



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

***“Enfoque intercultural de la RIEB 2009 y su
práctica en las Escuelas Primarias Piloto en Quintana Roo”***

**Tesis que para obtener el Grado de
Maestro en Desarrollo Educativo
Presenta:**

José Guadalupe Mayo Rosado

Director de Tesis: Mtro. Erasmo Cisneros Paz

México, D. F.

Junio de 2012

Para que pueda ser
he de ser otro,
salir de mí,
buscarme entre los otros,
los otros que no son
si yo no existo,
los otros que me dan
plena existencia,
no soy, no hay yo,
siempre somos nosotros

OCTAVIO PAZ

Existe el otro,
por que estoy presente,
el hombre categoriza,
clasifica y niega
cuando así le conviene,
la existencia del otro.

JOSÉ MAYO

DEDICATORIA

Al Mtro. Erasmo Cisneros Paz, por el tiempo que dedicó para que el presente trabajo fuera posible, mi más audible reconocimiento.

Con mucho respeto y admiración a los lectores, por la paciencia y el tiempo que dedicaron al presente. Mtra. Lety Vega, Mtro. Jorge Martínez, Mtro. Leobardo y Dr. Antonio Carrillo

A mis familiares, porque siempre están pendiente de mí, porque vivo en los corazones, en las cosas diarias y sencillas de sus vidas, también yo los tengo presente en todo momento.

A mis compañeros de trabajo, tantos y tantas son las palabras que podría faltar papel para expresar mi gratitud; simplemente gracias por el lugar que guardo en ellos, por el respeto y confianza que me brindan.

A los niños que fuimos y somos aún, pero sobre todo, a esos pequeños que invaden los espacios escolares, porque gracias a ellos existen los maestros, por lo tanto también yo.

A las personas tan especiales, que el destino ha querido que se cruzaran por mi camino, compartiendo lecciones de la vida profesional, de amistad, de humildad, de sinceridad, pero sobre todo, dejando huellas en mi formación profesional.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
I ENTORNO AL TEMA	13
1.1. Antecedentes y Planteamiento del problema	13
1.2. Justificación	20
1.3. Objetivos	23
1.3.1. Objetivo General	23
1.3. 2. Objetivos Particulares	23
1.4. Metodología	24
II TERRITORIO MAYA EN QUINTANA ROO	29
2.1. Quintana Roo: características geográficas	29
2.2. Las regiones de Quintana Roo	37
2.3. La Zona Centro o Maya y sus localidades	38
2.4. Localidades de estudio	58
2.4.1. Fundación de las localidades, actividades económicas y servicios	63
2.4.2. Las Escuelas primarias interculturales bilingües	67
2.4.3. Actividades de los padres de familia en relación con la escuela	76
2.4.4. Problemas, necesidades y logros de la escuela	78
2.4.5. Tradiciones y costumbres de las localidades	79

III LA REFORMA EDUCATIVA EN MÉXICO: LA DIVERSIDAD Y EL ENFOQUE INTERCULTURAL	81
3. 1. La Reforma Integral de la Educación Básica 2009 (RIEB 2009)	81
3.2. Programa Sectorial de Educación (Prosedu): la diversidad y la interculturalidad	87
3.3. Plan de estudios de educación primaria	100
3.4. Cultura, diversidad e identidad: elementos de la interculturalidad	115
3.5. Lo intercultural y su enfoque	130
IV DEL MARCO JURÍDICO INTERNACIONAL AL CURRÍCULUM ESCOLAR	148
4.1. Marco normativo de los derechos indígenas en el plano internacional	149
4.2. La atención a la diversidad y a la interculturalidad desde las normas jurídicas nacional y estatal	172
V LA PRÁCTICA EDUCATIVA INTERCULTURAL EN LA ZONA MAYA DE QUINTANA ROO	182
5.1. Metodología de trabajo	183
5.2. Historias que cuentan	188
5.3. La práctica docente	203
5.4. La planeación didáctica	216
5.5. Las entrevistas	218
5.6. La práctica docente y la RIEB 2009	230
REFLEXIONES FINALES	233

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	245
-----------------------------------	------------

ANEXOS	249
---------------	------------

ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS Y TABLAS

1. Municipios con sus localidades	38
2. Organigrama del Departamento de Educación Indígena	57
3. Censo de población 2010	63
4. Cobertura de la educación básica	66
5. Datos generales de las escuelas primarias interculturales bilingües	67
6. Personal de centros de trabajo	71
7. Estadística de alumnos, “Escuela primaria Vicente Guerrero”	72
8. Estadística de alumnos, “Escuela primaria Jacinto Pat”	74
9. Estadística de alumnos, “Escuela primaria Benito Juárez”	76
10. Mapa curricular de la educación básica	83
11. Formación académica de los profesores	200
12. Pregunta 1, resultados correspondiente al grupo 1 de preguntas	220
13. Pregunta 2, resultados correspondiente al grupo 1 de preguntas	220
14. Pregunta 3, resultados correspondiente al grupo 1 de preguntas	221
15. Pregunta 4, resultados correspondiente al grupo 1 de preguntas	222
16. Pregunta 5, resultados correspondiente al grupo 1 de preguntas	223
17. Pregunta 1, resultados correspondiente al grupo 2 de preguntas	224
18. Pregunta 2, resultados correspondiente al grupo 2 de preguntas	224
19. Pregunta 1, resultados correspondiente al grupo 3 de preguntas	225
20. Pregunta 2, resultados correspondiente al grupo 3 de preguntas	226
21. Pregunta 3, resultados correspondiente al grupo 3 de preguntas	227
22. Pregunta 1, resultados correspondiente al grupo 4 de preguntas	228
23. Pregunta 2, resultados correspondiente al grupo 4 de preguntas	229

ÍNDICE DE MAPAS

1. Ubicación geográfica del estado de Quintana Roo,	29
2. Fisiografía de la entidad, INEGI 2003	30
3. Vegetación en Quintana Roo	32
4. Regiones de Quintana Roo	37
5. Localidades de estudio de la zona maya,	59

ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

1. Paisaje de servicio turístico, Zona Norte.	33
2. Actividad económica secundaria.	35
3. Paisaje de la Zona Maya	38
4. Centro de la localidad de Chumpon	65
5. Escuela primaria Intercultural Bilingüe “Vicente Guerrero”	70
6. Escuela primaria Intercultural Bilingüe “Jacinto Pat”	73
7. Comedor: desayuno caliente	74
8. Escolares de la localidad de Pimientita	75
9. Profesor de educación primaria	192
10. Profesor de educación primaria	197
11. Escuela primaria intercultural bilingüe “multigrado”	203

ANEXO

- A). Mapa “Cacicazgos mayas”
- B). Perfil de egreso del escolar de educación básica
- C) .Formato de planeación didáctica
- D) .Fotografías

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es producto del proceso de una investigación cualitativa desde el paradigma interpretativo, en el cual se desarrolló la metodología documental y de campo, haciendo uso del método etnográfico en este último.

La investigación se desarrolló desde el ingreso a la maestría, espacio y tiempo que permitieron consolidar el protocolo; al mismo tiempo, dado el objeto de estudio, también se realizó el trabajo de campo, pues era preciso aprovechar el ciclo escolar 2010-2011 de educación primaria. Uno de los objetivos fundamentales fue conocer cómo se aplica en las escuelas primarias interculturales bilingües pilotos, de la zona maya de Quintana Roo, el enfoque intercultural y la atención a la diversidad propuesto por la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB 2009) en la educación primaria; así como acercarme a las formas y manera que los profesores de las escuelas mencionadas entienden y comprenden la interculturalidad y la atención a la diversidad desde una perspectiva socio - cultural y lingüística, como principios pedagógicos de los que parte la Reforma Integral de la Educación Básica 2009.

La RIEB en México inició en el año 2004 con la reforma curricular en el nivel de preescolar; a partir del año 2006 se implementa en el nivel secundaria y en el año 2009 se incorpora al proceso el nivel de primaria; en éste último se realizaron tres etapas para generalizarse en el ciclo escolar 2011- 2012, cubriendo de esa manera la Educación Básica, mediante un solo plan de estudios.

Las etapas de prueba en el proceso de implementación de la RIEB 2009 en éste nivel (educación primaria) inició con los grados de primero y sexto durante el ciclo escolar 2008-2009; en el ciclo escolar 2009 -2010 se implementaron los grados de segundo y quinto para concluir con tercer y cuarto grado durante el ciclo escolar 2010-2011.

Las etapas se realizaron primeramente en 5000 escuelas primarias denominadas “pilotos” en las que se incluyeron sus modalidades, tipos de servicio y organización (SEP, 2009).

Si bien la RIEB 2009 viene a sustituir a la Modernización Educativa del 1994, no es un cambio radical; por lo contrario son contribuciones que van acorde a las aportaciones de la ciencia, al desarrollo de la tecnología; también se plantea impulsar y promover conciencia en los escolares para enfrentar los problemas sociales, lingüísticos, culturales, económicos y ambientales (entre otros) del país, así como reflexionar sobre la situación actual del mundo; mediante estos planteamientos se pretenden alcanzar los objetivos que integran el Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012 (Prosedu).

Dentro de los seis objetivos y líneas de acción del Prosedu, dos son los más relevantes para la investigación, pero de éstos sólo se aborda el Objetivo 2, que propone “Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad” (Prosedu, 2007, pág. 11).

Aunque el Objetivo 4, alude a “ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural (Prosedu, 2007, pág. 11), en síntesis, son pocas las líneas de acción que se relacionan a la atención intercultural, por lo que para esta investigación no se considera.

El Prosedu (2007 -2012) sustenta en parte los propósitos de la RIEB 2009 que permite distinguirlo de las anteriores reformas educativas; existen otras características como la modificación de la estructura curricular de los programas de estudios de los niveles que la integran (preescolar, primaria y secundaria), concentrándose en un mapa curricular integrado por campos de formación; de

cuerto con éste, se establecen las competencias que debe alcanzar el escolar mediante los aprendizajes esperados y, con ello, lograr el perfil de egreso de los estudiantes de la educación básica; también plantea temas que se articulan en los tres niveles, como lo son la diversidad y la interculturalidad, el énfasis en el desarrollo de competencias y la incorporación de temas de relevancia social que se abordan en más de una asignatura, éstos desde la concentración de contenidos afines a los campos de formación (SEP, Plan de estudios, 2009).

En el nivel de educación primaria se elaboraron programas de estudios para cada grado, constituidos por una estructura curricular diferente al anterior Plan y programa de estudios de 1993; entre las características de éste están: la gradualidad y secuencia de los temas en cada asignatura, sus enfoques, aprendizajes esperados y competencias, así como las orientaciones o sugerencias didácticas para cada asignatura, por una parte y, por otra, la incorporación de temas de relevancia social que se abordan en más de una asignatura “específicamente los que se refieren a la igualdad de oportunidades entre las personas de distintos géneros, educación para la salud, educación vial, educación del consumidor, educación financiera, educación ambiental, educación sexual, educación cívica y ética, y educación para la paz” (SEP, Plan de estudios, 2009).

Amén de lo citado en párrafos anteriores sobre los objetivos del Prosedu y los temas transversales, éstos son elementos en el cual giró la investigación, con la finalidad de conocer el enfoque intercultural propuesto en la RIEB 2009, para atender la diversidad cultural y lingüística en los escolares de educación primaria de la zona maya de Quintana Roo, México.

El trabajo se presenta mediante cinco capítulos:

En el primer capítulo se desarrollan, los antecedentes que dieron origen a la construcción de la investigación, se presenta problematización del tema de

estudio, su justificación, los objetivos y el proceso metodológico que guía el trabajo.

En el segundo capítulo se hace referencia a la localización, la ubicación y la descripción del contexto geográfico- espacial de las localidades en la entidad federativa donde viven los sujetos que son el universo de estudio; también, se hace una breve reseña histórica sobre los antecedentes u orígenes de las poblaciones, algunas de las características de las tradiciones y costumbres propias de cada localidad, y se describe el escenario de las escuelas primarias interculturales bilingües y los salones escolares del grado correspondiente de estudio. En este capítulo también se desarrolla un apartado que permite conocer el desarrollo histórico - social de la cobertura educativa en Quintana Roo y la atención a las localidades mayas así como la formación docente de los profesores del departamento de educación indígena.

En el mismo tenor, en el tercer capítulo se parte del desarrollo de la Reforma Educativa en México, específicamente de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB 2009), los elementos que la caracterizan y los procesos en su aplicación; en este sentido también se abordan las propuesta del Prosedu y se analizan los pilares del plan de estudios de la educación básica, específicamente en la educación primaria; posteriormente, se desarrolla del marco teórico conceptual que sustenta la investigación; apartado donde se analizan algunos conceptos que son elementos o parte de la interculturalidad.

En el cuarto capítulo, teniendo en cuenta el concepto de interculturalidad, se abordan las normatividades jurídicas desde el plano internacional, al nacional, en este último se analiza el artículo 2° Constitucional, y el artículo 6° de la constitución Política del Estado de Quintana Roo; también se hace un pequeño análisis de la aportación de la Ley general de Educación y la Ley de Educación de la entidad de Quintana Roo, con la finalidad de conocer desde qué postura

epistémica (política, filosófica y educativa) se interpreta y aplica la interculturalidad en el marco de la RIEB 2009 en México.

Con el quinto capítulo se pretende ilustrar un poco más sobre el escenario de la investigación; este apartado de trabajo de campo se sustenta mediante el método etnográfico; el cuál consistió en la aplicación de instrumentos como lo son la observación y la entrevista; el capítulo inicia con el desarrollo de las entrevistas a los profesores sobre su formación académica, seguidamente se presenta el análisis y la interpretación de los diarios de campo de la práctica docente, también se hace alusión a las planeaciones didácticas de los docentes para concluir con la interpretación de las entrevistas relacionadas con la importancia de la educación intercultural, éstas se realizaron mediante una guía de preguntas.

Como parte final del cuerpo de trabajo, se presentan algunas reflexiones sobre el proceso de estudio; cabe mencionar que este análisis no queda agotado sino, al contrario, permite generar nuevas formas de seguir avanzado en la investigación educativa desde los escenarios y práctica docente intercultural bilingüe.

Como parte final del trabajo se ubican los anexos, constituidos por mapas geográficos, cuadros comparativos y guías de entrevistas.

No podría cerrar este apartado sin antes señalar que una de las fortalezas que permitieron avanzar en todo el proceso de la investigación fue la cercanía al proceso de la implementación de la RIEB 2009 en Quintana Roo, pues formé parte de la Coordinación Estatal de Asesoría y Seguimiento (CEAS) de la RIEB 2009; con esta función tuve la oportunidad de asistir a casi todas las reuniones regionales para la actualización docente convocadas en el marco de la RIEB 2009, lo que permitió conocer más de cerca este proceso.

I ENTORNO AL TEMA

Con la finalidad de permitir al lector sentido de todo el resultado de la investigación que se plantea en el presente documento, es necesario enunciar en éste primer capítulo la estructura teórica metodológica del desarrollo de la investigación, por lo que se abordan los antecedentes y la problematización del objeto de estudio, su justificación, los objetivos y metodología, elementos que en su conjunto permitieron el desarrollo de la investigación.

1.1. Antecedentes y Planteamiento del problema

Las reformas educativas son procesos inherentes al avance de la tecnología, la ciencia, y a las necesidades del Estado atendiendo en algunos casos las demandas de la población; en México la Reforma educativa reciente denominada Reforma Integral de la Educación Básica RIEB 2009, pretende enfocar los diversos problemas educativos que se presentan mediante acciones de gobierno, en donde instituciones y sociedad son la clave elementales para la transformación educativa, esta reforma educativa y sus planteamientos están considerados en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, éstos principios, en su conjunto conforman los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación (Prosedu) 2007-2012 y que pretenden:

Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional y, ofrecer una educación integral que equilibre la formación en los valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades

regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural (Prosedu, 2007, pp. 2-3)

Considerado con base en el artículo tercero constitucional y las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación, con ello se pretende lograr mejoras en los sistemas escolares y enfrentar problemas centrales como el acceso, la equidad, la calidad, la gestión efectiva, la atención a la diversidad y problemas ambientales y de salud (SEP, Programa de estudios, 2009).

Otro de los puntos considerados en el Prosedu (2007) para mejorar la calidad educativa, se basa en la formación de profesores, la actualización de programas de estudio, sus contenidos, los enfoques pedagógicos, los métodos de enseñanza y los recursos didácticos. Por lo que en el marco de la reforma educativa 2009, la Subsecretaría de Educación Básica, aplicó todo el Prosedu en la reforma integral de la educación básica, específicamente en 5 000 escuelas de educación primaria de las distintas modalidades, tipos de servicio y organización¹, durante el ciclo escolar 2008-2009 (SEP, Plan de estudios 2009)

En la primera etapa de prueba que fue en el ciclo escolar 2008 – 2009 se aplicó el programa curricular en 1º y 6º grados, en la segunda etapa que fue en el ciclo escolar 2009 -2010 se aplicó a 2º y 5º grados; y en el ciclo 2010-2011 entraron a prueba los programas para 3º y 4º grados, al mismo tiempo se generalizó en todo el país los cuatro grados anteriores.

¹ Al respecto, la modalidad se refiere a públicas o privadas, los tipos de servicios hace referencia a tres que son: general, intercultural bilingüe y cursos comunitarios de CONAFE y la organización se refiere a la cantidad de grupos y grados que conforman la institución escolar, en este sentido se conocen como escuelas de organización completa e incompletas, siendo éstas últimas conocidas también como multigrados, se dice que una escuela es unitaria cuando solo un profesor atiende todos los grados escolares, en cambio si la escuela cuenta con dos profesores (tiene que ver con la matrícula escolar) se dice que es bidocente y así sucesivamente.

Una de las características del planteamiento de la RIEB 2009 es la adopción de un modelo educativo basado en competencias que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI; con el cual se alcance el perfil de egreso de la educación básica, para ello, es necesario lograr mayor articulación curricular entre los niveles de preescolar, primaria y secundaria (SEP, Plan de estudios, 2009).

En la renovación del currículo de primaria y su articulación con los niveles antecedente y consecuente fue necesario consultar: el Plan de estudios 2004 de educación preescolar y el Plan y los Programas de estudios de educación secundaria 2006.

También se consideró necesario la participación de los Consejos Consultivos Interinstitucionales, la experiencias de investigadores, entre otros; en estos niveles se articulan tres elementos sustantivos: *a)* la diversidad y la interculturalidad, *b)* el énfasis en el desarrollo de competencias y *c)* la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura; “específicamente los que se refieren a la igualdad de oportunidades entre las personas de distintos género, educación para la salud, educación vial, educación del consumidor, educación financiera, educación ambiental, educación sexual, educación cívica y ética, y educación para la paz” (SEP, Plan de estudios, 2009).

Este nuevo currículo es uno de los factores que influyen en la transformación de la escuela y las sociedades; la Secretaria de Educación Pública (SEP) reconoce que éste es únicamente “un paso para avanzar hacia la atención a la diversidad mediante el enfoque intercultural” (SEP, Plan de estudios 2009, pág. 14). Por ello, en coordinación con las autoridades educativas estatales, brindará los apoyos necesarios a fin de que los planteles, los directivos y los docentes cuenten con los recursos y las condiciones necesarias para realizar su práctica educativa en un marco de conocimientos, actitudes y valores respecto a la diversidad sociocultural

y lingüística de las comunidades, ya que constituye la razón de ser de la educación primaria (SEP, Plan de estudios, 2009).

A partir del reconocimiento y respeto a los demás como personas diferentes pero iguales, en un plano de igualdad ante la sociedad; el docente debe atender la diversidad mediante el enfoque intercultural teniendo como marco de referencia los derechos constitucionales (que garantizan al escolar su acceso a la educación) y la propuesta de la RIEB 2009; sin embargo en Quintana Roo existen diversos procesos sociales que obstaculizan la aplicación de los principios del enfoque intercultural y los preceptos de la RIEB 2009.

En Quintana Roo, la realidad del contexto sociocultural y económico en las localidades de la zona maya contraviene a una práctica educativa coherente con los principios de atención al enfoque contemplado, como uno de los temas de acción de la RIEB 2009 y relacionado a la diversidad cultural por diversas circunstancias, que si bien, ocurren fuera de las escuelas, se reflejan y reproducen en las aulas.

Un ejemplo de ésta controversia, se deriva de la incorporación laboral de los mayas a las actividades del sector turístico del estado, donde no sólo el dominio del idioma español es indispensable, también lo es el inglés u otro idioma.

El desplazamiento y la estancia de los mayas a la zona turística genera cambios de actitud, ideología e imaginarios; adquieren nuevos hábitos, patrones culturales y estilos de vida, lo que les genera un choque psicológico cuando regresan a sus localidades, ya que hacen de menos sus costumbres y tradiciones, o inconscientemente marginan a sus compañeros y vecinos por hablar solo en maya, pensar y vivir como maya, entre otros.

También, el gran comercio genera cambios en muchos hábitos entre los moradores de la zona maya, por ejemplo, cada vez es más común el consumo

de pizza, espagueti, hamburguesas, hot dogs, sabritas, coca cola, entre otros, como parte de la base alimenticia.

Aunado a este proceso, la tecnología en los medios de comunicación genera nueva visión en los habitantes, al observar en los modelos que anuncian los comerciales, el prototipo ideal de las personas (rubios, delgados, ojos azules) y lo que debe de consumir así como atuendos a usar, generando un trastorno emocional ya que consideran que son personas superiores a ellos, por lo tanto se da un rechazo a algunos de los elementos que forman parte de las tradiciones de la identidad maya, ante los imaginarios del sistema - mundo - capitalista.

Por otra parte, la trayectoria en la formación académica de los profesores en instituciones educativas castellanizadoras ha generado una modificación en su identidad maya, ya que si bien, en algunas circunstancias se siente maya, no lo es así en la mayoría de su práctica pedagógica; da mayor atención al uso del idioma español para desarrollar en los alumnos las habilidades comunicativas en este idioma, pues es exclusivo en la enseñanza en los niveles que siguen: secundaria, bachillerato y universidad.

La adquisición y desarrollo del idioma español son las bases para que un escolar maya-hablante pueda concluir su educación básica², en un primer momento y continuar si está dentro de sus posibilidades económicas con la educación media superior y superior.

De igual manera, argumentan que el desarrollo de las habilidades comunicativas en español, da mayor posibilidad a los estudiantes conseguir empleo, convivir y ser aceptado en los demás sectores de la población cuando emigran de sus localidades.

² En este caso vemos que es una competencia primordial a desarrollar en las escolares mayas y que ésta no esta considerara en las cinco competencias propuesta en la RIEB

Por otro lado, la RIEB 2009, implica un reto para el trabajo de los docentes³, pues los programas de estudio 2009 y las propuestas didácticas de cada asignatura complican su práctica, ya que es necesario realizar la planeación o proyecto como lo plantea cada asignatura ya que el realizar estas propuestas didácticas conllevan al logro de los aprendizajes esperados y a su vez, desarrollar las competencias establecidas en el escolar de educación básica.

Aunado a esto, las exigencias administrativas (llenado de documentos –altas bajas-, subir calificación al sistema de internet, etc.) y cumplir con los programas nacionales como: Ver bien para aprender mejor, programa nacional de lectura, el parlamento de las niñas y los niños, escuela segura, oportunidades, entre otros, son factores que absorben tiempo a los docentes; destinando otro tanto a preparar a sus alumnos para las pruebas Nacionales de Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Educativos (ENLACE)⁴, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA⁵, y Olimpiada de Conocimiento Infantil (OCI), ya que éste proceso es el que determina el desempeño académico del docente, evalúa la institución y mide el logro de los aprendizajes en los alumnos,

³ Han sido algunas de las manifestaciones generales de los profesores y profesoras en general.

⁴ La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) es un instrumento “perfectible pero valioso que permite conocer qué tan eficaces estamos siendo en nuestras tareas, qué tanto nuestros niños y jóvenes dominan los conocimientos y habilidades contenidos en los planes y programas de estudio y las competencias adquiridas a lo largo de su trayectoria escolar y qué tanto contribuyen los materiales didácticos con que contamos, a este logro educativo”. (SEP; 2011)

⁵ El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. PISA saca a relucir aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento y, al mismo tiempo, un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje, ayudando así a establecer metas ambiciosas para otros países. Las pruebas de PISA son aplicadas cada tres años. Examinan el rendimiento de alumnos de 15 años en áreas temáticas clave y estudian igualmente una gama amplia de resultados educativos, entre los que se encuentran: la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que éstos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje. Cada una de las tres evaluaciones pasadas de PISA se centró en un área temática concreta: la lectura (en 2000), las matemáticas (en 2003) y las ciencias (en 2006); siendo la resolución de problemas un área temática especial en PISA 2003. El programa está llevando a cabo una segunda fase de evaluaciones en el 2009 (lectura), 2012 (matemáticas) y 2015 (ciencias). <http://www.pisa.sep.gob.mx/>

sin que a éstos se les haya brindado una educación de acuerdo a lo establecido en la RIEB 2009.

Otras actividades a las que destinan tiempo los docentes son los eventos sociales-culturales, organización de desfiles cívicos, eventos deportivos interestatales, festivales en eventos o fechas de acuerdo al calendario escolar y clausuras de fin de curso, entre otros.

Los docentes, en un gran porcentaje, aprovechan los eventos culturales o festivales, para cumplir y evidenciar que se promueve la diversidad socio – cultural, folklorizan las tradiciones y costumbres, usan la lengua materna para ejecutar disciplina y orden en los salones de clases, es decir, inconscientemente los profesores ejecutan esa forma de ejercer el poder como lo hacían los capataces y dueños de las haciendas durante la época colonial, lo que Aníbal Quijano (2000) denomina colonialidad del poder, así como dar consejos de la importancia del idioma español y explicaciones para resolver bien los exámenes nacionales, entre otros.

Otros de los elementos arraigados a la actitud y forma de pensar de los docentes es la misma situación precaria y económica que viven los habitantes de las comunidades mayas y las ofertas de empleo turístico en los litorales de la entidad, por lo que estos factores inciden para que sean los profesores los que consideren que es el idioma español la demanda y necesidad de los escolares mayas.

Los planteamientos arriba citados fueron investigados y permitieron conocer algunas causas y consecuencias de la atención a la diversidad mediante el enfoque intercultural, ante el proceso de modernización en las localidades mayas. Otro de los acercamientos a la realidad educativa que la investigación permitió, fue conocer la gradualidad de los factores citados afectan el cumplimiento del Artículo 3º Constitucional en lo que concierne a la atención de la diversidad mediante el enfoque intercultural propuesto en la reforma educativa 2009.

1.2. Justificación

La reforma integral de educación básica 2009 (RIEB 2009), inicia en el año 2004 con la reforma del nivel preescolar; en el 2006 continúa con la reforma en nivel secundaria, y a partir de 2008 se extiende al nivel primaria; en estos niveles se articulan tres elementos sustantivos: a) la diversidad y la interculturalidad, b) el énfasis en el desarrollo de competencias y c) la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura (SEP, Plan de estudios, 2009).

Con la relación al inciso a) la diversidad y la interculturalidad, la SEP “realiza una propuesta para mejorar la comunicación y la convivencia entre comunidades con distintas culturas, siempre partiendo del respeto mutuo” (SEP, Plan de estudios, 2009, pág. 44). Esta concepción se traduce desde las asignaturas en prácticas de trabajo en el aula, los temas que se presentan y los enfoques metodológicos. Con lo anterior, se busca reforzar el sentido de pertenencia e identidad social y cultural de los escolares, así como tomar en cuenta los diferentes matices de la diversidad que caracterizan a nuestro país y a otras regiones del mundo.

La RIEB 2009 en el nivel de primaria, aplicó una etapa de prueba curricular en escuelas piloto, a nivel nacional, cubriendo todas sus modalidades: urbanas, rurales, particulares, indígenas y de la Comisión Nacional de Fomento Educativo (Conafe) y tipo de organización ya sean de organización completas o incompletas⁶;

Alumnos, maestros y padres de familia de las escuelas pilotos serían los protagonistas y los responsables de la etapa de prueba y, podrían sugerir y dar referente sobre la funcionalidad del currículo en marcha, para mejorar el programa de estudios en su etapa de generalización, para el ciclo escolar 2011 – 2012 (SEP, Plan de estudios, 2009, pág.13).

⁶ Se refiere al número de profesores con los que cuenta una escuela, así por ejemplo se dice que es una escuela unitaria cuando un profesor atiende a todos los grados, se denomina bidocentes cuando son dos los profesores que atienden todos los grados y así sucesivamente, otra manera coloquial para referirse a estas escuelas de organización incompleta es el término de multigrados.

Fue responsabilidad de las secretarías de Educación de cada entidad seleccionar sus escuelas piloto, considerando la modalidad y organización antes citada, así como también, cubrir el 5% del total de sus escuelas.

En Quintana Roo, son cinco las escuelas de educación indígena que fueron consideradas en el pilotaje y son representativas de los municipios donde el Departamento de Educación Indígena ofrece servicio; al respecto, cabe señalar que las escuelas piloto son pocas; el porcentaje corresponde al número total de escuelas (78) existente en el estado, de las cinco escuelas piloto de educación intercultural bilingüe sólo en tres de ellas se realizó el trabajo de campo de la investigación, pues la ubicación geográfica fue un factor determinante; las distancias entre ellas son considerables, lo que generaba un gasto económico que no fue posible solventar.

Para realizar la investigación sobre el enfoque intercultural de la RIEB 2009 y la atención a la diversidad sociocultural y lingüística en las escuelas primarias piloto de Quintana Roo, se consideró el sistema de educación indígena; ya que si bien existen normas jurídicas que sustentan el uso y la enseñanza de la lengua materna, saberes y conocimientos de la cultura como elementos para atender y promover la diversidad; las prácticas educativas en los centros escolares contradicen lo propuesto, por diversas razones como son: la precaria situación económica de los habitantes de las localidades y su cercanía a la zona turística, la modernidad y su comodidad que ofrece, los medios de comunicación global, la imitación a otros patrones culturales.

También la trayectoria académica de los profesores con poca formación con enfoque intercultural, la falta de asesores pedagógicos de educación indígena involucrados directamente en la RIEB 2009, entre otros.

El planteamiento de investigación de esta naturaleza me permitió apreciar la atención a la diversidad en relación a la dinámica cultural y lingüística que se vive en la práctica educativa en las aulas escolares mayas ante el proceso de la RIEB 2009.

Al respecto, logré tener un referente sobre cómo se aplica el enfoque intercultural en la atención a la diversidad socio cultural y lingüística, desde la propuesta por la RIEB 2009, ya que también existen normas jurídicas, convenios y acuerdos internacionales que garantizan el derecho a la educación intercultural, partiendo de la lengua materna de los escolares, cuestión que ha sido ratificada en los congresos internacionales de educación.

Cabe señalar que por diversos factores como son el tiempo para el proceso de la investigación, la distancia entre una y otra escuela y su aprobación por parte de las autoridades educativas inmediatas (director y supervisor), fueron motivos o factores que me permitieron elegir al inicio, sólo tres escuelas de las cinco, para llevar a cabo la investigación de campo; sin embargo, de estas tres escuelas primarias interculturales bilingües, se logró concluir el trabajo en dos escuelas debido a problemas de carácter administrativo, así como también a la movilidad de docentes que tuvo el profesor del cuarto grado de unas de las escuelas primarias.

Una de las ventajas del acercamiento al tema y objeto de estudio ha sido que durante el ciclo escolar 2008 -2009, asistí⁷ a estos planteles educativos en algunas veces a dar seguimiento y acompañamiento de la RIEB 2009 a los profesores.

⁷ Como Asesor de la CEAS

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General:

Comprender el enfoque intercultural planteado en la RIEB 2009 y su aplicación en la atención a la diversidad sociocultural y lingüística en la práctica educativa del maestro (a) de educación indígena de las escuelas piloto para conocer la gradualidad de cómo estos profesores asumen su identidad maya en relación a la función social educativa.

1.3.2. Objetivos Particulares

Caracterizar el enfoque intercultural propuesto por la RIEB 2009 en el Plan y programas de estudios de educación primaria y su relación con los marcos jurídicos existentes, para conocer la relación y pertinencia en el marco de la reforma educativa 2009.

Identificar en los Programas de estudios 2009 los temas relacionados a la atención de la diversidad mediante el enfoque intercultural propuestos por la RIEB para observar su desarrollo en las prácticas educativas.

Identificar las planeaciones didácticas realizadas por los maestros (as) para observar las estrategias didácticas que articulan los temas de las asignaturas con el enfoque intercultural y su práctica escolar.

Determinar cómo los docentes de las escuelas primarias interculturales bilingües que participan en escuelas pilotos conciben, entienden y visualizan la Reforma educativa 2009 para mejorar su práctica docente en atención a la diversidad.

1.4. Metodología

Debido al tema de estudio, el contexto socio geográfico y cultural, el diseño de la investigación es de tipo cualitativa pues ésta “inicia por una serie de inquietudes y preguntas claves que van dando pauta al descenso de dicha investigación; en la investigación cualitativa lo primordial es penetrar el sitio de estudio no como una tabula rasa y sin prejuicios” (Montero, 19, pág. 4).

La investigación cualitativa es amplia, cubre una variedad de enfoques, por lo que, dado el objeto de estudio se desarrolló desde el paradigma interpretativo-hermenéutico (Arriarán, 2001), aplicando la metodología desprendida de la investigación etnográfica, es decir, el método de estudio etnográfico, específicamente lo relacionado a la etnografía interpretativa o crítica, ya que se hizo uso de las perspectivas de los sujetos a estudiar.

La investigación se desarrolló en dos fases o modalidades: Un trabajo de investigación documental y el trabajo de campo, momentos en que se hicieron uso de diversas metodologías de trabajo, así como la aplicación de instrumentos que permitieron recabar la información que se integra en este documento.

Desde el inicio del ciclo escolar 2010 – 2011 estas actividades se ejecutaron casi simultáneamente; en el trabajo de campo fue necesario hacer trámites administrativos para el permiso y autorización de acceso a los centros educativos con la finalidad de realizar el registro de observación de la práctica docente.

Para el proceso de observación de la práctica docente fue indispensable contar con el consentimiento de los profesores de grupo, específicamente los que atendían el cuarto grado de educación primaria, así como también la autorización de los directores de las escuelas primarias interculturales bilingüe “Vicente Guerrero”, “Jacinto Pat” y “Benito Juárez”, las primeras ubicadas en las localidades de Betania y Chumpon pertenecientes al municipio de Felipe Carrillo Puerto y la última

perteneciente a la municipalidad de José María Morelos del estado de Quintana Roo.

La investigación documental inició con el estado del arte y se pasó a la ubicación y clasificación de las fuentes bibliográficas; que, en su conjunto, permitió la construcción del marco teórico – referencial que sustenta la investigación.

En un primer momento, la revisión y análisis del archivo del Departamento de Educación Indígena en la entidad de Quintana Roo fue de gran utilidad, ya que permitió conocer el perfil del docente de educación indígena, la trayectoria de la formación profesional, los antecedentes históricos sobre la creación del Departamento de Educación Indígena en la entidad⁸; se tuvo referencia sobre la ubicación de las primeras escuelas atendidas por el sistema de educación indígena y tener conocimiento si alguna de estas era escuela piloto en el proceso de la reforma, así como también cuántas de éstas primeras escuelas siguen dando servicio a la población maya.

El análisis de los diversos documentos publicados por la SEP en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB 2009) como son: Programa Sectorial de Educación (Prosedu), el Plan y el Programa de estudios de educación primaria 2009, entre otros, me permitieron conocer la profundidad con que se presenta la propuesta sobre la atención a la diversidad y la interculturalidad.

La revisión de estos documentos, también contribuyeron a ubicar entre otras cosas, el sentido del enfoque intercultural, el enfoque por competencia, así como también qué y cómo están estructurados los proyectos didácticos en función de la diversidad, términos y conceptos que fueron cotejados con las normatividades jurídicas tanto de carácter constitucional nacional y local, así como los decretos y propuestas del plano internacional.

⁸ Al respecto y para obtener mayor información fue necesario realizar un trabajo etnográfico al construir la historia de vida de algunos de los profesores pioneros en la educación indígena en Quintana Roo.

Otro de los grupos de bibliografías consultadas fueron específicas para el desarrollo de los diversos conceptos que giran en torno a la interculturalidad como lo son: cultura, identidad y diversidad; los cuales permitieron la consolidación del marco teórico conceptual y para ello se revisaron y contrastaron los aportes teóricos de algunos estudiosos sobre el tema. En este caso en particular, se inicio con el análisis de las aportaciones de Sylvia Schmelkes, como pionera de la propuesta intercultural en México. Se tomaron en cuenta las aportaciones de Maya Lorena Pérez Ruiz antropóloga mexicana que describe algunas concepciones sobre la interculturalidad, estos planteamientos fueron para mí de gran interés para poder contrastarlos con la concepción de Catharine Walhs, socióloga estadounidense que propone una interculturalidad crítica o decolonial.

Al respecto, esta autora, desde su postura o corriente intelectual, ha colaborado en programas educativos interculturales en la educación básica para Perú y Ecuador; cabe señalar que en la construcción del concepto de diversidad e identidad fueron elementales las aportaciones de Gilberto Giménez (2004).

El análisis y la abstracción de estas propuestas conceptuales me permitieron consolidar mis conocimientos en torno a la diversidad y poder debatir con el objeto de estudio enunciado en la RIEB 2009, teniendo en cuenta las normatividades jurídicas, locales, nacionales y de carácter internacional, lo que permitió construir un criterio ante las realidades de la práctica educativa en la zona maya de Quintana Roo. También se consultaron publicaciones de la web misma que fortalecieron el análisis documental a lo largo de toda la investigación.

La segunda parte de la investigación, fue el trabajo de campo y se realizaron en varios momentos del ciclo escolar 2010- 2011, para ello fue necesario la aplicación de algunos instrumentos de la metodología etnográfica, como lo es la observación y la entrevista; la observación se realizó en las aulas escolares del cuarto grado de educación primaria de las escuelas interculturales bilingües, en donde se realizaron los registros de la práctica docente, en esta etapa me apoye de una guía de

planteamientos que permitieron llevar una secuencia ordenada sobre el tema de la diversidad y la interculturalidad.

Respecto a la entrevistas, éstas fueron dirigidas a los profesores a cargo del cuarto grado de las mismas escuelas, estas se realizaron mediante una guía de preguntas y en varias sesiones.

El trabajo de campo fue observacional participativo e interpretativo ya que se ha utilizado en las ciencias sociales como un método de investigación; se tiene presente que:

La investigación de campo implica: a) participación intensiva y de largo plazo en un contexto de campo, b) Cuidadoso registro de los que sucede en el contexto mediante la relación de notas de campo y la recopilación de otros tipos de documentos, y c) posterior a la reflexión analítica sobre el registro documental obtenido en el campo y elaboración de un informe mediante una descripción detallada, utilizando fragmentos narrativos y citas textuales extraídas de las entrevistas, así como una descripción más general en forma de diagramas analíticos, cuadros sinópticos y estadísticas descriptivas. La investigación de campo interpretativa exige ser cuidadoso y reflexivo para advertir y describir los acontecimientos cotidianos en el escenario de trabajo y para tratar de identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde diversos puntos de vista de los propios actores (Whittrock, 1990, pág. 199).

En mi caso, fue elemental involucrarme en el universo de estudio, ya que la confianza generaría un acercamiento mejor al objeto de estudio y, con ello, su comprensión al respecto.

Como plantea Whittrock (1990), el trabajo de campo es un proceso de largo plazo, de mucha cautela y paciencia; entre otras cosas; en la presente investigación se aplicaron varias de las técnicas que propone el método etnográfico; como se ha

mencionado en párrafos anteriores, la observación y la entrevista, estas guiadas mediante un cuestionario, para obtener información libre y espontánea con relación al objeto de estudio, mismas que permitieron obtener información de aspectos no observables, así como profundizar en aquellos factores que contribuyeron a explicar y entender desde la visión de los entrevistados.

El trabajo de campo se basó en la observación y en las entrevistas, esto fue elemental para la construcción del presente trabajo, ya que los datos recabados y su triangulación entre las diversas formas y fuentes permitieron tener un acercamiento de lo que ocurre en las prácticas educativas en escenarios mayas.

Considero que estas experiencias me permiten tener herramientas para proponer estrategias o líneas de intervención pedagógica, para orientar a los profesores sobre su práctica docente con base en el enfoque intercultural propuesto por la RIEB 2009.

Como se ha mencionado, el trabajo de campo inició con el contacto a las autoridades educativas representativas del Departamento de Educación Indígena; la aprobación de esta autoridad me permitió continuar en cascada y dar a conocer los objetivos de la investigación al resto de los profesores representativos de las instituciones educativas (supervisores, directores y maestros); una vez que se tuvo la aprobación de los profesores a cargo del grupo en estudio, se acordaron fechas de visitas para realizar la observación de la práctica docente.

El trabajo de campo se realizó al finalizar cada uno de los bimestres durante el ciclo escolar 2010 – 2011: septiembre - octubre, noviembre – diciembre, enero febrero y mayo- junio; para ello, se preparó una guía de observación que permitió una mayor atención a ciertos momentos específicos de la jornada laboral. La aplicación metodológica de la investigación de campo ha sido para mí una experiencia única e interesante, oportunidad de acercarme como investigador a la práctica docente que sin duda alguna, me permiten consolidar mis bases en la formación como investigador en situaciones interculturales de México.

II TERRITORIO MAYA EN QUINTANA ROO

El presente apartado tiene la finalidad de ilustrar algunos de los referentes del escenario de la investigación, para ello se inicia con la ubicación, la localización, y las descripciones físicas de sus regiones; también se anuncian las actividades económicas sobresalientes y los eventos socio-históricos que dieron origen la composición cultural y social de la población actual, al mismo tenor y en forma más particularizada se describen las tres localidades donde se ubican las escuelas primarias interculturales bilingüe que conforman el universo de estudio de esta investigación.

2.1. Quintana Roo: características geográficas

El estado de Quintana Roo se localiza en el este de la República Mexicana, en la



porción oriental de la Península de Yucatán (ver mapa 1). Colinda al norte con el estado de Yucatán y el Golfo de México, al este con el mar Caribe, al sur con los países de Belice y Guatemala y al oeste con el estado de Campeche y Yucatán. Sus coordenadas geográficas son: norte $21^{\circ} 37'$ de latitud norte, al sur sobre el paralelo $17^{\circ} 49'$ de latitud norte, al este $86^{\circ} 44'$ de longitud oeste y al

oeste $89^{\circ} 24' 52''$ de longitud oeste.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la superficie de Quintana Roo es de 50, 844 kilómetros incluyendo sus islas (INEGI, 2011, pág. 13). Respecto a la extensión territorial, en la actualidad Quintana Roo presenta un desacuerdo de límites, aún no resuelto, con los estados de Yucatán y Campeche por una superficie aproximada de 10, 200 kilómetros cuadrados.

Quintana Roo es una de las últimas entidades de reciente creación, por muchos años funcionó como territorio, pero el 8 de octubre de 1974 se decretó como estado libre y soberano, nombrando como su capital la ciudad de Chetumal. Su primer gobernador Constitucional fue el Licenciado Jesús Martínez Ross, por eso varias instituciones en el estado llevan su nombre (SEP, 2011, pág.25).



a) Fisiografía y clima

La superficie del estado forma parte de la provincia fisiográfica: Península de Yucatán (ver mapa 2), edáficamente compuesta por rocas sedimentarias o calcáreas, el relieve o forma del suelo que presenta el estado es una inclinación que va del centro de la Península de Yucatán a sus orillas, llegando a nivel del mar; existen pocas elevaciones, llamadas cerros o lomeríos los más conocidos son: el cerro del charro (230msnm) siendo la mayor altitud del estado, el cerro

de Nuevo Becar (180msnm) cerca de la comunidad del mismo nombre y el cerro del Pavo (120msnm), ubicados en la Zona Sur de la entidad.

Debido a que en el estado se carece de montañas y predomina el paisaje cárstico, las corrientes superficiales conocidas como ríos son pocos, el de mayor importancia es el Río Hondo que es un límite natural que divide nuestro país con el vecino país de Belice.

En algunos lugares, las lluvias han erosionado las piedras superficiales y dejado al descubierto cuerpos de agua, por la forma circular que tienen se conocen como cenotes, algunos de ellos se conectan con corrientes subterráneas que desembocan en el mar Caribe.

Otros de los cuerpos de agua son las aguadas y las lagunas. El término de laguna se aplica al cuerpo de agua que está en conexión con el agua salada, por ejemplo laguna de Bacalar, la Laguna de Nichupté, Yalahao y la laguna de Isla Mujeres.

Otras lagunas de Quintana Roo, aunque se denominan con este nombre, no lo son porque sus aguas no se comunican con el mar, por ejemplo: Laguna Kaná, laguna de Noh bec y Laguna Ocom, ubicadas en el municipio de Felipe Carrillo Puerto, en realidad son lagos.

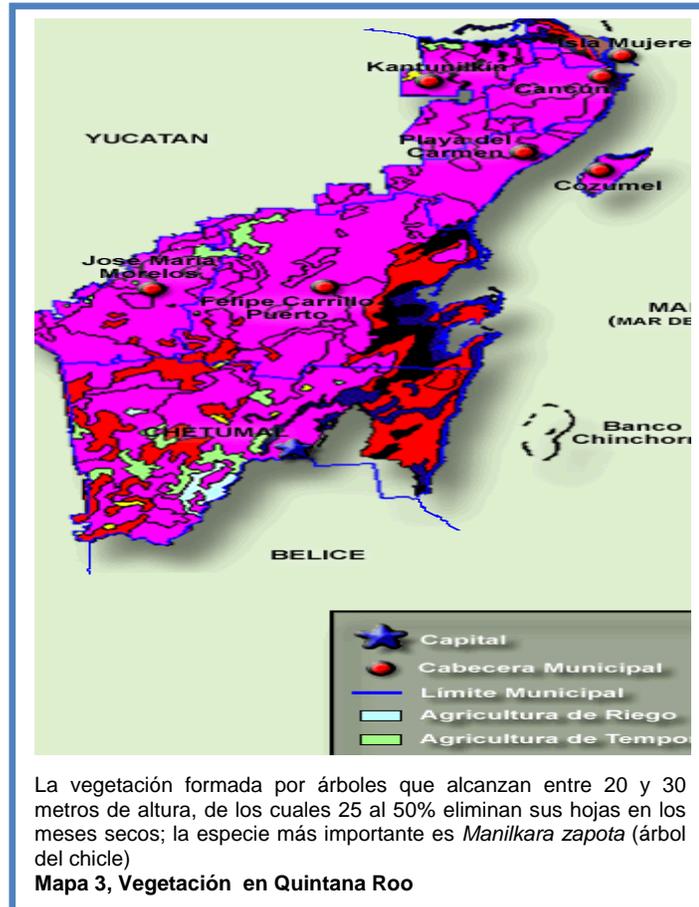
En la entidad predomina el clima cálido con lluvias en verano, siendo la isla de Cozumel donde se presenta mayor precipitación. La temperatura media anual es 26°C, pero en los meses más calurosos se han registrado hasta los 36°C y 10°C como mínima, en invierno.

Durante todo el año se presentan vientos alisios con dirección del este al oeste o suroeste. En el invierno se presentan vientos del norte con lluvias moderadas y

baja temperatura. En los meses que va de junio a octubre se presenta la temporada de ciclones en la entidad.

b) Cubierta vegetal

El estado es uno de los lugares con mayor extensión en selva y aunque existen la selva alta, media y baja la que predomina es la mediana subperennifolia, se clasifica con este nombre porque varios árboles, en algún periodo del año cambian sus hojas, (ver mapa 3). Los árboles que constituyen la selva son: chico zapote, caoba, cedro, tzalam, jabín, ceiba o yax ché, pucté, chechén; árboles de madera blanda como amapola, sac chacá, y árboles apreciados por el color de la madera: ciricote y granadillo, entre las más conocidos.



Existen diversas especies de plantas trepadoras y epifitas como son las variedades de orquídeas. Otro tipo de los tipos de vegetación al igual que sus especies de fauna son el manglar, el tular y los pastizales.

c) Los servicios



Fotografía 1; Paisaje de servicio turístico, Zona Norte.
Fuente: www.zonaturistica.com/rutas-turisticas

El derrame económico que deja la actividad turística y el aprovechamiento de la tecnología ha favorecido en casi todo el estado el desarrollo de infraestructuras y cobertura de servicios de las localidades, como el agua potable, la luz eléctrica, el teléfono, el radio y la prensa:

También los servicios de educación y la salud, han crecido a la par de la población, particularmente en la Zona Sur y la Norte; el desigual desarrollo económico ha marcado la diferencia en la Zona Maya que actualmente es la más marginada.

De igual manera los servicios de comercio, bancos y lugares de esparcimiento, entre otros, se han generalizado en casi todo el estado. Los medios de comunicación (radio, televisión y periódico) llegan a casi todas las localidades de la entidad, al igual que el servicio de transporte público, favorecido por la construcción de carreteras que comunican a todas las localidades de la entidad.

Por otro lado, los recursos naturales de la entidad han favorecido el surgimiento de actividades económicas de acuerdo con las características propias de cada región, lo que ha provocado que se generen diferencias en el desarrollo de las Zonas en la entidad que son tres: Zona Norte, Zona Centro o Maya y Zona Sur.

En la actualidad, algunas de las actividades económicas se han generalizado, como por ejemplo la actividad turística de alto nivel, que inició en la Zona Norte y se ha ido extendiendo a la Zona Centro y Sur. En esta última se desarrolla el

corredor turístico denominado Costa Maya, que va de Majahual a X-calak. Por otro lado, en la Zona Maya se está impulsando el ecoturismo o turismo alternativo que además de generar empleos, permite hacer un aprovechamiento más acorde con la conservación de los recursos naturales.

Aunque el turismo tiende a ser la actividad económica predominante, todavía en la Zona Centro y Sur las principales actividades son las primarias, como la agricultura.

d) Actividades económicas

En el estado se desarrollan las actividades económicas de los tres tipos (primaria, secundaria y terciaria), pero se dan de acuerdo a las características de la región y sus recursos naturales predominantes: agricultura, actividad forestal, ganadería, comercio y turísticas, entre otros.

l) Actividad primaria:

La actividad primaria más importante es la agricultura. Pero, debido al tipo de suelo, en nuestro estado es poca en comparación con otras zonas agrícolas del país, como las de norte y centro del País.

Las principales áreas agrícolas se localizan en la región Sur o Zona Sur del estado, donde se siembra principalmente maíz, chile jalapeño, y piña. En la ribera del río Hondo se ubica la zona cañera, de agricultura mecanizada donde se utilizan máquinas que ayudan en la siembra, la cosecha y el riego, y que surte de caña al Ingenio San Rafael de la localidad de Puc té.



Fotografía 2. Actividad económica secundaria, aserradero de Noh bec Q. Roo; Fuente Propia

En la Zona Maya, aparte de la siembra tradicional de la milpa, en el municipio de José María Morelos, existen áreas mecanizadas y con riego donde se siembra sandía, hortalizas y frutas como naranjas y limones. En el municipio de Felipe Carrillo Puerto, además de la milpa tradicional, existe el invernadero “Hidroponía Maya” en el que, utilizando técnicas agrícolas

modernas se produce chile habanero, pepino y tomate. La actividad forestal ocupa el segundo lugar de importancia, dentro de las actividades económicas, siendo el comercio de maderas preciosas como el cedro y la caoba las principales especies explotadas, los principales aserraderos se localizan en los municipios de Felipe Carrillo Puerto, Othón P. Blanco, Bacalar, Lázaro Cárdenas y José María Morelos, de igual manera en los municipios de Felipe Carrillo Puerto aun se práctica la extracción del látex del árbol de chicozapote.

Sin embargo la mayor parte de los terrenos selváticos son suelos calizos, lo que no permiten el crecimiento de pastizales; la actividad ganadera, se desarrolla solo a la producción el ganado vacuno y las abejas, a escala menores, en comparación con otras regiones del país; pero a nivel familiar se crían borregos, cerdos y aves de corral. Las principales áreas ganaderas se localizan en el municipio de Othón P. Blanco, y en el municipio de Lázaro Cárdenas ubicados en la Zona Sur y Norte respectivamente.

Otra de las actividades primarias es la pesca, dedicada a la captura de la langosta que tienen un buen precio en el mercado; la variedad de especies de escamas (peces) para captura es escasa, sin embargo predomina la picuda o barracuda, boquinete y rubia entre otros.

II) Actividades secundarias

La industria de la transformación no se ha desarrollado en el estado, aunque existen algunos talleres familiares donde se producen artesanías como hamacas, hipiles; algunos otros talleres o pequeñas imprentas, así como carpinterías donde se elaboran muebles. En cambio existen muchas empresas dedicadas a la industria de la construcción.

La mayor parte de la industria manufacturera que se relaciona con productos alimenticios, madera y confección de prendas de vestir. La industria más importante del estado, es el ingenio azucarero, San Rafael, se ubica en la localidad de Pucté del municipio de Othón P. Blanco.

III) Actividades terciarias: Turismo

Representa la actividad principal y más importante de la entidad; se concentra en la Zona Norte; en donde se ubican los lugares turísticos más conocidos a nivel mundial son: Cancún, Cozumel, Isla Mujeres, el tramo conocido como rivera Maya que cubre el espacio de Playa del Carmen a Tulum; también en el sur del Estado se encuentra en etapa de desarrollo turístico el litoral caribeño, denominado como la Costa Maya.

El turismo alternativo es uno de los proyectos que ha estado involucrando a las comunidades mayas, pero lamentablemente es de poco impacto.

2.2 Las regiones de Quintana Roo



Las regiones del estado se fueron generando de acuerdo con su desarrollo histórico, teniendo como elemento principal las características geográficas y sus recursos naturales que generaron las primeras actividades económicas y los procesos socio culturales que permitió la integración de tres regiones conocidas localmente como: Zona Norte integrada por los municipios de Isla Mujeres, Benito Juárez, Cozumel, Lázaro Cárdenas Solidaridad y Tulum; Zona Centro o Maya integrado por los municipios de, Felipe Carrillo Puerto y José María Morelos y Zona Sur conformado por el municipio de Bacalar y Othón P. Blanco (ver mapa 4).

2.3. La Zona Centro o Maya y sus localidades

Fue nombrada como tal, debido a que en esta región se concentró el mayor asentamiento de familias mayas, y su organización dio origen a las localidades actuales que comparten costumbres, tradiciones y el idioma maya; en la actualidad aunque se integra por los municipios antes citados, no todos los habitantes de sus localidades son mayas, ya que durante el programa de colonización del estado, se



Fotografía 3; Paisaje de la Zona Maya; fuente: www.zonaturistica.com/rutas-turisticas.

se crearon varias localidades con sus respectivos ejidos con personas procedentes de los estados como Chiapas, Veracruz y Tabasco y Yucatán.

La tabla siguiente nos indica el número de localidades por municipios, también nos señala el número de escuelas primarias indígenas en la región.

Tabla 1; Municipio con sus localidades y servicio de educación primaria intercultural bilingüe que atiende a la población escolar; Fuente: propio, adaptada de datos estadísticos de INEGI 2010 y del concentrado de datos de escuelas del departamento de educación indígena.

Municipio	Localidades	Esc. Primarias de educación indígena
Felipe Carrillo Puerto	128	29
José Ma. Morelos	110	30
Lázaro Cárdenas	58	19
Tulum	26	10
	312	78

Como se ha mencionado antes, en la Zona Maya no todas las localidades citadas en el cuadro de arriba son de población maya, también existen localidades en otros municipios del estado donde su población es de origen maya, algunas cuentan con el servicio educativo de Educación Indígena, otras no.

La Zona Maya tiene una historia muy particular; los mayas han sido los únicos y primeros habitantes de este espacio geográfico⁹, también tienen que ver con la conformación histórica de la entidad; Como parte de ésta, cabe señalar que en el año de 1902, siendo presidente de la República mexicana Porfirio Díaz, decretó el territorio federal de Quintana Roo, con dependencia federal directa de la ciudad de México; el gobierno de Yucatán había demostrado incapacidad por controlar la rebeldía de los indígenas mayas; también utilizó como estrategia promover el cambio social, cultural e incentivar el patriotismo nacional; con la finalidad de ir modificando el antiguo territorio de los indígenas, generó un programa de colonización en la riera del Río Hondo frontera con Belice, entre otras acciones.

En aquellos tiempos, la “Guerra de Castas”¹⁰ o rebelión de los mayas fue minorando, debido a que el ejército federal en el año de 1901 tomó del centro ceremonial de la “Cruz Parlante”¹¹ conocido como Chan Santa Cruz de Balam Nah, hoy Felipe Carrillo Puerto, e instaló un cuartel militar.

⁹ Según Roys (1957) citado por Villa Rojas (1987), el actual territorio de Quintana Roo estaba dividido en Ecab al norte, Cochua en el centro y Uaymil-Chetumal en el sur. Cochua era la menos poblada con 45 mil habitantes pero con pueblos de origen prehispánico como Tepich, Tihosuco, Polyuc y Chunhuhub, obsérvese el mapa 1 ubicado en la parte de anexos.

¹⁰ Se ha designado con este nombre a la parte de la historia peninsular, debido a la sangrienta insurrección indígena que estalló en 1847, este proceso social duro por varios años y se extendió a toda la Península, las causas fueron varias, entre las cuales están: acabar con el sistema de esclavitud en las haciendas henequeneras, recuperar la autonomía y acabar con los extranjeros de toda la Península.

¹¹ Este centro ceremonial había sido creado debido a la estrategia usada por José María Barrera Mestizo de Peto, que se había unido a los ideales de los indígenas mayas y había recurrido a los servicios de Manuel Pat, que tenía las habilidades de ventrílocuo (Villa Rojas, 1987; 98), éste era el encardo en dar las señales y respuestas que los creyentes atribuían a la crucesita.

Esta acción generó que se considerara entonces como capital del territorio, algunas familias que vivían cerca de éste centro ceremonial fueron asesinadas, otras lograron huir y refugiarse entre la selva; se asentaron cerca de cuerpos de agua (lagos o cenotes) y construyeron chozas, de esa manera se crearon aldeas familiares que con el transcurso del tiempo se convertirían en localidades.

También algunas familias mayas de la Zona Sur debido a las anomalías cometidas por el ejército Federal se trasladaron a la Zona Centro o Maya; por varios años los mayas vivieron en constante temor de ser sorprendidos y aniquilados por el ejército federal ya que la orden del gobierno era acabar con los rebeldes y terminar con la guerra de castas; por esta razón los mayas vivieron por algunos años con rencor hacia los mexicanos del centro del país, principalmente toda aquella figura que representara autoridad ó el ejército nacional, motivo por el cual no permitían el acceso toda persona dzu lo ' ob, (hombre blanco) a sus aldeas.

Cabe señalar que durante los años de 1905 en adelante, el gobierno federal propuso el programa de colonización; con este programa se fundaron varias localidades: Ramonal, San Luis, Puc Té en la zona Sur; estos asentamientos tenían varias intensiones, entre las cuales, era habitar la zona sur de Quintana Roo para evitar la invasión de los habitantes de la Colonia Honduras Británica (Hoy Belice); ya que se había generado una la relación comercial¹² entre estos habitantes y los mayas; con la creación de estos lugares la explotación forestal pasó a ser actividad de los mexicanos, que sería la principal durante algunas décadas (extracción del látex del chicozapote y el corte de maderas) poco a poco los mayas de la zona se fueron involucrando a dicha actividad.

Por algunos años, en cada uno de los pueblos mayas de Quintana Roo, conservaban un tipo muy particular de organización teocrático-religioso y militar, este último basados en la estructura del ejército yucateco del siglo XIX (generales,

¹² Al respecto, los habitantes de la Honduras Británicas eran los principales suministradores de armas de fuego a los mayas, a cambio estos les otorgaban permiso de explotar los bosques.

sargentos, cabos, y consejo de soldados); también mediante un consenso, a la par de la consulta de la cruz parlante se asignaba al representante de toda la comarca que tenía el grado de general, como fue el caso de Francisco May¹³ que fue nombrado en el año de 1916.

Durante estos años, en las localidades de la zona maya, sus habitantes se mantenían al margen de resistencia y oposición de los servicios públicos como la atención educativa y la salud que promovía el gobierno federal; era una manera de manifestar la inconformidad y resistencia contra las injusticias realizadas (matanzas) por el ejército federal; además, en los pueblos se impedía el paso o acceso a toda persona ajena al maya.

Esta experiencia les tocó vivir a los primeros maestros rurales enviados por la Secretaría de Educación Pública y que pretendían crear la primeras escuelas rurales, para continuar con el programa de alfabetización y castellanización; programa que sin duda alguna daba continuidad a la colonialidad, del poder, del saber, del ser y de la naturaleza, (de acuerdo a la corriente crítica de interculturalidad) pues se pretendía acabar con la rebelión maya, inculcarles el idioma español y hacerles cambiar su estilo de vida, así como sus formas de concebir y aprovechar la naturaleza.

Los vías de comunicación eran pequeños tramos de terracería y la vía marítima principalmente, los pobladores se trasladaban a pie, en caminos o brechas entre la selva, se usaban mulas y caballos exclusivamente para acarrear el chicle. Por esta razón, según el censo de población de 1910, antes de 1902, sólo existían 4 escuelas primarias en algunas localidades de la Zona Norte (Isla de Cozumel, Isla Mujeres e Isla Hol-box), en donde la comunicación con el interior del país era mediante la vía marítima; pero para 1911, de acuerdo al Congreso Nacional de Educación Primaria (Careaga, 1990, pág. 64) ya existían 17 escuelas distribuidas de la siguiente manera: Cozumel 4 instituciones educativas (

¹³ Puede consultarse y profundizar en el tema, en "Quintana Roo" Textos de su historia, tomo I y II de Lorena Careaga Viliesid (compiladora) 1987.

3 escuelas diurna y 1 nocturna), en Isla Mujeres 2 escuelas, en Hol box una escuela, en Kantunil Kin una escuela, en Chan Santa Cruz de Bravo una escuela, en X- calak una escuela, en Payo Obispo (hoy ciudad de Chetumal) 3 escuelas (2 diurnas y 1 nocturna), en Bacalar una escuela, en Ramonal una escuela y una en San Luis.

Como se sabe, una de las preocupaciones de la nueva clase política revolucionaria fue la educación como la mejor vía de mejorar la vida económica y social de México.

Por lo que era necesario llevar las escuelas a todos los rincones de la geografía del país, sin embargo no resultaría tan fácil acceder a las localidades indígenas mayas de Quintana Roo, por las razones antes expuestas.

Para ello, en 1918, fue necesario la negociación y alianza entre Venustiano Carranza y Francisco May representante máximo de la región, acuerdo en el que éste último obtuvo como beneficio la concesión de la compra de chicle y uso del tramo del ferrocarril para sacar el chicle a Vigía Chico¹⁴. A cambio otorgaba permiso, autorización, facilidades y garantías para que los maestros rurales fueran aceptados en las localidades de Chan Santa Cruz de Bravo, Santa Cruz Chumpom y Petcacab, lugares estratégicos, ya que tenían la función de ser centros ceremoniales y militar, pero, esta acción no fue aceptada por los líderes y habitantes de las localidades vecinas principalmente los de la zona norte de Chan Santa Cruz Chumpon, que desconocieron a Francisco May como general y representante. La resistencia de los mayas por ceder el paso a los maestros rurales se prolongó por varios años y rebasaba la capacidad de los líderes de la comarca¹⁵.

¹⁴ Puede consultar más en el *“El vacío imaginario. Geopolítica de la ocupación territorial en el Caribe oriental mexicano*. México, Centro de Estudios Superiores en Antropología Social y H. Congreso del Estado de Quintana Roo, X Legislatura, 2004 de Gabriel Macía Zapata.

¹⁵ Puede consultarse Quintana Roo Textos de su historia tomo I y II de Lorena Careaga Viliesid (compiladora)

Uno de los líderes que tuvo iniciativa por ayudar para la instalación de las escuelas rurales fue Juan Bautista Vega, líder de Chumpon, quién acompañó a Florentino Guzmán director de educación federal de escuelas rurales, en la expedición de profesores por el área maya de Quintana Roo en 1929. Guzmán con el viaje ganó la confianza de Vega, quien aceptó colaborar en el establecimiento de escuelas en su zona de influencia, Santa Cruz Chumpon (su lugar de procedencia) centro religioso y militar de la comarca, donde normalmente hacían guardia 25 a 30 personas. Pero al presentarse la expedición había unos 100 guardias armados cada uno con sus carabinas 30-30 y armas reglamentarias del ejército, Juan Bautista Vega convocó a una junta con las tropas para explicarle el motivo de la expedición de los maestros, pero los soldados indígenas se mostraron indiferentes y se opusieron. Pese a ello Vega defendió la misión de los profesores... anunciándoles hasta los futuros males para ellos en caso de no acceder (Flores, 2006, pág. 165).

De esta manera los habitantes mostraban su autonomía y resistencia a las escuelas rurales; situación que ocurrió en otras localidades de la región como San Pedro Kopchén, donde había iniciado el funcionamiento de una escuela rural y en Chan Santa Cruz de Bravo; el apoyo que Francisco May había dado a la escuela rural (incremento de la asistencia de alumnos) le costaba pérdida de respeto entre los habitantes, a tal grado que el día 3 de mayo de 1928 (Careaga, 1990), se congregaron varios jefes (de Dzulá y Kopchén, entre otros) bajo el mando de May.

Con motivo de las fiestas religiosas, el general May inició la reunión con el cuestionamiento sobre el rechazo a las instituciones educativas, a lo que los líderes de las poblaciones citadas argumentaron que los habitantes no requerían las escuelas, ya que los profesores no hablaban maya y los niños eran mas útiles

en los trabajos tanto del monte como en la casa, que tampoco habían locales para instalarlas y que los profesores solo llegarían a cambiar la manera de vivir e inculcar ideas que podrían no ser buenas para los niños mayas.

“En diciembre de 1928, el inspector Léonides Ayala¹⁶ destacó en su informe a la SEP que el general May tenía una actitud evasiva sobre la instalación de las escuelas y desconocía el apoyo que había prometido” (Careaga, 1990, pág. 165), por lo que en poco tiempo fue llamado Francisco May por las autoridades locales para dar explicación a esta actitud evasiva.

En 1929 con la finalidad de consolidar la labor educativa en el territorio de Quintana Roo, el gobernador, José Siurob, y otros funcionarios visitaron algunas localidades y pidieron al general Francisco May no obstaculizar y favorecer el establecimiento de la escuela, ya que el mismo May en ocasiones evitaba enviar a sus hijos a la escuela, dada la presión de sus subordinados líderes (Careaga, 1990).

Las primeras escuelas en las localidades antes citadas funcionaban de manera irregular; caber citarse, que para su establecimiento y consolidación fue de vital importancia la insistencia de los maestros rurales y uso de estrategias así como el desarrollo de habilidades como aprender la lengua maya, ejecutar instrumentos musicales, cantar y proyectar películas; el dominio del idioma maya que los maestros tenían, sólo se usaba como un medio para lograr la castellanización, de igual manera, en 1935 el director federal Florentino Guzmán, hacía notar en sus reportes a la SEP, que:

¹⁶ Durante este periodo los inspectores contaban con autonomía y eran el muelle o puente entre las reformas federales y las escuelas, contaban con el respaldo de la SEP, el entonces secretario de educación era Narciso Bassols, durante el periodo de Pascual Ortíz Rubio, durante su paso por la titularidad de Educación fue un gran impulsor de las llamadas *Misiones culturales* que eran un grupo de maestros que recorrían las zonas rurales del país con la misión no solo de educar y enseñar las primeras letras, sino también difundir la ideología del gobierno y *desfanatizar* es decir, sacar al pueblo de lo que ellos consideraban como ignorancia y superstición como las prácticas religiosas, además de combatir los vicios como el alcoholismo.

La labor de castellanizar del proyecto ideológico del Estado mexicano no tenía el alcance propuesto, porque solo se enfocaba a los escolares ya que los adultos se negaban a aprenderlo, de igual manera era tal la resistencia a la civilización que se oponían a cortarse el cabello, mantener las uñas limpias, dejar los calzones de manta (Careaga, 1990).

Un acontecimiento que generó un cambio político - administrativo y a raíz de ello una dinámica en el aspecto cultural, fue que el 14 de diciembre de 1931 (Careaga,1990) siendo presidente Pascual Ortiz Rubio anunció la desaparición del Territorio de Quintana Roo, el espacio geográfico y sus localidades quedaron divididas en tres partes: Santa Cruz de Bravo y la región continental de la zona Norte se agregaron al estado de Yucatán; las Islas Holbox, Isla Mujeres y Cozumel siguieron siendo administradas por el Gobierno Federal (hasta el 22 de marzo de 1934, en que también fueron anexadas a Yucatán); y la zona Sur quedó adscrita al estado de Campeche.

Los Gobiernos de ambos estados enviaron presidentes municipales para que gobernaran a la población que habitaba en el Territorio; por tal motivo, el presidente yucateco asignado a este espacio, llegó a Chan Santa Cruz de Bravo, entre las actividades contempladas en su agenda, logró entrevistar a algunos jefes mayas y los convenció de cambiar el nombre del pueblo Chan Santa Cruz de Bravo por el de Felipe Carrillo Puerto¹⁷, lo que fue ratificado por la Legislatura de Yucatán en 1932.

Estando esta región de Quintana Roo bajo la jefatura administrativa de Yucatán, fue visitada por el profesor Santiago Pacheco Cruz (supervisor escolar de Mérida), quién consideró que era necesario la creación de un internado que diera la oportunidad a los niños maya de la región iniciarse a una formación para

¹⁷ Se convenció a los jefes o líderes mayas de la región ya que se imaginaban y creían que el uso de del nombre de Chan Santa Cruz como lugar sagrado (cuestión simbólica) del lugar generaría constante rebeliones o resistencia a los proyectos de gobierno y sus programas como lo era la castellanización, en cambio se les explico que Felipe Carrillo Puerto, había luchado por los indígenas mayas por lo cual debería ser un orgullo para los moradores del lugar que el pueblo llevara este nombre de tal ilustre y heroico personaje.

contribuir al desarrollo de la región y de sus localidades; con fecha de mayo de 1935 se aprobó su fundación, pero autorizada para ser construida en Vigía Chico (campamento de Vega), localidad a orillas de la bahía de la Ascención, con pocas familias, un sitio alejado de la población maya sin tierras aptas para el cultivo, y sobre todo sin local, pero a petición de las autoridades educativas del territorio se fundó en Felipe Carrillo Puerto (Careaga, 1990).

La creación del internado no tuvo la respuesta que se esperaba, pues los mayas de la región aún no estaban convencidos de la educación y mucho menos de un lugar en donde los niños pasaran todo el tiempo, ya que éstos en todo momento ayudaban en las labores del hogar.

Este espacio educativo (internado), generó oportunidad a niños y niñas del estado vecino de Yucatán para poder estudiar, pero en 1942 cuando entró en funciones la escuela primaria Moisés Sáenz en Felipe Carrillo Puerto fue cerrado el internado y reabierto nuevamente en 1958, como Centro de Capacitación “Lázaro Cárdenas”; para esta fecha recibió muchos niños y niñas originarios de diversas localidades de la zona maya, su director fue el profesor Neftalí Moreno, entre los docentes se contaba al profesor Lorenzo Villanueva Herrera.

Como se ha hecho notar, hasta éstas fechas, la atención educativa para los habitantes mayas era con el objetivo de castellanizar, con la finalidad de continuar con el proyecto de nación y la construcción de la identidad mexicana; por lo que, para ello, era necesario, eliminar aquellas formas de pensar y de vivir tan arcaicas de los mayas pues ello obstaculizaba el desarrollo de la región y del país.

A la par de los esfuerzos de los proyectos educativos y el programa de castellanización de la SEP, también surgen los primeros movimientos sociales y demandas de algunos grupos étnicos del país, entre los cuales exigían acceso a la educación, esta situación más tarde se reflejaría en la península de Yucatán, y poco a poco iría recibiendo beneficios en el sector educativo.

Al respecto, el ciudadano carrilloportense Jorge Durán Poot nos relata parte de su trayectoria académica¹⁸ y algunos pasajes anecdóticos de la formación del gremio magisterial indígena en Quintana Roo, para ello se anuncian sus antecedentes que tiene su origen en el estado vecino de Yucatán.

El maestro Jorge Durán Poot¹⁹ es originario de la localidad de Petca Cab pueblo que pertenece al municipio de Felipe Carrillo Puerto, en esta localidad, estudió los primeros grados de educación primaria (de primero a cuarto grado) en la escuela primaria rural “Sam Nah²⁰”, de ahí su padre lo registró en el internado, Centro de Capacitación “Lázaro Cárdenas”, que se había creado en Felipe Carrillo Puerto.

En el internado citado terminó su educación primaria en el año de 1965, meses después de concluir su educación primaria, le fue asignada una beca para estudiar en la ciudad de México; por cuatro meses estuvo recibiendo capacitación en el Instituto Nacional Indigenista INI²¹, ubicado en Azafrán 84 de la colonia Granjas, México.

¹⁸ En la noción de trayectoria importa reconocer a sujetos que activamente han construido su mundo. Las trayectorias hablan de un yo que no pertenece ajeno a otros (Serrano, 2011, pág. 13)

¹⁹ Se tuvo la oportunidad de realizar varias entrevistas, formales e informales en diferentes fechas del año de 2010, en el domicilio del Prof. Jorge Durán que es calle 64 Colonia Centro, en Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo

²⁰ “Camino floreciendo”, cabe señalar que fue una de las primeras escuelas rurales que se abrieron en la zona maya.

²¹ El antecedente del programa del INI tiene sus bases en la VI asamblea del Congreso Nacional Técnico de la Educación, celebrada en el mes de noviembre de 1963, ya que después de examinar el problema de la educación, aprobó la creación del Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües que inició sus funciones en marzo del año de 1964 a través de los Centros Regionales de Atención Indígena. “Su programa de acción originalmente fue la enseñanza de la lengua nacional a los niños indígenas monolingües del grado preparatorio apoyado en su lengua nativa, con miras a capacitarlos en el aspecto de castellanización, preparándolos así, para el inicio de la educación primaria” (Hernández, 2000, 143), como se ha venido señalando, el programa educativo desde las diferentes Instituciones, así como los propósitos del gobierno estuvieron siempre en mira de la castellanización en primer término, pues consideran una herramienta elemental para la incorporación del “indio” y sus comunidades a la vida moderna y con ello al desarrollo del país.

El este mismo año (1966), lo enviaron a Peto Yucatán, ya que el Instituto Nacional Indigenista estaba por abrir el Centro Regional de Atención Indígena en este lugar, para atender a la población maya de la península de Yucatán, para ello fue consignada la Ex hacienda Aranjuez, su primer director fue don Salomón Nah Cituk, este centro de capacitación emitió su primera convocatoria dirigida a los habitantes mayas de los estados de Campeche, Yucatán y el entonces Territorio de Quintana Roo.

A según, relata el profesor, de la primera convocatoria fueron seleccionados 20 jóvenes incluyendo al maestro Jorge Durán Poot, cabe señalar que los requisitos de los participantes era demostrar dominio del idioma maya e idioma español, sin importar que no hubieran concluido su educación primaria.

Durante casi seis meses, los jóvenes recibieron instrucciones y capacitación sobre primeros auxilios, limpieza en el hogar, pedagogía (sobre todo basados en los métodos de castellanización), zootecnia, cultivos de hortalizas y redacción de documentos para realizar gestiones o solicitudes de apoyo, entre otros.

Se pretendía que, con éstas habilidades y conocimiento generales, los jóvenes tuvieran los elementos básicos para lograr el mejoramiento y el desarrollo de las localidades indígenas, así como también el mejoramiento y prevención de la salud, mejoras materiales en la vivienda (instalación de letrinas, uso de fogón en alto, que los animales durmieran fuera de la casa), entre otros.

Los jóvenes de las primeras generaciones de este programa, vivieron en condiciones incómodas, ya que en los cuartos de la casa de la ex - hacienda funcionaban como aulas escolares y dormitorios (por las noches para dormir tenía que colgar las hamacas); para algunos estudiantes, era una experiencia nueva, un lugar en donde se contaba con tres alimentos al día, sin realizar trabajos pesados, una opción de aprender a vivir en cierta medida un poco más al

estilo occidental, este proceso implícitamente también conllevaba a la asimilación de dicha cultura.

Al concluir el periodo de capacitación, algunos jóvenes de esta primera generación fueron invitados para formar parte del personal para conformar las mesas de trabajo del mismo Centro de capacitación²², (ya que los primeros empleados, procedían de la ciudad de México y otros lugares, quienes también anhelaban por regresar a su lugar de origen).

El compromiso de los jóvenes era concluir la educación primaria o secundaria según fuera el caso (si se carecía de ello), por lo que se generaron programas y espacios educativos específicos que brindaban asesorías los fines de semana, posteriormente, los jóvenes que continuaban en el programa se vieron obligados a estudiar la nivelación pedagógica y la carrera de maestro en el centro de nivelación pedagógica.

El Prof. Jorge Durán tuvo la oportunidad de integrar al equipo de trabajo en esta Institución, al resto de los jóvenes se les asignó la categoría de promotores culturales bilingües y fueron comisionados a localidades (con menos de 150 habitantes) cercanas a la población de Peto, Yucatán, en donde crearon las primeras Unidades de Promoción Cultural Bilingüe; cabe señalar que en algunas de esas localidades existían escuelas primarias rurales, mismas que se convirtieron en dicha Unidad, dada la reducida cantidad de escolares que atendían, los profesores tuvieron que ser cambiados a otras localidades de mayor población.

De acuerdo al relato el profesor Jorge dice:

²² Se tuvo la oportunidad de asistir a la Hacienda Aranjuez con la intención de conocer un poco más sobre el proceso citado, pero lamentablemente el director es un joven con profesión de licenciado en derecho que desconoce todo los antecedentes históricos, la actitud funcionaria deja mucho que decir, no existe documentos o archivos que permitan documentar como debe de ser una investigación.

“La comisión era asignada por dos años; uno de los requisitos indispensables para los promotores culturales era permanecer en la localidad por dicho tiempo, con los conocimientos y la preparación recibida, los promotores debían sacar adelante a las localidades”.

“La actividad educativa era denominada extraescolar; para ello tenían que formar grupos de niños con la finalidad de castellanizarlos y enseñar los conocimientos básicos que establecía la SEP para los escolares del primer grado, de educación primaria, la jornada laboral para la jornada matutina, era de 7:00 a 10:00am, y por las tardes de 15:00 pm a 17:00 pm; en el lapso de 11:00 am a 13:00 se realizaban visitas a los hogares para proponer actividades en beneficio de los habitantes como lo es el cultivo de hortaliza, la construcción de gallineros y cochineros. También cuando llegaba la temporada del cultivo de las hortalizas se tenía que realizar muestras de cómo consumirlas como parte alimenticia, también fue necesario las pláticas de la importancia del aseo personal, entre otros”.

Como parte de este programa, se abrieron las Unidades Educativas Bilingües, al principio fueron pocas las localidades por carecer de recursos económicos como humanos; estas unidades se destinaron a las localidades que contaban con un número mayor de 150 habitantes.

Las escuelas tradicionales (rurales) se convertirían en Unidades Educativas Bilingües, que fungía como centro de todas las actividades de desarrollo integral de la localidad, dirigida por un maestro bilingüe titulado y un grupo de maestros bilingües de educación Extraescolar, así como promotores culturales que realizaban la función de auxiliares.

Relata el profesor Jorge Durán que “una de las finalidades era cambiar las ideas de los mayas para que se modernizarán, olvidarán viejas tradiciones, practicas y

costumbres, en cambio adoptarían las nuevas formas de vida y las comodidades que se tenían en esos tiempos”.

En el relato de éstos procesos podemos observar como la colonización del poder, del saber, del ser y de la naturaleza predominaban aunque se tratara de una nueva forma de atender a la población indígena.

De acuerdo al relato del profesor, en la segunda y tercer convocatoria del Centro de capacitación indígena aumentó el número de aceptación de jóvenes – alumnos; en los años sucesivos, éste aumento no fue progresivo, ya que el presupuesto destinado era muy reducido, de igual manera este factor económico sería uno de los obstáculos para que algunos promotores renunciarán al trabajo ya que el pago muchas veces se atrasaba hasta seis meses en promedio.

“Los promotores culturales tenían que ganarse la confianza de los habitantes y con ello sus alimentos, a cambio los promotores suministraban medicamento si alguna persona se enfermaba²³; redactaban documentos, solicitudes de apoyo, instruían o dirigían proyectos comunitarios para el desarrollo o bienestar de la localidad, hacían gestiones para obtener servicios como agua potable, luz y carreteras, entre otros, a tal grado llegó el trabajo y responsabilidad de los promotores culturales que llegaron a ser una figura muy importante en las localidades”.

Hasta las tres primeras convocatorias, jóvenes mayas de Quintana Roo no habían ingresado a excepción del profesor Jorge Durán. La atención o servicio que ofrecía esta institución cubría solo alguna de las localidades del estado de Yucatán cercanas a Peto; Pero durante los procesos siguientes participaron jóvenes de la entidad, algunos de ellos en la actualidad prestan sus servicios como maestros y maestras en educación indígena, tal es el caso de la maestra

²³ Siempre y cuando fuera alguna gripa, tos o temperatura.

Socorro Baez Palomo²⁴, jefa del Sector centro 001 ubicado la cabecera municipal de Felipe Carrillo Puerto, que lleva el mismo nombre.

Al mismo tenor de este proceso educativo en la península de Yucatán, ocurrían otros eventos a nivel nacional, que de una u otra forma contribuirían mas tarde al fortalecimiento y desarrollo del establecimiento del departamento de educación indígena en Quintana Roo, así por ejemplo: El 24 de agosto de 1971 por acuerdo presidencial se crea la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (SEP, Hernández, 2000, pág. 73), estableciendo como organización y competencia a la SEP misma que distribuyó funciones a las dependencias involucradas en la atención a los pueblos indígenas, en lo referente a la SEP sólo se abocó a lo educativo²⁵.

Cabe señalar que en Quintana Roo, con la participación de los jóvenes de la entidad en el programa del Centro de Capacitación Indígena en Peto Yucatán; se inició la cobertura a localidades como Huay-max, Saban, entre otras, del Estado de Quintana Roo, estos pueblos cercanos a la localidad de Peto Yucatán, donde se crearon las primeras Unidades Culturales Bilingües, y en otras localidades como Yoactún, Laguna Kanáb, Dzulá, en las que existían escuelas

²⁴ Cabe señalar que es la primera mujer maya de Quintana Roo de las primeras generaciones que tuvo la oportunidad de realizar el curso de preparación para promotora bilingüe y que en la actualidad esta en servicios.

²⁵El artículo vigésimo cuarto del mencionado acuerdo presidencial dispone que la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, tendrá las siguientes funciones:

I.- Organizar, dirigir, castellanizar y vigilar en el medio indígena:

- a) Alfabetización y castellanización por promotores bilingües.
- b) Los planes tendientes a elevar el nivel económico y cultural de las comunidades indígenas.
- c) Las brigadas de Mejoramiento indígena.
- d) Las procuradurías de asuntos indígenas
- e) La educación de las comunidades indígenas por maestros bilingües

II.- La formación de promotores y maestros bilingües en centros de integración social.

Al respecto, la SEP en 1973 ratifica estas funciones en su artículo 28 del reglamento interior, basado en la Ley General de Educación en sus artículos 2º, 5º, 10º y 15º.

primarias rurales contaban con maestros bilingües que trabajaban con el primer grado donde aplicaban el método de enseñanza de la castellanización.

En el año de 1978 se crea en Valladolid Yucatán, otro Centro de Atención Indígena; a partir de la creación de este centro sus primeros egresados fueron enviados a las localidades de Quintana Roo como Tepich, Tihosuco, Tah Chivo, X-Hzil, Santa Rosa, Felipe Berriozabal, Chan cá Veracruz; en algunas localidades se formaron Unidades culturales bilingües debido al reducido número de habitantes, pero en otras donde existían escuelas primaria, los promotores culturales bilingües trabajaban con los niños del primer grado, a los que preparaban en el desarrollo del aprendizaje del idioma español.

Hasta estas fechas, los promotores culturales bilingües y los maestros bilingües dependían del programa del Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües con centro de adscripción en Peto o Valladolid Yucatán²⁶ a los que tenían que entregar documentos de los niños y las niñas que atendían.

En ese tiempo, la demanda de participantes quintanarroenses en el programa de promotores bilingüe era poca, las necesidades de la población maya requerían de atención, en todos los aspectos, esto aunado a las políticas estatales y nacionales conllevaron a la creación de un Centro Regional Indigenista en Felipe Carrillo Puerto en el año de 1974; la creación de esta Institución, permitió que los promotores culturales adscritos a los Centros de capacitación de Peto y Valladolid quedaran adscritos a esta nueva coordinación²⁷, el cual amplió sus programa y contratación de personal para cubrir los proyectos en pie, propuestos.

²⁶ Ya que el acuerdo presidencial del 24 de agosto de 1971 en el que se crea la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena y establece la organización y competencia de la SEP, no funcionaba aún la entidad.

²⁷ Sin embargo el trabajo de los promotores culturales seguía siendo doble ya que tenían que entregar tanto al Centro Regional de Carrillo Puerto y a las supervisiones escolares los documentos administrativos educativos.

En 1978, con la creación de la Dirección de Educación Extraescolar para el medio indígena, los promotores culturales y maestros bilingües a cargo del INI fueron invitados por la Secretaría de Educación para conformar el departamento dentro de la Secretaría de educación del estado; poniéndoles como requisito, aumentar el perfil académico mediante el centro de nivelación académica, de esa manera iniciaba la regularización, reconocimiento de los promotores y maestros bilingües en el estados, también se fundan las primeras escuelas indígenas como es el caso de Chumpon, entre otras .

Algunos de los programas promovidos por el Centro Regional Indigenista del municipio de Felipe Carrillo Puerto, siguieron con proyectos en atención a las demandas de las localidades indígenas; los promotores culturales bilingües que permanecieron continuaron con sus labores de castellanización en localidades de muy poca población, asimismo en coordinación con la DGEI se inicia el programa de albergues escolares, (Programa productivo en escuela albergue escolares) auxiliado por el Fondo Nacional para Actividades Sociales (FONAPAS).

Los albergues escolares o centros de interacción social fueron ocho, incluyendo el internado “Lázaro Cárdenas” ubicado en Felipe Carrillo Puerto, y estaban distribuidos en la geografía de asentamientos de población maya: Hobom pich, Chunhuhub, Chanchen Primero, Gavilanes, Esperanza, Presumida y Leona Vicario.

Con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en el año de 1978, también los promotores culturales y maestros bilingües demandaron un modelo de educación bilingüe - bicultural²⁸. Con el término intercultural bilingüe se pretendía que la castellanización pasara al des-uso o se descartara como método de enseñanza y que se tomará en cuenta la lengua materna de los

²⁸ Cabe señalar que, como antecedentes a esta demanda se tomaron en cuenta los congresos Indigenistas en años anteriores así como también acuerdos y convenios como el 169 de la Organización Internacional del Trabajo OIT, los derechos universales de los niños, entre otros.

escolares así como los conocimientos y saberes comunitarios como parte del currículum escolar (SEP, Hernández, 2001).

En el año de 1980 se crea la Coordinación General de Educación Indígena como parte de la Secretaría de Educación en Quintana Roo, su primer director fue el promotor Bartolomé Alonso, con esta coordinación dio oportunidad a promotores culturales adscritos al INI a formar parte del personal de la coordinación de educación indígena, al respecto muchos promotores culturales que habían terminado de estudiar su secundaria y bachillerato en los Institutos Federales de Capacitación del Magisterio, formaron la primera plantilla de maestros indígenas en el estado a los que les asignaron la creación de las primeras escuelas indígenas.

También la creación de la coordinación de educación indígena dio oportunidad a muchos jóvenes mayas y no mayas de toda la Península de Yucatán, a ingresar al sistema educativo de la entidad, mediante sus respectivas convocatorias.

Los jóvenes que cumplían con los previos requisitos tomaban el curso de inducción a la docencia; al principio éstos cursos se impartían en diferentes sedes de los Centros de Interacción Social, ubicados en diversos lugares de la República mexicana por un periodo de cuatro a seis meses; a partir del año de 1992, con el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa y la descentralización de la SEP, fue responsabilidad de la Secretaría de Educación del estado continuar con el proceso de otorgamiento de plazas para maestros indígenas, mediante el previo curso de inducción que se redujo a dos meses.

Los jóvenes maestros indígenas eran asignados con plazas y lugares según las necesidades educativas de preescolar y primaria, más tarde se cubrió el programa educación inicial o maternal; independientemente del nivel al que se les asignaba, los profesores tenían que cumplir en continuar sus estudios, la licenciatura en educación para medio indígena en la Universidad Pedagógica

Nacional UPN unidad Carrillo Puerto o Chetumal, según el interés del joven maestro indígena²⁹.

Cabe citar que la apertura de escuelas primarias indígenas en el estado fueron pocas, debido a que el programa de escuelas rurales logró atender la demanda educativa de una gran parte de las localidades, dejando las de menor población sin este servicio, por lo que al formalizarse el sistema de educación indígena fue cubriendo las localidades que no contaban con escuelas primarias y más tarde la atención a nivel preescolar e inicial, únicamente.

En la actualidad los maestros de los diferentes niveles que integran la educación básica (inicial, preescolar y primaria) pueden participar en ascensos o por claves de directores o supervisores, de cualquiera de estos niveles, de igual manera una maestra o maestro de inicial puede pasar a ser profesor de educación preescolar o primaria, sin ningún problema.

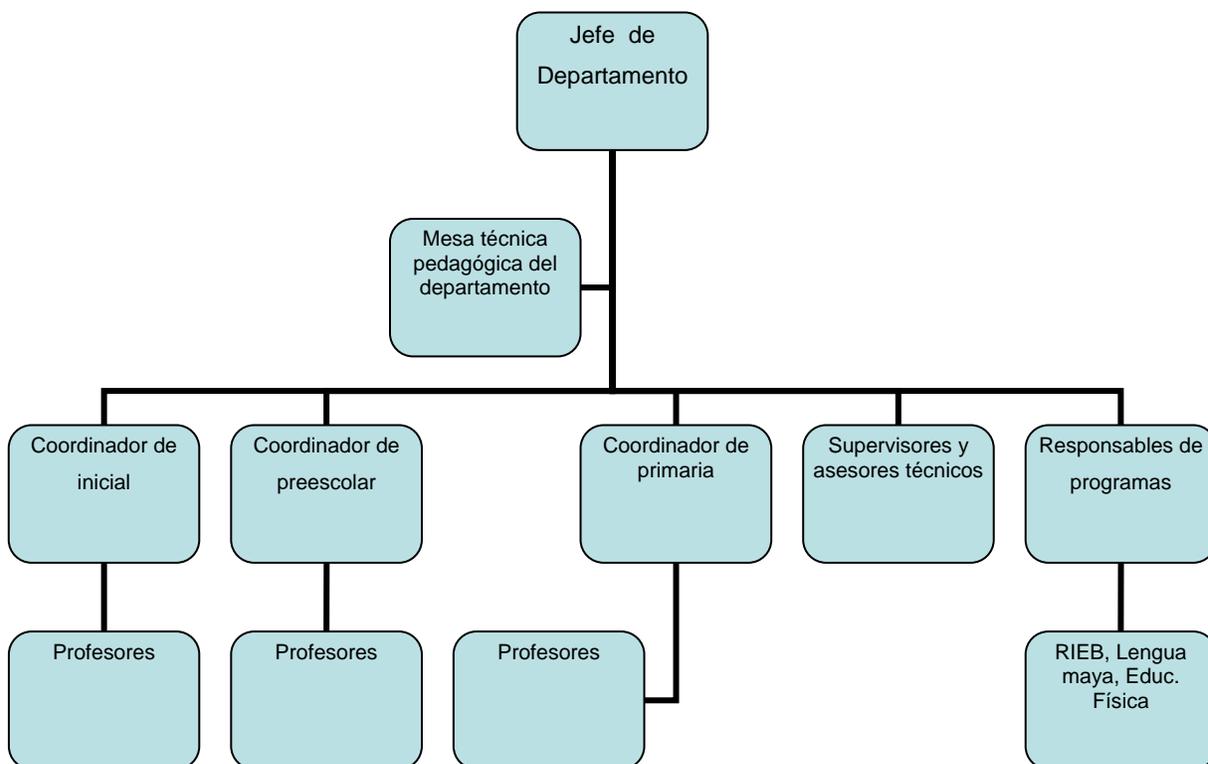
La atención educativa a la población maya de Quintana Roo tiene un matiz propio, resistencia de los mayas a las aperturas de las escuelas rurales al inicio, la generalización del programa de castellanización (en los años 70), los programas de repoblamiento entre otros, estos procesos han contribuido a una dinámica cultural de la identidad maya.

Con la creación del Departamento de Educación Indígena en la secretaria de Educación de Quintana Roo, se estructuró la plantilla de personal docente destinado a la atención de la población maya, así como también se conforman las mesas técnicas pedagógicas y funciones.

El departamento se estructura como se muestra en la figura 2; *organigrama del departamento de educación indígena*; Fuente: propia, adaptación de datos del

²⁹ Datos obtenidos mediante la entrevista al Jefe de departamento de Educación Indígena Prof. Maximiliano Perera Tuz.

departamento. Nota: El jefe de departamento cubre los niveles de inicial, preescolar y primaria.



Como se ha mostrado, la historia de la educación indígena en la entidad y los acontecimientos políticos-educativos en el plano nacional, no han favorecido a la población escolar maya en su totalidad; la cobertura escolar en las localidades rurales mayas es atendida por la subdirección de educación primaria general, siendo muy pocas las localidades que son atendidas por el Departamento de Educación Indígena.

También las escuelas primarias generales (monolingües), han dejado huella y generado una dinámica cultural diferente que va acorde a los procesos de

modernización; las tradiciones y costumbres se van visto mas alteradas en comparación de las localidades en donde existen escuelas primarias interculturales bilingües.

Otro de los factores principales del proceso dinámico de la cultural maya es la actividad turística que se vive en la entidad, las relaciones sociales que se dan en este ambiente, generan nuevas expectativas y cambio en los imaginarios de la población maya con respecto a su identidad, a sus tradiciones y costumbres, ya que entran directamente en contacto con el mundo globalizador.

Como consecuencia de este contacto los habitantes de la zona maya también ven a la escuela desde otra óptica, como sucede en las escuelas de las localidades contempladas en la presente investigación.

El protocolo de investigación contempló el trabajo de campo, como se ha descrito en el primer capítulo, y para esta etapa de la investigación se seleccionaron solo tres escuelas primarias interculturales bilingües de diferentes tipos de organización, estas escuelas forman parte de las escuelas pilotos de la RIEB 2009 en Quintana Roo, en lo posterior se abordan algunos aspectos característicos de cada una de ellas.

2.4. Localidades de estudio

Cabe señalar que las localidades, aunque se ubican geográficamente en coordenadas distantes y pertenecen a dos municipios diferentes (ver mapa 5), comparten tanto el paisaje natural similar al resto de la geografía de la entidad como lo es también el tipo de clima, suelo flora y fauna.



Mapa 5: Localidades de estudio de la zona maya: Chumpon, Betania y Pimientita; fuente; datos obtenidos del marcogeostadístico INEGI 2010. Elaboración propio.

En lo que respecta al contexto cultural y dinámica social son casi homogéneos; también algunos de los procesos en el cambio en el uso de los materiales para la construcción de vivienda³⁰; se han estado generalizando en estos últimos años debido a las consecuencias de los huracanes y el acceso a la cabecera municipal; sus habitantes han implementado el uso de materiales como

³⁰ Las viviendas, de la región eran construidas con materiales de la región (madera, guano, bejucos, entre otros), como una de las herencias de los ancestros.

bloques, cemento, varillas de acero para que la construcción de sus casas sean más resistentes a la inclemencia del tiempo, específicamente de los huracanes³¹.

La transformación ó cambio de tipo de vivienda, genera una modificación en la organización al interior, pues de un espacio multifuncional (en donde además era el único centro en donde mantenía la comunicación entre todos los integrantes de la familia), pasa a hacer un espacio con divisiones (sala, cocina, dormitorios y baños).

La distribución de los diferentes espacios de la vivienda, trae consigo el cambio de uso en los objetos tanto de los dormitorios como de la cocina, por ejemplo, en éste último se observa el implemento de aparatos electrodomésticos como las estufas para cocinar los alimentos, haciendo el desuso del fogón tradicional y los recipientes de la región para servir los alimentos, de la misma manera, los moradores se sienten consignados en trabajar y ahorrar para poder adquirir muebles modernos (como ven en la televisión) para acondicionar sus viviendas.

Otra de las cuestiones culturales apegadas a estas modificaciones, es el cambio de ideas en los habitantes pues consideran que a la transformación de vivienda también debe haber el cambio en el uso de la vestimenta guardando los huipiles como historia del pasado (historia que quieren echar al olvido) para portar ropa moderna (sobre todo en las jóvenes), imaginario que ha sido contribuido por el sistema mundo-capitalismo.

³¹ El huracán Carmen pegó duro en la Península en 1974. En 1988, el huracán Gilberto devastó la costa norte de Quintana Roo, dejando hoteles destruidos. ..El último huracán de gran intensidad registrado en la Península y que afectó a la entidad fue el huracán Dean, en agosto del 2007; este meteoro, potencialmente catastrófico acompañado de intensas lluvias, vientos de 270 kilómetros por hora y rachas superiores a los 325, indicaron expertos del Servicio Meteorológico Nacional (SMN) dejó un saldo de miles de pesos en pérdidas materiales y productivas.

Al respecto y debido a las consecuencias graves de los huracanes citados, el gobierno estatal en coordinación con programas nacionales ha implementado programas de viviendas favoreciendo a muchas familias, en otras localidades han sido propuestas como alternativas para llegar a acuerdos entre ejidatarios y gobierno, o simplemente para mantener contentos a los simpatizantes de un partido político, un ejemplo de ello son las familias de la localidad de Chumpon en donde casi a toda la población se les construyó su vivienda.

Los párrafos siguientes permitirán conocer un poco más, algunos de los aspectos particulares de las localidades, como tipos de servicios públicos, número de habitantes, sus tradiciones y costumbres, entre otros.

La localidad de Betania es la más cercana a la cabecera municipal de Felipe Carrillo Puerto; se localiza al oeste de esta ciudad, a 26 kilómetros aproximadamente sobre la carretera federal Carrillo Puerto – Mérida, mientras que la localidad de Chumpom, se ubica al norte de esta misma cabecera municipal (ver mapa 5, página 59), aproximadamente sobre el kilómetro 45, carretera federal Felipe Carrillo Puerto – Tulum, se intercepta la carretera denominada y conocida como “los Chunes”³² y a 8 kilómetros sobre esta se encuentra la localidad³³. Ambas localidades pertenecen administrativamente al municipio de Felipe Carrillo Puerto.

La localidad de Pimientita pertenece al municipio de José María Morelos que también forma parte de la Zona Maya; se localiza al este de la cabecera municipal, a 40 kilómetros aproximadamente; cuenta con dos accesos, pero el de mejor condiciones, es la carretera federal José María Morelos – Chetumal, a la altura del km 30, a esta vía se conecta la carretera que comunica la localidad de Pimientita, que dista a 9 kilómetros de dicha intersección. Ver mapa 5, pág.59.

Tanto el clima como el relieve topográfico, predominante en las tres localidades son homogéneos al del resto del estado, como se ha mencionado antes, de igual manera, el tipo de vegetación y fauna corresponde a la de selva media caducifolia que cubre todo el estado.

En los alrededores inmediato de cada una de las localidades se observa la vegetación secundaria o acahual, consecuencia de la práctica de la actividad

³²Ya que es el acceso a las poblaciones de esta región las que toponímicamente inician con el prefijo de Chum por ejemplo Chuumyaa', Chun non, etc.)

³³También ésta conecta la carretera federal Carrillo Puerto - Valladolid con la carretera Carrillo Puerto – Tulum

agrícola (roza – tumba y quema), en cambio, en los terrenos o predios familiares se aprecian diferentes tipos de árboles frutales como aguacates, anonas, ciruelas, guanabanas, guayas, guayabas, noni, mangos, plátanos, tamarindo, sac pac, palmas de coco, y variedades de tipos de cítricos, también existen plantas de ornatos y varias especies de plantas, algunas comestibles y otras medicinales.

Respecto a la fauna, está constituida por animales domésticos, principalmente aves de corral como son: gallinas y pavos, pero también muchas familias crían marranos y últimamente algunas familias se han dedicado a la cría de borregos, cabe mencionar que respecto a la fauna nociva, predominan los insectos caseros, así como los del monte o silvestres propiamente dicho.

Tanto en la localidad de Betania y Chumpon carecen de corriente de aguas superficiales (ríos y lagos), pero existen algunos pequeños cenotes, que sirvieron de fuente para abastecer a los primeros pobladores, a diferencia de la localidad de Pimientita donde se ubica un pequeño lago.

El plano urbano de las tres poblaciones es tipo tablero³⁴, donde el edificio (oficina) de la delegación comunitaria y parque, ocupan el centro, las cuadras conocidas como manzanas son aproximadamente de una hectárea, en ellas se ubican los predios familiares con diferentes proporciones y acotadas o cercadas mediante albarradas.

Las tres localidades son rurales y muy pequeñas, la siguiente tabla nos señala la distribución de la población.

³⁴Esta forma de organizar la población es sin duda alguna una manifestación de la herencia colonial adaptada a la modernidad.

Tabla 3, Censo de población 2010: Localidades de estudio; fuente: propia, datos obtenidos del censo de población y vivienda 2010 de INEGI 2011.

Localidad	Hombres	Mujeres	Total
Betania	286	298	584
Chumpon	374	343	717
Pimientita	145	115	260

2.4.1. Fundación de las localidades, actividades económicas y servicios

Cada una de estas localidades tiene un antecedente histórico muy particular en su fundación; la localidad de Betania y Pimientita fueron creadas mediante el programa de repoblamiento de la entidad durante la época del gobernador en turno, Miguel Borge Martín (1983 -1987) en este periodo el presidente municipal de Felipe Carrillo Puerto, era el señor Sebastián Canul Tamayo.

Los habitantes de Betania proceden de la localidad de X- Uilub, Yucatán³⁵; estas familias, en su mayoría de religión presbiteriana, cuando llegaron a lugar, dialogaron con don Darío Chuc³⁶ que era el representante de las pocas familias que habitaban en dicho lugar, y en común acuerdo, deciden ponerle el nombre de Betania al lugar haciendo, alusión a pasajes bíblicos de la religión que aun siguen profesando.

³⁵Ya que los terrenos ejidales en este ejido eran insuficientes para repartir a las nuevas generaciones y encontraron una opción en Quintana Roo.

³⁶ Este señor y su familia fue uno de los primeros moradores del lugar, que era denominado Chun Yaay (tronco de árbol para las abejas) y procedían de las familias de los mayas cruz'ob.

Los pobladores de Pimientita proceden de los alrededores de los municipios de Ticul, Peto y Oxkucab Yucatán³⁷.

En cambio, la localidad de Chumpon se creó a finales del año de 1901 aproximadamente, fecha en que el ejército federal, tomó el centro ceremonial de Chan Santa Cruz; durante el combate los mayas tomaron las cruces del santuario y emigraron, un grupo de familias, se dirigió hacia al norte orientándose mediante los senderos (sac be 'e) camino blanco usados por los antiguos mayas, y eligieron este espacio debido a que es el punto medio entre el santuario de Tulum y Chan Santa Cruz.

La toponimia de la localidad se deriva del idioma maya y literalmente significa “árbol de copal” (Chum, que significa tronco y pon, que es copal), esto debido a que cuando llegaron los primeros habitantes existía un árbol de esta especie vegetal en lo que hoy es el centro de la localidad.

a) Actividad económica

Aunque en un principio todas las familias de las localidades citadas tenían como única y principal actividad económica primaria la extracción de látex del árbol de chicozapote y la agricultura de subsistencia³⁸; en la actualidad sólo un reducido número de familia de Pimientita y Chumpon principalmente siguen practicando la extracción de la resina del árbol de chicozapote, que comercializan en la cooperativa ubicada en Felipe Carrillo Puerto.

³⁷ Las primeras familias integraban un campamento de campesinos en busca de la extracción de la resina del árbol de chicozapote, y de tierras para el cultivo, por lo que al ver un cuerpo de agua superficial eligieron asentarse en este lugar nombrándolo como pimienta, pero al transcurrir el tiempo se dieron cuenta que durante la temporada de esquía este cuerpo de agua desaparecía, tuvieron que cambiar de lugar y fue como llegaron a las orillas de este otro lago al que nombraron Pimientita, por ser más pequeño que el anterior.

³⁸Esta mediante el proceso tradicional (tumba-rosa y quema) que les permitía y sigue permitiendo el cultivo de maíz, frijol, calabaza, chile, camote, entre otros, productos que constituían la base alimenticia.

También menos del 50% de las personas adultas, se dedican a la agricultura siguiendo el proceso de roza y quema; el otro 50% aproximadamente de los habitantes de cada una de las localidades dado la cercanía de la zona turística en la entidad, se trasladan hasta las ciudades en busca de empleo³⁹.

En el caso de los habitantes de la localidad de Chumpon, debido a que una parte de los terrenos que pertenecían al ejido fueron expropiados para formar parte de la reserva ecológica de “Uaymil⁴⁰” los ejidatarios o familiares formaron parte de la cooperativa turística que funciona en Muyil, poblado ubicado en la reserva ecológica antes citada.

b) Servicios



Fotografía No. 4 Centro de la localidad de Chumpon. Fuente: propia

Las localidades cuentan con servicios públicos como lo son: luz eléctrica, agua potable, señal de radio y algunos canales de televisión, además algunas de las familias cuentan con el sistema de señal de Sky, y telefonía celular, sobre todo las de Betania y Chumpon.

Existen pequeñas tiendas de abarrotes que ofrecen productos básicos, también existen algunos expendios de vinos y licores, éstos muy frecuentados durante todas las horas y día del año, en cambio los molinos de nixtamal han disminuido debido a que llegan a vender tortillas industrializadas.

³⁹ Los empleos son múltiples y variados desde ayudante de: albañil, de limpieza, de cocina, de vendedores, etc. pero también y de acuerdo a la edad, la presentación, el dominio del idioma español y otro idioma el empleo es mejor, y el sueldo mejor remunerable.

⁴⁰ Con este nombre se conoce esta parte de la reserva ecológica terrestre que integra la biosfera de la reserva ecológica de Sian ka an

Cada localidad cuenta con una clínica en donde se atienden los servicios de salud, cabe señalar que con el programa de Oportunidades, todos los beneficiarios del programa deben de acudir a revisión médica una vez al mes.

También cuentan con una pequeña oficina, conocida como delegación, en donde hacen guardias el personal de seguridad pública y atiende el representante de la localidad conocido como delegado, existen campo de fut-bol, cancha deportiva y parque en el centro del poblado.

Cabe mencionar, que en las tres localidades, son muy pocas las familias poseedoras de las concesiones del transporte público (combis y taxis), que prestan servicio tanto a las localidades aledañas como a la cabecera municipal (Felipe Carrillo Puerto) y a la zona turística.

Respecto a los servicios educativos, sólo la localidad de Betania y Chumpon cuentan con la educación básica completa, la siguiente tabla hace referencia a ella.

Tabla, 4; Cobertura de la educación básica en las localidades de estudio; fuente: propio, construida a partir de los datos recabados durante del trabajo de campo, ciclo escolar 2010 - 2011.

Localidad	Nivel inicial	Preescolar	Primaria	Secundaria
Betania	X	X	X	X
Chumpon	X	X	X	X
Pimientita	X	X	X	

Las instituciones educativas de educación básica (de nivel inicial hasta el nivel de primaria) son atendidas por el Departamento de Educación Indígena, en cambio, el nivel de secundaria, no esta considerado al servicio de este departamento, siendo de la modalidad de telesecundaria, en donde el proceso

de enseñanza sólo se realiza usando el segundo idioma de los escolares que es el español.

2.4.2. Las escuelas primarias interculturales bilingües

El trabajo de investigación se realizó en las escuelas primarias interculturales bilingües de las localidades citadas que también son tres; en conjunto se caracterizan porque son representativas de los diferentes tipos de organización, (multigrado y completas) que existen en el sistema educativo nacional; el trabajo realizado en las diferentes escuelas me permitió tener un acercamiento a las realidades y dinámicas de las prácticas docentes, desde cada un de los tipos de organización de las escuelas; a continuación en la tabla de abajo se pueden observar algunos datos generales de los planteles.

Tabla 5; Datos generales de las escuelas primarias interculturales bilingües de la zona maya de Quintana Roo; fuente: propio, datos obtenidos de los archivos de cada uno de los planteles, ciclo escolar 2010 – 2011.

Localidad	Nombre de la escuela	CCT	Zona escolar y Sector
Betania	“Vicente Guerrero”	23DPB0089Z	01, Felipe Carrillo Puerto
Chumpon	“Jacinto Pat”	23DPB0119D	01, Felipe Carrillo Puerto
Pimientita	“Benito Juárez”	23DPB00635	02, José Ma. Morelos

El horario de clases en éstas escuelas primarias es el establecido por la Secretaria de Educación de Quintana Roo (SEQ), que va de las 7:00 am a 12:00, con un lapso de 30 minutos de recreo para los alumnos, este tiempo esta considerado de las 9: 30 am a las 10:00 am.

Los días lunes a las 7:00 de la mañana se realiza el acto cívico en honor a los símbolos patrios, (homenaje a la bandera) y es organizado por el maestro o maestra que le corresponde la semana de guardia; una de las características de estos homenajes, es el espacio-tiempo, dedicado a la participación de los niños en su lengua materna con actividades variadas (cantos, adivinanzas, leyendas, o cuentos, entre otros).

Durante el horario del recreo, que es de 10:00 am a 10:30 am algunos de los alumnos acuden a sus casas a desayunar, otros compran en la cooperativa de la escuela o con alguna de las señoras que acuden a vender: sándwich, espagueti, hot dogs, o vaporcitos, etc. como sucede en la escuela Vicente “Guerrero”; en cambio los escolares de la escuela de “Jacinto Pat” de la localidad de Chumpon, acuden al desayunador que proporciona el programa de desayunos calientes⁴¹, por lo que los escolares a cambio de dos pesos pueden desayunar en dicho lugar.

Después que los escolares desayunan, de acuerdo al sexo, a la edad y a las relaciones de parentesco o de amistad entre ellos, forman grupos para jugar, sea dentro del salón de clases o en el patio del plantel.

La construcción y diseño de los planteles es de acuerdo a lo propuesto por el Comité administrador de programa federal de construcción de escuelas (CAPFCE), adaptados a las construcciones de la región y sus elementos que la conforman, como ventanas, puerta e iluminación.

Los planteles cuentan con los servicios de energía eléctrica, agua potable, ventiladores en todos los salones. En la escuela de “Vicente Guerrero” cuenta además servicio de teléfono, además, en ésta escuela y en la “Jacinto Pat”,

⁴¹El comedor es atendido por un comité de madres de familia, la labor que desempeñan es gratificada con despensas, por lo que cada ciclo escolar se cambia el comité para que de esa manera el beneficio sea compartido por las madres de familia de la localidad.

existen dos equipos de enciclomedia destinados para los salones de 5° y 6° grados; en cambio en la escuela “Benito Juárez”, por ser de organización incompleta existe este servicio sólo en un salón.

Otra de las homogeneidad en estas escuelas, es que todos los alumnos y alumnas del plantel están registrados en el programa de Oportunidades ⁴², por lo que, ellos y sus respectivos tutores, reciben el beneficio correspondiente, de acuerdo al programa establecido.

Las escuelas además cuentan con el apoyo de AGE, y el programa de escuelas de calidad, mismo que le permite obtener beneficios tanto en lo material destinados a obras para la mejora del plantel como para la adquisición de materiales didácticos para el uso tanto de los escolares como del profesor⁴³.

También, las escuelas dan seguimiento a los programas nacionales propuestos por la SEP; y por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), así como a los programas, propuestos por la Secretaria de Educación de Quintana Roo y el propio departamento de Educación Indígena; respecto a este último y como una forma de fortalecer la lengua materna de los escolares, actualmente es obligación de todos los profesores del primer ciclo escolar hacer y usar el tendedero de letras.

⁴²Coordinación Nacional del Programa de Educación, Salud y Alimentación como órgano desconcentrado de la Secretaría de Desarrollo Social, publicado el 8 de agosto de 1997 y aplicado a la población con un índice de pobreza extrema, en Quintana Roo casi todas las poblaciones rurales cuentan con este apoyo. Oportunidades es un programa integral destinado a la población en extrema pobreza, que padece los más altos índices de desnutrición, enfermedades básicas curables y deserción escolar. El Programa tiene como objetivo apoyar a las familias que viven en condición de pobreza extrema, con el fin de incrementar las capacidades de sus integrantes y ampliar sus alternativas para alcanzar mejores niveles de bienestar, a través del mejoramiento de opciones en educación, salud y alimentación, además de contribuir a la vinculación con nuevos servicios y programas de desarrollo que propicien el mejoramiento de sus condiciones socioeconómicas y de calidad de vida. El Programa Oportunidades considera tres componentes: Componente de Salud, Componente Alimentario, Componente Educativo

⁴³Al respecto, este programa en muchas de los casos los profesores se las han ingeniados para desviar el recurso y apropiarse del presupuesto, esto mediante la presentación de facturas falsas, ya que es muy común en la región que los profesores cuenten con papelerías, y a cambio del pago del iva se otorga una factura o también con el hecho de comprar en la papelería puede alterarse la factura pero también algunos directores emplean esta estrategia para poder obtener algunos productos que no están dentro de la lista destinada en el AGE o en el programa de escuela de calidad.

Como podemos observar, son varias a las dependencias y departamentos que los profesores deben rendir cuentas, y considero que la carga de programas educativos genera un obstáculo en el proceso de enseñanza - aprendizaje de las y de los escolares.

La escuela primaria “Vicente Guerrero” es de turno matutino; es de organización incompleta, se ubica sobre la carretera principal, casi a la entrada del pueblo. Colinda con el jardín de niños y con un terreno de coterráneo; los profesores debido a que radican en la ciudad de Felipe Carrillo Puerto, por lo regular llegan en vehículo propio.



Fotografía 5, Escuela primaria intercultural bilingüe; Fuente, propia

Son seis el personal de la plantilla de plantel, de los cuales cinco son profesores, que atienden a todos los grados escolares y un personal administrativo encargado de realizar las tareas de limpieza; la tabla 6 de la página siguiente muestra la distribución del personal docente, de la institución educativa.

Como personal externo y de apoyo a los servicios de educación física, asiste un profesor, una vez por semana (sus labores se limitan a preparar la escolta escolar, seleccionar algunos niños para los eventos deportivos, entre otros).

En el ciclo escolar 2010 -2011, se incorporó el programa de inglés en el plantel, es atendido por un profesor, que imparte sus clases por las tardes a los alumnos y las alumnas de quinto y sexto grado; Pero en las ocasiones (con mucha frecuencias) cuando el profesor titular de estos grados no puede asistir a su

trabajo, el profesor de inglés es comisionado a ver el grupo respectivo, haciendo a un lado su programa. (Ésta es una situación que influye en el aprendizaje de los escolares, ya que bien, los escolares no dejan de asistir a clases, el profesor que cubre el tiempo de ausencia del profesor titular solo llega a entretener a los escolares, ya que no es su trabajo, ni tiene la formación académica).

Tabla 6, Personal de centros de trabajo, fuente: propia, datos obtenidos de las plantillas de personal de las escuelas primarias en estudio, ciclo escolar 2010 – 2011.

Escuela	Numero de profesores por grado escolar						Profesor de apoyo
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	
“Vicente Guerrero”	1	1	1		1	1	1, de educación física y un profesor encargado el programa de ingles.
“Jacinto Pat”	1	1	1	1	1	1	1, de educación física
“Benito Juárez”	1			1			

El número de alumnos en este plantel educativo ha disminuido aceleradamente, debido a la constante migración de los moradores de la localidad a la zona turística de la Entidad en busca de empleo, también como uno de los productos de los programas de salud reproductiva (planificación familiar) implementado a nivel nacional, este evento genera que el personal docente de las escuelas se reduzca, así como también el tipo de escuela, vaya siendo de organización completa a multigrado.

A continuación se señalan la distribución de la matrícula escolar del ciclo escolar 2010 – 2011.

Tabla 7, Estadística de alumnos de la escuela primaria intercultural bilingüe “Vicente Guerrero”; fuente: propia, información aportada por el director del plantel obtenida de la REL 2010-2011.

Grado	Alumnos		Total
	Hombres	Mujeres	
1°	6	7	13
2°	6	5	11
3°	10	7	17
4°	5	3	8
5°	9	4	13
6°	3	4	7

El plantel cuenta con un área de 200 metros cuadrados aproximadamente (50 x 40 metros), pesar de la extensión del terreno, lamentablemente no existen áreas de juegos, ni áreas adecuadas para que los niños puedan retozar, a excepción de la plaza cívica.

El plantel se integra por 6 aulas escolares distribuidas en dos edificios o naves, en uno de ellos se ubican los salones de 1°, 2°, 3° y 4° grados, en el otro edificio se ubican los salones de 5° y 6° grados, la dirección y los baños, pero debido a la organización del plantel (compactación de grupos⁴⁴), un salón queda libre, el cual es utilizado para usos múltiples.

⁴⁴Es una de las realidades de las escuelas rurales de Quintana Roo, debido a la migración disminuye la población escolar por lo que los grupos se tienen que integrar por más de uno y ser atendidos por un solo profesor.

El mobiliario de los salones está constituido por sillas individuales de metal, pizarrón blanco y verde, todos en buenas condiciones, obtenidos mediante el presupuesto captado del programa de escuelas de calidad.



La escuela primaria intercultural bilingüe “Jacinto Pat”⁴⁵ es de organización completa. Cuenta con seis grados con sus respectivos profesores, un director efectivo sin grupo y el personal administrativo encargado de realizar la limpieza; de manera externa cuenta con el apoyo del profesor de educación física que asiste una vez a la semana para trabajar con los alumnos de los diferentes grados.

Durante el ciclo escolar 2010- 2011 la matrícula escolar fue de 118 alumnos y alumnas, como se puede apreciar en la tabla siguiente:

⁴⁵Según el Sacerdote Maya de la localidad, Julián Cen Te, platica que la escuela primaria “Jacinto Pat”, fue fundada en el año de 1930 aproximadamente, siendo atendida por maestros rurales donde la enseñanza solo se impartía en el idioma español, pues los maestros desconocía la lengua maya, “Al principio, los habitantes del pueblo no los querían aceptar porque no nos entendían, pero luego de la platicas con las autoridades de Carrillo Puerto, terminamos en aceptarlos, por el bien de los niños, porque vimos la necesidad de aprender el idioma español para tener comunicación con el resto de la gente a donde fuéramos ... La escuela empezó a funcionar en una palapa hecha por todos los habitantes y se ubicaba en el terreno que hoy ocupa el edificio de la delegación, entre los primeros maestros de ese tiempo recuerdo al profesor Martino Vega y al profesor Efrén Santana”. El tiempo paso y el señor Julián llego a ser presidente de la asociación de padres de familia e hizo la gestión para que el ejido donara un terreno de 80 metros por 80 metros para la construcción del actual plantel. Hasta el año de 1975 aproximadamente la escuela seguía siendo atendida por el sistema de educación federal (maestros rurales) pero dadas las características de la población (maya) y que los profesores casi no cumplían con sus funciones, ya que no llegaban y maltrataban mucho a los niños, se dio la queja en la presidencia municipal de Felipe Carrillo Puerto y éste se comprometió en sustituir a los profesores de este plantel, así que enviaron nuevos profesores por el Instituto Nacional Indigenista, quienes si sabían maya, los habitantes se dieron cuenta de las ventajas de estos profesores y prefirieron enviar a sus hijos con estos maestros bilingües, lo que genero conflicto con los maestros rurales pero después de negociaciones la secretaria determinó que la escuela que atendiera a la comunidad fueran estos profesores, a partir de 1980 hasta la actualidad, aunque han tenido varios profesores como directores el prof. Federico Ek Can lleva 12 años al frente de la dirección.

Tabla 8, Estadística escolar, ciclo escolar 2010 -2011, fuente: datos obtenidos del registro de inscripción del ciclo escolar 1010 - 2011

Grado	Alumnos		Total
	Hombres	Mujeres	
1°	6	13	19
2°	12	9	21
3°	17	14	31
4°	10	10	20
5°	8	7	15
6°	6	6	12

Debido a la relación que existen entre los habitantes de la localidad con una comunidad religiosa de origen canadiense, la escuela se ha visto beneficiada en muchos aspectos, por ejemplo en este ciclo escolar 2009-2010, la congregación religiosa aportó el presupuesto para la construcción de la biblioteca escolar, misma que equiparon con todos los materiales (muebles, libros y aire acondicionado).

La escuela tiene un área de 640 metros cuadrados, amén de lo citado.



Fotografía No. 7 Comedor de desayunos caliente
Fuente: propia

Cuenta además con un espacio de área verde donde los niños juegan durante el receso escolar, de igual manera existe una cancha de usos múltiples, en donde el profesor de educación física ejecuta sus actividades, espacio que es aprovechado por los niños en todo momento para jugar básquetbol, futbol o volibol según lo amerite el tiempo.

Anexo al plantel se ubica la palapa cercada con madera y techada con lámina cartón, funciona como desayunador, donde un comité de madres de familia acude a elaborar los alimentos todos los días, de acuerdo al programa de desayunos escolares caliente.



Foto 8; escolares de la localidad de Pimientita.
Fuente propia

La escuela primaria “Benito Juárez” se ubica sobre la carretera que divide el poblado en dos partes casi iguales, pese al tamaño del plantel cuenta con un predio muy grande (una hectárea) en donde existen árboles de mangos y cítricos principalmente naranja dulce y mandarinas.

La escuela primaria es de organización incompleta (bidocente) en donde se atienden a los seis grados

escolares, distribuidos en dos grupos, que van de primero a tercer grado y de cuarto a sexto grado, la tabla de abajo nos muestra el número de escolares por grado.

Tabla 9, Estadística de alumnos de la escuela primaria intercultural bilingüe “Benito Juárez”, información aportada por el director del plantel, obtenida de la REL 2010-2011; Fuente: propia.

Grado	Alumnos		Total
	Hombres	Mujeres	
1°	1	4	5
2°	4	2	6
3°	7	4	11
4°	4	5	9
5°	4	4	8
6°	3	1	4

El plantel escolar es similar a los diseños de CAPFCE, se integra por una nave en donde se distribuyen las dos aulas o salón de clases, uno de los salones cuenta con la instalación del equipo de enciclomedia.

El mobiliario del plantel es de hace 12 años en promedio, del programa de solidaridad y del acuerdo nacional para la modernización educativa, los profesores comentaron que desde esos años el plantel no ha recibido apoyo en relación a mobiliarios aunque ellos cada año lo solicitan.

2.4.3. Actividades de los padres de familia en relación con la escuela

Los padres de familia se sienten comprometidos con la institución escolar por varios motivos, entre los cuales pueden destacar, el beneficio económico que reciben del programa Oportunidades, la enseñanza del idioma español y los conocimientos, habilidades y actitudes que los niños adquieren durante su estancia.

La reciprocidad que existe entre los padres de familia y maestros se debe a que éstos, cumplen con sus funciones y obligaciones, la responsabilidad de los

maestros, ha generado que los habitantes les tengan aprecio, respeto y confianza, esto al menos en la localidad de Pimientita.

En las localidades de Betania y Chumpon, las relaciones son cada vez de menor importancia y los referentes de los padres de familia hacia los profesores son cada vez más hostiles, ya que los maestros y las maestras en estos últimos años se han caracterizado por una actitud evasiva a la responsabilidad y ética del profesor⁴⁶.

Las reuniones con padres de familia se realizan al finalizar cada bimestre, cada profesor agenda y organiza su reunión de acuerdo a su tiempo.

En dicha reunión, se informa a los padres sobre el rendimiento académicos de los escolares, se entregan las boletas de calificaciones donde los tutores pueden observar las calificaciones asignadas de sus hijos. Ésta boleta tiene que ser firmada por el representante del escolar; en la reunión se aprovecha el tiempo para dar algunas recomendaciones pedagógicas a los tutores sobre el trato para con sus hijos, se aclaran las dudas que puedan surgir sobre el desempeño escolar y la manera en que los pueden apoyar.

Cabe señalar que en las reuniones de los padres de familia, principalmente de las escuelas de Betania y Chumpon, una gran parte de los escolares son representados por sus abuelos como tutores, ya que los padres por lo regular trabajan en la zona turística.

En las reuniones con los padres de familia -al menos en la localidad de Pimientita⁴⁷- se realizan usando la lengua maya, como medio de comunicación, y las participaciones de los padres es reciproco en este idioma.

⁴⁶ Con este comentario quiero hacer referencia a las inasistencias constante de los profesores al centro de trabajo, así como también al poco tiempo que dedican al proceso de la enseñanza, ya que muchas veces prolongan el recreo, retiran temprano, suspenden labores, etc.

⁴⁷ Se tuvo la oportunidad de presenciar algunas reuniones de los profesores con los padres de familia.

Los padres de familia se sienten contentos que los maestros hablen su lengua ya que de esta manera pueden entender mejor la situación que se vive en la localidad; los padres confían en los profesores y desean que sus hijos aprovechen la escuela, que estudien y se preparen para que tengan un futuro diferente a ellos; están conscientes de que la lengua materna no se debe olvidar, debe de promoverse y aprender el español por necesidad, ya que lamentablemente este idioma es el que predomina en todo el estado y es necesario para conseguir trabajo.

Las reuniones con los padres de familias son permanentes y constantes durante todo el ciclo escolar, es necesario en primer término ya que al concluir el bimestre los padres tienen que firmar la boletas de calificación y firmar documentos relacionados con la beca de sus hijos.

Como en la mayoría de las escuelas primarias del Estado, el programa de Oportunidades es un medio mediante el cual se da el acercamiento de los padres de familia a las instituciones, en este caso, dado el apoyo a los padres de familia, éstos tienen que mantener limpia la escuela, para ello el comité de padres de familia, se encarga de asignar una parte proporcional a cada padre de familia para que realice la limpieza constantemente.

2.4.4. Problemas, necesidades y logros de la escuela

Cada profesor tiene un estilo propio de enseñanza y se puede identificar más cuando son profesores de nuevo ingreso a la Secretaría de Educación; uno de los problemas a que se enfrentan estos licenciados en educación primaria intercultural (que son egresados del Centro Regional de Educación Normal “Javier

Rojó Gómez “) es el desconocimiento del idioma maya⁴⁸; otra de las dificultades que se presenta en los profesores de las escuelas primarias citadas, es que desconocen los programas de la RIEB 2009, (al menos los de las escuelas “Jacinto Pat” y “Vicente Guerrero”).

También la falta de asesorías pedagógicas en la lengua materna para fomentar la lectoescritura, así como la enseñanza de las ciencias retomando los saberes previos de los niños en su lengua materna, la capacitación con las TIC, el fomento de la planeación por competencias desde la lengua materna de los escolares.

Son muchas las necesidades que demanda tanto el plantel como los profesores, pero lo relacionado a lo pedagógico, consideran elemental que los materiales de apoyo didáctico (libros de texto gratuito del alumno) llegue a tiempo.

En cambio algunos de los beneficios y logros se deben al poco recurso o presupuesto del programa de escuela de calidad ya que con eso han logrado las pocas mejoras dentro de los salones de clases como son: el pegado de azulejos, la renovación de la pintura de las paredes, la impermeabilización del techo, entre otros.

2.4.5. Tradiciones y costumbres de las localidades

Durante todo el año se realizan actividades tradicionales: religiosas y cosmológicas, pero la de mayor valor, en las localidades, son las actividades religiosas referentes al honor de la santa Cruz.

En la localidad de Chumpon, este símbolo es la imagen sagrada de pueblo, cabe señalar que durante los días de fiestas los niños dejan de asistir a clases, pues lo

⁴⁸Por ejemplo durante el ciclo anterior estuvieron dos profesores de nuevo ingreso cubriendo licencias que desconocían la lengua maya, pero estuvieron acudiendo a los talleres y cursos de la RIEB porque eran los grados que se encontraban en la etapa de pilotaje o prueba.

cósmico y religioso es primordial para ellos. Esta actividad se realiza la primera semana del mes de mayo y por lo regular dura de 10 a 15 días. Otras de las actividades religiosas que conmemoran son: el 12 de diciembre que es el día de la Guadalupana y el día 6 de enero que es el día de los tres santos reyes magos del oriente.

Una de las actividades religiosa-cosmológicas, son las primicias o rezos al dios Cháak para pedir lluvias para la siembra, los rezos a los (loj⁴⁹) espíritus o dueños del monte para que cuiden el crecimiento del maíz, así como las veneraciones o acción de gracias donde ofrendan elotes y atole a los (loj) espíritus del monte al iniciarse el cultivos del poco maíz que se da, (la fechas varían desde el mes de junio a septiembre), en su conjunto este grupo de actividades cosmológicas giran entorno al ciclo de la agricultura.

El sacab (bebida hecha con masa y endulzada con miel de abeja melipona (xuunan kaab) que se ofrenda a los dioses para que les salga bien todo lo que pretender lograr. Se hace para cuando van a empezar la tumba de arboles, la quema, cuando van a sembrar la milpa y cuando realizan la primera cosecha de maíz para el atole y elote nuevo. Para ello abren una brecha en todo alrededor del poblado en donde caminaran el jmen (sacerdote maya) con rezos e inciencio. Termina la actividad con la fiesta para todos con la comida preparada para dicho fin.

Pero también, existen otras cosmologías que se relacionan a la veneración de la naturaleza.

En el mes de noviembre, la mayoría de los habitantes de las tres localidades, realizan las ofrendas a los muertos, con sus características propias de la región (bi ix).

⁴⁹ El looj, es un rezo que se realiza que se realiza en la comunidad cuando por alguna razón desconocida para los habitantes existen diversas muertes enfermedades o accidentes, se hacen este acto para purificar y ahuyentar los malos espíritus malos que vientos que traen estas desgracias para los habitantes

III LA REFORMA EDUCATIVA EN MÉXICO: LA DIVERSIDAD Y EL ENFOQUE INTERCULTURAL

En este capítulo se parte de una de las propuestas de la Reforma Integral de la Educación Básica 2009 (RIEB), como elemento articulador entre los tres niveles (prescolar, primaria y secundaria) y que es la atención a la diversidad socio cultural y lingüística mediante el enfoque intercultural; este tema también es considerado como una de las líneas de acción en el Programa Sectorial de Educación, (Prosedu).

Como parte de este mismo capítulo, se aborda y analiza el concepto tanto de cultura, identidad y diversidad, así como el concepto de interculturalidad desde la propuestas de algunos estudiosos enfocados al tema, con la finalidad de llegar a una aproximación epistémica del concepto, y poder comprender éste desde la postura teórica que propone la Secretaria de Educación Pública.

3.1 La Reforma Integral de Educación Básica 2009 (RIEB)

Las reformas educativas pueden ser vistas como procesos de ajustes ante el desarrollo de la tecnología y a las aportaciones de la ciencia, ya que éstas marcan la dinámica social entre las sociedades y las relaciones entre las naciones.

Cabe señalar que, también las nuevas generaciones de la especie humana nacen inmersas en el mundo de la cibernética y el ritmo de éstas es muy acelerado, por lo que es necesario la actualización tanto del curriculum educativo como la profesionalización del docente y sus formas de enseñanza, por un lado, por otro, las reformas son proyectos políticos y públicos con lo cual pretenden,

cumplir y ampliar las funciones sociales de cobertura, de equidad, de oportunidad y de asistir a las necesidades de la diversidad escolar, entre otros.

Como parte de una reforma educativa, se plantean nuevas formas de propuestas curriculares que toman en cuenta la actualización o renovación de los contenidos básicos, (esto por lo regular a cargo de especialistas que desde sus perspectivas ordenan y proponen nuevas presentaciones en el orden de los contenidos básicos del currículum), aunado a la incorporación de nuevos temas desde donde se abordan los problemas sociales, económicos y ambientales del momento, así como también el uso de las TICs ⁵⁰ y formas didácticas de enseñanza. Todo esto tienen que corresponder a las políticas ideológicas del estado que a su vez pretende alcanzar las exigencias de los países dominantes, aunque a veces se dejan en el olvido las necesidades particulares de cada uno de los sectores de la población: como lo es la diversidad cultural y lingüística.

En México, son varios los elementos que caracterizan a la RIEB 2009, entre las cuales destaca: la modificación de la estructura curricular de los programas de estudios de los niveles que la integran (preescolar, primaria y secundaria), concentrándose en un mapa curricular integrado por campos formativos⁵¹, (ver

⁵⁰ Con este termino me refiero a uso de nuevas palabras derivadas de la tecnología y de la globalización,

⁵¹ El proceso de aprendizaje del alumno abarca diferentes campos del desarrollo humano (intelectual, emocional, social, por mencionar algunos). Cada actividad que realiza el alumno fomenta de manera específica el desarrollo de alguno de los campos de desarrollo humano. Uno de los propósitos del Plan de Estudios 2009 Educación Básica Primaria fue establecer cuatro campos formativos para desarrollar las competencias esperadas en los alumnos:

Lenguaje y comunicación. Se refiere a la actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva del lenguaje. Por consiguiente, se pretende incrementar las posibilidades comunicativas (oral y escrita) del alumno a través de la práctica del lenguaje en tres ámbitos: el estudio, la literatura y la participación en la vida comunitaria y familiar.

Pensamiento matemático. Este campo se concentra en desarrollar el razonamiento matemático a través de situaciones que se presentan en diversos entornos socioculturales donde el alumno pueda reconocer, plantear y resolver problemas. Es muy importante que el educando perciba a las matemáticas como un instrumento fundamental en el desenvolvimiento de su vida cotidiana.

Exploración y comprensión del mundo natural y social. Su propósito es que los alumnos discernan distintas problemáticas de su entorno natural y social. Este campo tiene tres prioridades: a) lograr que el alumno cuente con una formación científica básica para desarrollar un pensamiento efectivo que fomente la construcción de su conocimiento, b) provocar que comprenda los sucesos y procesos históricos de su localidad, entidad, del país y del mundo, y c) brindar una formación integral para que asimile a su espacio geográfico en relación con lo natural, lo social y lo económico.

Desarrollo personal y para la convivencia. se refiere a las actitudes y capacidades que debe tener el alumno para configurar su identidad, a partir de las actividades motrices, las expresiones artísticas y la formación de valores. Por consiguiente, en el futuro será un ciudadano comprometido con su entorno natural y social.

tabla en página 83) estos permiten desarrollar las competencias del escolar para alcanzar el perfil de egreso de los estudiantes, mismos que se presentan en el plan de estudios de educación básica; también plantea temas que se articulan en los tres niveles, como lo son: la diversidad y la interculturalidad, el énfasis en el desarrollo de competencias y la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura (de relevancia social), estos desde la concentración de contenidos afines en los campos de formativos, como se aprecia en la tabla siguiente.

Tabla 10, Mapa curricular de la educación básica; fuente: SEP; Plan de estudios 2009.

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

CAMPOS FORMATIVOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	PREESCOLAR			PRIMARIA						SECUNDARIA		
	1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°
Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
		Asignatura Estatal: lengua adicional***		Asignatura Estatal: lengua adicional***						Lengua extranjera I, II y III		
Pensamiento matemático	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*	Ciencias Naturales*				Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)	
	Desarrollo físico y salud				Estudio de la Entidad donde Vivo*	Geografía*		Tecnología I, II y III				
						Historia*	Historia I y II		Geografía de México y del Mundo			
							Asignatura Estatal					
Desarrollo personal y para la convivencia	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética**						Formación Cívica y Ética I y II		
				Educación Física**						Orientación y Tutoría I, II y III		
	Expresión y apreciación artística			Educación Artística**						Educación Física I, II y III		
									Artes: Música, Danza, Teatro o Artes Visuales			

* Incluyen contenidos del campo de la tecnología. ** Se establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia. *** En proceso de gestión.

En el nivel de educación primaria se elaboraron programas de estudios para cada grado escolar, constituidos por una estructura curricular diferente al anterior Plan y programa de estudios de 1993 (puede consultar el apartado de anexo, el cuadro comparativo de las reformas educativas); entre las características de éste se encuentran: la gradualidad y secuencia de los temas en cada asignatura, sus enfoques y competencias, los aprendizajes esperados así como las orientaciones o sugerencias didácticas para cada asignatura.

De la misma manera, se incorporan temas que se abordan en más de una asignatura, específicamente los que se refieren a la igualdad de oportunidades entre las personas de distintos género, educación para la salud, educación vial, educación del consumidor, educación financiera, educación ambiental, educación sexual, educación cívica y ética, y educación para la paz.

Los profesores, al menos en la educación pública, son los agentes intermediarios que promueven, venden, compran y ajustan las reformas educativas de acuerdo a su compromiso ético profesional con la sociedad; también entran en juego, el interés por actualizar sus conocimientos y la adquisición de nuevas formas de enseñanzas entre otros. Los profesores son sin lugar a dudas, los que enfrentan y los que atienden las demandas educativas y necesidades de los escolares en los diversos contextos socioculturales, en donde propician y contribuyen al desarrollo integral del escolar en su contexto geográfico - social, desde diferentes posturas ideológicas, culturales, filosóficas y políticas.

En México, como propuesta política, las reformas educativas se han focalizado y relacionado a enfrentar los problemas y demandas sociales de las respectivas décadas de la historia en el país⁵², -aunque son contadas las reformas

⁵² Justificar presupuestos económicos, entre otros, también existen diversos elementos que pueden marcar algunas de las etapas finales del funcionamiento de una reforma educativa, pero éstas no dejan de pasar en el des uso por parte de los profesores, que tienden a casarse con una reforma y métodos de enseñanza, por lo que luego le es complicado adoptar las nuevas propuestas o reformas educativas.

educativas⁵³, cada sexenio presidencial propone nuevas acciones en la educación, para caracterizar dicho periodo.

La Reforma Integral de Educación Básica RIEB 2009, no viene a sustituir de lleno al Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (1993), que también fue una reforma educativa, sino que son aportaciones (como se ha mencionado antes), que tienen que ver con el avance de la ciencia y desarrollo de la tecnología, así como el enfrentamiento a los problemas sociales, económicos y ambientales; lograr esto, requiere la participación de todos (instituciones y sociedad) y de un proyecto en el que se plasmen metas y objetivos.

La RIEB 2009 en México, inicia en el año 2004 con la reforma curricular en el nivel de preescolar, a partir del 2006 se incorpora en el nivel de secundaria y en el año 2009 se aplica en el nivel de primaria. En este último nivel, el proceso se realizó por etapas, iniciando con grados de primero y sexto en el ciclo escolar 2008-2009, en la segunda etapa se incorporan el segundo y quinto grado (ciclo escolar 2009 -2010) y en la tercera etapa se incorpora el tercer y cuarto grado, correspondiente al ciclo escolar 2010-2011 (SEP, Plan de estudios, 2009).

En el programa participaron escuelas muestras o de prueba, conocidas como escuelas pilotos y fueron 5000 el total, se tomaron en cuenta criterios como tipos y modalidades de escuelas, ya que esto se consideraba necesario para una mejor veracidad de los resultados y conocimiento de la realidad de los diferentes contextos geográficos, sociales, culturales y económicos.

La RIEB en México, tiene como propuesta un plan de estudios en el que se articulan los niveles (preescolar, primaria y secundaria) con ello lograr el perfil de egreso de los escolares de educación básica, en relación a tres elementos

⁵³ Puede consultar la tabla en el anexo, donde se muestran las reformas educativas en la historia de la educación en México.

sustantivos: a) la diversidad y la interculturalidad, b) el énfasis en el desarrollo de competencias y c) la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura (SEP; plan de estudios, 2009, pág. 42).

En relación al inciso **a)**, El Plan de estudios de educación primaria 2009 dice:

El tratamiento de la temática de la diversidad y la interculturalidad, no es abordar la diversidad como un objeto de estudio particular, las asignaturas buscan que los alumnos comprendan que los grupos humanos forman parte de diferentes culturas, con lenguajes, costumbres, creencias y tradiciones propias. También se reconoce que las y los alumnos tienen ritmos y estilos de aprendizajes diferentes y que en algunos casos presentan necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad permanente o transitoria. En este sentido se pretende que las niñas y los niños reconozcan la pluralidad como una estrategia de su país y del mundo, y que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida (SEP; Plan de estudios, 2009 pág. 44)

Como se señala, con el concepto de diversidad y de interculturalidad se pretende, entre otras cosas, el reconocimiento pleno de las diferencias, y las necesidades entre los escolares, de México y en el mundo.

También hace referencia que, en todas las asignaturas, que integran el currículum escolar, se contemplan temas de la diversidad y la interculturalidad, y que desde estas asignaturas, permitirán por lo tanto, abordar los temas de la diversidad y la interculturalidad en los procesos cotidianos de la enseñanza – aprendizajes.

3.2. Programa Sectorial de Educación (Prosedu): la diversidad y la interculturalidad

En el Prosedu se expresan los objetivos, las estrategias y las líneas de acción que definen la actuación de las dependencias y de los organismos federales que pertenecen a este sector, en este proyecto quedó:

Plasmado un compromiso común para aprovechar todo nuestro potencial de desarrollo... su elaboración se apega a los lineamientos de la Ley de Planeación, y forma parte de una estrategia tanto para impulsar el desarrollo del país como para poner en marcha un sistema integral que vincula el Plan Nacional de Desarrollo, los programas que emanan de él y el proceso presupuestal que se elabora año con año en cada dependencia. Las metas que aquí se plantean señalan los principales resultados que habremos de obtener en el sector para contribuir a la construcción de un México fuerte y competitivo en las décadas por venir, y además nos permitirán establecer un proceso claro de seguimiento y de rendición de cuentas hacia los ciudadanos (Prosedu, 2007, pág. 5)

Como se ha mencionado, el Prosedu, es un documento en donde se enmarcan los objetivos, finalidades y líneas de acción de la reforma educativa, dentro de este, existen algunos ejes con los cuales se relaciona el desarrollo de la presente investigación (la atención a la diversidad y la interculturalidad) por lo que se describen párrafos más abajo.

El Prosedu está constituido por seis objetivos, con sus respectivos incisos y puntos específicos, que abordan diferentes temáticas de las demandas sociales⁵⁴,

⁵⁴ En este sentido, entendemos que la diversidad cultural y lingüística de México genera una diversidad de demandas en el aspecto educativo, pero éstas aun no son enunciadas en su totalidad, porque muchas de la veces los programas de gobierno se realizan en base a datos registrados mediante censos generales.

cabe señalar que directamente, la aplicación o desarrollo de algunos de estos objetivos se manifiestan en la Reforma Integral de la Educación Básica 2009 (RIEB 2009).

Uno de los objetivos que conforman el Prosedu y que se manifiesta en la RIEB 2009, es el tema relacionado a la atención de los grupos vulnerables, la diversidad cultural y lingüística, la igualdad, equidad y género, el desarrollo de competencias, entre otros, mismos que deben ser desarrollados a lo largo de toda la educación básica (prescolar, primaria y secundaria) y en su conjunto permiten desarrollar las características del perfil de egreso del alumno de educación básica.

De los seis objetivos que conforman el Prosedu 2007 -2012, uno, es el que se relaciona más con el tema “El enfoque intercultural de la RIEB 2009 y su práctica en las escuelas primarias pilotos de Quintana Roo”, me refiero al objetivo 2, con el cual se pretende “Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad”, este en sus apartados y puntos señala lo siguiente:

2.5. Fortalecer los programas e iniciativas diversas dirigidas a la atención de niños y jóvenes indígenas, la actualización y formación de docentes hablantes de lengua indígena, y la formación de los docentes en las escuelas multigrado (Prosedu, 2007, pág. 32) . Para el logro de éste objetivo se toman en cuenta los puntos que se anuncia a continuación.

- Identificar las necesidades de formación inicial y continua de los docentes que laboran con poblaciones indígenas en situación de vulnerabilidad, para ofrecerles programas que acrediten y mejoren sus competencias en la intervención educativa y la gestión escolar.

- Reconocer e incorporar la interrelación entre culturas, el bilingüismo, la tutoría y el trabajo multigrado como ejes de toda fase de formación docente de educación indígena.
- Utilizar la lengua indígena (materna) como herramienta didáctica y el español como la lengua nacional, favoreciendo el aprendizaje en las escuelas indígenas.
- Diseñar materiales didácticos pertinentes que apoyen los procesos de aprendizaje y la diversidad lingüística, así como el dominio de la lengua nacional (Prosedu, 2007, pág. 32).

Estas líneas de acción me parecen que están diseñadas con las mejores intenciones, pero lamentablemente es un discurso político que sólo está plasmado para sustentar parte de la política educativa; una observación general es que, no explica o dice las estrategias de cómo llevarlas a cabo, a quiénes delega responsabilidad y presupuestos para tal efecto.

Si bien, es cierto que en algunas entidades federativas, existen instituciones educativas formadoras de docentes, para contextos interculturales, esto es una ventaja para las poblaciones étnicas que puedan existir en esas localidades o regiones, pero en los lugares en donde se carece de estos centros educativos, las comunidades indígenas quedan en total abandono educativo.

Un ejemplo de ello, es la población maya de Quintana Roo, los escolares mayas se encuentran en desventajas; hasta en cierto sentido de sus derechos culturales y lingüísticos, o estos simplemente no son respetados; son pocas las escuelas interculturales indígenas en la entidad y en las escuelas interculturales bilingües los profesores aún continúan con la castellanización como proceso educativo.

La falta de escuelas primarias interculturales, se debe entre otras cosas, a que se carece de centros formadores de docentes en contextos interculturales (para

atender la población maya) y por otra parte, las localidades de población maya son atendidas en su mayoría por escuelas monolingües, con profesores que han sido formados en Centros Regionales de Educación Normal, en donde la curricula escolar ha respondido a políticas educativas de castellanización, por así decirlo.

Las pocas escuelas primarias, a cargo del departamento de educación indígena, son únicas en la articulación de la educación básica, ya que no existen escuelas secundarias a cargo del departamento de educación indígena, ni mucho menos en los niveles sucesivos.

Al respecto se supone que la RIEB 2009, propone un modelo educativo en el cual tanto preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica, por lo tanto, debe ser un compromiso crear escuelas secundarias interculturales bilingües, en donde los escolares egresados de las escuelas primarias puedan ser atendidos bajo los principios pedagógicos de la educación indígena; esto como derecho de los escolares indígenas.

Vemos entonces, que hasta cierto grado, las escuelas primarias interculturales bilingües se encuentran en una situación de aislamiento (ya que el escolar, en los niveles sucesivos, usará exclusivamente el idioma español como medio de enseñanza, haciendo a un lado el idioma maya, así como los saberes comunitario que pueden dar sentido a lo académico desde lo propio); también existen factores externos que no fueron favorables para que se diera la atención a la diversidad cultural maya y el enfoque intercultural se practique en un plano de igualdad.

Como se ha mencionado, el nivel socioeconómico precario de la población maya, genera la necesidad que emigren en busca de empleo a la zona turística del estado, en donde no sólo harán uso del idioma español, sino será necesario aprender otros idiomas, ya que esto dan mayores oportunidades de

un mejor empleo y por lo tanto un mayor ingreso económico.

Ante esta situación, los profesores mayas al servicio de las escuelas primarias interculturales bilingües, aunque conocen: los lineamientos generales de la educación para las niñas y los niños indígenas, la propuesta de la RIEB 2009, el artículo 2° de la Constitución Política Mexicana, así como las normatividades de la Ley general de educación, entre otros; hacen caso omiso de todo ello; ya que, en su práctica docente hacen uso del método de enseñanza de “castellanización⁵⁵”.

Generar aprendizajes en los escolares desde el idioma español, les permiten enfrentar realidades y problemas desde los diferentes contextos sociales, pero sobre todo, es la oportunidad de salir de pobres⁵⁶, ante todo primero están las necesidades de los alumnos y docentes y se hace a un lado el marco jurídico y teórico pedagógico que sustentan la educación para los pueblos indígenas.

Otro de los apartados, de este mismo objetivo del Prosedu, que se refiere a la atención a la diversidad lingüística y cultural, plantea el fortalecimiento del INALI, al respecto dice:

2.19 Incidir, desde el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), en el fortalecimiento de la educación indígena, impartida en la lengua de la población indígena y en español, con los enfoques intercultural y multilingüe, para que se caracterice por su calidad y altos índices de aprovechamiento; así como en el sistema educativo nacional para avanzar

⁵⁵ A pesar de las normatividades jurídicas tanto nacionales como internacionales, los profesores a cargo de las escuelas interculturales bilingües aun tienen la idea que los niños primero tienen que aprender el idioma español “por el bien de ellos”, es más algunos profesores que imparten 1° se conforman con que sus alumnos al concluir el ciclo escolar hayan aprendido el idioma español aunque no hayan desarrollado la lectura, ya que esto es ganancias pues las pruebas nacionales que se aplican a partir de 3° los alumnos podrán leer “al menos” las preguntas y poder responder algunas de ellas, ya que con este proceso, el profesor es evaluado, así como también la institución, y con ello no seguir apareciendo en los últimos lugares de las estadísticas nacionales de rendimientos escolares.

⁵⁶ Dato obtenido de las entrevistas realizadas en el mes de enero de 2011.

en el reconocimiento de los pueblos indígenas con todas sus características⁵⁷ (Prosedu, 2007, pág. 37)

Este apartado, con sus respectivos puntos anuncia un proceso de corte político, aunque delega al INALI, el fortalecimiento de la educación indígena desde la promoción de un enfoque intercultural, es importante señalar que al menos en el Marco de la Reforma Educativa y en el mismo proceso de la RIEB 2009, no existió documento alguno que permitiera a los profesores y a las profesoras conocer qué es la interculturalidad⁵⁸, cómo es el enfoque intercultural propuesto y sustentado por la RIEB 2009 y cuales serían las estrategias didácticas más indicadas para poder promover y atender la diversidad.

También, habría que cuestionar, desde que postura se adapta el concepto intercultural y con que finalidad, por lo que, quedan cabos sueltos, este proyecto político educativo, carece de algunos elementos que son de vital importancia para lograr la intención sustentada en las líneas de acción.

De igual manera, los punto propuestos en éste apartado, me parecen contradictorios, por que, si bien, se argumenta el fortalecimiento de las lenguas indígenas, la realidad es que a los escolares se les aplica la prueba nacional de

⁵⁷ Este apartado se apoya de los siguientes puntos:

- Promover la colaboración del INALI; INEA, CONAFE, Dirección General de Educación Indígena y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, en la elaboración de propuestas de normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudios, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos relativos a la capacitación en lenguas indígenas.
- Profesionalizar las actividades de intérpretes, traductores y agentes educativos en lenguas indígenas y otras funciones que sean susceptibles de acreditación y certificación mediante procesos de reconocimiento al aprendizaje previo y de formación.
- Vincular las actividades de profesionalización de los agentes educativos, técnicos y profesionales bilingües con programas de licenciatura y posgrado, así como con diplomados y cursos de especialización, actualización y capacitación.
- Elaborar materiales que incidan en la erradicación del racismo y de la discriminación lingüística.
- Impulsar el conocimiento y disfrute de las lenguas nacionales, así como la enseñanza de las mismas a la población hispanohablante

⁵⁸Sustento el comentario ya que fui un integrante del equipo de asesores técnicos pedagógicos que conformaron la Coordinación Estatal de Asesoría y Seguimiento (CEAS) de Quintana Roo, lo que nos permitió participar en todas las reuniones nacionales y regionales de la RIEB, que tenía como finalidad conocer tanto los procesos de la reforma, sus antecedentes, fundamentos (epistemológicos, filosóficos y políticos, entre otros), características, etc. todo esto con la finalidad de multiplicarla en los docentes de educación primaria de nuestra entidad.

ENLACE y PISA en el idioma español, acción que sin duda alguna, contradice a las normatividades, que defienden los derechos lingüísticos y culturales de los niños y niñas indígenas, sobre todo a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 2° y 3°, en sus respectivos apartados, de esta manera vemos que existen acuerdos internacionales que están por encima de los derechos lingüísticos. Vemos también la contradicción que por un lado, se pregona y defienden los derechos lingüísticos y culturales y por otro lado, una estandarización de conocimientos evaluados mediante un segundo idioma en los escolares indígenas.

Sin embargo, considero que una manera de generar el fortalecimiento de la lenguas indígenas en México, es a través del uso y promoción de los saberes comunitarios (de lo propio) hacia afuera, proyectar los conocimientos de las localidades o grupos étnicos, esos saberes que son usados en diferentes aspectos para el bienestar del hombre⁵⁹; estas acciones evidencia el grado de importancia, y con ello el cambio de pensamiento de la población mestiza respecto a la población indígena, también se puede demostrar que no solo los saberes occidentales (colonialidad del saber), son los mejores y únicos.

Romper con la colonialidad del saber, en el aspecto educativo es tomar posturas “otras” de la ritualidad didáctica⁶⁰, generar nuevas formas de enseñanza partiendo de los saberes de los escolares y de los recursos del contexto geográfico social, pero sobre todo que el profesor vaya más allá; en el sentido que involucre los saberes culturales de la localidad (saberes comunitarios) y que haga de las

⁵⁹ Como parte de este aspecto y, teniendo en cuenta los cambios climáticos, es necesario retomar las concepciones de los grupos étnicos respecto a la naturaleza.....

⁶⁰ Este término ha sido construido durante las sesiones del seminario de temas selectos del IV semestre de la maestría, coordinado por el Doctor Antonio Carrillo Avelar y al referirnos al término ritualidad didáctica me refiero a las planeaciones didácticas o planes de clases, que se convierten en trámites administrativos pedagógicos, los cuales tienen que cumplir con elementos y diseños propuestos por instancias inmediatas superiores de los centros escolares, entonces se convierte el algo mecánico que no permite al docente tener alternativas, reflexionar sobre su práctica, poder articular los saberes previos de los escolares con los intereses del momento o de la situación vivencial de....

prácticas cotidianas algo extraordinario en su salón de clases o en el proceso de la enseñanza; que el aprendizaje generado a partir de los intereses de los escolares resulten ser significativos al final del proceso, pero que además dentro de éstos procesos sepa aprovechar ese diálogo que manifiestan los escolares a través de la lengua materna, para conducirlo a reforzar la convivencia, la solidaridad y el trabajo en equipo, etc.

Por otro lado, desarrollar el fortalecimiento de la lengua materna de los escolares, para el caso de los mayas de Quintana Roo genera una asimetría, respecto a la población escolar maya, ya que las escuelas primarias interculturales bilingües que atienden a la población maya son pocas, siendo la mayoría de las escuelas primarias generales monolingües.

Como se ha comentado en párrafos anteriores, la mayoría de las escuelas primarias rurales, se fundaron durante el proceso del programa de castellanización (de los años setenta, plan de once años). El personal docente en la mayoría de los casos desconoce la lengua materna de los escolares, también cabe mencionar que estos docentes por lo regular fueron formados en escuelas normales bajo métodos castellanizadores y con imaginarios de la homogeneización de la sociedad mexicana como nación, en la que el idioma español es “elemento básico” para el desarrollo y progreso del país.

Otra de las cuestiones de las que estoy en desacuerdo es que, el reconocimiento de los pueblos indígenas no tiene que ser necesariamente mediante el fortalecimiento de la lengua materna, el uso de instrumentaría o vestimenta. La identidad de los pueblos son claramente definidas por sus mismo integrantes, el uso de tradiciones y costumbres; el fortalecimiento debería ser dirigido a la población no indígena para que reconozca en un plano de igualdad al otro, en este sentido también se incluye al gobierno, y no vea a la poblaciones indígenas como ignorantes de cultura, saberes y conocimientos, la población mayoritaria (en su mayoría mestiza) debe entender que la diversidad social de México ha sido por

siempre y que todos tienen los mismos derechos.

Al respecto, el apartado 2.20 del mismo objetivo 2 del Prosedu nos dice que es necesario: “Contar con información actualizada sobre la diversidad lingüística del país para fomentar, con un enfoque multilingüe, el conocimiento, aprecio y respeto de las lenguas indígenas nacionales e incidir en su fortalecimiento, desarrollo y preservación”, para ello se pretende:

- Catalogar las lenguas indígenas mexicanas y colaborar con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática en la elaboración de metodologías para el desarrollo de un censo sociolingüístico.
- Realizar talleres sobre la diversidad lingüística en diferentes zonas del país, para identificar cómo son denominadas las lenguas por su comunidad, analizar la inteligibilidad entre las variantes lingüísticas.
- Organizar, colaborar y participar en eventos relativos a las lenguas indígenas de carácter internacional, nacional y regional, con la participación de especialistas y hablantes de lenguas indígenas.
- Conformar y establecer los mecanismos de consulta con el Comité Consultivo para la Atención a las Lenguas Indígenas en Riesgo de Desaparición.
- Realizar investigación básica y aplicada que permita vigorizar el conocimiento de las lenguas indígenas.
- Aplicar la normalización lingüística en campos tales como la alfabetización, la elaboración de diccionarios prácticos, gramaticales populares y cursos de lenguas indígenas.
- Ampliar el ámbito social de uso de las lenguas indígenas (Prosedu, 2007, pág. 37)

Estos puntos anuncian un discurso que si bien, para que se den por hecho, se requiere en primer lugar partir de la flexibilidad, las habilidades y conocimientos del personal del INEGI para el diseño y aplicación de encuestas incluyente,

donde no sean limitados, ni tajantes las preguntas, para que los habitantes de México puedan expresar su identidad y reconocimiento como miembro de un grupo étnico, hay que recordar que son varios los rasgos mediante los cuales una persona puede identificarse o asumirse como miembro de un grupo étnico.

Por otro lado, la promoción de las lenguas indígenas debe darse mediante talleres constantes en donde se compartan los saberes y conocimientos desde lo propio hacia afuera; evitar caer en los cumplimientos administrativos con las instituciones, en el sentido que muchas de la veces, se abocan a decir cómo y qué son los indígenas; también es común que se generen encuentros para que se conozca el folklor y algunas artesanías como objetos de adornos.

En el aspecto educativo, la RIEB 2009, propone el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje, entonces esto implica, por lo tanto, hacer uso también del idioma maya como parte de éste enfoque, por lo que el desarrollo de las habilidades lingüísticas del idioma maya debe ser parte del proceso de enseñanza –aprendizaje; compromiso por lo tanto de los profesores de educación primaria y que no se use sólo como medio para lograr la castellanización, como vía de generar la diferencia entre profesor –alumno, entre otros.

Uno de los obstáculos que veo ante estos puntos es el presupuesto económico, pues habla de encuentros, realización de talleres, investigaciones y elaboración de materiales como diccionarios, libros, pero no dice mediante que instituciones y partidas presupuestales.

Como uno de los últimos apartados del objetivo 2 del Prosedu señala lo siguiente:

2.21 Diseñar, proponer e impulsar una política transversal que propicie el ejercicio de los derechos lingüísticos, así como el uso de las lenguas indígenas

en los diferentes ámbitos de la vida social y pública.⁶¹

El discurso es propositivo y delega responsabilidades a las instancias de carácter jurídico en México, también este apartado se apega a las normatividades tanto locales, regionales, nacionales e internacionales.

Pero en el caso de la población maya, el uso y ejercicio de la lengua materna, se ejecuta en el contexto geográfico social de los habitantes mayas como medio de comunicación entre las familias solamente; los habitantes mayas para dirigirse a las instituciones que prestan servicios públicos y privados tienen que hacer uso del idioma español, pues el personal administrativo que atienden los servicios a veces sabiendo el idioma maya, hacen caso omiso al usuario de los servicios, generando con esta acción una violación a los derechos lingüísticos y por lo tanto derecho del ciudadano.

Como se ha descrito, el uso de la lengua materna es limitado al hogar, la comunicación entre los familiares, los vecinos de las localidades, conocidos y amigos que vivan en otras localidades, así como en los eventos, sean fiestas populares, tradicionales y en el seno de algunas costumbres de las comunas.

El imaginario que los primeros europeos construyeron sobre los idiomas de Mesoamérica, aun prevalecen en la zona maya; *la lengua maya es para la gente "india", es un idioma de poco valor e importancia respecto al idioma español*, -la consolidación de este imaginario no solo es respecto a la lengua maya sino de las lenguas originarias de México-.

⁶¹ Este apartado se apoya de los siguientes puntos:

- Informar y sensibilizar a las instituciones de los tres órdenes de gobierno respecto de la diversidad lingüística nacional, los derechos aplicables en la materia, así como respecto de la normatividad del uso lingüístico, de nomenclaturas y otras convencionales correspondientes.
- Realizar diagnósticos sobre la aplicación de los derechos lingüísticos en diferentes ámbitos.
- Producir materiales para la difusión, comprensión e instrumentación de la Ley General de Derechos Lingüísticos dirigidos a la población general, a las comunidades indígenas y a las tres autoridades de los tres órdenes de gobierno.

También en las instituciones de servicios públicos o privados, así como los medios de comunicación contribuyen a ello (cuando se ha visto el anuncio de un comercial de televisión que sea interpretado por una o un modelo indígena en su lengua), por lo tanto, el uso de la lengua maya, es poco común fuera de estos contextos geográficos-espaciales, pues es sinónimo de atraso, marginalidad, y vergüenza⁶².

La clasificación de la lengua maya de Quintana Roo, como idioma de menor rango social ante el idioma español, se remató con las aperturas de las escuelas primarias rurales y el programa de castellanización de la SEP; pues fueron los profesores los encargados de convencer a los indígenas olvidar la lengua materna, para poder ser “civilizados”, a esto se pueden agregar los programas de desarrollo de los gobiernos, por tal motivo este apartado debiera de considerar estrategias más precisas hacia la población no indígena.

Por último, también el objetivo 4 del Prosedu, anuncia fortalecer la convivencia democrática e intercultural, pero, realmente en su desplegado por apartados no es claro ni específico.

Como se ha presentado el objetivo 2 del Prodedu, enuncia diferentes apartados de acción enfocados a la promoción y atención a la diversidad lingüística de los grupos étnicos de México, pero en una gran parte estas líneas de acción quedan solo en el plano del discurso, ya que la realidades de los pueblos son diversas y complejas.

También desde el Prosedu, el concepto de diversidad, es entendido como las manifestaciones en la población mexicana, la existencia de grupos étnicos culturales y lingüísticos, así como también otros grupos afines o identitarios,

⁶² Este proceso ideológico, imaginario o forma de pensar ha sido parte de la herencia colonial, consolidación del proceso revolucionario con su programa de castellanización....

por lo que plantea estrategias para su atención, en cambio, el concepto de interculturalidad lo expone levemente como las relaciones que deben de propiciarse entre las diferente culturas.

Cabe señalar, que la presentación de estos apartados, son necesarios para poder entender desde dónde y cómo se sustenta la RIEB 2009, y posteriormente como se plantea en el plan de estudios de educación básica, la atención a la diversidad y a la interculturalidad, pues son elementos básicos que generan los lineamientos generales de operatividad de la Reforma Integral de Educación Básica en México.

Sin embargo, la información respecto a la atención a la diversidad, así como el enfoque intercultural presentado en el plan y los programas de estudios de educación primaria, es muy insuficiente; no proporciona los elementos y criterios consistentes que permita a los (as) docentes tener claro lo que se persigue con el tema de la interculturalidad, sobre todo, desde que fundamentos epistémicos, o de otro tipo; lo que podría propiciar o generar ambientes didácticos de enseñanza para atender la diversidad y la interculturalidad en las aulas.

Al respecto, los programas de estudios de educación básica 2009, en general, solamente delega en las y los profesores responsabilidad de ejecutar la curricula escolar; de la misma manera, mediante algunos temas y actividades didácticas que se contemplan en el apartado de sugerencias didácticas se pretende promover la atención a la diversidad socio cultural y lingüística, de las niñas y los niños, como lo es el caso de los escolares de Quintana Roo.

Dados los comentarios y análisis del Prosedu, continuaré con la presenta del plan de estudios de educación primaria; en este apartado se hará referencia a la estructura del plan de estudios entorno al tema de la atención a la diversidad y la interculturalidad.

3.3. Plan de estudios de educación primaria

El plan de estudios de educación primaria 2009, se deriva del Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2012, así como también de los objetivos señalados en el Prosedu, mismo que pretenden dar sentido a las acciones políticas educativas del país para las próximas décadas. Los fundamentos jurídicos -filosóficos están basados en el artículo tercero constitucional y las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación.

Al mismo tenor, para ejecutar los objetivos del Prosedu, la SEP propone, como principal estrategia “realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI” (Plan de estudios, 2009; pág. 9).

Cabe señalar, que este proyecto educativo fue posible, debido a los acuerdos entre el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) mediante la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE)⁶³, suscrita en mayo del 2008, mismo que establece “la necesidad de impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica, con el propósito de formar ciudadanos íntegros capaces de desarrollar todo su potencial (SEP; Plan de estudios, 2009, pág. 9).

Como se ha mencionado en párrafos anteriores, uno de los elementos centrales de esta reforma integral, es la articulación curricular entre los niveles de la educación básica, la reforma de preescolar en el 2004 y la reforma de secundaria

⁶³ Cabe señalar que este convenio causo inconformidad en la base magisterial, no fue de todo aceptado en algunos estados, en el caso de Quintana Roo, se dieron manifestaciones y resistencia al ACE, y una manera de resistencia de los profesores (específicamente de aquellos adscritos a escuelas primarias pilotos), era la inasistencia a los talleres de actualización y los que asistían lo hacían con una predisposición a externar en todo momento las consecuencias que conllevaría la RIEB,

en 2006 para con ello lograr el perfil de egreso del escolar de educación básica.

Por su parte, la Alianza por la calidad de la educación propone nuevas formas de estructuración en los centros laborales y reformas en beneficio de los trabajadores, implementación de algunos programas de apoyo educativo, entre otros.

En relación a la atención de la diversidad cultural y lingüística, tanto el Prosedu como el plan de estudios, se sustenta, en parte, en los compromisos y acuerdos establecidos, tanto en el plano nacional como en el marco internacional, entre los que destacan:

La Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, documento que sustenta y,

“puntualiza que los pueblos indígenas tienen el derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura, asimismo declara que la educación debe estar siempre al servicio de la diversidad lingüística y cultural, y las relaciones armoniosas entre diferentes comunidades lingüísticas de todo el mundo. También señala que toda comunidad lingüística tiene derecho a una educación que permita a sus miembros adquirir un conocimiento profundo de su patrimonio cultural, así como el máximo dominio posible de cualquier otra cultura que deseen conocer” (SEP, Plan de estudios: 2009; pág. 13).

Aunque esta declaración es a nivel internacional y es aplicable en todos los países miembros, en el caso de México, en el plan de estudios se retoma su función como referente para la orientación de las y los profesores⁶⁴, pues no describe

⁶⁴ En este sentido durante las practicas docentes y trabajo de campo pude constatar que los profesores en Quintana Roo, hacen caso omiso de ello, ya que si bien saben que es un derecho del escolar acceder al aprendizaje en su lengua materna y desarrollar las habilidades comunicativas en ambas lenguas, es mejor

más detalles sobre lo que ocurre, en lo referente a las aplicaciones de las pruebas universales a los escolares indígenas.

También es importante señalar, que si bien, en Quintana Roo existen centros formadores de docentes, no existe institución alguna que forme al docente desde la lengua maya para la enseñanza en la educación primaria, la situación o realidades mencionadas en párrafos anteriores, también son factores que no favorecen el impulsar y promover los derechos lingüísticos de los mayas en la población.

También como se ha mencionado con anterioridad, en Quintana Roo, las mayorías de los centros escolares, que atienden la demanda escolar en las localidades mayas son escuelas rurales monolingües, en donde los profesores no tienen formación sobre la importancia de la enseñanza en la lengua materna del escolar.

La realidad de los escolares de la zona maya de Quintana Roo, es que tienen que aprender el idioma español, pues esto es el respaldo y la garantía de poder concluir con la educación básica (secundaria); y, posteriormente ingresar al nivel medio superior y superior; también, del desarrollo de este idioma depende el ingresar a las actividades económicas, que se ofertan en la zona turística de la entidad, por lo que se muestra la importancia que tiene para los mayas el aprender este idioma, y dejar en un segundo plano la lengua materna.

Otros de los fundamentos, desde el aspecto social de la educación, considerado en la RIEB 2009 son los postulados del Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar (2000), donde se señala que:

la imposición (enseñanza) del idioma español por el bien de los mismo escolares, y sobre todo las aplicaciones de las pruebas estandarizadas de PISA, ENLACE entre otras, ya que de ello dependen muchas cosas como se ha venido comentando.

La comunidad internacional reafirmó su compromiso de asegurar el acceso a una educación primaria de alta calidad para el año 2015... Asimismo, en uno de sus puntos señala: dada la enorme diversidad cultural que caracteriza a los pueblos latinoamericanos, calidad educativa implica reconocer la necesidad de diversificar la oferta educativa a fin de asegurar no sólo el respeto sino el fortalecimiento de las diferentes culturas [...]. Gobiernos y sociedades debemos impedir que la diversificación de los servicios de educación básica a los grupos culturales minoritarios siga escondiendo una oferta empobrecida, aprovechándose de que estos grupos no han tenido capacidad de para exigir niveles adecuados de calidad en el servicio y en sus resultados. (Plan de estudios, 2009; pp.13-14).

Este discurso político internacional pretende ofertar una educación con calidad atendiendo la diversidad, considerando las demandas de las pueblos étnicos, con la finalidad de generar el respeto entre las diferentes culturas, pero considero que no deja de ser un propósito; para el caso de México esta lejos de realizarse, por que vivimos en un proceso de invasión de espacios geográficos culturales que nos hace dependientes de otros países, en este sentido los grupos étnicos son cada vez más vulnerables a los procesos comerciales y a la invasión de otras formas de culturas.

Ante los retos de la educación básica, la SEP, reconoce que:

México es un país multicultural y plurilingüe, aspectos que sin duda representan una gran riqueza; sin embargo, atender la gran diversidad cultural y lingüística implica un reto muy particular, y hacerlos con calidad incrementa la magnitud del reto (SEP, 2009, pp. 20 -21)

Al respecto, se reconoce que no sólo se requieren de estrategias curriculares y de gestión escolar pertinentes; también se requiere de maestros que hablen la

lenguas maternas de los alumnos, así como materiales de apoyo que contribuyan a la mejora educativa de estos grupos étnicos a fin de promover una atención educativa intercultural y bilingüe de los pueblos de México. Creo que los discursos son claros, pero, lo que no es claro, al menos en los docentes de la educación básica, por que y cuál es la intención del enfoque intercultural.

De igual manera, el plan de estudios de educación primaria, plantea una radiografía sobre la población escolar infantil indígena y su realidad, desde los datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), de estos planteamientos me llama la atención que:

840 910 niños indígenas sólo el 30% asisten a escuelas de la modalidad indígena, y que la deserción y reprobación se debe en gran parte a que la oferta educativa está desarticulada de la cultura y la lengua de los alumnos, ya que se sigue practicando la castellanización como forma única de enseñanza en las aulas (SEP, 2009, pág. 21).

Agrega además que, uno de los retos para esta situación, es que las escuelas de modalidad indígena mejoren y diversifiquen los servicios, ya que por otro lado, los resultados de las evaluaciones nacionales PISA y ENLACE la colocan con los puntajes más bajos del rendimiento académico, nacional.

Respecto al pronunciamiento sobre la situación de las escuelas de modalidad indígena y los resultados de aprovechamiento académico de los escolares, se requiere de muchas acciones, en primer término, que la SEP reconozca que el aplicar una prueba a los escolares indígenas en una segunda lengua es una desventaja, siendo además una violación a los derechos lingüísticos de los niños y niñas indígenas, por lo que es necesario, la adaptación de las pruebas al idioma materno de los escolares.

El censo de población y vivienda, demuestra al sistema educativo que sólo un porcentaje de niñas y niños indígenas en edad escolar asisten a planteles educativos interculturales bilingües; por lo que debería ser uno de los motivos para que en las políticas educativas, se generen estrategias de tal manera que las escuelas primarias y secundarias que dan servicio a poblaciones indígenas cambien su enfoque curricular, generen iniciativas de actualización en sus docentes para que sus estilos de enseñanzas mejoren en favor de la atención a la interculturalidad cultural y lingüística.

De igual manera, que los profesores dejen de hacer uso de la castellanización como método de enseñanza (en el primer ciclo escolar), por un lado, por otro, generar estrategias de evaluación de acuerdo a los contextos lingüísticos o en su caso, omitir estos acuerdos y compromisos internacionales, que lejos de beneficiar conllevan al atraso educativos en los contextos interculturales, (señalar y discriminar).

Es importante señalar que, desde el inicio de aplicación del programa de evaluación, los profesores de las escuelas primarias manifestaron su oposición, argumentaron sus posturas, debido a las desventajas en que se encontraban los escolares indígenas ante los escolares de población mestiza, pero se hizo caso omiso de ello, a estas fechas, a casi a diez años en promedio, la propia SEP reconoce lo manifestado, pero no propone alternativas al respecto.

Como se ha expresado, la definición del nuevo currículo del plan de estudios de educación primaria está en función de las reformas de los niveles de educación preescolar y educación secundaria, así como también se considera la innovación en la gestión escolar y los usos de las tecnologías de la información y la comunicación en los proyectos educativos.

Pero el currículo del plan de estudios de educación primaria no versa sobre las demandas y necesidades de las comunidades indígenas (marcos y parámetros curriculares); tampoco considera una adecuación a la región geográfica donde se ubican cada uno de los grupos étnicos del país, lo que propicia hacia una generalización encaminada al sistema mundo capitalista.

Si bien, es necesario la enseñanza y uso de la tecnología, también es importante generar y promover la identidad cultural, el respeto a las diferencias como personas, pero con los mismos derechos y sobre todo que el profesor este consciente de su profesión y de atención a la diversidad cultural que se presenta en las aulas y en la institución educativa.

En los discursos y documentos, el plan de estudios de educación primaria pretende articular las reformas de los niveles citados en relación a tres elementos sustantivos: a) la diversidad y la interculturalidad, b) el énfasis en el desarrollo de competencias y c) la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura, y como se ha mencionado en apartados anteriores:

El tratamiento de la temática de la diversidad y la interculturalidad, no es abordar la diversidad como un objeto de estudio particular, las asignaturas buscan que los alumnos comprendan que los grupos humanos forman parte de diferentes culturas, con lenguajes, costumbres, creencias y tradiciones propias. (SEP, Plan de estudios de educación primaria; 2009, pág. 44)

Pero ante este postulado, se tiene que considerar primero, la adopción y creencia de la definición del concepto intercultural; estar convencido del porqué y hacia qué rumbo nos llevaría el enfoque y no quede como un planteamiento de corte político.

También al mismo tenor el plan de estudios dice:

Se reconoce que las y los alumnos tienen ritmos y estilos de aprendizajes diferentes y que en algunos casos presentan necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad permanente o transitoria. En este sentido se pretende que las niñas y los niños reconozcan la pluralidad como una estrategia de su país y del mundo, y que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida (SEP, 2009, pág. 44).

La atención a la diversidad y a la interculturalidad es “una propuesta para mejorar la comunicación y la convivencia entre las comunidades con distintas características y culturas, siempre partiendo del respeto mutuo” (SEP, 2009, pág. 44). Esta concepción (desde el plan de estudios) se traduce desde las asignaturas en propuestas prácticas de trabajo en el aula, sugerencias de temas y enfoques metodológicos.

Si de lo que se trata, es reforzar el sentido de pertenencia e identidad social y cultural de los alumnos, por lo tanto es necesario, en parte, tomar en cuenta las distintas expresiones de la diversidad que caracterizan a nuestro país, y a otras regiones del mundo; para hacer funcional este discurso requiere en primer término y como se ha mencionado antes, la formación o actualización de los docentes sobre el tema de la interculturalidad y la atención a la diversidad cultural y lingüística, pero que éste verse o este encaminado a las necesidades que realmente se presentan en las aulas escolares.

Al respecto, sobre el énfasis del desarrollo de competencias, en el plan y programas de estudios de educación básica 2009, se describe que, en el mundo contemporáneo, son cada vez más altos los niveles educativos requeridos a los individuos para participar en la sociedad, así como también en la

resolución de problemas sociales y de la vida cotidiana.

Por lo que, en este sentido “es necesario una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de convivir en una sociedad cada vez más compleja” (SEP, 2009, pág. 40); aunque en el plan no se redacta una definición precisa y orientada sobre el tipo de competencia que se persigue y para qué en la educación básica, el plan de estudios retoma el discurso de Perrenoud (1999), sobre las competencias y establece que una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimientos), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes), el texto concluye argumentado: para que la educación básica pueda contribuir a la formación de ciudadanos con estas características, implica el desarrollo de competencias como propósito educativo central, para favorecer las competencias para la vida, ya que éstas movilizan y dirigen todos estos componentes hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser.

Las competencias se manifiestan en la acción de manera integrada, en todo momento y todo contexto; Poseer sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente: “se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; se pueden enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con alguna discapacidad” (SEP, Plan de estudios, 2009, pág. 41). En este sentido el término de competencia va más allá de las habilidades y conocimientos que se adquieren.

Por tal motivo, la RIEB 2009 en su plan de estudios también presenta las cinco competencias para la vida que son: competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de la información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y competencia para la vida en sociedad.

Como se puede apreciar en el párrafo anterior, las dos últimas competencias son las que se relacionan más estrechamente con la atención a la diversidad y lo intercultural, por tal motivo me permito anunciar lo que encierra o se pretende con cada una de ellas.

Competencias para la convivencia, ésta implica:

Relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal y social; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país, sensibilizándose y sintiéndose parte (SEP, Plan de estudios, 2009; pág. 41)

La competencia señala como propósito generar la relación sociales entre los diferentes grupos culturales, lingüísticos y clases sociales en México, es difícil llegar a tal nivel, ya que por lo regular cada clase económica, se relacionan entre sus mismas esferas y medios; a nadie le interesa la vida de los demás, y menos relacionarse con personas ajenas al círculo de amistades, cuando no hay de por medio intereses materiales.

Esta competencia sigue siendo una utopía, una propuesta que poco puede aterrizar a la realidad de los mexicanos, respecto a la convivencia con la naturaleza, los grupos étnicos han sabido por siempre conllevar prácticas de respeto y protección a la naturaleza.

En casi todas las localidades de indígenas se practica el trabajo comunitario (tequio), la colaboración entre las personas de las comunidades es normal, se trabaja en equipo y se toman acuerdos.

Por lo que, este enfoque debiera estar diseñado y dirigido a la población mestiza y grupo social de estrato económico medio y alto, pues tristemente son estos grupos lo que promueven y ejercen con mayor frecuencia la discriminación hacia la diversidad, en cambio ellos viven su mundo, y para ellos la interculturalidad se da en un plano de estatus y contacto con grupos sociales de otros países del mismo nivel económico.

También desde el punto de vista del concepto intercultural, la competencia mencionada, desde el enfoque de la corriente crítica, se estaría caminando hacia una postura de descolonialidad, y con ello, generar una serie de acciones, como por ejemplo, partir desde los saberes y conocimientos propios de cada grupo étnico y su cultura hacia afuera, lo que implicaría el diseño y construcción de un currículo ajeno a la colonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza⁶⁵.

Un curriculum en el que a partir de los conocimientos y saberes de los pueblos orienten hacia el pensamiento filosófico y pedagógico “otro” de la educación comunitaria; que la construcción de la pedagogía “otra” tenga el reconocimiento al mismo nivel que los paradigmas occidentales, de igual manera su uso sea vertical en los niveles educativos posteriores a la educación básica.

Al respecto esta competencia genera un compromiso de todas y todos, para todos y todas; el reconocimiento del otro, a partir conocimiento de uno mismo, hacer de la diferencia entre cada individuo una riqueza cultural con la que se tiene que explotar las relaciones en sociedad y los conocimientos diversos puedan acrecentar el desarrollo de la región y del país.

Otra de las competencias que su contenido se relaciona con la interculturalidad y la diversidad es la competencia para la vida en sociedad; este hace alusión a:

⁶⁵ En este sentido me refiero a la construcción de un curriculum que verse sobre los saberes comunitarios de cada región cultural del país (lo que generaría la construcción de muchos currículo),

Capacidad para decidir y actuar con juicio frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos, participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología....actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo (SEP: Plan de estudios de educación primaria; 2009, pág. 42).

Sabemos que en cierta medida, las “buenas normas sociales y culturales” la reglamenta en parte la clase o grupo social dominante, para los cuales los medios masivos de comunicación principalmente la televisión son el principal agente de promoverlas, por otra parte, para esta esfera social el término de cultura tiene una connotación distinta (vida europea, modernidad, uso de la tecnología, entre otros.) por lo tanto, esta competencia apunta a que las poblaciones indígenas deberán seguir esos pasos, dejar sus saberes, sus conocimientos, sus tradiciones y costumbres, para poder formar parte de ese otro mundo, que es muy difícil que sea aceptado.

El desarrollo de las competencias, son parte y definen el perfil de egreso de los escolares de la educación básica (véase en el anexo el perfil de egreso del escolar de educación básica) y el perfil de egreso, son *un conjunto de las características que demanda el nivel medio superior* y se supone que estos rasgos le permitirán, desenvolverse en cualquier ámbito en las diferentes esferas sociales y contexto geográficos espaciales, así como también le permitirán continuar su desarrollo académico.

También, como resultado del proceso de formación, a lo largo de la escolaridad básica, el alumno mostrará diversas características⁶⁶, de éstos se consideran

⁶⁶ Puede consultar en el anexo, el perfil de egreso del escolar de educación básica.

dos relacionados a la atención a la diversidad intercultural:

1.- Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística y, 2.- Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar en equipo; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos (SEP, Plan de estudios, 2009, pág. 43).

Para lograr que el escolar asuma y practique la interculturalidad como lo señala el apartado 1, es necesario en primer lugar que el escolar se reconozca así mismo, identifique sus diferencias ante el otro, pero a la vez, conozca que los derechos del otro son iguales a los suyos, que de la comunicación construyan solidariamente un puente de diálogo y comprensión para la convivencia en espacios geográficos sociales compartidos, pero esto solo será posible, si tanto en el aula como en otros espacios se practican estos valores, que contribuyen a la interculturalidad.

Al respecto, en la educación primaria en una localidad indígena en donde todos pertenecen a un grupo étnico, promover la interculturalidad, partiendo del reconocimiento de la potencialidad en diferentes áreas, es una de las acciones que debería de considerarse en todo los momentos del proceso de enseñanza.

En el caso de la población escolar maya, el problema se ha mencionado varias veces, pocas son las localidades que cuentan con institución educativas (y de éstas solo en los niveles de preescolar y primaria) interculturales bilingües; en cambio predominan las escuelas primarias generales (monolingües en el idioma español), en donde los profesores y las profesoras adscritas a estas instituciones, son en su mayoría egresados de Centros Regionales de

Educación Normal⁶⁷ (centros formadoras de docentes) con una formación académica derivada de los métodos de castellanización.

Además, las mayorías de las escuelas primarias de la zona maya de Quintana Roo, también fueron fundadas con profesores y profesoras precedentes de diversos estados de la República Mexicana; quienes desconocían y desconocen el idioma maya, en la actualidad se puede distinguir la ideología que predomina sobre los métodos de enseñanza enfocados a la castellanización; esas prácticas docentes generó en poco tiempo que tanto los escolares y padres de familia descubrieran la importancia del idioma español, pues con ello, se es, “moderno y civilizado”, como se ha descrito en los primeros capítulos.

Ahora bien, se han presentado los datos que de una un otra manera son las normatividades y fundamentos que sustentan el plan de estudios de la RIEB 2009, sobre el tema de la diversidad y la intercultural; proseguiré entonces, al análisis de conceptos como: cultura, identidad y diversidad, con la finalidad de tener una mejor comprensión sobre el tema citado.

Cabe señalar que estos conceptos, desde hace algunos años, han sido temas de discusión en el plano jurídico-normativo a nivel internacional y nacional en éste último, se han registrado algunos de sus logros en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como en la Ley General de Educación y con ello la restructuración en la Constitución política del Estado de Quintana Roo y en su Ley de Educación.

En mi opinión, considero que el fundamento del plan de estudios respecto al tema intercultural y la atención a la diversidad, relacionada en este caso a lo cultural y lo lingüístico como principio pedagógicos y como uno de los elementos sustantivos de articulación en la educación básica, no deja de ser un

⁶⁷ Estas instituciones fueron creadas con la finalidad de atender la cobertura educativa en el país, por un lado y por otro, ampliar continuar con la castellanización en las regiones indígenas, negando la atención a la diversidad cultural y lingüística.

planteamiento meramente político-educativo, desde un enfoque institucional, pues son pocos los elementos teórico - metodológicos que lo sustentan.

La falta de claridad deja incierto los posibles logros; pero sobre todo, los beneficios en los grupos plurales que integran la sociedad mexicana, los programas de estudios de educación primaria carecen de propuestas didácticas que permiten tener un referente de cómo llevar a la práctica esta atención a la diversidad y a la interculturalidad; es de entender que son los profesores los indicados para poner en práctica lo sustentado, pero la falta de orientación y actualización sobre los temas obstaculizan dicha propuesta.

Si bien, el Prosedu (2007 – 2012) plantea objetivos y líneas de acción que en cierto sentido marcan la normatividad y operatividad de la RIEB 2009; respecto al tema de la interculturalidad y a la diversidad, son pocos los elementos teóricos que le pueda permitir a los profesores y las profesoras, conocer e involucrarse en dicho proceso; la importancia y función de la atención a la diversidad y la interculturalidad son importantes en los contextos sociales y educativos.

Al respecto, los puntos arriba citados sustentados en el Prosedu (2007 – 2012) pretende ser alcanzado mediante la Reforma Integral de la Educación Básica 2009; pero la situación analizada y contextualizada a la realidad educativa de la zona maya, conlleva a la siguiente problematización.

Desde qué postura teórica, se construye el enfoque intercultural y la atención a la diversidad como elemento articulador de la educación básica; la aplicación de este enfoque es realmente el medio que permitirá el cambio en las y los mexicanos para construir una sociedad en donde se pueda convivir juntos, con respeto a los derechos de cada persona, en un plano de igualdad y con las mismas oportunidades de acceso a los servicios.

Ante esto, cómo deben ser las prácticas docentes para promover la interculturalidad, qué visión y cuál es el compromiso que debe tener presente el docente, para atender la diversidad sociocultural y lingüística de una población escolar inmersa en un contexto donde la demanda laboral del mundo capitalista exige el dominio del idioma español e inglés.

Para llegar a una aproximación de respuestas a estos planteamientos, es necesario considerar el análisis de algunos conceptos para una mejor claridad por lo que compartiremos el análisis en los siguientes párrafos.

3.4. Cultura, diversidad e identidad: elementos de la interculturalidad.

El concepto de cultura es un término fundamental en muchas áreas de conocimientos, tiene que ver con los saberes, conocimientos, formas y estilos de vida, tradiciones, costumbres, cosmovisiones y convivencias, entre otros, de los pueblos, o grupos sociales.

Existen una gran cantidad de definiciones como percepciones desde las diferentes etapas de la historia, disciplinas, áreas de estudios y ciencias; con respecto a las concepciones es común que cada persona se identifique con alguna de tantas, según su contexto geográfico-social, según su estrato socioeconómico, por así decirlo, pero para los fines de este trabajo nos interesa particularmente la distinción entre las aportaciones desde el campo de las ciencias sociales.

Cabe señalar que desde el área académica de las ciencias sociales se han generado y desarrollado varios puntos de vista teóricos sobre la forma de concebir la cultura y todo lo relacionado a ello; entre las áreas o campos de estudios destacan las aportaciones de la antropología social y cultural, la sociología y la etnografía, cada una de ellas tienen una forma de interpretar los acontecimientos, formas de vida, cosmovisiones, encuentros o divergencias

entre diferentes culturas, así como las relaciones y modos de asimilarse o repelarse, entre ellas.

La cultura está relacionada estrechamente con todas las actividades del ser humano, en todas sus dimensiones y en todos los tiempos; no se puede remitir solo a lo relacionado con las producciones materiales, artísticas e intelectuales (como mundo cultural); por así decirlo, sino que también, tiene que ver con la vida cotidiana, los estilos y modos de las relaciones humanas, la interacción con la naturaleza y con esas formas de concebir la vida - mundo (cosmovisión).

Si partimos del término epistemológico, el concepto de cultura proviene del latín “cultivare” (Gallino, 1995, pp. 243, 244 - 245) que significa o se relaciona con el término de cultivar, dar vida o criar, en otras palabras, podemos decir que es la forma de vivir, de reproducir todas las actividades, también tiene que ver (como se ha mencionado anteriormente) con la forma de actuar ante la naturaleza y todo lo externo al hombre.

En general, las connotaciones de mayor interés en la definición y entendimiento del concepto de cultura, para la presente investigación; muy en lo particular, se consideran las propuestas desde el enfoque antropológico cultural como social, así como algunas de las consideraciones de la sociología de la educación; éstas aportaciones son elementales que permiten tener fundamentos teóricos para debatir las semejanzas o divergencias con los postulados que plantea el Prosedu a través de la RIEB 2009.

Al respecto, Gilberto Giménez (2004), en su texto “Estudios sobre la cultura y las identidades sociales” presenta un pequeño marco histórico en la construcción del concepto desde el enfoque antropológico, y entre esto, reconoce que el momento fundacional del concepto coincide con la obra *Primitive culture* de Edward B. Taylor en 1871, que es donde se registra la primera formulación del concepto antropológico de cultura.

Giménez (2004, pág. 25) agrega que:

El concepto Tayloriano de cultura se inscribe en un contexto teórico evolucionista que en cierto sentido cancela su historicidad...B. Taylor considera que la cultura esta sujeta a un proceso de evolución lineal según etapas bien definidas y sustancialmente idénticas por las que tienen que pasar obligatoriamente todos los pueblos, aunque con ritmos y velocidades diferentes. El punto de partida sería la cultura primitiva caracterizada por el animismo y el horizonte místico.

En este proceso histórico del concepto de cultura, Giménez (2004) señala que, ante los planteamientos de B. Taylor, el antropólogo Franz Boas, debate su tesis y, genera nuevas construcciones, que plantea otras alternativas de concebir la cultura. Pero desde el análisis de Giménez (2004) en la elaboración del concepto de cultura se atraviesan tres fases sucesivas, *la fase concreta, la fase abstracta y la fase simbólica*.

De la primera fase, se extrae un elemento sustentado por B. Taylor las costumbres, en este sentido, sostiene que la cultura tiende a definirse como el conjunto de las costumbres es decir, de las formas o modos de vida que caracterizan a un pueblo. En cambio, en la fase abstracta, tratan de sustituir el término de costumbres por modelos de comportamiento y el concepto se restringe circunscribiéndose a los sistemas de valores y a los modelos normativos que regulan los comportamientos de las personas pertenecientes a un mismo grupo social (Giménez; 2004)

La última fase tiene que ver con la publicación "La interpretación de las culturas" de Clifford Geertz (1973), -este autor en su texto presenta un nuevo término, lo simbólico; en su obra, se plantea a la cultura como telaraña de significados o, "estructuras de significación socialmente establecidas en virtud de las cuales la

gente hace cosas tales como señales de conspiración y se adhiere a éstas, o percibe insultos y contesta a ellos” Geertz (2006, pág. 26); sobre este planteamiento, Giménez comenta que esta nueva tesis, generó críticas, principalmente de los propios discípulos de C. Geertz; quienes consideran que el concepto de cultura va más allá de lo que plantea la tesis de su maestro C. Geertz, y en su lucha por describir este concepto reconsideran algunos elementos propuestos por B. Taylor.

Lo planteado hasta acá, nos ha permitido ver el panorama histórico a grandes rasgos sobre una construcción del concepto de cultura desde la mirada de la antropología, cuestión que no se puede desertar, ya que esto permite entender los procesos que otros estudiosos sostienen, de igual manera y mas adelante veremos como a partir del reconocimiento histórico de este proceso Giménez sostiene su tesis, y en donde coincide tanto con B. Taylor y C. Geertz en algunos puntos.

En la construcción del concepto de cultura desde el enfoque antropológico Giménez (2004, pág. 25) retoma la propuesta de (Kahn, 1976, 26) quien opina que:

La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es todo aquel complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto a miembros de la sociedad.

Al respecto Giménez (2004), señala dos características de la cultura: totalidad y complejidad, también en este mismo texto, sugiere que uno de los planteamientos que pueden conducir a la confusión en algún momento es que B. Taylor en ciertas ocasiones usa el término de civilización con un doble significado: “algunas veces es sinónimo de cultura como modo de vida, mientras que otras designa el estadio supremo de la cultura occidental”.

Desde el análisis de Giménez señala que B. Taylor, en su investigación hace uso del método comparativo y positivista para configurar el concepto de cultura con valor antropológico por lo que para B. Taylor la cultura es,

Todo lo creado por los seres humanos, la generalidad de la vida de una sociedad, el modo de vida específicamente humano, la totalidad de la experiencia humana acumulada y transitada socialmente y que en cada grupo humano tiene una concreción y una singularidad (Giménez 2004; pág. 28).

En cambio para Giménez, el concepto de cultura, podría definirse, como “el proceso de continua producción, actualización y transformación de modelos simbólicos, a través de la práctica individual y colectiva, en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (2004; pág. 39).

Por lo tanto, cada comunidad integrada como unidad social es poseedora de su propia cultura, pero a la vez cada familia y sus integrantes portan una cultura muy en lo particular que puede ser diferente a la de sus vecinos, o a la del resto de la colonia o localidad, en este proceso entran en juego, múltiples y diversas cuestiones (de acuerdo al contexto geográfico) y su cercanía a otras localidades, así como los medios tele-comunicativos.

La cultura no es estática en el tiempo, ni a los contextos geográficos, sino al contrario; también los avances de la tecnología, la ciencia, la movilidad de las personas, entre otros, permiten una transformación, una apropiación a las tradiciones y costumbres; la adaptación de nuevos elementos o productos (enriquecen o distorsionan algunas de las manifestaciones culturales); a la par de la tecnología y de la ciencia, la cultura se mezcla en el mundo de la globalización y de la modernización.

La modernización y la globalización, son agentes irreversibles que contribuyen y ponen en procesos de adaptación, los nuevos elementos o productos de moda, del sistema mundo; con ello, la adaptación o modificación de una cultura, generando una manera de vivir y de proyección de esa ventana de la comunidad, hacia afuera.

Al respecto también son notorias las aportaciones de Geertz y Parsonns (2004, 2006) -desde disciplinas diferentes-, respecto al concepto de cultura. Éste último, plantea que en cualquier comunidad o grupo social existen sistemas culturales, aunque no cumplan con las características enumeradas en su totalidad, pero al menos existen valores, normas y símbolos mismos que rigen los tipos de interacciones y convivencia entre los integrantes de la comunidad; en algunos casos estas formas poco a poco se van amoldando, cambiando o modificando debido a ciertos factores antes mencionados para en donde además ciertas instituciones contribuyen como por ejemplo: la escuela y su curriculum, lo que Bourdieu (1990) trabaja e identifica como reproducción cultural y que tiene que ver con la clase en poder.

En cambio C. Geertz (2006) hace énfasis en el carácter objetivo de los símbolos, estos han ido de la mano de un paradigma hermenéutico en la concepción del quehacer de antropológico; la cultura de un pueblo es un conjunto de textos que dicen algo sobre algo, que portan en sí mismo una interpretación.

Aunque el trabajo tanto de antropólogos y sociológicos, permiten conocer y entender la vida económica, la dinámica social, la cosmología y por lo tanto la historia cultural que caracterizan e identifican a un pueblo; a veces, y debido a que cada investigador observa desde su propia lente, llega a ser complicado unificar criterios para la definición del concepto de cultura teniendo en cuenta los elementos y avances del siglo XXI, la modernidad, la globalización y las ideologías del grupo en poder, que son factores presentes en todo lugar y espacio.

Siguiendo con el desarrollo y análisis del concepto de cultura, desde el enfoque sociológico, Ariño citando a Benedict (1999, pág. 29) comenta que “las culturas primitivas disfrutaban de una doble ventaja: en primer lugar, no se hallan contaminadas todavía por las civilizaciones occidentales; en segundo lugar, los problemas son planteados en términos más simples”.

Al respecto y en la actualidad, en México sería muy difícil concebir el planteamiento señalado, ya que si bien existen localidades ubicadas en zonas muy marginadas fisiográficamente, la tecnología y la globalización ha filtrado hasta el territorio más accidentado de la geografía del país, llevando las aportaciones de la tecnología y de la ciencia, las nuevas formas de la vida cada vez más moderna y de confort, como son: aparatos electrodomésticos y telecomunicaciones principalmente.

Según Ariño (1999; 32), desde un enfoque sociológico, en el sistema cultural se desarrollan los prerrequisitos del “goal attainment” y la integración. Esto significa que la cultura asume el rol de control de asegurar el equilibrio y la homeostasis interna del sistema total: la cultura consiste en modelos, explícitos e implícitos de y para el comportamiento, adquiridos y transmitidos por medio de símbolos, que constituyen en la realización distintiva de los grupos humanos, incluyendo su incorporación en artefactos.

Una de las aportaciones para tener presente es que, los procesos de interdependencia global, la tecnología, la ciencia y la modernidad, ya no permiten la existencia de culturas auténticas e internamente coherentes, ni sociedades o grupos como totalidades, auto contenidas y autónomas, ya que la globalización comporta una fenomenología cultural desvinculada del territorio primordial de las comunidades imaginadas y sus culturas.

Desde la sociología;

La cultura como sistema significante está inserta en toda una gama de actividades, relaciones e instituciones, de las que sólo algunas son manifestaciones culturales. Para las sociedades contemporáneas éste sería un uso más eficaz del concepto de cultura que el estrictamente antropológico, porque permitiría cuatro tipos de análisis: el sistema social como sistema significante; el sistema cultural como sistema significante manifiesto, los sistemas políticos económicos y generacional como sistemas significantes y las interrelaciones entre los distintos sistemas, permitiendo plantear cuestiones como la vigencia de las ideologías, el mercado de la cultura y las políticas culturales (Ariño,1999, pág. 57).

Aunque Bourdieu (1979,1984, 1997) en casi todos sus trabajos desarrolla problemáticas desde un análisis cultural, el concepto que construye sobre la cultura esta relacionado a los valores de grupo dominante sobre los adversos.

Desde esta postura, como profesores de educación primaria sabemos que la educación en este nivel es muy importante, juega un papel único en la vida de los escolares.

En las escuelas somos reproductores de la cultura, generamos cultura, hacemos cultura; son diversas las funciones de la institución, pero en fondo persiste la de someter al *individuo a la obediencia*; desde la cultura del poder, esto es, darle todo, hacer todo para que todo siga igual; contribuir con nuestra labor para formar ciudadanos sometidos a las decisiones de grupos o élites sociales del mundo capitalistas; en este sentido, educamos para ser mejores consumistas del sistema mundo globalizador, por lo que hacemos uso de la cultura dominante para desaparecer la cultura minoritaria.

De acuerdo a las diversas aportaciones, argumentos y definiciones sobre el concepto de cultura, descrita y sustentadas desde los campos antropológicos y sociológicos, se conjugan y mezclan las aportaciones del desarrollo de la ciencia, los avances tecnológicos, modas de todos los estilos (música, baile, poesía, etc.), éstos a su vez, y gracias a las redes de comunicación permiten la percepción de los espacios diferenciados con sus formas de culturas, sin duda alguna el acercamiento de las distancias entre los espacios ha generado la globalización de las culturas, claro, al margen de una elite social .

Estos factores permiten la apropiación y adaptación de nuevos estilos o formas de vida (ajenas y diferentes); en los mayas de Quintana Roo, es muy común la apropiación de nuevos elementos a los procesos simbólicos de sus tradiciones y costumbres; proceso que también pueden evidenciarse en la identidad de los escolares, por lo que la cultura comunitaria que porta cada escolar tienden a ser cada vez más homogénea al mestizaje, que trata de adaptar los estilos y formas de vida americanas o europeas, en este sentido, el uso y la promoción de los elementos culturales como lo es lengua maya es menos usual en los espacios académicos.

Por otro lado, la SEP (2006) en una de su pocas publicaciones, "*Referentes conceptuales de la educación intercultural bilingüe*" (EIB), parte de la definición del concepto de cultura; anuncia lo culto como forma de tener un amplio conocimiento para argumentar que cultura se entiende como un cúmulo de información que se maneja; por lo que esto determina el nivel de cultura que una persona posee.

Otra concepción que plantea es la relacionada con la producción artística, como expresión de arte y por ultimo presenta que este concepto suele vincularse con el estrato social y económico de los individuos:

Sin embargo, para la educación en general y, en particular, para la educación intercultural, este concepto es más amplio, pues parte de que la cultura es una

construcción social e histórica que responde al proyecto particular de cada pueblo se traza como propio (SEP, 2006, pág.10).

Como podemos leer, la forma de como abordar y se presenta el concepto de cultura desde éste documento, es muy simple; no dice desde que postura (antropológica o sociológica) se construye el concepto de cultura ni mucho menos hace referencia sobre en que sentido se debe entender este concepto, como elemento vivido y practicado en las escuelas en comparación con las aportaciones desde la antropología y la sociología.

Ahora bien, en el plano del concepto de cultura como parte de la identidad de un grupo social, vemos entonces que, ciertos patrones o elementos que se articulan con aspectos culturales, se van transformando o modificando con forme transcurre el tiempo, en algunos casos muy lento, en otros aceleradamente debido a: la ubicación geográfica del pueblo, al consciente colectivo del grupo social, sus necesidades y demandas, la política generada por el estado y sobre todo la invasión globalizadora del capitalismo.

En la medida de lo posible, se pueden identificar características, elementos, prácticas culturales muy específicas que hayan perdurado durante siglos en grupos sociales, pero, hay que tener presente que las culturas siempre se han entremezclado, las fronteras entre los espacios geográficos culturales no son cerrados ni infranqueables.

Existe diversos factores que de una u otra manera intervienen y generan ciertas modificaciones en las tradiciones y costumbres de un pueblo; los habitantes son los agentes que sin darse cuenta (no necesariamente) se apropian de nueva actitudes, elementos, ideologías, entre otros; las adecuan a su cultura; cabe señalar que en las últimas décadas, los flujos migratorios han permitido ampliar las “fronteras culturales”; también se han diversificado los prototipos de cultura en un mismo espacio geográfico, por lo que es difícil expresar con

precisión que haya sociedades que se consideren como unidades que correspondan de manera clara a una cultura propia y legendaria.

Quintana Roo, como espacio geográfico – social, vive un proceso dinámico pluricultural, debido a las actividades de turismo internacional que se generan en la entidad, lo que conlleva a modificaciones y nuevas adopciones culturales en las tradiciones de los habitantes mayas; estos nuevos patrones culturales van acompañados de los servicios que brindan las aportaciones de la tecnología y la ciencia, lo que genera las formas de actuar ante los demás y ante los diferentes contextos sociales, así como la transformación de los pensamientos, cosmologías, y actitudes.

La cultura por lo tanto y como sustenta Gilberto Giménez (2004; pág. 57)

Es la organización social del sentido, interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados.

En este sentido, la cultura maya contemporánea, aunque se basa de la organización simbólica de algunos elementos propios como lo es la lengua, los alimentos, el vestuario, las ceremonias durante los procesos agrícolas, el respeto a la naturaleza, entre otros, no puede permanecer aislada y cerrar sus fronteras geográficas y cosmológicas a los avances de la tecnología, sobre todo, a las que se derivan de las actividades turísticas antes citadas. En cierto sentido, los mayas contemporáneos han aprendido que de las culturas “otras” depende en parte su existencia como persona.

En el ámbito educativo, los escolares son muy vulnerables a las formas culturales que le rodean, y con ello al desarrollo de su identidad, en el caso de los escolares mayas de Quintana Roo, la dinámica cultural gira en parte de la cultura

estadounidense y europea, debido al acercamiento de éstos, atraídos por ofertas turísticas que se generan en la entidad.

El conocimiento y reconocimiento del sujeto como ser humano diferente pero igual a los demás, genera el acercamiento a la distinción de los otros, como personas, a la que se le debe respeto tal y como son desde su propia cultura; es decir, el derecho de la existencia de los otros, dueños de sus propias formas de desenvolverse en su contexto socio-cultural y geográfico, inmerso en su cultura, así como de sus necesidades de vida.

Pero para lograr este reconocimiento, es necesario partir de una educación en donde la enseñanza de respeto y de igualdad se inculque desde temprana edad; también es indispensable evidenciarla mediante la práctica en todo momento, y en todos los sentidos⁶⁸ pues en tanto que nos reconocemos y respetamos al otro, podemos *avanzar en las relaciones sociales y culturales*; esto dará pauta a la reflexión de quiénes somos como grupo comunitario y en que sentido nuestra identidad nos hace ser diferentes a los demás, en un contexto social en donde todos somos diferentes, pero tenemos los mismos derechos y por lo tanto, las mismas oportunidades, sin importar quienes seamos y cuales sean nuestros orígenes, gustos, y formas de ver la vida, es, en esto donde radica el concepto de diversidad.

La diversidad cultural puede entenderse como:

Una realidad humana en un espacio geográfico y social, donde viven e interactúan distintos grupos, con manifestaciones, creencias, cosmologías, prácticas y costumbres totalmente diferentes o compartidas. Ésta realidad hace pensar que cada persona, grupo y/o comunidad tiene

⁶⁸ Este proceso implica la enseñanza de conceptos como: solidaridad, respeto, diferencia, así como también su práctica.

una identidad constituida por múltiples contactos culturales; es decir, tiene una especificidad a partir del otro. Este doble juego condensa los rasgos que la hacen ser como es y no otra cosa; así, la identidad de los grupos es la existencia y la expresión de lo específico que da sentido a la diversidad. (SEP: El enfoque intercultural, 2006, pág. 20)

Ahora bien, en el contexto educativo hablar de la diversidad en el salón de clases y de la escuela, es una característica presente en todos sus componentes, es una realidad escolar que afecta a cada uno de los alumnos, profesores, padres de familia y a la misma institución.

Hablar de diversidad, no es referirse solamente a la existencias y presencia de género, de escolares con identidades culturales y lingüísticas diversas, de niveles socioeconómicos, hábitos y valores; este concepto va mas allá, pues cada escolar como unidad tiene características propias tanto físicas, emocionales y cognitivas (biopsicosociales), también elementos y factores externos que influyen en la diversidad, estos pueden corresponder a intereses, motivaciones, estímulos y experiencias previas.

Otra de las realidades en las instituciones educativas son las “capacidades diferentes” –físicas o cognitivas- de algunos escolares que pueden integrar o formar parte del grupo escolar y de la institución; en este sentido la diversidad también tiene que ver con los diferentes ritmos y estilos de aprendizajes que cada uno de los escolares posee, lo que conlleva a generar políticas y estrategias socioeducativas encaminadas hacia la atención a esta diversidad.

Por lo que, la diversidad en los escolares de una aula, a otra, y de una escuela a otra, son totalmente diferentes, así como lo es el contexto geográfico - social en el que este inmersa la institución, pero todo se homogeniza mediante una sola finalidad que lleva a una identidad, la identidad como escolar.

En este espacio es importante señalar que, el concepto de identidad, es inseparable al concepto de cultura, (son concepto que van de la mano, siempre) debido a que las identidades sólo pueden formarse a partir de las diferencias culturales y subculturas a las que se pertenece o en las que se participa (Giménez: 2004).

Como primera aproximación, la identidad tiene que ver con la idea que tenemos acerca de quiénes somos, de dónde somos, cómo somos y quiénes, cómo y de dónde son los otros (los que nos rodean), es decir, es la representación que tenemos de nosotros mismos en relación con los demás. Lo que también implica, hacer comparaciones entre las personas y sus formas de ser, para encontrar esas semejanzas y diferencias, pero sobre todo generar y promover diálogos de igualdad y respeto. Todo esto, nos debe conducir a interrogarnos, sobre porqué somos así, y buscar en nuestro pasado, respuestas que nos permitan ser más consciente de nuestras acciones, y poder entablar la convivencia entre los diferentes grupos sociales.

Por lo que, Catharine Walsh (2005; pág. 7) citando a Hall, 1997, plantea que:

La identidad no es algo que podemos elegir, sino algo que se tiene que negociar socialmente con todos los otros significados e imágenes construidos, como conocimientos que nuestro propio uso de la identidad activa. Es decir, identificarnos dentro del entorno familiar y cultural requiere, al mismo tiempo, diferenciarnos de otros distintos y diferentes, procesos de identificación que muchas veces son inconscientes. Hacer evidentes estos procesos, es parte de construir la interculturalidad: ser consciente y respetuoso de las diferencias sin tratarlas como binarismo con fronteras claramente definidas, acabadas e insuperables, sino como elementos que siempre están andando y se están haciendo.

En este sentido, desde que nacemos y a calor del seno familiar se va construyendo una primera identidad, que tiene que ver los valores, las tradiciones y las costumbres, que se ejecutan en el hogar, en la localidad o colonia; conforme crecemos fortalecemos esa identidad, pero también descubrimos o nos damos cuenta que existen formas diversas que nos hacen ser diferente a los demás, pese de ello tenemos que compartir espacios (según sea el contexto social), e ideologías.

Al respecto, una de las características que observo de las identidades, y más en las localidades de la zona maya de Quintana Roo, es que cada día los habitantes adaptan nuevos patrones culturales, sobre todo los relacionados a las aportaciones de la tecnología y a las formas de la cultura americana y europea, este debido a la cercanía del polo turístico, por lo que es común ver en las localidades el reflejo de nuevos patrones a lo que Walsh (2005, pág. 8) nos dice:

Las identidades culturales ahora son más de carácter fronterizo; es decir, en el contacto y encuentro cultural, hay elementos que no son ni lo uno, ni lo otro, sino algo más que responde a los términos y territorios de ambos, pero también corresponde a imaginarios o realidades distanciadas a las que a veces se aspira lograr, a pesar de todo los obstáculos que se enfrenten.

“Si la cultura es una construcción humana, a su vez ésta se define por las identidades de cada persona que forma parte de esta cultura o de una sociedad” (SEP: Enfoque intercultural bilingüe; 2006, pág. 18).

La identidad desde el planteamiento de la SEP (2006), debe entender como la afirmación, el reconocimiento y la relación con las distintas realidades entre los sujetos que se constituyen en las diferentes culturas inmersas en un espacio, por lo que la identidad es parte de los procesos de la interculturalidad.

La interculturalidad, es inseparable a las cuestiones de la identidad, también lo es de las diferencias y relaciones entre personas, grupos o comunidades; es inseparable de las maneras como nos distinguimos entre las personas o nos diferenciamos de ella, en todos los sentidos, pero también tiene que ver con el respeto hacia los demás.

El hecho de relacionarse de manera simétrica con personas, los saberes, los sentidos y prácticas culturales distintas, requiere un autoconocimiento de quién es uno, de los elementos que conforman y destacan tanto lo propio como las diferencias. (Walsh, 2005). Pero, ¿Cómo deben ser esas relaciones?, qué involucra pensar en la interculturalidad como categoría de análisis y desde cuántas posturas o situaciones debe o se puede abordar el desarrollo del concepto de interculturalidad, bueno, para ello es necesario abordar la definición del concepto y todo lo que implica en su proceso de construcción y su forma sutil de llevarla a la práctica, desde unos hacia otros, y desde una clase social a otra.

3.5. Lo intercultural y su enfoque

La mayoría de los investigadores enfocados al tema de lo intercultural reconocen o coinciden al menos cuales son algunos de los factores que propiciaron el origen, la construcción y el uso del concepto de interculturalidad.

Desde mi propia connotación, tiene diferentes coyunturas, pero podemos partir de la descomposición del concepto como tal (inter y cultura), por lo tanto, el término, “inter”, nos referencia a la palabra, *entre*, pero en el aspecto social, hace referencia a las relaciones que se dan *entre* grupos o personas; en cambio el término “cultura” como se ha descrito en párrafos anteriores, se refiere entre otras cosas, a los saberes, tradiciones, costumbres, cosmologías, entre otros, propias de cada persona como miembro de una comunidad; de esta manera podemos decir

que la palabra hace alusión a las relaciones que se dan entre diferentes grupos, pero la interculturalidad es un proceso que está en constante construcción.

En México, una de las pioneras en presentar oficialmente a través de la SEP el concepto y como una nueva propuesta a la atención educativa (inclusión) de los indígenas fue Sylvia Schmelkes, siendo la Coordinadora General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), plantea algunas propuestas que analizaremos posteriormente a la par de otros proyectos de educación intercultural.

Aunque pueden ser varios los estudiosos en México sobre el tema (Elba Gigante, Pérez Ruiz, Couder Díaz, Gunther Dietz, entre otros) en primer término, retomo la presentación histórica que hace la antropóloga Pérez Ruiz y su planteamiento sobre la interculturalidad, a la par de ello, abordo, las aportaciones de Catherine Walhs, porque me parece muy original, la postura de construir una corriente de la interculturalidad, y que va desde una tendencia poca usual y perceptiva en México, “la interculturalidad de la decolonialidad”, desde la corriente crítica.

Por ahora, conozcamos un poco sobre la definición del concepto desde el campo de las ciencias sociales en general, de acuerdo al diccionario de relaciones interculturales y según Pérez Ruiz (2009), señala que el concepto intercultural, “hace alusión a los encuentros que se producen entre sujetos de distintas culturas, por lo cual, desde el punto de vista, la humanidad siempre ha sido intercultural”⁶⁹.

Por otro lado, lo que caracteriza el sentido del concepto actual, es que “se refiere a la puesta en práctica de un programa multiculturalista, destinado a propiciar una forma especial de relacionarse entre los individuos pertenecientes a distintas

⁶⁹ Aunque Pérez señala que la humanidad siempre ha sido intercultural, se debe comprender que este hecho es solo físicamente ya que socialmente la historia nos relata el sometimiento o invasión de pueblos dominantes a los pueblos más vulnerables, pero el concepto va más allá de la diversidad cultural y las relaciones existentes.

tradiciones culturales cuando conviven en el mismo territorio” (Pérez, 2009, pág. 253).

Por ello, desde la mirada de la autora, se habla de interculturalidad “para indicar el conjunto de objetivos, valores y derechos que deben guiar esos encuentros, por lo que se trata entonces de, valorar positivamente y educar en los principios que guían la convivencia entre sujetos culturalmente diferentes” (Pérez, 2009, pág. 253). Por otra parte, también hace referencia que, algunos investigadores lo intercultural lo emplean, ciertas veces, en sustitución del enfoque interétnico y, en otras, como complementario.

Pero, cómo pensar en el concepto de interculturalidad, como una categoría de análisis y, desde cuántas posturas o situaciones se debe o se puede abordar el desarrollo del concepto, en una sociedad mexicana, en donde pocos tienen el poder económico y social; en donde los intereses de unos, están por encima de los derechos de los otros; que ocurre con el concepto intercultural y su promoción en un país de una gran riqueza en diversidad cultural y lingüística, en un país con grandes índices de marginalidad de pobreza y de injusticia social.

Bueno, en la actualidad el concepto ha estado en constante debate y construcción desde diferentes enfoques, por lo que pensar en la interculturalidad y en términos de la construcción del concepto en tiempo y espacio, es necesario tener presente lo que Villa Amaya (2008) considera, este investigador opina que,

En un mundo que pretende ser direccionado por la globalización, algunos conceptos suelen tener la buena o mala fortuna de ser globalizados con rapidez; estos surgen por los impulsos dados por los movimientos sociales y debates académicos, de allí se trasladan con variada fortuna a los medios de comunicación y regresan desde unas reflexiones a los movimientos sociales (Villa, 2008, 141).

En el caso del concepto intercultural, es un término que en pocos años, ha pasado a estar en discursos desde el plano internacional, al local y en casi todos los campos de saberes y prácticas cotidianas.

Por lo que es muy común, el uso de este concepto, desde diferentes énfasis y para funciones diversas, por ejemplo, como propuestas de interés político, con el cual se pretenden apaciguar las demandas y desigualdades entre los grupos vulnerables, también en este sentido, se demuestra la bondad y las buenas intenciones del grupo en poder.

Por otra parte, también se pueden generar compromisos de respeto, equidad y reconocimientos de unos ante los demás; en el campo filosófico, se pretende construir y fundamentar las formas nuevas de concebir conocimiento y saberes “otros”, relaciones e intercambios entre los pueblos o grupos étnicos.

Vemos entonces, que el concepto de interculturalidad, va generando funcionalidades, que aterrizan en tiempos acrónicos, en contextos geográficos y realidades diferentes, desde las diversas esferas sociales y con finalidades específicas, pero con distintas formas de entenderse y aplicarse entre la diversidad de las sociedades, grupos étnicos, lingüísticos y culturales.

En México, el concepto de interculturalidad se ha interpretado como una política⁷⁰ con la que se pretende, entre otras cosas, atender necesidades convertidas en demandas de algunos sectores de la población, (grupos más vulnerables); -es muy común escuchar éste término en discursos de políticos-.

A raíz de las demandas, también se han creado programas de atención para promover la interculturalidad; uno de estos ha sido a través de los sectores educativos y sus curriculum, en donde se habla de crear conciencia en los escolares sobre la diversidad cultural y lingüística de la población; apreciar los elementos de

⁷⁰ En este sentido se tienen que tomar en cuenta que también esta política es biunívoca a los postulados jurídicos internacionales que respaldan los derechos del hombre.....

las culturas, respetar esas formas de vida y generar ambientes armónicos en las relaciones.

Como propuestas para generar el desarrollo integral del escolar son buenas, pero hablar de la interculturalidad es un proceso complicado, va más allá de lo que los profesores pueden dar por entendido, es tener bien claro en primer término, hacia dónde, nos encamina el tipo de interculturalidad que propone la SEP; pero como este organismo carece de una propuesta clara y firme, entonces se convierte en un proyecto sin rumbo ni dirección.

Al respecto, Catherine Walsh (2005), desde la corriente crítica⁷¹, opina que:

La interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales (Walsh, 2005, pág. 4).

La autora está consciente de la realidad en las sociedades y países, por lo cual no asevera o da por cierto su tesis sobre la interculturalidad; son muchas las miradas y formas de ver la interculturalidad; en el caso de México el postulado lo vemos muy distante, aunque existe todo un marco jurídico, regional y nacional que respaldan y garantizan los derechos culturales y lingüísticos, solo están como un documento y nada más.

La atención a la diversidad pluricultural en México, se enfrenta a un sin fin de obstáculos, pues de muchas maneras y formas se vive la discriminación, ya sea por ser diferente en lo cultural, en lo lingüístico, en lo religioso, en la complejidad física, en el color de piel, por pertenecer o estar clasificado en un estrato económico, por vivir en cierto lugar, entre otros.

⁷¹ La corriente crítica de la interculturalidad surge como una propuesta-alternativa de plantear problemática..

Por otro lado, aunque la interculturalidad genera compromiso e involucra relaciones de respeto, de colaboración, de solidaridad, entre otros, para enfrentar problemas comunes, aun es difícil de lograr tal propósito y esto tiene que ver con el grupo en poder y tipo de gobierno de un país.

En la actualidad son pocas las sociedades que logran la convivencia ante el reconocimiento de ser diferentes pero iguales (diferentes por concebir el mundo desde una cosmovisión distanciada a otras formas, iguales en el sentido de que todos pertenecemos a la misma especie), los hechos de indiferencias y discriminación, como se ha mencionado en párrafos anteriores, son muchos y por todas direcciones.

La aplicación de este concepto a pesar de la apertura y promoción en su práctica al menos en México, sigue siendo en forma vertical (de arriba hacia abajo), lo que Aníbal Quijano (1997) llama colonialidad del poder; ejemplo de ello es la RIEB 2009, donde el enfoque intercultural se aplica mediante un curriculum oficial pensado y realizado desde los otros, dirigidos a, y no desde los propios grupos étnicos.

Como se ha expresado en párrafos anteriores, el concepto intercultural en la actualidad es usado con diferentes fines y desde diferentes medios y perspectivas desde la política, la filosofía y lo educativo, entre otros, al respecto Pérez Ruiz (2005, pág. 252) citando a Walsh (2002), nos dice que:

Se emplea como preinscripción, es decir para indicar valores que deben guiar y normar las relaciones y la convivencia entre las poblaciones diferentes culturalmente, así que es la base para impulsar proyectos educativos diferentes a los integracionistas vigentes en los estados nacionales, pero también es un indicador de hacia dónde deben transformarse ciertos aspectos

de las sociedades contemporáneas, cuando se establece lo que debe ser un sistema jurídico intercultural.

Pero no sólo se trata de construir valores para guiar y normar las relaciones; así como la convivencia entre las poblaciones diferentes culturalmente, ni se trata de que las instituciones dirigidas por blancos o mestizos pongan el orden en la sociedad, dirijan que es lo que se debe hacer y que no, sino atender las demandas en todos sus aspectos sociales, reconocer los saberes y conocimientos (prácticas y costumbres) de los pueblos a la altura de lo universal, y no verlo como artesanías, objetos únicos o como elementos para identificar un grupo social, el folklor como característica única y propia de los pueblos étnicos.

Otra de las cuestiones a las que hace referencia Pérez Ruiz (2009, pág. 252), es que, muchas de las veces,

Lo intercultural se emplea para caracterizar hechos sociales; situaciones en las que interactúan, en un mismo espacio territorial o extraterritorial, poblaciones con diferencias étnicas, identitarias, culturales, jurídicas y/o religiosas; así que se habla de que existen regiones interculturales, identidades interculturales y/o se describen y analizan hechos específicos producidos por actores sociales que actúan, generalmente, en la intersección, entre los sistemas culturales diferentes, rompiendo fronteras y apropiándose selectivamente de ciertos elementos culturales que en principio le son ajenos.

Pero también hay que tener muy en cuenta que:

La interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana,

una convivencia de respeto y de legalidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 2005, pág. 4)

Desde el planteamiento de Pérez Ruiz y Walsh, el concepto conlleva a intenciones claras; también cubre un amplio sector en acciones entre sujetos con prácticas y saberes diferentes en un plano de igualdad y respeto en el que se comparten espacios geográficos, realidades en tiempos acrónicos, ante las desigualdades del mundo moderno-globalizador.

Pero hay que reconocer que esta definición y su forma de percibir el concepto lejos de tener una funcionalidad de carácter social, a la que se debe atender desde las diferentes instituciones y esferas sociales, ha sido tomado más como un estandarte en el plano de lo político⁷²; ya que en todo espacio y momento se habla de la importancia y promoción a la interculturalidad, de la atención a la diversidad socio cultural, de los grupos étnicos como portadores de cultura ancestral, de la riqueza folclórica de los pueblos originarios, entre otros; pero, cómo, porqué, cuándo y dónde surge este concepto, desde dónde y para quiénes debe ser la aplicación de la interculturalidad, quiénes deben elegir el rumbo de la interculturalidad y hacia dónde debe estar dirigida?

Al principio, este concepto tuvo que ver con la construcción de un imaginario real de la especie humana, para señalar, reconocer, entre otros, que una sociedad difícilmente es homogénea, que sus miembros poseen diferentes formas de pensarse a sí mismo, de comunicarse, de vivir, de realizar prácticas tradicionales; a pesar de las diferencias culturales, sociales, económicas se dan interacciones y relaciones ya sean de subordinación o de un mismo nivel, algunas veces a partir del respeto en un plano de igualdad y de diferencia, en donde todos tienen los mismo derechos, las misma oportunidad a los accesos y servicios, en otras, a partir del sometimiento de saberes, de poderes, y de la naturaleza.

⁷² Al menos en México

Pero el concepto de interculturalidad fue también construido desde la necesidad educativa que conllevó a la población de América Latina a luchar por la demanda de servicios educativos que se alejara del colonialismo, de la castellanización, del sometimiento de valores y prácticas occidentalistas; fue precisamente en Venezuela, en el que, mediante un proyecto educativo para la población indígena se decidió de manera consensuada dejar el concepto de educación bilingüe y construir la vía intercultural.

Ésta fue discutida y elaborada en el marco de las preocupaciones iniciales del Proyecto Principal de Educación, en contextos indígenas, y se asumió como tal en una reunión continental convocada por la UNESCO y el Instituto Indigenista Interamericano (Pérez, 2005, pág. 257).

Esteban Emilio Monsonyi fue quien, por primera vez, formuló con lucidez la ruptura con la anterior concepción y expuso lo que debería ser la educación intercultural bilingüe.

Cabe mencionar que paralelo al acontecimiento mencionado en el párrafo anterior, a finales de la década de los 60 del siglo XX, inicia tanto en Europa como en diversas regiones del mundo (entre ellos los países de Latinoamérica) movimientos de lucha por el reconocimiento a los derechos humanos de igualdad, equidad, género, entre otros.

La población étnica, los afrodescendientes, así como grupos sociales y vulnerables (gay, lesbianas, etc.) En su conjunto enfrentaron y desafiaron el poder del estado, en defensa de sus derechos y demandas como ciudadanos; en Europa estos movimientos lograron que el estado consolidara el concepto de multiculturalidad en su reconocimiento como nación, en América Latina se bautizaba y adoptaba con el nombre de interculturalidad.

Los movimientos sociales mencionados jugaron un papel importante, para que el concepto de interculturalidad fuera considerado en el plano internacional por organizaciones como la ONU; UNESCO, OIT, BM, y FMI, entre otros.

Con tal reconocimiento los gobiernos de algunos países se sintieron obligados a reconocer en sus constitución, la diversidad cultural, social y lingüística ante un mismo plano de igualdad y de oportunidades, estipular artículos constitucionales en su reconocimiento y derechos; en México este hecho tuvo relevancia, pues propicio su consideración en la reestructuración del Artículo 2° (1992) de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Ahora bien como dice Schmelkes (1996), la interculturalidad:

Reconoce al otro como diferente, pero no lo borra ni lo aparta busca comprenderlo y lo respeta. En la realidad intercultural el sujeto (individual y social) se puede relacionar desde su diferencia con el que se considera diferente, el minoritario pero el mayoritario entiende que el diferente puede crecer desde su diferencia. Esto es justamente lo que está detrás del concepto de autonomía, que en lo social equivale a la autodeterminación en lo individual. La relación cultural verdadera florece cuando se van desvaneciendo, como proceso social, las asimetrías.

Bueno, pero la interculturalidad no se da por si misma; el individuo es quien lo construye por una razón, y debe por lo tanto aplicarlo y promoverlo en favor a los principio del mismo planteamiento; es lógico que cada individuo, grupo social o cultural adaptará o se apropiará de este concepto a su conveniencia, es por ello que se debe promover desde algunos elementos básico este concepto y desde el aspecto educativo, para poder generalizarlo en todos los sectores de la sociedad y de la diversidad cultural en la que esta constituida la sociedad mexicana.

Si bien, el concepto intercultural se ha generalizado en el aspecto educativo, es necesario aceptar que en la realidad de los diversos grupos culturales en México existen una gran desigualdad, entre la que destaca la socioeconómica. (Schmelkes, 2006); las minorías culturales, en general, viven en proporción mucho mayor realidades de pobreza y pobreza extrema. A esta situación se agregan, de manera sinérgica, interactuando entre ellas en forma perversa, asimetrías como la política (la posibilidad de hacer escuchar su voz), la social (calidad de vida)

En este mismo sentido la autora, manifiesta que, la interculturalidad supone que entre los grupos culturales distintos existen relaciones basadas en el respeto y desde planos de igualdad, es lógico, son pocas los grupos culturales en lo que no haya división del trabajo, y este es un primer elemento de la desigualdad. Agrega Schmelkes (2006) que la interculturalidad no admite asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros. Como aspiración, la interculturalidad forma parte de un proyecto de nación.

Aunque se reconoce que Schmelkes fue pionera en presentar el discurso de la interculturalidad a través de la SEP, en México, es de entender que no por solo este hecho sea lo único y la única manera de entenderse la interculturalidad ni de llevarla a la práctica.

También como se ha mencionado, este concepto está en proceso de construcción es un concepto en constante dinámica dada la diversidad de pensamientos, culturas y estratos sociales que constituyen la población mexicana y sobre todo desde la postura, experiencia de los estudiosos.

Por lo que, construir un concepto de interculturalidad requiere del análisis de varios elementos, de realidades y desde la visión de todos, no dar por hecho lo propuesto lo que dicen ciertos investigadores, que en algunos casos no toman en

cuenta otras aportaciones, del que no es intelectual universitario, pero que la vida les ha enseñado a mirar desde esa otredad, el mundo.

El concepto de intercultural suele ser tan simple, pero que en la búsqueda de querer decir lo todo, puede llegarse a la complicación de la comprensión de este concepto, encontrarse con muchos obstáculos que de una u otra manera alteran esta simplicidad.

Considero que con la abstracción del concepto de interculturalidad queremos abarcar mucho, cuando cada cosa tiene su referencia y nos indican su significado, por lo que este concepto no debe perder su sentido literal y con ello las intenciones sencillas pero claras.

Al respecto Smchmelkes (2005), como parte de su carrera intelectual en su participación en la Conferencia en el Encuentro Internacional de Educación Prescolar: Curriculum y Competencias⁷³, sustenta algunos de los fundamentos de la interculturalidad entre los cuales cita:

a) La filosofía de la otredad con este termino la autora se refiere a que las bases filosóficas de la interculturalidad son una forma de abordar al otro diferente: Desde una postura filosófica que considera que hay culturas superiores y que por lo mismo es necesario que el otro borre su diferencia para poder establecer una relación desde planos de igualdad, se transita con claridad al polo opuesto: a la postura que sostiene que el otro puede y debe crecer desde lo que es, desde su propia identidad. En este apartado también hace uso del concepto de “cultura” en singular – incluyendo la convicción de que la puerta de entrada a la esta cultura es la escuela – a un planteamiento de “culturas”, en plural, cuya presencia múltiple asegura la vida.

⁷³ Organizado por Editorial Santillana, celebrado en la Ciudad de México, los días 21 y 22 de enero de 2005.

b) La democracia con esto se refiere a que en un país multicultural que aspira a la democracia no puede lograrla plenamente si no transita de la multiculturalidad a la interculturalidad. Esto es así porque la democracia supone pluralismo. Se trata de una metodología de tomar decisiones en situaciones justamente de complejidad, donde los pensamientos y las orientaciones son distintos.

Para la autora, la democracia implica conocer y respetar otras visiones, exige conocer otras visiones para formar un juicio propio del concepto. De otra forma, el juicio propio es limitado y egocéntrico, inconveniente para el propio Estado que se erige en democracia.

Bueno, como he mencionado en el párrafo anterior, creo que cada vez, los estudiosos sobre el tema, tratan de agregar palabras y atributos sencillos al concepto de interculturalidad, poco se involucran las formas y maneras de cómo lo entienden, lo comprenden las personas.

Puesto que la interculturalidad, es un proyecto ambicioso ante las realidades de la diversidad social, cultural y lingüística de México, es necesario por lo tanto abordarla desde la educación, desde donde se deba contribuir a la construcción de un país en donde se respeten las diferencias culturales, lingüísticas, en el plano de la igualdad y acceso a los servicios con equidad.

Si partimos de que, el concepto de interculturalidad, es la construcción de una realidad con la que se pretende fortalecer las identidades, la convivencia, el respeto entre y desde cada uno de los individuos hacia todos; Pero que también “intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legalidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 2002, pág. 4); es necesario entenderlo (es compromiso de todos); y uno de los medios para

alcanzar tales propósitos es a través de las instituciones educativas, ya que estos son espacios de convivencia y encuentro entre los diferentes, los desiguales, los contrarios y a fines a propósitos distintos en la vida.

Las instituciones escolares, son espacios en donde se practican valores, se desarrollan actitudes, se transforman saberes en conocimientos y se promueve la convivencia entre la diversidad intercultural.

Por tal motivo es necesario, poder construir fundamentos filosóficos “otros” y sociales en la educación intercultural, estar consciente desde donde se construyen y a quienes involucra, al respecto, desde la corriente crítica, la investigadora norteamericana Catharine Walsh⁷⁴ (2002, 2003, 2005,) en sus trabajos realizados para el ministerio de Educación en Perú y que teniéndolo como referente, vemos entonces que la RIEB en México carece algo similar para sustentar el enfoque interculturalidad y la atención a la diversidad.

Desde su experiencia como intelectual participante⁷⁵ sobre la interculturalidad, Walsh, opina que pensar y hacer la interculturalidad es trabajo de todos, ella apuesta que:

La interculturalidad no puede ser reducida a una simple mezcla, fusión o combinación híbrida de elementos, tradiciones, características o prácticas culturalmente distintas. Más bien, la interculturalidad representa procesos (no productos o fines) dinámicos y de doble o múltiple dirección repletos de

⁷⁴ Catharine Walsh 2002, también parte de los antecedentes de la interculturalidad y reconoce que es un concepto formulado que proviene de movimientos étnicos-sociales de América Latina a partir de 1968, con el cual se refleja un pensamiento que está basado en ideas eurocentristas así como perspectivas de la modernidad también pretende el respeto al uso de la cosmología prácticas y tradiciones entre los pueblos y grupos étnicos. Explorar por lo tanto el significado es abordar una perspectiva desde una práctica “otra” que encuentre su fundamento y motivo de ser.

⁷⁵ En su ponencia realizada en el encuentro intercultural internacional realizado en Bogotá Colombia, expresó dicho término y argumentó los motivos que le permiten identificarse o nombrarse como tal.

creación y de tensión y siempre en construcción; procesos enraizados en las brechas culturales reales y actuales, brechas caracterizadas por asuntos de poder y por las grandes desigualdades sociales, políticas y económicas que no nos permiten relacionarnos equitativamente, y procesos que pretenden desarrollar solidaridades y responsabilidades compartidas. Y éste es el reto más grande de la interculturalidad: no ocultar las desigualdades, contradicciones y los conflictos de la sociedad o de los saberes y conocimientos (algo que el manejo político muchas veces trata de hacer), sino trabajar con, e intervenir en ellos (Walsh, 2002, pág. 10).

Este planteamiento es interesante; desde la postura de la interculturalidad crítica, se puede distinguir que es implica un compromiso, una responsabilidad de todos los sectores de la población, para que juntos se construya una nueva manera de relaciones y convivencia en los espacios compartido; también esto conlleve a ser solidarios entre nosotros mismo; se pretende buscar formas comunales de operar para enfrentar problemas de todo tipo sin causar daños a terceros; si bien, pareciera ser una utopía, considero que no esta lejos de poderse lograr, si todos se comprometieran a contribuir desde sus trincheras y responsabilidad social.

En México, considero que el reto más grande, es echar a andar estos postulados como proyecto político-educativo, también opino que debe iniciar con nuestro compromiso como docente que estamos inmersos la sociedad; lo que implica, promover en las aulas, en la escuela, con nuestros padres de familia, amigos y vecinos, nuevas maneras y formas de relaciones sociales, para lograr fines comunes, acercarnos a lo que Walsh (2002) propone sobre la interculturalidad, cuando plantea que es:

- Un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación, y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad.
- Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas en sus diferencias.
- Un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados.
- Una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes, e intenta crear modos de responsabilidad (Walsh, 2002, pág. 11)

Estos son algunos elementos que Walsh propone como fundamento en el programa educativo de Perú mismo que les permite a los profesores consultar en todo momento para recordar su labor docente ante la diversidad pluricultural de sus escolares.

En caso de México, la educación intercultural como tal ha estado y esta dirigida a la poblaciones originarias desde las escuelas primarias (que son minorías), y el resto de la población, qué; vemos entonces que el concepto de interculturalidad se presenta como un proyecto de carácter político (a pesar de las diferentes instituciones de gobierno) más que social, con una postura filosófica y una actitud amena a los discursos políticos.

Pero no deja de ser una alternativa para repensar y poder reorganizar el orden de la desigualdad social, porque insiste en la interacción justa entre las culturas y las lenguas. Por lo que la interculturalidad debe reconocer al otro tal cual es, comprendiendo y respetando todo su mundo. Al respecto, es un indicador de hacia dónde deben transformarse ciertos aspectos de las sociedades contemporáneas, cuando se establece lo que debe ser un sistema jurídico intercultural.

Lo intercultural también se emplea para caracterizar hechos sociales; situaciones en las que interactúan, en un mismo espacio territorial o extraterritorial, poblaciones con diferentes etnias, identitarias, culturales, jurídicas y /o religiosas. (Pérez, 2008, pág. 252).

La interculturalidad propugna por un proceso de conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad cultural, étnica y lingüística que caracteriza a México. Y que se manifiesta en las distintas formas culturales presentes en el país. Este proceso es un ejercicio epistemológico y ético, pues alude al contacto cultural como el encuentro de la diferencia básica existencial de la que somos parte.

En el plano de la interculturalidad, el sujeto, como individuo y como parte de una sociedad se relaciona desde su diferencia por medio del diálogo intercultural, para aprender a relativizar las tradiciones consolidadas como propias en cada cultura y, ante todo, para poner en tensión su conservación y transformación, para posibilitar el conocimiento de la cultura propias y de las otras. Así, la interculturalidad implica una dimensión epistemológica pues cuestiona, la forma en la que se construye el llamado conocimiento científico como el único válido para la vida.

De esta forma, la interculturalidad ha puesto en el centro de la discusión la forma como se construye el conocimiento en la sociedad occidental; ha puesto de manifiesto el desgaste de los paradigmas que sostenían que el conocimiento científico era el único aval de legitimidad y validez para aprender la realidad.

Por otra parte, se reconoce que la especialización de los conocimientos ha llevado a su parcelación, una visión reducida y fragmentada de la realidad, y por ende, al debilitamiento de sus posibilidades para resolver los problemas que en ella se presentan.

La interculturalidad implica también una dimensión ética porque denuncia y combate los intentos totalizadores en cualquier ámbito social; esta ética sustenta el concepto de autonomía. Cuando se afirma que ésta representa una opción ética, se debe a que la postura que asume pasa por el reconocimiento y la autonomía de los pueblos.

IV DEL MARCO JURÍDICO INTERNACIONAL AL CURRÍCULUM ESCOLAR

Los derechos humanos, el reconocimiento de los pueblos étnicos, la diversidad cultural y lingüística se reconocen *mediante* normatividades jurídicas, acuerdos y convenios internacionales, y es responsabilidad de organismos como: la UNESCO, la ONU, la OIT, entre otras organizaciones. Observar y garantizar que los países miembros ejecuten en apego a los derechos universales del hombre, los acuerdos y convenios establecidos, también tienen voz y voto para intervenir en aquellas situaciones en donde existan casos de atropellos o violaciones contra los derechos de los pueblos, de igual manera deben “confiscar” para que los países atiendan los programas sociales de salud, de alimentación, de vivienda y de educación, entre otros.

En México, la Constitución Política en su Artículo 2 ° reconoce también la diversidad de los grupos étnicos, su riqueza cultura y lingüística, delega además “obligatoriedad al estado” de garantizar y atender las demandas básicas, es por lo tanto derecho de todo mexicano tener acceso a los servicios de salud, alimentación, viviendas y educación, al respecto ésta, debe atender y corresponder a las necesidades lingüísticas y culturales de los pueblos originarios.

Como respuesta a movimientos, manifestaciones y gestiones de los pueblos originarios, en México, se lograron algunos beneficios, como por ejemplo: la creación de departamentos para atender la demanda educativa de los pueblos étnicos, entre las cuales se encuentra la DGEI, CDI, CGEIB y el INALI.

En Quintana Roo, además de estas instancias mencionadas, en su Constitución política, y en la Ley General de educación enmarcan los derechos a la educación de los pueblos originarios teniendo en cuenta su lengua materna que es la maya.

En atención de las demandas de los pueblos originarios de México, la SEP a través de la DGEI publicó en 1999, los Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y niños indígenas.

4.1. Marco normativo de los derechos indígenas en el plano internacional

El reconocimiento cultural y lingüístico de los pueblos étnicos y tribales, ha sido un producto de los constantes movimientos sociales, luchas armadas, manifestaciones, entre otros, por lo que, en este siglo XXI, es posible distinguir en un marco jurídico internacional diferentes artículos, tratados, acuerdos o normatividades que sustentan y garantizan el derecho de los pueblos étnicos y tribales a la atención médica, a la alimentación y a la educación, entre otros, en el plano de igualdad.

En México, el reconocimiento a la diferencia y a la existencia de los grupos culturales y lingüísticos, es más que un icono, que el gobierno no puede negar, por lo que es obligación atender las demandas con base a derecho y en apego a las normatividades internacionales como también de la Constitución Política mexicana.

Aunque cada vez son más los medios que abordan, hablan y dirigen discursos en atención a la diversidad cultural y lingüística de los grupos originarios, en realidad son pocas las acciones que conllevan un beneficio a los pueblos originarios y comunidades que lo necesitan, de la misma manera existen normas jurídicas internacionales que establecen normatividades de operatividad como por ejemplo:

La Declaración Universal de la UNESCO, que al respecto, sobre la diversidad cultural en su artículo, dice:

El Artículo 4, “La defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana [...] Nadie puede invocar la diversidad cultural para vulnerar los derechos humanos garantizados por el derecho internacional, ni para limitar su alcance [...]” en el mismo tenor, el Artículo 5 establece los derechos culturales, como marco propicio de la diversidad cultural en este sentido establece que [...] Toda persona debe, así poder expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tienen derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural; toda persona debe participar en la vida cultural que elija y ejercer sus propias prácticas culturales, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales”. En lo sucesivo el Artículo 6 plantea el rumbo de una diversidad cultural accesible a todo. Al tiempo que se garantiza la libre circulación de las ideas mediante la palabra y la imagen, hay que procurar que “todas las culturas puedan expresarse y darse a conocer. La libertad de expresión, el pluralismo de los medios de comunicación, el multilingüismo, la igualdad de acceso a las expresiones artísticas, el saber científico y tecnológico, comprendida su forma electrónica y la posibilidad, para todas las culturas, de estar presentes en los medios de expresión y de difusión, son los garantes de la diversidad cultural. [...] (UNESCO, 2001, pág. 4) (<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>)

Como puede apreciarse, los artículos hacen referencia sobre la importancia del valor hacia el respeto de la diversidad cultural y lingüística, garantiza la libertad de expresión, como parte cultural de una comunidad o de un grupo étnico. Pero la realidad en México es que, son pocas las acciones que se ejecutan de acuerdo a lo establecido.

También reconoce que, la educación es un derecho, y que, ésta debe ser atendida desde las necesidades lingüísticas y culturales de los escolares, en donde se retomen los saberes comunitarios, sin llegar a imponer estilos y formas de vida, mismo que atenten contra la identidad y los principios culturales *de la* población o grupo social.

En este sentido, y en el campo de la educación, queda claro que, la enseñanza en los escolares debe partir desde su lengua materna, sin hacer solamente uso de esta, como medio de instrucción, o de interacción social comunitaria que conduzca a la integración de los escolares a la cultura dominante.

La lengua materna debe ser y servir como un objeto de estudio, en este sentido propiciar el interés para que los escolares reconozcan la importancia de su lengua en todos los ámbitos y no solo como medio de comunicación comunitaria; en caso de los mayas de Quintana Roo, la lengua materna debe abordarse de tal manera que los escolares aprendan a escribir su lengua y reflexionen sobre la importancia; ya que en la actualidad sólo es usada como medio de comunicación. También el curriculum escolar tiene que retomar los conocimientos y saberes comunitarios, que son elementos culturales y que deben de promoverse, como parte a la atención de la diversidad cultural de la comunidad o grupo originario.

En México, a pesar de la existencia de diferentes organismos e instituciones que abanderan estos postulados, el apego a estas declaraciones, queda en el plano de lo propositivo; las realidades que viven millones de mexicanos de los pueblos originarios es adversa a los artículos citados; a pesar de las leyes y normas que garantizan esa libertad y respeto a la diversidad cultural, al uso de la lenguas como medio de comunicación.

Los grupos sociales en México, en la mayoría de los casos, vive la discriminación, ya sea por la forma de vestir, por no hablar bien el español, por realizar prácticas y costumbre distanciadas de la vida moderna o ciudadinas, por promover entre los integrantes una cosmovisión diferente a las occidentales, por vivir en localidades rurales, por consumir nopales o chaya, en vez de salmón y vino etc.

En los centros educativos, las formas de discriminación pueden ser mas evidentes en algunos casos, sobre todo, cuando los niños de localidades rurales se instalan en localidades urbanas, donde no existen escuelas interculturales; pero también en las escuelas primarias generales que atienden a las localidades rurales de población indígena; en estas escuelas los profesores son los principales protagonistas en la violación de los derechos culturales y lingüísticos, implícitamente contribuyen a la discriminación en contra de sus alumnos, al imponer la aplicación del curriculum oficial, sin tomar en cuenta las necesidades e intereses de los escolares

En el ámbito educativo, aunque la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB 2009), fundamentada en el Programa Sectorial de Educación (Prosedu), enlista una serie de acciones para atender con calidad y promover la diversidad cultural y lingüística del país, (como se ha mencionado en el capítulo anterior), y que estas, se derivan en parte de las recomendaciones de la UNESCO, las practicas educativas en los contextos de los pueblos originarios se opone a los derechos culturales y lingüísticos establecidos y respaldados por diferentes instancias, por múltiples razones, como por ejemplo:

-En algunos estados, las únicas instituciones de servicios educativos públicos donde se atienden a los escolares tomando en cuenta su lengua materna son los centros escolares de preescolar y primaria interculturales bilingües que son pocos; el sistema educativo nunca implementó nivel secundaria intercultural bilingüe, por lo que, si en los dos primeros niveles educativos se desarrolla la atención

educativa desde la lengua materna de los escolares, cuando estos llegan al nivel de secundaria, se enfrentan a una situación lingüística donde las prácticas sociales del lenguaje son en el idioma español, desplazando la lengua materna de los escolares a un segundo plano, para situaciones comunicativas entre los escolares y entre sus familiares.

Otro ejemplo es que, si bien, algunos profesores consideran que en el proceso de la enseñanza se debe partir de la lengua materna y de promover el respeto hacia los valores culturales de los escolares, hacen caso omiso de ello, debido a que en muchas ocasiones los profesores desconocen la lengua materna de los escolares (como es el caso de algunos de los profesores de Quintana Roo); por otro lado, las instituciones educativas tienen que alinearse al currículum escolar “oficial” de educación primaria, en este sentido desarrollar las prácticas sociales del lenguaje como lo indica el Programa de estudios es elemental para que los escolares logren desarrollar las competencias comunicativas y con ello puedan en su momento responder con éxito las pruebas de ENLACE, o PISA, según corresponda.

En Quintana Roo, específicamente en la zona maya, que es donde se ubican las escuelas interculturales bilingües, la realidad en estos centros educativos, es que tienen que alinearse al Programa de estudios correspondiente al plan nacional, lo que significa que la atención a la diversidad⁷⁶ quede solo en el plano del discurso; este proceso es debido a las exigencias de normativas de la misma Secretaría de Educación Pública al imponer los sistemas de evaluación nacional como ENLACE, PISA Y OCI, ya que es un modo de ubicar y clasificar el desempeño del profesor, conocer el nivel de conocimiento del escolar y las acciones de la institución escolar, en esta situación entran en juego muchas cuestiones, las que ponen entre la espada y la pared al profesor indígena y su

⁷⁶Como se ha venido explicando el plan de estudios tiene tres fundamentos específicos, como elemento articulador de la reforma integral de la educación básica, y la atención a la diversidad mediante el enfoque intercultural es uno de ellos.

vocación, pero sobre todo, los derechos de los niños y de las niñas mayas, así como de los demás grupos étnicos.

La imposición de evaluaciones estandarizadas es además, una forma de presionar para que los profesores sigan usando la lengua materna de los escolares como medio de instrucción, cuando son maya hablantes, y cuando no hablan la lengua, imponen el idioma español para seguir castellanizando; también es una forma de homogenizar los conocimientos, ya que se tiene que cumplir con un curriculum, en donde los escolares de educación básica deben lograr desarrollar ciertas competencias para la vida⁷⁷.

De esta manera, la declaración universal sobre la diversidad cultural de la UNESCO, da por bien atendido las demandas de los derechos de los pueblos, estructura y deja bien claro el deber ser hacia el respeto del individuo como parte de un grupo cultural; señala el reconocimiento de las expresiones culturales, la promoción y uso de las lenguas originarias o lengua materna de los escolares, como medio de comunicación en los diferentes contextos, pero, y como se ha comentado anteriormente, es decisión de cada país, ejecutar las reglas de operatividad (recomendaciones), o adecuarlas a las políticas internas.

Teniendo en cuenta los planteamientos de la UNESCO, aunque el Prosedu y plan de estudios de la RIEB 2009, manifiesten objetivos y estrategias de acción para fortalecer y favorecer la atención a la diversidad cultural y lingüística así como promover la interculturalidad, los hechos de las prácticas escolares en contextos indígenas pocas veces son atendidas en relación a sus derechos, debido a circunstancias citadas en párrafos anteriores pero en donde además; aun en instituciones educativas de nivel superior las lenguas originarias aun no son catalogadas como idiomas, un ejemplo es que en la máxima casa de estudios la UNAM, aunque el CELE imparte cursos de náhuatl y ñañú, estos

⁷⁷ En este sentido, considero que todos desarrollamos competencias y que se relacionan a las necesidades que se presentan en nuestras vidas, de acuerdo al contexto social, económico y geográfico, y no necesariamente se deben tratar de desarrollar esas competencias universales impuestas por el sistema mundo-capitalista, desde una visión, de ser competente para sobrevivir laboralmente..

idiomas no son aceptados para validar un segundo idioma, como requisitos para realizar estudios de posgrados. Esta situación da mucho que decir pero también, pone bases para seguir luchando e insistiendo en el valor de las lenguas originarias de México tenga su reconocimiento en todos los espacios.

Lo anterior nos remite a pensar, que las cuestiones de los derechos lingüístico no deja de seguir siendo sólo para el uso de las convivencias cotidianas y para los pueblos originarios entre los pueblos, que si bien, se aprovechan los postulados como discursos políticos, poco se hace para impulsar a un reconocimientos universal, como lo es la lengua catalana en España, país en donde el uso de esta lengua es oficial y se defiende con mucho ímpetu, y sobre todo en los espacios educativos.

En México, la cobertura educativa atendiendo la diversidad cultural y lingüística es algo incierto; con desigualdades en las diversas regiones o territorios donde existen poblaciones originarias; así por ejemplo, al menos en la zona maya de Quintana Roo (se ha mencionado en los primeros capítulos), los derechos lingüísticos de las niñas y de los niños mayas, no son reconocidos como tal, debido, entre otras cosas, a que la educación básica, específicamente las escuelas primarias de las localidades mayas, son atendidas por la escuelas primarias generales monolingües y profesores que han sido formados en instituciones formadoras de docentes, como lo es el Centro Regional de Educación Normal,⁷⁸ con poco o nulo énfasis en la interculturalidad; cabe mencionar que existen muchos profesores de origen maya, tuvieron la oportunidad de realizar sus estudios en esta institución educativa, pero al retornar a sus comunidades llevaron esa nueva manera de vivir y con la ideología de castellanizar.

⁷⁸En Quintana Roo en 1967 se creó el Centro Regional de Educación Normal CREN, "Javier Rojo Gómez" ubicado en cabecera municipal de Bacalar, entre las prioridades de la creación fue ampliar la cobertura en la educación básica de México, pues demográficamente aumentaba la población nacional.

Otro documento, del mismo nivel internacional que se relaciona con los artículos citados, y viene a ser más específico con el apartado de la identidad de los pueblos étnicos y su idioma, es la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos⁷⁹; en este sentido, podemos ver que en su artículo segundo establece que “todo ser humano en el mundo tiene todos los derechos y todas las libertades” sin distinción de raza, color, sexo, lengua, religión, opinión política u otra, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”; para sustentar aún más la fortaleza de los derechos lingüísticos anuncia varias consideraciones entre las cuales destaca lo siguiente:

La Declaración Universal de los derechos colectivos de los pueblos promulgada en Barcelona en 1996, pronuncia que:

Todos los pueblos tienen derecho a expresar, a desarrollar su cultura, su lengua y sus normas de organización y, para hacerlo, a dotarse de las propias estructuras políticas educativas, de comunicación y de administración pública, en marcos políticos diferentes;[...] Considerando que el universalismo se tiene que basar en una concepción de la diversidad lingüística y cultural que supere a la vez las tendencias homogeneizadoras y las tendencias al aislamiento exclusivista; que para garantizar la convivencia entre comunidades lingüísticas, hace falta encontrar unos principios de orden universal que permitan asegurar la promoción, el respeto y el uso social público y privado de todas las lengua. (<http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/linguisticos.htm>)

Como puede observarse, desde otras posturas y desde otros escenarios se anuncia lo mismo; el reconocimiento de los grupos originarios en el plano de igualdad y de oportunidades, la libertad de sus expresiones culturales, sus derechos lingüísticos, el respeto al uso de sus prácticas y costumbres, por mencionar algunos.

⁷⁹ cabe señalar que parte de sus contenidos, se sustenta considerando la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, al afirmar la fe en los derechos humanos fundamentales

Pero en las políticas públicas e internas en los países pluriculturales, estas normas, acuerdos y convenios se llevan a la práctica desde otras formas, que mucho tiene que ver con los intereses de la política del grupo en poder; la realidad que impera contradice las normas, esto tal vez, porque están en primer lugar y por encima los intereses de la clase dominante, del grupo en poder de cada país.

Pero también, pareciera ser que éstas declaraciones, convenios y normatividades jurídicas son promulgadas sólo para mantenerse en los documentos; ya que si bien, algunos países, si han logrado aplicarlas, en otros aun están en ese proceso.

En el caso de México, a pesar de que la constitución política mexicana en su artículo 2º, reconoce al país como una nación pluricultural y a través de diferentes normatividades e instituciones se promueven los derechos culturales y lingüísticos, en el aspecto educativo, la realidad esta muy lejos de estas normatividades; existen muchas irregularidades, desde la imposición de escuelas monolingües a comunidades originarias, el uso del idioma español en sustitución de la lengua materna de los escolares como medio de instrucción, hasta la enseñanza de contenidos universales que son evaluados mediante pruebas estandarizadas, lo que genera que los escolares al no haber desarrollado las habilidades comunicativas del idioma español, estén en desventajas antes los escolares monolingües.

En el caso de Quintana Roo, como se ha citado en repetidas ocasiones, las escuelas primarias interculturales bilingües son pocas (no todas las localidades de población maya cuenta con instituciones educativas interculturales bilingües, en sus respectivos niveles); en algunos casos, los profesores que colaboran es

estas instituciones educativas⁸⁰, usan la lengua materna de los escolares sólo como medio de instrucción, considerando el idioma español como el principal medio de enseñanza, ya que deben de desarrollar las practicas sociales del lenguaje en este idioma porque las pruebas estandarizadas ENLANCE, PISA, Y OCI que impone la SEP, se presentan en el idioma español.

A pesar que los profesores procuran desarrollar un segundo idioma (que es el español) en los escolares mayas desde que ingresan a la escuela, abordan su práctica docente en el idioma español en los grados subsecuentes. Cabe señalar que las estadísticas han evidenciado que las escuela indígenas son las más bajas en los resultado de las pruebas antes citadas, por lo que en estos últimos años, las autoridades inmediatas han estado presionando a los profesores de las escuelas primarias para que apliquen estrategias didácticas que prepare a los escolares y éstos logren un mejor resultado académico en dichas pruebas.

Referente a este aspecto, y como se ha mencionado en capítulos anteriores, la lengua maya de los habitantes de la zona maya en general, tiende a ser desplazada, debido a la situación que se vive en el estado, ya que las actividades turísticas generan una dinámica lingüística en donde entran en juego otros idiomas de otros países, como lo es el inglés, francés, alemán, entre otros, mismos que ganan espacios y que generan la necesidad de que los servidores de actividad económica dominen dichos idiomas, esto evidencia la importancia de aprender estos idiomas y demostrando a los maya hablantes el poco valor del idioma maya.

Esta situación, es una realidad que genera en los padres de familia la negación de la enseñanza de la lengua maya para con sus hijos, y con esta negación también implícitamente paulatinamente algunos elementos culturales de la identidad.

⁸⁰ Aunque tienen conocimientos de los principios de la educación indígena y cuentan también con los lineamientos generales para la educación de los niños y niñas indígenas intercultural bilingüe

Estos problemas de identidad cultural son por lo tanto, y en parte, un reflejo de la educación de los padres hacia sus hijos, el querer adaptar un estilo de vida diferente a la de sus ancestros, lo que también se manifiesta en las aulas escolares de las localidades mayas cercanas a la cabecera municipal; es importante señalar que, los medios de telecomunicación tienen que ver mucho en este proceso dinámico cultural, pues todo gira en torno a prototipos de personas, formas y estilos de vida (consumismo).

Esto conlleva a que, en las instituciones educativas, no sólo los profesores sean agentes promotores de nuevos patrones culturales, sino que también las y los escolares, manifiestan interés por querer aprender a desenvolverse (vivir) al estilo norteamericano u europeo, desde el uso del idioma, la vestimenta y alimentación, así como de la apropiación de los equipos de tecnología de mayor novedad.

También hay que señalar que como parte del Plan Nacional de Desarrollo (2007 - 2012) y del Prosedu, la SEP impulsa mediante la RIEB 2009, el programa de inglés; mismo que se aplica en algunas escuelas primarias, como es el caso de la escuela intercultural bilingüe de Betania; este programa no está excluido como parte del enfoque intercultural, que si bien, no está dirigido a promover los elementos culturales de nuestro país, es funcional a las realidades de los escolares de la zona maya, ya que la mayoría de los escolares tienen como proyecto de vida, salir a la zona turística en busca de empleo; por lo tanto, este programa de inglés, es un primer acercamiento de los escolares a este idioma, aunque este programa despierta entusiasmo e interés en los escolares, también genera un choque o conflicto de identidad pues si bien, a esta edad los niños van teniendo conciencia sobre la utilidad de idioma inglés, que también tienen de mayor importancia que la lengua maya y que del español.

En el mismo documento de los Derechos lingüísticos en su Título segundo, Sección 23 hace énfasis que [...] “la educación debe estar siempre al servicio de la diversidad lingüística y cultural, las relaciones armoniosas entre diferentes comunidades lingüísticas de todo el mundo” para ello, el Artículo 24 anuncia que:

Toda comunidad lingüística tiene derecho a decidir cuál debe ser el grado de presencia de su lengua, como lengua vehicular y como objeto de estudio, en todos los niveles de la educación dentro de su territorio: preescolar, primaria, secundaria, técnica y profesional, universitario y formación de adultos.

(<http://www.linguisticdeclaration.org/versions/espanyol.pdf>).

De igual manera el Artículo 25 establece que:

Toda comunidad lingüística tiene derecho a disponer de todos los recursos humanos y materiales necesarios para conseguir el grado deseado de presencia de su lengua en todos los niveles de la educación dentro de su territorio: enseñantes debidamente formados, métodos pedagógicos adecuados, manuales, financiación, locales y equipos, medios tecnológicos tradicionales e innovadores. [...] (<http://www.linguistic-declaration.org/versions/espanyol.pdf>).

En lo sucesivo también el Artículo 28 y 29 reafirman los artículos anteriores citados.

Como es señalado en párrafos arriba citado, aunque las instituciones educativas deben estar al servicio de las demandas de las comunidades lingüísticas, en la zona maya de Quintana Roo, son pocas las instituciones educativas interculturales bilingües (educación preescolar y primaria); aunque el artículo citado en el anterior párrafo señala que son las comunidades lingüísticas las que deciden que lengua usar como medio de comunicación y el valor que le

quieran asignar. Éste planteamiento da libertad a los hablantes de una lengua originaria a tomar decisión sobre el uso de la lengua; en las escuelas primarias de la zona maya, aunque los padres de familia hayan tomado la decisión de que la enseñanza de sus hijos sea a través del idioma español, es también un derecho de los escolares partir de sus saberes y experiencias previas para generar conocimientos, en este sentido considero que el idioma español se aplica como una imposición pues desde que los escolares ingresan a la escuelas primarias, se usa el idioma español como medio de comunicación, pero considero que antes de iniciar el uso y aprendizaje de un nuevo idioma es necesario desarrollar las habilidades comunicativas en la primera lengua para pasar luego a la enseñanza de una segunda lengua que es el español.

Los profesores tienen la obligación de desempeñarse profesionalmente en ambientes bilingües, propiciar el aprendizaje a través de la lengua materna de sus alumnos, pero no sólo eso, deben de modular sus estilos de enseñanza acorde a los ritmos de aprendizaje de los escolares, pues esto es parte de la propuesta de la RIEB 2009, en relación a lo intercultural y atención a la diversidad cultural y lingüística; las acciones que el profesor desempeñe, permitirá a los escolares, entre otras cosas, “saberse a sí mismo”, valorar su idioma y reconocer los elementos de su cultura, fortalecer su identidad, lo que es necesario y de mucha importancia, pues en los procesos de la interculturalidad es elemental que reconozcamos dónde estamos, quiénes somos y cómo somos (explorar esta riqueza que poseemos) lo que nos permitirá tener como referente para identificar las diferencias de los otros, en un plano de respeto.

Las formas de pensar, de actuar y de ver el mundo son rasgos propios que identifican a cada individuo y a cada grupo social; estas cosmovisiones son heredadas de generación en generación, modificadas y adaptadas a los tiempos y la evolución tecnológica; en todo este proceso, la lengua materna juega un papel de importancia, es el puente entre los ancianos y las nuevas generaciones,

por lo que es necesario, a pesar de la situación de la política del lenguaje que atraviesa esta región de Quintana Roo.

Los profesores como agentes educativos, promuevan el uso de la lengua maya como una fortaleza de la cultura maya; es importante que los docentes de educación primaria, estén consciente de su labor pedagógica; también es necesario que los escolares logren el desarrollo comunicativo de la lengua materna para abordar una segunda lengua, en este sentido, los aprendizajes curriculares serán más provechosos en los escolares.

Como se ha mencionado en los capítulos anteriores, la atención a la diversidad y la interculturalidad, aunque son elementos propuestos por la RIEB 2009 como principio pedagógicos; deben entenderse que esto no sólo se refiere a los aspectos culturales y lingüísticos, como se señala; va más allá, pues la diversidad implica aspectos tanto grupales como individuales; en este sentido, sabemos que los escolares de un aula son diversos, un escolar es totalmente diferente a otro, y éste del otro, así sucesivamente, todos diferentes al resto del grupo.

También existe esa diversidad entre los intereses y necesidades de cada uno de los integrantes del grupo, los requerimientos o estrategias para aprender son diversas, esto sin faltar de mencionar los problemas físicos que presentan (discapacidades), pero a pesar de todas estas diferencias, existe un punto de interés para todos, que es el derecho de recibir educación y esta tiene que ser flexible a las necesidades presentadas en cada uno de los escolares, por lo que en este sentido, expreso que ésta es una manera de promover la interculturalidad del profesor hacia los escolares.

La atención a la diversidad y la interculturalidad, son temas que deben estar dirigidos hacia toda la población, en todo momento, hacer del proyecto político educativo un proyecto social es tarea del docente; aunque implícitamente es

necesario la participación de todos y todas, como lo anuncia el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)⁸¹, sobre pueblos indígenas y tribuales firmado en el año de 1989 por los países miembros, este convenio señala entre otras cosas que:

Los gobiernos⁸², deberán asumir la responsabilidad de desarrollar una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad [...] Estas acciones deberán incluir medidas [...] que ayudan a los miembros de los pueblos interesados a eliminar las diferencias socioeconómicas que puedan existir entre los miembros indígenas y los demás miembros de la comunidad nacional, de una manera compatible con sus aspiraciones y formas de vida (artículo 2)1.-Deberán adoptarse las medidas especiales que precisen para salvaguardar las personas, las instituciones, los bienes, el trabajo, las culturas y el medio ambiente de los pueblos interesados. 2. Tales medidas especiales no deberán ser contrarias a los deseos expresados libremente por los pueblos interesados. 3. El goce sin discriminación de los derechos generales de ciudadanía no deberá sufrir menoscabo alguno como consecuencia de tales medidas especiales (artículo 4). Los pueblos interesados deberán tener derecho de decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo, en la medida en que éste afecte sus vidas, creencias, instituciones y bienestar espiritual y a las tierras que ocupan [...] (artículo 7). De la misma manera el documento señala en su artículo 13 que al aplicar las disposiciones de esta parte del Convenio, los gobiernos deberán respetar la importancia especial que para las culturas y valores espirituales de los pueblos interesados reviste su relación con las tierras o territorios o con ambos [...] y el artículo 21 menciona que los miembros de los pueblos interesados deberán poder disponer de medios de formación profesional por lo menos iguales a los de los demás ciudadanos,

⁸¹ Este documento fue ratificado por el Senado mexicano en 1990 y en el "Preámbulo", (del que México es signatario), enmarca sus declaraciones en diferentes acuerdos y convenios internacionales

⁸² Con la participación de los pueblos interesados.

sus artículos sucesivos hacen énfasis al compromiso de las autoridades para la ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar (Convenio 169 de la OIT, 2002, pp4-18)

Este convenio y sus artículos, es una muestra del trabajo que pone en un plano de igualdad los derechos de los grupos étnicos y tribales; el reconocimiento de la cultura y la libertad de practicas y costumbres como elementos culturales que deben ser respetados; pero también y como se ha mencionado con anterioridad, estas normatividades ahí están; la realidad en los pueblos indígenas evidencias que poco se ha avanzado, la marginación, discriminación, desigualdad y miseria son cuestiones que en México prevalecen, por un lado, por otro, los programas sociales para combatir la “desigualdad social” y la “pobreza”, son programas asistenciales⁸³, no son los medios eficaces que permitan a las familias atender las necesidades, de salud, vivienda, alimentación y educación como se debe.

En relación a la educación, la RIEB 2009, a través del Prosedu, propone varios objetivos y líneas de acciones enfocados a problemas específicos de la población mexicana; al respecto, en el capítulo anterior se enlistaron todos los relacionados a la pueblos originarios; la atención a la diversidad y la interculturalidad; estas estrategias de acción vienen a colación, dado que si bien, existen propuestas de como atender a la población originaria de México desde la interculturalidad y los enunciados de la OIT 169 reafirman lo mencionado, se debe entonces, entre otras cosas, llevarse a la práctica y no quede en el plano del discurso.

⁸³ En este sentido me refiero al apoyo económico que reciben las familias de extrema pobreza, con esta acción, el gobierno considera que saldrán de pobres y por lo tanto, habrá menos pobres en el País.

Ya que son muchos los discursos y proyectos políticos que abordan la problemática social de los grupos vulnerables, lingüísticos y culturales, y casi todos coinciden que es mediante las instituciones educativas el medio más eficaz para abordarlos y enfrentarlos; pero si bien, este planteamiento en parte tiene razón, la verdad es que desde este aspecto, hay muchas irregularidades que deben atenderse, y estas deben de ser por parte y desde la instancia que le corresponda.

En este sentido, las estrategias del Prosedu retoman algunos referentes del convenio 169 de la OIT y dan un buen sustento al documento, pero qué pasa en la realidad; las acciones han sido pocas, pues los problemas educativos son tan diversas en los diferentes contextos geográficos que es necesario de acciones locales diseñadas y orientadas por profesionistas que conozca los problemas de la región para mejorar la atención educativa de los escolares.

Otro de los documentos, que también es considerado en el planteamiento propuesto por el Prosedu y manifestado en la RIEB 2009 es la Declaración Mundial de Educación para Todos (Jomtiem, Tailandia; 1990), esta declaración también se presenta en el Plan de estudios de educación Básica.

En su preámbulo este documento parte de que: “se es consciente que una adecuada educación básica es fundamental para fortalecer los niveles superiores de la educación así como también de la enseñanza y la formación científica y tecnológica, por consiguiente para alcanzar un desarrollo autónomo” Jomtiem, Tailandia; 1990; [...] la educación para todos tiene los propósitos estipulados en los artículos siguientes :

Artículo 1. Este enmarca el reto de enfrentar necesidades básicas de aprendizaje, para lo cual es necesario reconocer que, 1. Cada persona – niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades

básicas de aprendizaje⁸⁴; 2.-La satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez, la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el medio ambiente y de ser tolerante con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como a trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente. 3. Otro objetivo, no menos esencial, del desarrollo de la educación es la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes. En estos valores asientan el individuo y la sociedad su identidad y su dignidad (Jomtiem, Tailandia; 1990).

Aunque los postulados de esta declaración mundial de educación hace énfasis al fortalecimiento de una educación de los niveles superiores; en cuestión de lo académico, implica por lo tanto, la obligatoriedad del estado, de prever que todos los escolares que cursen la educación básica sean atendidos, tomando en cuentas las necesidades, estilos y ritmos de aprendizajes; dentro de éstos, es muy importante tener presente la comunidad a la que esta dirigida la educación y sus demandas, pues si bien, algunos grupos étnicos y lingüísticos demanda una educación, que parta desde el uso de sus lengua materna (como un derecho), en otros grupos este proceso no tiene importancia ya que sus realidades son diferentes; pero dada esta diversidad intercultural, el docente debe saber desempeñarse profesionalmente en ambientes bilingües, tener presente que la lengua materna de los escolares es el medio de comunicación en primer término, por lo que debería verse como objeto de estudio en las aulas escolares y no puente de comunicación.

⁸⁴ La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo.

Pues la RIEB 2009, a través del Prosedu, establece que la educación debe atender las demandas tanto culturales y lingüísticas de la población; la calidad y eficacia deben estar implícitas durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje; se debe reconocer y partir de las necesidades y demandas de la población; no olvidar el derecho lingüístico y cultural que tiene el escolar, es primordial en el proceso educativo, así como promover acciones en favor del respeto de los valores culturales, al respecto, considero que estos acuerdos y propuestas de los organismos citados, han estado apuntando sólo hacia a la población étnica, y no son incluyentes de los otros grupos sociales de México.

Otro de los documentos pertinentes en esta investigación, es el Foro Mundial de Educación celebrado en abril del 2000 en el ciudad de Dakar, Senegal, donde se lanzó, el Pronunciamiento Latinoamericano por una Educación para Todos; este Foro reconoce el incumplimiento de las metas de la Educación para Todos en el plazo estipulado, por lo cual ratifica en lo fundamental, las mismas metas; renueva los compromisos y corre el plazo hasta 2015. [...] entre las ratificaciones considera que, “la situación de la educación básica en nuestra región y en el mundo nos lleva a proponer algunas rectificaciones que, si bien atañen directamente a América Latina, podrían ser consideradas por otras regiones con inquietudes similares”, por lo que:

Las políticas que norman el desarrollo educativo deben estar inspiradas por los valores humanos fundamentales, de modo que el servicio educativo contribuya a la mejor realización de las personas y de las sociedades [...] el desarrollo integral de los educandos, la formación de su conciencia, el ejercicio responsable de su libertad, su capacidad para relacionarse con los demás y para respetar a todos. [...] (Foro Mundial de Educación, 2000)

Al respecto este apartado, ratifica la propuesta de la UNESCO, sin embargo no deja de ser un principio general, que sirve como recordatorio para tener presente hacia dónde debe de ir la educación y cuál es su papel social; promover los

principios de los valores humanos, es una acción para todos y todas, es una manera de promover la interculturalidad, que debe engranar en el desarrollo integral de escolar y en la formación de la conciencia para una mejor convivencia en la sociedad y con la naturaleza.

Uno de los incisos, que aborda y reconoce la diversidad cultura y lingüística del Latinoamérica plantea que:

La calidad educativa implica reconocer la necesidad de diversificar la oferta educativa a fin de asegurar no sólo el respeto sino el fortalecimiento de las diferentes culturas. Cada grupo tiene un aporte cultural que hacer a la educación de todos. Gobierno y sociedades debemos impedir que la diversificación de los servicios de educación básica a los grupos culturales minoritarios siga escondiendo una oferta empobrecida que aproveche de la menor capacidad de estos grupos para exigir niveles adecuados de calidad del servicio y de sus resultados. (Foro Mundial de Educación, 2000).

La diversidad cultural y lingüística de Latinoamérica es una existencia, desde siempre, no puede ser negada, por lo tanto, deben ser atendidos al mismo nivel que el español, inglés u otro idioma; el reconocimiento de los saberes y conocimientos de la formas diversas de la cultura, son elementales en el proceso de la interculturalidad; lo cual debe atenderse mediante acciones.

Por lo que pregunto, cómo diversificar la oferta educativa, con el sentido de contribuir al fortalecimiento de las diferentes culturas, si no se retoman las aportaciones sobre los conocimientos y saberes comunitarios; esto es elemental para fortalecer el proceso de la interculturalidad, entre las sociedades diversas; las cosmovisiones de los pueblos deben de ser consideradas en todo los procesos académicos, para fortalecer la identidad de los escolares, pues todo ello forman parte de la cultura a la que se pertenece.

En el campo educativo, es necesario además, retomar esas formas sutiles de enseñanzas, que se derivan de los saberes comunitarios y que permiten al individuo asociarse de esos saberes y conocimientos comunitarios, para que, con el tiempo, fortalezcan su identidad en las prácticas y costumbres; es por lo tanto, un compromiso del profesor o profesora, tener presente, el cómo aprenden los niños indígenas dentro de sus comunidades y tomarlo muy en cuenta en su práctica docente.

En la medida que estos saberes se aborden, como parte de los temas en el curriculum escolar, habrá una mejor y mayor atención en los derechos de los pueblos indígenas, sobre todo en las demandas de los escolares, sus ritmos y estilos de aprendizajes, así como cumplir las expectativas de los diferentes intereses que se generen en el grupo escolar.

Un evento más y como cierre de este conjunto de normatividades de carácter internacional, se hace referencia a la Declaración de Cochabamba⁸⁵ llevada a cabo en marzo de 2001, en Cochabamba, Bolivia.

Este documento es importante, es un pronunciamiento y recordatorio desde un país reconocido e identificado como pluricultural, es ejemplo en el uso y reconocimiento de las lenguas originarias y el respeto a la diversidad cultural, al respecto señala:

Que en un mundo plural y diverso América Latina y el Caribe tienen mucho que ofrecer si aprovechan la riqueza de su diversidad de etnias, lenguas,

⁸⁵“Los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, convocamos por la UNESCO a la VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación [...] reiteramos nuestro compromiso con los objetivos del Proyecto principal de Educación de alcanzar una escolaridad básica para todos, de alfabetizar a la población de jóvenes y adultos, y complementar las reformas necesarias para mejorar la calidad y la eficiencia en la educación [...] Hoy tenemos mayor claridad sobre la necesidad de promover una educación a lo largo de toda la vida en múltiples e interactivos ambientes humanos y educativos [...] Declaramos [...] Que para lograr aprendizajes de calidad en el aula, los docentes son insustituibles [...] La función y la formación docente demandan ser reconceptualizadas con un enfoque sistémico, que integre la formación inicial con la formación continua, la participación efectiva en proyectos de mejoramiento, la generación en los centros educativos de equipos de trabajo docente y la investigación en una interacción permanente” (Declaración de Cochabamba, 2001)

tradiciones y culturas. Para ello nuestra educación no sólo debe reconocer y respetar la diversidad también valorarla y constituir la en recurso de aprendizaje. Los sistemas educativos deben ofrecer oportunidades de aprendizaje a cada niño, joven y adulto, cultivando la diversidad de capacidades, vocaciones y estilos, particularmente sus necesidades educativas especiales. Es responsabilidad de los Gobiernos y de las sociedades respetar plenamente este derecho, haciendo todos los esfuerzos a su alcance para que las diferencias individuales, socioeconómicas, étnicas, de género y de lengua, no se transformen en desigualdad de oportunidades o en cualquier forma de discriminación (Declaración de Cochabamba, 2001).

La declaración de Cochabamba, es el reconocimiento y la ratificación del país de Bolivia, ante los acuerdos y convenios internacionales antes citados, una de las particularidades desde mi punto de vista, es la aportación que hace énfasis a la autonomía de las instituciones educativas para ejecutar sus propios proyectos educativos respondiendo a las necesidades comunitarias, en donde además se fortalezcan los saberes, costumbres y tradiciones, pero sobre todo el fortalecimiento de la identidad de los grupos sociales de dicho país.

Desde esta perspectiva, es de entender, que se debe asistir a la construcción curricular en colectivo, pero en donde además, cada uno de los que integran la comunidad asuma una responsabilidad.

El pronunciamiento de Cochabamba, es además, es un ejemplo del país de Bolivia para el resto del mundo, es una lección por lo que muchos países deberían tenerla presente en sus políticas públicas y educativas.

Al respecto, considero que México, debería tomar en consideración alguna de las acciones encaminadas en otros países, para tener como un referente más cercano hacia donde debe dirigirse la atención a la diversidad y a la intercultural de sus habitantes.

La revisión de estos instrumentos jurídicos, como parte del Marco Normativo Internacional, reflejan un auténtico interés por promover que la educación impartida por los estados que suscriben dichos documentos, sea una educación que atienda con pertinencia cultural y lingüística a todos los niños y niñas de dichos países; una educación que promueva el conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural existente.

Una educación que, promueva y afiance los valores de la diversidad creando espacios de preservación en el desarrollo cultural y lingüístico de los grupos étnicos del país, que considere las demandas desde los pueblos, ante el mundo en el que el avance tecnológico obliga la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos.

Si bien, se reconoce que las normatividades jurídicas, acuerdos y convenios internacionales, apuntan hacia una educación intercultural para todos y para todas en un plano de igualdad, de respeto, de solidaridad para enfrentar en conjunto aquellos diversos problemas que se presentan, pero también donde además se parta del reconocimiento de las necesidades de los pueblos originarios convertidas en demandas

4.2. La atención a la diversidad y a la interculturalidad desde las normas jurídicas: nacional y estatal.

Ahora bien, en México la máxima normatividad que regula y respalda las garantías a la diversidad cultural y lingüística es la Constitución Política Mexicana; este documento jurídico, reconoce y anuncia en el Artículo 2°⁸⁶ que la nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

La conciencia de la identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas.

Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentadas en... también en el apartado B de éste artículo se delega a la Federación, Estados, y municipios promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria... como parte complementaria a este apartado estipula en el inciso II Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior...” (Constitución Política Mexicana, 2010, pp1-2)

De acuerdo a la Carta Magna, se establece la protección y promoción de las lenguas indígenas en México, la cultura, costumbres, uso de los recursos y formas de organización social, así como también se toman en cuenta prácticas y costumbres jurídicas en los juicios y procedimientos agrarios, entre otros; se reconoce la composición social del país como pluricultural, y de acuerdo al inciso

⁸⁶Reformulada del 27 de enero de 1992

El antes citado es un deber del estado atender e incrementar los niveles educativos en las poblaciones indígenas; es por lo tanto un derecho de los escolares ser atendidos respetando el uso de la lengua materna, para con ello fortalecer el desarrollo de las lengua.

Como se menciona en el párrafo arriba citado, en el aspecto educativo también se considera la atención, el acceso, la equidad y la igualdad de oportunidades a los pueblos étnicos como un derecho, en este sentido construir una educación que cumpla estas demandas requiere de una actividad pedagógica “otra”⁸⁷

La RIEB 2009, pretende cumplir con lo estipulado en el artículo citado, señalándose en el inciso a) de la diversidad y la interculturalidad, planteado en el plan de estudios 2009; en su conjunto plantean, que la atención educativa (enseñanza) para los niños y niñas indígenas sea mediante el uso de la lengua materna de los escolares, así también se manifiesta en el Artículo 3º, representado en la Ley General de Educación⁸⁸, en su Artículo 7 que dice:

“La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes.... en donde el apartado IV.- Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español y señala también en el apartado VIII.- Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquéllos que

⁸⁷ En con el sentido “otro” me refiero a lo que R.... define como el saber y la practica propio de los grupos étnicos (para diferenciarlo de los modelos europeos)...

⁸⁸ Texto vigente (Ultima reforma aplicada 13/03/2003) Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993

constituyen el patrimonio cultural de la Nación (Ley General de Educación, 2003, pág. 2).

Cabe señalar que en dicho documento se plasma la funcionalidad y obligación del Estado.

Pero qué está ocurriendo entonces con el estado, cuando decreta la aplicación de pruebas estandarizadas para los escolares de la educación básica, sin tomar en cuenta que los escolares indígenas dominan muy poco su segundo idioma, que es el español. Cuál es el papel de la Constitución Política Mexicana, la Ley General de Educación y otros documentos (acuerdos, normatividades y decreto) internacionales que están en favor de los derechos indígenas.

Vemos entonces, que son más importantes los acuerdos tomados por el que dice ser el representante de los mexicanos ante los demás países, y que firma acuerdos sin conocer siquiera las demandas de los escolares.

Pasando a otro punto, se supone que Ley General de Educación, rige la Ley de educación en cada entidad y sus municipios, mismo que se abordaran posteriormente.

De igual manera, la Carta Magna delega a los estados y municipios responsabilidad para que tanto el Artículo 2° y 3° Constitucional se aplique de acuerdo a las normatividades estipuladas.

Por lo que en Quintana Roo, su Constitución Política⁸⁹ en su título II, de las garantías individuales y sociales, en su artículo 13 del Capítulo I, sustenta las garantías de igualdad jurídica en sus habitantes, a éste artículo⁹⁰, se adicionó el párrafo donde reconoce la composición pluricultural sustentada originariamente en sus comunidades y pueblos indígenas mayas.

⁸⁹ En su última Reforma publicada en el Periódico Oficial del 2 de julio de 2008

⁹⁰ Con fecha del 30 de abril de 1997 y reformado en julio de 2008

También, en dicho apartado, se aborda la conciencia de la identidad indígena como un criterio fundamental para determinar a quienes se aplican las disposiciones sobre los pueblos indígenas; con la misma fecha citada a éste artículo se agregan los apartados A y B, en ellos se señala quienes conforman las comunidades indígenas reconociendo a sus autoridades de acuerdo a sus usos y costumbres; se contempla promover el desarrollo integral de las familias, y en el aspecto educativo garantiza el incremento de los niveles de escolaridad, favoreciendo el bilingüismo y la intercultural, así como definir y desarrollar programas regional que reconozcan la herencia cultural apartado.

Como se reconoce en la Constitución Política de Quintana Roo (2008), la composición de sus habitantes es pluricultural, siendo el grupo étnico maya originario de la entidad y a los cuales se les garantiza la igualdad de derechos; reconocimientos de sus tradiciones, usos y costumbres, así como también reconoce la obligación del estado por atender las demandas educativa en todo sus niveles favoreciendo el desarrollo y fortalecimiento de la lengua maya.

Esta responsabilidad educativa que la Constitución Política manifiesta para con la población originaria, se explicita aún más en la Ley de Educación del estado, a continuación mencionan algunos artículos de relevancia.

La Ley de educación del estado de Quintana Roo (2008), en su título primero, capítulo único, su Artículo 7, reconoce los fines establecidos en el segundo párrafo del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en el Artículo 7 de la Ley General de Educación, de los cuales manifiesta:

- I. Fortalecer el afecto por la historia de la entidad, de la región y de la nación;
- II. Promover mediante la enseñanza de la lengua nacional -el español- un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y

promover el desarrollo de la lengua maya (Ley General de Educación de Quintana Roo, 2008)

También en el mismo documento, en su título quinto, de los tipos, niveles y modalidades educativas; su capítulo I, anuncia en el artículo 28, que la educación que imparta el Estado de Quintana Roo, sus Municipios, sus organismos descentralizados y los particulares cuyos estudios tengan autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, en cualesquiera que sean sus tipos, niveles y modalidades, deberán regirse a través ciertos objetivos, de los cuales, los que se relacionan a la atención lingüística y cultural de los grupos originarios, es el objetivo **IV**; éste hace énfasis al Fomento, promoción, uso y defensa de las lenguas autóctonas; de igual manera el objetivo **V** plantea formas de Priorizar las necesidades educativas de las comunidades indígenas del Estado, mediante programas específicos (*Ley General de Educación del estado de Quintana Roo, 2008, pp 11-13*).

La precisión de los objetivos de este artículo son claros; sin embargo y como se ha mencionado con anterioridad; existen diferentes obstáculos que inciden para que los objetivos establecidos no se realicen con conforme a derecho de los escolares mayas en el nivel de educación primaria; en primer término son las pocas instituciones primarias interculturales que existen en el estado y que cubren menos del 50% en promedio, de las localidades con población maya; en segundo término, la imposición de pruebas estandarizadas para medir el aprovechamiento escolar conlleva a que los profesores diseñen actividades didácticas que permitan al escolar familiarizarse con estos tipos de pruebas, lo que implica seguir con la castellanización como método de enseñanza.

La formación de los docentes, en instituciones castellanizadoras y la falta de ética y compromiso en los mismos profesores mayas por atender las necesidades educativas de sus pueblos; por otro lado, la realidad y necesidad económica de los habitantes, les presiona emigrar en busca de empleo en la zonas turísticas del

Estado, en donde el hablar bien el idioma español es elemental, para poder conseguir empleo, pero a veces no solo esto es suficiente, sino que también aprender otros idiomas.

En el capítulo III, del mismo documento, que trata sobre los niveles de la educación, en su Artículo 33 delega a las autoridades educativas “el reconocimiento y garantía del derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la sociedad, por lo que es obligación de las autoridades educativas⁹¹ (Ley General de educación del estado de Quintana Roo, 2008)

Si bien, la Ley general de educación, estipula los enunciados arriba citados; la realidad es que el servicio educativo que atiende a las localidades mayas de Quintana Roo, son escuelas rurales generales monolingües; creadas durante diversos periodos educativos posteriores a las décadas de los 60, donde la estrategia de acción era cubrir la demanda educativa dada la explosión demográfica, por un lado, y por otro, las instituciones interculturales bilingüe sólo cubren el nivel de preescolar y primaria; en este sentido vemos que el estado, no ha mostrado interés por cumplir con lo que la constitución política delega a la Ley de educación en lo que refiere a la atención educativa para los pueblos originarios en todos los niveles, pues en la Entidad, se carece de escuelas secundarias y bachillerato interculturales bilingües, al igual como centros formadores de docentes que atiendan esta problemática de las localidades mayas.

⁹¹En este caso enumero los incisos ya que considero importante tenerlos como referentes a.- Incrementar los niveles de escolaridad de la población indígena, en el marco de una educación bilingüe e intercultural, que se proponga la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva, y la posibilidad de estudios de la educación media, superior, grados y posgrados;

- b. Otorgar becas a educandos indígenas de todos los niveles educativos con base en los resultados definidos por el Sistema Integral de Evaluación Educativa;
- c. Incluir en las escuelas normales la enseñanza de la lengua maya.
- d. Promover en la entidad la creación de Licenciaturas en Educación Indígena.

Otro de los Artículos (34), de la Ley General de Educación de Quintana Roo, manifiesta la alfabetización a partir del desarrollo inicial en la lengua propia del educando, teniendo como base sus experiencias, conocimientos y su acervo cultural; en éste artículo se propone que las actividades de alfabetización incluyen la promoción de la autoestima del educando, el fortalecimiento de su identidad, y el de la cultura quintanarroense; los programas proveerán los medios para continuar la formación en otros niveles educativos, para ejercer los derechos y deberes ciudadanos, y para participar activamente en el mundo productivo (Ley general de educación del estado de Quintana Roo).

La Ley de educación de la entidad, no dista mucho con los acuerdos y normas jurídicas de carácter internacional, ni con el artículo 2° y 3° Constitucional, pues se reconoce al grupo maya como habitante originario; se pronuncia en todos los aspectos la atención educativa en apego a sus tradiciones y cultura; sin embargo estos artículos en la práctica docente no se realizan como se establece, como debiera ser, por las diversas razones antes mencionadas.

En el Artículo 80, hace referencia a los derechos de los Quintanarroenses, en materia de cultura, para ello se constituye de diversos apartados entre los cuales los siguientes sobre sale el III: en este se pronuncia conservar las tradiciones de los grupos étnicos y lingüísticos, de las comunidades y de los pueblos indígenas; para fortalecer o dar seguimiento este Artículo se fortalece en el artículo 81.-que delega las obligaciones al Estado, en materia de cultura⁹². . Para finalizare el Artículo 83.- refiere a los principios que orientan la política estatal en materia de cultura⁹³(*Ley General de educación de Quintana Roo, 2008*).

Como puede observarse, tanto la Constitución Política de Quintana Roo como la Ley General de Educación, enlistan las garantías que otorga el estado, sobre el

⁹²IV :Valorar, proteger y difundir el Patrimonio Cultural de la Nación y del Estado, así como contribuir a la continuidad y fortalecimiento de nuestra cultura e identidad nacional y estatal

- I. ⁹³El reconocimiento a la especificidad de la cultura mesoamericana y maya, y la protección a sus diversas expresiones;
- II. La protección del Español como idioma oficial y el reconocimiento, respeto, promoción y fortalecimiento de las lenguas originarias habladas en los pueblos y comunidades indígenas;

derecho que tienen los mayas al acceso de una educación intercultural digna, que se derive de las demandas y necesidades lingüísticas para favorecer el desarrollo y respeto de su cultura, promover y valorar el uso de sus tradiciones y costumbres, hacer uso de los saberes comunitarios para desarrollar una pedagogía acorde a las necesidades y demandas de los escolares.

Sin embargo, la situación de las localidades mayas es tan distante ya que, por un lado, en lo que respecta al servicio de educación básica (prescolar, primaria y secundaria), sólo una reducida cantidad de localidades mayas cuentan con este servicio siendo prescolar y primaria las únicas instituciones a cargo del Departamento de Educación Indígena, (ver tabla 1 pág. 40), y como se ha mencionado en párrafos anteriores se carece de instituciones educativas en los niveles sucesivos, en donde se siga usando la lengua materna de los escolares como objeto de estudio y como medio para la formación integral del escolar, pero que además cumpla con las expectativas de los proyectos de vida de cada uno de los niños y niñas mayas de Quintana Roo.

Las pocas localidades de la entidad, que cuentan con escuelas intercultural no ha sido porque la políticas educativas de los gobiernos lo haya considerado como prioritarias en su gestión, sino más bien, puedo decir que corresponde al producto de los movimientos de los promotores bilingües de las décadas de los 80⁹⁴, realizados en el país, y a nivel internacional.

Pero también, el número reducido de escuelas interculturales bilingües en la entidad corresponde a las particularidades específicas de su desarrollo histórico, en el cual la ubicación geográfica tiene un papel de importancia ya que la distancia y la carencias de vías y medios de comunicación hacia la entidad respecto al centro del país, había sido factor para que existiera una reducida

⁹⁴Durante este periodo la atención educativa en las localidades rurales muy pequeñas eran atendidas por promotores culturales, que realizaban la función de castellanizar y atender los niveles educativos de los escolares de 1° a 4°, en la mayoría de los casos, ya que se instalaron albergues escolares para que los escolares de localidades donde no hubieran escuela primarias enviaran a las niñas y a los niños a estudiar en estos internados, claro estos proyecto fueron para el INI a través de la DGEI las mejores propuestas para atender la demanda educativa de la población originaria de México.

población, y como la población maya había realizado la última lucha armada en contra del gobierno, de una u otra manera se mantenía ajena a las demandas educativas.

Entre los factores que contribuyeron a la creación de jardines de niños y escuelas primarias indígenas (como fue su nombre al principio) corresponde a la política de cobertura educativa de los últimos gobiernos, y el derecho de acceso a la educación de los mayas en este sentido se crearon escuela de esta modalidad ya que el costo de instalación y pago de servicio era reducida el presupuesto pues el salario de los profesores de educación intercultural bilingüe ha sido siempre menor al de los profesores de educación primaria general. Aunque ambos cumplen con la misma función y horario.

Como se ha mencionado anteriormente, los movimientos sociales y la toma de las armas como protesta a las injusticias en contra de los pueblos originarios y grupos vulnerables ha dado buenos resultados, de esta manera en México; un movimiento que generó atención de las autoridades a las demandas de los pueblos originarios fue el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) de 1994, esta acción contribuyó a que se consolidara la Ley de los derechos indígenas decretada en marzo de 2003, posteriormente la creación del INALI, la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) con el mayor rango jerárquico que pueda tener un área de esta naturaleza, al depender directamente de la Secretaría de Educación Pública (SEP, Política y fundamentos de la educación Intercultural Bilingüe, 2004, pág. 13), entre otros; también se supone que son los organismos de máxima autoridad para atender las demandas y necesidades de las comunidades de pueblos originarios.

En el plano educativo se cuenta también con los lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas. En este caso la Dirección General de Educación Indígena se ha planteado como propósito general:

Lograr que la educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas sea intercultural bilingüe para que así cumpla con calidad, equidad y pertinencia sus necesidades educativas y básica de aprendizaje, esto será posible mediante el cumplimiento de lineamientos (SEP, 1999, 7).

En este caso propone 42 puntos que fundamentan las garantías y justifican las razones de los derechos lingüísticos de las niñas y de los niños indígenas, estos lineamientos parten del reconocimiento enunciado en la constitución política mexicana, hasta llegar a estrategias metodológicas que permiten el logro de esta propuesta.

Como parte de este documento se entiende el enfoque intercultural y se plantea como:

Una alternativa para superar los enfoques homogeneizadores, evitando que la formación de ciudadanos se base en la exclusión; como estrategia educativa para transformar las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, calidad y pertinencia, construyendo respuestas educativas diferentes y significativas, y como enfoque metodológico para considerar los valores, saberes, conocimientos y lengua y otras expresiones culturales como recursos para transformar la práctica docente (SEP, 1999, 25).

V LA PRÁCTICA EDUCATIVA INTERCULTURAL EN LA ZONA MAYA DE QUINTANA ROO

Como se sabe, en México la diversidad de las prácticas educativas en la educación básica (en el nivel de primaria) deben corresponder de acuerdo a los tipos y modalidades de las escuelas, así como a los diferentes contextos sociales, económicos y geográficos del país; pero, pese a ello, existen ciertos procesos oficiales-administrativos (institucionalizados), indiscutibles, como son: el tiempo de las jornadas laborales, los contenidos curriculares a desarrollar, el cumplimiento de los programas nacionales y emergentes, trámites administrativos, entre otros; estos requisitos, independientemente del tipo, modalidad y contexto geográfico donde se ubique el centro escolar deben cumplirse.

En este apartado, se presentan los resultados del trabajo campo, en función al tema de la investigación, sobre cómo y de qué manera los profesores del cuarto grado de las escuelas primarias interculturales bilingües piloto de Quintana Roo, conciben y abordan en sus prácticas pedagógicas, la atención a la diversidad y a la interculturalidad como principios pedagógicos, propuesto en el marco de la RIEB.

Como parte de este proceso, se desarrollan, las trayectoria académicas⁹⁵ de los profesores, este apartado tiene como finalidad conocer y comprender, cómo y de qué forma las experiencias en la vida cotidiana de cada profesor, intervienen en las prácticas educativas, entorno al tema de la atención a la diversidad y a la interculturalidad.

⁹⁵ Respecto a este término, Serrano (2011) argumenta que la trayectoria forma parte de conceptos provenientes de materiales que sustentan a la metodología de historias de vida, autobiografías, narrativas de vida, ciclos de vida, identidad profesional, etc. La noción de trayectoria se opone a las clásicas formas de realizar las biografías, autobiografías, mismas que regularmente aceptan la segmentación del sentido de la vida en forma secuencial, cronológica o como evolución.

Otros de los aspectos que caracterizan este apartado, son los comentarios que se realizan con base a las planeaciones didácticas de los profesores.

Para concluir, se articulan y se triangulan los resultados de al menos tres instrumentos aplicados en el trabajo de campo, mismos que se derivan de la metodología etnográfica y que permiten conocer una de las realidades en los contextos educativos indígenas de México.

5.1. Metodología de trabajo.

En general, el trabajo de campo permitió tener un acercamiento de lo que ocurre en las prácticas docentes en algunas de las aulas escolares mayas interculturales bilingües de Quintana Roo, durante el ciclo escolar 2010 -2011; los reportes se desprenden teniendo como tema principal la atención a la interculturalidad y a la diversidad cultural y lingüística, como principios pedagógicos propuestos en la RIEB.

Las actividades contempladas en el plan de trabajo (como parte del proceso de la investigación de campo), se desarrollaron durante el ciclo escolar 2010 – 2011, con los profesores y los escolares del cuarto grado de las escuelas primarias interculturales bilingües “Jacinto Pat”, “Vicente Guerrero” y “Benito Juárez”, ubicadas en las localidades de Chumpon, Betania y Pimientita, del estado de Quintana Roo.

El trabajo de campo se realizó en el cuarto grado de las escuelas primarias interculturales bilingües antes mencionadas, debido, entre otras cosas, a que en éste ciclo escolar (2010 – 2011), los grados de las escuelas primarias, se encontraban en la última etapa de pilotaje o de prueba, situación que me

hizo suponer que, los profesores a cargo de los grados mencionados, asistían a los talleres estatales de actualización de la RIEB, impartidos por la CEAS de la Secretaría de Educación de Quintana Roo; otro factor que tuve en consideración, fue el apoyo y la asistencia (seguimiento y acompañamiento) a los profesores de grupo, por parte de los asesores técnicos pedagógicos de sus respectivas zonas escolares y por los profesores y las profesoras de la CEAS de la mesa técnica pedagógica de la Subdirección de Educación Básica de la Secretaría de Educación de la entidad.

El trabajo de campo, se realizó sólo en las tres escuelas primarias interculturales bilingües antes citadas, debido al factor tiempo y a la falta de recursos económicos para cubrir los gastos derivados del trabajo de campo (sobre todo, los de trasladados a la entidad), por un lado, y por otro lado, también fueron las únicas escuelas, en que, los maestros del cuarto grado, concedieron el permiso y autorización para realizar el trabajo de observación de las prácticas docentes, así como las respectivas entrevistas. Se reconoce también, el permiso otorgado por parte de directores de las instituciones y de los supervisores de las respectivas zonas escolares, a las que pertenecen las escuelas primarias.

Los procesos del trabajo de campo, se realizaron con base al método etnográfico, y consistió en el uso de algunas de las técnicas en la aplicación de los instrumentos para la recolección de datos, que fueron solamente cuatro:

- 1.- La entrevista para la elaboración de la trayectoria académica de los profesores, que fueron parte del objeto de estudio.
- 2.- La observación de la práctica docente, registrada en un diario de campo.

3.- La aplicación de entrevistas a los profesores del cuarto grado, realizada mediante una guía de preguntas, entorno al tema de propuesta educativa de la RIEB 2009.

4.-El análisis de la planeación didáctica⁹⁶.

En el proceso metodológico del trabajo de campo, se realizaron cuatro visitas por cada escuela (una por cada bimestre), durante el ciclo escolar mencionado; la primera visita fue de contacto, en donde además, se obtuvieron datos generales de las autoridades educativas, para la elaboración de los oficios de solicitud de permiso, para tener acceso a las escuelas primarias antes citadas; en el mes de enero, se realizó la primera observación de la práctica docente, en el cuarto grado (de las escuelas citadas); en el mes de marzo, se realizó la entrevista a los profesores del cuarto grado de las escuelas muestras; en cambio en los meses de mayo y junio, se registraron las últimas prácticas educativas de los profesores del cuarto grado, respecto a estos últimos registros del trabajo de campo, solo fue posible, la observación de media jornada de clases, en dos de las escuelas, debido a las actividades de cierre de fin de curso escolar que tienen que cumplir los profesores.

La observación como instrumento de investigación, consistió en el registro de las prácticas docentes de los grados mencionados; durante ésta actividad se prestó mayor atención, a las formas que los profesores de las escuelas citadas abordaban, promovían y desarrollan aquellas actividades que se consideraban como parte del tema de la interculturalidad y la atención de la diversidad cultural y lingüística, como principios pedagógicos y acciones propuestas en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica 2009 (RIEB).

⁹⁶ En este sentido, la planeación didáctica, puede ser la planeación diaria, semanal, etc. de acuerdo a las normatividades acordadas en la zona escolar.

Las entrevistas se aplicaron en diversos momentos a los profesores del mismo grado escolar; éstas se realizaron con una doble intencionalidad como por ejemplo: conocer la trayectoria académica de los profesores, y con ello, tener un acercamiento sobre los saberes de los docentes, entorno al tema de la atención a la diversidad y a la interculturalidad, propuesto en el marco de la reforma integral de la educación básica 2009. Para ello, fue importante contar con una guía de preguntas específicas, sobre el tema.

La actividad contemplada para conocer e identificar los elementos de las planeaciones didácticas de los profesores, no se lograron desarrollar con éxito, ya que los maestros de los respectivos grados escolares, no presentaron sus planeaciones didácticas, en tiempo y forma, debido a diversas circunstancias (que los propios profesores argumentaron), al respecto, en su apartado, se comentará más sobre ello.

Cabe señalar que, en todo momento se contó con el apoyo de los profesores de los grupos, las facilidades de los directores de los planteles. También durante las visitas del trabajo de campo, a las escuelas primarias, fui acompañado, por los respectivos asesores pedagógicos de las diferentes zonas escolares.

La experiencia fue enriquecedora para la investigación, ya que los elementos aportados permiten tener un acercamiento a las realidades de las prácticas educativas en las aulas multigrados mayas de Quintana Roo.

Reconozco que uno de los factores que obstaculizaron el desarrollo del trabajo de campo fue, la ubicación geográfica (distancia) respecto a la ciudad de México, específicamente de la Universidad Pedagógica Nacional y el precio (costo) de los pasajes de traslado a la entidad de Quintana Roo y a las respectivas localidades donde se ubican las escuelas, ya que fueron más de cuatro las visitas.

A continuación se desarrollan tres pequeñas trayectorias de la vida académica, de los profesores de cuarto grado, de las escuelas primarias como objeto de estudio, al respecto se maneja el concepto de trayectoria de vida académica, ya que:

La idea de trayectorias forma parte de conceptos provenientes de materiales que sustentan a la metodología de historias de vida, autobiografías, narrativas de vida, ciclos de vida, identidad profesional, etc. La noción de trayectoria se opone a las clásicas formas de realizar las biografías, autobiografías, mismas que regularmente aceptan la segmentación del sentido de la vida en forma secuencial, cronológica o como evolución. Lo que implicaría que los sujetos ya traen algo y la vida consiste en el despliegue de lo existente, de la consecución de una evolución ya marcada por quién sabe qué designio. Por el contrario, entenderíamos a la noción de trayectoria como serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones (Bourdieu, 1997, p, 82), citado por Serrano (pág. 12, 2011).

Las historias sobre las trayectorias académicas de los profesores, de los grados escolares citados, que se abordan más adelante, han permitido, entre otras cosas, conocer sobre cómo algunos de los acontecimientos en los trayectos de sus vidas, permiten a los profesores, tener acercamiento al tema de lo intercultural y la atención a la diversidad, propuesto en el marco de la RIEB 2009; también aporta datos o puede referirnos, sobre el desarrollo histórico - pedagógico en atención a la educación indígena en la zona maya de Quintana Roo, así como comprender los estilos de enseñanza de cada actor, ante los temas citados, propuesto en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica 2009.

Entendiéndose la interculturalidad como esas formas de propiciar y generar relaciones sociales de convivencia, de igualdad, de equidad y de respeto entre los individuos y entre las sociedades diversas; este concepto también implica compromiso y responsabilidad, asumir el reconocimiento de la identidad de uno mismo, a partir del otro, para vernos en un plano de igualdad, respetando las culturas, comprendiendo las formas diversas de vida, pero generando la solidaridad para afrontar problemas que se presente en todo momento y que además permitan la convivencia.

5.2. Historias que cuentan

A) Prof. German Manrique Zapata⁹⁷

Licenciado en educación indígena, maestro del cuarto grado de educación primaria, de la escuela intercultural bilingüe “Vicente Guerrero”.

Nació en Sacalum, municipio del estado de Yucatán, en ésta cabecera municipal, realizó sus estudios en escuelas generales, desde la educación primaria, secundaria y bachillerato; la enseñanza en estas instituciones fue mediante el idioma español, y aunque sus padres son maya- hablantes, aprendió poco el idioma maya, pues era una lengua que sus padres usaban en la privacidad y cuando se percataban que nadie de los hijos podían escuchar. También, todos los medios de comunicación en su contexto comunitario eran mediante el idioma español.

A los 18 años, debido a sus necesidades económicas llegó a Playa del Carmen donde realizó diversos empleos en el sector turístico; su trabajo era eventual,

⁹⁷ Datos obtenidos de las entrevistas realizadas durante los meses de diciembre y enero de 2009 y 2010 respectivamente.

pero le gustaba, la idea de trabajar como maestro nunca se lo había imaginado, pues para eso se requería estudiar, cosa que no podía hacer debido a la falta de recursos económicos; su hermano mayor (había empezando a trabajar como profesor en educación indígena en la entidad), lo invitó a que se incorporara al sistema educativo para trabajar también como maestro indígena, propuesta a la que no dudó, en aceptar; en el año de 1992, se presentó a la Secretaría de Educación de la entidad y fue contratado, ya que en esos momentos habían plaza disponibles para maestros indígenas.

El Departamento de Educación Indígena lo comisionó a la zona norte, cuando él se presentó en la oficina de la supervisión escolar de ese sector, ubicada en Playa de Carmen, le informó el supervisor, que la escuela, a la que lo adscribía el despacho (oficio), no faltaba personal docente, por tal motivo, fue enviado a la zona maya de Carrillo Puerto, el jefe de sector de este municipio, lo envió a la localidad de Felipe Berriozabal.

Al presentarse al plantel, le asignaron el cuarto grado; los primeros días fueron los más difíciles, ya que entendía poco el idioma maya; en ese tiempo eran muy contados los niños y las niñas bilingües; se dio cuenta que era necesario aprender el idioma maya, lo que no le fue difícil, ya que entendía algunas palabras, en poco tiempo se familiarizó con el idioma maya.

El idioma maya le sirvió mucho, ya que los padres de familia no entendían para nada el idioma español; los escolares estaban en el proceso de aprendizaje de este idioma; por lo que hacía uso del idioma maya para explicar a aquellos escolares que no comprendían las instrucciones en el idioma español y las actividades señaladas en los libros de textos gratuitos.

Sobre la práctica docente, el profesor German, considera que no le fue tan complicado, ya que los libros de texto gratuitos del alumno explican muy claro las actividades a realizar; sólo cuando observaba que los niños no podían

resolver las instrucciones (se les complicaba, la resolución de los ejercicios), trataba de explicar de otras formas, de tal manera que los escolares pudieran cumplir con lo que pedía el libro.

Al año de servicio educativo, tuvo que ingresar a estudiar la Licenciatura en Educación Indígena, impartida en la Universidad Pedagógica Nacional, en la subsele de Carrillo Puerto; la licenciatura la realizó en seis años, y demoró años para titularse.

Posteriormente se interesó por hacer una maestría, pero en ese tiempo era muy difícil trasladarse a otras ciudades, económicamente tampoco le alcanzaba para cubrir los gastos de colegiaturas.

En la escuela primaria “Emiliano Zapata” trabajo más de 16 años, se adaptó a las formas y ritmos de trabajo de sus compañeros de la institución, le agradó mucho trabajar en este centro educativo, ya que los alumnos matriculados en cada grado eran pocos, aunque le quedara retirado de Carrillo Puerto, lugar donde vive.

En el ciclo escolar 2010 – 2011, escucho rumores que desaparecería el programa compensatorio de arraigo⁹⁸, así que, en la reunión de reacomodo, realizado en el mes de septiembre del 2010, solicitó su cambio de adscripción a la escuela primaria “Vicente Guerrero” ubicada en la localidad de Betania, de esta manera en el mes de octubre, se incorporó a éste centro educativo, en donde le asignaron la responsabilidad el segundo ciclo, por ser el último profesor en incorporarse al plantel.

Narra el profesor que sus primeros días de clases, en la escuela primaria “Vicente Guerrero”, fueron complicados, debido a que siempre trabajó en

⁹⁸ El programa de apoyo de arraigo es una compensación mensual que reciben los profesores que laboran en zonas (localidades) de bajo desarrollo).

escuela de organización completa; no tenía experiencia para atender dos grados, además que no sabía nada de la RIEB y de la planeación por proyectos con enfoque por competencias; pues en el centro escolar de donde salió había atendido tercer grado, y por lo tanto nunca había asistido a los talleres de actualización de la RIEB, por lo que, se le hacía complicado adaptarse al ritmo de los nuevos planteamientos administrativos, que se requieren con la nueva reforma educativa.

Esta consciente que las reformas educativas son buenas, pues era necesario actualizar los libros de texto gratuito, del alumno; los materiales didácticos de la reforma de 1993 ya se estaban desfasados, los contenidos de los libros generaban poco interés a los escolares, porque en la actualidad son otros los intereses de los niños, también ciertos acontecimientos habían rebasado los contenidos de los libros, por ejemplo en el libro de Historia y geografía de Quintana Roo, se presentaban los siete municipios, cuando ya eran nueve, y así por el estilo.

El profesor se siente comprometido con la educación, hace el esfuerzo todos los días, por cumplir con lo establecido en el programa de estudio, de brindar una enseñanza acorde a las necesidades de los escolares, atender los problemas que presenta cada niño, aunque no está muy de acuerdo con la enseñanza de lengua maya en los escolares, pues estos terminarán en la zona turística como empleados de este sector, y allá no sólo piden español, sino otros idiomas, por lo que le parece bien el programa de inglés que se realiza en la escuela.

El profesor piensa que al idioma maya no deben darle tanta importancia, ya que éste se aprende en el medio, considera que en la educación indígena, la enseñanza del idioma maya afecta a los niños, ya que al momento de la aplicación de las pruebas de ENLACE Y PISA, a los escolares se les complica la lectura de los textos de las pruebas citadas y por eso motivo, el rendimiento

académico de los escolares de las escuelas primarias indígenas siempre están por debajo de los escolares de las demás escuelas primarias generales.



Fotografía No 9. Profesor atendiendo la lectura en maya, fuente; propia.

c) Profesor Julián Te Zapata⁹⁹,

Ingeniero Agrónomo y Licenciado en Educación Indígena, maestro de grupo de la escuela primaria intercultural bilingüe “Benito Juárez”.

El profesor Julián Te Zapata, es originario de la localidad de Dziuché, Quintana Roo; la situación económica de su familia fue muy precaria; su hermano mayor siendo militar

vio por él, durante toda su formación profesional, para ello fue necesario mantenerlo cerca, así que desde pequeño Julián Té fue conociendo muchos lugares, pueblos y ciudades de la República Mexicana, donde a su vez realizaba los estudios correspondientes.

Con el apoyo de su hermano mayor, logró cursar la educación profesional en el Instituto Tecnológico Agropecuario (ITA No. 16) ubicado en la ciudad de Chetumal, en este Tecnológico estudió la carrera de Ingeniero Agrónomo, (generación 1977-1980).

Con su profesión tuvo muchas facilidades y oportunidades de empleo, además que en ese tiempo eran pocos los profesionistas en Quintana Roo; casi todos se conocían, así que las ofertas de empleo llegaban a su domicilio, a las que hizo caso omiso. En el año de 1981, participó en la convocatoria emitida por el Departamento de Educación Indígena para maestros bilingües, como parte de

⁹⁹ La entrevista al profesor se realizó en el mes de enero de 2010

este proceso tomó el curso de inducción a la docencia por siete meses en la localidad de Tezuitlan, en el estado de Puebla.

El curso no le fue difícil, desde pequeño aprendió a vivir en lugares diferentes y adaptarse a las costumbres de dichos lugares, los temas de inducción a la docencia, le parecieron interesantes, pues sentía que su vocación era enseñar, esto fue un factor para que terminara con éxito el curso.

Al concluir el curso de inducción a la docencia, retornó a Quintana Roo, y fue contratado por el Sistema Educativo Quintanarroense, en el año de 1982, el departamento de educación indígena lo envió a la localidad de Pa'ak Chen Quintana Roo, ubicada en la Zona Norte, la matrícula escolar era de sólo diez, entre los niños y las niñas, así que su primer experiencia docente fue atender un grupo multigrado.

La localidad de Pa'ak Chen, era una de las más alejadas de la capital, con muchas carencias, y necesidades de servicios públicos: carretera de acceso, luz eléctrica, agua potable, servicio médico, etc. para el profesor Julián, estas necesidades no le afectaban en su labor, al contrario, se sintió comprometido por su trabajo y su función social; la situación de los habitantes le motivo a proponer acciones de mejoras, en una reunión con los padres de familia planteó el proyecto de injertar cítricos, para cultivar naranjas, porque el terreno no daba para más, e inicio su primer programa de injertos de cítricos.

Por varios años prestó sus servicios en esta localidad, pero tuvo la oportunidad de acercarse a su pueblo y lo hizo.

Se ubicaba en la localidad de Pino Suárez, pero al inicio del ciclo escolar, por su trabajo realizado en la localidad anterior, lo invitaron a participar como asesor, en el programa de atención a las escuelas multigrado indígenas, propuesta que acepto; durante siete años, estuvo como responsable de éste programa; el

hostigamiento y los celos profesionales entre sus compañeros, le motivaron a dejar esta responsabilidad, solicitó su reingreso a grupo y abandonó la coordinación del programa mencionado.

Los problemas se complicaron para él, no le respetaron el centro de trabajo de donde había salido, para ingresar al programa citado; no le quedó otra opción, que ocupar el centro educativo donde hacía falta docente; tuvo que aceptar la propuesta para evitar más roces con sus compañeros de la zona escolar; la localidad a la que lo asignaron, le quedaba muy distante de su lugar de origen; no habían medios de comunicación; fueron pocos los meses que trabajó en ese lugar, porque nadie quería ir a trabajar en la escuela “Benito Juárez” ya que no existía compensación, así que solicitó el espacio y le dieron su cambio, en el año de 2004.

Actualmente lleva cinco años de servicios en la localidad de pimientita, desde que llegó a este centro escolar, ha trabajado como maestro de los tres primeros grados inferiores (primero, segundo y tercer grado), se ha adaptado a los ritmos de aprendizajes de los escolares y conoce muy bien la situación comunicativa de los escolares cuando ingresan a primer grado.

El profesor es consciente de la necesidad de desarrollar el bilingüismo (maya-español) en los escolares, pero sabe sobre todo, que es más importante, primeramente desarrollar en los escolares la lectura y la escritura en la lengua materna; una vez que los escolares hayan desarrollado las habilidades comunicativas en maya, es más fácil abordar el español como segunda lengua, y con ello la comprensión lectora y la escritura.

La docencia ha sido para él una forma de preparar a los ciudadanos para enfrentar los problemas que se viven en la actualidad; se identifica y piensa como maya porque es descendiente de mayas, piensa que la lengua maya es parte de la identidad cultural de los mayas y el uso de este idioma debe darse en todos los

contextos de la vida, así también no olvidar el pasado, revivir los saberes que permitieron a los ancestros vivir en comunión con la naturaleza.

Trabajar en este centro de escolar, le ha permitido ser uno de los pocos maestros en el estado que iniciaron a conocer la reforma integral de la educación básica 2009; la participado en los talleres y cursos de actualización, le han permitido, familiarizarse con la estructura de los programas de estudios y aplicarlos en la medida de lo posible y de acuerdo a las demandas de aprendizaje de los escolares.

Los planteamientos de los programas de estudios, son para él, muy buenos, ya que permiten desarrollar en los escolares las habilidades que le permitan solucionar problemas cotidianos, así como también prepararse para la vida, pero como él señala, las bonanzas de ésta reforma educativa (RIEB 2009) se complementa con los saberes de los profesores, ya que son ellos los que mejor conocen las necesidades y demandas de los escolares.

Desde el año 2009, iniciaron los talleres para los grados de primero y sexto; él estaba a cargo de primer grado era considerado en todos los talleres impartidos por el CEAS; la participación del centro de trabajo en los talleres estatales era doble, ya que cuando se daban los cursos para las escuelas multigrado, también acudían, y eso les permitía reafirmar y conocer un poco más sobre la reforma educativa, y el uso de la planeación didáctica con enfoque por competencias.

Uno de los factores que han estado obstaculizando una mejor preparación en el maestro es la disminución visual¹⁰⁰, (cada vez ve menos); lo que le impide muchas cosas, como leer los programas, él confía en lo que escucha de sus compañeros, esos comentarios le han permitido tener ese acercamiento a la RIEB .

¹⁰⁰ Sólo esta esperando cumplir con los años de servicios establecidos en la ley general del trabajo para que pueda jubilarse

El profesor Julián Te, se siente comprometido con la educación indígena, procura brindar a los escolares lo mejor de él cada día, como profesor de los tres primeros grados, sabe que los niños al ingresar a la escuela, llegan con las habilidades comunicativas sólo en el idioma maya, y es muy importante aprovechar esta base para involucrarlos en el proceso de la enseñanza de la lectura y la escritura, para luego pasar la enseñanza a la enseñanza del idioma español.

Aunque está consciente que existen pocos materiales didácticos gratuitos para los escolares mayas, él considera que se deben usar a lo máximo, explotarlos pues son los únicos y la única vez que los niños mayas tendrán en sus manos libros en maya y poder escribir en maya, por tal motivo se esmera en usar la lengua maya como objeto de estudio.

Para el profesor, también es de gran interés personal fomentar las tradiciones y saberes culturales que contribuyan al reconocimiento de la identidad de los escolares mayas, pues él tuvo la oportunidad de vivir en diferentes lugares de México y tuvo la experiencia de conocer cómo en las diferentes regiones los habitantes expresan su identidad con orgullo.

El profesor considera que la educación indígena, supera la educación general, ya que éste sistema, permite y da más oportunidades a los escolares de explotar sus conocimientos, sin alejarse de los contenidos de las asignaturas, sin embargo, las políticas educativas, impone obstáculos que generan el deterioro o poco avance en la educación indígena, pues las pruebas estandarizadas de PISA, ENLACE y otras, someten a los escolares a competencias desde un lenguaje que aun no dominan de lleno.

El profesor casi no realiza su planeación didáctica, debido a su problema visual, pero la práctica docente le ha enseñado a desempeñarse de acuerdo a las necesidades de los escolares, y por otro lado, como son escuelas multigrado

trabajan auxiliándose de la guía multigrado, por lo que de vez en cuando, hace una dosificación de temas a desarrollar de acuerdo a los grados que atiende.

c). Profesor Edgar Ucan Cámara ¹⁰¹

Nació en el municipio de Akil, Yucatán; a la edad de 8 años, debido a la precaria situación económica de sus padres, tuvieron que llevarlo a la localidad de Chunhuhub, del municipio de Felipe Carrillo Puerto, para continuar su educación primaria en el albergue 74 y recibir los beneficios.

Lo dejaron encomendado a una familia (vecinos) del pueblo de Akil, así los fines de semana que salía del internado, llegaba a la casa de la familia Yam, quienes lo atendían como un miembro mas de la familia a cambio el tenía que realizar pequeñas labores, como ir por leña, limpiar el predio habitado, acarrear agua, entre otras cosas.

En el internado, el profesor mejoró el idioma español, ya que un gran porcentaje de los escolares sólo usaban este idioma, al igual que los profesores; algunos niños monolingües del idioma español se burlaban de la pronunciación de los niños que apenas empezaban a hablar este idioma.

El internado le permitió concluir su educación primaria, secundaria y el bachillerato agropecuario; al concluir su nivel medio superior, participó en la convocatoria emitida por la DGEI y presentó examen para maestro bilingüe; por tal motivo fue enviado al municipio de Jalpa de



¹⁰¹ Datos obtenidos de la entrevista realizada en el mes de enero de 2010.

Méndez Tabasco, donde estuvo siete meses tomando el curso de inducción a la docencia.

Concluida la capacitación, regresó a la entidad y fue contratado, como profesor indígena, el Departamento de Educación Indígena, lo condicionó exponiéndole que tenía que realizar otra vez, el bachillerato, ya que, el que había cursado no era válido para esa momento; por lo que el profesor Edgar se comprometió a estudiar el bachillerato requerido, en el Instituto Federal de Mejoramiento Magisterial ubicado en la ciudad de Chetumal, posteriormente la carrera de profesor de educación indígena en la Universidad Pedagógica Nacional, en la subsele de la Universidad, en Felipe Carrillo Puerto.

Al profesor lo enviaron a la localidad de Tac Chivo, ahí trabajó cinco ciclos escolares, luego tuvo que cambiarse de centro de trabajo, ya que habían espacios en escuelas más cercanas a su localidad que es Chunhuhub.

El profesor Edgar, tiene 27 años de servicios, de los cuales, lleva trabajando en la localidad de Pimientita 16 años, mismos que ha podido conllevar en buenas relaciones con los padres de familia gracias a su responsabilidad y compromiso como profesor de la escuela.

Cuando el ingresó a la escuela primaria "Benito Juárez", habían pasado algunos meses que los niños no tenían profesor, así que los padres de familia le solicitaron que tuviera la responsabilidad; que no fuera a pasar como con los otros profesores, que sólo llegaban por unos meses y ya no regresaban.

Respecto a la RIEB 2009, comenta que realmente son buenas las propuestas, ha tenido la oportunidad y experiencia de conocer el acuerdo nacional para la modernización educativa de 1993 y la anterior, lo que le permite tener un conocimiento sobre las ventajas y desventajas, pero sobre todo, aprovechar las propuestas para ofrecer a los escolares una mejor atención educativa.

El profesor Edgar Ucan, manifiesta sentirse orgulloso de ser profesor indígena y muy comprometido con los escolares y padres de familia de la localidad de Pimientita; el cumplir con su función le ha generado tener el aprecio de los habitantes de la localidad y admiración de sus exalumnos, para él, la escuela juega un papel muy importante y la única oportunidad que puede tener el escolar de salir adelante, pues la escuela primaria brinda la bases para poder continuar y llegar a una profesión o trabajo.

Como persona vivió en situaciones muy precarias, pero la escuela le brindó la oportunidad de prepararse, de salir adelante; quiere que los escolares tengan esa oportunidad; además que ahora existe mucho apoyo (no era como antes), el programa de oportunidades y los apoyos de útiles escolares que reciben los alumnos es de gran ayuda, solo se requiere que le echen ganas al estudio, que cumplan con las tareas y que se comprometan a ser mejores cada día, él procura motivarlos, siempre le da consejos de su vida.

El profesor Edgar Ucan, no realiza sus planeaciones conforme al formato generalizado para las escuelas primarias en todo el estado, ya que es muy complicado y absorbente, pero aplica algunas de las actividades que se presentan en la guía multigrado; cada mes (por los regular) hace una dosificación de temas y procura que las actividades sean las mismas pero graduales en complejidad para cada grado, de tal manera que todos estén viendo un mismo tema.

El profesor Edgar vivió mucha discriminación durante su infancia por no hablar bien el idioma español, y porque en ese tiempo eran otras formas de pensar; ahora, procura que sus alumnos aprendan bien tanto el idioma español como el idioma maya, respecto a este idioma, considera que es necesario, que los escolares aprendan a leer y escribirlo, por que el idioma maya ya no debe verse sólo como un medio de instrucción, sino que se debe abordar como un

objeto de estudio. También opina que pocas personas tienen la oportunidad de ser bilingües, así que en clases se usan ambas lenguas.

El desarrollo de las trayectorias de vida académica de los profesores, permite conocer desde sus propias narrativas una visión sobre la educación y algunos significados sobresalientes; la siguiente tabla señala, algunos datos generales de los profesores.

Tabla 11, Formación académica de los profesores de las escuelas primarias interculturales bilingüe; fuente propio, adaptada de los datos obtenidos de las entrevistas.

German Manrique	Julián Te	Edgar Ucan	Observaciones
Primaria general	Primaria general	Primaria general	
Secundaria general	Secundaria técnica	Secundaria técnica agropecuaria.	
Preparatoria	Bachillerato técnico	Bachillerato técnico agropecuario.	
	Ing. Agrónomo	Bachillerato pedagógico	
Licenciatura en UPN	Licenciatura en UPN	Licenciatura en UPN	Titulados en LEPMI

Los tres profesores son de origen étnico maya, asistieron a instituciones educativas monolingües (en español), como puede apreciarse en la tabla de arriba; a partir de la educación secundaria y bachillerato asistieron a diferentes tipos de escuelas (técnicas y generales), pero en todos éstos niveles y tipos de escuelas, prevaleció como medio de enseñanza el idioma español; en caso del profesor Edgar, también tuvo la oportunidad de hacer uso del idioma maya y del idioma español, como medio de comunicación.

La situación económica de cada uno de ellos fue precaria, y, marcaron desde diferentes formas las trayectorias de la vida académica, fueron diversas las maneras como los medios para que lograran la profesión de profesor en educación intercultural bilingüe.

El profesor Julián tuvo la oportunidad de viajar y conocer diferentes lugares de la República Mexicana, experiencia que le permitió crecer como persona; la profesión de ingeniero agrónomo, enriquece su conocimiento como profesor, y le permite compartir en los procesos de enseñanza-aprendizaje otras formas de abordar los contenidos de las asignaturas, tanto con sus alumnos y con los padres de familias.

Tanto el profesor Edgar como Julián, tomaron el curso de inducción a la docencia, curso que les permitió conocer a jóvenes de diferentes grupos étnicos, conocer parte del mosaico cultural de México.

El curso de inducción a la docencia, les permitió, entre otras cosas a, acercarse a las didácticas pedagógicas, y a ser consciente sobre la función e importancia de la educación indígena en el contexto nacional.

Como se aprecia en la tabla 11, el profesor German no tomó el curso de inducción a la docencia; también reconoce que, le fue complicado comprender el proceso educativo en el medio indígena, así como entender la importancia y función de la lengua materna de los escolares en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

También, ha sido el único que debido a sus antecedentes del plantel donde laboraba, no había tenido la oportunidad de conocer la RIEB 2009, en su totalidad, en cambio los otros profesores siempre estuvieron en los talleres de actualización desde que inicio la RIEB 2009, pues asistieron tanto en los talleres

para las escuelas pilotos como para las escuelas multigrado, esto les permitió conocer un poco más y a detalle la RIEB 2009.

En el aspecto educativo, también se pudo constatar, a través de las observaciones del trabajo de campo, que los profesores Julián y Edgar, se sienten más comprometidos con las demandas educativas de los escolares, están conscientes de la importancia y función de la lengua maya en los procesos de enseñanza aprendizaje, así como el desarrollar y favorecer la identidad maya en los escolares.

También reconocen que, la realidad de los escolares al concluir su educación primaria, deben emigrar a otras localidades para continuar la educación secundaria, como es el caso de los escolares de la escuela primaria “Benito Juárez” de la localidad de Pimientita; casi todos los escolares de esta escuela primaria por lo regular, asisten a la escuela secundaria técnica que se ubica en Chunhuhub; ahí los profesores hacen caso omiso de la lengua maya, por lo que de los escolares; deben por lo tanto dominar el idioma español.

En cambio, para el profesor German Manrique, aunque sabe la importancia de la lengua maya en el proceso de la enseñanza – aprendizaje, opina que es necesario y muy importante que los escolares desarrollen las habilidades comunicativas en el idioma español, ya que cuando asistan a la telesecundaria no volverán a usar la lengua maya en el ámbito educativo.

Cabe señalar que, la participación que tuve en la CEAS de Quintana Roo, permitió que los profesores tuvieran cierta confianza hacia mi persona, lo que favoreció que durante el proceso de la entrevista existiera mayor soltura en las expresiones, principalmente de los profesores Julián Te y Edgar Ucan, en cambio, el profesor German Manrique, fue menos expresivo, no había tenido la oportunidad de asistir a los talleres de actualización de la RIEB 2009, tampoco me ubicaba, como profesor de la zona maya.

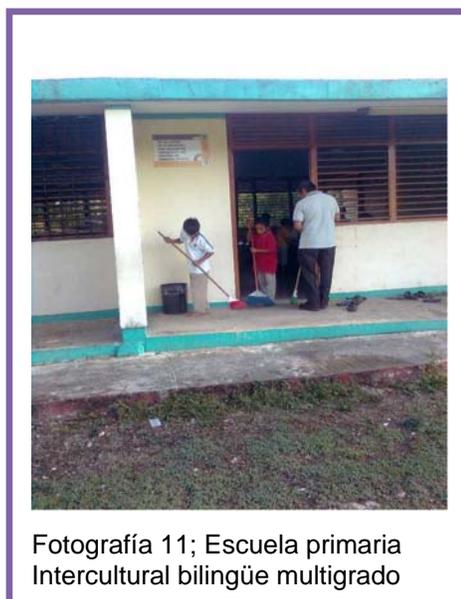
Las trayectorias de vida académica arrojaron datos desde la narrativa de cada profesor, sin embargo, más adelante podremos observar que tanta congruencia hay entre lo que los profesores piensan y dicen sobre la educación intercultural bilingüe y sus prácticas docente.

5.3. La práctica docente

Como se ha mencionado en los capítulos anteriores (capítulo I y II), se seleccionó el grupo de cuarto grado de las escuelas primarias interculturales bilingües de las localidades citadas, ya que en este ciclo escolar se encontraban en la última etapa de pilotaje.

Debido a que este grado escolar de las escuelas, estaban en la última etapa de pilotaje, daba entender que los profesores asistían a los talleres impartidos por la CEAS y que además, recibían seguimiento y acompañamiento por parte de los asesores pedagógicos de sus respectivas zonas escolares y de los profesores de la CEAS respectivamente.

El hecho de ser escuelas pilotos, implicaba una responsabilidad aún mayor en los docentes, ya que tenía que asistir a los talleres, cursos, conferencias y demás actividades pedagógicas propuestas por la CEAS, se supone, que en los cursos - talleres, los profesores adquirían las herramientas y desarrollaban las habilidades para realizar las planeaciones didácticas con enfoque por competencias.



Fotografía 11; Escuela primaria Intercultural bilingüe multigrado

Otras de características tomadas en cuenta, es que los alumnos en este grado, han desarrollado las habilidades comunicativas en ambos idiomas español-maya, ante esta situación se pretendió registrar, la atención lingüística del profesor para la enseñanza (saber en qué medida hacen uso de su lengua materna en el ámbito escolar).

Es importante señalar que, en este ciclo escolar 2010 – 2011, los materiales de texto gratuitos, como son los libros del alumno de cuarto grado, no fueron distribuidos en tiempo y forma por la Comisión nacional de libros de textos gratuitos (Conaliteg).

En algunas escuelas primarias sólo contaban con ciertos apartados, de algunas asignaturas e incompletos, lo que generaba problemas a los profesores de las escuelas pilotos, ya que si bien, en los talleres estatales de actualización recibían orientación y asesoramiento para el manejo del programa, así como estrategias didácticas - metodológicas para la enseñanza, en el plano de los hechos o en la practicas educativas las planeaciones didácticas realizadas eran obsoletas, al no contar con los materiales (libros) de textos gratuito de los alumnos. En este sentido, “hacían lo que podían”.

A pesar de estas circunstancias, los profesores del cuarto grado de educación primaria intercultural bilingüe de la zona maya de Quintana Roo, procuraban (en todos los aspectos) abordar los contenidos de las asignaturas del programa educativo en marcha; ya que así lo exigían las autoridades inmediatas superiores (supervisión escolar, jefe de sector y departamento).

Respecto a la falta de los materiales didácticos de los alumnos, el único responsable es la conaliteg; los profesores siempre consultaron los libros de texto gratuito de alumno del plan 93¹⁰², sobre las planeaciones didácticas,

¹⁰² Entre los profesores de educación primaria de esta manera se conoce y se hace referencia al Programa para la Modernización educativa de 1993, y todos los materiales educativos derivados de este programa o reforma educativa, tanto para el alumno como para el docente.

sólo las realizaban en los talleres estatales (para cumplir) como trámite administrativo.

Los profesores están conscientes de que las planeaciones didácticas son elementales en el proceso de enseñanza – aprendizaje; permiten, entre otras cosas, organizar los temas o contenidos curriculares a tratar de acuerdo a los espacios-tiempos, intereses y materiales que existan o se dispongan, por un lado, y por otro lado, permiten prever el diseño de estrategias o actividades que generen interés en el escolar procurando centrar la atención en relación con los temas.

También permite optimizar el tiempo, para una mayor productividad académica, de igual manera el profesor puede diseñar las posibles formas de evaluar, y con ello conocer el logro de los aprendizajes alcanzado por los escolares, acorde a los objetivos establecidos, o aprendizajes esperados del tema, entre otros tantos beneficios.

La planeación didáctica en la educación primaria, es un proceso creativo que se basa en la capacidad de reflexión de los profesores sobre su propia actuación, además se puede prever, considerar lo que está al alcance, la explotación de los recursos disponibles, entre otros, también permite a los sujetos educativos adquirir capacidad de análisis y reflexión sobre su entorno social, etc.

Una realidad en las escuelas multigrados interculturales bilingües de la zona maya de Quintana Roo, es que los profesores no realizan sus planeaciones didácticas, debido a las situaciones problemáticas antes citadas, por un lado, y por otro, los profesores cuentan con un documento emitido por la SEP (PEM2009), donde se presenta una propuesta de dosificación de temas y formas de trabajo para las escuelas multigrados.

Por lo que, en las escuelas multigrados, los materiales de texto gratuito (libros del alumno) son elementales y muy importante. Son los únicos recursos didácticos con los que pueden contar los escolares; también a los profesores se les facilita su práctica docente, dado que las asignaturas presentan temas con una complejidad gradual en los diferentes grados, en este sentido los profesores desarrollan sus clases con base en ello.

En las escuelas primarias multigrados, en algunos casos, los profesores organizan sus actividades didácticas entorno a un tema común para todo el grupo, posteriormente aprovechan las actividades de los libros¹⁰³ de textos del alumno para reforzar el tema; esto se pudo evidenciar en una de las prácticas docentes, del cuarto grado de la escuela primaria intercultural bilingüe “Vicente Guerrero” de Betania, Q. Roo¹⁰⁴

El profesor con base a su libro de texto de la asignatura de español, desarrolló su clase, para ello, les dijo a sus alumnos:

Acuérdense que el día de ayer, leímos algunas historietas, de los libros de la biblioteca del aula, a ver, ¿Quién se acuerda de los títulos?, quién puede decir los elementos que caracterizan a las historietas... (los escolares de mayor edad, que son los cuarto grado respondieron enseguida), argumentando que las historietas tienen -un inicio, un desarrollo y un cierre, que puede ser bueno o malo-¹⁰⁵.

Ante las respuestas a coro, el profesor explicó, que el cierre de las historietas, también se le conoce como: final; agregó, -las historietas deben de leerse conforme a una dirección y es necesario identificar antes de empezar la lectura-.

¹⁰³ En todas las jornadas de observación se pudo evidenciar que los libros de texto gratuitos fueron los únicos materiales didácticos de los que hicieron uso los profesores.

¹⁰⁴ Notas tomadas del registro de la bitácora de campo realizada en el mes de enero.

¹⁰⁵ Notas tomadas del registro de la bitácora de campo realizada en el mes de enero

El profesor procedió pidiéndole a los alumnos que sacaran el libro de español; que los alumnos (as) de tercer grado localizarán la página 102, "Que es la historieta", a los alumnos del cuarto grado, les pidió que abrieran la página 62, la lección de "Gulliver en Liliput" (estos libros del plan de 1993).

Una vez que todos los niños estaban en las respectivas páginas indicadas por el profesor, éste, ordenó que leyeran en silencio; después de unos minutos, dio la instrucción para que cada grado formara un círculo, ya que en esta posición compartirían la lectura de los cuentos, en voz alta. También explicó sus respectivas reglas de la actividad.

El profesor estuvo pendiente de lo que hacía cada grupo, con la finalidad de percatarse que los escolares realizaran bien la lectura, por tal motivo, se acercaba al niño o niña le leía en turno.

Después de éste ejercicio, los alumnos regresaron a sus lugares correspondiente, el profesor les dijo, (en lengua maya), que, procederían a escuchar la explicación del cuento "Gulliver en Liliput"; (texto leído por los alumnos y las alumnas del cuarto grado), pero que las narraciones, deberían ser en lengua maya.

El profesor, dio tiempo para que participaran voluntariamente los escolares, pero al percatarse que nadie se animaba a opinar, fue asignando los turnos a los escolares, empezó con una niña, luego un niño, así sucesivamente; los alumnos de tercer grado estuvieron atentos a la narración.

Al concluir las participaciones de los escolares del cuarto grado, el profesor (en lengua maya) preguntó a los alumnos del tercer grado, si habían entendido las narraciones (expresiones en maya) de los compañeros del grado citado. Las respuestas fueron positivas.

El profesor hizo referencia sobre las características de los cuentos y porqué son importantes, para concluir con esta actividad, el profesor dejó de tarea a los alumnos de cuarto grado que escribiera un cuento, agrego que podían preguntar a sus familiares o vecinos.

A los alumnos del tercer grado, les pidió de tarea para realizar en sus casas, la construcción de una historieta, usando como personajes algunos de los animales favoritos, y que posteriormente, en clases, deberían presentar ante el grupo, pero narrándolo en lengua maya.

La presentación de éste fragmento del diario de clases, intencionalmente nos remite al análisis de varias cuestiones:

Podemos empezar con el uso de los libros de texto gratuito, como únicos materiales didácticos¹⁰⁶ en las aulas de clases, la falta de otras actividades didácticas para involucrar a los escolares en el interés por el tema, la falta de los contenidos de las asignaturas del programa de estudio de la RIEB, y la carencia de la planeación didáctica, entre otras.

Respecto a la planeación didáctica, el profesor señaló, que debido al poco tiempo de su incorporación a este plantel educativo, aún no estaba familiarizado con las planeaciones didácticas con enfoque por competencias, y le era más fácil trabajar con base a los temas de los libros de textos del alumno; lo que lleva a suponer, que las clases, carecen de intenciones pedagógicas específicas, por lo tanto, también de aprendizajes esperados, propuesto por el nuevo programa de estudios y con ello la falta del desarrollo de competencias.

En pocas palabras, fueron actividades sin dirección pedagógica; actividades para entretener a los escolares, sin el desarrollo de habilidades y mucho menos

¹⁰⁶ Al respecto, pude percatarme que en todas las observaciones de la práctica docente realizadas en las escuelas piloto, éste auxiliar didáctico fue usado por los profesores como único medio de enseñanza.

conocimientos, por así decirlo. Esta acción, puede ser la reproducción en otros grados de otras escuelas primarias, por lo que, puede ser también un factor que incida en su momento, para que los escolares salgan muy bajos en los resultados de las pruebas de ENLACE y PISA, evaluaciones con las que definitivamente, siempre han estado en desacuerdo los profesores, sin embargo, éstos tampoco contribuyen en lo pedagógico, para desarrollar en sus alumnos los conocimientos, habilidades como herramientas principales para defenderse en ante las pruebas citadas.

También se logró evidenciar, que el profesor al usar la lengua materna de los escolares, sólo lo realizó como un medio de instrucción, por lo que es importante señalar que, con esa acción, no se puede decir, que esté desarrollando la propuesta de la RIEB 2009, sobre la atención a la diversidad cultural y lingüística de los escolares, ya que sólo la utilizó como un medio para explicar o señalar ciertas instrucciones, sin propiciar la reflexión sobre el uso, y lo que se puede derivar de ello.

Durante ésta observación, fue muy claro, que la sesión se basó de una lista muy pequeña de actividades didácticas, que por lo regular no generaron interés en los escolares, por lo tanto, tampoco el mínimo desarrollo de aprendizajes significativos, que es una de propuestas pedagógicas de la RIEB 2009.

Por otro lado, el desempeño del profesor mostró: improvisación de clases, poco dominio sobre el tema de las historietas, con la acción pedagógica (desempeño), generó poca motivación para que, en los escolares se generará el interés por los cuentos, y a partir de ello, abordar otros contenidos considerados en el programa de estudios como podrían ser: redacción de texto, comprensión lectora, análisis de texto, etc.

Las actividades didácticas mostraron ser, ejercicios sueltos, con carencias de propósitos, no se logró observar que las actividades didácticas generaran interés en los escolares.

Respecto al desarrollo del tema de la diversidad y la interculturalidad, la observación y registro de la práctica docente muestra que fueron pocas las acciones del profesor que considero que pudiesen ser indicadores de la atención a la diversidad.

Por ejemplo: el profesor procuró dar turnos de participación tanto a las niñas como los niños, dio tiempo suficiente para que los escolares realizaran las actividades; estuvo atento para revisar las tareas, entre otras.

En el aspecto del uso de la lengua materna de los escolares, como principios pedagógicos de la RIEB, sólo fue como medio de instrucción; por lo que no se puede decir, que con ello se esté acreditando la propuesta antes citada.

Al respecto, del uso de la lengua materna de los escolares por el profesor en los procesos de enseñanza – aprendizaje; el siguiente registro de diario de la práctica docente¹⁰⁷, nos muestra una secuencia didáctica en la lengua materna de los escolares que es el idioma maya; sin embargo, no podría decir que en su totalidad, con ello, se esté desarrollando la atención a la interculturalidad.

El profesor - en lengua maya-, preguntó a sus alumnos sobre la clase del día anterior; éstos respondieron que habían leído un cuento de los libros del rincón de lecturas (cada alumno había leído, el cuento de su interés); el profesor les preguntó, si les había gustado el cuento, que cada quien había leído, los alumnos respondieron a coro - sí-.

¹⁰⁷Diario realizado en enero de 2010, en el 4° grado de la escuela primaria “Benito Juárez”.

Enseguida, el profesor planteó que si les gustaría escuchar un cuento de sus antepasados mayas, (a los niños les motivo la idea); así que el profesor inicio la lectura del cuento, “El hombre que no quería trabajar”¹⁰⁸.

Los alumnos y las alumnas muy atentos escucharon el cuento narrado en lengua maya por el profesor; al terminar la narración, el profesor planteó las siguientes interrogativas, -Qué les pareció el cuento, de qué habla el cuento, quién es el personaje principal del cuento-, entre otras preguntas, procuró involucrar a todos los escolares de los tres grados.

Al ver el silencio de los escolares, el profesor optó por dirigirse directamente a sus alumnos, los que externaban sus opiniones de acuerdo a la pregunta planteada por el profesor; para cerrar la sesión, el profesor presentó el planteamiento problemático del cuento, lo que generó una polémica, ya que algunos escolares del sexto grado, opinaban que el problema era, que no había trabajo en el pueblo, mientras que los escolares de quinto plantearon, que de por sí, hay gente floja, que no les gusta trabajar, en nada.

La participación entorno ante esta última contextualización planteada por el profesor fue conducida por los niños y niñas de sexto grado; el profesor intervino para señalar la importancia de las obligaciones de todas las personas que conforman la familia, pero sobre todo la responsabilidad de los padres de familia.

El profesor, tomo el marcador y dividió el pizarrón en dos partes; en uno de los apartados escribió como tema, “derechos” y en la otra parte, la palabra “obligaciones”.

Argumentó que todos tenemos obligaciones y derechos; dio apertura para que los escolares expresaran algunas de las responsabilidades de los niños y de las

¹⁰⁸ Toda la sesión se realizaba en lengua maya

niñas; a la par de las participaciones, el profesor les entregaba el marcador para que escribieran la opinión en la parte correspondiente del pizarrón.

Posteriormente el profesor dio instrucciones para que:

Los niños de cuarto grado, dibujaran una de las escenas que más les había gustado del cuento, que escribieran (en maya) y debajo del dibujo lo que acontecía en esa escena.

Los alumnos y las alumnas de quinto y sexto grado, escribieran en maya- lo que se acordaran del cuento, si era completo mejor.

Posterior a esta actividad, el profesor pidió a los alumnos de cuarto grado que hicieran un círculo para mostrar sus dibujos y acomodaran sus dibujos con la finalidad de apreciarlos, y si era posible construir mediante los dibujos la secuencia de todo el cuento.

A los alumnos de quinto y de sexto grado, les pidió que se reunieran de acuerdo al grado y leyeran el cuento que habían reconstruido, seleccionarán el cuento que consideraran el mejor, y que entre todos los del grupo, revisarán la escritura y corrigieran las palabras del cuento elegido.

Las y los alumnos de cuarto grado, sin importar el género se organizaron para realizar la instrucción del profesor; trataron de cumplir con la actividad indicada por el profesor, (construir con los dibujos, la secuencia correcta del cuento).

El responsable de cada escena (en idioma maya), narraba su parte correspondiente, así sucesivamente hasta que concluyeron.

Posteriormente a esta actividad, el profesor pidió a los alumnos de cuarto grado, que uno de ellos, leyera las secuencias que habían realizado, al concluir el

profesor los felicito, por el trabajo presentado en equipo, los niños inmediatamente mostraron su alegría.

El profesor les pidió a los alumnos de quinto y sexto grado que, seleccionaran las palabras que no supieran como escribir en maya; luego pidió que las dictaran, y el profesor las escribió en el pizarrón.

Todos los niños copiaron las palabras, el profesor pidió que realizaran diez oraciones en las que involucraran las palabras que había escrito en el pizarrón.

Cabe señalar que toda esta sesión, se desarrolló en lengua maya, se pudo observar que, todos los escolares mostraban interés y se sentían contentos por que la clases era en maya.

Es importante se indicar que la RIEB, en sus programas, no hace planteamiento alguno sobre, si el profesor, debe o no debe de dar su clase totalmente en la lengua materna de los escolares; en este caso, el profesor lo realizó, porque los años de servicio en la localidad le han permitido tener bien claro que a veces es necesario el uso de la lengua maya, para motivar a los escolares, también, porque sabe que es un derecho de los niños, porque existe un marco jurídico respecto a los derechos lingüísticos, pero que además, observa que genera mayor interés en los escolares por las actividades didácticas a realizar, se involucran con mayor facilidad, comprenden mejor cuando se dan las instrucciones, por eso procura toda su clase en lengua maya. Pero también aborda el desarrollo de la segunda lengua que es el español.

Las ventajas en el uso de la lengua materna de los escolares, en los procesos de la enseñanza – aprendizaje, son de mayor interés en algunos casos (como el que se abordó), y, por lo tanto, considero que los conocimientos son significativos ya que les permiten a los escolares relacionarlos con situaciones cotidianas.

En la observación, de ésta jornada, se pudo notar que los escolares mostraron en todo momento interés y concentración en sus actividades. Sin embargo, debido a que el profesor no había realizado su planeación didáctica, considero que la sesión careció de propósitos específicos, las actividades se ejecutaron, tal vez porque el profesor consideraba que el tema permitía dar continuidad a la actividad, que día antes habían realizado los escolares y que esas eran las mejores formas de trabajar ese día.

Entre las características de esta sesión, es que el profesor no acudió a los libros de texto gratuitos del alumno para reforzar las actividades didácticas.

Por lo regular, las actividades didácticas, en escuelas tipo multigrado suelen caracterizarse por las formas de proceder como las que se presentaron, también, en algunas veces, los profesores suelen considerar y desarrollar las actividades propuestas por la guía del maestro, pero cuando la experiencia del profesor es por varios años, (conoce casi de memoria las propuestas del material), por lo regular, lo que hace, es adecuar las propuestas, en algunas veces, las de mayor facilidad y comodidad para los escolares, sin tener en cuenta o considerar el desarrollo de conocimientos básicos, que contribuyan en la formación académica del escolar.

Hasta acá, el registro de los diarios de las prácticas docentes, no han evidenciado o ilustrado otra forma en que los profesores hayan abordado y aplicado el tema de la atención a la diversidad y a la interculturalidad, para con sus alumnos, porque la atención a la diversidad es un tema amplio, al igual que la interculturalidad, no sólo pueden remitirse a las cuestiones lingüísticas y culturales. Veamos un fragmento más, de uno de los registros del diario de campo, en donde puedo suponer, que el profesor hizo el intento de abordar los saberes comunitarios, como parte del enfoque intercultural y la atención a la

diversidad cultural¹⁰⁹, no sé, si fue a mi presencia, o realmente le correspondía abordar este tema.

El profesor, pidió a sus alumnos que pensarán en nombres de plantas que se utilizan para curar alguna enfermedad, al mismo tiempo que, trazaba dos líneas sobre el pizarrón, para dividirlo en tres partes iguales.

En la primera columna, escribió “nombre de la planta en maya”, en la siguiente columna escribió “nombre de la planta en español” y en la tercera columna “para qué sirve (utilidad)”.

La participación de los alumnos consistió en escribir los nombres correspondientes en el pizarrón (en la primera y segunda columna), hicieron una lista de diez plantas; el profesor agregó cinco plantas más, pidió que copiaran y que terminaran la tercera columna, agregó que podían reunirse en equipos para consultar sus comentarios.

Cuando terminaron de realizar esta actividad, el profesor, dijo a sus alumnos que escribieran, lo que el dictaría, así que empezó a decir nombres de plantas en español; el trabajo de los escolares era escribir el nombre en maya e investigar el uso de cada de las plantas. Esta actividad la realizarían como tarea para la casa.

La práctica docente en las escuelas primarias interculturales bilingüe piloto sigue siendo bajo el sistema tradicional, al menos así es como se evidencia en este registro; el profesor es el que tiene el conocimiento y es el que da las instrucciones de las actividades a realizar, los escolares obedecen y trabajan.

¹⁰⁹ Notas tomadas del diario de campo realizadas en el cuarto grado de educación primaria, en la escuela primaria Jacinto Pat de la localidad de Chumpon, Quintana Roo. Fecha: junio de 2012. Nota: la sesión fue sólo de medio día ya que los profesores tenía su reunión de evaluación de carrera magisterial tercera etapa.

También en esta ocasión el profesor no había realizado su planeación didáctica, por lo que se supone que fue una sesión improvisada.

En forma general, los profesores evidencian que a pesar de haber asistido a los talleres de la RIEB, no dan importancia al nuevo enfoque pedagógico que plantea esta reforma educativa; abordan contenidos que se relacionan con los saberes comunitarios, porque, en algunos casos, han tenido talleres sobre ello, impartidos por la DGEI, pero lo hacen en forma segmentada y superficial, sin sentido, sin procurar generar interés para que los escolares se involucren más en los temas, y con ello, desarrollen los saberes comunitarios en conocimientos.

Los registros de las prácticas docentes en las escuelas citadas, conducen a concluir que:

Los profesores no realizan sus planeaciones didácticas, por lo tanto improvisan sus clases, lo que hace pensar que es difícil visualizar los tipos de los aprendizajes esperados en los escolares, no manejan pedagógicamente el nuevo programa de estudios, el tema de la atención a la diversidad y a la interculturalidad es poco desarrollado o nulo.

5.4. La planeación didáctica

Uno de los objetivos particulares contemplado en el protocolo de investigación, era identificar en las planeaciones didácticas, las formas en que los profesores consideran o toman en cuenta la atención a la diversidad y el enfoque intercultural y lingüístico; lamentablemente ningún profesor compartió la planeación didáctica de la sesión correspondiente a ese día del trabajo de campo, fueron diversos las justificación por ejemplo:

En la primera visita de trabajo de campo (enero del 2011), el profesor German argumentó, que aún se le complicaba elaborar la planeación didáctica con enfoque por competencias, sobre todo, la parte de construir las competencias de cada una de las asignaturas; ya que no tenía mucho tiempo en que se había incorporado al plantel, y que apenas había asistido a un taller de la RIEB, por lo que empezaba a conocer los programas de estudios.

También aclaró, que en el ciclo escolar anterior, no tuvo la oportunidad de asistir a los talleres de actualización docente, ya que estaba atendiendo el cuarto grado, y como éste ciclo escolar no estaba incluido en la etapa, no asistía a los talleres impartidos por la CEAS.

De hecho desconocía totalmente la RIEB, también el nuevo formato de planeación por competencias; hasta que llegó a la escuela “Vicente Guerrero” ubicada en Betania, conoció el formato de planeación; también argumentó que un problema al que se enfrentaba era la atención a dos grados escolares, además de generar la inversión de más tiempo para hacer las planeaciones. Por lo que era más sencillo y rápido trabajar mediante los temas que presenta los libros de texto del alumno.

En la segunda visita, se disculpó por no contar con su planeación didáctica a cambio, compartió la secuencia de algunas de las actividades didácticas (a modo de borrador) a desarrollar ese día, al mismo tiempo, exploraba el programa de estudios y comparaba las propuestas de las secuencias didácticas del programa y con las que él había elaborado.

Cabe señalar que, el formato de planeación propuesto por la CEAS en todo el estado es muy sencillo (ver en anexos), y los elementos que se consideran, se identifican a simple vista en los programas de estudio, pero a pesar de ello, los profesores carecen de la disciplina de realizar su planeación didáctica.

Se puede decir que la labor docente en las escuelas primarias multigrado, es más laboriosa, se requiere de mayor responsabilidad y compromiso, en lo referente a la planeación didáctica existen varias formas de organizar y desarrollar el proceso enseñanza –aprendizaje.

Para el desarrollo de las jornadas educativas en éstas escuelas, se cuenta con un material de apoyo para el profesor, conocido como Programa de Escuelas Multigrado (PEM 2006), este documento es recurrido por los profesores, ya presenta una guía (propuestas) de contenidos curriculares desarrollar.

Cabe señalar que además, este material presenta, los temas en forma dosificada, o resumida, con sus respectivas actividades didácticas, por lo que para muchos profesores es un material base, y el factor que justifica el incumplimiento de la no planeación.

De ello se argumentaron los profesores de las escuelas multigrados para justificar la carencia de sus respectivas planeaciones didácticas.

Por tal motivo, no fue posible identificar o cotejar si realmente las actividades realizadas por los profesores estaban consideradas en la planeación didáctica y por lo tanto saber cómo y de qué forman contempla en el enfoque intercultural y la atención a la diversidad cultural y lingüística en sus alumnos.

5.5. Las entrevistas

Otras de las técnicas que se aplicaron como parte de la metodología en el trabajo de campo, fue la entrevista entorno a los saberes de los profesores sobre la RIEB 2009, para ello fue necesario auxiliarme de una guía de preguntas como instrumento, para este apartado se han clasificado en cuatro grupos de acuerdo a los temas, mismos que se desprenden del planteamiento del problema de investigación y de los respectivos objetivos.

En su conjunto, las respuestas de las preguntas permiten tener un mejor acercamiento sobre la cantidad de información que conocen los profesores sobre el tema de la atención a la diversidad y la interculturalidad como principios pedagógicos de la RIEB.

Cabe señalar, que los profesores en todo momento mostraron interés y seguridad en la entrevista; un factor que favoreció la fluidez de este instrumento fueron las buenas relaciones que existe entre los profesores y los asesores de la CEAS y ATP de la zona escolar, que siempre me acompañaron a las escuelas.

A continuación se presentan los cuatro grupos de preguntas, con la finalidad de reafirmar la temática que encierra cada grupo. Con los resultados que se muestran no se puede dar por hecho que así sea en toda la entidad de Quintana Roo, son respuestas que en su momento externaron los profesores, a las que en algún momento pudieran retractarse.

Grupo 1. Preguntas que permiten aproximarnos a los saberes de los profesores sobre el tema del enfoque intercultural propuesto por la Reforma Integral de Educación Básica RIEB 2009.

Grupo 2. Preguntas que permiten conocer la aproximación de los profesores sobre el plan y programas de estudios de la RIEB 2009

Grupo 3. Preguntas que permiten tener una aproximación de la práctica docente en torno al enfoque intercultural y a la atención a la diversidad cultural y lingüística.

Grupo 4. Preguntas que permiten conocer la interacción escuela con la comunidad, entorno al tema de la atención lingüística.

A continuación se presentan cinco preguntas correspondientes al tema del Grupo 1, estructuradas entorno a los saberes de los profesores sobre la temática del enfoque intercultural propuesto por la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB 2009).

Tabla 12, pregunta 1; resultados correspondientes al grupo 1 de preguntas; fuente: propio.

1.	De las competencias para la vida propuesta por la RIEB 2009; cuál se relaciona más con la atención a la diversidad cultural y lingüística		
	A	B	C
	Aun no identifiqué todo lo que viene en el programa y en el plan de estudios	Competencias para la convivencia en la sociedad	Competencias para la convivencia en la sociedad.

Las respuestas confirman que los profesores que han asistido a los talleres de actualización de la RIEB 2009, son los que identifican cuál es la competencia que se relaciona más con el tema de la atención a la diversidad y el enfoque intercultural y lingüístico. En este caso, señalan que de las cinco competencias para la vida, la que se tiene mayor relación es la convivencia en la sociedad.

Tabla 13; pregunta 2, resultados correspondientes al grupo 1 de preguntas; fuente: propio.

2. El enfoque intercultural propuesto en la RIEB, se fundamenta en alguna normatividad jurídica en específico, que usted conoce.

A	B	C
Creo que sí, pero por ahora no podría especificar en cuáles, ya que conozco muy poco la RIEB 2009.	Aunque en la RIEB 2009, que yo me acuerde, no contiene algún apartado específico que hable sobre ello, considero que deben haberse basado en el artículo 2° de la Constitución política mexicana, en la Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos	Si, se fundamenta en el Artículo 11 de la Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos indígenas, y estos a su vez en la Constitución Política de los estados unidos

	indígenas, en el Artículo 4° de la ley de educación del estado de Quintana Roo	mexicanos
--	--	-----------

Las respuestas son diversas, cada profesor de acuerdo a su experiencia, al acceso a fuentes de información, aporta sus comentarios; al respecto, en relación a la pregunta, las respuestas del profesor B, considero que son las de mayor acercamiento a la realidad, ya que realmente y como él menciona, los programas de estudios de la RIEB, no existe algún apartado que hable específicamente sobre la atención a la diversidad y a la interculturalidad, así como también carecen de estrategias u orientaciones didácticas para abordar los temas señalados.

Tabla 14, pregunta 3 resultados correspondientes al grupo 1 de preguntas; fuente propio.

3. De qué manera, plantea la RIEB 2009, la atención a la diversidad cultural y lingüística en contextos indígenas.

A	B	C
Bueno, aun no conozco bien la reforma, pero se tienen que retomar los saberes previos de los niños, así como también aprovechar las tradiciones y costumbres para desarrollar las clases.	En los programas no existe algún párrafo que explique detalladamente cómo, solo porque nosotros hemos trabajado el tema de la interculturalidad sabemos cómo se da y podemos entender lo poco, sobre lo que está en el programa.	En el sentido de que tenemos que ser más responsables para abordar los temas de interés de los escolares, respetar el uso de la lengua maya en la comunicación de los escolares y fortalecer la identidad.

Estas respuestas permiten conocer en qué medida y cómo los profesores están involucrados en el proceso de la RIEB; las respuesta señalan que efectivamente el profesor que se representa mediante el inciso A, manifiesta

conocer poco el programa de estudios de cuarto grado, dado que su incorporación al centro escolar se realizó en el mes de octubre, del ciclo escolar 2010 -2011 y sólo había asistido a 2 reuniones estatales.

En cambio las respuestas de los profesores de los incisos B y C varían de postura, ya que si bien el profesor del inciso B plantea que no existe apartado específico el profesor del inciso B remite al respeto de la lengua materna de los escolares y el fortalecimiento de la identidad.

Tabla 15, pregunta 4 resultados correspondiente al grupo 1 de preguntas; fuente propio.

4 Que dice la RIEB 2009 en relación a los lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas.		
A	B	C
No creo que exista algo relacionado a los lineamientos ya que la Reforma educativa es generalizada y las escuelas indígenas son muy pocas en el país	No recuerdo si haya algún párrafo que aborde los lineamientos generales, pero debe de haber algo respecto a ello.	Bueno desconozco que exista algún apartado en los documentos de la RIEB 2009, que señale y reafirme los derechos lingüísticos de los niños indígenas.

Las respuestas son afirmativas, efectivamente aunque la RIEB 2009 propone como línea de acción la atención a la diversidad y la interculturalidad, no emite documento o apartado específico en donde los profesores puedan consultar, para saber en que consisten estos temas, cómo pueden desarrollarse pedagógicamente y cuales serían los aprendizajes esperados al respecto.

Tabla 16, pregunta 5, resultados correspondientes al grupo 1 de preguntas; fuente: propio.

5 Que piensa sobre la RIEB 2009, en educación indígena.

A	B	C
Es bueno porque trae cosas nuevas, como las competencias que les van a servir mucho a los niños cuando sean grande, si son competentes van a tener un trabajo seguro.	La reforma integral es buena ya que nos permite conocer las nuevas aportaciones pedagógicas y cómo debemos trabajar para el bien de los niños.	La reforma es buena ya que nos permite conocer las nuevas aportaciones pedagógicas y cómo debemos abordar los nuevos temas en atención de los escolares indígenas.

Las respuestas a la pregunta planteada, permite conocer que los profesores están de acuerdo con la RIEB 2009, que están convencido que, de una u otra manera se tienen que actualizar, tanto los contenidos curriculares, las estrategias didácticas, la forma de actuar del docente, etc.

Reconocen que no están de acuerdo con las estrategias didácticas u orientaciones didácticas (formas diversas) que plantea cada asignatura del programa, porque es laborioso hacer todo al pie de la letra como se presenta, en cambio están de acuerdo en la iniciativa que presentó la CEAS, para desarrollar las planeaciones didácticas, aunque para los profesores que atienden las de multigrado, es muy complicado, desarrollar las planeaciones, por eso, ello prefieren continuar con las guías multigrado.

A continuación se presentan dos preguntas correspondientes al Grupo 2, estructuradas a modo que pueden permitirnos conocer la aproximación de los profesores sobre el plan y programas de estudios de la RIEB.

Tabla 17, pregunta 1; correspondiente al grupo 2 de preguntas; fuente propio

1 Qué asignaturas se relacionan más con la atención a la diversidad mediante el enfoque intercultural.		
A	B	C
Las asignaturas de formación cívica y ética, español, historia y geografía para los niños de cuarto grado; en cambio para los alumnos del tercer grado se relaciona con la asignatura de estudio de la entidad donde vivo y formación cívica y ética.	Formación cívica y ética, español, historia, exploración de la naturaleza y estudio de la entidad donde vivo para los niños de tercer grado.	Casi todas, pero el maestro es el que debe de considerarlas durante la planeación, aunque no registremos en los formatos, porque nosotros nos guiamos de la dosificación de multigrado.

En general, los profesores manifiestan y coinciden, que el tema de la atención a la diversidad mediante el enfoque interculturalidad, se pueden trabajar o relacionar con casi todas las asignaturas, pero depende mucho de la forma de trabajar del docente, así como también del interés que reflejen los escolares al momento de estar desarrollando las actividades escolares.

Tabla 18, pregunta 2 correspondiente al grupo 2 de preguntas; fuente: propio.

2 Qué lecciones o temas del libro de texto gratuito del alumno, ha identificado que este enfocado a promover la diversidad cultural en los escolares.		
A	B	C
Pueden ser varias, pero como apenas voy conociendo los materiales, no podría decirle, y con eso de que los libros van llegando por parte e incompletos, por ahora me he abocado a trabajar con los libros del programa de 1993, para no atrasarnos, ya que luego vienen las pruebas de ENLACE Y PISA	Por ahora no recuerdo exactamente las lecturas pero de acuerdo a los avances que han llegado, pueden ser varias, de las asignaturas citadas.	Por ahora no hemos identificado ya que como usted sabe, los materiales didácticos o sea los libros de los niños no han llegado al menos para los de 4° grado ya que es el último ciclo que esta en la etapa de pilotaje.

Los profesores señalan que efectivamente a la falta de los libros de los alumnos fue un obstáculo para poder trabajar la propuesta de la RIEB, pues aunque abordaban algunos contenidos del Programa de estudios, le era difícil desarrollarlo al grado en que se presenta en el programa por la falta de los libros de los alumnos, así adecuaban las actividades de acuerdo al contexto y a los materiales que contaban.

También argumentaron que son pocas las actividades propuestas en el programa relacionadas al tema de la atención a la diversidad cultural y lingüística desde enfoque intercultural.

Debido a que durante el ciclo escolar 2010 – 2011 el segundo ciclo (3° y 4° grado) se encontraban en el proceso de pilotaje los materiales de texto gratuitos del alumno eran distribuidos a destiempo, y uno de los problemas que generaba en los profesores era que si bien contaba con los programas de estudios y asistían a los talleres de actualización, en la práctica docente tenían que hacer uso de los materiales de la Reforma para la actualización educativa, por este motivo, ante este grupo de preguntas las respuestas no son concretas sobre la eventualidad .

A continuación se presentan tres preguntas correspondientes al Grupo 3; preguntas que permiten tener una aproximación de la práctica docente en torno al enfoque intercultural y a la atención a la diversidad cultural y lingüística.

Tabla 19, pregunta 1, resultados correspondientes al grupo 3 de preguntas; fuente: propio.

1 Los talleres de actualización docente, han sido pertinentes para conocer sobre la atención a la diversidad cultural y lingüística mediante el enfoque intercultural.		
A	B	C
En poco, ya que a los que he asistido se han relacionado a la realización de planeación por competencias y a ser proyectos	Si, aunque los talleres lo ha impartido el CEAS, y son pocos los maestros de educación indígena en ese	En parte, ya ve usted, casi todos los de la CEAS, son profesores de educación primaria

didácticos, por lo que no se han dado los espacios para conocer un poco más sobre las cuestiones de la interculturalidades.	cuerpo, hemos tenidos capacitación al respecto, pero se ha abordado poco sobre la importancia de la lengua maya en la enseñanza	general y nuestros asesores no se involucran en los talleres, en el sentido de que preparen de acuerdo a nuestro contexto las actividades a realizar.
---	---	---

Los profesores reconocen que en los talleres aunque se han abordado temas sobre la atención a la diversidad cultural y lingüística mediante el enfoque intercultural, no han sido precisos sobre el enfoque y lo que pretende con ello, ya que los profesores encargados de los talleres son asesores de la CEAS, que han trabajado solo en escuelas primarias generales, y la mayoría sólo ha tenido experiencias docentes en escuelas urbanas de organización completa, que son totalmente diferentes las necesidades; desde esa experiencia diseñan y construyen los talleres, retoman poco algunos elementos de la interculturalidad, en donde pretenden conocer que existe la diversidad cultural en las aulas y propiciar el respeto entre los escolares hacia las diferencias.

Tabla 20, pregunta 2, correspondiente al grupo 3 de preguntas; fuente propio.

2 En los talleres y cursos de actualización de la RIEB, les han proporcionado herramientas, metodología y conceptos respecto a la atención de la diversidad cultural y lingüística mediante el enfoque intercultural

A	B	C
No, porque los profesores que han impartido los talleres desconocen el contexto indígena, o sea las necesidades y demandas de los escolares, así como los problemas que enfrentamos los profesores en el sentido de que tenemos que ser competentes en las pruebas antes citadas, porque de ello dependemos en carrera magisterial.	No porque la mayoría de los talleres son enfocados a las escuelas generales, y sobre la planeación por competencias y la construcción de proyecto con enfoque por competencias.	Muy pocas herramientas metodológicas sobre todo.

Reconocen que han sido muy pocos los elementos por tratarse de un equipo de trabajo integrado por profesores de primarias generales, y que pocos conocen sobre la educación indígena y las necesidades, de hecho muchos de los asesores de los talleres desconocen los escenarios indígenas, las formas de enseñanza, los materiales y la finalidad de la educación intercultural bilingüe, como se ha mencionado en las respuestas anteriores, son profesores que toda su vida laboral la ha realizado en escuelas urbanas de organización completa, por lo que ignoran que ocurren en las escuelas rurales multigrado y aun más en las escuelas interculturales bilingües.

No tienen nada en contra de los asesores de la CEAS, al contrario valoran el esfuerzo que hacen por adecuar o diseñar talleres para los docentes de las escuelas interculturales bilingües, pero si no conocen el contexto y nunca han tenido experiencia es difícil enfocar las actividades del tema a la realidad.

Entonces la petición es que los asesores de las escuelas interculturales bilingües que integran la CEAS se involucren más en el diseño de las actividades para que los talleres sean de mayor provecho.

Tabla 21, pregunta 3, correspondiente al grupo 3 de preguntas; fuente propio.

3 En el proceso de pilotaje de la RIEB 2009, han recibido los cursos necesarios de sus directores y asesores técnicos pedagógicos.		
A	B	C
Un poco, ya que tanto el director como el asesor técnico no se involucran en los cursos o talleres de preparación, el director porque además de contar con grupo, tiene que asistir a las reuniones de directores, a los cursos del grado que atiende, hacer informes, etc. y el asesor técnico tiene muchos programas que atender y rendir	No, porque en la jefatura de Morelos está comisionado un profesor para la RIEB pero no hace nada, y nuestro ATP, no asiste a los talleres porque se supone que existe un profesor en cargo de ello, y las veces que llegó a visitarnos venía muy prepotente que teníamos que entregar las planeaciones y trabajar a pie de letra como se proponía en	Bueno al respecto, yo soy el director comisionado. Los cursos y talleres que hemos recibidos han sido directamente de los maestros de la CEAS y muy pocos del asesor técnico de la zona escolar.

cuentas, por lo que por ahora creo que no le es posible.	los talleres sin tomar en cuenta el contexto y los alumnos.	
--	---	--

Argumentan que la atención como escuela piloto ha sido poca dado que los profesores de educación indígena comisionados en la CEAS, se involucran poco, esto debido a lo mejor porque son mas las escuelas primarias generales y tienen mayor prioridad, al parecer los asesores de educación indígena también atienden a las escuelas generales, y como son muchas entonces el tiempo destinado a las escuelas interculturales bilingües es poco.

También las autoridades como ATP y supervisores, dado que son muchos los programas de los que tienen que rendir cuentas y muchos trámites administrativos, restan importancia a los talleres y asesorías, pues ellos delegan a los profesores comisionados en el CEAS dicha responsabilidad.

A continuación se presentan 2 preguntas correspondientes al Grupo 4; estructuradas con la finalidad de conocer sobre la interacción escuela - comunidad.

Tabla 22, pregunta 1; correspondiente al grupo 4 de preguntas; fuente propio.

1 . Qué opinan los padres de familia, respecto a la enseñanza usando el idioma español.		
A	B	C
Les es indiferente, no lo manifiestan verbalmente o realizan peticiones en las reuniones al respecto, pero prefieren que sus hijos aprendan el idioma español, porque en el escuela secundaria no se habla el maya y luego cuando tenga que ir a carrillo a estudiar les va a ser mucha falta o si van a trabajar en playa	Está bien porque los alumnos va a estudiar la secundaria y ahí los maestros no hablan maya, también algunos niños que va a Morelos o Carrillo se les facilita comunicarse con los que hablan español.	A los padres de familia les agrada que sus hijos aprendan el idioma español ya que cuando terminen la primaria al ir a la secundaria se les facilitara mucho porque en ese nivel los maestros no hablan maya y algunos ni siquiera la entienden.

Los padres de familia están de acuerdo con la enseñanza del idioma español ya que están consciente de que es una herramienta que permite a sus hijos mayores oportunidades para seguir estudiando, como para la vida, pues el idioma español es la lengua que ya todos hablan, en cambio la lengua maya solo en los pueblos y con la gente conocida, ya que los empleado de las oficinas de gobierno desconocen la lengua, y otros trabajadores aunque son de los pueblos, hacen como que se les olvida hablar maya, porque se ya se siente muy de la ciudad, los absorbe los comportamientos de las personas que viven en la ciudad o se transculturalizan.

Tabla 23, pregunta 2; correspondiente al grupo 4 de preguntas; fuente propio.

2 Existe resistencia en los niños por aprender el idioma español

A	B	C
No, les gusta aprender el español, más que el idioma maya.	No, hay un caso muy especial, del niño Enrique Hoil Pat, cuando ingreso a la escuela no sabia nada de español porque en su casa nadie habla español, pero él en poco tiempo aprendió español y desde que lo aprendió ya no quiere hablar maya, aunque en el salón le hablen en maya él responde en español, en su casa su mamá lo regaña pero a él no le importa que lo regañe, contesta en español	No, al contrario a ellos les agrada mucho, salvo a una niña que es necesario explicarle en maya o dar las instrucciones para que pueda realizar las actividades

Dada la experiencia de los profesores en relación con su practica docente en contextos bilingües manifiestan que a los escolares les agrada aprender el idioma español, en algunos casos más que el idioma maya, esto se debe a que de una u otra manera tienen conocimiento que el aprender el idioma español es tan importante para ellos, ya que esto es garantía de una mejor aceptación social en otros contextos, que el dominar el idioma español es una ventaja para cuando

inicien a estudios en la secundaria, y así sucesivamente el bachillerato, o si prefieren ir a trabajar en la zona turística.

5.6. La práctica docente y la RIEB 2009

Los resultados de los instrumentos aplicados durante el trabajo de campo (que fueron tres), aportan información de mucho interés, el análisis es interesante, pues, arroja información sobre lo que está ocurriendo en las prácticas docentes en las aulas multigrados interculturales mayas.

Las realidades educativas en los contextos de las escuelas primarias indígenas de la zona maya de Quintana Roo, son específicos, puedo asegurar que tienen pocas similitudes con escuelas indígenas de otras regiones del país. Esto debido, en parte a la ubicación geográfica respecto a la zona turística del estado, y la dinámica cultural que de ello se desprende, por una parte, por otro lado, la carencia de centros formadores de docentes indígenas y la poca cobertura del departamento de educación indígena en el estado.

Aunque la RIEB, no tuvo resistencia en los profesores indígenas (como en otros estados), y las autoridades educativas han estado atendiendo las normas de operatividad para la generalización, los avances pedagógicos en las prácticas educativas, son mínimos; por diversos problemas, éstos se logró evidenciar durante el trabajo de la presente investigación de campo.

El discurso de los profesores sobre la RIEB 2009, en algunos casos se contradice con las prácticas del mismo docente, en la mayoría de las entrevistas los profesores dieron buenas referencias sobre la RIEB 2009, argumentaron las ventajas y bonanzas, pero lamentablemente en la práctica los profesores evidenciaron la falta de interés por cumplir con las características y propuestas

de la RIEB 2009, pero sobre todo la falta de profesionalismo y responsabilidad social, para con sus alumnos y alumnas.

Una realidad es que los profesores de las escuelas pilotos estuvieron sistemáticamente en casi todos los talleres de actualización docente sobre la RIEB 2009, implementados por la SEQ de la entidad; sin embargo, en las prácticas éstos maestros evidenciaron la falta de conocimiento y el manejo de sus programas respectivos, por lo contrario evidenciaron, el uso de viejo métodos de enseñanza.

Aunque los profesores dicen desempeñar la función docente de acuerdo a las necesidades e interés de los escolares, así como atender el tema de la diversidad y la interculturalidad, el registro de los diarios de clases, muestran lo contrario, las jornadas educativas son muy apegadas aún a los rituales de la escuela tradicional.

Los profesores argumentan que siempre se han preocupado por generar aprendizajes significativos que conduzcan a los niños en el desarrollo de las competencias, como se señala en la RIEB 2009, que también son conscientes de la importancia de la lengua materna de los escolares en los procesos de enseñanza – aprendizaje, por lo que, es para ello primordial atender estas necesidades; eso es lo que reportan los maestros, ellos dicen que hacen eso, pero no se puede dar por hecho que lo hacen, por que los registros del trabajo de campo lo contradicen.

Reconozco que en las escuelas primarias multigrados, el reto de los profesores es aún mayor, pero también, las prácticas docentes en estos espacios escolares, conduce a los profesores, a ejecutar alternativas que facilitan comodidad en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, sin considerar realmente las necesidades de aprendizajes de los escolares, con ello los propósitos mínimos del programa de estudio.

Si bien, como dicen los profesores, la RIEB 2009 es una propuesta que cubre en gran parte las expectativas de las demandas escolares y esta de acuerdo con las necesidades actuales del país, los profesores se involucran muy poco en el desarrollo de esas propuestas educativas.

REFLEXIONES FINALES

Las reformas educativas responden a los momentos políticos, económicos y sociales de un país, por ello en México, la propuesta de la RIEB 2009 se relaciona, además, con los avances tecnológicos y científicos, así como de ciertos criterios, principios y compromisos ante la OCDE, cómo lo es, el desarrollo de competencias, que le permita a los habitantes la participación competitiva en la globalización. Por lo tanto, una reforma conlleva también, a una serie de moviidades, propuestas, acuerdos, compromisos y políticas públicas entre otros; es, en sí, un reto en el que se encuentra inmersa toda la sociedad.

En México la RIEB 2009, como se ha mencionado en los capítulos anteriores, se distingue fundamentalmente, por diversas características como son:

La articulación entre los niveles de preescolar, primaria y secundaria en un sólo plan de estudios (trayecto formativo).

La propuesta de tres ejes temáticos transversales, que se desarrollan a lo largo de todo el plan de estudios: a) la diversidad y la interculturalidad, b) el desarrollo de competencias y d) el desarrollo de temas de relevancia social.

El plan de estudios para los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria), especifica cuatro campos de formación: Lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social y desarrollo personal y para la convivencia; estos campos formativos permiten determinar el perfil de egreso de los escolares al concluir su educación básica, en el que se desarrollan las cinco competencias para la vida; todo esto mencionado en los capítulos anteriores.

La Articulación de la Educación Básica se delimita en cuatro periodos escolares (al concluir el nivel de preescolar, el tercer grado de primaria, el sexto grado de primaria y al término del nivel de secundaria).

El Acuerdo 592 por el que se establece La Articulación de la Educación Básica también, describe aprendizajes esperados para cada asignatura de los programas de estudios de cada grado escolar, explica los principios pedagógicos sobre el aprendizaje, sugiere nuevas metodologías sobre la práctica docente, el uso de materiales educativos y define estándares curriculares como referentes para la evaluación, el perfil de egreso en educación básica entre otros.

El proceso de implantación de la RIEB 2009, se realizó por etapas y en escuelas pilotos, situación que de una u otra manera, no han sido del todo provechoso, para los profesores adscritos a los centros escolares que funcionaron como escuela muestra, y que también fueron objeto de estudio de la investigación.

En Quintana Roo, son tres escuelas primarias interculturales bilingües que participaron en la muestra y los profesores de estos centros educativos, tuvieron varias ventajas en comparación con los profesores de las demás escuelas, por ejemplo:

Compartieron espacios y tiempos con los profesores de otras escuelas pilotos para conocer las propuestas y modelos pedagógicos de la RIEB 2009, así también, pudieron discutir, construir y organizar propuestas y/o sugerencias en torno a las demandas de sus escolares, documentos que fueron enviados a la Dirección General de Desarrollo Curricular de la SEP.

Asistieron a los talleres y cursos de actualización impartidos por la CEAS de la entidad, en el que exploraron y conocieron la estructura de los programas y del plan de estudios, de la misma manera, identificaron los elementos de la planeación didáctica, así como dónde ubicarlos en el programa de estudios,

también se les enseñó a realizar las planeaciones didácticas con enfoque por competencias.

Tuvieron el seguimiento y acompañamiento en el desarrollo de las planeaciones didácticas, por parte de los asesores técnicos pedagógicos de sus respectivas zonas escolares y del personal de la CEAS.

Los profesores de las escuelas piloto, fueron los primeros en contar con los programas de estudios de sus respectivos grados escolares y los libros de textos gratuito del alumno. También, en los talleres de actualización docente sobre la RIEB 2009, conocieron las propuestas o sugerencias pedagógicas sobre los usos de los libros de texto gratuito del alumno, en relación a otros materiales y fuentes de consulta, para el desarrollo de los proyectos didácticos propuestos, tanto por la RIEB, como aquellos generados, en los mismos talleres de actualización docente.

A pesar de todo lo antes citado, lamentablemente los resultados de la investigación, realizada en las escuelas primarias interculturales bilingües, de la zona maya de Quintana Roo, evidencia que en las prácticas pedagógicas los profesores:

Aún hacen uso de los viejos métodos de enseñanza de la escuela tradicional, el profesor, es el principal protagonista, del proceso de enseñanza, dueño del escenario, el que toma las decisiones y elecciones de las temáticas para su enseñanza, sin tener en cuenta los intereses de los escolares, aprendizajes esperados de las asignaturas, entre otros.

Los profesores de las escuelas citadas, aunque conocen bien el programa de estudios de sus respectivos grados, abordan e involucran superficialmente en sus prácticas, los temas o contenidos de las asignaturas y las respectivas

propuestas didácticas de la RIEB 2009. Debido a que prefieren trabajar en base a los libros de texto gratuito del alumno.

El proceder de las prácticas docentes, se basa principalmente en función de los temas como son: las operaciones aritméticas, la lectura y la escritura del idioma español (sin la profundización de ésta: comprensión lectora, análisis de texto, etc.). Los profesores consideran, que son los de mayor relevancia o de importancia, para que los escolares puedan contar con elementos, habilidades y algunos conocimientos que les permita, responder las pruebas de ENLACE, PISA, OCI, (según sea el caso).

También en el desarrollo de los temas, en la mayoría de las ocasiones lo hacen a través de actividades didácticas que, por lo regular son repetitivos y mecanicistas; no presentan, ni propician situaciones problemáticas que generen interés en los escolares (mucho menos se generan aprendizajes significativos), para con ello, los temas sean de un mayor análisis y de provecho académico, en este sentido, se convierten en actividades rutinarias carentes de propósitos y de aprendizajes esperados.

En otros casos, las prácticas docentes siguen siendo, simplemente con base a las propuestas (actividades) didácticas que se presentan en los libros de textos del alumno, complementándolos, en algunos casos, con ciertos ejercicios, relacionados a los temas vistos, pero que no van más allá de la reproducción a los ejercicios presentados en los libros de texto, mismos que generan la memorización en los escolares.

Aunque los profesores de las escuelas multigrado, en sus discursos reconocen que la RIEB 2009, y sus propuestas educativas en lo general, tienen buenas intenciones, están acorde a las necesidades que presentan los escolares, son claras y precisas a las demanda de la sociedad actual; lamentablemente, la realidad en sus prácticas docentes, existe una contradicción, ya que abordan

los temas y contenidos mínimos de sus nuevos programas de estudios. Por lo que, en los grupos multigrado, desarrollar y ejecutar las propuestas pedagógicas de la RIEB 2009, aún no son claras, ni precisas en las prácticas docentes de los profesores.

Los profesores argumentan que, ejecutar cada una de las propuestas didácticas de las diferentes asignaturas, como se plantean en el programa de estudios, es muy laborioso y sobre todo, se requiere de mucho tiempo, por lo que consideran, en su caso, apoyarse del PEM, pero como ya lo conocen, por eso, no realizan sus planeaciones didácticas, además que las autoridades inmediatas, tienen conocimiento y están de acuerdo, con el proceder de las prácticas docentes, mismo que corresponde a los viejos métodos tradicionales.

Como ha quedado demostrado, en el proceder de las prácticas pedagógicas del profesor, realmente no abordan el programa de estudios de la RIEB 2009, siendo, el uso de los libros de texto gratuito, la base del proceso de enseñanza – aprendizaje en los escolares, entre otros, y caracterizando la improvisación de clases.

Respecto a la planeación didáctica se puede concluir que:

Los profesores, aunque asistieron a los respectivos talleres de actualización docentes de la RIEB 2009, en donde les brindaron las herramientas y las bases metodológicas para desarrollar su respectiva planeación didáctica (sean mediante planes didácticos diarios, semanal o proyectos didácticos), e incluso, en los mismos talleres elaboraban su planeación didáctica; en los trabajos de campo, se logró percatar, que los profesores de las escuelas muestras de la investigación, carecían de dicha planeación didáctica e incluso, durante todas las jornadas del trabajo de investigación, nunca las presentaron; sin embargo se escudaron en diversas argumentaciones, entre las que destaca:

El incumpliendo en la entrega de los libros de texto gratuito del alumno a tiempo, (los materiales de apoyo llegaban posterior al bimestre), lo que generaba que los profesores no pudieran ejecutar su planeación didáctica elaborada en los talleres, también la falta de los libros del alumno, implicaba seguir usando los materiales didácticos del programa educativo anterior, e implícitamente, desvincular sus actividades en tiempo y forma, conforme al formato de planeación establecido y acordado a nivel estatal por los profesores, asesores técnicos pedagógicos y supervisores.

Por otro lado, los registros de las observaciones y la experiencia en la docencia, me dan elementos para sustentar que, existe poca disciplina (interés) en los profesores, para realizar las planeaciones didácticas, y más aún, ejecutarlas, aunque, saben que la planeación didáctica, es una herramienta que les permite, entre otras cosas, organizar con anticipación los materiales a usar, distribuir las actividades que lo conduzcan a un mejor aprovechamiento escolar, entre otros.

La falta de elaboración de las planeaciones didácticas, genera que los profesores improvisen sus clases, que no tengan objetivos específicos del día y del tema a desarrollar con los escolares, mucho menos lograr los aprendizajes esperados y con ello las respectivas competencias, de las asignaturas que son los elementos que plantea la RIEB 2009.

Elaborar una planeación didáctica, genera entre otras cosas, inversión de tiempo, exploración y selección de temas curriculares, diseño de actividades innovadoras, que permitan abordar y desarrollar los temas (teniendo presente propósitos y aprendizajes específicos para los escolares), auto-reflexión sobre la práctica docente, usos de materiales didácticos, etc. pero a todos estos pasos, el docente se resiste, por diversos motivos, como lo son: el tiempo fuera de sus jornadas educativas, lo invierten en otras actividades económicas que les generan un ingreso económico extra, la comercialización de las planeaciones didácticas, y la falta de la supervisión escolar, por así decirlo.

Respecto a la formación académica de los profesores, los registros de las prácticas docentes evidencian que:

Los profesores, retoman muy poco las experiencias de sus trayectorias de vida, que pueda favorecer un mejor ambiente en las aulas escolares y con ello propiciar un mayor aprendizaje significativo en los escolares; el uso de los conocimientos y habilidades que adquirieron en sus respectivas trayectorias académicas, no se refleja en lo laboral; las prácticas educativas, en algunos casos, muestran que los profesores realizan esta función, porque ha sido una alternativa laboral y forma de vida.

La formación como Licenciados en educación indígena, ha permitido solamente elevar el estatus social del profesor (que consideran de mucha importancia, para distinguirse de la población), ya que el impacto en las prácticas de los docentes ha sido, mínimo, pues como se ha mencionado antes, siguen con la práctica de métodos de enseñanza del modelo tradicional.

Respecto al tema de la atención a la diversidad y a la interculturalidad en el aspecto cultural y lingüístico; aunque los profesores, por el medio en que se desenvuelven conocen los derechos lingüísticos, algunas otras normativas jurídicas en donde se reconocen la riqueza cultural y de los pueblos étnicos de México, así como la importancia de la educación indígena, entre otros; en sus prácticas pedagógicas, muestran poco interés por brindar a los escolares una educación en apego a sus derechos y necesidades, no dan atención a la diversidad escolar en su totalidad, ya que generalizan tanto el estilo de enseñanza como el ritmo de aprendizaje de los escolares, en el caso de lo intercultural, aún manejan o usan la lengua materna de los escolares tanto limitadamente, y como un medio de instrucción solamente.

Sabemos que la diversidad pluricultural, es una realidad de México, y que son cada vez más las voces de los grupos étnicos que demandan una educación acorde a sus necesidades, dentro de las cuales se incluye una enseñanza que tenga como base la lengua materna de los escolares, que propicie el cultivo de los conocimientos comunales para reforzar el aprendizaje en los escolares, entre otros; así es, como lo reconoce el Artículo 2° Constitucional, la Ley General de Educación, los Derechos Lingüístico, algunos acuerdos y convenios internacionales.

Sin embargo en Quintana Roo, pese a que existen algunas escuelas primarias interculturales bilingües, que atienden a la población escolar maya, no se da una educación en apego a las normatividades jurídicas mencionadas, mismo que favorezcan la enseñanza bilingüe como debiera, ya que la realidad de los habitantes, demandan de los profesores por un lado, desarrollar el aprendizaje del idioma español, como una de las principales actividades pedagógicas, ya que esto es una herramienta, que permite aspirar a los escolares a mejores condiciones de vida.

La formación docente de los profesores en instituciones castellanizadoras es un factor que contribuye al bajo desempeño educativo, desde el enfoque intercultural, pues conscientemente fueron formados, con la idea de que, el idioma español, tiene mayor prestigio que el idioma maya; por un lado y por otro, son conscientes que los escolares al concluir la escuela primaria, acudirán al nivel secundaria y en estas instituciones los profesores desconocen el idioma maya, por lo que consideran que no tienen que desarrollar el bilingüismo en la educación primaria, sino propiciar el desarrollo del idioma español; ya que también del desarrollo de éste está en juego el prestigio del profesor, pero sobre todo su promoción en carrera magisterial.

La atención a la diversidad y la interculturalidad como eje articulador de la RIEB 2009, son temas que carecen de claridad y fundamentos, lo que incide para que sean poco promovidos en la práctica docente, existe un mal entendido pues los docentes perciben que estos tienen que ver principalmente con la promoción de las tradiciones y costumbres de las comunidades.

Aunque existe un amplio marco jurídico tanto local, nacional e internacional que respalda los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos, se aplican sólo en el plano de lo político; pocos son los docentes que están conscientes de la realidad y comprometidos con su labor profesional y ética.

En algunos casos, aunque los profesores, procuran fortalecer la enseñanza mediante la lengua materna de los escolares, teniendo en cuenta los principios de los derechos lingüísticos, sobre todo, la necesidad de aprendizajes de los escolares desde su lengua materna; , ésta realidad educativa, en apego a los derechos lingüísticos, (reconocido en la Constitución Política de los estados unidos mexicanos), se ve violentada, ante los intereses e imposiciones de las evaluaciones universales PISA Y ENLACE, ya que, los escolares por la misma situación bilingüe no están preparados para enfrentar un reto de tal grado académico, poniéndolos en desventajas, así como evidenciando también, la falta profesional y compromiso de los profesores.

En un principio pensé que debido a las actividades realizadas por los profesores de la coordinación estatal de asesoría y seguimiento (CEAS) de la entidad, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica, en las escuelas pilotos, tendría como producto un mejor desempeño en las prácticas educativas de los profesores de grupos de las escuelas pilotos, también, en este sentido, una mejor atención a las necesidades de la diversidad de los escolares, Sin embargo, el trabajo de campo como parte de la presente investigación, me permitió conocer la realidad de las prácticas docentes, a pesar de los constantes talleres de actualización docente sobre la RIEB.

Ante la realidad presentada, considero que una manera de enfrentar este problema, es a través de la supervisión escolar, como autoridad superior inmediata, ya que también existen fallas desde estas instancias, pues los asesores técnicos pedagógicos no cumplen su función como lo estipulan las normas (dar acompañamiento, dar asesorías y evaluar) a los directivos y maestros de grupos respectivamente; en cambio son involucrados en el cumplimiento de actividades meramente administrativas.

Si bien, los ATPs, tienen como función operar pedagógicamente en el trabajo de los directivos y maestros de grupo, estas actividades no la realizan estratégicamente para favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje en los escolares, pero sobre todo, atendiendo la diversidad cultural y lingüística que se presentan en las aulas escolares.

Como se sabe, los planteamientos de la RIEB, son un reto y un desafío, pero estos deben enfrentarse con responsabilidad y compromiso de los docentes, de tal manera que la atención a las necesidades de aprendizajes de los escolares sea lo prioritario.

Ante las situaciones presentadas, sobre las realidades pedagógicas en las escuelas primarias interculturales de la zona maya de Quintana Roo, considero que las funciones de las supervisiones escolares, son elementales y de mucha importancia; por lo que, para poder contribuir en el enfrentamiento de las situaciones presentadas, considero y propongo el fortalecimiento de las prácticas docentes desde el trabajo y responsabilidad profesional de los asesores técnicos pedagógicos de las supervisiones escolares, en este sentido, las actividades deben incidir desde el acompañamiento y seguimiento, al desempeño del trabajo pedagógico de la práctica educativa de las y de los profesores de grupo de sus respectivos centros de adscripción.

Por lo tanto es necesario:

Que en el Programa Anual de Trabajo (PAT), en sus dimensiones respectivas, se plasmen los propósitos reales y congruentes, en función a las realidades del contexto escolar; pero que además, las actividades se realicen y no sólo se cumpla como requisito administrativo.

También, los asesores pedagógicos deben poner toda la atención de análisis del PAT, que presenta las escuelas primarias, al inicio de ciclo escolar, dar propuestas o sugerencias de acuerdo a cada uno de los contextos escolares, también, con base a ello, construir una guía de apoyo didáctico, en función de las actividades a realizar, y corroborar en cada visita el cumplimiento del mismo.

Que los asesores técnicos pedagógicos junto con el supervisor, cumplan con las funciones y normatividades tal y como se plasman en el manual de la supervisión.

Que consideren profesionalmente, la importancia de la planeación didáctica de los profesores, por lo que deberán ser insistentes de ello.

Que el trabajo de las visitas de acompañamiento y seguimiento¹¹⁰ a las actividades docentes sea frecuente y que realmente contribuyan al fortalecimiento de las prácticas docentes del profesor.

Que implementen el registro de las actividades y observaciones de las visitas escolares, así también, ante las observaciones realizadas, den orientaciones pedagógicas pertinentes y oportunas a los profesores de grupo.

¹¹⁰ Con el término de acompañamiento y seguimiento me refiero a que tiene que involucrarse en lo que esta haciendo el profesor, cómo y porqué lo esta realizado de esa manera, así también, proponer si es posible, ideas, sugerencias, observaciones, etc. para con ello, el docente pueda mejorar o superar su trabajo, y por lo tanto, aumentar el aprovechamiento académico de los escolares.

Que en las visitas escolares se considere elemental la revisión de las planeaciones didácticas de los profesores, pero que además se involucren en el proceso educativo, en este sentido me refiero a que no sólo es verificar si el profesor cumple con sus planeaciones didácticas, sino que, además es explorar el avance, mismo que puede comprobar mediante algunas evidencias (trabajos realizados por los escolares).

Que contribuyan en el fortalecimiento de la planeación didáctica, incluyendo la atención a población que enfrenta barreras para el aprendizaje y/o bajos resultados, de tal manera que se logre una planeación didáctica compartida, centrada en el aprendizaje, así como en función de las demandas e intereses de los escolares en función de la atención de la diversidad cultural y lingüística que se presente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre Beltrán, Gonzalo (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: SEP

Álvarez Balandra, Arturo Cristóbal y Virginia Álvarez, Tenorio. (2003). *El método etnográfico aplicado a la investigación educativa*; en: *Métodos en la investigación educativa*. México: UPN. Colección Los trabajos y los días.

Balladares de la Cruz, Maya Lorena, Pérez y otros (2009). *Estados Plurales; Los retos de la diversidad y la diferencia*. México: UAM.

Berteley Busquets, María (1998) *Educación Indígena del siglo XX en México*. En: *Un siglo de Educación en México*. De: Latapi Sarre, Pablo (Coord). México: FCE Tomo II.

Careaga, Viliesid Lorena (Comp. 1990). *Quintana Roo texto de su historia*. Tomo II. México: Instituto de investigaciones José María Luis Mora.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2006). México: Colección popular.

Constitución Política del estado de la Quintana Roo (2008). México: Colección popular.

INEGI (2010). *Anuario estadístico estatal México*. . México: INEGI.

Dascal, Marcelo (2004). *Diversidad cultural y práctica educativa*. En: *Ética y diversidad cultural*. León Olivé (comp). México: FCE.

Flores, G. (2004). *Resistencia de los mayas a las escuelas rurales*. México: UQROO

Fornet-Betancourt, Raúl (2009). *Interculturalidad en procesos de subjetividad*. México: CGEIB.

(2009) sobre el concepto de Interculturalidad. México: CGEIB.

Geertz, Clifford (2001). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.

Giménez, Gilberto, (2004). *Estudios sobre la cultura y las identidades*. México: CONACULTA.

Gutiérrez Martínez, Daniel (2006). *Multiculturalismo: Perspectivas y desafíos, México*: COLMEX – UNAM.

Ornelas Carlos (2003). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: FCE.

(2008). *Política, poder y pupitres: crítica al nuevo federalismo educativo*. México: S. XXI.

Nihelen, Ann S. (1992). *Los maestros como investigadores cualitativos: reflexión y acción*. en Mario Rueda Beltrán y Miguel Ángel Campos (Coords.) *Investigación etnográfica en Educación*. México: UNAM.

Merlin C. Whittrock (1989). *La investigación de la enseñanza*. España: Paidós.

Saavedra, José Luis (comp.). (2007). *Educación superior, intercultural y descolonización*. Bolivia: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia.

Pierre, Bourdieu (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI

(1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.

Pierre, Bourdieu (1997). *La reproducción elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontoroma.

Perrenoud, P. (2007) *Diez nuevas competencias para enseñar*. México. Colofón

Rockwell, Elsie. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México: DIE, CINVESTAV, IPN.

Stenhouse Lawrence (1998). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Ediciones Morata.

SEP (2006). *El enfoque intercultural bilingüe en educación*. México: CGEIB

SEP (2009). *Plan de estudios 2009. Educación Básica. Primaria* México: SEP

SEP (2009). *Programas de estudios 2009. Educación Básica. Primaria* México: SEP

SEP (2007). *Programa sectorial de educación. 2007 – 2012*. México: SEP

SEP (2007). *Política y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México: CGEIB

SEP (1999) *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural*. México: SEP

Serrano C. José Antonio (2011) *Trayectorias: Biografías y prácticas*. México: UPN

Tauraine, A: (2006). *Podemos vivir juntos*. México: FCE

Torres, Septién Valentina (1985). *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*. México: SEP. Caballito.

Quijano, Aníbal (1997): *Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina*, en *Anuario Mariateguiano*; vol. IX, no.9, Lima.

Villa Rojas, Alfonso (1987). *Los elegidos de Dios*. México: INI – México.

Walsh, C. *Significados y política conflictivas*. Nueva sociedad, enero –febrero del 2000

Walsh, C. *La interculturalidad en el Ecuador: Visión, principio y estrategia indígena para un nuevo país*, Revista Identidades (IADAP/ Convenio Andrés Bello, Quito) 20, 1999.

Walsh, C. La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuesta para la reforma educativa; Procesos. Revista Ecuatoriana de historia 12, 1998.

Wilmer, Villa y Arturo Grueso (Comp.) (2008). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá D.C.: Secretaria Distrital de Gobierno y Universidad Pedagógica Nacional

Referencias de internet

OCDE, (2010). Perspectivas OCDE: México Políticas Clave para un Desarrollo Sostenible. <http://www.oecd.org/dataoecd/63/10/46228108.pdf>.

<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf> Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas

<http://www.unesco.org/ccp/sp/declaración/linguisticos.htm>

www.fundacion-emprende.org/.../Declaracion%20de%20Cochabamb...

ANEXOS

A). Mapa de Quintana Roo: Cacicazgos en el territorio



B). Perfil de egreso de escolar de educación básica

Como resultado del proceso de formación a lo largo de la Educación Básica, el alumno mostrará los siguientes rasgos.

- a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en Inglés.
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente. Alcanzar los rasgos del perfil de egreso es una tarea compartida para el tratamiento de los espacios curriculares que integran el *Plan de estudios 2011. Educación Básica*.

La escuela en su conjunto, y en particular los maestros y las madres, los padres y los tutores deben contribuir a la formación de las niñas, los niños y los adolescentes mediante el planteamiento de desafíos intelectuales, afectivos y físicos, el análisis y la socialización de lo que éstos producen, la consolidación de lo que se aprende y su utilización en nuevos desafíos para seguir aprendiendo.

C). Formato de planeación y ejemplo de un proyecto didáctico con enfoque por competencias.

Escuela: "KAMBAL" Turno: "M" CCT: 23PPR0133C Localidad: Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo

Grado y Grupo: 4° "A" Modalidad: Proyecto 1 Bloque: I Periodo de Aplicación 20 OCTB-09 NOV

NOMBRE: HACER TEXTOS MONOGRÁFICOS SOBRE DIFERENTES GRUPOS INDÍGENAS MEXICANOS.

ASIGNATURAS	ÁMBITO/EJE
ESPAÑOL MATEMÁTICAS CIENCIAS NATURALES HISTORIA GEOGRAFÍA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA	<p>ESP. Estudio.</p> <p>MAT. Sentido Numérico Y Pensamiento Algebraico</p> <p>C.N. Vida, El ambiente y la salud, El conocimiento científico</p> <p>HIS. Mesoamérica</p> <p>GEO. Recursos naturales</p> <p>F. C. Y E. . Aula</p>
<p>APRENDIZAJES ESPERADOS</p>	<p>ESP.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localiza información específica a partir de la lectura de diversos textos sobre un tema. Identifica las características y la función de las monografías, y las retoma al elaborar un texto propio. • Escribe un texto monográfico que muestra coherencia. • Respeta y valora la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas. <p>MAT.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica fracciones de magnitudes continuas o determina qué fracción de una magnitud es una parte dada. • Identifica y representa la forma de las caras de un cuerpo geométrico. <p>C.N.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explica algunas formas en que las plantas se reproducen y su interacción con otros seres vivos y el ambiente. • Describe algunas formas de reproducción de los animales y las reconoce como adaptaciones al medio.

	<p>GEO.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describe las características y distribución del relieve de México • Explica la importancia de las vertientes y principales cuencas hídricas de México <p>HIS.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ubique temporal y espacialmente las culturas aplicando los términos siglo, a. C. y d. C.. <p>F.C. y E.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describe situaciones de su vida cotidiana que están reguladas por compromisos con otras personas. • Reconoce que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece el ejercicio de la libertad como un derecho indispensable para todos los habitantes del país. • Discute y expone las posibles consecuencias que se dan ante la pérdida de control sobre emociones y sentimientos. • Describe diferentes situaciones de la vida cotidiana, la casa o la escuela, donde las niñas y los niños ejercen su libertad en relación con las personas adultas. • Habla sobre el principio de la libertad como un derecho cuyo ejercicio demanda tomar decisiones y que se pone en riesgo al cometer actos ilícitos. • Debate y argumenta sus puntos de vista acerca de situaciones de injusticia en su localidad, municipio o entidad tomando como referente los derechos de los niños.
<p>COMPETENCIAS EN LAS QUE SE INCIDE</p>	<p>ESPAÑOL.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México <p>MATEMATICAS.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calcular fracciones de magnitudes continuas (longitud, superficie de figuras) y recíprocamente, establecer qué fracción es una parte dada de una magnitud. • Utilizar escrituras con punto decimal hasta centésimos en contextos de dinero y medición. Leer, escribir y comparar precios que

involucren pesos y centavos, escritos como números decimales.

- Producir series orales y escritas de 1 en 1, de 10 en 10, de 100 en 100... a partir de cualquier número en forma ascendente o descendente.
- Determinar reglas prácticas para multiplicar rápidamente por 10, 100, 1 000, etcétera.

CIENCIAS NATURALES.

- Comprensión de fenómenos y procesos naturales desde la perspectiva científica
- Toma de decisiones informadas para el cuidado del ambiente y la promoción de la salud orientadas a la cultura de la prevención
- Comprensión de los alcances y limitaciones de la ciencia y del desarrollo tecnológico en diversos contextos.

GEOGRAFÍA.

- Analiza la diversidad natural de México y la importancia de conservar sus recursos naturales.

HISTORIA.

- Comprensión del tiempo y del espacio históricos
- Manejo de información histórica
- Formación de una conciencia histórica para la convivencia

FORMACION CIVIC Y ETICA

- Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.
- Apego a la legalidad y al sentido de justicia.

SITUACIÓN DIDÁCTICA

MONOGRÁFIAS

PRODUCTOS

DESARROLLO

- Organizar equipos para encontrar la información sobre un pueblo indígena.
 - Leer la sección “consulta en...” para encontrar sugerencias y buscar la información.
 - Compartir la información e identificar a los pueblos indígenas de su localidad.
 - Seleccionar el pueblo indígena sobre el cual trabajarán para escribir un texto monográfico.
 - Explicar a los alumnos el significado de **Etimología**, conocer ejemplos e investigar otros significados de la palabra **grafos**.
 - Acordar algunas sugerencias para el trabajo en equipo y repartir tareas.
- Anótenlas en su cuaderno y tratar de rotarlas para que a todos les toque presidir o relatar alguna vez.
- Exponer frente al grupo la información de cada equipo y llenar el cuadro sinóptico de su libro.
 - Con base al cuadro determinar los temas que contendrá su monografía y empezar su elaboración. Use las oraciones guía.
 - Ubicar en un mapa la ubicación de los pueblos indígenas y elaboren imágenes para ilustrar su trabajo.
 - Intercambiar su borrador con otros equipos y anotar con lápiz las observaciones y sugerencias
 - Calcular fracciones de magnitudes continuas (longitud, superficie de figuras) y, recíprocamente, establecer qué fracción es una parte dada de una magnitud.
 - Observar las imágenes y contestar ¿en qué figura está coloreada la mitad? ¿y la tercera parte? ¿y la cuarta parte? Socializar las respuestas.
 - En binas observar el rancho de Mauricio y las medidas que se muestran, contestar ¿Cuál es el área total del rancho? ¿si son 4 personas qué fracción del terreno le toca podar a cada uno? ¿qué fracción representa el pasto? Etc.
 - Producir sucesiones orales y escritas de 1 en 1, de 10 en 10, de 100 en 100... a partir de cualquier número, en forma ascendente o descendente.
 - Leer los planteamientos y practicar el conteo uno a uno, sobre el viaje de Ángel cuando cuenta carros, de 10 en 10 cuando cuenta ovejas y 100 en 100.
 - En binas realizar la actividad 1 donde necesitan 2 dados y una perinola. Anotar en ésta las cantidades 10, 100, 1000, no importa que se repitan. Al lanzar los dados ese será el primer número, al mover la perinola será el segundo número, enseguida sumar los dos y hacer esto 5 veces. Escribirlos en la tabla que se muestra en la lección. Seguir instrucciones del segundo cuadro pero ahora se usará la resta.
 - Leer los planteamientos de forma individual y resolver: si un boleto cuesta \$13 y mandaron hacer 500 boletos ¿Cuánto será de la venta?
 - Explicar cómo es posible llegar rápido al resultado.
 - Reflexionar acerca de lo que hasta el momento llevan aprendido.
 - Regresarse al inicio del tema y analizar si las respuestas que se tenían eran correctas.
 - Trabajar en equipos y reunir el material que se necesita (flor de geranio o clavel, una cebolla, una papa, tres frascos vacíos, dos vasos de vidrio, un litro de agua, cinco macetas pequeñas o botellas, tierra con hojas para maceta, una taza o vaso de plástico para medir)
 - Seguir las instrucciones del libro. La intención es que los alumnos observen en 15 lo que le sucede a cada objeto, si le salen raíces o se seca.
 - Escribir en la tabla ejemplos de plantas con sus características y cómo es su reproducción.
 - Formar equipos y comentar las respuestas.
 - En equipos encargar dos cucharas con talco y doce círculos de confeti de color oscuro.
- Contestar las preguntas ¿el confeti se llenó de talco?
- Observar las imágenes de las pág. 47, 48 y 49. Comentar la lectura.

MONOGRAFÍA

EXPOSICIÓN

MAPA

LIBRO

TABLA

- Observar los distintos relieves y contestar las preguntas haciendo un texto a partir de ellas
- Dibujar en la imagen varios ríos.
- Observar el mapa de la pág. 189, se trata de localizar donde se encuentran las tres vertientes, cuales llegan al mar y cual no.
- Consultar el mapa del relieve en el atlas pág. 12. Anotar los nombres de las sierras.
- Identificar la distribución de los ríos.
- Cuáles son los más caudalosos.
- Exploremos pág. 57. En el anexo 189 localizar los ríos y anotarlos en el cuaderno.
- En equipos elegir un río, seguir su curso y escribir en el cuaderno.
- Juntar el trabajo grupal y clasificar los ríos. Si son límite en la frontera norte o sur. ¿Cuáles son los estados con menos ríos y

MAESTRO DE GRUPO

SELLO

DIRECTOR DE LA ESCUELA

PROF:

PROF.

D). Fotografía



Escuela primaria intercultural bilingüe "Benito Juárez". Ensayo de bailables para presentar en la clausura de fin de curso, junio de 2010. Fuente, Propio.



Hacienda Aranjuez, ubicada en Peto, Yucatán.