



**GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATÁN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR Y SUPERIOR**



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA YUCATÁN
SUBSEDE VALLADOLID**

**LA LENGUA MAYA EN LA ESCUELA PRIMARIA
BILINGÜE**

ITSAMNA KAUIL UC

**VALLADOLID, YUCATÁN, MÉXICO
2015**



**GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATÁN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR Y SUPERIOR**



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA YUCATÁN
SUBSEDE VALLADOLID**

**LA LENGUA MAYA EN LA ESCUELA PRIMARIA
BILINGÜE**

ITSAMNA KAUIL UC

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE:
MAESTRO EN EDUCACIÓN
CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR**

**TUTOR
MTRA. ROSA MARÍA PADILLA DÍAZ**

**VALLADOLID, YUCATÁN, MÉXICO
2015**



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA, YUCATÁN



CONSTANCIA DE CONCLUSIÓN DE TESIS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR

Mérida, Yuc., 14 de octubre de 2015.

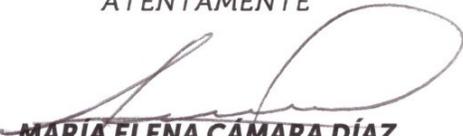
ITSAMNA KAUIL UC.

En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta **Unidad 31-A**, y en virtud de que su tesis titulada:

**LA LENGUA MAYA EN LA ESCUELA PRIMARIA
BILINGÜE.**

Presentada para optar al grado de **Maestro en Educación, Campo: Desarrollo Curricular**, ha sido liberada por su Tutora, **Mtra. Rosa María Padilla Díaz** y aprobada por los lectores, **Mtro. Víctor Hernando Gómez Aguilar, Mtro. Andrés Alberto Aguilar Gijón y Dr. Ignacio Pech Tzab**, se extiende la presente **Constancia**, con la cual procede la presentación de su examen de grado.

ATENTAMENTE


MARÍA ELENA CÁMARA DÍAZ
DIRECTORA DE LA UNIDAD 31-A MÉRIDA
PRESIDENTA DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN



GOBIERNO DEL ESTADO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD 31-A
MÉRIDA

AGRADECIMIENTOS

Se imponen varios agradecimientos. A mis compañeros de la maestría, Mario, Rogelio, Ruth, Silvia y Alma con quienes compartí momentos de alegría y siempre me motivaron para lograr mis metas. A mis compañeros maestros y alumnos de la Escuela Primaria Bilingüe Ermilo Abreu Gómez, que confiaron en mi investigación y colaboraron en todo momento, y sin los cuales este trabajo no hubiera sido posible. A la maestra, Rosa Padilla, quien siempre estuvo al pendiente de mi trabajo y no permitió que desistiera. A los maestros Víctor Gómez y Armin Rosado por sus valiosas enseñanzas. A mis lectores, los maestros; Ignacio Pech, Víctor Gómez y Andrés Aguilar por las recomendaciones y comentarios en torno a este trabajo

Dos últimos agradecimientos. Mi familia; Mi dulce madre, mi padre, mis hermanos y abuelos, quienes siempre me han apoyado incondicionalmente en todos mis proyectos. Y a Geni Marisol, por todo su amor.

Itsamna Kauil Uc

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
<i>CAPÍTULO 1. LA LENGUA MAYA EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA</i>	<i>12</i>
1.1 Antecedentes de la Educación Indígena	12
1.1.1 Las políticas educativas en Educación Indígena	12
1.1.2 Modelos de Educación Indígena en México	20
1.1.3 Propósitos de la Educación Intercultural Bilingüe como modelo para una Educación Indígena.	23
1.1.4 Las lenguas indígenas: situación y problemáticas en torno a su enseñanza	26
1.1.5 Educación indígena en Yucatán	29
1.1.5.1 Formación docente y problemáticas en la enseñanza de la lengua maya	30
1.2 Planteamiento del problema.....	33
1.2.1 Delimitación temporal y espacial	36
1.2.2 Objetivos	38
1.2.3 Justificación	38
<i>CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</i>	<i>41</i>
2.1 Identificación y justificación de métodos empleados.....	41
2.2 Descripción de instrumentos.....	44
2.2.1 Observación	45
2.2.2 Diario de campo	47
2.2.3 Entrevista	48
2.2.4 Encuesta	49
2.3 Sistematización de los datos.....	50

<i>CAPÍTULO 3. UN ANÁLISIS CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA.....</i>	<i>54</i>
3.1 El currículum: un acercamiento al concepto	55
3.2 La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el currículum.....	58
3.3 Currículum: adecuación, flexibilidad y diferenciación en educación indígena	61
3.3.1 Marcos curriculares para la educación indígena	61
3.3.2 Parámetros curriculares para la educación indígena	62
3.4 El currículum desde la visión de los profesores.	63
 <i>CAPÍTULO 4. LOS PROFESORES Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MAYA.</i>	<i>72</i>
4.1 La lengua maya: la visión de los profesores	72
4.2 Las condiciones para la enseñanza de la lengua maya	79
4.3 La enseñanza de la lengua maya en el Sistema Educativo Nacional	87
 <i>CAPÍTULO 5. LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MAYA EN LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE</i>	<i>93</i>
5.1 Uso de la lengua en el aula: de lo ideal a la realidad	94
5.2 Uso de materiales y recursos en la enseñanza de la lengua maya	103
5.3 Los contenidos escolares.....	109
5.4 Lengua maya como auxiliar en la enseñanza	116
 <i>CONCLUSIONES.....</i>	<i>121</i>
<i>REFERENCIAS.....</i>	<i>127</i>
<i>ANEXOS.....</i>	<i>131</i>

ABREVIATURAS

CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
DGEI	Dirección General de Educación Indígena.
EIB	Educación Intercultural Bilingüe.
ENLACE	Evaluación del Logro Académico en Centros Escolares.
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE
SEP	Secretaría de Educación Pública.
SEGEY	Secretaría de Educación del Gobierno de Estado de Yucatán.
(ENT 07/06/2012)	(ENTREVISTA / FECHA)
(DC 29/05/2012)	(DIARIO DE CAMPO / FECHA)
(ENC 15/06/2012)	(ENCUESTA / FECHA)

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la Educación Indígena ha sido reconocida plenamente como un derecho y una necesidad para un país pluricultural como lo es México, en el discurso y en las distintas legislaciones esto parece ser una realidad. El reconocimiento ha sido resultado de una lucha y una conquista histórica ante la opresión y olvido del cual han sido objetos las comunidades indígenas por siglos. En la actualidad existen aproximadamente 22, 000 planteles de educación indígena a lo largo del país. En Yucatán, según datos de la Secretaria de Educación del Gobierno del Estado (SEGEY, 2014), el sistema de Educación Indígena atiende aproximadamente a 35, 250 alumnos, con 1, 484 docentes en los niveles de inicial, preescolar y primaria en 544 planteles.

Las políticas educativas para los pueblos indígenas han adoptado diversos modelos que van desde el modelo asimilacionista -cuya característica ha sido la imposición de la cultura dominante sobre los elementos indígenas como la; lengua, costumbres, vestimenta, etc., por considerarla un signo de atraso- hasta llegar al modelo Intercultural Bilingüe, adoptada como modelo actual para las escuelas de educación indígena. Este último propone una educación a partir de los elementos culturales de la comunidad, como la lengua, en un marco de igualdad, respeto y libertad, donde la diversidad se considera como un símbolo de riqueza.

Este trabajo de investigación sobre enseñanza de la lengua maya se desarrolló en una escuela de Educación Indígena localizada en la comunidad de Chemax, Yucatán y que lleva por nombre “Ermilo Abreu Gómez”, fundada en el año de 1986. Está formada por 12 grupos, y 12 profesores, de los cuales 9 son bilingües, cuenta con un director y tres personas que fungen como apoyo. La población estudiantil que se atiende es de aproximadamente 330 alumnos, de los cuales, en su mayoría son bilingües, con un dominio de la lengua maya y el español.

Pese a lo que se encuentra establecido en el currículum oficial de “incorporar un espacio curricular para que los alumnos estudien, analicen y reflexionen sobre su lengua nativa, a partir de la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, en los diversos ámbitos de la vida social...” (SEP 2011; 61) y la adopción de un modelo intercultural bilingüe, la situación de las escuelas y la práctica de los profesores resulta más difícil y compleja, ya que aún se percibe una mirada “forzada” hacia la integración a una cultura dominante y la asimilación sigue estando presente en las escuelas de educación indígena, porque es necesario conocer, analizar y cuestionar estas problemáticas.

De ninguna manera se pretende evidenciar carencias o deficiencias de un sistema, sino contribuir con un análisis serio que pueda ayudar a superar las condiciones adversas por las cuales atraviesa la Educación Indígena especialmente la enseñanza de la lengua maya con el fin de ofrecer una

educación pertinente, incluyente y de calidad a los niños a partir de su cultura, lengua y cosmovisión.

Por otro lado, esta investigación se enfoca en las ideas y la práctica de los profesores, quienes son los responsables de materializar los principios interculturales en las aulas tales como; fortalecer el conocimiento y el orgullo por la cultura propia de los alumnos y desarrollar competencias comunicativas en su lengua materna y en una segunda lengua. Sobre los docentes recae gran parte de la responsabilidad de ofrecer una educación de calidad a los niños indígenas, pero que a su vez, son quienes están más expuestos a las presiones del sistema educativo, y quienes se encuentran en la disyuntiva de seguir por un camino tradicional o romper con estos paradigmas y asumir el compromiso de llevar a cabo una educación intercultural y bilingüe.

Las preguntas de investigación que guiaron este trabajo fueron:

- ¿Cómo perciben los docentes la enseñanza de la lengua maya?
- ¿Cuáles son las estrategias que los docentes emplean en la enseñanza de la lengua maya?

Los objetivos que orientaron esta investigación fueron:

- Describir la percepción de los docentes hacia la enseñanza de la lengua maya.
- Identificar las estrategias que utilizan los docentes para la enseñanza de la lengua maya.

El presente documento está constituido por cinco capítulos, y un apartado con las conclusiones de la investigación. El contenido de cada capítulo se describe a continuación.

El primer capítulo presenta los antecedentes de la educación indígena. Se analiza las distintas políticas educativas impulsadas históricamente para las comunidades indígenas, los distintos modelos educativos implementados, así como algunas investigaciones en torno a la enseñanza de las lenguas indígenas en México. Esto permitirá tener un panorama general sobre la situación de la Educación Indígena.

En este mismo capítulo se planteó la problemática sobre ¿Cómo se desarrolla la enseñanza de la lengua maya en la escuela primaria bilingüe?, así como las preguntas y objetivos de la investigación.

El segundo capítulo, aborda la “metodología de investigación”. Este trabajo asume un carácter etnográfico, y de corte cualitativo. Se describen las características de los métodos empleados, la descripción de los instrumentos para recolección de información; como la observación, diario de campo, entrevistas, y encuestas. De igual manera, se describen las técnicas en el análisis de datos y sistematización de la información. El análisis de los resultados dio como resultado los siguientes ejes:

- La percepción de los docentes hacia la enseñanza de la lengua maya.
- Las estrategias que utilizan los docentes para la enseñanza de la lengua maya.
- La enseñanza de la lengua maya dentro del currículum nacional

En el tercer capítulo se realiza “un análisis curricular de la educación indígena”. Se analiza la situación actual del currículum de educación indígena en el Plan y Programas de Estudios 2011, los lineamientos que se proponen y los alcances de estos. De igual manera, se analizan el carácter procesual del currículum, y la manera como los profesores aterrizan estos conceptos en el aula, y moldean las situaciones según sus creencias.

En el cuarto capítulo, se presenta la primera parte de los resultados de la investigación, y lleva por título: “Los profesores ante la enseñanza de la lengua maya”. Este apartado indaga principalmente la visión y concepción de los docentes hacia la enseñanza de la lengua maya. Los indicadores que fueron analizados fueron los siguientes:

- La lengua maya en la visión de los profesores.
- Las condiciones para la enseñanza de la lengua maya.
- La enseñanza de la lengua maya en el sistema educativo nacional.

En el quinto capítulo, se presenta la segunda parte de los resultados de investigación: “La práctica docente en la enseñanza de la lengua maya en la escuela primaria bilingüe”. Se exponen las diferentes estrategias que los docentes

han adaptado para la enseñanza de la lengua maya. Los indicadores analizados fueron:

- Equilibrio lingüístico: de lo ideal a la realidad.
- Uso de materiales y recursos en la enseñanza de la lengua maya.
- Los contenidos escolares.
- Lengua maya como auxiliar en la enseñanza.

Finalmente, se incluye un apartado con las conclusiones de la investigación, donde se exponen las reflexiones del autor de esta investigación. Se puntualizan ideas en torno a la enseñanza de la lengua maya en las escuelas de educación indígena, y el papel de los profesores.

CAPÍTULO 1

LA LENGUA MAYA EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA

1.1 Antecedentes de la Educación Indígena

La educación destinada a los pueblos indígenas ha sido siempre un tema que genera discusiones. A partir del siglo XX se han adoptado una serie de políticas y modelos educativos hacia las comunidades indígenas, mismas que han pasado desde un modelo de asimilación cultural hasta un modelo intercultural. Conocer estas etapas históricas resulta importante para comprender la problemática, por lo que a continuación se realiza una revisión de los modelos y políticas hacia la Educación Indígena.

1.1.1 Las políticas educativas en Educación Indígena

La atención a los pueblos indígenas en México fue surgiendo como una política de Estado a principios del siglo XX como consecuencia de la Revolución Mexicana de 1910. Al concluir este movimiento revolucionario, existió la necesidad de construir una nueva identidad nacional. En consecuencia, era imprescindible establecer una serie de políticas hacia la población campesina e indígena, considerados como pueblos “atrasados” (Ramírez, 1938). Ante esta situación, el Estado pretendía incorporar a los indígenas al progreso de la nueva nación

mexicana, cuyo principio se basaría en una nueva sociedad mestiza, como explica Salmeron y Porras (2010); “el proceso de construcción de una patria mestiza y moderna se basaba en un territorio indiviso, una historia y una lengua únicas, con un proyecto nacional orquestado por el Estado, lo cual selló la orientación de las políticas públicas.

En este sentido, la incorporación de los pueblos indígenas al desarrollo nacional implicó de forma ineludible aceptar la existencia de fuertes diferencias económicas, políticas y sociales entre la sociedad nacional y los indígenas. Pero lejos de asumir estas diferencias de manera positiva o cómo una riqueza cultural, el Estado Mexicano asumió estas diferencias como un obstáculo a los ideales de progreso y modernidad. El Estado, como lo menciona Salmerón y Porras (2010:510) argumentaba que “las discrepancias de lengua, cultura y formas de vida eran consecuencia de un atraso histórico, y desaparecerían en la medida que los indios se incorporaran a la modernidad”

Las lenguas y las manifestaciones culturales de los indígenas eran consideradas primitivas y sin ningún valor. Las nuevas políticas se centrarían en la construcción de un México culturalmente homogéneo para sacar del “atraso” a esos pueblos indígenas. La idea de una cultura homogénea, donde exista una ideología y una lengua única, compartida por todos los habitantes de la nación se asocia por lo general a la modernidad y al progreso traído de occidente.

Salmeron y Porras (2010:510) afirman que existía una idea de que:

Las diferencias de costumbres, lenguas, valores, tradiciones y formas de trabajo inherentes a los grupos originarios deberían tender a desaparecer y ser sustituidas por el “aprendizaje y asimilación de nuestras costumbres y formas de vida, que indudablemente son superiores a las suyas”, como alguna vez declaró Rafael Ramírez (1976). Esto, se pensaba, era el único camino para transformar a los grupos indígenas en mestizos e incorporarlos al progreso y al desarrollo del mundo occidental, moderno y civilizado.

En consecuencia la política educativa se convirtió en la herramienta más poderosa para el avance de este propósito, ya que se pensaba que la asimilación y la integración a través de la escuela eran el camino más poderoso para transformar a los indígenas en mestizos. Por medio de la escuela se pretendía que el indígena dejara de hablar su idioma de forma definitiva, ya que representaba un símbolo de atraso, y a su vez aprendiera y utilizara el español, como símbolo de unidad nacional.

A partir de estas circunstancias se diseñaron una serie de modalidades y modelos educativos dirigidos a las indígenas, cuyos objetivos han cambiado, obedeciendo a diferentes contextos y momentos históricos. Sin embargo, en su esencia muchas de las propuestas aún mantenían como prioridad la asimilación cultural.

Una de las primeras acciones constituyó la creación de las escuelas rurales, impulsada por personajes como Rafael Ramírez, cuyo objetivo era la de

proporcionar una educación que permitiera a los campesinos e indígenas acceder a una mejor calidad de vida y abandonar su precaria situación. Sin embargo, esto tendría como consecuencia que los indígenas reemplazar su forma de vida, su cultura, su lengua, su organización social y su identidad.

El pensamiento de esta etapa queda plasmado en el discurso de Rafael Ramírez (1928) citado por (Aguirre, 1976):

“querido maestro rural, te hemos considerado como un agente valioso de incorporación de la raza indígena al seno de la nuestra, precisamente porque pensábamos que comenzabas tu labor enseñando a los indios a hablar el castellano, a fin de que pudieran comunicarse y entenderse con nosotros que hablamos este idioma, ya que ningún interés práctico nos empuja a nosotros a aprender el suyo...”

Los primeros maestros-promotores indígenas “fueron formados y capacitados para castellanizar, pues se pensó, que a través de este modelo se lograría la integración sociocultural” (Rebolledo, 1994:16). En esta etapa no existía una preparación específica para los profesores indígenas y lejanamente un currículum específico para una educación indígena.

Durante el sexenio Cardenista (1934-1940) se inicia otra etapa en la educación en México, basado en los principios de una educación “socialista”. Y es precisamente durante este periodo cuando se reconoce la necesidad de impulsar programas educativos acordes a las necesidades de los pueblos indígenas. Los

primeros profesores indígenas comienzan a tomar parte de estas discusiones y se organizan los primeros congresos en materia indígena, un ejemplo de esto fue el Primer Congreso Indigenista Interamericano celebrado en Pátzcuaro en 1940 en el cual se establecieron orientaciones hacia una política indigenista para México.

A raíz de estos avances se establece la creación de instituciones del Estado con el propósito de impulsar el desarrollo de los indígenas, tal es el caso del Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948, que durante algunos años fue la institución encargada de impulsar obras de infraestructura, servicios y atención educativa en las comunidades indígenas.

Entre el periodo de 1940 hasta 1970, se pueden observar esfuerzos en la oferta educativa a los pueblos indígenas, entre los cuales se pueden mencionar:

- Creación de la Dirección General de Asuntos Indígenas con el fin de impulsar nuevas políticas educativas, que entre otras actividades, promovió la capacitación de maestros para el trabajo educativo en las comunidades indígenas y preparación de textos en lenguas indígenas.
- Establece el Sistema Nacional de Promotores Culturales y Profesores Bilingües a cargo de la Secretaría de Educación Pública.
- En 1971 se crea la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena lo que viene a reformular el sistema de trabajo

instrumentado hasta ese momento, dándole el carácter institucionalizado al servicio nacional de promotores y maestros culturales bilingües.

Para la mitad de la década de los años setenta, las políticas educativas y sociales hacia los indígenas continuaban con cierto impulso, se contaba con recursos para la apertura de albergues y escuelas. Sin embargo, Juan Bello, (2009), menciona que todas estas políticas aún mantenían la tesis de la integración, ya que era indispensable que aprendieran el español y demás costumbres occidentales, para lograr un desarrollo nacional que permita avanzar en un mundo más competitivo.

El indigenismo integracionista fue en su campo, la expresión consecuente de los proyectos desarrollistas y modernizadores en el área de la economía y la política en los que se embarcaron los gobiernos de América Latina con la idea de acortar la distancia que los separaba cada día más, de los países del llamado “primer mundo” (Bello, 2009)

Sin embargo este panorama empieza a cambiar a finales de la década de los 70. Surgen en el escenario agrupaciones como la Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas, A.C. (OPINAC), y más tarde la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC) que lucharon por políticas más justas hacia las comunidades indígenas. Además, en este periodo surgen trabajos de los organismos internacionales (que llevaron a la redacción del estatuto de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial de 1976 y la Declaración de la UNESCO sobre la Raza y los

Prejuicios Raciales de 1978) planteaban el respeto a la diversidad de las formas de vida. De acuerdo a Salmerón y Porras (2010:517)

Con estos ingredientes en el panorama político, en la segunda mitad de la década de los setenta la educación bilingüe-bicultural se vuelve un asunto de política pública nacional. [...] Se basó en la discusión internacional y se interpretó inicialmente como un sistema basado en el uso de las lenguas nativas para la enseñanza de los contenidos generales enmarcados en los programas escolares.

Finalmente y como consecuencia de todo los movimientos e ideas gestadas, se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978, que constituye el avance más significativo hasta entonces de ofrecer una educación pertinente a los pueblos indígenas. Con la creación de la DGEI se consolida de manera formal una institución que se encargue de la educación de las comunidades indígenas.

La DGEI impulsó un modelo educativo que proponía el empleo de las lenguas indígenas como idiomas de instrucción y el español como una segunda lengua. En este modelo el contenido educativo debía ser bicultural, es decir, debe incluir contenidos de ambas culturas, la “indígena” y la “nacional”. Este modelo bicultural incluía el uso de la lengua indígena en el proceso de enseñanza.

De acuerdo con el análisis de Salmerón y Porras (2010:518) a pesar de estos intentos el Estado seguía teniendo como objetivo principal un proceso de

“castellanización” y alfabetización de los niños y adultos indígenas. La única innovación consistía en el uso de la lengua materna por parte del promotor bilingüe durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en los primeros grados de escolaridad. En este periodo no se hablaba de desarrollar las lenguas indígenas sino apenas de conservarlas. Esto se debía a que no se contaba con una visión clara de lo que se pretendía, a la carencia de una pedagogía oportuna, a la falta de una infraestructura del sistema y de profesionales que lo puedan concretar.

Iniciada la década de 1990, México sufre cambios políticos, sociales (Movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional -EZLN-) y educativos. En 1992 se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), donde se reconoce la necesidad de una educación de calidad para todos. Lo que obligó a replantearse las políticas educativas, sobre todo a la educación indígena.

En este periodo la DGEI adopta paulatinamente un nuevo enfoque, sustituye el modelo Bilingüe-Bicultural que prevaleció durante varios años, y que a razón de los críticos no pudo satisfacer la necesidad de los pueblos indígenas. A partir de la mitad de los años 90 se inicia con una Educación Intercultural Bilingüe, enfoque basado en el reconocimiento y la atención a la diversidad cultural y lingüística de los alumnos.

La DGEI, establece como Educación Intercultural Bilingüe, aquella que favorece la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la

lengua indígena como del español y elimina la imposición de una lengua sobre la otra. Plantea que la educación bilingüe favorece el desarrollo de competencias comunicativas en ambas lenguas. De acuerdo a la DGEI (1999:59):

Actualmente, la DGEI propone que la educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas sea Intercultural Bilingüe; desde esta posición, se entiende por educación bilingüe aquella que favorece la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimina la imposición de una lengua sobre otra. En este sentido, se promueve que en los servicios de educación indígena se impulsen equitativamente el uso y la enseñanza de las lenguas indígenas y del español, de acuerdo a lo que las niñas y los niños sepan y demanden de cada lengua, y procurando que las experiencias de aprendizaje privilegien el uso y la enseñanza en la lengua materna –sea indígena o español- para acceder, posteriormente, a una segunda lengua.

En el 2001, se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) con el propósito de proporcionar un impulso a la educación indígena en las diferentes regiones, con las atribuciones de: promover y evaluar la política educativa intercultural bilingüe en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional.

1.1.2 Modelos de Educación Indígena en México

A lo largo de los años ha impulsado una serie de modelos educativos hacia los pueblos indígenas. Cabrera (1995:82) menciona que los modelos paradigmáticos impulsados por el estado mexicano fueron la: castellanización, transicional, el Bilingüe Bicultural y el Bilingüe Intercultural.

En este sentido, y de acuerdo con Yáñez (1987) citado por Cabrera (1995:83) la castellanización como modelo paradigmático de la educación indígena, se caracteriza por tener una clara intención, integracionista y modernizadora y por procurar imponer el "castellano y los elementos culturales occidentales como base de la educación, sin ninguna referencia a la lengua y cultura indígena. (Yáñez, 1987:83). En el proceso didáctico de este modelo el castellano es el instrumento exclusivo de aprendizaje, por lo que se impone su utilización desde los momentos de la alfabetización básica, aun en los casos que los educandos sean totalmente monolingües en su lengua vernácula.

El modelo paradigmático transicional: Este modelo se caracteriza porque se origina a partir del reconocimiento de las dificultades que tienen los niños para iniciar el aprendizaje en una lengua para ellos desconocida, y de las indicaciones que tienen los maestros para poder transmitirles los conocimientos. Este modelo sólo constituye una variante de la castellanización, pues se parte de criterios de subvaloración de la lengua y la cultura indígenas. El carácter transicional de este modelo está dado por el empleo de la lengua vernácula y la utilización de maestros indígenas preparados para tal efecto como instrumentos facilitadores del proceso de integración de la población a la sociedad dominante.

El modelo paradigmático bilingüe-bicultural: Este modelo, surgido en los años setenta, y sin dejar de ser totalmente asimilacionista, promueve un tipo de educación en el que se respetan y reconocen los valores propios de los pueblos

indígenas dándoles un espacio mayor para su desenvolvimiento. "Acepta la validez del uso de la lengua nativa para las relaciones internas; pero reconoce igualmente la necesidad del dominio de la lengua castellana y la equiparación y nivelación de conocimientos" (Cabrera, 1995:84). Se define bilingüe-bicultural porque en su primera fase, su objetivo se centra en la alfabetización en lenguas indígenas y en un segundo momento se incluye la postalfabetización en la segunda lengua, el español.

El modelo paradigmático bilingüe-intercultural: Surgido en América Latina a principios de los años ochenta, procura el establecimiento de las lenguas indígenas como lenguas oficiales de educación y el uso del castellano como segunda lengua, en un proceso de intercambio y diálogo intercultural y de cohesión nacional. Este modelo es producto de una mayor presencia de sectores indígenas en la reflexión sobre su problemática y en los nuevos marcos interpretativos sobre la cuestión indígena, así como la aparición de nuevas propuestas educativas en función de la cultura, la lengua y el saber de los pueblos indígenas.

Por otra parte Muñoz (2003:) menciona que existen una serie de políticas y modelos de los países dominantes hacia las minorías que pueden clasificarse de la siguiente:

Modelo asimilacionista.

En este modelo, para poder participar plenamente en la cultura nacional, los alumnos de minorías étnicas deben ser conducidos a liberarse de su identidad étnica, pues de lo

contrario sufrirán retraso en su carrera académica. Se corre además el riesgo de desarrollar la tensión y balcanización étnica.

Modelo segregacionista.

Paralelamente a los programas asimilacionistas se desarrollaban en algunos Estados políticas de segregación para las minorías étnicas o grupos raciales determinados. Recordemos, por ejemplo, las reservas indias y las escuelas para negros. Pueden citarse al respecto las luchas por superar esta segregación en Estados Unidos (campaña por la igualdad de derechos civiles, en especial por la apertura de todas las escuelas a la población negra) y la lucha contra el apartheid en Sudáfrica.

Modelo compensatorio.

En este modelo se estima que los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas crecen en contextos familiares y sociales en los que no gozan de posibilidades de adquisición de las habilidades cognitivas y culturales requeridas para funcionar con éxito en la escuela, necesitando ser recuperados de su déficit sociocultural mediante programas compensatorios.

1.1.3 Propósitos de la Educación Intercultural Bilingüe como modelo para una Educación Indígena.

La educación destinada a las comunidades indígenas se ha reconocido como una parte importante de las políticas educativas. Por lo tanto se hace necesario indagar sobre los propósitos que se pretenden lograr en las escuelas de educación indígena.

En el Plan de Estudios 2011 (2011:61) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) la enseñanza de la lengua indígena se establece como uno principios pedagógicos que la sustentan, y en ella se establece que:

La Lengua Indígena se integra con la enseñanza del Español como segunda lengua, cumpliendo el mandato constitucional de ofrecer una

educación intercultural y bilingüe, y de avanzar hacia la construcción de una nación plural.

La educación indígena se dirige a niñas y niños hablantes de alguna lengua nacional indígena, independientemente de que sean bilingües con diversos niveles de dominio del español. En gran medida, estos niños representan el futuro de sus idiomas, porque en ellos se centra la posibilidad de supervivencia de sus lenguas. Por eso, propiciar la reflexión sobre sus idiomas y desarrollar los usos del lenguaje mediante la impartición de la asignatura de lengua indígena en sus lenguas nativas, es una condición necesaria para fortalecer el desempeño escolar de los niños y las niñas hablantes de lenguas indígenas.

Por otra parte la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) establece en los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas que:

Desde el enfoque intercultural, se propone para la educación bilingüe un tratamiento que promueva el uso y la enseñanza de ambas lenguas en las diferentes actividades y en todos los grados del proceso educativo, por lo que éstas serán tanto objeto de estudio como medio de comunicación. Es decir, una educación bilingüe que privilegie el uso y enseñanza tanto de las lenguas indígenas como del español, para que las niñas y los niños indígenas se apropien de conocimientos, habilidades y destrezas, hábitos, actitudes y valores que les permitan comunicarse oralmente y por escrito en lengua indígena y en español de manera efectiva, con distintos propósitos y en diferentes ámbitos.

Se ha considerado que la educación bilingüe ha de tender hacia el planteamiento y desarrollo de experiencias de aprendizaje que permitan:

- *Favorecer el desarrollo y mantenimiento de las lenguas a efecto de poder interactuar sin que una lengua domine a la otra;*
- *Que las niñas y los niños adquieran los conocimientos básicos y desarrollen las habilidades lingüísticas fundamentales que les permitan comunicarse en su lengua materna –sea indígena o español- y en una segunda lengua con competencias similares;*

- *Promover el desarrollo armónico del individuo y la posibilidad de comunicarse al interior de su comunidad y tener acceso a la cultura nacional y mundial;*
- *Desarrollar la lengua materna del niño, reforzando su sentido de identidad cultural; y*
- *Ampliar el uso individual y grupal de las lenguas minoritarias en el aula, favoreciendo así el pluralismo cultural y la autonomía social del grupo étnico al que pertenecen. (SEP-DGEI 1999:28)*

De igual manera la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) en el documento de Orientaciones para Maestros de Primaria establece que los propósitos de una educación intercultural son:

La EIB se propone que todos los sujetos de la educación:

- *Conozcan la realidad pluricultural y multilingüe de México; valoren y aprecien los aportes de los pueblos que lo habitan como riqueza de la nación mexicana.*
- *Fortalezcan el conocimiento y el orgullo por la cultura propia como elementos para afianzar la identidad.*
- *Desarrollen la capacidad de comprender la realidad desde perspectivas culturales diversas que faciliten el entendimiento de las prácticas culturales propias y ajenas, de manera crítica y contextualizada.*
- *Logren el pleno dominio de los objetivos de aprendizaje para todos, con calidad, equidad y pertinencia.*
- *Desarrollen competencias comunicativas, tanto orales como escritas, en su lengua materna y en una segunda lengua (SEP-CGEIB 2006:29)*

Como se puede observar los objetivos de una educación bilingüe van encaminados a fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura de pertenencia, para poder entablar relaciones interculturales entre culturas; le compete enseñar la lengua propia de los educandos, misma que permitirá comprender el mundo y fomentar su cultura.

1.1.4 Las lenguas indígenas: situación y problemáticas en torno a su enseñanza

La enseñanza en contextos bilingües y multiculturales representa uno de mayores retos para las escuelas y los profesores. Las condiciones sociales, lingüísticas de las escuelas y así como las prácticas de los profesores parecen ir muchas veces en contraposición con lo establecido en el currículum o propósitos educativos para una educación bilingüe.

Salmerón y Porras (2010) mencionan que más allá de los avances significativos, tanto en la ampliación de la cobertura como en la disminución de los índices de deserción y reprobación, así como en el aumento de la profesionalización docente, la educación indígena aún presenta debilidades importantes. En la mayor parte de las escuelas se sigue usando únicamente el español como medio de comunicación, como medio de instrucción y como contenido escolar.

Por otra parte, Jiménez (2011:20) menciona que en la cotidianeidad de las escuelas interculturales, a pesar del fuerte impulso normativo que ha tenido la educación intercultural, los principios de la asimilación y del integracionismo tienen una sostenida vigencia ante los principios del pluralismo cultural, que además siguen llegando con mucha ambigüedad, a “retazos” y sin un contexto sociocultural y económico que los cobije. Y añade:

En este contexto, es explicable que muchas prácticas educativas en los términos definidos por muchos grupos indígenas del país no vean tan fácilmente florecer sus prácticas, o al menos, éstas no se dejen modificar fácilmente sólo a través de cambios en las normatividades y discursos que las rigen (Jiménez, 2011:20)

La problemática sobre enseñanza de las lenguas indígenas en las escuelas bilingües puede presentar dificultades, que van desde; el uso de metodologías de trabajo, la formación de los profesores, las actitudes hacia la lengua indígena, la situación lingüística de los alumnos, hasta el contexto escolar en la que se encuentra la escuela.

Estas dificultades han sido objeto de varios estudios que han realizado investigadores, entre los que podemos mencionar:

A nivel internacional, Sichra (2006) que en una investigación sobre la enseñanza del “quechua” en colegios de la ciudad de Cochabamba en Bolivia, señala que los profesores conciben la enseñanza de la lengua indígena como una cuestión “rural”, “poco funcional” para los alumnos. Además menciona que los profesores en muchas ocasiones no cuentan con metodologías adecuadas y experiencia para la enseñanza del quechua como una segunda lengua en un contexto urbano.

Schmelkes (2002), con base en sus investigaciones, menciona que en muchos contextos la lengua indígena ya se habla poco, y su uso en la escuela es prácticamente inexistente, y agrega que el español está tan introyectado por los docentes que, cuando ésta ya se domina en forma oral por los alumnos, se considera que el propósito se ha logrado y la educación bilingüe deja de ser necesaria.

Pérez (2003), en su investigación "La crisis de la Educación Indígena en el área Tzotzil. Los Altos de Chiapas", menciona el carácter holístico de la problemática de educación indígena, destacando que es necesaria una solución integral (social, político) a la problemática indígena, así como un análisis del papel de docentes y directivos que laboran en las escuelas indígenas de Chiapas.

Giron (2005) en otra investigación en escuelas indígenas del estado de Chiapas menciona que la falta de uso y enseñanza adecuada de las lenguas maternas en la práctica docente bilingüe saltan a la vista en muchas escuelas, y esto se debe a situaciones como que: los profesores no están alfabetizados en su propia lengua, la alta valoración del castellano y la actitud contradictoria hacia la lengua indígena que goza de un prestigio bajo, respecto al español.

Salmerón y Porras (2010) exponen basados en una serie de investigaciones sobre el papel de los profesores en la educación intercultural bilingüe, que muchos docentes presentan un nivel académico pobre, a pesar de las exigencias respecto del perfil académico. Además de que carecen de

conocimientos de pedagogía y didáctica en la enseñanza bilingüe, lo que es ocasionado, entre otras razones por la forma en que son reclutados; sin criterios definidos sobre su perfil lingüístico, afirmando “los profesores bilingües no siempre lo son efectivamente, algunos de ellos han sido contratados después de haber pasado un supuesto examen de dominio de la lengua”

1.1.5 Educación indígena en Yucatán

En Yucatán, la institución encargada de coordinar la Educación Indígena es la Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación del Estado de Yucatán (SEGEY). Antes del 2008 esta Dirección fue considerada como la Subdirección de Educación Indígena. Los niveles considerados por la institución en el Estado de Yucatán son los de; inicial, preescolar y primaria. Entre los objetivos de la Dirección se encuentra la de:

“Ofrecer educación de buena calidad a la población indígena. La calidad supone la pertinencia cultural y lingüística de la educación que se ofrece, sin que ello signifique relegar a un segundo plano la adquisición de habilidades básicas y superiores y de los conocimientos y valores que se proponen a todos los yucatecos. Lo anterior significa mejorar la calidad de la educación preescolar y primaria indígena.” (SEGEY, 2014)

La educación indígena en Yucatán inició en 1964, durante el sexenio de Adolfo López Mateos, con la fundación de la Dirección Regional de Promotores Bilingües, en el Centro Coordinador indigenista del Instituto Nacional Indigenista

con sede en Peto, Yucatán. Los primeros promotores bilingües fueron seleccionados desde las comunidades, buscando de este modo un perfil lingüístico que les permitiera desempeñar su labor. Los materiales con los cuales se contaba eran principalmente; cartillas y lecturas bilingües, así como cuadernos de trabajo.

En 1974 se crea la Coordinación Estatal de Zonas Marginadas, para dar continuidad con la educación en comunidades indígenas, y en 1976, adquiere el carácter de Departamento de Educación Indígena en el Estado. Durante el año 1995, adquiere el rango de Subdirección de Educación Indígena.

1.1.5.1 Formación docente y problemáticas en la enseñanza de la lengua maya

Los primeros profesores de educación indígena en Yucatán fueron incorporados al sistema educativo como Promotores bilingües. Sin embargo, existía una escasa preparación para atender las cuestiones sociolingüísticas de los alumnos, provocando que la Educación indígena se convirtiera pronto en un mero proceso de castellanización, donde el uso de la lengua maya se desempeñó como una simple lengua de instrucción y de transición hacia el aprendizaje del español y de contenidos descontextualizados de la realidad comunitaria. Lo anterior alejó a la educación bilingüe de sus propósitos iniciales.

En los últimos años, los profesores del sistema indígena han recibido cursos de capacitación y actualización para su labor como docentes bilingües; como el caso de Parámetros Curriculares para las Lenguas Indígenas impartida por la Secretaría de Educación. De igual manera se han establecido diplomados tales como el de Competencias Docentes para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Cultural y Lingüística en México. La Universidad de Oriente (UNO) ha ofertado un Diplomado en lengua maya, y recientemente (2012) un posgrado en Lingüística Maya, dirigido principalmente a profesores indígenas en servicio. Sin embargo, no todos los profesores tienen el acceso a esta formación, provocando que muchos de ellos no cuenten con el dominio de la lengua maya o que desconozcan las estrategias pedagógicas para el tratamiento de la situación lingüística en las aulas.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), establecida en Yucatán como la UNIDAD 31 A, ha sido pionera en la creación de una licenciatura específica para la formación de docentes con perfil para el trabajo con las comunidades indígenas. (Licenciatura en Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI'90)

En 2004, se establece la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB) en la Escuela Normal Juan de Dios Rodríguez Heredia en la ciudad de Valladolid, como un impulso hacia formación de profesores indígenas. Esto se logra como parte de un acuerdo entre la Coordinación con la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación

(DEGESPE), la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), con el apoyo del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).

Pese a los avances logrados, la enseñanza de la lengua maya en las aulas de educación indígena han tenido poco impacto, por ejemplo; las escuelas indígenas han obtenido bajos resultados en las pruebas estandarizadas; la castellanización como modelo asimilacionista continúa practicándose en muchas escuelas; así como profesores con bajo dominio de la lengua indígena de sus alumnos. Más allá de los anhelos de una Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Investigaciones a nivel local han señalado diversas problemáticas, entre tales trabajos podemos mencionar:

Mijangos (2009) coordina el libro “Profesores de primaria indígena de Yucatán: sus creencias hacia las adecuaciones curriculares”. Esta investigación analiza la labor de los profesores bilingües, y menciona que todo lo realizado se encuentra bajo un sistema de creencias como “las características de los alumnos, el contexto, los materiales disponibles, los padres de familia, la lengua materna y los contenidos, así como de la comunidad donde se ubica la escuela.”,

Kauil (2008) con la tesis “La lectoescritura en lengua maya: educación intercultural bilingüe”, donde analiza las diferentes dificultades en la adquisición de la lectoescritura en alumnos de una escuela multigrado de educación indígena, entre las que destacan la planeación de los aprendizajes, la participación de los

padres de familia, y la falta de dominio en la metodología de la enseñanza de la lengua maya.

Martín (2009) en su trabajo “La influencia del docente de secundaria en el rezago educativo de la población maya hablante”, menciona que a pesar de que algunos docentes de secundaria reconocen la importancia de la lengua maya, éstos no consideran su uso como una estrategia o herramienta de mejora para su labor, ni como una oportunidad de potenciar el aprendizaje de los alumnos.

Pech (2012) en su reporte de investigación “Elementos de la práctica docente observadas en primarias del medio indígena”, menciona una serie de problemáticas en escuelas primarias que atienden a niños y niñas indígenas, las cuales abarcan temas como; contenidos de enseñanza y materiales didácticos. Destacando la imposición de un currículum nacional y alejándose de una educación intercultural y bilingüe.

1.2 Planteamiento del problema

La enseñanza de la lengua maya, como parte de una educación intercultural bilingüe, se comprende como aquella que favorece la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como el español. Se pretende que los niños y niñas desarrollen habilidades lingüísticas fundamentales, que les permitan comunicarse en su lengua materna y en una

segunda lengua, con competencias similares. Por lo tanto, si la enseñanza de la lengua maya es el desarrollo de habilidades lingüísticas, es conveniente entender que esta enseñanza comprende desarrollo de las habilidades de: hablar, escuchar, leer y escribir. Cassany (1994:88) menciona que:

Hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles. No hay otra manera de utilizar la lengua con finalidades comunicativas.

La enseñanza de la lengua maya en las escuelas bilingües muchas veces encuentra dificultades para lograr sus objetivos tales como; promover la riqueza cultural y lingüística de las comunidades, desarrollar las habilidades escritas- orales en la lengua materna de los alumnos, contribuir al fortalecimiento de su lengua en el entorno social, y una mejor preparación profesional de los docentes. Ante estas problemáticas, y debido a la falta de soluciones pertinentes, maestros y escuelas se alejan cada vez más de los propósitos hacia una educación bilingüe e intercultural.

De igual manera, la enseñanza de la lengua indígena –en este caso la maya-, carece de estrategias didácticas efectivas dentro de las aulas y que ofrezcan orientaciones sobre la manera de aterrizarlas entre los alumnos. Un ejemplo de esto es la lectoescritura, donde aún perduran las prácticas de castellanización, en la que se sustituye el uso de la lengua materna por la utilización y dominio del español. Schmelkes (2002) señala que “una dificultad

adicional se encuentra en el hecho de que no existe una metodología para la enseñanza de una segunda lengua, [...]. Ni siquiera existe consenso acerca de cuándo conviene introducir la segunda lengua en forma oral”.

Además, en las escuelas y aulas se viven cotidianamente modelos sustractivos e instrumentales hacia la lengua indígena, en la que esta es poco valorada, limitada a ciertas actividades que no trascienden hacia el logro de un bilingüismo aditivo o equilibrado. La enseñanza de las lenguas indígenas aún mantiene una subordinación ante una lengua dominante, como el español, que goza de mayor prestigio y espacios de desarrollo social y económico.

Por otra parte, existe un currículo prescrito u oficial que en el discurso promueve un modelo intercultural bilingüe, pero al mismo tiempo resultan contradictorias; un ejemplo de esto son las evaluaciones estandarizadas de ENLACE, dónde los conocimientos y habilidades se miden o valoran bajo un criterio homogéneo, sin consideraciones de contexto, cultura y lengua, pues estas pruebas son aplicadas en español sin tomar en cuenta a las escuelas cuyos alumnos hablan una lengua indígena. Esto condiciona la práctica de los profesores, ya que obstaculiza hacia cualquier intento en favor de la enseñanza de la lengua indígena.

El listado de problemas sobre la enseñanza de la lengua indígena puede seguir creciendo, pero lo importante es resaltar el hecho de que existe la necesidad de conocer a profundidad lo que realmente sucede, ¿Cuáles son las

causas? ¿qué pasa en las escuelas indígenas? ¿Qué papel ocupan los profesores? Porque si algo es seguro es que la enseñanza de la lengua, como elemento de identidad y riqueza, no ha logrado impactar del todo en las escuelas de educación indígena y ser un modelo educativo exitoso que cumpla con todos los objetivos establecidos.

Por todo lo anterior se plantea lo siguiente:

¿Cómo se desarrolla la enseñanza de la lengua maya en la escuela primaria bilingüe indígena?

De acuerdo con el planteamiento del problema, se establecieron preguntas que orientaron la investigación.

- ¿Cómo perciben los docentes la enseñanza de la lengua maya?
- ¿Cuáles son las estrategias que los docentes emplean en la enseñanza de la lengua maya?

1.2.1 Delimitación temporal y espacial

La Investigación se llevó a cabo en una escuela primaria de educación indígena en la comunidad de Chemax, cuya población de acuerdo con el censo poblacional del INEGI del 2010 es de 33490 habitantes. Datos de la misma

dependencia menciona que los hablantes de lengua indígena en el municipio ascienden aproximadamente a 20,409 personas.

El universo del estudio fue la Escuela Primaria Bilingüe “Ermilo Abreu Gómez” de la comunidad de Chemax, Yucatán. La escuela está conformada por un director, y doce profesores, de los cuales nueve son mayahablantes y 3 con el español como lengua materna, el promedio de edad de los docentes es de 30 años, y de experiencia laboral cuentan con alrededor de 10 años de servicio. Todos poseen estudios de licenciatura, la mayoría de la Universidad Pedagógica Nacional (11) y de Escuelas Normales (1).

La duración de la investigación tuvo diversas etapas. La primera de ellas comprendió cuatro semestres, iniciando en febrero del 2011 y culminando en febrero del 2013. En el primer y segundo semestre se realizó un proceso de problematización, que culminó con el planteamiento del problema, posteriormente durante el tercer semestre se formularon y aplicaron instrumentos para la recolección de datos como las notas de campo, diario de clase, y entrevistas, en el transcurso del cuarto semestre se realizó la sistematización de la información. Finalmente se redactó del informe entre 2014 y 2015.

La investigación se centró en las prácticas que realizan los profesores en la enseñanza de la lengua maya, lo que incluye los aspectos de su percepción sobre la enseñanza de la lengua maya, las estrategias que manejan, las actitudes y su

formación académica. Estos aspectos representaron los indicadores que se observaron durante el trabajo de investigación.

1.2.2 Objetivos

Los objetivos generales y específicos que orientaron la investigación fueron:

General:

- Analizar cómo se desarrolla la enseñanza de la lengua maya en la escuela primaria bilingüe.

Específicos:

- Describir la percepción de los docentes hacia la enseñanza de la lengua maya.
- Identificar las estrategias que emplean los docentes para la enseñanza de la lengua maya.

1.2.3 Justificación

La realidad suele superar a los ideales, la enseñanza de la lengua indígena dentro de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como modelo de una educación incluyente suele ser concebida como la panacea a todos los problemas. Los creadores o diseñadores de las políticas educativas parten de una ideal construido a partir de una base filosófica, pedagógica, o social bien definido. Sin embargo, rara vez se involucran en las entrañas, en lo cotidiano de las escuelas, ahí donde se materializa todo lo que se establece como objetivos. Es necesario reconocer

que a pesar de los avances alcanzados en materia educativa hacia una EIB, aún prevalece en las escuelas el uso casi exclusivo del español como lengua de instrucción y objeto de estudio. La lengua indígena es relegada a un segundo plano, otorgándole un carácter “opcional” o secundario dentro de la labor docente. La lengua maya, en este caso, suele ser considerada como una simple lengua de apoyo en la enseñanza, restándole valor -de este modo- a su entramado cultural, como una manifestación de identidad y conocimientos. Gallardo (2010), de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) menciona que:

“el modelo de educación bilingüe del país constituye un fracaso a nivel nacional, ya que no se les enseña su lengua materna como tal, ni el español como segunda lengua, pues no hay una metodología de la enseñanza adecuada...”

Ante este panorama sombrío existe la necesidad de realizar un esfuerzo más enérgico para conocer, comprender y analizar este problema, así como de indagar sobre sus causas y consecuencias, de cuestionar a los directamente involucrados, y ofrecer un diagnóstico que permita establecer nuevos caminos hacia el logro de una educación de calidad para los niños indígenas desde su cultura, su lengua y sus propia cosmovisión.

Vale la pena mencionar, que este trabajo de investigación espera contribuir en favor de los profesores, quienes tienen la enorme responsabilidad de concretar los principios de una EIB, quienes en ocasiones se sienten solos en un desierto de incertidumbre, presiones y abandono en su labor. Este trabajo les permitirá

conocer y comprender mejor las ideas que giran en torno a la enseñanza de la lengua maya.

Igualmente esta investigación aportará elementos que podrían contribuir a generar espacios de análisis y reflexión en torno a las problemáticas educativas y en lo posible tratar de ofrecer soluciones. Las escuelas indígenas enfrentan diversas dificultades en el logro de sus objetivos: el contexto comunitario, los factores sociales, políticos, económicos, migratorios, la formación y práctica de docentes, la didáctica en los procesos lingüísticos, y hasta la resistencia de las propias comunidades.

A todo aquel que se interese por la situación educativa, y que desde su posición quiera contribuir hacia una mejor educación, y aportar elementos que permitan diseñar propuestas para la enseñanza de la lengua maya de acuerdo con las necesidades y características de cada comunidad y centro escolar.

CAPÍTULO 2

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Identificación y justificación de métodos empleados

Pérez (1996:115) menciona que en las investigaciones sociales en general y en educación particularmente existe un problema; la peculiaridad de objeto de estudio. Evidentemente esta peculiaridad hace referencia a la idea de que el estudio de una sociedad, de un grupo social, o de una institución escolar implica un nivel alto de involucramiento con los actores, con sus ideas, con sus acciones e intenciones para posteriormente interpretar y comprender el ¿por qué pasa lo que pasa? de cada acción o situación. El carácter subjetivo y complejo de estas investigaciones requiere una metodología que respete su naturaleza.

En campo de la investigación existen dos enfoques: el cualitativo y el cuantitativo. La metodología cualitativa, tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno, lo esencial de esta metodología consiste en tratar de contestar a preguntas como: ¿cómo sucede el hecho?, ¿para qué? y ¿con qué fin se lleva a cabo el estudio?. Mientras que el segundo es aquel que permite examinar los datos de manera numérica, objetiva, y es empleado especialmente en el campo de la estadística y las ciencias.

El estudio de los fenómenos sociales y educativos se enfoca hacia la interpretación y comprensión de los hechos que se observan, manteniendo de este modo un carácter subjetivo de la realidad. Como señala Pérez (1996:116):

“las características de los fenómenos sociales y de los educativos..., desbordan las rígidas limitaciones de las exigencias del modelo experimental de investigación”:

Los fenómenos sociales en general y los educativos en particular [...] manifiestan dos características que los diferencian claramente de los fenómenos naturales:

- *El carácter radicalmente inacabado de los mismos, su dimensión creativa, autoformadora, abierta al cambio intencional.*
- *La dimensión semiótica de tales fenómenos. La relación en parte indeterminada y, por tanto, polisémica entre el significante observable y el significado latente, de todo fenómeno social o educativo.*

La investigación sobre la situación de la Lengua maya y su enseñanza en las Escuelas de Educación Indígena, busca conocer de manera profunda las ideas y prácticas de los profesores en las aulas. No se limita a una mirada superficial de lo observable, o a recolectar datos estadísticos, sino a analizar por qué sucede de ese modo y comprender las causas de esta. Debido a estas características de la investigación, se plantea un modelo etnográfico o interpretativo en la investigación (Bertely, 2000) ya que este modelo respeta la naturaleza de la investigación y ayudó a lograr los objetivos que se plantearon.

Guber (2001:11) menciona que el enfoque de la etnografía es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros. Y añade que la esencia de este

enfoque etnográfico corresponde a *la descripción*. Para la autora existen tres niveles de comprensión: primero se encuentra el nivel primario o “reporte” en el cual se informa lo que ha ocurrido (el “qué”); en segundo lugar se encuentra la “explicación” o comprensión secundaria que alude a sus causas (el “por qué”); y por último está la “descripción” o comprensión, que presenta lo ocurrido para sus agentes (el “cómo es” para ellos).

Este trabajo de investigación, retoma lo anterior, ya que en un primer momento se presenta lo que sucede en las aulas con la enseñanza de la lengua maya por medio de registros: diarios, entrevistas, grabaciones de audio y video. Lo que posteriormente servirá para sistematizar e identificar líneas de análisis que permitan comprender lo que sucede. Finalmente los resultados se presentan para que los profesores y demás actores educativos conozcan mejor la problemática entorno a la enseñanza de la lengua maya.

En la perspectiva de Erickson (1989) la investigación de corte interpretativo implica: a) participación intensiva y de largo plazo en un contexto de campo; b) cuidadoso registro de lo que sucede en el contexto (notas de campo, grabaciones, muestras de trabajos, cintas de video), y c) posterior reflexión analítica sobre el registro obtenido en el campo y elaboración de un informe mediante una descripción detallada, utilizando fragmentos narrativos y citas textuales extraídas de las entrevistas.

La investigación sobre la enseñanza de la lengua maya –y de acuerdo con Erickson (1989)- en primer lugar se planteó que el profesor -investigador se involucre y sea parte del problema, en segundo lugar, se llevó un registro de los acontecimientos mediante una serie de técnica e instrumentos de recolección de datos, y por último se realizó una sistematización de la información para comprender y reflexionar en torno a la problemática de la enseñanza de la lengua maya a través de un informe etnográfico.

2.2 Descripción de instrumentos

Es de particular importancia otorgar y recordar el valor que tienen las técnicas y los instrumentos que se emplearán en una investigación. Por tal razón, se considera esencial definir las técnicas a emplearse en la recolección de la información. Estos instrumentos se pueden entender como aquellos medios empleados para recolectar información sobre alguna problemática.

Bertely (2000) menciona que en relación a los instrumentos de investigación, el trabajo etnográfico se funda principalmente en registros de observación y entrevista, sin ignorar otras fuentes de información útiles para la triangulación y validación empírica.

La recolección de datos entorno a la problemática de la enseñanza de la lengua maya en la escuela primaria bilingüe de Chemax, se realizó previo

consentimiento y autorización del director y profesores, la colaboración de los docentes se caracterizó siempre por ser libre y voluntaria. Los instrumentos empleados fueron; notas de campo, entrevistas estructuradas y en algunos casos entrevistas informales y cuestionarios. La aplicación de los instrumentos se realizaron en dos periodos: mayo-junio 2012 y noviembre-diciembre 2012.

Durante el trabajo de investigación se usaron diversas técnicas de recolección de datos, entre las cuales se encuentran; la observación, la entrevista y la encuesta, tales que se describirán más adelante.

2.2.1 Observación

La investigación cualitativa tiene como principal técnica la observación, descrita como un acto natural de los sujetos, que se realiza cotidianamente aunque de manera asistemática sin orden. Sin embargo cuando la investigación se realiza para fines de investigación la observación adquiere otro “estatus”, como lo señala Evertson y Green (1989):

“cuando la observación se utiliza para responder a una pregunta formulada, debe ser deliberada y sistemática. Además, debe constituir un proceso consciente que pueda explicarse de modo que otras personas puedan evaluar su adecuación y comprender el proceso”

Para la investigación se adoptó una modalidad de observación participante, la cual tienen como principal característica, la participación activa en el contexto de la problemática. Como profesor que vive día a día las dificultades para implementar la lengua maya en el aula, conviviendo con docentes bilingües, observando sucesos o escuchando ideas, la participación se vuelve activa, un nativo de la problemática.

Guber (2001:22) menciona que la observación participante consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población.

“Hablamos "participar" en el sentido de "desempeñarse como lo hacen los nativos"; de aprender a realizar ciertas actividades y a comportarse como uno más. La "participación" pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando su objetivo a "estar adentro" de la sociedad estudiada”

Cabe mencionar que ante la imposibilidad de observar todas las facetas de una realidad, Evertson y Green (1989) mencionan que se requiere de una selectividad en los fenómenos observados. Para lograr lo anterior es necesaria una guía de observación, que debe formularse de acuerdo a las necesidades y objetivos de la investigación. En conclusión, la observación permite conocer la realidad mediante la percepción directa de los objetos y fenómenos.

2.2.2 Diario de campo

La investigación utilizó, de igual modo el Diario de campo, que como señala Gerson citado por Cano (1997) “es un instrumento de recopilación de datos, con cierto sentido íntimo recuperado por la misma palabra diario, que implica la descripción escrita detallada de acontecimientos, y se basa en la observación directa de la realidad”.

El diario de campo fue útil para la descripción, el análisis y la valoración de la realidad escolar, mediante registros que ayudaron a valorar las prácticas. Este diario requirió de una guía o referentes que contribuyeron a centrar las observaciones.

En este caso, algunas de las guías para el registro de los diarios fueron: ideas hacia la lengua maya, estrategias en la enseñanza de la lengua, comunicación profesores-alumnos, materiales utilizados. El diario de campo fue un instrumento muy importante para la investigación, durante la jornadas de campo se logró el registro de varios acontecimientos relevantes que pudieron comprender las problemáticas en la enseñanza de la lengua maya. (*Ver Anexo 1*)

2.2.3 Entrevista

Guber (2001:30) menciona la entrevista como una “estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree, una situación en la cual una persona (el investigador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona (entrevistado, respóndeme, informante). Esta información suele referirse a la biografía, al sentido de los hechos, a sentimientos, opiniones y emociones, a las normas o estándares de acción, y a los valores o conductas ideales”

En la investigación sobre la lengua maya se empleó la entrevista estructurada, que consistió en una lista predefinida de preguntas acerca del tema. La mayoría de las entrevistas fueron de manera formal, es decir con previa cita y consentimiento del entrevistado.

Algunas entrevistas se llevaron a cabo en la escuela primaria y otras se realizaron en lugares externos de la institución, tales como la casa de los profesores. Estas entrevistas giraban en torno a indicadores acerca de: lo pensaban sobre la enseñanza de la lengua maya, cómo empleaban la lengua maya durante su práctica, y las dificultades que enfrentaban en la enseñanza de la lengua maya. De un total de 12 docentes, se logró entrevistar a 8 de ellos, quienes se mostraron interesados en la problemática y colaborar con sus experiencias, mientras que el resto manifestaron estar ocupados en otras actividades y les resultaba difícil conceder alguna entrevista.

En ciertas ocasiones también se utilizó una grabadora de audio como auxiliar de la entrevista, posteriormente estas grabaciones fueron transcritas para su análisis y sistematización. La entrevista fue de gran ayuda en la investigación, ya que permitió conocer las opiniones y visión de los docentes hacia la enseñanza de la lengua maya. (*Ver anexo 2*)

2.2.4 Encuesta

La encuesta es una técnica, que se vincula principalmente con la investigación cuantitativa, sin embargo también puede ser muy útil en la investigación cualitativa. Este instrumento consiste en obtener información acerca de una parte de la población o muestra, mediante el uso de entrevistas cerradas o abiertas, previamente formuladas por el investigador.

En este caso, el cuestionario permitió conocer la percepción de los docentes sobre la enseñanza de la lengua maya. Para la investigación, se utilizó un cuestionario tipo semi-cerrado, ya que existían preguntas específicas, en el que el profesor debía elegir algunas de las opciones, pero además debía completarlas con la justificación de sus respuestas con preguntas de tipo ¿Por qué? ¿Cómo lo realiza? ¿Cuáles?, con la intención de que los encuestados argumentarán su opinión. (*Ver anexo 3*)

2.3 Sistematización de los datos.

Después de la recolección de datos a través instrumentos como el diario de campo, entrevistas y cuestionarios, fue necesario sistematizar la información mediante la triangulación, y de ese modo identificar los ejes de análisis e indicadores.

Oscar Jara H. (1998), define a la sistematización como “aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se ha relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo. Además se podría agregar que la sistematización de una experiencia produce un nuevo conocimiento.

La sistematización de los instrumentos en la investigación sobre la enseñanza de la lengua maya tuvo los siguientes momentos o etapas:

En primera instancia, se revisaron los instrumentos de manera individual para identificar las constantes. Esto requirió la revisión de los diarios de campo, entrevistas, y encuestas donde se fueron identificando aquellas situaciones que se evidenciaban de manera recurrente en los diferentes instrumentos.

Posteriormente, y una segunda etapa, se agruparon las constantes de los diferentes instrumentos: dando lugar a indicadores de análisis, que sirvieron para interpretar los resultados. Este proceso se define como la triangulación de datos.

La triangulación se define según Morse (1991) citado por Carrillo (2012:231) como el uso de al menos dos métodos o instrumentos para diseccionar el problema de investigación. Cuanto mayor sea la variedad de instrumentos o datos mayor será la fiabilidad de los resultados finales. (*Ver Anexo 4*)

Carrillo (2012:231) menciona que la incorporación de la triangulación como estrategia de análisis permite utilizar diferentes puntos de vista, garantizando mayor precisión en la observación, incrementando la validez de los resultados al obtener datos de diferentes fuentes, ofreciendo de esta manera la complementariedad requerida para el estudio.

En un tercer momento se realizó la interpretación de los datos. Esta interpretación consiste en comprender y dar un significado a los hechos, el dar respuesta al ¿por qué pasa lo que pasa? de las situaciones encontradas en la investigación. Guber (2001:6) menciona que es elaborar una representación coherente de lo que piensan y dicen los nativos o sujetos de una investigación.

La interpretación requirió el apoyo de un marco teórico, que tuvo el propósito de dar a la investigación un sistema coordinado y coherente de conceptos y proposiciones que peritan abordar la problemática, además de situar

el problema dentro de un conjunto de conocimientos, de permitir orientar el trabajo y ofrecer una conceptualización adecuada a los términos utilizados en la investigación. Para lo cual fue necesario revisar autores y teorías que reforzaron las interpretaciones.

Finalmente se elaboró un informe de investigación con los resultados y conclusiones. Este informe constituye un documento en el que queda plasmado los objetivos planteados en la investigación, así como una aportación a las discusiones alrededor de una educación bilingüe.

A continuación se presenta un cuadro con los ejes de análisis e indicadores que resultaron del proceso de sistematización de los datos, y que en posteriores capítulos se abordarán a detalle.

Tabla 1. Ejes de análisis de indicadores

SISTEMATIZACIÓN	
Ejes de análisis	Indicadores
<i>La percepción de los docentes hacia la enseñanza de la lengua maya.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La lengua maya en la visión de los profesores. • La enseñanza bilingüe: como problema, y como bien económico. • La enseñanza de la lengua maya en el sistema educativo nacional.

Las estrategias que utilizan los docentes para la enseñanza de la lengua maya.

- Equilibrio lingüístico: de lo ideal a la realidad.
- Uso de materiales y recursos en la enseñanza de la lengua maya.
- Los contenidos escolares.
- Lengua maya como auxiliar en la enseñanza.

La enseñanza de la lengua maya: del currículum prescrito al currículum moldeados por los profesores.

- Currículum prescrito: adecuación, flexibilidad y diferenciación en educación indígena.
- El currículum moldeado por los profesores.

Aquí se representan las líneas de análisis e indicadores que fueron producto del trabajo de sistematización, las cuales giran en torno a la práctica de los profesores, quienes son los principales sujetos de la investigación, y quienes son los responsables de concretar una educación intercultural y bilingüe. En esto último radica su protagonismo y relevancia.

CAPÍTULO 3

UN ANÁLISIS CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA

La educación indígena a lo largo de su historia ha adoptado diferentes paradigmas que van desde el modelo asimilacionista hasta el modelo intercultural bilingüe. En años recientes se han observado avances significativos, en materia de educación indígena -al menos en el discurso-, se observan avances sustanciales en materia legislativa, social y de derecho, inclusive en el programa de estudio 2011 se ha reconocido como parte esencial de esta. Sin embargo, al mismo tiempo existen espacios para generar dudas sobre la viabilidad de una educación verdaderamente bilingüe e intercultural.

Existe detrás una serie de reflexiones que es necesario tomar en cuenta para comprender esta problemática, algunas de las cuales ya han sido abordados en capítulos anteriores. Otro aspecto de suma relevancia que requiere de igual manera un análisis importante: el currículum y su impacto en la enseñanza de la lengua maya.

De entrada, habría de aclarar, que el concepto sobre currículum resulta complejo y debatible, ya que existen tantas definiciones como autores que la han estudiado. El currículum suele asociarse por lo general a: los contenidos de la enseñanza, planes de estudio, experiencia, sistema, y disciplina, lo que es válido,

aunque no constituye de ningún modo todos sus fundamentos por lo que es necesario profundizar un poco más en el concepto.

3.1 El currículum: un acercamiento al concepto

La enseñanza de la lengua indígena, así como el logro de una educación bilingüe e intercultural se relaciona inalienablemente a los objetivos planteados por el currículo oficial. Por lo tanto, es necesario comprender los principios de este currículum y cómo estos influyen en el logro u obstaculizan la EIB y práctica de los profesores. Tal como menciona Gimeno (1988:9).

La práctica escolar que podemos observar en un momento histórico tiene mucho que ver con los usos, tradiciones, técnicas y perspectivas dominantes en torno a la realidad de currículum en un sistema educativo determinado.

Revisando a algunos estudiosos en la materia, encontramos algunas definiciones en torno al currículum.

Coll (1991:21) menciona que “el currículum es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas”.

Stenhouse citado por Gimeno (1988:60) afirma que “un currículum es una alternativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a distancia crítica y puede ser trasladado efectivamente a la práctica”.

Grundy citado por Gimeno (1988:14) asegura que “el currículum no es un concepto, sino una construcción social. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente de la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas”.

Gimeno (1988), propone que el currículum puede analizarse desde ámbitos formalmente diferenciados:

- *Desde el punto de vista sobre su función social, en tanto que es el enlace entre la sociedad y la escuela.*
- *Como proyecto o plan de estudio, pretendido o real, compuesto diferentes aspectos, experiencias, contenidos, etc.*
- *Se habla de currículum como la expresión formal y material de ese proyecto que debe presentar bajo un formato sus contenidos, orientaciones, secuencias para abordarlo, etc.*
- *Se refieren al currículum quienes lo entienden como un campo práctico.*
- *También se refieren a él quienes ejercen un tipo de actividad discursiva académica e investigadora sobre todos estos temas.*

Además, Gimeno (1988:126) propone que el currículum adquiere diversos significados en un proceso, debido a que existen distintas etapas de concretación,

es decir, el currículum posee un carácter procesual. Estas fases pueden clasificarse en:

- **Currículum prescrito:** *En todo sistema educativo, como consecuencia de las regulaciones inexorables a las que está sometido, existe algún tipo de prescripción u orientación de lo que debe ser su contenido, sobre todo a la escolaridad obligatoria. Son mínimos que actúan de referencia en la ordenación del sistema curricular, sirve de punto de partida para la elaboración de materiales, control de sistemas, etc.*
- **Currículum presentado a los profesores:** *Existen una serie de medios, elaborados por diferentes instancias, que suelen traducir a los profesores el significado y contenidos del currículum prescrito, realizando una interpretación de éste. El papel más decisivo en este sentido lo constituyen por ejemplo el libro de texto.*
- **Currículum moldeado por los profesores:** *el profesor es un agente activo muy decisivo en la concreción de los contenidos y significados del currículum, moldeando a partir de su cultura profesional cualquier propuesta que a él se le haga. De hecho es un “traductor” que interviene en configurar los significados de las propuestas curriculares.*
- **Currículum en acción:** *es en la práctica real, guiada por los esquemas teóricos y prácticos del profesor, que se concreta en las tareas académicas, que a modo de elementos molares vertebran lo que es la acción pedagógica, donde podemos apreciar el significado real de lo que son las propuestas curriculares.*
- **Currículum realizado:** *como consecuencia de la práctica se producen efectos complejos de diverso orden: cognoscitivo, afectivo social, moral, etc. Las consecuencias del currículum se reflejan en aprendizajes de los alumnos, pero también afecta a los profesores.*
- **Currículum evaluado:** *presiones exteriores de diversos tipo llevan a resaltar en la evaluación aspectos del currículum con los propósitos manifiestos del que prescribió el currículum, del que lo elaboró para los profesores o con los objetivos del mismo profesor.*

Al poseer un carácter procesual, el currículum está sujeto a distintos niveles de aterrizaje en las escuelas y las prácticas de los profesores. Por lo tanto es conveniente analizar los momentos en los cuales se encuentran el currículum de educación indígena, y comprender sobre las problemáticas que enfrenta.

3.2 La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el currículum

En primer lugar es necesario establecer con claridad los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad, y comprender sus implicaciones como modelo de política educativas.

El multiculturalismo, por un lado, es la concurrencia de dos o más culturas y su coexistencia en la misma sociedad y en un mismo territorio. Esta coexistencia no implica necesariamente que exista un intercambio de experiencias o diálogo entre ellas. Sin embargo promueve la no discriminación y el reconocimiento de la diferencia cultural así como el derecho a ella.

Por otro lado, el concepto de interculturalidad apunta a describir la interacción entre dos o más culturas de un modo horizontal. Esto supone que ninguno de los conjuntos se encuentra por encima de otro, una condición que favorece la integración y la convivencia armónica de todos los individuos

Froufe (1994:165) mencionaba el interculturalismo como la relación entre iguales culturas, que, libremente y sin ningún motivo que afecte o condicione directamente a los miembros de sus respectivas comunidades (...), pretenden encontrarse, conocerse y comprenderse mejor, para cohesionar un proyecto político a largo plazo”.

La educación intercultural bilingüe es un conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, de intervenir en los procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural. (SEP 2010)

Los objetivos de una educación intercultural, deben estar orientado al crecimiento y la autoafirmación personal de los niños indígenas, y a potenciar la relación con otras personas y con el mundo, desde un pensamiento crítico y democrático. De igual forma, los contenidos deben revitalizar y rescatar los conocimientos indígenas, tales como la tradición oral, prácticas, formas de organización, costumbres, y demás elementos.

Besalú y González (1999) mencionan que construir un currículo intercultural, que medie entre la cultura pública y la cultura experiencial de los alumnos, que sirva de puente entre lo que aportan los alumnos y lo que aporta la institución escolar, significa comprender la realidad desde premisas culturales

distintas; problematizar los contenidos del currículo común y contextualizarlos; comprender el mundo desde miradas culturales diversas; cuestionar las versiones estandarizadas y tópicas; reflexionar críticamente sobre la cultura propia y sobre las otras; diversificar los materiales curriculares y generar actitudes y vivencias positivas en las relaciones entre portadores de culturas distintas.

Para poder diseñar e implementar un currículum intercultural bilingüe es necesario tener una visión clara sobre qué imagen de cultura se quiere proponer y trabajar, y en consecuencia establecer objetivos como: Desarrollar proyectos educativos con orientación intercultural e integrar a la comunidad como fuente de experiencias educativas. Toda propuesta curricular debe ser entendida como una extensión de la vida cotidiana de los educandos, y no como un quiebre, que es lo que sucede actualmente. La escuela debe ser un espacio que se relacione con el modo de vida de sus alumnos.

En la actualidad existen ciertas discusiones sobre la necesidad de un currículum que permita recuperar los contenidos culturales. Por un lado están las opiniones a favor de un currículum nacional flexible que reconozca y atienda a la diversidad lingüística y cultural; y por el otro los que proponen un currículum especial para cada grupo en particular. Cualquiera de las propuestas anteriores deberán considerar elementos (sociolingüísticos, pedagógicos) que permitan el desarrollo de competencias lingüísticas.

3.3 Currículum: adecuación, flexibilidad y diferenciación en educación indígena

De acuerdo con Muñoz (1998) en México la flexibilidad curricular y los programas compensatorios se establecen como las principales estrategias de los proyectos educativos. Dentro del Plan de Estudio 2011, se destacan dos elementos importantes relacionados a la educación indígena: una práctica basada en la “diversidad y contextualización curricular” y creación de “parámetros curriculares para la lengua indígena”. Estos dos elementos constituyen el currículum prescrito para una educación indígena.

3.3.1 Marcos curriculares para la educación indígena

Dentro de los marcos curriculares para la educación indígena, destaca la contextualización y diversificación pedagógica como los principales ejes de acción. Estos ejes pretenden articular la diversidad social, cultural y lingüística, al mismo tiempo, incluir contenidos propios de las comunidades, saberes y cosmovisiones. De acuerdo al Plan de Estudios 2011:

Los Marcos Curriculares atienden la diversidad como dispositivos e instrumentos políticos, pedagógicos y didácticos que incluyen y vinculan los aprendizajes escolares que la sociedad mexicana del siglo XXI requiere, con la que los pueblos y las comunidades indígenas sustentan para desarrollarse en lo educativo, desde su representación del mundo y sus contextos materiales concretos.

Los Marcos Curriculares tienen como principios generales la contextualización y diversificación:

- *Contextualizan porque permiten acceder a la indagación, profundización e inclusión de los conocimientos de los pueblos y las comunidades desde la perspectiva derivada de su cosmovisión.*
- *Diversifican porque proponen los tratamientos pedagógicos que instan al docente a partir de la realidad escolar, cultural y social inmediata en la que se puede manifestar la diversidad social, cultural, lingüística o una menor heterogeneidad. Propone la indagación de las prácticas sociales y culturales del contexto y su tratamiento, para incorporarlas y convertirlas en secuencias de aprendizaje. (SEP 2011:57)*

Estos marcos curriculares promueven un desarrollo diversificado y contextual, siempre en consonancia con el Plan y Programas de estudio, no habiendo lugar para una propuesta diferente o paralelo a lo establecido desde el currículum oficial. Esto queda de manifiesto en el Plan de estudios 2011:

Concretan la flexibilidad del currículo nacional para incluir, más que eliminar, contenidos y competencias, visiones del mundo y metodologías de enseñanza, así como necesidades educativas de los estudiantes y de la comunidad. (SEP 2011:61)

3.3.2 Parámetros curriculares para la educación indígena

Los parámetros curriculares surgen como una propuesta en un contexto donde las lenguas indígenas no estaban consideradas como parte de los planes y

programas de estudio de la educación básica, ni contaban con contenidos curriculares específicos para su enseñanza. El Plan de Estudio 2011 menciona:

Dada la diversidad lingüística en el país, se elaboraron los Parámetros Curriculares que establecen las directrices para la enseñanza de la lengua indígena como objeto de estudio.

Los Parámetros Curriculares contienen propósitos, enfoque, contenidos generales, y recomendaciones didácticas y lingüísticas. Además, a partir de la guía curricular se elaboran programas de estudio por lengua, considerando las particularidades lingüísticas y culturales. (SEP 2011:62)

A partir de estos parámetros se diseñan los contenidos de la asignatura de lengua indígena, que comprende elementos culturales: costumbres, lengua, testimonios históricos, literatura, etc.

3.4 El currículum desde la visión de los profesores.

De acuerdo a Gimeno (1988), el currículum es una práctica desarrollada a través de múltiples procesos, y que en la actividad pedagógica relacionada con el currículum, el profesor es un elemento de primer orden en la concreción de ese proceso. Por lo tanto, si el currículum representa una configuración de la práctica, los profesores son los agentes activos que traducen los objetivos establecidos en el currículum prescrito en el aula, en la práctica.

Si el currículum es una práctica, afirma GRUNDY (1987, pág. 68), quiere decirse que todos los que participan en ella son sujetos, no objetos, es decir elementos activos. (Gimeno, 1988:)

Indudablemente el profesor de educación indígena tiene un compromiso con su labor docente, con las instituciones educativas, con la sociedad y consigo mismo, además de representar un papel de mediador entre lo establecido en el currículum oficial y la realidad de su entorno (comunidad, escuela y alumnos).

Los docentes hablaron acerca de sus percepciones entorno al tema, y mencionaron que el currículum excluye las cuestiones culturales como la lengua, formas de aprendizaje, las costumbres, cosmovisión de las comunidades indígenas y olvida las condiciones sociales y de marginación de las comunidades. De igual manera manifiestan que su trabajo como profesores indígenas pocas veces es valorado y reconocido, el sistema educativo brinda escasos apoyos para alcanzar los objetivos para una educación intercultural y bilingüe:

Desde el currículum esta relegada la lengua indígena, solo se dice que es un derecho, que hay que hablar lo, se dice, se dice, pero realmente se encuentra relegado, como que quieren decir; háblales en maya y ya estuvo.
(ENT 30/05/2012)

Para empezar, los materiales didácticos, libros y programas son elaborados y editados en español, y no solo son elaborados, sino que la concepción al momento de diseñarlos se toma en cuenta o son elaboradas para escuelas que pertenecen al medio urbano y solo se traducen en algunas ocasiones a alguna lengua indígena, pero el pensamiento, sentimiento no deja de ser del

medio y entorno urbano.

(ENC 15/06/2012)

En estas opiniones, sale a la luz una problemática que para los docentes bilingües resulta importante en la enseñanza de la lengua maya: la falta de materiales y libros de texto. Esta situación es una de las preocupaciones de los docentes, ya que mencionan que son pocos ejemplares que llegan a las escuelas, y que por lo general constan de pequeños textos de literatura y cuadernos de trabajo, mismo que no cubren con toda sus necesidades de trabajo. Los textos de asignaturas como matemáticas, ciencias naturales, o geografía son elaborados en español, lo que implícitamente condiciona al profesor a establecer al español como primera lengua de instrucción.

-Los libros de las asignaturas están en español y no he visto ningún en la lengua materna del niño.

-Si Yucatán quiere que se conserve la lengua maya debería de hacer todos los libros en maya; matemáticas, ciencias naturales, historia...

(DC 6/06/2012)

Por otro lado, formar parte de un sistema nacional y cumplir con lo establecido (lineamientos, objetivos, y evaluaciones estandarizadas, y niveles de desempeño) inevitablemente conducen al docente a ser un “ejecutor” del currículum. La idea de un profesor “ejecutor” se relaciona al tema del “control” del currículum. Los aprendizajes de los alumnos son constantemente sometidos a evaluaciones estandarizadas, ocasionando que los docentes traten de llevar a

cabo, al pie de la letra lo establecido en el currículo prescrito. Díaz (2000:4) menciona a los profesores como asalariados que deben sujetarse al estado:

En último término el docente actúa en función de un proyecto estatal —con independencia de que su contrato sea en una escuela pública o en una privada—. Esto es, no existe un ejercicio liberal de la profesión, contrariamente el docente recibe una serie de prescripciones sobre su desempeño —las reglamentaciones para el ejercicio de la docencia establecen que debe poseer la nacionalidad del país donde enseña, única profesión donde se legisla de esta manera— el docente debe cumplir con tiempo, horario, entrega del diario de clase, cumplir un programa, asentar las calificaciones en determinadas actas, por todo ello recibe un salario.

Unos profesores comentan sobre su percepción sobre la situación:

-La enseñanza de la lengua maya no deja muchos beneficios, no te deja algo a cambio, imagino que por eso los maestros no lo toman en cuenta, no te hace acreditar un examen, ni hace que te paguen más, solo te dejan aprendizajes culturales, se puede pasar desapercibido. En cambio el español, mucho cuidado, tienes que aprender los enfoques, porque no pasa a otro nivel, por eso ahora preste unos libros y a machacar.

(ENT 26/11/12))

-Las pruebas ENLACE y Carrera Magisterial promueven el uso del español, así como se pretende que los alumnos posean un determinado porcentaje de conocimientos que se evalúa en su momento, esto hace que el docente este más enfocado a cubrir este porcentaje en español para un desempeño decoroso del alumno en sus exámenes.

(ENT 5/12/12)

Hay que agregar, que a pesar de los avances alcanzados en los últimos años, los docentes aún mantienen la idea de un currículum homogéneo, donde se busca un solo tipo de individuo, donde no existe una contextualización de las necesidades de cada cultura y comunidad, todo está “pensado” para el medio ajeno al suyo. Un director comentaba su apreciación sobre el tema:

-Pues prácticamente no a todos los niños les interesa, si vas a un sexto grado no les interesa eso de la redacción de lengua maya, yo he ido varias veces a hablar con los maestros por la redacción de maya, los maestros me dicen que sí lo trabajan, pero luego ellos mismos me dicen que los niños no saben.

-Y yo pienso que no saben (redactar en maya) porque el maestro no pone de su parte

(ENT 06/06/2012)

Los distintos modelos de educación indígena (castellanización y asimilacionista) implantados a lo largo de los años permanecen vigentes y han permeado la práctica de los docentes, donde los principios de una educación intercultural bilingüe se abren paso de manera lenta, su aceptación no ha logrado hasta el momento un impacto profundo entre los docentes, aún existen resistencias y desconfianza a su alrededor. El carácter asimilacionista del currículum oficial o prescrito se impone entre los profesores, mientras que apenas se observan pequeños avances hacia una educación intercultural bilingüe. Gimeno (1988) menciona que:

Cualquier idea que pretenda implantarse en la práctica pasa por la personalización de la misma en los profesores, es decir por algún modo de introyección en sus esquemas de pensamiento y comportamiento. Y es evidente que en la asimilación de lo nuevo existe un proceso de aportación interna cuyo resultado no es la copia mimética de la idea, sino una transacción entre significados del profesor y los que le sugiere la nueva propuesta.

El profesor posee ideas que ha construido explícitamente durante su formación y también otros son resultado de experiencias continuadas y difusas sobre los más variados aspectos que podamos distinguir en un currículum, “cualquier innovación que se le proponga alterará sus apoyaturas conceptuales, los mecanismos de seguridad personal y el propio auto-concepto de los profesores” (Gimeno, 1988).

Algunos profesores mencionan que:

En mi trayecto formativo mis maestros eran monolingües en español y todo el proceso de enseñanza-aprendizaje fue con la misma lengua. Aunque tenía compañeros monolingües en la lengua maya, estos eran ignorados o relegados por los maestros al enseñarlos en una lengua ajena. (ENT 8/06/2012)

La educación ya viene estandarizada, busca la homogeneización cultural y lingüística. Sin embargo, depende del maestro qué decisión tomar a su labor docente y porque está en el servicio. (ENT 8/06/2012)

Lo anterior conlleva a pensar, en que es necesario un cambio de paradigma, donde los profesores como agentes activos tengan la posibilidad de

decidir sobre los aspectos metodológicos, didácticos, pedagógicos y curriculares de su propia práctica y en consecuencia hacia una mejor educación indígena.

Algunos docentes comentaron:

-La propuesta de los parámetros curriculares y del proyecto bilingüe es interesante y viable, solo que hay que hacer el compromiso de llevarlos a cabo.

-En la formación como docentes nos enseñan a no depender únicamente de los que nos dan, sino que debemos ser capaces de adecuarlos e inclusive elaborar otros de acuerdo a las necesidades del grupo de alumnos que estamos atendiendo

(ENC 15/06/2012)

De acuerdo con Gimeno (1988), el profesor utiliza el currículum por múltiples vías, pero no es un usuario pasivo del mismo, despierta significados que determinan los modos de adoptarlo y usar la propuesta curricular que recibe. Más que percibir al profesor como un mero “ejecutor” hay que concebirlo como agente activo que es capaz de influir en su medio para alcanzar mejor resultados.

A lo largo del tiempo el currículum en el sistema educativo mexicano, en especial para educación indígena ha estado lleno de ideologías políticas y sociales, relacionadas a un proyecto de nación integracionista y homogénea, no plural, como ahora se maneja en el discurso. Esta tradición de un currículum asimilacionista ha formado un profesor consumidor del currículum, con poca motivación para la innovación. Al respecto Muñoz (1998) menciona que:

El currículo es un conjunto casi interminable de elementos que nos permiten explicar la actividad educativa y sobre los cuales pueden incidir, directa o indirectamente, sus principales protagonistas: alumnado y profesorado, pero también la familia y la administración. Condicionan la actividad educativa que se realiza en la escuela, potenciándola o limitándola.

El currículum establecido por el estado, en el discurso tiene como propósito la búsqueda de una nación incluyente, donde el respeto hacia las diferencias culturales es asumido como una riqueza. Por lo anterior, se ha resaltado la importancia de la enseñanza de la lengua indígena como una prioridad en el logro de las metas educativas, la creación de adecuaciones curriculares como el caso del documento “Parámetros Curriculares para la Lengua Indígena” es una muestra de ello. Sin embargo, en la práctica de los profesores aún enfrentan dificultades que impiden lograr una educación intercultural bilingüe.

El currículum a lo largo de los años mantuvo un modelo integracionista, en la cual las manifestaciones indígenas fueron sometidas a una cultura nacional, buscando la homogeneidad social. Los nuevos enfoques curriculares del estado mexicano han cambiado el discurso, y han dado apertura a un currículum más flexible. A pesar de ello, en las escuelas y entre los profesores continúan arraigadas las ideas de un modelo integracionista.

La apertura a la creación de una flexibilidad curricular con la intención de incorporar al currículum nacional elementos de las comunidades indígenas ha

logrado poco impacto entre docentes, quienes en el mejor de los casos prefieren seguir lo establecido en los programas de estudio que arriesgarse a innovar e implementar nuevos proyectos en favor de las lenguas indígenas.

CAPÍTULO 4

LOS PROFESORES Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MAYA

Después de aplicar los instrumentos de recolección de datos, y con base en el análisis de algunos datos obtenidos, y tomando en cuenta las preguntas y objetivos planeados en la investigación, se puede mencionar que los resultados apuntan a que los profesores tienen una percepción sobre la lengua maya que se relaciona a ideas como: primero, que la enseñanza de la lengua maya sirve como un instrumento que permite consolidar la enseñanza del español, lo que implica una educación bilingüe como modelo de asimilación. Segundo, la enseñanza de la lengua maya está condicionada por el contexto escolar y comunitario. Tercero, la enseñanza de la lengua maya esta relegada por el sistema educativo.

4.1 La lengua maya: la visión de los profesores

Gimeno Sacristán (1988) plantea que si el profesor está dotado de cierta autonomía en su labor, entonces adquiere un papel de primera importancia las concepciones de los profesores en la modelación de los contenidos, y en general, todas aquellas perspectivas profesionales que se ligen directamente con las decisiones que el profesor toma cuando lleva a cabo una práctica puesto que

serán, en parte, responsables de los significados que atribuya a los componentes del currículum y las formas de desarrollarlo.

Los docentes que colaboraron en esta investigación por lo general atribuyen a la lengua maya un carácter meramente instrumental, la cual es utilizada para que los alumnos puedan comprender mejor los contenidos de los programas de estudio. Los profesores mencionan que:

La lengua maya se utiliza como un puente para explicar términos que a veces es complicado para el repertorio de los niños, donde el lenguaje sería técnico, entonces para aterrizar los términos se utiliza la lengua maya, por ejemplo en cuarto grado.

(ENT 07/06/2012)

“- Cuando explico algún tema, luego les pregunto a los niños -¿entendieron!-, y todos dicen -¡sí!-, pero luego veo que no lo están haciendo, entonces llamo a mi mesa a los niños que hablan maya para que les vaya explicando mejor en maya, así veo que como que me entienden mejor, como que toman más confianza-“

(ENT 19/05/2014))

Para estos profesores, el hecho de emplear la lengua maya en el salón de clase, constituye una educación bilingüe, ya que se emplea la lengua materna de los niños en su proceso de aprendizaje, sin que esto implique contemplar el uso de contenidos culturales propios del alumno o establecer estrategias didácticas que permita el desarrollo lingüístico de ambas lenguas.

Esta situación, donde el concepto de los profesores sobre el bilingüismo parece estar indeterminado en la conceptualización, hace necesario retomar la idea de Baker (1997), quien menciona que el bilingüismo es un proceso sumamente complejo, para el cual no existe un significado claro y autoevidente, la enseñanza bilingüe es “una simple etiqueta para un fenómeno complejo”. Además menciona que la enseñanza del bilingüismo no se ocupa necesariamente del empleo equilibrado de dos lenguas en clase. Tras la enseñanza bilingüe están diversas y conflictivas filosofías de que es la enseñanza bilingüe.

Continuando con su análisis Baker (1997) establece una serie de modelos de enseñanza bilingüe entre las que se encuentran; el modelo transitorio, y el de mantenimiento. El primero tiene como objetivo cambiar al niño de la lengua que trae de casa, a la dominante mayoritaria. La asimilación social y cultural a la lengua mayoritaria es el objetivo subyacente. La de mantenimiento intenta acoger a la lengua minoritaria del niño, reforzando su sentido de identidad cultural y afirmando los derechos de un grupo minoritario en una nación. Algunos profesores mencionan sobre el tema que:

La lengua maya me permite relacionarme y comunicarme con los alumnos, además de que se explica la clase en español, siempre se utiliza la lengua maya para explicar los temas que no han quedado entendidos

(ENC 15/06/2012)

-es muy importante porque es su lengua materna, porque a veces no entienden en español, entonces hay que explicarles (en maya) para que puedan entenderlo mejor-

(DC 29/05/2012)

La lengua maya adquiere en este sentido un carácter asimilacionista, ya que es considerada como un “puente” o herramienta auxiliar para los docentes en la enseñanza de contenidos de los programas de estudio. Los profesores manifestaron que utilizan la lengua maya para explicar a los alumnos los contenidos o temas señalados en los programas que no quedaron claros, o resultan “complicados” para la comprensión de los alumnos.

La razón de esta percepción se relaciona a una cuestión de prioridades: los niños requieren funcionar en la sociedad por medio de una lengua mayoritaria. El argumento empleado es que si no se establece rápidamente la competencia en la lengua mayoritaria, tales niños que hablan la lengua minoritaria o indígena irán en desventaja por detrás de su compañeros de lengua mayoritaria (Baker, 1997)

De este modo la lengua maya se emplea o requiere cuando es preciso recalcar, enfatizar o reforzar ciertos contenidos o instrucciones a los alumnos, y una vez que el alumno comprenda los contenidos, la lengua maya deja de ser de utilidad en la práctica del docente, y solo es requerida nuevamente cuando el alumno no comprenda otros contenidos. Aquí algunos profesores hablan sobre el uso de la lengua maya:

...En ese caso considero habría que utilizar las dos formas para decirlo, plantear las clases dando las instrucciones en ambas maneras por ejemplo; “niños vamos hacer esta actividad, todos saquen su

lápiz”, y decir en maya “palaalex koonex meeyaj ta laaklex, ta náateex biixi’, joosaaj u nuukul a tsíibe’ex”, porque de esa manera como que le estoy dando la importancia a los dos(idiomas)

(ENT 30/05/2012)

... pero dada la situación de los alumnos, no todos son mayahablantes, a parte vienen con la mentalidad de aprender español, los manda a aprender el español,

....se dificulta un poco el trabajo en maya con los niños, no podemos decir vamos a trabajar solo con la maya, a veces uno se basa en los libros y trata mostrarles algunas cosas en maya, por ejemplo hoy vi los estados de ánimo, y les dije como se dice una persona que tiene en maya -cara de sueño-, “ma’aol”., pero no siempre se puede hacer

(ENT 08/06/2012)

La mayoría de las clases impartidas por los profesores de las diferentes asignaturas se desarrolla en español. La lengua maya como asignatura se aborda en pocas ocasiones durante la semana, y en las cuales se utilizan algunos ejercicios del libro de” Maaya t’aan”, traducciones de texto, escritura de frases o el copiado de textos como cuentos o canciones. Pero al término de estas actividades los profesores continúan con los contenidos en español. Los maestros mencionan que a veces no siempre es posible abordar la asignatura maya por cuestiones de tiempo o para priorizar otras asignaturas como Matemáticas, Español y Ciencias Naturales. Al respecto un profesor habla sobre el tema:

El profesor comenta en una plática que por ahora no está trabajando la asignatura maya, ya que el ciclo escolar está por concluir, y ahora se dedica a repasar algunos temas que serán evaluados en ENLACE.

 PI*: -¿Ba'ax k'iin a ka' meyajtik maaya?-

Profesor: -ahora no, ya termine, estamos repasando, matemáticas, español, pero ya no maya. Hasta el próximo ciclo volvemos a redactar en maya.

PI*: - ¿Ba'axten tun?

Profesor: -ya mero presentan su examen de ENLACE, hay que repasar un poco-

(DC 29/06/2012)

*PI = Profesor Investigador

Los profesores no perciben la enseñanza de la lengua maya como un objetivo prioritario y se centran en el perfeccionamiento de habilidades y competencias en la lengua del español, idioma que se considera básico para la preparación de los alumnos hacia diversas áreas del conocimiento. Aquí el testimonio de un profesor:

PI: -¿Con qué frecuencia utiliza la lengua maya en su labor como docente?

Profesor: - Pues a veces, cuando veo la asignatura de lengua maya-

PI: - ¿por qué?

-Es porque la mayoría de la clase se habla español, y tal parece que acudir a la escuela es hablar, escuchar, leer, escribir, en español, es la referencia que tienen. La manera de "enseñar" en lengua maya, solamente se puede de forma oral, explicando los contenidos.

(ENC 10/06/2012)

PI=Profesor Investigador

Todas las ideas anteriores promueven el uso transitorio de la lengua maya; es decir, consiste en el uso de la lengua indígena como una simple herramienta de

“puente” que facilita el aprendizaje del español y los contenidos, y donde una vez logrado esté propósito la lengua indígena es relegada, deja de ser un objeto de enseñanza y de instrucción, porque ahora los alumnos ya pueden comprender el español.

Este modelo educativo sigue presente en la mente y práctica de los profesores, quienes al asumir un bilingüismo oral entre los alumnos, es decir que ya dominan su lengua materna y no requieren que se les enseñe, no perciben a la enseñanza de la lengua maya como una necesidad, ya que ellos pueden trabajar desde los primeros grados con el español, y desarrollar más rápidamente su dominio.

La enseñanza y uso de la lengua maya ante este panorama se ve limitado en muchos sentidos; como lengua de instrucción y como objeto de estudio. Tal parece que para los profesores deja de ocupar un lugar importante porque mantienen la idea de que los alumnos la dominan, y no es necesario enseñarla como tal, solo usarla cuando se requiere en ciertas situaciones. Schmelkes (2002) señalaba claramente esta situación:

“El objetivo del español como lengua de llegada (es decir, el modelo instrumental) está tan introyectado por los docentes que, cuando ésta ya se domina en forma oral por los alumnos, se considera que el propósito se ha logrado y la educación bilingüe deja de ser necesaria...”

De este modo, el objetivo de lograr un bilingüismo equilibrado, establecido en los objetivos de una educación intercultural y bilingüe parece encontrar enormes dificultades, ya que la lengua maya queda reducida dentro de la práctica de los profesores.

Este modelo asimilacionista puede observarse en el incremento del uso de la lengua oficial, el español como lengua de instrucción y como objeto de estudio, mientras disminuye el uso y estudio de la lengua maya. La razón para esta situación se justifica como se señala con anterioridad, como una cuestión de prioridades e intereses de los docentes. El argumento empleado tiene que ver con la idea de que si no se establece rápidamente la competencia en español, los alumnos tendrán dificultades en su desempeño escolar.

4.2 Las condiciones para la enseñanza de la lengua maya

Los factores contextuales de las comunidades, tales como el social y el económico logran influir en gran medida la práctica de los profesores, sobre todo hacia las lenguas indígenas. El español siempre ha gozado de un estatus ligado a mejores oportunidades laborales y de prestigio social, con suficientes espacios para su desarrollo, mientras que la lengua maya es concebida como un símbolo de atraso.

Al respecto Baker (1997) menciona que la enseñanza bilingüe puede abordarse desde tres perspectivas: la lengua como problema, la lengua como derecho y la lengua como un bien económico. Además Baker (1997) afirma que estas tres diferentes actitudes hacia una lengua no son necesariamente en un nivel consciente. Pueden estar insertadas en los supuestos inconscientes de los profesores.

La lengua como problema suele asociarse a problemas sociales y de personalidad como una visión de identidad. Parte de la orientación de “la lengua como problemas” es que perpetuar las minorías lingüísticas y la diversidad lingüística puede causar menos integración, menos cohesividad, más antagonismo y más conflicto en la sociedad.

Desde esta perspectiva una lengua minoritaria a menudo es conectada con el problema de la pobreza, en rendimiento escolar, la movilidad social y profesional y la falta de integración en la cultura mayoritaria.

Las condiciones lingüísticas de las comunidades van cambiando con el paso del tiempo por diversos factores (sociales, y económicos principalmente) y esto repercute entre la comunidad escolar. Los alumnos, por ejemplo, ya no solo hablan su lengua indígena, sino que en muchos casos dominan hasta dos idiomas (indígena – español). Esta situación, exige una mayor atención al trabajo lingüístico de las escuelas y los profesores, quienes determinan las estrategias

para lograr un bilingüismo equilibrado. Aquí un fragmento de una entrevista al respecto:

PI: -¿Baax ten ka tuuklik yóosa' lu kaansaj le paáloolóob ich maaya? (qué piensa sobre la enseñanza de la maya)

Profesor: -Es que es algo difícil, depende del contexto de la escuela... Cuando llegue aquí en los años 80, en la escuela solo se hablaba maya, solo en la escuela del centro se hablaba español, en 1990 todavía se hablaba maya, pero como en el 2000 muchos niños ya eran bilingües y hablaban mucho español, ahora la mayoría habla español.

PI: ¿Por qué pasa esto?

Profesor: -ahora los jóvenes solo hablan español, eso enseñan a sus hijos, muchos trabajan fuera y ahí puro español hablan-

(DC 28/05/2012)

Por otro lado, cuando el profesor “considera” que la mayoría los alumnos tienen una “preferencia” a hablar más en español -muchas veces esta situación sin un diagnóstico lingüístico que sustente estas consideraciones -, los profesores asumen que la enseñanza debe ser realizada en español, porque es la lengua más “utilizada” o “hablada” por los alumnos. Una profesora habla sobre su experiencia al mencionar que:

Hay quienes sí hablan maya, pero muchos niños, la mayoría hablan español y a veces como que “tiran” las cosas de maya, dicen pequeñas frases en maya, pero luego regresan a hablar en español.

(ENT 31/05/2012)

En este caso, el profesor percibe la lengua maya como una dificultad, ya que en vez de revertir esta situación opta por utilizar el español como lengua de enseñanza -lengua que ya domina, y con la cual tiene experiencia-, evitando, de este modo, la necesidad de implementar nuevas propuestas para favorecer el uso y estudio de la lengua maya.

Por otra parte, algunos profesores argumentan que el contexto comunitario se convierte en una desventaja para el desarrollo de la enseñanza de la lengua maya. Además, asumen que estas condiciones del contexto no pueden ser modificadas fácilmente por ellos, porque no tienen los “medios” para hacerlo. Para hacer frente a esta situación, los docentes han adoptado una estrategia de “adaptabilidad”, es decir, ajustarse al contexto, aunque esto implique dejar de atender la enseñanza de la lengua maya. El docente no se concibe como un agente de cambio. Un profesor durante la investigación menciona que el contexto:

...Favorece muy poco debido a que el centro educativo se encuentra en una cabecera municipal, lo que hace que el interés de los alumnos y padres de familia sea muy diferente a como se pudiera presentar en una comunidad distante de muchos servicios

(ENC 15/06/2012)

Los docentes mencionan que la familia es la encargada de “enseñar” la lengua maya a los niños desde el hogar, porque esto constituye una condición muy importante cuando los niños ingresen a la escuela primaria, permitiendo que

los docentes puedan “realizar” su labor como maestros bilingües. Esto queda manifiesto por algunos profesores:

Profesor: Los abuelitos, tienen que hablarlo para que sus nietos lo aprendan desde niños

PI: -¿y los maestros que pueden hacer?

Profesor: - También los maestros, pero es más difícil, es más fácil para los abuelitos, la mamá, yo no puedo ir a su casa a hablarlo en maya, si en su casa lo hablan en español y llega aquí (escuela), ¿yo que voy a hacer?, pues no sabe maya

(DC 06/06/2012)

Profesor: - porque los propios padres no hablan bien la maya, por ejemplo ellos dicen:

-Je'e ku bin le conejo,

- En lugar de decir, -je'e ku bin le t'uulo,

- Entonces el niño aprende medio español y medio maya. -Entonces uno no tiene la culpa (el maestro) pues así aprendieron los niños.

(DC 21/06/2012)

El factor económico, es otro tema que parece preocupar a los profesores. Éstos conciben que una de las principales misiones de la escuela es la de preparar a los alumnos para incorporarse a sector laboral, donde requerirán el español para buscar mejores oportunidades, esto muchas veces influye en el decremento del desarrollo de la lengua maya. Baker (1997) hace referencia a esta

situación como “la lengua como un bien económico”. Desde este modelo las lenguas pueden ser vistas en términos de su capacidad para construir un bienestar económico para los individuos.

La lengua como un -bien económico- permitir generar mejores oportunidades económicas y laborales, que a su vez se verá reflejado en una mayor calidad de vida. Por lo tanto, la escuela y los profesores, priorizan la enseñanza de la lengua dominante dentro del sistema educativo, ya que esto permitirá lograr las aspiraciones antes mencionadas. Las lenguas que gozan de mayor estatus como el español o el inglés, serán las más favorecidas por su valor económico. Aquí se presentan algunas opiniones de profesores hablando sobre el tema:

Profesor: -Hablando del contexto, usted se da cuenta que aquí en Chemax, está cerca la Riviera maya, y a futuro ¿qué ven los niños? Ir a trabajar a los hoteles y ¿qué se requiere allá? Entonces el contexto está orillando a hablar inglés,... La mayor desventaja es el contexto escolar y el contexto comunitario, la gente y la lengua a veces, está por ejemplo, en los suelos, eso es signo de marginación,...

(ENT 07/06/2012)

El profesor comenta:

-tengo un hijo que habla maya, pero que él trabaja en Cancún, y no necesita hablar en maya, el necesita inglés.

-la misma necesidad hace que esto vaya desapareciendo, las computadoras, hace que la lengua maya vaya desapareciendo-

-Pero te digo, (a los niños) les da pena hablarlo (la maya), cuando vas a Cancún nadie te habla en maya todo es en español, si vas y hablas maya, no vas a encontrar trabajo, ahora lo que se está buscando es inglés, la maya va quedando atrás.

(DC 06/06/2012)

Estas ideas son retomadas por autores como Pérez (1996:17), quien menciona que el objetivo básico y prioritario de la socialización de los alumnos en la escuela es prepararlos para su incorporación futura en el mundo del trabajo.

Desde las corrientes funcionalistas hasta la teoría de la correspondencia, pasando por la teoría del capital humano, aunque con importantes matices diferenciales, no tienen inconveniente en admitir que, al menos desde el resurgimiento de las sociedades industriales, la función principal que la sociedad delega y encarga a la escuela es la preparación de los individuos de las nuevas generaciones para su incorporación futura al mundo del trabajo.

Si bien la idea de autores y docentes sobre el papel destacado de la escuela como formadora de trabajadores competentes es totalmente legítima, ya que uno de los objetivos es lograr que los individuos logren una mejora en su vida, incluida la laboral y económica, se destaca el hecho de que lo anterior se deba lograr dejando de lado la identidad lingüística en favor de la lengua dominante. Un profesor menciona que:

Profesor: -Por lo mismo que no todas las familia tienen el mismo origen indígena, por ejemplo aquí en el grupo, hay niños que vienen de Cancún, vez que tienen ascendencia indígena, pero radican en Cancún, eso implica su comportamiento hacia la lengua maya, su papas fueron por una razón; fueron a trabajar, pero ellos en su trabaja no ven la necesidad de hablar en maya, por eso quieren que los niños aprendan español porque hay más oportunidad laboral.

(ENT 08/06/2012)

La enseñanza de la lengua maya en las escuelas, es condicionada en muchos casos a los factores sociales y económicos. Aunado a esto, muchas veces no encuentra los medios para promoverse y desarrollarse en diferentes espacios como; la comunidad, escuela, medios de comunicación, publicaciones, etc.

Los profesores mantienen también una mentalidad, diglosica (Schmelkes, 2002) donde conciben a la lengua maya como una lengua inferior al español, la lengua oficial. Esto evidentemente dificulta los esfuerzos hacia logro de un bilingüismo equilibrado y una educación intercultural bilingüe.

Schmelkes (2002) comenta que la limitada funcionalidad de las lenguas indígenas, como la maya, se ve reducido a un uso casi exclusivamente doméstico y comunitario en algunos casos, lo que lleva a pensar que la escuela, un espacio público y de cierto estatus social para la superación personal, no es un lugar

natural para su manejo y su enseñanza. En las escuelas indígenas aún se encuentran cotidianamente modelos sustractivos.

La educación de la escuela primaria bilingüe, muchas veces solo responde de manera parcial a los objetivos planteados en los planes y programas, porque en las escuelas cobran más relevancia aspectos como el acceso a un mejor nivel de vida, oportunidades laborales y bienestar económico.

4.3 La enseñanza de la lengua maya en el Sistema Educativo Nacional

De acuerdo con lo establecido en el Plan de Estudio 2011, la educación bilingüe está establecida con una de las prioridades para alcanzar una educación de calidad en la educación básica, en especial las comunidades indígenas. Esto se menciona de manera textual:

Una educación en y para la diversidad incluye el derecho de los pueblos indígenas a hablar su lengua, y el de la niñez a recibir una educación bilingüe que contribuya al desarrollo de su lengua materna y favorezca la apropiación de una segunda lengua, con aprendizajes para la vida social y escolar, consolidando el bilingüismo que dé pauta al acceso a una segunda lengua o a varias segundas lenguas adicionales a la lengua materna. (SEP, 2011: 62)

Sin embargo, la práctica de los profesores y la enseñanza de la lengua maya en muchas ocasiones están sujetas a diversas condiciones que el propio sistema educativo impone. Los profesores, ante esa situación, sienten presión por

cumplir con los programas de estudio, objetivos, contenidos, y evaluaciones estandarizadas, algunos esperando recibir algún tipo estímulo como Carrera Magisterial o evitar algún tipo de sanción. En la opinión de los profesores muchas de estas políticas resultan “incompatibles” con la enseñanza de la lengua maya, ya que en lugar de estimularla la desalientan. Existe la paradoja entre cumplir con el currículum nacional y la enseñanza de la lengua maya.

Profesor: -No hay difusión y apoyo por parte del sistema, solo quiere que nosotros lo hagamos todo, para que digan que están trabajando, y dejan al pobre maestro solo ahí.

- sí, un ejemplo, Yucatán quiere que se conserve la lengua maya debería de hacer todos los libros en maya, español, matemáticas, etc., y que se enseñe en maya, y no solo un rato...

(DC 6/06/2012)

Schmelkes (2002) menciona sobre este tema:

Los maestros de los niños indígenas fueron formados en escuelas castellanizantes [...]. No aprendieron a hablar su lengua en la escuela, sino en la comunidad. Mucho menos aprendieron a escribirla. Los maestros indígenas no saben escribir su lengua. Les cuesta mucho trabajo leer en su lengua – descifran en lugar de leer -- . ¿Cómo va a enseñar a escribir un maestro en una lengua que nunca aprendió a escribir? Mientras no se forme a los docentes indígenas en la lectura y la escritura de su propia lengua, es demasiado pedir

En consecuencia, se mantiene un sistema de reproducción social, en el cual los profesores y la escuela transmiten a los estudiantes la ideología educativa y social existente, que aunque en la actualidad maneja un discurso en favor de la diversidad, aún conserva muchas prácticas asimilacionistas.

Pérez (1996:17) menciona sobre esto, que la escuela es concebida como institución específicamente configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones, su función aparece netamente conservadora: garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad. Además, agrega que la escuela, por sus contenidos, por sus formas y por sus sistemas de organización va induciendo paulatina pero progresivamente en las alumnas y alumnos las ideas, conocimientos, representaciones, disposiciones y modos de conducta que requiere la sociedad dominante.

Los libros de texto, los cursos de formación, y las evaluaciones estandarizadas son otros aspectos que a los profesores les resultan inquietantes.

Aquí algunas opiniones de los docentes al respecto:

Profesor: -Estoy de acuerdo en que las políticas educativas del estado históricamente han tratado por diversos medios de desplazar la lengua indígena de los niños, prueba de ello son los diversos textos que envía la SEP y pruebas a las que son sometidos los niños indígenas siempre escritas en español, y no es en maya...

(ENC 08/06/2012)

Los profesores se encuentran entre el dilema de enseñar la lengua maya, - como una exigencia y compromiso con la educación bilingüe-, o cumplir con todas las exigencias del sistema educativo, como las evaluaciones estandarizadas

(ENLACE), aunque esto último implique dejar de lado una enseñanza de la lengua maya.

Profesor: -Yo pienso que sí es posible una educación intercultural bilingüe, podemos empezar por nosotros los maestros, pero tendría que ser respetado desde arriba, y ahí volvemos caer en ENLACE, si hay una educación intercultural bilingüe, por qué no hacer un examen de esa manera,..

...porque nosotros podemos tener fe en una educación intercultural bilingüe y a lo hora de seguir los lineamientos generales que están establecidos, no nos está sirviendo

(DC 28/11/2012)

De este modo, se observa que existe la idea de que la labor del docente bilingüe se encuentra poco valorado por las autoridades, directores, supervisores, y demás actores educativos.

Mencionan, de manera similar, el poco apoyo para su actualización mediante cursos y materiales para desempeñar su labor, en especial cursos que permita su ingreso a programas de estímulo económico como Carrera Magisterial:

Profesor: -Pero lo que sucede también, ahora lo estoy viendo, es que nos dan cursos de español, cursos de matemáticas en Carrera Magisterial, y pregunto ¿y dónde está la lengua maya? Si queremos darle un auge a algo se debe concentrar al catálogo de cursos que maneja Carrera...

(ENT 07/06/2012)

Las pruebas estandarizada como ENLACE -como ejemplo recurrente- generan cierta preocupación entre los docentes, por lo que se dedican más tiempo a preparar a los alumnos para estas pruebas, restando tiempo y recursos a la enseñanza de la lengua maya, ya que esta lengua no es objeto de evaluación en estos exámenes, los contenidos evaluados son principalmente de materias como matemáticas, español y ciencias naturales.

*Profesor: - pero viene uno general (plan y programas), y todo está en español, y lo tienes que enseñar cómo te lo piden, si no viene un supervisor y te lo rechaza-
-si tu enseñas y hacen que los niños conserven su lengua, cuando venga ENLACE todos van a tronar, ¿cómo? No saben español
(DC 06/06/2012)*

De igual manera, se manifiesta la carencia de libros de texto que apoye la enseñanza de la lengua maya. La gran mayoría de estos libros se editan en español, y solo una mínima parte se editan en lengua indígena, lo que dificulta su labor: Aquí algunas opiniones de los profesores:

*Profesor: -Para empezar los materiales oficiales son elaborados en español, la concepción al momento de diseñarlos se toma en cuenta o son elaborados para escuelas que pertenecen al medio urbano, y solo se traducen en algunas ocasiones a alguna lengua indígena
(ENC 15/06/2012)*

*Profesor: -Les dan más peso a otras asignaturas, como español, matemáticas y Ciencias [...], los libros vienen en español, y en maya solo tenemos algunos como el de literatura, pero a veces resulta insuficiente, [...] debe de haber más libros en maya, y deben ser con temas de la comunidad
(ENT 31/05/2012)*

Siguan y Mackey (1986), al respecto, mencionan que la lengua considerada menos importante en la enseñanza se le atribuye materiales tipo literario y social, mientras que se destinan las materias más propiamente científicas técnicas a la lengua más fuerte.

La mayoría de los programas educativos a la educación indígena se han fundamentado en un proceso de asimilación, donde el objetivo siempre ha sido la imposición de una cultura y una lengua dominante. Estos programas se han fundamentado en una cuestión instrumental donde se antepone el desarrollo social, económico, y político, lo que conlleva al abandono de costumbres, valores y lengua de los pueblos indígenas, y el sistema educativo es la principal herramienta para lograr estos propósitos.

Aún en la actualidad, siguen existiendo contradicciones en el sistema educativo, ya por un lado ha emprendido reformas en favor de una educación inclusiva para los indígenas, pero por otro lado, exige y considera a las escuelas de una manera homogénea, con los mismos estándares y las mismas características de las demás escuelas.

CAPÍTULO 5

LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MAYA EN LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE

La enseñanza de la lengua maya se desarrolla entre un modelo asimilacionista y un modelo intercultural, es decir, se encuentran entre paradigmas contrastantes. Las condiciones actuales de la práctica de los profesores presentan grandes retos, presiones e interés. Por un lado hay que cumplir con un currículum nacional que incluye contenidos nacionales, mientras que por otro está el compromiso de una educación multicultural donde las manifestaciones culturales de las comunidades indígenas tales como la lengua y/o formas de aprendizaje representan una oportunidad para lograr una educación incluyente e intercultural.

En la práctica de los profesores, estos modelos parecen convivir, uno a lado de otro, opacándose e incluso hasta complementándose en ocasiones. Ante esta situación, los profesores han desarrollado una serie de estrategias o adaptaciones de acuerdo con sus capacidades y limitaciones. Es preciso, y partiendo desde este panorama conocer a fondo lo que sucede en el aula para poder comprender y reflexionar en torno a ella. Esta situación la ha destacado Jiménez (2011) al mencionar que:

Estos modelos, aunque se han sucedido unos a otros de forma cronológica, no son en realidad excluyentes entre sí y en la práctica escolar actual aparecen yuxtapuestos. Es decir, a pesar de que el marco actual del pluralismo cultural y la “Modernización Educativa” han conseguido institucionalizarse y “oficializarse”, los principios de la escuela rural mexicana, la castellanización, la mirada “forzada” hacia la integración y la asimilación siguen estando presentes en los modelos de educación indígena o intercultural.

En la práctica, los modelos de educación indígena se encuentran yuxtapuestos, es decir, en las escuelas de educación indígena se pueden encontrar prácticas contrastantes entre sí, por una parte existen acciones que promueven el avance hacia una educación intercultural bilingüe que puede incluir; el desarrollo de la lengua, el rescate de los saberes culturales y por el otro lado acciones prácticas siguen promoviendo los modelos de castellanización, o transicional que pretende la integración forzada de los rasgos indígenas hacia la cultura dominante.

5.1 Uso de la lengua en el aula: de lo ideal a la realidad

Dentro de una educación en y para la diversidad se establece brindar una educación bilingüe que pueda contribuir al desarrollo de la lengua materna y favorecer la apropiación de una segunda lengua, y de esa manera consolidar un bilingüismo equilibrado donde las dos lenguas tengan las mismas oportunidades de desarrollo, sin que una de ellas pueda tener más importancia sobre la otra.

Entre los profesores existen diversas concepciones sobre cómo alcanzar una educación bilingüe y sobre cómo emplear la lengua maya en el aula. Mientras que para algunos la enseñanza de la lengua maya se debe utilizar en todas las actividades escolares, para otros sólo se debe emplear cuando sea necesario, e incluso hay quienes argumentan que es muy difícil emplearla en el contexto en el cual se encuentran laborando. Al respecto, algunos profesores han comentado:

-Trato de emplearla en todo momento; para dar instrucciones, explicar los temas, analizar las lecciones. Debido a que estoy consciente de que la lengua maya es la lengua materna de los niños

(ENC 12/12/2012)

-Siendo sinceros ante todo, la empleo (la lengua maya) cuando es necesario, ya que se me dificulta algo, por otro lado si hablamos de momentos, la empleo cuando los padres asisten a la escuela para indagar sobre el desempeño del alumno

(ENC 16/12/2012)

-El contexto en que desempeño mi labor como docente es bilingüe, pero se emplea de manera mayoritaria el español, esto representa una desventaja pues hay alumnos que por "apatía" no muestran interés en aprender la maya

(ENC 5/12/2012)

Las ideas que han construido los profesores entorno a la lengua maya son el producto de las experiencias y la formación que han adquirido a lo largo de su trayectoria, y que más tarde repercutiría en su práctica, en su modo de actuar, así como en la visión que tenga de esta.

Por otra parte, los profesores de educación indígena, tienen el compromiso de crear espacios para el desarrollo de la lengua materna de los alumnos. Dentro del Plan de Estudios 2011 se establece que:

El propósito de creación de la asignatura de Lengua indígena consiste en incorporar un espacio curricular para que los alumnos estudien, analicen y reflexionen sobre su lengua nativa, a partir de la apropiación de las prácticas sociales de lenguaje, orales y escritas, en los diversos ámbitos de la vida social, así como cumplir con el mandato constitucional sobre los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas (SEP, 2011:61)

Estos lineamientos del currículum oficial establecen los objetivos que se persiguen, sin embargo la vía y medios para llegar a estos objetivos no parecen muy claros, son los profesores quienes deben ser los responsables de encontrarlas. Esto genera entre los maestros incertidumbre, dudas y confusiones sobre cómo cumplir y alcanzar tales exigencias.

Para algunos profesores, el hecho de hablar en maya esporádicamente durante su práctica representa promover una educación intercultural bilingüe. Con esta acción los docentes justifican su compromiso hacia el desarrollo y mantenimiento de la lengua entre sus alumnos. Aunque esto puede ser una intención legítima en favor de un bilingüismo, este modo de actuar está caracterizado por un trabajo asistemático, ya que todo surge de una espontaneidad que puede o no repercutir en el aprendizaje de los alumnos.

Entre los profesores se puede escuchar las siguientes opiniones:

Hablo en maya cuando requiero que se comprenda lo que intento comunicar, es decir cuando el momento sea pertinente

(ENC 5/12/2012)

“-yo explico en español y maya, para que todos me puedan entender, a veces primero explico es español y luego en maya, o al revés-“

(ENT 07/07/2012)

En el siguiente ejemplo, el profesor utiliza la lengua maya durante una clase, y se observa cómo ambas lenguas interactúan para explicar el planteamiento de un problema matemático:

[El profesor del 4 grado escribe un problema matemático en el pizarrón, pide a los niños que lo copien en su cuaderno. Espera hasta que los alumnos terminen de copiar y pide a los alumnos leer de manera grupal el problema:]

.....

Profesor: -A ver niños, van a resolver este problema: María va a costurar 12 vestidos, si cada vestido va a costar \$250, ¿cuánto dinero tendrá María cuando termine?-

Cuando terminan de leer el profesor pregunta a los niños:

Profesor: -ta na'te'ex ba'ax ku ya'alaj waaye',

-¿entendieron lo que dice aquí?-

-jaayp'eel vestido ken un chuyej María?-

-¿Cuántos vestidos va a costurar María?

Niños: -doce-

Profesor: -a bajux ken u chuyej?- ¿Cuánto costará cada vestido?

Niños: -\$250-

Profesor:

-wa u chúuytun 12 u pe'ele vestido a \$250, ¿buka'aj taak'iin kun yaantaj ti' ken ts'ookok u ch'uuy?-

-Si ella costura 12 vestidos a \$250, ¿Cuánto dinero tendrá al terminar?

Se puede observar que existe una intención por utilizar la lengua maya como un instrumento auxiliar en los procesos de enseñanza aprendizaje, los docentes alcanzan a comprender que esto les podría ser útil, de lograr que sus alumnos comprendan mejor las instrucciones. Esto constituye un acción válida considerando que se atiende las necesidades de los estudiantes mayahablantes, sin embargo existe la posibilidad de que esta acción se convierta en pasajera, es decir que una vez que el alumno logre comprender las instrucciones, el profesor considere innecesario promover el bilingüismo y abandone el propósito.

Como dato importante, se puede mencionar que en la escuela una parte de los alumnos poseen la maya como lengua materna y otra parte tiene el español como primera lengua, pero en su mayoría los alumnos pueden ser considerados como bilingües, ya que son capaces de comprender las dos lenguas de forma oral. A pesar de ello, durante la jornada escolar la lengua más utilizada es el español. La maya se emplea por lo general sólo durante los horarios establecidos para la asignatura maya. Esta situación representa un problema sobre la cual Schmelkes (2002) mencionaba que esto se debe entre otras cosas a la falta de una metodología en la enseñanza de las lenguas.

El uso de la lengua maya únicamente como elemento auxiliar, limitándolo a un uso meramente oral, sin atenderlo como un objeto de estudio, y en consecuencia se pierdan de vista otros aspectos como la adquisición conocimientos básicos y el desarrollo las habilidades lingüísticas fundamentales que les permitan comunicarse en su lengua materna y en una segunda lengua con competencias similares.

Aquí se presenta otro ejemplo sobre cómo los profesores emplean la lengua maya como auxiliar para el aprendizaje:

Profesor (escribe en el pizarrón):

“Etsekbal = calmado”, y señala a los alumnos: -“Etsekbal quiere decir calmado”-, - Etsekbal significa calmado- (repite)

Continua leyendo:

Profesor: -A k'ajóol wa u chan tsikbalil ooch yéetel cigüeña, in ka' in tsikbaltech-

Profesor:

-aquí está diciendo qué si conocen el cuento de zorro y la cigüeña-
-tun k'aatik wa a k'aajoolex lu tsiikbali' le oocho' yéetel le cigüeña"

Profesor (lee el siguiente párrafo):

-le ooch yéetel le cigüeña' u yéet ich tankabalilo'ob ku t'ankuba'ob, tumen bey etailo'obe', chéen ba'axe ya'ab ba'al ma' keet u ch'a'a nu'uktiko'ob, yo'olal túun lelo' ku k'as paklan ba'atéelo'ob-.

-aquí nos está mencionando que el zorro y la Cigüela se conocen, viven en el mismo lugar,, pero que a veces se pelean por algo- , -yáan k'iine le oocho' ku ba'atel yéetel le cigüeña' keex u yeet yáantal-

Continua leyendo:

Profesor: -Chéen junp'éel k'iine le oocho' tu ya'alaj ti' le cigüeña wa je'el u bin jaanal tu naajile', ku yaáliktié' jach k'l'iki' jaanal ken u jaanto'ob, le' beetik jach ki'imakchaj yóol ka'aj tu ya'alaj je'el u bine'-

-un día el zorro invito a la cigüeña a comer su casa, le dijo que le daría un comida muy rica, y la cigüeña felizmente le dijo que si-, - le oocho' tu t'aanaj

jaanal le cigüeña tu najilo'-

Se continúa con la lectura:

Profesor 1: -le ka'aj k'uch le cigüeña' te' tu naajil le oocho', jach jaaj yaan k'i'iki' jaanali', chéen ba'ale' ti' jóok'sa'an ti' jaajay lek...-

Alumnos: -¿ba'ax u k'aat u yaalej: "jajay lek"? -

Algunos niños le contestan: -"es un plato"-, -"junp'eel plato"-.

El profesor escribe en el pizarrón:

-"jajay lek = plato" y menciona: -jajay lek es un plato-.



(fragmento de observación 11/04/2013)

La traducción de contenidos e instrucciones de manera simultánea obedece a la necesidad de que los alumnos comprendan la lectura, primero se lee en español para quienes sólo hablan español, y después para los que hablan maya. Para los docentes, esto supone que los alumnos logran comprender mejor los temas. La búsqueda del equilibrio está limitada a ciertas situaciones como la anterior.

Dentro de ese panorama la lengua maya se abre paso lentamente y con muchos obstáculos, su empleo en las escuelas tiene como característica el uso auxiliar, y acompañado de un trabajo asistemático. Lo que no coincide con los que establece los principios de una educación intercultural bilingüe que busca el desarrollo de competencias comunicativas, tanto orales como escritas, en su lengua materna y en el español.

Este bilingüismo equilibrado que se pretende, no consiste únicamente el uso asistemático de una lengua, de dar pequeñas explicaciones en maya o español, o de traducir textos. Los profesores han adoptado estas ideas como resultado de factores como el poco conocimiento sobre EIB, perfiles adecuados para la atención de situaciones lingüísticas y el propio dominio de la lengua maya. Los docentes tienen arraigado un modelo asimilacionista en el que fueron formados que tratan de reproducirlo en su experiencia, y mientras no se cuenten con nuevos elementos pedagógicos, didácticos, e ideológicos resulta complicado superar esas tendencias.

Intrínsecamente los profesores muestran una visión que se identifica con las ideas pedagógicas homogenizadoras que han dominado en la sociedad moderna: indica que alumnos dejen parte de sus características culturales para tener mejores oportunidades de aprendizaje.

5.2 Uso de materiales y recursos en la enseñanza de la lengua maya

Durante las observaciones se puede notar que uno de los materiales más recurrentes entre los profesores durante la enseñanza de la lengua maya es el libro de texto como: “maaya t’aan” y libro “la educación intercultural bilingüe”. Estos libros en lengua indígena parecen ser en muchos casos los únicos materiales con los cuales los profesores cuentan en su labor para la enseñanza de la lengua maya.

El libro de “maaya t’aan”, por ejemplo, está totalmente escrito en maya, con contenidos más apegados a la vida de las comunidades; la escuela, la fauna del lugar, objetos cotidianos, el trabajo, la salud, cuentos y leyendas de la región. Mientras que el libro de “La educación Intercultural Bilingüe. Cuaderno de trabajo para las niñas y los niños de educación Primaria indígena” por ejemplo está organizado de manera bilingüe, donde las lecciones y temas se encuentran en maya y en español.

Profesor :

Para las clases de maya me baso en lo que trae el libro de texto de educación intercultural bilingüe que llevamos, que es lo que se maneja para la enseñanza de la maya *(ENC 5/12/2012)*

Los alumnos realizan los ejercicios que se marcan en el libro, en este ejemplo el profesor inicia con una lectura del libro intercultural bilingüe del 6°

grado, la lección se llama: “ets’a’an olil kuxtal”, de la pág. 75. El profesor lee junto con sus alumnos el texto, posteriormente contestan preguntas sobre la lectura, utilizando en determinados momentos la lengua maya y el español.

El maestro lee las instrucciones de la actividad:

Profesor: -Nuukée e k’aat chíio’oba’-, y pregunta:

- Ba’ax e k’aat chíio’?

Los niños: –preguntas- (**contestan en coro**)

El maestro repite: -k’aat chíe’ , preguntas, son preguntas-

-Ko’onex xookik-. (Señalando el libro de texto)

-vamos a contestar las preguntas que están aquí, dale, entonces, el primero dice, a ver Jesús que dice el primero-

Jesús lee en voz baja;

Jesús: – ¿a tukultike’ wa uts ba’ax tu meetaj le ocho’?-

El maestro lee nuevamente las preguntas:

– ¿a tukultike’ uts ba’ax tu meetaj le ocho’-, ¿Ba’aax tu metaj ooch?

Alumno:-Tu metaj u k’aasani’- (contestan varios alumno)

Profesor: -¿ma’axti’ tu meetaj u k’aasni’?-

Alumnos: -ti’ le chan cigüeña’-

Profesor: -¿ba'axteen?-

Alumnos: - tu ts'aaj u yo'och ti' u p'eel plato jaay-



(fragmento de observación 11/04/2013)

Aquí otro ejemplo sobre el uso de los libros de texto durante la enseñanza de la lengua maya.

El maestro solicita a los alumnos que saquen su libro de maaya t'aan:

Profesor: - jo'osaj a a'analte'ex, tían te'ela', max taak u xookik-
(en el libro se encuentra la letra de una canción)

De manera conjunta los alumnos y el profesor cantan la canción:

Todos: - jun, ka. oox... u na' in k'ab..-

Se observa que algunos alumnos no trajeron su libro y se reunieron con otros compañeros para seguir la canción.

Profesor: -ba'ax k'aayil tik k'aayaj?-

Alumnos: -u k'aayil dedos-

Profesor: - bix u k'aaba'- (muestra su dedo medio)

-chuumuk

-le je'ela- (ahora muestra el anular), -sortija-

- tuux ka ts'iik a sortija, ti le max ku ts'ooko' u beel-



(fragmento de observación 08/05/2013)

Los libros de texto en lengua indígena fueron diseñados en la década de los 90 como parte de la nueva política del estado en materia educativa, con la finalidad de reconocer la multiculturalidad como una riqueza nacional y potencial el desarrollo de la educación destinada a las poblaciones indígenas. Para muchas de las escuelas y docentes los libros de textos representan los únicos materiales con los cuales cuentan.

Para algunos profesores el simple hecho de utilizar los libros de texto en lengua indígena constituye la única guía metodológica empleado para el desarrollo de las habilidades comunicativas en maya (lectura, escritura). Representan las guías que orientan el trabajo de los profesores ante la falta de estrategias y propuestas claras sobre las cuestiones lingüísticas. Sin embargo, para algunos autores como Pellicer (2001) la aparición estos textos han sido sobrevalorados, porque a falta de una propuesta de integral de educación indígena, estos por sí solos no han logrado una mejora hacia la calidad en la educación indígena.

“...considero que las lenguas y las culturas indígenas no pueden fortalecer su prestigio sólo a través de la presencia de estos libros; creo que, de alguna manera, los libros de texto han sido incorporados en las escuelas tratando de sustituir todo un programa educativo. Ahora bien, si estos materiales son incorporados sin una reforma educativa integral caen en el vacío...” (Pellicer, 2001)

El libro de texto en lengua maya se trabaja de manera simultánea con los demás libros de texto; español, matemáticas, ciencias naturales, geografía, historia, etc., cuyos contenidos son de carácter nacional en ocasiones alejados de la realidad contextual de los alumnos como temas; científicos, tecnológicos, sociales, y políticos.

A pesar de los discursos, existe poca voluntad por parte del Estado de conocer o fortalecer las culturas indígenas; se deja observar un rescate a las lenguas como un rasgo folklorizado. Las creencias, las costumbres, los testimonios, las prácticas de salud, economía y demás elementos contemporáneos son ignorados. Se hace hincapié y se subraya sobre la producción de libros en lengua indígena, pero la estructura de los contenidos son similares a los textos nacionales. Es necesario que los libros sean producto de las propias comunidades, porque mientras estos textos no tengan un origen en la voz de los mismos indígenas, esta seguirá descalificada y al margen de los procesos educativos.

Considerando que la mayor parte del tiempo destinado dentro del aula se centra en la enseñanza de estas asignaturas y el empleo del español como lengua de instrucción, el uso lengua maya se reduce drásticamente. Al respecto, un profesor comentaba que:

Profesor: -la verdad, es que durante la semana me concentro en español, matemáticas , y a veces vemos lo de maya-, -es que la verdad a los alumnos les da pena hablarlo, entonces eso hace que se dificulte un poco enseñar en maya-

(ENT 05/06/2012)

Es evidente que para los profesores existe una presión ejercida desde el currículum nacional, que exige el cabal cumplimiento de los programas, en

espacial para las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias. Esto provoca que los docentes concentren sus esfuerzos y recursos en estas áreas, y desplazando otras asignaturas o áreas como la lengua indígena, en este caso la maya, convirtiéndola en algo opcional. Por otro lado, se ha observado que a pesar de la existencia de libros de lengua indígena los profesores los emplean escasamente, y en muchos casos quedan en el olvido.

Los libros de texto son elementos importantes en la práctica de los profesores bilingües, son materiales diseñados para que los alumnos puedan desarrollar las habilidades de lectura y escritura en su lengua materna. Sin embargo el empleo de los libros no parece ser suficiente para desarrollar una educación bilingüe, ya que es necesario un cambio en la visión educativa, hace falta la integración de otros elementos como la didáctica, pedagogía, estrategias y contenidos culturales, a partir de los cuales los alumnos logren un desarrollo armónico y la posibilidad de comunicarse al interior de su comunidad y tener acceso a la cultura nacional y mundial.

5.3 Los contenidos escolares

Los contenidos escolares pueden entenderse como el conjunto de saberes o formas culturales que son esenciales para el desarrollo y socialización de los educandos. En términos simples, y de acuerdo con Santiváñez (2013:145) se

entiende como todo lo que se quiere enseñar y todo lo que el alumno es capaz de aprender.

Los contenidos para la enseñanza de la lengua maya, son una parte esencial en el logro de objetivos de una educación para las comunidades indígenas, ya que a partir de estos se construyen los principios de una educación bilingüe. Para Educación Indígena se establecen los Parámetros Curriculares para la Lengua Indígena (SEP- DGEI, 2011:12), documento en la cual se propone abordar contenidos a partir de las prácticas sociales de lenguajes, definidos como “pautas o modos de interacción que, además de la producción e interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas”.

Estas prácticas sociales de lenguaje están organizados en ámbitos relacionados a: la vida familiar y comunitaria; la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos; la vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos, y estudio y difusión del conocimiento. Esta organización de los contenidos surge del sentido que las prácticas sociales del lenguaje tienen en la vida social y cultural de los pueblos indígenas. (SEP- DGEI, 2011:16)

La siguiente observación corresponde a la clase de un profesor de cuarto grado, quien trabaja con los alumnos el tema de la familia, donde se retoman los conocimientos de los alumnos a partir de un contenido relacionado a las prácticas sociales de lenguaje, en este caso sobre la familia:

El profesor escribe en el pizarrón un saludo inicial:

Ma'alo'ob k'iin aj ka'ansaj xooknalo'ob

Profesor: -ma'alo'ob k'iin paalale'ex

Profesor: -beejlae' yan in k'aaj otik laak'tsilo'ob, ma'ax le
laaktsilo'obo'-

El profesor observa a los alumnos y pregunta:

Profesor: -¿bix u ya'alaj mamá?-

-le ma'ax ku na'atik ku ya'alik-

Alumnos: - in mamá-

El profesor escribe en el pizarrón:

Mamá

Na'

Y pregunta de nuevo:

Profesor: -bix u ya'alaj ich maaya-

Los alumnos observan lo escrito y contestan:

Alumnos: -na'-

El profesor con un gesto de aprobación menciona: -ma'alo'ob
beeyo'-

Profesor: ¿bix u ya'alaj papá?-

Alumnos: -papá-

Profesor: -no-, -yáan u lak bix u ya'alaj-

Alumnos: -papi-

El profesor escucha las respuestas (risa):

Profesor: -no está mal, pero hay otra forma-

El profesor escribe en el pizarrón:

“Tata= yuum= papá”

Los alumnos observan y anotan en su cuaderno lo que el profesor ha escrito en el pizarrón.

Profesor: -¿bix u yáalaj “abuelo”?-

Alumnos: -abuelo-

El profesor escribe en el pizarrón:

-“abuelo = nool”- y escribe igual: -“abuela = chich”-



(fragmento de observación 08/03/2013)

Como se observa, el profesor aborda un contenido que para los alumnos resulta conocido, y trata de rescatar esos conocimientos para esta clase, y de esta manera construir y reforzar su sentido de identidad cultural. En este caso el tema está ligado a un contenido contextualizado; la familia. El tema resulta ser interesante para los alumnos, logrando que los niños conozcan los nombres de los integrantes de la familia.

El ámbito de la familia y la vida comunitaria, como en este caso, es el medio por el cual el profesor pretende fortalecer la lengua, darle un sentido más

significativo dentro y fuera del aula. Al respecto en el documento de Parámetros Curriculares (SEP-DGEI, 2011:13) para la lengua indígena se establece que:

“Entre las comunidades de hablantes de lengua indígena, sus idiomas se están perdiendo... porque la integración a la sociedad ha generado la necesidad de desarrollar nuevas prácticas sociales del lenguaje ante las cuales las lenguas indígenas han sido... excluidas. Por eso, fortalecer las prácticas sociales en las que se utilizan las lenguas indígenas y ampliar sus funciones sociales permite revitalizar, enriquecer y actualizar su capacidad comunicativa...”

En este ejemplo el profesor, intenta trabajar con elementos culturales que cobren sentido para los estudiantes. En este caso, la familia, representa el objeto de estudio, donde el profesor pregunta a los alumnos sobre “como se dice: mamá, papá, abuelo en maya”, mientras que los alumnos responden en español, como han aprendido. Evidentemente, el profesor maneja su propia estrategia; la de usar preguntas en lengua maya: “bix u yaalaj ich maaya”

Salmerón y Porras (2010) retoman algunos principios que desde hace décadas se plantearon la importancia de los contenidos en la enseñanza de la lengua indígena, y mencionan que:

...los contenidos de la educación indígena, cuya fuente de conocimientos se espera que sean la familia, la comunidad indígena, los maestros bilingües con su acervo de experiencias, la historia indígena escrita por

los propios indios y la experiencia educativa de otros grupos minoritarios de países descolonizados, conocimientos que será necesario obtener, seleccionar, sistematizar y presentar en los términos apropiados según sus destinatarios (INI, 1988).

Por otro lado, en la siguiente transcripción se observa a un profesor de quinto grado desarrollando una clase con el tema de los adverbios, que fue diseñado por él para atender la escritura en lengua maya. Este contenido gramatical no se encuentra establecido en los libros de texto.

El profesor pasa con cada equipo para dar las instrucciones. A un equipo le dice:

Profesor: - tres oraciones keen a beete'ex, ken ts'oojke yaan a

maansike'ex ich máaya-

-yáan a ts'iitike'ex bix u maak'antaj-

El profesor pasa frente al grupo y da instrucciones para todos:

Profesor: - kada equipoe' yáan u ts'iibtik kex seis u p'eele' oraciones

yéetel adverbios- chen ba'ale' yáan a ts'iibke'ex ba'ax le adverbios-

El profesor observa a los alumnos, trata de organizarlos en equipos, -busca un equipo- señala a los alumnos. Se dirige al pizarrón y escribe:

-“saamsamal k-bin xóok- adverbio de tiempo”-

Alumno: *-ba'ax le adverbio' maestro?-*

Profesor: *- recuerdan qué es el adverbio, k'aajakte'ex –*

Profesor: *-ya'axile' ts'iibte'ex ba'ax adverbio', ken ts'oojkr' yáan ik ts'iibtik oraciones-*

El profesor pasa con cada equipo para dar las instrucciones. A un equipo le dice:

Profesor: *- tres oraciones keen a beete'ex, ken ts'oojke yaan a maansike'ex*

ich máaya-

-yáan a ts'iitike'ex bix u maak'antaj-



(fragmento de observación 17/04/2013)

El profesor solicita a los estudiantes que elaboren oraciones usando adverbios, tema que habían visto la clase anterior. Algunos alumnos le preguntan al maestro lo que significa el concepto de “adverbio”, *-ba'ax le adverbioso'-*. Ante la duda el profesor escribe en el pizarrón un ejemplo del uso de los adverbios.

En este caso, el profesor pretender abordar la enseñanza de la lengua maya desde un enfoque más gramatical, se pretende que los alumnos se apropien de las reglas gramaticales que les ayuden a producir oraciones y textos en lengua maya. De este modo, y desde la perspectiva del maestro, ayuda a desarrollar y promover la escritura en lengua maya, cumpliendo con los objetivos establecidos de una educación bilingüe.

En las observaciones presentadas, se nota las diferentes estrategias utilizadas en la enseñanza de la lengua maya, algunos más apegadas a las cuestiones contextuales de los alumnos y otras a cuestiones más gramaticales. El espacio destinado al desarrollo de la lengua maya suele ser limitados en tiempos y en recursos, los profesores intentan –como ya se observó- realizar un trabajo en favor de la enseñanza de la lengua maya, existe una disposición en trabajar a favor de ella, lo que resulta positivo. Sin embargo, este trabajo suele hacerse de manera poco constante ya que existen otras presiones como cumplir con los programas o las evaluaciones externas tipo ENLACE.

5.4 Lengua maya como auxiliar en la enseñanza

La lengua maya, ha sido utilizadas como un instrumento auxiliar en la enseñanza, entendiendo el término de “auxiliar” como una lengua que sirve de puente para que los alumnos accedan a otros conocimientos, sin que sea objeto

de estudio, sino únicamente como lengua de comunicación. Este modelo tiene su origen en el modelo de castellanización o transicional.

El uso de la lengua maya como lengua de auxiliar o de transición es una práctica muy recurrente entre los docentes, ya que proporciona “buenos resultados”, por lo que se le considera una buena herramienta dentro del proceso enseñanza aprendizaje. Un maestro comenta sobre esta situación antes mencionada:

Trato de usar la lengua maya de la mejor manera, al momento de pasar lista, o cuando un niño no entiende lo que se le dice, por ejemplo al momento de trabajar con matemáticas y español, así puedan entender mejor lo que estoy explicando

(ENC 17/12/2012)

Las matemáticas, por ejemplo es un área donde el uso de la lengua maya puede ejemplificar de mejor manera, ya que se puede ayudar a los alumnos a comprender algunos ejercicios que se plantean:

El profesor ayuda a los alumnos en una clase de matemáticas:

Profesor: -¿ta naatajtun bixi' María, ta nataj? - Ma teech ale' ta náataj-

María: *(niega con la cabeza)*

Profesor: *-a ver, vamos a leer para que lo entiendas*

- ko'ox xookik-

-Laura tu konaj junp'eel perfume, kaj bo'otaj yeetel cien pesos-, - beya'- (realiza un dibujo en el cuaderno)

Profesor: *-wa bo'otaj yéetel cien pesos, buka'aj ken u su'utej?*

Alumna: *-saan in na'atej- [la alumna regresa a su lugar]*

Profesor: *-¿a ver, quién tiene dudas por aquí?*

Profesor: *-si una libreta cuesta doce pesos ¿Cuánto costará cuatro libretas?*

-wa juunp'el libreta 12 pesos u toojle', ¿Báajux u tójo' cuatro u p'eele?

Alumno: *-ah, eso está fácil-, -jach fácil-*

Profesor: *-ma'alo'ob be'eyo' kone'ex ts'okse'-*

Otro alumno se acerca al profesor y le pide ayuda.

Alumno: *-maestro, biix ken in meetej-*

Profesor: *-xooke-, ba'ax ku ya'alik?-*

Alumno: *- un señor hace cuatro trompos al día, ¿cuantos trompos hace en cinco días?*

Profesor: *¿ta nataj ba'ax ta xookaj?-*

Profesor: *-juuntul winke' ku meetik cuatro trompos junp'eel k'iin, yaajp'eel ku meetik tun 5 días?*

Alumno: *-ku meetik 20 u p'eelel-*

Profesor: *-¿beeya' waalik tun?-*

Alumno: *-leti',*



(fragmento de observación 17/05/2013)

El hecho de usar la lengua maya de manera oral dentro del aula, ya sea como instrumento auxiliar constituye para los profesores una herramienta válida para su labor. Esto es parte de las adaptaciones que han realizado dentro de su aula para atender las necesidades de sus alumnos.

Está claro que esta situación no debe limitarse a un uso auxiliar de la lengua, sino que debe trascender, crear nuevos espacios para el desarrollo de la lengua maya, del bilingüismo, y demás habilidades que se requieren en educación básica. Schmelkes (2002) enuncia que:

Sabemos que para lograr un bilingüismo pleno, es indispensable hacer de la lengua un objeto de estudio, pero también hacer de la lengua un vehículo de la enseñanza. No basta enseñar la lengua, hay que enseñar en la lengua. Si el modelo de referencia es el de bilingüismo

aditivo, entonces hay que enseñar la lengua indígena y hay que enseñar en lengua indígena, a lo largo de toda la educación básica. Y hay que enseñar el español y hay que enseñar en español a lo largo de toda la educación básica. Ambas lenguas deben encontrarse en equilibrio, también a lo largo de toda la educación básica. Y conviene rotar la lengua en la que se enseñan las diferentes áreas del conocimiento o asignaturas a fin de obtener el vocabulario propio de cada una de ellas en ambas lenguas.

Muchos de los profesores que laboran en las escuelas bilingües indígenas se encuentran limitados, desde su formación sobre el manejo lingüístico, desconocen metodologías de trabajo en contextos multilingües, y esto les obliga a crear sus propias estrategias con base con sus ideales personales y en su experiencia.

CONCLUSIONES

La situación sobre la enseñanza de la lengua maya en las escuelas de educación indígena pasa varios claro oscuros; por un lado, parecen existir todas las condiciones necesarias para impulsarla desde cada escuela y aula. Las diversas legislaciones promovidas por el estado la respaldan desde el ámbito político y social, inclusive el currículum oficial la reconoce plenamente como una parte esencial hacia una educación de calidad, y por ello se realizan esfuerzos por impulsar algunas propuestas pedagógicas y curriculares destinadas a mejorar la enseñanza para los niños indígenas, enmarcadas dentro de la interculturalidad y el bilingüismo. Sin embargo, también existen situaciones que obstaculizan su desarrollo, tal como demuestra la presente investigación; la escasa formación del profesorado para el manejo de situaciones lingüísticas, la presencia de ideas asimilacionistas e integracionistas en la práctica, y un sistema educativo centralista basado en evaluaciones estandarizadas que condiciona severamente la acción de los docentes son algunas limitantes. Todo lo anterior, aunado a una desfavorable situación social y económica de las comunidades.

Existe entre los docentes la perspectiva de que la lengua maya tiene una *simple* función de instrucción y auxiliar en la enseñanza de los contenidos escolares. El uso de la lengua maya se asume de un modo asistemático y poco

planificado. Los docentes han manifestado que enseñan en una lengua y luego traducen a la otra para “reforzar” lo explicado. El tiempo asignado al estudio de la lengua maya en las escuelas bilingües suele ser limitado, entre dos o cuatro horas a la semana, ya que la mayoría del tiempo se destina a la enseñanza de asignaturas como el español y las matemáticas, consideradas de “mayor peso” en el currículum, ya que estas son sujetas a una serie de evaluaciones periódicas como ENLACE o PISA o permiten incorporarse a programas de estímulos económicos como Carrera Magisterial. Ante esta situación, es conveniente que las escuelas de educación indígena realicen un diagnóstico serio sobre estas problemáticas.

En las escuelas bilingües, un primer paso emprender una mejora sería realizar un diagnóstico sobre las condiciones lingüísticas en la que laboran, y a partir del mismo establecer estrategias claras y objetivas sobre la manera de abordar un bilingüismo equilibrado. La lengua maya necesita dejar de fungir únicamente como “auxiliar” y requiere se considere como un objeto de estudio, con contenidos culturales propios y pertinentes, que se promueva como una lengua de alfabetización, de instrucción y como contenido escolar, y desarrollen competencias comunicativas, tanto orales como escritas en ambas lenguas (maya-español). Se requiere desarrollar un currículum con contenidos culturales y lingüísticos propios y pertinentes, utilizando la lengua materna como lengua de alfabetización, de instrucción y como contenido escolar.

De igual modo, para muchos profesores la enseñanza del español, significa incrementar las posibilidades de éxito en la búsqueda de mejores oportunidades académicas y laborales. Esta idea se encuentra ligada a los modelos tradicionales, que aún siguen vigentes entre los maestros; los modelos asimilacionistas e integracionista. Estos modelos, cuya tesis se basaba en un rechazo a todo lo indígena, -por considerarla como un signo de atraso-, promueve la enseñanza de español como un modo de integrarse al desarrollo social. Por lo que resulta “evidente que el profesor ha sido desarrollando un conjunto, tal vez poco articulado e implícito pero poderoso y arraigado, de teorías, creencias y supuestos y valores del quehacer educativo y de sus relaciones con la cultura y la política del contexto social” (Pérez, 1993:44)

Es importante insistir que educación indígena cuente con profesores que conozcan y dominen la lengua indígena, tanto en la oralidad como la escritura. Esto implica serias dificultades administrativas y de formación, pero es una medida que permitirá romper con los tradicionales paradigmas de asimilación. En estos momentos, los profesores en servicio se encuentran ante la disyuntiva de preservar un modelo asimilacionista –en el cual han sido formados- y apostar por un modelo intercultural bilingüe cuyos principios aún enfrentan muchos problemas para lograr concretarlas, sin apoyos suficientes por parte del sistema educativo, sin un contexto sociocultural y económico que los respalde. Los profesores, hasta el día de hoy, mantienen un pensamiento y una práctica permeados por la tradición y orientados en la conservación y reproducción de lo conocido. Como menciona Ángel Pérez (1993:46), aunque los centros de formación “tienen efectos

importantes en la configuración del pensamiento y las actividades de los docentes, estos encuentran extraordinarias dificultades para transferir tales conceptos teóricos a las exigencias y demandas de la práctica del aula, y en consecuencia, pronto los abandonan”.

Rockwell y Mercado (1988:71) mencionan el papel de los profesores en los procesos de cambio, destacando que la diversidad de la práctica en las escuelas demuestran que el proceso de construcción del saber del magisterio es selectivo e incluso innovador, se reproducen, se confirman o se rechazan tradiciones y concepciones anteriores.

El currículum propuesto para educación indígena, se encuentra contemplado en el Plan y Programas de estudios 2011, sin embargo, a pesar de estos pequeños avances, aún mantiene un carácter “compensatorio”. Esto es debido a que solo se contempla “añadir” contenidos étnicos y culturales a los programas existentes, ya que en el fondo existe un problema de marginación, pobreza y atraso de las comunidades y sus conocimientos culturales. Por esta razón también considera la necesidad de un currículum “compensatorio” – añadiendo sólo algunos contenidos culturales representativos (lengua, tradiciones, vestimenta, organización) al currículum nacional y no extender sus prácticas hacia la cultura de la comunidad, ya que este solo agrava la situación de atraso en la cual se encuentran.

Se requiere, de igual manera, revisar los sistemas de evaluación y los mecanismos de prueba para hacer evaluaciones directamente relacionadas con lo que se enseña, con la lengua en la que se enseña y con la forma en que se lleva a cabo el proceso educativo. A lo largo de la investigación, los profesores manifestaron su preocupación por los exámenes estandarizados como ENLACE, en los cuales no se contempla las cuestiones lingüísticas presentes en las escuelas, pero que condiciona gravemente sobre los contenidos trabajados por el profesor.

La enseñanza de la lengua maya en las escuelas primarias bilingües seguirá encontrando diversas dificultades mientras las condiciones sigan como hasta ahora; mientras las autoridades educativas manejen discursos políticamente correctos pero discordantes con la realidad, mientras los docentes sigan tratando de implementar y reproducir modelos asimilacionistas y no logren comprender los principios interculturales, mientras no se promueva la creación de espacios para la innovación en estrategias y didáctica lingüística, mientras los docentes sigan consumiendo un currículum que condiciona la enseñanza a simples logros y evaluaciones estandarizados, mientras no se conciba a la cultura como un manifestación más amplia de las comunidades y no simples elementos folklorizados, mientras las propias comunidades no se involucren en su propia enseñanza y mientras la lengua maya no logre traspasar el ámbito escolar y familiar. Ante todo lo anterior, se hace indispensable que los profesores asumen de manera urgente un papel más activo en su labor hacia la enseñanza de la

lengua maya, se apropien de su papel en la construcción de la interculturalidad, que crean que este objetivo es posible y se convenzan de su conveniencia.

Solo con la participación de los actores educativos; profesores, alumnos, y comunidad en las que se encuentre las escuelas, con una verdadera participación social desde bajo, con innovaciones pedagógicas y didácticas de docentes, será posible desarrollar una educación cultural y lingüística que haga realidad un país plurilingüe y multicultural.

Sylvia Schmelkes (1995:47) menciona que la calidad depende de las personas que laboran en la escuela, porque son ellas las que pueden adaptar las medidas uniformes de políticas a los contextos específicos. A la vez, porque son ellas las que son capaces de diseñar estrategias y soluciones para lograr la calidad con las condiciones específicas de la demanda y con los recursos de que disponen para hacerlo.

Se puede afirmar que la enseñanza de la lengua maya en la escuela primaria bilingüe es una tarea complicada dentro del sistema educativo mexicano, donde existen grandes contrastes entre los discursos y la realidad de las escuelas. Los profesores por su parte, representan los grandes agentes de cambio para alcanzar una educación intercultural y bilingüe, son quienes deben asumir la parte que les corresponde para desarrollar las competencias comunicativas en la lengua indígena y el español entre los alumnos, y quienes tienen la posibilidad de romper los viejos paradigmas o modelos asimilacionistas.

REFERENCIAS

- Aguirre, A. (1976). *La escuela Rural Mexicana*. México: SEP.
- Baker, C. (1997). La política del bilingüismo. En *Antología Temática: Educación intercultural bilingüe*. México: SEP.
- Bello, J. (2009). *La formación de profesores indígenas bilingües en México*. Obtenido de <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/075/075004.pdf>
- Bertely B., M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Besalú, X., & González, M. (1999). El currículum. En M. Essomba, *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó.
- Cabrera, O. (1995). Educación indígena, su problemática y la modernidad en América Latina. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*.
- Cano M., M. (1997). Apuntes sistematizados del curso de metodología de la investigación (Diario de Campo). En *Antología Métodos cuantitativos aplicados 2*. Chihuahua: Centro de investigación y docencia.
- Carrillo, J. (2012). *Necesidades de formación docente para la Educación intercultural bilingüe en el Contexto indígena del estado de Durango, México*. Obtenido de <http://eprints.ucm.es/16674/1/T34003.pdf>
- Cassany, D. (1994). *Enseñar Lengua*. España: Graó.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga , A. (2000). *El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Recuperado el 22 de mayo de 2015, de CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010115004/barriga.pdf>
- Díaz Barriga, Á. (2005). *Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas*. Obtenido de [Revista Electrónica de : redie.uabc.mx/index.php/redie/article/download/83/147](http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/download/83/147)
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, II. Métodos Cualitativos y de Observación* (Vol. II). Barcelona: Paidós.
- Evertson, C., & Green , J. (1989). La observación como indagación y método. En M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, II. Métodos Cualitativos y de Observación* (Vol. II). Barcelona: Paidós.

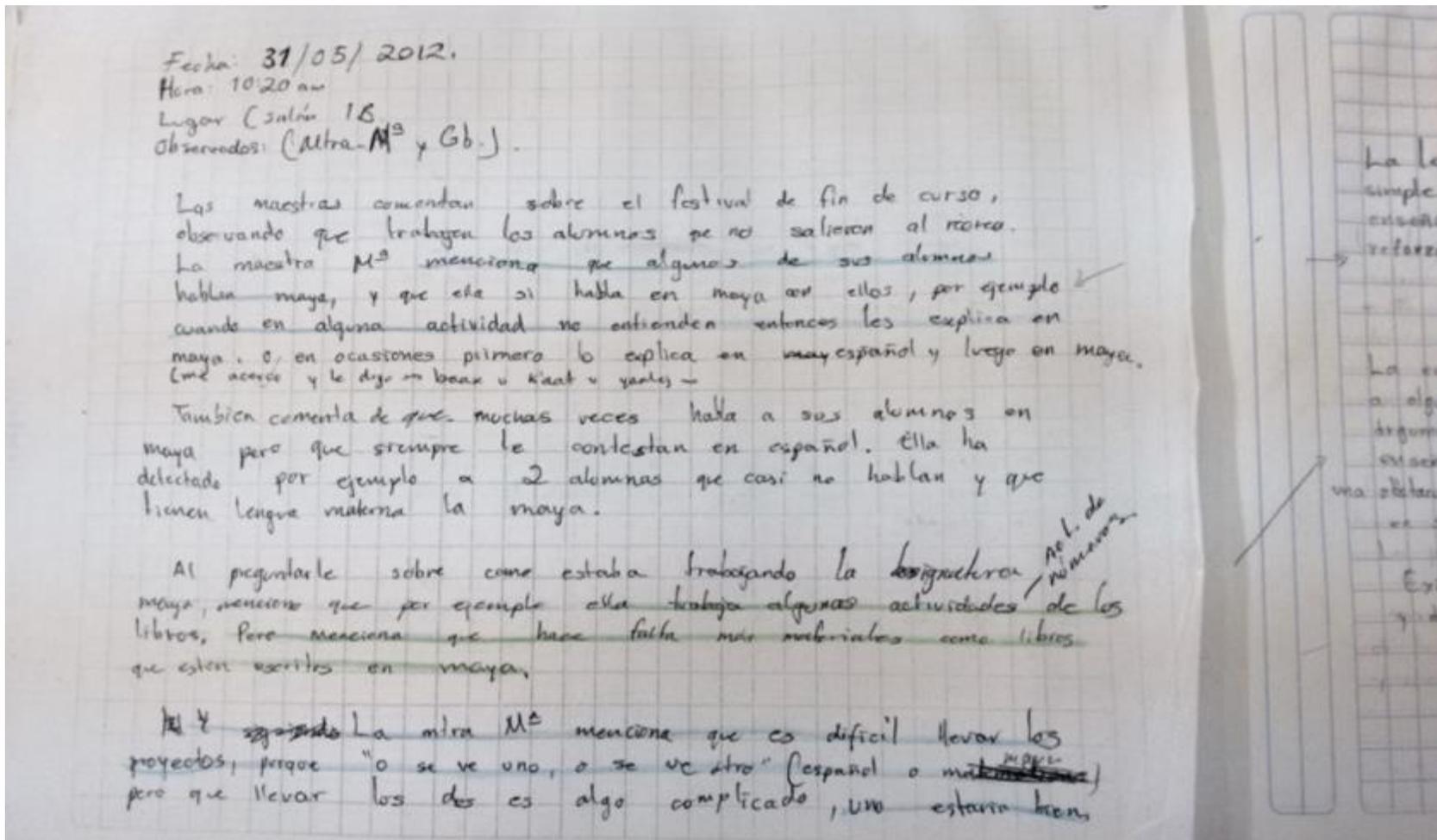
- Fernández D., F. (2005). *El currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación*. Obtenido de Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/552/55200402.pdf>
- Froufe Q., S. (1994). *Hacia la construcción de una Pedagogía de la Interculturalidad*. Recuperado el 13 de marzo de 2015, de <http://www.caritas.es/imagesrepository/CapitulosPublicaciones/636/11%20-%20HACIA%20LA%20CONSTRUCCI%C3%93N%20DE%20UNA%20PEDAGOG%C3%8DA%20DE%20LA%20INTERCULTURALIDAD.PDF>
- Gallardo, A. (1 de Agosto de 2010). *Un fracaso l a Educación Bil ingüe en Méx ico: Coordinación General de Educación*. Recuperado el 19 de Enero de 2013, de mexicosocial.org/index.php/component/cont ent / art icle/.../104-unfracasolaeducacionbilingueenmexico.pdf
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El curriculum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Morata.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez G., A. (1996). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos Metodológicos de investigación educativa. En *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Ediciones Morata.
- Giron, A. (2005). *La lengua como instrumento de aprendizaje escolar*. Obtenido de Recuperado de http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/1er_e_06.pdf
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Editorial Norma.
- Jara H., O. (1998). *Para sistematizar experiencias*. Costa Rica: Alforja.
- Jiménez Naranjo, Y. (2011). *Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y*. Obtenido de <https://www.uv.mx/cpue/num12/inves/completos/jimenez-exclusionasimilacion.html>
- Kauil Chan, T. (2008). *La lecto escritura en lengua maya: educación intercultural bilingüe*. Valladolid, Yucatán: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martin D, N. (2009). La influencia del docente de secundaria en el rezago educativo de la población maya hablante. En *En La lucha contra el rezago educativo. El caso de los mayas de Yucatán*. México: UADY-FOMIX Conacyt Gobierno del estado de Yucatán.
- Mijangos, J. (2009). *La lucha contra el rezago educativo. El caso de los mayas de Yucatán*. México: UADY-FOMIX Conacyt Gobierno del estado de Yucatán.
- Muñoz C., H. (1998). *Los objetivos políticos y socioeconómicos de la Educación Intercultural Bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas*. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 18 de marzo de 2015, de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a02.htm>
- Muñoz Sedano , A. (2003). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. (Aulaintercultural, Editor) Recuperado el 18 de mayo de 2015, de <http://aulaintercultural.org/2011/08/30/enfoques-y-modelos-de->

- educacion-multicultural-e-intercultural/#search=%22enfocues%20y%20modelos%20de%20educaci%C3%B3n%20multicultural%20e%20intercultural%2C%20Antonio%20Mu%C3%B1oz%20Sedano%22
- Pech Tzab, I. (Noviembre de 2012). Elementos de la práctica docente observadas en primarias del medio indígena. *Tribuna Pedagógica*(16).
- Pellicer U., A. (2001). *Libros de texto y diversidad cultural. Los libros en lenguas indígenas. Revista mexicana de investigación*. Obtenido de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v06/n012/pdf/rmiev06n12scB07n01es.pdf>
- Pérez Gomez, Á. (1993). La formación del docente como intelectual comprometido. (C. d. Gijón, Ed.) *Signos. Teoría y práctica de la educación*.(8/9).
- Pérez Gómez, A. (1996). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experia. En J. Gimeno Sacristán, & A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: MORATA.
- Pérez P., E. (2003). *La crisis de la educación indígena en el área tzotzil. Los altos de Chiapas*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ramírez, R. (1938). *Propósitos fundamentales que la educación rural mexicana debe perseguir. Curso de educación rural*. Recuperado el 24 de Junio de 2014, de https://edhm1.files.wordpress.com/2008/09/edhm2_bloque2_lectura4.pdf
- Rebolledo, N. (1994). *La formación de profesores indígenas bilingües en México*. Obtenido de <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/075/075004.pdf>
- Rockwell, E., & Mercado, R. (1988). *La práctica docente y la formación de maestros*. Recuperado el 22 de mayo de 2015, de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/4/R4_8.pdf
- Salmeron Castro, F., & Porras Delgado, R. (2010). La educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política pública. En *Los grandes problemas de México* (Vol. VII). México: El Colegio de México.
- Santiváñez Limas, V. (2013). *Diseño curricular: a partir de competencias*. Bogotá, Colombia.: Ediciones de la U.
- Schmelkes, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas* . México: SEP.
- Schmelkes, S. (16-19 de Octubre de 2002). *La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales*. Recuperado el 24 de Noviembre de 2014, de Conferencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano: <http://www.red-ler.org/ensenanza-lmulticulturales.pdf>

- SEGEY. (Octubre de 2014). *http://www.educacion.yucatan.gob.mx*. Recuperado el
 Noviembre de 2014, de
<http://www.educacion.yucatan.gob.mx/multimedia/publi/TRIPTICO%20%20EN%201%2050%20ANIVERSARIO.pdf>
- SEGEY. (julio de 2014). *http://www.educacion.yucatan.gob.mx*. Obtenido de
 Dirección de Educación Indígena:
<http://www.educacion.yucatan.gob.mx/direccion.php?dir=14>
- SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011*. México.: SEP.
- SEP-CGEIB. (2006). *EL Enfoque Intercultural. Orientaciones para maestros de primaria*. México.: SEP.
- SEP-CGEIB. (2007). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México: SEP-DGEIB-CDI.
- SEP-DGEI. (1999). *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas*. México: SEP.
- SEP-DGEI. (2011). *Lengua Indígena. Parámetros Curriculares. Educación Básica. Primaria Indígena*. México: SEP.
- Sichra, I. (2006). *Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad: ¿entre la realidad y el deseo? Investigación sobre la enseñanza del quechua en dos colegios de Cochabamba*. Obtenido de
http://programa.proeibandes.org/investigacion/docentes/inge_sichra.pdf
- Siguan, M., & Mackey, W. (1986). La Educación Bilingüe: Objetivos y modalidades bilingüe. En *Antología Temática Educación Intercultural Bilingüe*. México: SEP.
- Yáñez Cossío, C. (1987). *Estado del arte de la educación indígena en el area andina de América Latina*. (O. O. CIID, Ed.) Recuperado el 25 de
 Noviembre de 2013, de [https://idl-](https://idl-bnc.idrc.ca/dspace/bitstream/10625/8881/1/IDL-8881.pdf)

ANEXOS

ANEXO 1: Diario de campo



Fecha: 07/06/2012
 Hora: 10:10 Pm
 Lugar: (Dirección de la escuela)

Guion de entrevista: Prof. Alfredo B.

La importancia de la enseñanza de la lengua maya en la escuela primaria bilingüe

¿Cómo considera la enseñanza de la lengua maya en su labor docente?

La lengua maya se utiliza como un puente para explicar términos que a veces es complicado para le repertorio del niños, donde el lenguaje sería técnico, entonces para aterrizar los términos se utiliza la lengua maya, pero eso es en cuarto grado. Pero en primer grado debe serlo primordial, debe de partir de la lengua materna, cosa que no estamos haciendo, debemos aplicar el examen de colocación, para ver el grado de bilingüismo, porque aquí en chemax es un poco diferente, que digas que hay monolingües, porque aquí los niños son monolingües. La lengua es importante

¿Cómo es el contexto de la escuela y su repercusión la enseñanza de la lengua maya tiene algún tipo dificultad?

También nosotros como docentes, [] hasta tantito que dominemos, no se cuantos compañeros pueden decir que yo escribo, yo leo o conozco la gramática (maya)... es algo que dominamos o debemos dominar o actualizarlos, caso parecido a las TIC's, o el inglés que ahora piden, si no lo estamos ha que tomar algún curso, y eso pasa con al lengua maya, hay que tomar algún curso.

¿Y si se hace la prueba de colocación y se ve que hay tantos de español y maya en un salón?

En eso se toma en cuenta la lengua materna, por ejemplo si estas en una situación de mitad y mitad, entonces la decisión puede ser empezar en lengua maya, porque así también los niños no están ajenos, aunque te digan que no hablan maya, pero si los puedes pescar, han escuchado con sus abuela, no puede ser que perdamos con la lengua maya, por que e sta lengua materna.

La practica docente en la enseñanza de la lengua maya (como primera o segunda lengua)

¿De que manera usted promueve la enseñanza de la lengua maya?

FECHA: 21 Noviembre / 2012

Estimado profesor, el siguiente cuestionario tiene el objetivo de conocer las opiniones sobre el uso y la enseñanza de la lengua maya en la escuela primaria bilingüe.

1. ¿De que manera emplea la lengua maya en su labor docente? ¿en qué momentos la emplea?

Como cada materia, tiene un objetivo, así también la lengua maya tiene lo suyo. Yo lo trabajo principalmente con imágenes, pero igualmente como son niños de 6º grado, se les emplea un examen diagnóstico. Para saber si ya habían tenido algún avance. Ya después se inicia con el alfabeto del 84, y otras actividades sencillas, donde cada alumno expresa, y escribe lo que sabe de la lengua maya. Hay más estrategias como trabajar la

2. ¿Qué estrategias emplea para la enseñanza de la lengua maya?

Yo aplico mis estrategias de acuerdo al libro de materia que yo tengo.

- Pláticas en maya.
- Voces básicas
- Estructuras de la lengua maya
- Fomentar fiestas
- Juegos en maya.
- etc.
- Participación en maya.

3. ¿Cómo considera el contexto escolar en la enseñanza de la lengua maya? ¿Favorece o representa una desventaja? ¿Por qué?

La Verdad en parte de vista, favorece mucho a la comunicación estudiantil, aunque los alumnos digan lo contrario pero nosotros como docentes debemos respetar y considerar que la lengua maya es muy importante, y debemos trabajarla como se debe con muchas actividades y dinámicas. Para que la lengua maya sea una materia considerable.

4. ¿De manera repeticulen los Programas Nacionales, pruebas ENLACE, y CARRERA MAGISTERIAL en la enseñanza de la lengua maya?

En esto la verdad, son programas del gobierno y parte la SEP, pero la verdad es, si se pudiese formalizar las pruebas de examen en maya, sería bueno, porque se supone que la SEP del medio indígena, es solo maya y todos sus programas deben ser en maya.

ANEXO 4. Proceso de sistematización

- Triangulación e interpretación de datos.

Eje de análisis: La percepción de los docentes hacia la enseñanza de la lengua maya.			
<i>DIARIOS</i>	<i>ENTREVISTAS</i>	<i>ENCUESTAS</i>	<i>INTERPRETACIONES</i>
<p>Después de una breve plática con el profesor SC sobre la organización escolar, se le pregunta sobre la importancia de la lengua maya en su labor y comenta: -es muy importante porque es su lengua materna, porque a veces no entienden en español, entonces hay que explicarles (en maya) para que puedan entenderlo mejor- (DC 29/05/2012)</p>	<p>La lengua maya se utiliza como un puente para explicar términos que a veces es complicado para el repertorio de los niños, donde el lenguaje sería técnico, entonces para aterrizar los términos se utiliza la lengua maya, pero eso es en cuarto grado. (ET 07/06/2012)</p>	<p>¿Utiliza con frecuencia la lengua maya en su labor docente? ¿Por qué? ¿Cómo lo hace?</p> <p>Lo hago para explicar temas un poco abstractos, o para aterrizar algunas terminologías de las matemáticas (EC 13/06/12)</p>	<p>La lengua maya sirve como un "puente" o herramienta de "apoyo" para los profesores en la enseñanza de contenidos de los planes y programas, así como en las diferentes asignaturas. Los profesores manifiestan el uso de la lengua maya para explicar a los alumnos los contenidos que no quedaron claros, o resultan complicados, y no precisamente la lengua maya como objeto de estudio.</p> <p>La lengua maya solo se requiere cuando es preciso recalcar o enfatizar ciertos contenidos o instrucciones a los alumnos, y una vez que el alumno comprenda los contenidos, la lengua maya deja de ser útil, y solo es requerida nuevamente cuando el alumno no comprenda nuevos contenidos.</p> <p>La mayoría de las clases de los profesores se desarrolla en español, así como a los contenidos de los programas nacionales. La lengua maya se ve en ocasiones como asignatura, donde se ve algunos ejercicios del libro de maaya t'aan, traducciones de texto, preparación para concursos o pequeños escritos. Pero al cabo de estas actividades los profesores prosiguen con los contenidos en español. Los profesores mencionan que a veces no siempre lo ven, por cuestiones de tiempo o para priorizar otras asignaturas de mayor peso curricular.</p>

<p>El profesor EF comentó en la sesión de consejo técnico que: -En mi salón nadie habla maya todos son "ts'uules", así que no voy a organizar algo para lo de las lengua maternas.</p> <p>El profesor SC menciona también que hace algunos años cuando "dio" primero y segundo año, él enseñó en los dos idiomas; en maya y español, pero pues ahora no puede enseñar solo una lengua, no solo maya,</p>	<p>Cuando se trata algún tema me dirijo a los que -sé que hablan "maya" en "maya", y a los que hablan español en español..... igual cuando manejamos el libro de interculturalidad, una parte viene en español y otra en maya, así que hablamos los dos (idiomas), de esa manera estoy manejando ambos....(ET 8/06/2012)</p> <p>¿Qué sucede cuando en un salón hay niños que tienen lengua materna maya y español? ...En ese caso considero habría que utilizar las dos formas para decirlo, ..plantear las clases dando las instrucciones</p>	<p>abstractos, o para aterrizar algunas terminologías de las matemáticas (EC 13/06/12)</p> <p>Me permite relacionarme, comunicarme, pero sobre todo entender a los alumnos, esto se da con la plática, consejos que me parecen son necesarios. Además que se explica la clase en español, siempre se utiliza la lengua maya para explicar los temas que no haya quedado entendido ... (EC 15/06/2012)</p> <p>Lo hago cuando no me entienden los alumnos, y cuando me toca el área de la lengua maya. (EC 11/06/2012)</p>	<p>Los profesores emplean la lengua maya de una forma informal dentro de su práctica docente, donde la espontaneidad en pláticas con alumnos y en las explicaciones de contenidos, justifica su labor como una educación bilingüe.</p> <p>La condición bilingüe de los alumnos, es un supuesto que los profesores asumen con conformidad, ya que éstos (profesores) no cuentan con un instrumentos que verifique esta condición de bilingüismo en los niños. Pero dada la situación de bilingüismo que se ha asumido, los profesores no perciben la enseñanza de la lengua maya como un objetivo prioritario y se centran en el perfeccionamiento de habilidades y competencias en la lengua del español, idioma que se considera básico para la preparación de los alumnos hacia diversas áreas del conocimiento.</p>
--	---	--	--

ANEXO 5. Evidencias Fotograficas. Los profesores y la enseñanza de la lengua maya.

