

Los actores educativos frente al uso de la lengua materna en un centro escolar indígena de Chiapas

Educational actors over the use of the mother tongue in an indigenous school in Chiapas

Agentes educativos sobre o uso da língua materna em uma escola indígena em Chiapas

Oscar Cruz Pérez

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México
oscar.cruz@unicach.mx

Germán Alejandro García Lara

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México
german.garcia@unicach.mx

Jesús Ocaña Zúñiga

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México
jesus.ocana@unicach.mx

Carlos Eduardo Pérez Jiménez

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México
carlos.perez@unicach.mx

Resumen

En este trabajo se analizan aspectos en torno a la educación, la escuela y la lengua, así como sus implicaciones en el proceso de escolarización de alumnos de bachillerato. El estudio realizado es de tipo cualitativo en la modalidad de estudio de caso y los sujetos participantes son alumnos, profesores y directivos de un centro escolar de nivel medio superior de la comunidad de San Andrés Larráinzar, en el estado de Chiapas.

Para ello se aplicaron entrevistas abiertas dentro del centro escolar, las cuales fueron audiograbadas y transcritas en formato digital mediante la herramienta de software Atlas.ti, y analizadas con la estrategia *bottom-up* (ascendente). De esa manera se elaboraron síntesis a manera de redes conceptuales donde se recuperan los elementos más representativos relacionados con la concepción que tienen los alumnos frente al uso de la lengua materna, su posición al respecto y sus consecuencias, así como la visión de los profesores y directivos del centro escolar frente a la práctica pedagógica monolingüe en castellano, las alternativas ante los problemas académicos de los alumnos y la evaluación de los aprendizajes.

Se concluye que la lengua indígena constituye una limitante para el proceso educativo en la escuela, ya que se contrapone con su uso informal a los procesos comunicativos e interactivos entre los mismos alumnos.

Palabras clave: lengua indígena, bachilleres, monolingüe.

Abstract

This paper discusses issues around education, school and language as well as their implications in the process of schooling for high school students. The study is qualitative in the form of case study participants and subjects are students, teachers and school directors a higher average level of the community of San Andres Larrainzar, in the state of Chiapas.

To do this open interviews in the school were applied, which were audio-taped and transcribed into digital format by Atlas.ti software tool, and analyzed with the bottom-up strategy (ascending). Thus synthesis were developed by way of conceptual networks where the most representative elements related to the conception that students have over the use of the mother tongue, its position and its consequences recover and vision of teachers and school managers versus monolingual teaching practice in Castilian, alternatives to the academic problems of students and evaluation of learning.

It is concluded that the indigenous language constitutes a limitation to the educational process at school, as it contrasts with its informal use communicative and interactive processes between the students themselves.

Key words: Indian, bachelors, monolingual language.

Resumo

Este artigo discute questões em torno da educação, escola e linguagem, bem como suas implicações no processo de educação para estudantes do ensino médio. O estudo é qualitativo na forma de participantes do estudo de casos e temas são alunos, professores e gestores escolares de nível médio mais elevado da comunidade de Larráinzar, no estado de Chiapas.

Para fazer isso de entrevistas abertas na escola foram aplicadas, que foram áudio-gravadas e transcritas em formato digital pela ferramenta de software Atlas.ti, e analisados com a estratégia de bottom-up (ascendente). Assim síntese foram desenvolvidos por meio de redes conceituais onde os elementos mais representativos relacionados com a concepção de que os estudantes têm sobre o uso da língua materna, a sua posição e as suas consequências recuperar e visão de professores e gestores escolares versus prática de ensino monolíngue em castelhano, alternativas para os problemas escolares dos alunos e avaliação da aprendizagem.

Conclui-se que a língua indígena constitui uma limitação para o processo educativo na escola, uma vez que contrasta com o seu uso informal processos comunicativos e interativas entre os próprios alunos.

Palavras-chave: indianas, licenciado, linguagem monolíngues.

Fecha recepción: Enero 2016

Fecha aceptación: Julio 2016

Introdução

A educação é um processo que ajuda a parte humana de estar sociedade. Para Hameline (1981), a educação é um juramento civilizatório, um segundo nascimento da humanidade dentro da ordem social a partir de um processo de institucionalização base, legítimo e opera em todos os espaços sociais e simbólico que o homem como uma entidade social ele construiu para a sua continuidade. Família, igreja, vizinhança, trabalho e espaços de jogo e da escola curso são apenas alguns contextos onde os seres humanos são educados.

Dada a complexidade da educação, a sociedade moderna tem criado instituições para assumir o comando ou assumir a responsabilidade de determinadas tarefas e atividades para promover a estabilidade, funcionamento e desenvolvimento, e para superar os conflitos que surgem nele. Foi, assim como uma empresa especializada na prestação de um corpo de conhecimento que os espaços e reuniões informais e espontânea não pode ensinar a instituição emergiu. Esta instituição é responsável pela realização do complexo processo de ensino e aprendizagem, através do qual as novas gerações se apropriam da informação e conhecimento sobre ciência, tecnologia, literatura e arte, e que chamamos de escola, escola ou instituição de ensino .

Na sociedade contemporânea, a escola fornece aos indivíduos o acesso a conteúdos culturais que estão fora do escopo dos grupos primários, ou seja, família, amigos e vizinhança, sendo responsável por fornecer o que tem sido chamado de educação formal. Para Gimeno (2000), a escola está cheia de representações simbólicas invenção social que constrói significados, valores, aspirações e expectativas que operam em modos de pensar, querer e interação entre pessoas e natureza, criando neles imagens do que eles devem ser e fazer como membros da sociedade. A educação é considerada uma condição necessária, desejável e mesmo indispensável para a melhoria constante da instituição humana; Ele é construído pelos desejos e expectativas das autoridades, políticos, pais, professores e crianças, que são peletizadas e naturalizam, o que torna difícil questionar e crítica. No entanto, por alguma escola de teóricos que representa um lugar de violência, repressão e sacrifício (Belgich, 2005), a reprodução

social e violência simbólica (Bourdieu e Passeron, 1998), a consciência de disciplina e o corpo (Foucault, 1993) e até mesmo desnecessário (Illich, 1985).

Para Aristi (1990), práticas educativas em escolas têm uma base moral, cujas ações são executadas na natureza do assunto de dirigir ou se opor a ele por proibições e restrições, práticas de ensino repetitivas, ao mesmo tempo potencializar as suas capacidades criar valores e diretrizes que permitam aos estudantes adquirir os elementos fundamentais da moral coletivo. Assim, as escolas assumir a responsabilidade pelo planejamento e organização de aprendizagem das crianças. Além disso, eles tentam, nem sempre com sucesso, para fornecer orientação para essa aprendizagem e fornecê-lo com a máxima eficiência (Stenhouse, 1991).

A escola é um artigo de consumo intelectual e social oferecidos à comunidade, que explora os grupos de importância ou interesse pode dar a você e, em seguida, tentar orientar os alunos para o que, em última análise é valioso, importante e necessário:

Conhecimento escolar adquiriu existência social concreta através de uma série de mediações. Primeiro, eles são um corte e ordenação da realidade particular, o resultado de várias mediações institucionais são conduzidas através de uma série de decisões e discriminação de um conjunto específico de conhecimento supostamente científico, que a escola deve transmitir. Estas decisões constituem uma definição de conhecimento legítimo (Edwards, 2005, p. 147).

Na prática, as escolas ensinar ou informar sobre a ciência, a arte, a literatura e o mundo dos valores e tentar desenvolver habilidades para aprender a conhecer, fazer e pensar; tais conteúdos e habilidades são transmitidas como verdades absolutas para construir um padrão de referência para o aluno. Isto é mais provável "sucesso", uma vez que podem desenvolver e adequadamente replicar o que determina o padrão. Neste sentido, a escola é concebida como uma instituição homogênea em que eles interagem administradores, professores, alunos e pais com os mesmos interesses, objetivos, preocupações e recursos, de modo que nega outros conhecimentos e despreza as diferenças culturais assuntos.

A partir dessas referências, educação escolarizada no México desconhecem a existência da diversidade cultural em comunidades indígenas no país, que compõem uma população ampla e representativa do México. Entre os estados com os povos indígenas são Oaxaca, Chiapas, Quintana Roo e Yucatán. No México, 6,5% da população fala uma língua indígena (INEGI, 2010). Chiapas, como outros estados do sudeste do México, tem uma composição multiétnica e multicultural. De acordo com o SEGOB (2014), 1,511,010 pessoas pertencem a um povo indígena em Chiapas, no entanto, os dados variam de acordo com os critérios a serem tomadas no termo indígena.

Cada tribo tem uma identidade cultural, intimamente associada com certas tradições e dialeto. Orduna (2003) chama este conjunto de características e elementos que distinguem cada comunidade e identidade cultural, que a comunidade é julgado, valorizado, apreciado, definido ou rejeitado por outros. A identidade cultural não está estagnado, mas dinâmico, evoluindo de contato com outras culturas. De acordo com a UNESCO, todo o grupo étnico-cultural tem o direito de pertencer a uma cultura particular e ser reconhecido como diferente, para preservar a sua própria cultura e do patrimônio cultural tangível ou intangível, e não ser forçado a pertencer a uma cultura diferente ou ser assimilado por ela .

Nas palavras de Varas e Serrano (2001), a identidade de um povo historicamente definido em vários aspectos que refletem a sua cultura, por exemplo, a língua de comunicação instrumento -um e construção de realidade entre os membros da comunidade, o relações sociais, ritos e cerimônias ou de comportamento coletivo, ou seja, sistemas de valores e crenças. Neste sentido, a linguagem é um pré-requisito para nomear essa cultura, transmitir, reconstruir e aprender elemento, de modo que o idioma dos indígenas é um elemento de identidade cuja perda leva a abandonar as suas raízes, ao esquecimento e incompreensão de suas origens. Precisamente na ideologia idioma de uma cultura é construída. Ideologia e se reproduz é expressa através da linguagem. Além disso, a linguagem é assimilado à nação, um povo. A língua materna é um símbolo de identidade, um elemento identificador de conexão ou associação de grupo. línguas minoritárias (para não ser confundido com as línguas regionais ou locais) também são considerados como uma expressão da riqueza cultural e um veículo do

patrimônio cultural imaterial, cujo desaparecimento inevitavelmente leva à perda permanente de tradições e expressões orais.

A este respeito, Masso (2006) argumenta que o reforço da identidade cultural não se destina apenas a preservação das culturas; também visa promover a implantação de seu potencial no presente e no futuro, permitir o exercício dos direitos culturais, estabelecer canais mais justos de diálogo e participação na tomada de decisão e evitar um processo de dominar a interação entre diferentes culturas.

Quanto ao aspecto educacional, formas e modelos de atenção em populações indígenas do México têm e tiveram o mesmo denominador, para integrar as comunidades indígenas para hegemonizar a sociedade ocidentalizada. A Direção-Geral de Educação Intercultural (DGEI) argumenta que a recuperação da língua indígena como um poderoso recurso em sala de aula e nas práticas educativas e pedagógicas é essencial, reconhecendo que as línguas maternas das crianças são o ponto de partida para a construção e reconstrução do conhecimento, e, portanto, para a dialógica e comunicação horizontal na negociação de significados e significantes de conteúdos escolares e das relações sociais. No entanto, desde as décadas da Revolução Mexicana e até agora as políticas governamentais têm-se caracterizado por uma vontade de servir os povos indígenas, mas eles ainda estão longe de realizar os fundamentos da sua origem e contra a hegemonia da cultura dominante.

Segundo Piero Gorza (2002), a escola é proposta como um instrumento ideológico da integração de setores marginalizados da população ao contexto nacional, e não como um meio de crescimento cultural afetiva. Charles (1987), por sua vez, descreveu a escola como um novo sistema de dominação política, de novas práticas de trabalho, a introdução de crenças e costumes e a imposição de uma língua estrangeira, o que levou a um colapso total no sistema de vida indígena. Como Garcia (2004) enfatiza, a escolaridade e a educação para grupos étnicos indígenas não começaram a partir de si, mas dos interesses e conceituações da esfera governamental foram projetados e operados.

De acordo com os movimentos Stavenhagen (1995), os grupos indígenas no México levaram para a recuperação de suas terras que foram deslocadas, o reconhecimento das suas línguas e uso defeso, adaptando o sistema de ensino às suas necessidades culturais, o controle sobre suas escolas comunitárias, a luta contra o racismo que enfrentam, a defesa de sua participação e auto-determinação política e assim por diante.

Embora seja verdade que uma das realizações destes movimentos indígenas tem sido o direito à educação pública, ainda não se concretizou plenamente um serviço educativo que atende a sua diversidade cultural e garantir a todos os membros da formação povos indígenas que integra sua história, conhecimento, técnicas, sistemas de valores e língua materna. Neste sentido, este artigo analisa o uso da língua materna em uma escola indiana Altos de Chiapas, de agentes educativos que participam.

Processo metodológico

Esta análise foi feita a partir de uma perspectiva qualitativa, o que nos permite interpretar, compreender e revelar os motivos das ações humanas. A realidade subjetiva do homem manifesta-se através de mensagens e significados (Muruet, 2004).

O contexto da pesquisa é o município de Larráinzar, localizado na região económica "II Altos". A língua materna de seus habitantes é tzotzil e tzeltal o. De acordo com o INEGI, em 2005, o município tinha 15,304 habitantes, 12,715 falantes da sua língua materna, dos quais 62,35% é bilíngüe (Tzotzil ou Tzeltal / castelhano) e 37,61% são monolíngües. A maioria dos moradores da comunidade está envolvida na agricultura e criação de ovinos e animais domésticos para seu próprio consumo. De acordo com indicadores de pobreza e Gap social de 2005, o Conselho Nacional de Avaliação da Política de Desenvolvimento Social, colocá-las em um grau extremamente elevado de nível de desenvolvimento humano médio marginalização e atraso social e.

Nós trabalhamos com o diretor e 7 professores do ensino médio, 4 membros do Comité dos pais e 12 alunos no campus, que tem um total de 240 alunos.

Com o consentimento dos participantes, entrevistas abertas foram realizadas com cada um deles dentro da escola sobre o tema da escola e seu trabalho nela. Para o efeito, a audiogravable registro erguido no local da aplicação e começou a transcrever todas as entrevistas em formato digital foi usada. Posteriormente, por software Atlas.ti, foi realizada análise de conteúdo com a estratégia de baixo para cima (para cima), e citações sobre a linguagem e sua relação com o processo de aprendizagem e identidade indígena foram destacados. Neste sentido, entrevistas com professores e o diretor da escola, com particular interesse na descrição feita sobre o desempenho acadêmico dos estudantes foram processados. Depois de rever as transcrições de entrevistas completas, procedeu-se anexar códigos para cada uma das marcas textuais feitas. Subsequentemente, os códigos resultantes foram agrupadas em famílias de acordo com os critérios de correspondência semântica e contexto. Com estes elementos que passou a criar síntese meio de redes conceituais sobre as famílias de códigos e códigos livres de ligações semânticas que permitem representar melhor as respostas dos alunos e professores. Finalmente, eles foram descritos e analisados redes conceituais para criar uma estrutura narrativa dos elementos.

EDUCAÇÃO E IDIOMA SCHOOL

Os alunos sobre o uso da língua materna

A partir das respostas expressas pelos estudantes, a rede conceitual mostrado na Figura 1. As respostas dos alunos em relação ao uso da língua materna na escola foi construída, consulte enfaticamente que castelhano, em sua opinião, é uma barreira de comunicação que resulta em dificuldades e problemas na compreensão do conteúdo temático dos assuntos. Para os alunos, o monolíngue educação (castelhano) que recebem na escola se opõe ao uso da língua materna, neste caso, o tzotzil ou Tzeltal. Há um reconhecimento da relação assimétrica entre nós e os outros, entre o discurso da superioridade da língua castelhana contra tzotzil, uma situação que desvaloriza relações sociais construtivas entre professores e alunos.

Perante esta realidade é relevante argumentam que, na prática, a escola todos os dias, realizou um assassinato de línguas indígenas, um assassinato a códigos linguísticos e a palavra, sem saber que a linguagem não é apenas um elemento de comunicação, mas também uma ferramenta usada para nomear a realidade e nomeamos nós mesmos. A linguagem é uma manifestação da percepção que temos da realidade, da vida e dos outros, bem como uma maneira de entender o conteúdo de outras culturas, porque estes incluem e expressar a (Lenkersdorf, 2002). De acordo com Cummins (2002), para educar uma criança em um contexto cultural e linguisticamente diversa é necessário para alimentar o intelecto ea identidade tanto de uma forma que, por necessidade, desafiar as relações de poder coercitivas. Quando a possibilidade de que os alunos falam sua própria língua em sala de aula é cancelada, não é violento só o indivíduo como tal, mas todo o grupo a que pertence também é cancelado; uma cultura e um modo de ser é removido e viver no mundo. É uma morte lenta e silenciosa, que não deixa rastros e processar os culpados, por isso é tolerada e incentivada.

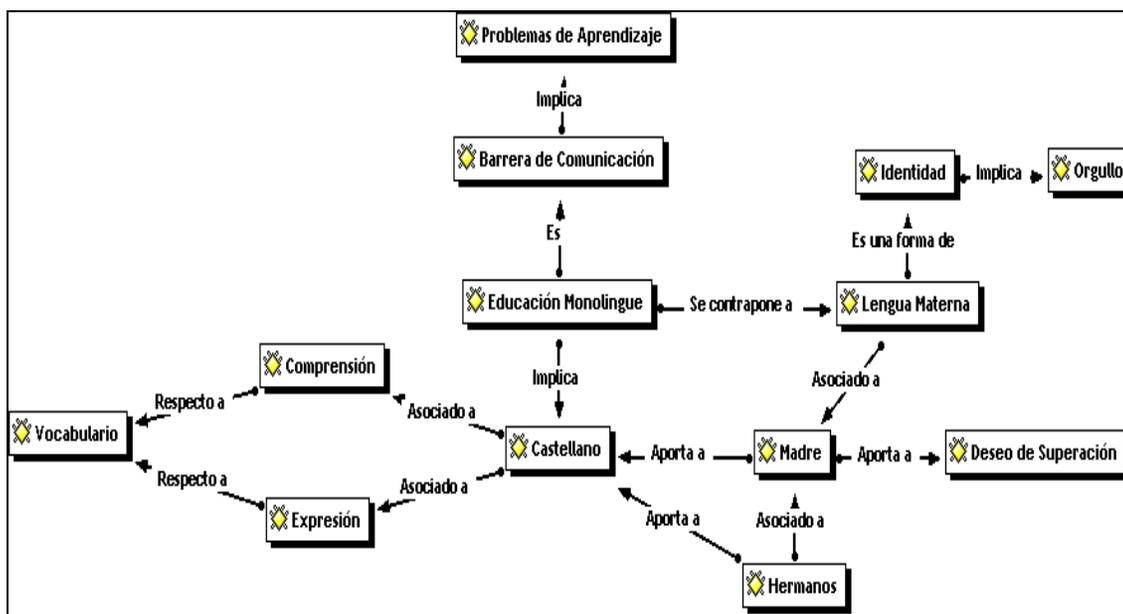
Além disso, o papel da mãe aparece a partir do discurso dos alunos, como um elemento cíclico na formação acadêmica, social e cultural dos jovens, uma vez que é a mãe que ensinou às crianças o castelhano desde pequenas, com argumento de que é necessário avançar, promovendo o seu desejo de se destacar com vista à preparação acadêmica: "... minha mãe me ensinou espanhol que diz que muitas pessoas falam ... mas na minha casa falar tzeltal" (estudante 17 anos).

No mesmo ambiente familiar, o papel dos irmãos para a compreensão do castelhano é extremamente importante, porque eles representam a oportunidade de praticar em casa. Além disso, uma vista reduzida do problema de compreensão e expressão do castelhano de estudantes é mantida. Para eles, o problema resume-se a não ter um vocabulário suficiente, o que justifica a frase: "... não sei o que essa palavra significa", ou com esta: "... não sei como dizer ou escrever uma palavra (em classe). " Este problema tem uma origem muito mais profundo e complexo. Finalmente, quanto à língua materna, os jovens se referem a ele como um elemento de identidade que faz com que se sintam orgulhosos de si mesmos, sua família e sua comunidade: "... Eu permaneço indígena, que não vai mudar embora grande ter uma carreira."

No entanto, anos de exclusão e marginalização de grupos indígenas e políticas indígenas que operavam como mecanismos de integração cultural, marcada consciência e práticas educativas na família. Dada a forma desdenhosa você olhar para as mães indígenas, responsável pela educação de seus filhos, promover a incorporação da língua espanhola para se assemelhar ao Ladino; estratégia para evitar ser estigmatizado, enganado ou subvalorizada. A população indígena sofre uma dupla marginalização: sua etnia e por ser pobre, então uma maneira de combater isso é a incorporação de elementos culturais da cultura hegemônica, neste caso, a língua espanhola.

A Figura 1 mostra que os alunos a identificar problemas de aprendizagem, como consequência da sua falta de proficiência em castelhano. A escola funciona com um único currículo língua nacional monolingues, para que os jovens de outros grupos étnicos vivem em situação de desvantagem educativa em relação às exigências do currículo. Devido a isso os professores que falam a língua materna dos alunos, para recuperar o conhecimento local e vincular o currículo com conteúdos culturalmente significativo para são necessários grupos comunitários. Quando Cummins (2002) se pergunta por que os professores não incentivam os alunos bilíngües para manter e desenvolver as suas línguas maternas, ele responde que simplesmente porque os programas de ensino e formação de professores, em sua maioria ignorado questões sobre a diversidade cultural e linguística. Neste sentido, a escola introduz outra língua e pede aos alunos para representar e interpretar sua realidade a partir dos códigos da cultura dominante.

Gráfico 1. El lenguaje y la escuela desde la percepción del alumno



Professores e administradores sobre o uso das línguas indígenas

Em relação aos professores e administradores da escola, a informação era mais ampla e pode ser detectado elementos importantes como a situação e as consequências da prática de ensino monolingüe em castelhano, alternativas para os problemas escolares dos alunos, e que tornam a aprendizagem avaliação dos alunos (figura 2).

No que diz respeito à situação e as consequências da prática pedagógica em castelhano, similar à forma como os alunos, professores e o principal reconhecem que a educação monolingüe esquema erige uma barreira de comunicação faz com que surjam problemas de aprendizagem. Repetidamente, os professores disse, "os jovens têm a capacidade, são inteligentes, mas não jogue vitória." Desta forma, eles explicam por que muitos jovens constantemente perguntar o significado de uma palavra, frase ou instrução dada em sala de aula. visão institucional aparece quando mencionado soluções alternativas, incluindo os tutoriais atividades estudantis suporte -a individualizados são para resolver situações de conflito no centro escolar-, a implementação de cursos de recuperação para fortalecer os professores e diretores sujeitos ou conteúdo difícil para os alunos e apoio dos pais em casa.

Seu discurso gira em torno de indicadores e mecanismos de avaliação da instituição pelo Ministério da Educação. Neste sentido, eles aderem aos mecanismos previstos pelos regulamentos oficiais em que existe um programa de orientação institucional para atender os jovens nas questões que eles podem apresentar, incluindo a linguagem. Neste sentido, eles enfatizam que eles têm vindo a oferecer oficinas de reparação para a compreensão do castelhano para os alunos que têm problemas de comunicação óbvias, embora também devem considerar-se os professores, porque: "... algumas palavras que não entendemos e apenas a palavra em espanhol (professores) ".

Na sala de aula, os professores apontam que recorrentemente tirar o suporte de ensino estratégia de pares, onde os meninos têm um "fluido castelhano" formar equipes com aqueles que têm mais dificuldade em compreender, com a expectativa que pode existir entre iguais maior confiança, de modo que lhes permite expressar suas dúvidas, superar os problemas de compreensão da linguagem e realizar as atividades e tarefas solicitadas. Compreender o conteúdo apresentado em livros e na troca oral, que ocorre invariavelmente em espanhol, é o cerne do problema no processo de ensino "(estudante) ... pode ler, mas se você não entender o que eles dizem tão simples como é a questão também não vai responder! ".

Os professores têm a noção de que a casa pode potencialmente ajudar a dar aos jovens uma melhor compreensão da linguagem e, assim, quebrar a barreira de comunicação e alcançar um melhor desempenho acadêmico. Repetidamente, os professores argumentam que os pais devem estar mais envolvidos no apoio escolar e melhorar as capacidades de compreensão e expressão do castelhano. Em relação pais, professores em greve afirmam que alguns deles apenas enviar seus filhos para a escola, a fim de subsídios de acesso e apoio do governo, "apenas enviá-los para atender aos requisitos de Oportunidades"¹, diz o diretor da escola.

Enquanto os alunos avaliados positivamente em termos de sua capacidade e inteligência, eles também indicam seu desinteresse, apatia e hábitos de estudo pobres e leitura, todos os factores relacionados com o mau desempenho escolar e evasão.

¹ Programa gubernamental de apoyo a la población escolar.

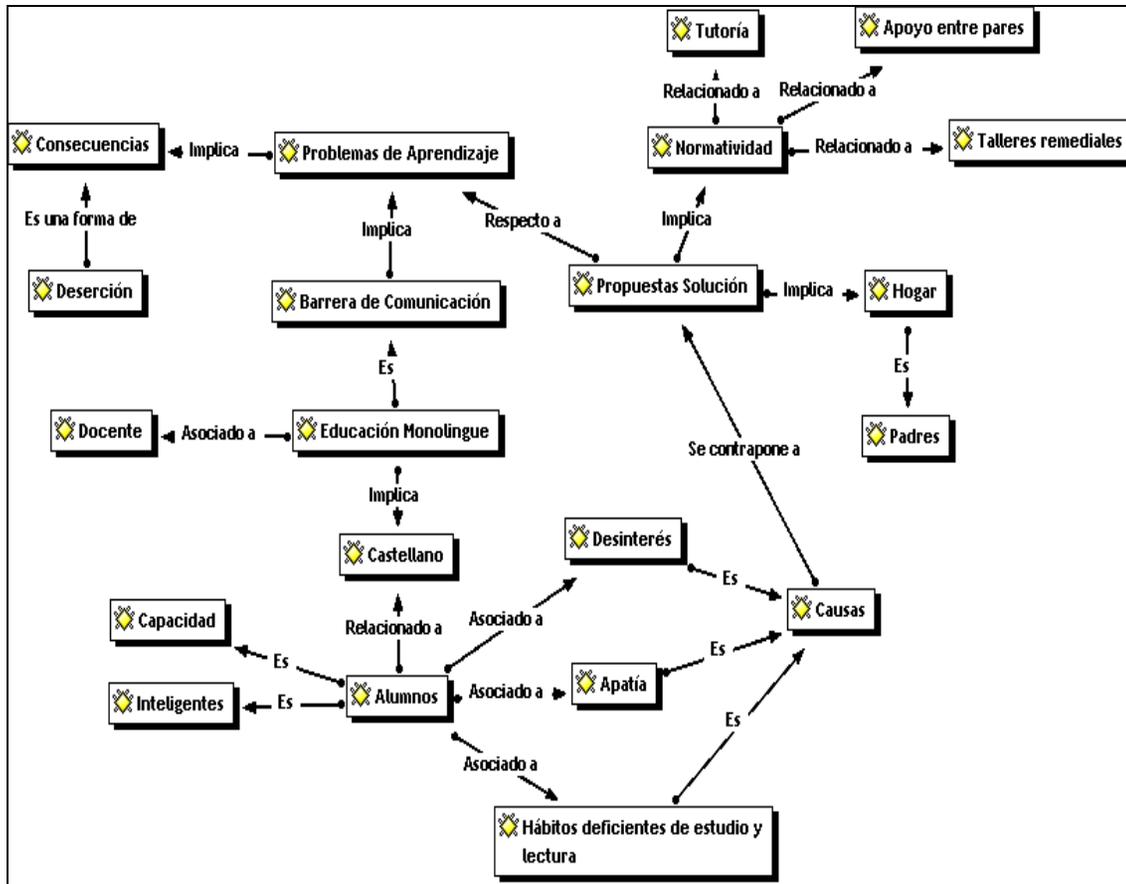
A concepção de professores e administradores sobre problemas na aprendizagem de estudantes indígenas e baixas taxas de utilização coincide com posições ocidentalizadas e ladinizadas que argumentam que "o índio é o problema." Aparentemente, ele é repetido ou atualizado concepção de colonos europeus, que acreditavam que os americanos nativos eram inferiores e incapazes como uma civilização, porque eles eram selvagens (De Sousa, 2006).

A forma como a escola orienta seu trabalho, comunicar e requer acentua as diferenças com os indígenas, que classifica como déficit (daí o seu argumento para reforçar o castelhano no trabalho tutorial e cursos de recuperação). Assim, o status indígena continua a ser um "problema" que impede a consecução dos objetivos da escola. Para SCHMELKES (2001), estas situações são naturalizadas e mostrar uma forma velada de racismo.

Finalmente, os professores e as autoridades escolares expressar preocupação com as limitações de idioma, com os consequentes problemas de aprendizagem, que culmina em muitos casos com jovens desistentes. Infelizmente, as tarefas que foram realizadas estão longe de alegando cultura indígena e, portanto, beneficiar do processo educativo dos jovens.

É encorajador que os professores e o diretor da escola têm uma perspectiva mais ampla do problema; é evidente que oferecer um diagnóstico, soluções alternativas e para avisar consequências da falta de atenção, no entanto, colocar a visão antes institucionalizado da escola como aquela que se limita aos indicadores, estatísticas e pontuações, longe do envolvimento holístico a linguagem como um elemento que articula a realidade.

Gráfico 2. El lenguaje y la escuela desde la percepción de docentes y la autoridad escolar



Conclusão

Embora seja verdade que os professores e as autoridades escolares têm uma perspectiva mais ampla linguagem e papel que desempenha na escola, não é considerado importante para a recuperação do contexto social e cultural, onde os alunos desenvolvem a definição suas habilidades e oportunidades de aprendizagem. Assim, um dos objetivos da escola é libertar os estudantes de suas características étnicas, a fim de adquirir os valores e comportamentos da cultura dominante.

Apesar disso, os professores aceitam que, como o tsotsil a língua materna de educação de jovens, monolíngues em castelhano é uma barreira de comunicação que muitas vezes acompanha ou precede o aparecimento de problemas na aprendizagem. Eles também concordam que o papel da mãe de jovens em formação, compreensão e expressão do castelhano, é fundamental. A este respeito, vale a pena notar a expectativa por parte dos professores que este trabalho é realizado em casa para os jovens chegam à escola com menos deficiências. Enquanto isso, os jovens não se preocupam com as dificuldades encontradas na compreensão do castelhano; pelo contrário, eles se sentem orgulhosos de sua origem indígena e sua língua materna como prova de sua identidade. Devido a isso, nós perguntamos: é castellanización válida procuram jovens indígenas, a fim de melhorar a sua escola, uso não que viola o princípio da preservação das línguas indígenas?

Bibliografía

- Aristi, P., Castañeda, A., Landesnan, M. y Remedi. E. (1990). El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa; aportes a la identidad y quehacer docente. En: Biccice Gálvez, M., Ducoing, P. y Escudero, O. (coords.). *Psicoanálisis y educación*. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Belgich, H. (2005). *Escuela, violencia y niñez. Nuevos modos de convivir*. Argentina: Homo.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara, 3ª ed.
- Charles, M. (1987). El problema de la cultura o la cultura como problema. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Época I, Nº 3, pp.119-149.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Ediciones Morata, S. L.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Conocer desde el Sur*. Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias.
- Edwards, V. (2005). Las formas de conocimiento en el aula. En: Elsie Rockwell (coord). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1993). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI, 29ª ed.
- García Segura, S. (2004). *De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural*. España: Departamento de Antropología de la Universidad de Granada.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gorza, P. (2002). *Habitar el tiempo en San Andrés Larráinzar, paisajes indígenas de los Altos de Chiapas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Michoacán A.C.
- Hameline, D. (1981). *La instrucción, una actividad intencionada*. Madrid: Narcea.
- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. Consulta 12 de marzo de 2012: http://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/IvnIllich_lasociedaddesescolarizada.pdf

- Lenkersdorf, C. (2002). Otra lengua, otra cultura, otro derecho. El ejemplo de los mayas-tojolabales. Consulta 20 de mayo de 2010: <http://www.bibliojuridica.org/libros/2/740/6.pdf>
- Massó Guijarro, E. (2006). La identidad cultural como patrimonio inmaterial; Relaciones dialécticas con el desarrollo. *Theoria*, Vol.15, N°1, Chillán-Chile: Universidad del Bio-Bio, pp. 88-89.
- Murueta, M. E. (2004). *Alternativas Metodológicas para la investigación educativa*. México: AMAPSI, CESE.
- Orduna Allegrine, G. (2003). *Desarrollo local, educación e identidad cultural*. Navarra-España: Universidad de Navarra.
- Rojas Soriano, R. (1980). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Textos universitarios.
- Stavehagen, R. (1995). *México, el exilio bien temperado*. México: Instituto de Investigaciones Interculturales Germano-Mexicanas, A.C., Instituto Goethe México, A.C., Secretaría de Cultura del Estado de Puebla y UNAM.
- Schemelkes, S. (2001). Educación intercultural: reflexiones a la luz de experiencias recientes. Consulta 20 de agosto de 2009: http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_anteriores05/023/23%20Silvia%20Schmelkes-Mapas.pdf
- SEGOB (2014). *Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014-2018*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343116&fecha=30/04/2014
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Varas Díaz, N. y Serrano García, I. (2001). 'Eso que te ata por dentro: el aspecto emotivo de las identidades puertorriqueñas'. En: Salazar, J. M. y D' Adamo, O. (coords.), *Identidades nacionales en América Latina*. Caracas-Venezuela: Universidad Central.