que destacan para la reproducción del grupo como unidad social, dentro de la comunidad son: la organización de la unidad doméstica familiar, el trabajo recíproco, el trabajo comunal, la asamblea y los sistemas de cargos políticos y religiosos. También señala que otras prácticas sociales como las fiestas y los rituales son de gran importancia porque forman parte integral de la organización de la comunidad. En lo que respecta a los espacios de interacción regional y nacional, la autora destaca, dentro de la misma unidad comunitaria: el comercio, las iglesias y las instituciones oficiales como la escuela o los centros de salud. Por último, considera que los medios masivos de comunicación y la migración son dos aspectos importantes a tomar en cuenta, ya que influyen en el comportamiento lingüístico por generar cambios en las formas de vida, consumo e ideología de los integrantes de la comunidad.

Este tipo de análisis demuestra la importancia del bilingüismo como proceso social, más allá de la simple implantación de modelos educativos que sólo en el discurso otorga la denominación bilingüe intercultural, pero que aún mantiene su función asimilacionista pues la lengua es sólo un vehículo para castellanizar, ya que no se enseña a leer y ni a escribir en lengua indígena.

Esto se puede observar en los cuadros siguientes donde se señala, a partir de la observación realizada en los espacios de la comunidad y la escuela de estudio, los usos de la lengua indígena para su reproducción y comunicación interna, los cuales son reducidos y subordinados al uso del español no sólo en el aspecto oral sino, sobre todo, en la función de leer y escribir.

Cuadro 1

Usos de la lengua indígena y española en los espacios comunitarios de El Bascán

Comunidad	Se habla	Se escribe	Se lee
Familia	ch'ol	X	X
Asamblea*	ch'ol/español	español	Español
El trabajo	ch'ol	X	X
Iglesia**	ch'ol	X	ch'ol

* En Iglesia, nos referimos a la pentecostés que fue a la que se acudió algunas veces. En ésta lee en ch'ol la Biblia sólo las personas que se han preparado para ser pastores, pero no el resto de la población de la comunidad.

** En la asamblea se discuten los asuntos en lengua indígena, pero cuando tienen que escribir documentos dirigidos a las instituciones municipales o estatales, es muy común que soliciten el apoyo de los maestros, así que en este espacio se habla pero no se lee ni se escribe en ch'ol, se lee sólo en español y son los maestros los que escriben en esta lengua.

Cuadro 2

Usos de la lengua indígena y española en los espacios de la escuela primaria de El Bascán

Escuela	Se habla	Se escribe	Se lee
Aula	español/ch'ol	español	español
Dirección	español	español	español
Patio de la escuela	español/ch'ol	español	español
Supervisión	español	español	español

Los espacios en el ámbito comunitario sólo se reducen a la función oral, sin atender los aspectos de la lectoescritura, situación que la escuela con una denominación bilingüe intercultural debería fortalecer. Sin embargo, sucede lo contrario, en la escuela el uso de la lengua ma-

terna sólo cumple la función de comunicar oralmente, pero no se lee ni se escribe. En algunas escuelas se puede observar la alfabetización y enseñanza en lengua indígena, en las que el maestro y no la institución, es quien la impulsa.

5. Reflexiones finales

En las siguientes líneas se contextualiza la importancia de los aprendizajes culturales y los recursos de los grupos sociales por hacer de la escuela un espacio propio. Desde esta perspectiva la cultura se encuentra en un proceso permanente de construcción y reconstrucción. Trataremos de mostrar las diferentes tensiones y recursos que se ponen en juego en el acto escolar, desde la planeación educativa y las estructuras burocráticas administrativas. Desde una apreciación mediada por los referentes de las autoras se analiza la articulación inherente entre cultura y escuela, proponiendo algunas salidas que permitan redimensionar el papel de la escuela desde la experiencia de sus actores.

A continuación se desarrolla el análisis de los datos de la etnografía del aula partir de las siguientes estructuras: la programática, la de tareas académicas o de orientación cognitiva y la de interacción/participación.

5.1 La estructura programática en el aula

El trabajo etnográfico proporciona información en diversos planos; así, el nivel programático es el eje que orienta las actividades dentro del aula de acuerdo con los materiales y programas provenientes de la SEP, pero en la práctica no hay garantía de que los maestros tengan la capacitación necesaria en el modelo intercultural bilingüe, tanto para su comprensión como para su aplicación. A esto se le añade que, en la práctica, estos programas no siempre coinciden con la realidad a la que se enfrentan los maestros.

Durante el desarrollo de la clase, las observaciones registradas muestran que en la mayoría de las actividades el maestro hace uso de varias estrategias para propiciar diferentes formas de participación en clase y en las tareas. Una de ellas es sin duda el uso de la lengua, pero con un mayor énfasis para establecer la comunicación con los alumnos que como medio para transmitir el conocimiento, pues la prioridad continúa siendo la enseñanza del español.

En el caso de la materia de Español, por ejemplo, al abordar el tema “Tradiciones y costumbres de tu comunidad”, se dio un caso que pone de manifiesto las contradicciones que surgen entre el modelo intercultural y la práctica, durante la estancia en la comunidad de El Bascán, pudimos percatarnos que los niños conocen perfectamente las plantas medicinales y todos, cuando se enferman, han sido curados con ellas. También observamos que el acceso a los servicios de salud es aún difícil y son de mala calidad. Sin embargo, cuando el maestro preguntó a los niños quiénes habían sido curados con métodos tradicionales o si tenían familiares que los conocen y aplican, los niños no respondieron y algunos se apenaron cuando sus compañeros evidenciaron que sus abuelos poseían estos saberes.

Este tipo de reacciones tienen que ver con varios factores: cuando la misma gente reprueba la medicina tradicional especialmente por influencia de las nuevas religiones y la penetración cada vez mayor de los programas de salud dirigidos por las políticas gubernamentales, al igual que la escuela, intervienen en las valoraciones de la cultura local, pues si bien el maestro en la clase manifiesta señales a favor de este tipo de prácticas, en los contenidos escolares se pondera la medicina alópata.

Los niños, fuera del aula, están en sus dominios; lo constatamos durante el recorrido por la comunidad con el fin de localizar los lugares donde hay plantas medicinales y comestibles. El maestro no controló la actividad, los alumnos dirigieron el recorrido y, lo interesante, el maestro lo permitió; el resultado fue exitoso y placentero para los niños; asimismo, se cumplió con el cometido sin que el grupo se desordenara.

Pero al entrar al aula, se pudo observar que la participación de los niños disminuyó, pues la clase se enfocó en los contenidos que señalaba el libro de texto, de tal forma que la desvinculación entre lo ya conocido

por los niños y los libros, muestra diferentes concepciones sobre cultura que se dan entre las prácticas locales y las escolares, pues la cultura en la escuela está dada por los contenidos de los programas educativos, sin abrir las posibilidades de generar o vincular mayor conocimiento a partir de lo que los niños ya conocen.

El ejemplo de esta clase muestra la falta de conexión entre las actividades y el uso práctico del conocimiento que se puede generar a partir de ellas, así como aprovechar la capacidad de los niños para generar sus propias formas organizativas y hacer más efectivo el aprendizaje. Esto es así debido a la falta de integración de los contenidos programáticos de las clases con la realidad que los niños experimentan en su vida cotidiana.

5.2 La estructura de las tareas académicas o de orientación cognitiva

Este nivel nos lleva a explorar cuáles son las condiciones en las que se produce el aprendizaje de los niños en el aula, así como los objetivos del maestro a partir de las actividades que desarrolla. El acercamiento a estos procesos apunta hacia “la necesidad de crear condiciones para el aprendizaje eficiente y significativo y además el entendimiento de la lógica de los ejercicios durante todas las actividades escolares” (Mena, Munoz y Ruiz, 2000:109).

Una de las principales reflexiones que provoca el trabajo etnográfico es el significado que la escuela tiene para la comunidad; pues a partir de ahí se tienen que crear las condiciones para que se le otorgue un sentido real en las comunidades indígenas. El interés que los niños ponen en los contenidos escolares tiene que ver con diversos factores: uno de ellos es que a algunos de los niños les da igual aprender o no, un ejemplo es la poca importancia que la mayoría de ellos otorga a las evaluaciones, porque carecen de significado o utilidad práctica, a diferencia de lo que aprenden en la casa, donde la explicación de las actividades a realizar no responde a un modelo único que los padres establecen con los niños, ya que lo central que lleva a los niños a realizar o no determinada actividad es la utilidad y el sentido de realizarla.

Cuando los niños no están interesados en las tareas comienzan a realizar otras cosas, como pararse a sacar punta al lápiz, aunque no lo necesite; esta es una oportunidad para hablar con sus compañeros o para indagar cómo hacer determinada actividad. El sacapuntas se fija en un mesabanco y los niños lo cambian de lugar cada día.

Es evidente cuando los niños no ponen atención, pues la clase se vuelve tensa y conflictiva, terminando en desorden y sólo hasta que el maestro demuestra que está enojado, es decir, cuando golpea con la regla o incluso castiga a alguien, los niños guardan silencio por momentos, pero la tensión es latente y explota en cualquier momento. En esos momentos, lo más frecuente es que los niños aprovechen el desorden para salir del salón. Aunque hay otros que prefieren hojear o leer sus libros de texto.

El uso o no de la lengua materna por parte del maestro también es uno de los indicadores que evidencian el poco interés de los niños por los contenidos escolares, pues si bien es frecuente que el maestro lleve a cabo estrategias para atraer la atención del grupo como contar anécdotas o parar la clase y cantar canciones, los resultados son fallidos, pues en el caso de las anécdotas, éstas se realizan en español y en cuanto las canciones, los niños aprovechan el espacio para manifestar que ya se quieren ir. El uso de la lengua local, además de atraer la atención, sirve para completar las primeras explicaciones realizadas en español.

Un ejemplo claro es la clase de Matemáticas con el tema “Fracciones y Equivalencias”, en las que el uso de tiras de papel y plantillas no funcionó por ser una tarea desvinculada de las formas analíticas no reconocidas por los niños y la tarea requería de una abstracción que el maestro no podía implementar con el trabajo manual. Además, en esta actividad no hubo una explicación previa en la que el maestro le diera un sentido práctico y tampoco el porqué del uso de dos materiales diferentes para el mismo objetivo, además de que el medio de comunicación fue, casi en su totalidad en español, por lo que en la clase se generó mucha confusión.

En este desorden el control del grupo se le escapó; quitaba el material a los niños que sólo “jugaban con él” y se lo asignaba a quien consideraba que “prestaba atención”. El caso particular que ejemplifica esta

situación fue una niña de sexto que seguía la clase con las tiras de papel y a quien le da las plantillas que usaba otro niño. La niña, sin estar interesada en las plantillas, fue obligada a usarlas y esto ocasionó confusión en ella, rompiendo el progreso que llevaba desde su propia forma de participar en la clase.

Estos efectos en la atención y la disciplina de los niños en las tareas académicas, tienen relación con las estructuras rígidas de muchas de las actividades escolares, donde el maestro es el que dirige, por lo general, todo el proceso de aprendizaje inhibiendo la participación de los niños; ya que tiene que avanzar de acuerdo con los programas educativos, los cuales tienen mayor vinculación con los valores, tiempos, espacios y necesidades de las zonas urbanas que con las rurales, sobre todo con el poco aprecio que se le asigna a los valores y metas culturales de las comunidades indígenas.

Una de las condiciones que hace que los niños indígenas participen más en la escuela, es la entrada al preescolar, pues la mayoría de ellos ha entrado desde los cuatro años, adaptándolos a las estructuras de la escuela. Esto ha tenido gran repercusión, y la tendrá más con la obligatoriedad del preescolar como condición para continuar la educación primaria, pues incluso los niños son inscritos al preescolar a los tres años de edad.

Esta situación ha permeado el ámbito de la casa y el campo, pues se dedica más tiempo a la escuela que al aprendizaje doméstico. De esta manera, la socialización en casa se ve truncada y no finaliza cuando el niño tiene las habilidades necesarias para responsabilizarse del trabajo de la casa y de la tierra, sino hasta que las alternativas escolares se ven frustradas.

5.3 La estructura de interacción/participación

En este nivel, “la consideración de los aspectos cualitativos, especialmente los expresivos y comunicativos, en el proceso escolar han ido ganando importancia en la investigación educativa de alumnos indígenas, a partir de la constatación de la relevancia de la cultura y la identidad en el desempeño académico y de integración social de los alumnos”

(Mena, Muñoz y Ruiz, 2000:110). Esto parece indicar que el simple hecho de que los maestros hablen la lengua materna de la localidad, lleva el establecimiento de condiciones más propicias para la participación de los niños, pues posibilita un mayor acercamiento con el maestro.

El uso de la lengua materna es uno de los elementos centrales que puede abrir las posibilidades de participación de los niños. Durante las tres semanas de observación en cada uno de los tres grupos, en dos de ellos la participación era mayor: los que integran primero y segundo y los que integran tercero y quinto; a pesar de que el maestro de cuarto y sexto, preparaba sus clases en función de los dos grupos. Una de las razones que más destacan en el registro fue el uso de la lengua materna durante la mayor parte de la clase, ésta la hacía más fluida y sin tensiones.

Sin embargo, el mayor uso de la lengua materna tiene que ver más con el hecho de que estos dos maestros tienen a niños más pequeños, pues los dos maestros, al igual que el otro, asumen el sistema bilingüe como un proceso gradual en el aprendizaje del español y no el aprendizaje a partir de la lengua materna, de ahí que el maestro de cuarto y sexto tenga la presión de hablar más español y trata de introducirlo con mayor frecuencia, usando la lengua materna con la finalidad de atraer la atención de los niños o explicar y traducir algunas de sus explicaciones. Esto se puede apreciar en la siguiente transcripción de una intervención del maestro de una actividad en la que tenían que describir un paisaje, dentro del tema de los adjetivos:

1.	A mí me llamó la atención porque, si no lo vimos las iguanas cuando
2.	menos vimos, vimos los caminos todos feos, las veredas y las orillas de los
3.	arroyos, todos casi están deteriorando, ahora piensen bien lo que van hacer,
4.	en éste, ahora sí, en este momento sí mi <i>kaj la' t'sijvan</i> (van a escribirlo) van a escribir o van a describir de manera oral, lugares, lo que les haya
6.	llamado más la atención o lugares bonitos <i>äxä j u't'satax bāj lugar ba'</i>
7.	<i>tsajñetlayi</i> , (algún lugar que vieron muy bonito donde estuvieron) no si es
8.	acá o donde ustedes hayan gustado bastantes mi <i>kaj la' cha'len ti</i> (lo van a

9.	describir) describir <i>bajche' mi la' cha'len ti</i> describir <i>mi kaj la' wāle'yīlal</i>
10.	(como van a describir, lo van a platicar y escribirlo). Sí, ¿a ver quién es,
11.	saben quién es? Yo como persona grande, hay un lugar que me gusta.
12.	¿Saben dónde, el lugar? Aquí este Edmur, acá mira, yo como maestro,
13.	¿saben donde me gusta el lugar? allá en mi ejido <i>ñājk'henkulaj</i> (cállense).
14.	En mi ejido, ¿saben dónde? Allá por el puente <i>ñājk'henkuj</i> (cállate) tu
15.	este.. <i>mach a cha'len alas</i> (no juegues) hay un río que es el <i>Misol-ja'</i> , pero
16.	me gusta mucho el río, me iba a bañarme en las cascaditas, me tiro
17.	sabroso bonito, lo contemplo la belleza de todo, lo que lo rodea ese río,
18.	pues cuando vengo con mi ropa, con mi... ¿cómo se llama? Con mi visor ahí
19.	lo estoy viendo las mojarritas grandes y las sardinitas son blancas o más
20.	blancas que las sardinas <i>jīn mik mulan a joñon</i> (eso me gusta a mí) ya me
21.	llama mucho la atención y todo el tiempo voy ahí, todo el tiempo, ¿porqué?
22.	Porque <i>mik mulan</i> , (me gusta) ahora <i>jatetlayi chukij mi la' kajel la' su'b</i>
23.	<i>jatetla ti la' lugar bakij bă mi' la' mulan jatetla alāx kulaj majkij mi'</i>
24.	<i>yāl i cha' an chejax toj lak t'an mi laj käyi max toj añik mi lak t'sibun</i>
25.	<i>jump'el axtoj bajche' mi lak suben t'an bajche' u't'satax băj mate'el bakij</i>
26.	<i>bāj ba' tsajñetla bak tsa' la' k'elej i t'ojol băj majkij mi' yāl i cha' an</i>
27.	(ahora, ustedes que van a decir de esos lugares, cuál les gusta, ahora,
28.	díganlo, pero así nada más por el momento, no lo escriban que se dice, que
29.	está muy bonito, como el monte a donde fueron y donde vieron algo bonito,
30.	que lo digan). ¿Quién dice yo? Este es mi lugar, ajá a ver <i>bajche' yīlal a</i>
31.	<i>cha' an</i> (¿cómo está el tuyo?) vamos a escuchar Rosa, <i>ñā'ch'tyan me ku laj</i>
32.	Miguel, (ahora escúchenlo, Miguel) vamos a escuchar a Rosa.

Podemos observar que la proporción en el uso del español es mucho mayor que el de la lengua materna, esto puede tener varias interpretaciones vinculadas con las estrategias del maestro para poner en práctica el bilingüismo dentro del aula, que es, más bien, una alternancia entre un código y otro con funciones comunicativas distintas.

El uso del ch'ol inicia para puntualizar las actividades a realizar; por ejemplo: en la línea cuatro, expresiones como: “*kaj la' t'sij ban* (van a escribirlo) o también de las líneas seis a la diez, el maestro mezcla el español y el ch'ol para dar las explicaciones de la actividad: *äxäju't'satax baj lugar ba' tsajñetlayi*, (algún lugar que vieron muy bonito a donde estuvieron) no si es acá o donde ustedes hayan gustado bastantes *mi kaj la' cha'len ti* (lo van a describir) describir *bajche' mi la' cha'len ti* describir *mi kaj la' wäle'yilal* (como van a describir, lo van a platicar y escribirlo)”. Sin embargo, cuando el grupo no parece prestar atención, el maestro recurre al ch'ol para llamar la atención de los niños, con expresiones que se pueden observar en las líneas de la 13 a la 15, como: *näjk'henkuj* (cállate) o *mach a cha'len alas* (no juegues). Esta alternancia de códigos tiene varios valores: instrucción, contenidos, afecto, atención y disciplina. En este sentido, es valioso el uso de la lengua materna aunque no sea exclusivo para la transmisión de contenidos.

También es evidente cómo, ante la falta de atención, el maestro usa con más frecuencia el ch'ol, tornándose la clase más fluida, además de incorporar sus propias experiencias para propiciar la participación de los niños. El maestro hace su mejor esfuerzo por mantener la atención del grupo con el uso de diversas estrategias como las anécdotas y tener un contacto más afectivo con los niños o el uso de la lengua materna, pero también tiene la presión de cumplir con el proceso de enseñar el español y no la de enseñar a partir de la lengua materna, usando a ésta como vehículo para aprender la segunda lengua, pues ésta es la prioridad que le exigen los modelos académicos, pero sobre todo las políticas en la educación oficial, que mantienen el énfasis en el aprendizaje de la lengua nacional.

La falta de métodos explícitos y materiales adecuados para la ejecución del sistema bilingüe es un verdadero reto para los maestros, pues son ellos los que enfrentan estos obstáculos en su práctica diaria. De esta manera, como señalan Freedson y Pérez (1999: 65), “la constante

en la deficiencia de la lecto-escritura de la lengua materna y los malentendidos sobre el enfoque pedagógico de los libros de texto, por parte de los maestros bilingües, son indicadores de un problema más profundo de formación docente”. De esta forma, el valor de la lengua materna para el aprendizaje legitima su uso.

Además del empleo de la lengua como estrategia ante diversas situaciones, el esquema interactivo de pregunta-respuesta es muy común dentro del aula escolar y el uso que tiene, “conforma el recurso principal del intercambio comunicativo en la escuela. Las preguntas del maestro, al contrario de lo que ocurre en otros contextos, no buscan transmitir conocimientos que no poseen, sino desencadenar en los alumnos procesos intelectuales que contribuyan al logro de objetivos de aprendizaje o a la evaluación del conocimiento” (Mena, Muñoz y Ruiz, 2000:114).

Ante este esquema, los niños responden de diversas formas. Por ejemplo, cuando el maestro hace preguntas al grupo en general y no obtiene respuestas, recurre a las preguntas directas. Este tipo de preguntas casi nunca eran contestadas, a menos que se tratarán de tareas; en este caso el niño seleccionado por el maestro se levantaba y leía lo realizado o contestaba moviendo la cabeza que no la había realizado.

Las respuestas más comunes se daban en coro, evitando la presión de las preguntas directas e individuales. Éstas, no son una forma exitosa que genere la participación de los niños. Por un lado, los pone al descubierto frente a sus compañeros y se observó que este tipo de situaciones los avergüenza. Pero para el maestro es una evidencia de no aprendizaje.

En este nivel de interacción entran en juego diversas formas que no sólo implican el uso de la lengua; por ejemplo, el lenguaje no verbal o el desplazamiento de niños y maestros dentro del aula. En este sentido, en la etnografía del aula, ya descrita, se observa un caso similar a lo reportado por Mena, Muñoz y Ruiz (2000:130-131) en las aulas de estudio en varias regiones de lengua zapoteca y trique en Oaxaca, donde “la constante, por parte del profesor, de exponer su clase al frente del salón, revisar los trabajos individualmente e invitar a los niños a pasar a su escritorio a revisar sus tareas. Desgraciadamente, en muy pocas ocasiones estimula los trabajos en equipo, las ayudas mutuas, las interacciones en torno a los contenidos de aprendizaje”.

Los tres niveles abordados ponen de manifiesto las dificultades que el maestro enfrenta sin la capacitación adecuada y con un grupo complicado dentro de un contexto intercultural asimétrico que no parece ser resuelto con programas escasamente adecuados a las necesidades de la población. De esta manera, un problema que podría parecer pedagógico es en realidad político, ya que un modelo educativo intercultural no tiene sentido si no están resueltas las condiciones que permitan su implementación. Es decir, no es suficiente el reconocimiento a la diversidad cultural si no se generan los mecanismos que permitan el ejercicio de esos derechos culturales.

Queda claro que un modelo educativo intercultural sin las condiciones políticas necesarias que fortalezcan la identidad y reproducción cultural como parte de la educación formal, genera contradicciones entre los procesos de socialización en la casa y la escuela, ya que en los dos espacios la socialización responde a motivaciones diferentes: la casa habilita a los niños para asumir responsabilidades de trabajo de la tierra, centro motor que ha posibilitado la articulación del marco de representaciones que explican la realidad dentro de su grupo social, mientras que la escuela, bajo el supuesto de funcionar como motor para lograr la movilidad social, abre posibilidades para los niños y padres de familia pero fuera de su comunidad. De esta manera ven en la escuela una posibilidad, cada vez más fuerte, de salir de su comunidad para mejorar su calidad de vida, en lugar de promover el desarrollo local con la perspectiva de que en su localidad se pueda generar esa mejor calidad de vida, de acuerdo con sus formas culturales. Ese es uno de los objetivos y retos que la escuela debería asumir a partir de procesos reales de descentralización, que permitan la participación local en la construcción de programas de estudio, adaptados e interrelacionados a las necesidades, locales, regionales, nacionales y en perspectiva mundial.

Estos ejemplos demuestran la potencialidad que el uso de la lengua materna tiene para enseñar en ella y no usarla sólo como puente para enseñar la lengua dominante, además de abrir más posibilidades que propicie mayor agencia en los niños. Pero no sólo el uso de la lengua puede abrir esas posibilidades, también las formas culturales en que se aprende y enseña en el proceso de socialización local tiene esa poten-

cialidad, como lo demuestran nuevos estudios que abordan el proceso de socialización en poblaciones indígenas, como el de Lourdes de León entre niños tsotsiles de Zinacantán (1998), el de Mariëtte de Hann (1999) entre la población mazahua o como el de María Bertely (2000), quien aborda el aprendizaje en el aula de una escuela indígena, también entre los mazahuas.

Este tipo de aportaciones son importantes para comprender la complejidad de los procesos interculturales dentro del aula que son influidos desde afuera; tal como se evidencia cuando el maestro trata de integrar los conocimientos locales y se percata de la desvalorización que manifiestan los niños por efecto, principalmente, de la influencia de las religiones de naturaleza protestante. El maestro trata de integrar valoraciones positivas al incorporar la oralidad y el conocimiento local; estos elementos ayudan a entender que en el aula, el docente puede compartir saberes comunes pues es de origen ch'ol y manifiesta agencia en este proceso de estructuración.

Sin embargo, el maestro también se ve limitado ante la exigencia de ejecutar programas de estudio que no contemplan la cultura como un proceso dinámico. De ahí que el docente, a pesar de realizar su mejor esfuerzo por integrar el conocimiento local, se ve limitado y sin recursos cuando los materiales educativos presentan a la cultura como una clasificación museográfica de las tradiciones y las costumbres locales, sin tomar en cuenta los conocimientos que los niños tienen a partir del aprendizaje en sus actividades cotidianas.

Finalmente es necesario señalar que las culturas locales son reflejadas en el aula por los niños, pero también por los maestros y los padres de familia y esas experiencias, producto de las prácticas cotidianas, tienen que incidir en los proyectos educativos en aras de construir un modelo intercultural en el que no sólo se discuta su pertinencia para la población indígena, sino también para la sociedad nacional.

Bibliografía

Acevedo Conde, María Luisa *et al.* 1996, *Educación Interétnica*, México: INAH.

Alejos García, José, 1988, *Wajalix Ba T'an*, México: UNAM.

—, 1994, *Mosojäntel. Etnografía del discurso agrarista entre los ch'oles de Chiapas*, México: UNAM.

—, 1999, *Ch'ol/Kaxlan. Identidades étnicas y conflicto agrario en el norte de Chiapas, 1914-1940*, México: UNAM.

Allison, James, Chris Jenks y Alan Prout, 1998, *Theorizing Childhood*, New York: Teachers College Columbia University

Anguiano, Arturo, 2003, “La política como resistencia”, en *Revista Rebel-día*, México, No. 6, pp. 13-22.

Bertely Busquets, María, 2000, *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós.

Blumer, Herbert, 1962, “Society as Symbolic Interaction”, en Bertely Busquets, María (2000), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós.

Bourdieu, Pierre, 1997, *Razones Prácticas*, Barcelona: Anagrama.

—, 1998, *Capital cultural, escuela y espacio social*, México: Siglo XXI.

Calvo Pontón, Beatriz y Beatriz Donnadiou Aguado, 1990, *¿Una educación indígena bilingüe o bicultural?*, México: CIESAS.

Castells, Manuel, 2000, *La Era de la Información*, Vol. II, México: ERA

Castells, Manuel et al. 1994, *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona: Paidós

Castorina, José Antonio, Emilia Ferreiro, Marta Kohl de Oliveira y Delia Lerner, 1996, *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate*, México: Paidós

Cole, M., 1985, “The Zone of Proximal Development : Where Culture and Cognition create each other”, in Rogoff, Barbara (1991), “The Joint socialization of development by young children and adult” in Lewis, Michael and Saul Feinman(s/f), *Social influences and socialitation in infancy*, New York and London: Plenum Press.

Coronado Suzan, Gabriela, 1999, *Sistemas comunicativos bilingües entre el México plural*, México: CIESAS/SEP/CONACyT.

De Haan, Mariëtte, 1999, *Learning as Cultural Practice. How Children Learn in a Mazahua Community*, Amsterdam: Netherlands School for Social and Economic Policy Reserch.

De la Peña, Guillermo, 2000, “La Modernidad comunitaria”, en *Desacatos*, México, No.3 pp. 51-62.

De la Peña, Guillermo, 2002, “Una ciudadanía social, demandas étnicas, derechos humanos y paradojas neoliberales: Un estudio de caso en el occidente de México”, en Sieder, Rachel (2002), *Multiculturalism en Latin*

America Indigenous Rights. Diversity and Democracy, Londres: Palgrave Macmillan, Institute of Latin American Studies Series.

De León Pasquel, Lourdes, 1998, "The Emergent Participant: Interactive Patterns in the Socialization of Tzotzil (Maya) Infants", in *Journal of Linguistic Anthropological*, Vol. 8, Núm. 2, pp. 131-161.

—, 2001, "¿Cómo construir un niño zinacanteco? Conceptos espaciales y lengua materna en la adquisición del Tsotsil, México", en Rojas Nieto, Cecilia y Lourdes de León (2001), *La adquisición de la lengua materna: español, lenguas mayas*, México: Euskera.

—, 2005, *La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los tsotsiles de Zinacantán*, México: CIESAS.

Delval, Juan, 1991, *Crece y Pensa. La construcción del conocimiento en el aula*, Barcelona: Paidós.

Denman, Catalina A. y Jesús Armando Haro (comp.), 2000, *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, Hermosillo, Sonora: El Colegio de Sonora.

Denzin, Norman K., 2000, "Un punto de vista interpretativo", en Denman A. Catalina y Jesús Armando Haro (2000), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, Hermosillo, Sonora: El Colegio de Sonora.

Duranti, Alessandro, 2000, *Antropología Lingüística*, Madrid: Cambridge University Press.

Fajans, Jane, 1997, *They Make Themselves. Work and Play among the Baining of Papua New Guinea*, Chicago: The University of Chicago Press.

Frawley, W., 1997, *Vygotsky y la ciencia cognitiva*, Barcelona: Paidós.

Freedson, Margaret Julia y Elías Pérez Pérez, 1999, *La Educación Bilingüe Bicultural en los Altos de Chiapas. Una Evaluación*, México: CESMECA/SEP.

Freire, Paulo, 1969, *La educación como práctica liberadora*, México: Siglo XIX.

—, 1970, *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI.

—, 1990, *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Barcelona: Paidós.

—, 1996, *Política y Educación*, México: Siglo XIX.

García de León, Antonio, 1985, *Resistencia y Utopía*, México: ERA.

Gasché, Jorge (Inédito) “Niños, Maestros, Comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punta de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura”, en: Gasché, Jorge, M. Bertely y R. Podes-tá (coords.) *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. México: Editorial Santillana (en dictaminación)

Alcamán, Eugenio, et al., 2002, “El difícil reto de una educación indígena amazónica: alcances y abandonos”, en *Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural*, México: Castellanos Editores

Giddens, Anthony, 1991, “El estructuralismo, el post-estructuralismo y la producción de la cultura”, en Giddens, Anthony (1991), *La Teoría Social Hoy*, Madrid: Alianza Editorial.

—, 1995, *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la sociedad*, Buenos Aires: Amorrortu.

Giroux, Henry, 1990, “Introducción” en: Freire Paulo. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós.

Gobierno del Estado de Chiapas, 1993, *2° Centenario 1793-1993. Salto de Agua*, Chiapas: Gobierno del Estado de Chiapas.

Gobierno del Estado de Chiapas, 1997, *Cuadernillo Estadístico Municipal, Salto de Agua, Chiapas*, Tuxtla Gutiérrez: Gobierno del Estado de Chiapas, INEGI y H. Ayuntamiento Constitucional de Salto de Agua

Goldman, L. R., 1998, *Myth, Mimesis and Make-Believe*, Oxford-New York: Berg.

Goldstein, Jeffrey H., 1995, *Toys, Play and Child Development*, England: Cambridge University Press.

Gramsci, Antonio, 1981, *La alternativa pedagógica*, España: Fontamara.

Guiteras Holmes, Calixta, 1965, *Los peligros del Alma. Visión del mundo de un Tzotzil*, México: FCE.

Gutiérrez Narváez, Raúl de Jesús, 2005, *Escuela y zapatismo entre los tsotsiles: entre la asimilación y la resistencia. Análisis de proyectos de educación básica*. Tesis de Maestría en Antropología Social, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: CIESAS.

Hernández Navarro, Luis y Ramón Vera Herrera (comp.), 1998, *Acuerdos de San Andrés*, México: ERA.

Imberton Deneke, Gracia M., 2002, *La vergüenza. Enfermedad y conflicto en una comunidad chol*, Chiapas, México: Programa de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste. UNAM.

Kincheloe, Joe y R. Shirley Steinberg, 1999, *Repensar el multiculturalismo*, Barcelona: Octaedro.

Klein, Hilary, 2001, "La educación y la autonomía indígena" Centro de Investigaciones Económicas y Políticas de Acción Comunitaria, *Boletín* 261 y 259, en www.ciepac.org.mex consultado el 22 de septiembre de 2003.

Kymlicka, Will, 1996, *Ciudadanía multicultural. Una teoría de los derechos de las minorías*, Barcelona: Paidós.

Latapí, Pablo, 1979, *Política educativa y valores nacionales*, México: Nueva Imagen.

León Trujillo, Abraham, 1999, *Comunidad y educación bilingüe intercultural en Chiapas*, Chiapas, México: CONECULTA.

Lewis, Michael and Saul Feinman, *Social influences and socialitation in infancy*, New York and London: Plenum Press.

Lomelí González, Arturo, 2002, *Los servidores de nuestros pueblos*, Chiapas, México: Gobierno del Estado de Chiapas.

—, 2004, *Maestros indígenas y poder regional en los pueblos indios de Chiapas*. México, Tesis de Maestría, Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma de Chiapas.

López Austin, Alfredo, 2002, *Breve historia de la tradición religiosa mesoamericana*, México: UNAM/Instituto de Investigaciones Antropológicas.

Mabire, Bernardo, 2003, *Políticas culturales y educativas del Estado Mexicano de 1970 a 1997*, México: Colmex.

Maynard, Ashley Elisabeth, 1999, *Cultural Teaching: The Social Organization and Development of Teaching in Zinacantec Maya Sibling Interacctions*, Thesis of Doctor of Philosophy in Psychology, Los Angeles, Universidad de California.

McLaren, Peter, 1998, *Multiculturalismo revolucionario*, México: Siglo XIX.

Medina Melgarejo, Patricia, 2007, *Identidad y conocimiento. Territorios de la memoria: experiencia intercultural yoreme mayo de Sinaloa*, México: CONACYT, UPN, Plaza y Valdez.

Mena, Patricia, Héctor Muñoz y Arturo Ruiz, 2000, *Identidad, lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües de Oaxaca*, Oaxaca: Sistema de Investigación Regional “Benito Juárez”, SIBEJ/Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, Unidad 20, Universidad Pedagógica Nacional/Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

Meneses López, Miguel, 1986, *K' uk' witz: Cerro de los Quetzales. Tradición oral chol del municipio de Tumbalá*. Chiapas: Gobierno del Estado de Chiapas.

Modiano, Nancy, 1974, *La educación indígena en los Altos de Chiapas*, México: INI/CONACULTA (1ª reimpresión, 1990).

Muñoz Cruz, Héctor (comp.), 2001, “Trayectoria de las políticas de educación indígena en México”, en Muñoz, Héctor (2001), *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*, México: SEP/CONACyT.

Muñoz Ramírez, Gloria, 2003, *20 y 10 el fuego y la palabra*, México: Ediciones La Jornada/Rebeldía.

Ochs, Elinor y Bambi B. Schieffelin, 1986, *Language Socialization*, in *Annual Review of Anthropology*, California, Vol. 15.

Olivé, León, 1999, *Multiculturalismo y pluralismo*, México: Paidós/UNAM.

Opie, I. and P. Opie, 1969, “Children’s Games in Street and Playground”, in Allison, James, Chris Jenks y Alan Prout (1998), *Theorizing Childhood*, New York: Teachers College Columbia University.

Paoli, Antonio, 1999, *Educación y solidaridad en la pequeña comunidad tzeltal*, Guatemala: AK’ KUTAN.

2003 *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*, México: UAM.

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.

Pérez Chacón, José L., 1988, *Los choles de Tila y su mundo. Tradición oral*, Chiapas, México: Gobierno del Estado de Chiapas.

Pérez Suárez, Tomás, 2000, “El periodo Posclásico en el estado de Chiapas”, en Ségota, D. (coord.) (2000) *Las Culturas de Chiapas en el periodo prehispánico*, México: Gobierno del Estado de Chiapas/ CONACULTA.

Pineda, Luz Olivia, 1993, *Caciques culturales*, Puebla: Altres Costa-Amic.

Ritchie, O. y M., Kollar, 1964, “The Sociology of Childhood”, in Allison James, Chris Jenks y Alan Prout (1998), *Theorizing Childhood*, New York: Teachers College Columbia University.

Rockwell, Elsie, 1985, *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, México: Ediciones El Caballito.

Rogoff, Barbara, 1991, “The Joint Socialization of Development by Young Children and Adults” in Lewis, Michel and Saul Feinman (1991), *Social Influences and Socialization in Infancy*, New York and London: Edited by, Plenum Press.

—, 1993, *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona: Paidós.

—, 2003, *The Cultural Nature of Human Development*, New York: Oxford University Press.

Rojas Nieto, Cecilia y Lourdes de León., 2001, *La adquisición de la lengua materna: español, lenguas mayas*, México: Euskera.

Rojas Cortés, Angélica, 1999, *Escolaridad e interculturalidad. Los jóvenes wixaritari en una secundaria de Huicholes*. Tesis de Maestría en Antropología Social, CIESAS Occidente, Guadalajara, Jalisco.

Roopnarine, Jaipaul L. *et al.*

1994 *Children's Play in Diverse Cultures*, New York: State University of New York Press.

Sánchez, Consuelo, 1999, *Los Pueblos Indígenas*, México: Siglo XXI.

Speier, M., 1996, "The Everyday World of the Child", in Douglas, J. (ed.), *Understanding Everyday Life*, London: Routledge y Kegan Paul, in Allison, James, Chris Jenks y Alan Prout (1998), *Theorizing Childhood*, New York: Teachers College Columbia University.

Ségota, D. (coord.) (2000) *Las Culturas de Chiapas en el periodo prehispánico*, México: Gobierno del Estado de Chiapas/ CONACULTA.

Sieder, Rachel, 2002, *Multiculturalism en Latin America Indigenous Rights. Diversity and Democracy*, Londres: Palgrave Macmillan, Institute of Latin American Studies Series.

Taylor, Charles, 1993, *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: FCE

Terceros Ferrufino, Carmen, 2002, *Concepciones de infancia y prácticas comunicativas de socialización en la niñez quechua de Cororo, Bolivia*. Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana, México: CIESAS/INI.

Torres, Carlos A., 2001, *Democracia, educación y multiculturalismo*, México: Siglo XIX.

Torres, Nuria, 1995, "Hacia la búsqueda de una pedagogía intercultural" en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 3, núm.2, CRE-FAL, Pátzcuaro, Michoacán, México.

Touraine, Alain, 1995, *Producción de la sociedad*, México: UNAM/IFAL.

—, 1998, *¿Podemos vivir juntos?*, México: FCE.

Tully, James, 1995, *Estrange Multiplicity: Constitutionalism in an Age of Diversity*. Great Britain: Cambridge University Press.

Valsiner, J., 1987, "Culture and the development of children's action", en De Haan, Mariëtte (1999), *Learning as Cultural Practice. How Children Learn in a Mazahua Community*, Amsterdam, Netherlands School for Social and Economic Policy Reserch.

Vargas, María Eugenia, 1982, *Educación e ideología: constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos*, México: CIESAS.

Villoro, Luis, 1998, *Los grandes momentos del indigenismo en México*, México: FCE.

—, 1999, *Estado plural, pluralidad de culturas*, México: Paidós/UNAM.

Vygotsky, Lev S., 1988, *Pensamiento y lenguaje*, México: Ediciones Quinto Sol.

Wertsch, J.V., N. Minick and F.J. Arns, 1984, "The Creation of Context in Problem Solving", in De Haan Mariëtte (1999), *Learning as Cultural Practice. How Children Learn in a Mazahua Community*, Amsterdam: Netherlands School for Social and Economic Policy Reserch.

Woods, Peter y Martyn Hammersley (Comp.), 1993, *Género, cultura y etnia. Informes etnográficos*, Barcelona: Paidós.

Rectoría

Ing. Roberto Domínguez Castellanos
RECTOR

Mtro. José Francisco Nigenda Pérez
SECRETARIO GENERAL

C.P. Miriam Matilde Solís Domínguez
AUDITORA GENERAL

Lic. Adrián Velázquez Megchún
ABOGADO GENERAL

Mtro. Pascual Ramos García
DIRECTOR DE PLANEACIÓN

Dr. Amín Andrés Miceli Ruiz
DIRECTOR ACADÉMICO

Mtro. Jaime Antonio Guillén Albores
DIRECTOR DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

CMF. Juan José Ortega Alejandre
DIRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

C.P. Julio César Vázquez Pérez
DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN

L.R.P. Aurora Evangelina Serrano Roblero
DIRECTORA DE SERVICIOS ESCOLARES

Mtra. María Brenda Villarreal Antelo
DIRECTORA DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN

Lic. Noé Fernando Gutiérrez González
DIRECTOR DE SERVICIOS DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

Dependencias de Educación Superior

C.D. Jaime Raúl Zebadúa Picone
DIRECTOR DE LA DES DE ODONTOLOGÍA

Mtra. Érika Judith López Zúñiga
DIRECTORA DE LA DES DE NUTRICIÓN

Mtro. Martín de Jesús Ovalle Sosa
DIRECTOR DE LA DES DE PSICOLOGÍA

Dra. Sandra Urania Moreno Andrade
DIRECTORA DE LA DES DE BIOLOGÍA

Ing. Francisco Félix Domínguez Salazar
Director de la Des de Ingenierías

Mtro. Carlos Gutiérrez Alfonso
DIRECTOR DE LA DES DEL CESMECA

Ing. Javier Balboa Garcíaprieto
DIRECTOR DE LA DES DE OFERTA REGIONALIZADA

Antrop. Julio Alberto Pimentel Tort
DIRECTOR DE LA DES DE ARTES

Lic. Diego Martín Gámez Espinosa
COORDINADOR DEL CENTRO DE LENGUAS

**Colección
Montebello**



**Socialización y aprendizaje infantil
en un contexto intercultural**
**Una etnografía educativa en El Bascán en la
región cho'l de Chiapas**

Se terminó de imprimir en el mes de agosto de 2008, con un tiraje de 500 ejemplares, en los Talleres de Ediciones de la Noche, Madero núm. 687, 44100, Guadalajara, Jalisco. Teléfono: 33-3825-1301. El diseño tipográfico estuvo a cargo de Salvador López Hernández, la revisión de Noé Gutiérrez, Karen Dianne Limón Padilla y el cuidado de la edición de la Oficina Editorial de la UNICACH, durante el rectorado del Ing. Roberto Domínguez Castellanos.

