



Gobierno Del Estado De Yucatán
Secretaría de Investigación, Innovación Y
Educación Superior
Dirección General de Educación Superior



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR

LA NOCIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN INDÍGENA SOBRE
LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y SU
RELACIÓN CON EL CURRÍCULUM

JEYVI ANEL GÓNGORA AMBROSIO

DIRECTORA DE TESIS:

DR. IGNACIO PECH TZAB

MERIDA, YUCATÁN, MÉXICO.
2016



Gobierno Del Estado De Yucatán
Secretaría de Investigación Innovación Y
Educación Superior
Dirección General de Educación Superior



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A

MAESTRIA EN EDUCACIÓN
CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR

LA NOCIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN INDÍGENA SOBRE
LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y SU
RELACIÓN CON EL CURRÍCULUM

JEYVI ANEL GÓNGORA AMBROSIO

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

DIRECTORA DE TESIS:
DR. IGNACIO PECH TZAB

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO.
2016



SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA, YUCATÁN



CONSTANCIA DE CONCLUSIÓN DE TESIS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR

Mérida, Yuc., 5 de octubre de 2016.

JEYVI ANEL GONGORA AMBROSIO.

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

**LA NOCIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN INDÍGENA SOBRE
LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y SU
RELACIÓN CON EL CURRÍCULUM.**

Presentada para optar al grado de **Maestra en Educación, Campo: Desarrollo Curricular**, ha sido liberada por su Tutor, **Dr. Ignacio Pech Tzab** y aprobada por los lectores, **Mtra. Lourdes del Rosario de Fátima Espadas Ceballos**, **Mtro. Juan Ramón Manzanilla Dorantes** y **Mtro. Macedonio Martín Hu**, 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 INVESTIGACIÓN,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD 31-A
MÉRIDA

*Con todo mi amor y agradecimiento a Mis Padres,
por el apoyo que siempre me han brindado y por
ser en mi vida, ejemplo de lucha y superación.
A mis hermanos y sobrinos, por ser fuente de
motivación para superarme cada día y así luchar
juntos para que la vida nos depare un mejor futuro.*

AGRADECIMIENTOS

Primeramente doy gracias a Dios, por darme la vida y la fortaleza necesaria para concluir esta maestría y ver culminada mi tesis, algo que muchas veces pensé no poder lograr.

A mis padres, por todo su amor y su apoyo demostrado en cada experiencia que emprendo. Por estar junto a mí de una u otra manera motivándome para salir adelante y por enseñarme que con esfuerzo y dedicación todo se logra.

A mis hermanos, mis compañeros en el viaje de la vida, por ser esas personas que me motivan a prepararme profesionalmente, por todo el apoyo que me dan y por demostrarme que siempre puedo contar con ellos en el logro de mis aspiraciones.

A mis sobrinos, por darme su amor y su cariño, por ser esa chispa en mi vida que día a día me llena de amor y alegría y por ser también motivación para superarme profesionalmente.

A mi tía Dalina y a mi tío Arturo, por todo el apoyo que he recibido de ambos, especialmente durante el tiempo que curse esta maestría.

A Leandro y a Karina, por haber hecho de la maestría una de las experiencias más especiales, por el apoyo que me brindaron y por alentarme siempre a no desistir en la realización de esta tesis.

De manera muy especial, a mi asesor de tesis, Dr. Ignacio Pech Tzab, por su paciencia y constancia en alentarme para la culminación de este trabajo, su motivación fue fundamental para este logro, sin el cual quizá no hubiese completado este proceso de formación. Un profundo y sincero agradecimiento por el compromiso demostrado y por las orientaciones que me brindó en la realización de este trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	3
--------------------------	----------

CAPÍTULO 1. LA ATENCIÓN A LA POBLACIÓN INDÍGENA

1.1. Antecedentes de la Educación Intercultural Bilingüe en México.....	4
1.2. De la educación indigenista a la educación intercultural bilingüe....	10
1.3. El marco legal de la Educación Intercultural Bilingüe.....	12
1.4. Una mirada a la Educación Intercultural Bilingüe.....	22

CAPÍTULO 2. EL ENTENDIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

2.1. Planteamiento del problema.....	29
2.2. Justificación.....	34
2.3. Objetivo General.....	39
2.3.1. Objetivos específicos.....	39
2.4. Preguntas a las que dará respuesta esta investigación.....	40
2.5. Metodología.....	40

CAPÍTULO 3. MARCO CONCEPTUAL

3.1. La Educación Intercultural Bilingüe.....	44
3.2. Cultura y comunidad maya.....	47
3.3. La Educación Intercultural Bilingüe vista desde otras miradas.....	49
3.4. Currículum y pertinencia.....	55

CAPÍTULO 4. EL DISCURSO DE LOS PROFESORES SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

4.1. Presentación de las categorías y sistematización de la información.....	78
4.2. Presentación y análisis de la información.....	79
4.2.1. Categoría 1: Educación Intercultural Bilingüe en el discurso docente.....	80
4.2.2. Categoría 2: Capacitación de los docentes del universo de estudio en relación a la Educación Intercultural Bilingüe.....	82
4.2.3. Categoría 3: Apoyo de la institución educativa para la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe.....	86
4.2.3.1. Recursos Materiales.....	87

4.2.3.2.	Textos o documentos con información sobre EIB y capacitaciones ofrecidas por la institución educativa.....	88
4.2.4.	Categoría 4: Aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe en el contexto escolar, desde la perspectiva docente.....	91
4.2.4.1.	Estrategias para lograr aprendizajes significativos en los alumnos.....	91
4.2.4.2.	Elementos y contenidos culturales del contexto que se retoman en el aula.....	95
4.2.4.3.	Contenidos curriculares que se abordan en la práctica pedagógica de los docentes.....	97
4.3.	Principales hallazgos.....	99
4.4.	Análisis y contrastación.....	100

CONCLUSIONES.....	112
--------------------------	------------

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

El tema de la interculturalidad ha cobrado en los últimos años, un lugar importante dentro de los temas en discusión en distintos ámbitos como educación y política. Se podría decir que derivado de esto se están llevando a cabo experiencias de tipo intercultural en diferentes áreas. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es una de ellas y corresponde a prácticas interculturales en el plano educativo como respuesta a las demandas de las poblaciones indígenas.

En nuestro país, y en particular en nuestro Estado, la atención a la Educación Intercultural Bilingüe es relativamente significativa.

El tema que guía la presente investigación se relaciona con el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas del medio indígena de nivel preescolar de nuestro Estado y el objetivo principal de la investigación es conocer y describir la noción que tienen los docentes sobre la Educación Intercultural Bilingüe y el discurso que tienen sobre su aplicación, para posteriormente contrastarlo con el planteamiento curricular de este enfoque educativo. El supuesto es que dependiendo de estas ideas será la puesta en práctica de la EIB.

Para realizar la investigación, se aplicaron cuestionarios a 50 docentes que laboran en escuelas del medio indígena en el nivel preescolar. Estos docentes, actualmente se encuentran desarrollando la Educación Intercultural Bilingüe, en diversos puntos del Estado, no fueron seleccionados de una misma región o zona escolar.

La investigación se llevó a cabo utilizando una metodología mixta, ya que abarca tanto el enfoque cualitativo como cuantitativo. El enfoque cualitativo, por cuanto se pretende mostrar la realidad, en la manera en como los docentes la conciben, ofreciendo datos descriptivos que surgieron de las propias palabras de ellos, es decir, dándoles una interpretación a las respuestas registradas. Y también se recurrió a la metodología de tipo cuantitativa ya que se obtuvo una muestra representativa de la

población de docentes que laboran en el medio indígena en el nivel preescolar, de los cuales se registraron sus respuestas y a través de sus respuestas se generaron las categorías de análisis.

La investigación también tiene un corte documental por basarse en la lectura y revisión de documentos oficiales y de autores reconocidos que hacen referencia al tema, así como por la información recogida a través de la aplicación de cuestionarios a los docentes, a fin de contrastar teorías referentes a la EIB con las categorías que surgieron de la información recabada en las respuestas dadas por los docentes en los cuestionarios.

Las categorías que se utilizan para analizar la información recogida son presentadas de la siguiente manera: Categoría 1, Noción que asumen los docentes respecto a la Educación Intercultural Bilingüe. Categoría 2, Capacitación docente en relación a la EIB. Categoría 3, Apoyo de la institución educativa a los docentes para implementar la EIB. Y Categoría 4, Aplicación de la EIB en el contexto escolar desde el discurso docente.

El trabajo se desarrolló en cuatro capítulos que a continuación se describen brevemente.

El Capítulo 1 aborda la atención educativa que se le ha dado a la población indígena a lo largo de la historia de nuestro país, hasta llegar a la Educación Intercultural Bilingüe. Es un somero acercamiento para concretar lo que ahora se tiene como política educativa para la atención del medio indígena.

En el Capítulo 2 se describe el trabajo de investigación que se realiza, señalando su importancia y los objetivos que persigue. De la misma manera da la pauta de la metodología con la cual se desarrolla.

En el Capítulo 3 se presenta un marco conceptual en el cual se ofrece un panorama de lo que es la EIB desde varias fuentes, como la oficial y la de autores reconocidos, y se señala la manera en que se relaciona con las comunidades mayas. Asimismo, se ofrece un análisis del currículum de este enfoque educativo y del Programa de Estudio 2011, Guía para la educadora, Educación Básica Nivel Preescolar. Esto es, con el fin

de analizar la pertinencia de su aplicación en el contexto indígena de nuestro Estado en dicho nivel educativo.

El Capítulo 4 da a conocer la información recabada en el trabajo de investigación y se presenta a través de las categorías que surgieron de la misma. También se presentan los hallazgos significativos encontrados y el análisis que se realizó de cada una de las categorías. Y al final de este capítulo se muestra la contrastación que se realizó con el planteamiento curricular de la Educación Intercultural Bilingüe.

CAPÍTULO 1. LA ATENCIÓN A LA POBLACIÓN INDÍGENA

1.1. Antecedentes de la Educación Intercultural Bilingüe en México

México ha sido un país pluricultural desde la época prehispánica y hasta el presente siglo; este pluralismo ha sido planteado y retomado de distintas maneras en diferentes campos disciplinarios como la antropología, la lingüística y la pedagogía, en los cuales en la mayoría de los casos se ha visto a la diversidad cultural y lingüística del país como un problema o como una limitante para el desarrollo económico y social.

Debido a esta característica pluricultural de nuestro país, a lo largo de su historia se han venido planteando diversas propuestas educativas para atender a la población indígena, las cuales se diseñaron siguiendo objetivos específicos según los intereses que se perseguían en el desarrollo de la nación. Muchas de estas políticas educativas buscaban la asimilación o la integración del indígena al sistema nacional, sin tomar en cuenta quizá su sentir por mantener su lengua y sus raíces culturales, bajo la premisa de buscar o ir en pro de la unidad nacional y eliminar las diferencias entre la población.

Entre los modelos educativos que existieron está la implementación de la educación indígena cuya historia inicia desde la época de la independencia, en la cual ya se tomaba en consideración la atención que se les daría a los indígenas. Como bien señala Rebeca Barriga (1999) los tres siglos de coloniaje se caracterizaron por la carencia total de una política lingüística sólida y congruente de la Corona que entra en continua tensión frente a los intereses contrarios de conquistadores y evangelizadores y de las políticas lingüísticas en torno al indígena mexicano: conquista material vs. espiritual. En ocasiones, se procuró que los indígenas aprendieran el castellano y se les prohibía que hablaran su lengua materna. Sin embargo, hubo momentos en los cuales los evangelizadores aprendían la lengua indígena para instruir a los indígenas a la fe católica (Velasco, 1945:104).

Posteriormente a esto, buscando la consolidación de la nación, se integró nuevamente a los indígenas al plan educativo que se dirigía a toda la población, pero por falta de recursos la educación que se impartía no llegaba a ellos, quedando así desatendidos.

Dentro del proyecto de educación nacional, los indígenas y la educación indígena no suponían un problema para el gobierno pues se consideraban ciudadanos con los mismos derechos que el resto de los mexicanos, lo que incluía el ser atendidos por el sistema nacional de educación, es decir, una educación igual para todos con el cual se buscaba crear una identidad nacional. (García, 2004: 63).

En la época del porfiriato, la atención a los indígenas fue mínima, se atendía básicamente al medio urbano. No formaban parte del hecho educativo, ni siquiera como un problema serio a vencer (Nolasco, 1988:208). Es a partir de la Revolución mexicana cuando se impulsa una fuerte política de Estado en materia educativa.

Al concluir la Revolución Mexicana en 1910, el Estado mexicano inició el Proyecto de Nación, siendo la educación su base. Emergieron dos tendencias acerca del pensamiento que habría de regir el modelo de Nación del siglo XX.

Una de las corrientes estuvo representada por la antropología mexicana a través de la obra de Manuel Gamio "Forjando patria", publicada en 1916. En ella, reivindica el pasado indígena y postula que el nuevo proyecto de Nación debe considerar el conocimiento de la realidad indígena, ya que se desconoce el alma, la cultura y los ideales indígenas. La otra corriente, estuvo representada por Justo Sierra, quien en 1902, siendo ministro de educación pronuncia un discurso en el que cita la poliglosia, o pluralidad lingüística del país, como obstáculo a la formación plena de la patria. Pide la unificación del habla nacional, estableciendo el castellano como única lengua escolar para así garantizar la unificación social. (Hernández, 2004.35).

Los indígenas pasan de ser inadvertidos a constituir el foco de atención, debido a que se empieza a considerar como un problema la existencia de diversas lenguas indígenas en el país. Ante este hecho se plantea la política de mexicanizar a los indígenas a través de la enseñanza del español como lengua nacional, política que se vio reflejada en la Ley de Instrucción Rudimentaria, implementada en 1911 por

Gregorio Torres Quintero y Jorge Vera, cuyo objetivo era la asimilación de los indígenas a la cultura nacional. Los movimientos educativos buscaban mejorar, así en el año de 1913 se pretendió aplicar el programa de Educación Integral Nacionalista que buscaba aplicar la enseñanza directa del español sobre los indígenas, pensando que era la solución bajo la consideración que sólo de esta manera se lograría la transformación en ciudadanos nacionales. (Martínez, 2015:105).

Sin embargo, algunas tendencias consideraban que “ni las bases del alfabetismo y las matemáticas ni las disciplinas de un currículo tradicional uniforme podrían transformar a los indios. La evolución cultural de la nación mexicana exigía métodos, maestros y materiales especiales, en un programa de educación holista”. (Gamio, 1982: 12-19).

“Con la creación de la Secretaría de Educación Pública, en 1921, y el impulso de Vasconcelos por una educación obligatoria y en español, se da el verdadero empuje al mejoramiento integral de los pueblos indígenas y la educación en el medio rural”. (García, 2004: 64). “Como titular de la misma, su preocupación fundamental fue cómo planificar y estructurar la educación en nuestro país, integrando en ella a las comunidades rurales, considerando la diseminación de éstas en todo el territorio nacional y la falta de maestros que respondieran a las necesidades específicas del tipo de educación que se requería”. (Cituk, 2010: 3-4).

Las Escuelas Rurales, las Casas del Pueblo, las Misiones Culturales y las primeras Escuelas Normales Rurales se hicieron presentes.

La labor de las Escuelas Rurales no se concretaba únicamente a enseñar a leer y escribir y practicar las operaciones fundamentales a los niños, sino también proporcionar una serie de conocimientos a los adultos que pudieran elevar su calidad de vida. Debido al éxito que obtuvieron se transformaron en Casas del Pueblo. (Cituk, 2010:5).

En los años veinte, se funda la Casa del Estudiante Indígena en la Capital de la República, cuyo objetivo fue reunir a jóvenes indígenas de diferentes grupos étnicos para ser adiestrados y educados dentro del contexto de la cultura nacional y que al regresar a sus pueblos pudieran llevar lo aprendido a lejanos lugares, con el objeto de

trasladar el progreso y el mejoramiento integral. Sin embargo, este proyecto fracasó, porque los egresados ya no querían retornar a sus comunidades para impulsar el cambio cultural. (García, 2004:64).

Con la creación de las Casas del Pueblo se pretendió dar una escuela a la comunidad (Aguirre, 1973: 90).

Surgió la necesidad de profesionalizar a los maestros rurales, por lo que se hizo necesario la creación de las escuelas Normales Rurales con planes y programas específicos para profesionalizar a los maestros rurales y pudieran llevar a cabo la labor educativa en el medio rural con mayor eficiencia. (Cituk, 2010:6).

Años más tarde, las Casas del Pueblo se transformaron en la escuela rural mexicana. (García, 2004:65). “Otras instituciones que también desarrollaron su trabajo en el medio indígena y rural fueron las Misiones Culturales y las Brigadas de Mejoramiento Indígena, que enseñaban artes y oficios diversos a los miembros adultos de la comunidad”. (Aguirre, 1973:65).

En los años treinta surge interés por los indígenas y se toman en cuenta algunos de sus problemas, entre ellos, el de la educación.

Para 1934 se crea el Departamento de Educación y Cultura Indígena cuyo objetivo era no solamente que se le enseñe a leer y a escribir a los indígenas sino que también se les enseñase a vivir.

Se emprenden experiencias socioeducativas enfocadas al ámbito lingüístico, como por ejemplo el trabajo de Mauricio Swadesh, en la zona p'urhepecha, a través del Proyecto Tarasco. En dicho proyecto se plantea la necesidad de impulsar la alfabetización y la educación formal de los niños indígenas en la propia lengua materna, antes de pasar a la enseñanza del castellano, mediante el método conocido como castellanización indirecta. (García, 2004:65).

“El discurso oficial mantenía la postura opuesta, fomentar la castellanización directa, que consistía en enseñar y alfabetizar en español”. (Acevedo, 1988: 65).

De acuerdo con los resultados del Proyecto Tarasco, el entonces presidente Lázaro Cárdenas invitó a México al Instituto Lingüístico de Verano (ILV), una organización evangélica estadounidense, con experiencia en alfabetización en lenguas vernáculas

no escritas en diversas partes del mundo. La idea consistía en estudiar las lenguas indígenas de México, preparar alfabetos y cartillas para alfabetizar y promover la educación en estas lenguas. Finalmente, promovió en 1940 la celebración de un Congreso Indigenista Interamericano, para discutir a nivel del Continente Americano los problemas que aquejaban a todos los grupos indígenas. (García, 2004:65).

En él se determinó que la educación bilingüe sería el modelo educativo destinado a las poblaciones indígenas. Se ofrecería “la enseñanza en lengua materna, por maestros que hablen lengua vernácula e impartan sus conocimientos elementales en el idioma indígena para proceder, más tarde, a la enseñanza del idioma nacional”. (Aguirre, 1992: 106).

Dentro de las resoluciones se establecieron las bases para dar a la educación de los indígenas las normas apropiadas para su aplicación.

Con la participación de pedagogos, lingüistas y antropólogos, se le quiso dar el fundamento teórico a la política de asimilación de los indígenas. Se quería no sólo promover la educación en estas comunidades sino fomentar el cambio cultural mediante la acción integral en lo educativo, lo económico, la infraestructura, los modos de vida, los hábitos de consumo, la organización social y política, etcétera. (Stavenhagen, 1988: 65).

Sin embargo, más adelante hubo un periodo opositor a la educación bilingüe y al reconocimiento de la diversidad cultural en el cual se prohíbe a los niños, hablar en sus lenguas en sus escuelas. El Proyecto Tarasco se cancela y la política lingüística indígena sufre otro revés. (Martínez, 2011:2).

En 1948 se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI), con la misión de formular e instrumentar la política gubernamental para la promoción y defensa de los derechos, así como para el desarrollo integral de los pueblos indígenas; promover la participación social organizada en el marco del reconocimiento a la naturaleza pluricultural de México y promover, en el conjunto de la sociedad nacional, la justa valoración de las culturas indígenas; pero lo referente al tema educativo sigue a cargo de la SEP.

Los esfuerzos por castellanizar se llevan a cabo por medio de la creación de los Centros Coordinadores indigenistas que el INI estableció en diversas partes del país.

La meta final consistía en la integración nacional. En los años cincuenta la discusión se centró en los resultados que se obtenían de la castellanización directa y de la alfabetización en lengua indígena como paso previo a la castellanización. Sin embargo, ambas posiciones tenían como objetivo la enseñanza de la lengua indígena únicamente para lograr la castellanización. En esa época, destaca el aumento de elementos relacionados con la educación indígena como es la presencia de promotores y de profesores bilingües, las escuelas albergues, los internados, la creación de cartillas, etc. Sin embargo, el diseño de esta política estaba enfocado en la idea de un modelo de educación para toda la nación.

En los años sesenta, el asunto de la educación y de la multiétnicidad de México entra en debate debido a que se le da otra visión a los problemas nacionales.

Las prácticas llevadas a cabo reflejan un fomento de la alfabetización en lengua indígena y la enseñanza de estas lenguas durante los primeros años de la educación primaria. Esta idea se refleja en el aumento de instituciones y profesionales que se destinan a ello, por ejemplo el cuerpo de maestros bilingües originarios de sus comunidades, cuya tarea era alfabetizar e impartir los primeros niveles de la educación primaria en lengua indígena antes de pasar en los niveles primarios superiores, a la educación en español.

En esa década se da un gran impulso a la elaboración de textos escolares para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas; además, se elaboran guías didácticas para los maestros y se inicia la preparación de cuadros técnicos y profesionales indígenas destinados a trabajar en sus comunidades de origen. (García, 2004: 66).

Con todas estas acciones el fin último de esta política indigenista fue la desaparición de los pueblos indígenas en México, postura criticada como “etnocida”, ya que tiende a destruir la identidad étnica y cultural de un pueblo y su posibilidad de reproducirse como tal. (Stavenhagen, 1988:66).

Ante esta postura considerada como etnocidio, se planteó la necesidad de reconocer la pluralidad étnica del país, de rescatar los valores de las culturas indígenas como nacionales, conservarlos y promoverlos en vez de descartarlos. Las lenguas indígenas fueron reivindicadas como nacionales, y la educación bilingüe bicultural fue promovida como una meta en sí misma y no simplemente como un paso para facilitar la castellanización de las comunidades indias. (García, 2004: 67).

“De este modo, se acuñó un nuevo planteamiento, concretamente, la llamada Educación Indígena Bilingüe Bicultural (EIBB), que surgió como política frente a la indigenista y trató de ser distinta, sin embargo cayó en varias contradicciones y reproducciones”. (Herrera, 1997: 67).

Y de esta manera la diversidad, la diferencia, y la pluralidad cultural de cada país ya no se consideraban como la negación de la unidad sino que el bilingüismo y el biculturalismo significaban aprender a manejar dos lenguas y desarrollarse en dos culturas. (Coheto, 1988: 68).

1.2. De la educación indigenista a la educación intercultural bilingüe

El breve recuento histórico de las diferentes políticas educativas y las instituciones creadas por el Estado mexicano, ha sido para darle una mirada a la estructura que se formó con el objetivo de dar respuesta a la problemática de la educación formal indígena, no se describen los diferentes métodos empleados pues hay diferencias obvias pero, también hemos encontrado semejanzas, en cuanto a la problemática enfrentada.

Una de estas semejanzas es que la educación escolarizada para indígenas no partía de las propias etnias, sino de los intereses y las conceptualizaciones que se tenían desde la esfera gubernamental.

“Esta situación dio lugar a una diversidad de políticas educativas en todo el territorio mexicano, siguiendo, por un lado, las bases políticas e ideológicas de la Constitución así como los diferentes reglamentos nacionales e internacionales que han marcado y regulado el posterior desarrollo de dichas políticas educativas”. (García, 2000: 67).

Durante los años setenta, surgieron críticas fundamentales de la ideología y práctica indigenistas y los indígenas hicieron por primera vez reivindicaciones de carácter netamente étnico. Se formuló la idea del etnodesarrollo como alternativa ante el fracaso de los esquemas desarrollistas. Se entiende por etnodesarrollo, “la capacidad social de un pueblo para construir su futuro, aprovechando para ello las

enseñanzas de su experiencia histórica, y los recursos reales y potenciales de su cultura, de acuerdo a un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones futuras”. (Bonfil, 1995:467).

La educación bilingüe-bicultural fue reconocida finalmente como pilar de la educación indígena, pero careció de la definición de sus elementos constitutivos y sus modalidades pedagógicas. (García, 2004: 67).

Para 1978 fue creada La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) tras numerosas y diversas experiencias de educación proporcionadas por el Estado. La DGEI es el área especializada de la Secretaría de Educación Pública para impulsar la educación inicial, preescolar y primaria de los niños indígenas del país. Aunque, como señalan Zolla y Zolla Márquez (2004: 245), en el fondo de lo que se trataba era de definir un modelo para incorporar a los indígenas a la nación” y en esa estrategia la educación constituía el principal instrumento de integración.

La Dirección General de Educación Indígena entre sus acciones continuó la edición y distribución de materiales de apoyo didáctico en lengua indígena. “El año 2000 es un parteaguas en la historia de México (...), destaca el Plan de Desarrollo 2001-2006, que en lo referente a educación indígena instituye la Educación Intercultural Bilingüe”. (Martínez, 2015: 111).

Posteriormente, en 2001 fue creada la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), para que contribuya al mejoramiento de la cobertura y de la calidad de la educación básica destinada a población indígena.

La CGEIB “impulsa, coordina, asesora y evalúa que el respeto a la diversidad cultural y lingüística esté presente en las políticas y propuestas educativas para todos los tipos, niveles, servicios y modalidades educativos”. (SEP, 2015: 9).

Uno de sus objetivos es introducir el enfoque intercultural y fomentar su aplicación en todos los tipos, niveles, servicios y modalidades educativas del Sistema Educativo Nacional. (SEP, 2015: 27).

La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) plantea pasar de una escuela y un sistema educativo que privilegió la integración y la asimilación a uno que reivindique el reconocimiento del derecho a la identidad cultural y a la

convivencia equitativa y respetuosa de diferencias lingüísticas y culturales, de diversas formas de construcción y transmisión de conocimiento.

1.3. El marco legal de la Educación Intercultural Bilingüe

La diversidad es una característica de nuestra sociedad actual, la cual se manifiesta en la cultura, en la lengua, en lo religioso y en otros aspectos como los sociales, económicos y políticos, que son parte importante de la vida.

Todas estas características las vemos reflejadas en las escuelas, en las cuales asisten niños con peculiaridades propias de acuerdo al contexto de donde vienen. Por lo que una de las instancias a las que corresponde dar atención a la diversidad es al sistema educativo. Es decir, que la educación que se imparta deberá retomar las necesidades de atención y formación de los alumnos y prepararlos para que adquieran conocimientos y habilidades que los preparen para participar plenamente en la sociedad en general.

Por ser la escuela una institución fundamental para el desarrollo de la sociedad, se ha planteado la implementación de una educación que sea de calidad para todos. Y buscando lograr dicha calidad educativa se plantea un enfoque como respuesta a ese reto que se asume, la cual es la llamada Educación Intercultural Bilingüe, que busca impulsar el proceso de conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad cultural, étnica y lingüística que caracteriza a nuestro país, reconociendo al otro como diverso sin borrarlo, sino comprendiéndolo y respetándolo.

La pluriculturalidad que se vive en nuestro país es una realidad que ha sido reconocida legalmente desde hace un tiempo atrás.

Nuestro país ha empezado a reconocer y a valorar la diversidad étnica, cultural y lingüística como uno de los pilares fundamentales en que habrá de fincar y construir la identidad de un Estado-nación multicultural, democrático, equitativo y soberano. Una vía para lograr lo anterior, ha sido la propuesta de la educación intercultural bilingüe que es, hoy por hoy, el enfoque educativo más pertinente en

los contextos multiculturales y plurilingües del mundo contemporáneo. (SEP, 2000: 111).

Hablar de implementar una Educación Intercultural Bilingüe en nuestras escuelas del medio indígena ya no es algo que se limite únicamente a la conciencia y voluntad de cada docente. En la actualidad, existen leyes y decretos de carácter nacional como internacional que establecen su implementación como un derecho que tienen las personas con características culturales y lingüísticas étnicas, por lo que llevarlo a la práctica, constituye un deber de los docentes que laboramos en educación indígena, por ser algo que se regula normativamente y sobre todo porque más allá de ello esta nuestra conciencia y ética profesional para ir en pos de una educación de calidad para nuestros alumnos, que responda a las necesidades y características que presenten y para que dicha educación les pueda ser útil en su vida diaria.

La diversidad lingüística y cultural es reconocida de manera oficial en nuestro país y ante ello se plantean alternativas para atenderla y abordarla en los diferentes ámbitos de la sociedad, uno de ellos como hemos mencionado es el ramo educativo, para lo cual se plantea el desarrollo de una Educación Intercultural Bilingüe de calidad.

Dentro de los documentos normativos nacionales que reconocen la diversidad cultural y lingüística de nuestro país y que por consiguiente protegen, propician y establecen la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe están las siguientes:

El 28 de enero de 1992 se publicó en el diario Oficial de la Federación el “Decreto que adiciona el artículo 4 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, en virtud del cual se reconoció legalmente, por primera vez en la historia del México moderno, el carácter pluricultural de la nación y a los pueblos indígenas que habitan en ella. (Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión, 2016: 35). La adición señalaba:

La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas

específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que ellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1992).

Esta adición fue suprimida, y su contenido reformulado, con la reforma constitucional en materia de derechos y cultura indígenas del 14 de agosto de 2001. (Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión, 2016: 10).

Sin embargo, es preciso distinguir entre el reconocimiento legal y el reconocimiento social pues es evidente que el Estado y la propia sociedad mexicana reconocieron la presencia indígena antes de la reforma constitucional. Este hecho quedó reflejado, entre muchas otras expresiones de reconocimiento, en políticas, planes y programas institucionales en materia de educación, comunicación, cultura, lengua, salud y tenencia de la tierra.

A raíz de las reformas constitucionales que entraron en vigor el 14 de agosto de 2001, nuestra Carta Magna contiene una serie de disposiciones relativas a los pueblos indígenas. Lo que debe entenderse jurídicamente por “pueblos indígenas” quedó establecido en el artículo 2° que señala:

La nación mexicana es única e indivisible. La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. La conciencia de su identidad indígena deberá ser un criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas. (Secretaría de Gobernación, 2014:12).

Como un intento de reconocer la realidad pluricultural que se vive en las escuelas y como una manera de respetar las diferencias culturales de los alumnos, se ha planteado la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Ya que por ley se protegerá y respetará la lengua y cultura de los pueblos indígenas en diferentes espacios, incluyendo el ámbito educativo, como se menciona en la reforma hecha al

artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el año 2001, que en su párrafo B expresa:

La Federación, los estados y los municipios, para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, establecerán las instituciones y determinarán las políticas necesarias para garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades, las cuales deberán ser diseñadas y operadas conjuntamente con ellos.

Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas autoridades, tienen la obligación de:

I. Impulsar el desarrollo regional de las zonas indígenas con el propósito de fortalecer las economías locales y mejorar las condiciones de vida de sus pueblos (...)

II. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior (...). Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación. (Secretaría de Gobernación, 2014: 13-14).

Por otra parte, el 13 de marzo de 2003, se publicó en el Diario Oficial de la Federación, el decreto de Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, importante instrumento jurídico que dispone también la creación del Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI). La ley reconoce a las lenguas indígenas como lenguas nacionales y son válidas para todo tipo de trámite y señala en el Capítulo II, Artículo 11, que los indígenas tienen derecho a ser educados en su propia lengua a lo largo de su educación básica. (Martínez, 2015:112).

Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el

respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos. (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2003: 3).

En esta misma Ley establece en el Capítulo III, Artículo 13, Fracciones I, IV, V y VI lo siguiente:

Artículo 13. Corresponde al Estado en sus distintos órdenes de gobierno la creación de instituciones y la realización de actividades en sus respectivos ámbitos de competencia, para lograr los objetivos generales de la presente Ley, y en particular las siguientes:

I. Incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas nacionales (...).

IV. Incluir en los programas de estudio de la educación básica y normal, el origen y evolución de las lenguas indígenas nacionales, así como de sus aportaciones a la cultura nacional; (...).

V. Supervisar que en la educación pública y privada se fomente o implemente la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad lingüística para contribuir a la preservación, estudio y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales y su literatura;

VI. Garantizar que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate. (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2003: 3).

En consecuencia, se modificó la Ley General de Educación que contempla en su Artículo 7, fracción 4ª. que la educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios deberán “promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas”. (Martínez, 2015: 112).

De esta manera, los hablantes de lenguas indígenas, tendrían acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español.

En dicha ley, además de garantizar el derecho a la educación para todos los habitantes del país, se menciona en su Artículo 7º. que la educación que se imparta “deberá fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la

historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país”. (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2014: 2).

En lo referente al ámbito internacional también existen leyes y decretos que abordan la diversidad lingüística y cultural y que por consiguiente protegen y promueven esta modalidad educativa. Tal es el caso de las que a continuación se mencionan.

La Declaración Universal de Derechos Humanos, publicada desde 1948, es uno de los instrumentos normativos internacionales fundamentales y decisivos que sirven de pauta para las relaciones entre las personas en las sociedades. En su Artículo 26 asigna a la educación dos funciones básicas que también son esenciales para el concepto de educación intercultural: declara que la educación “tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”, y que “favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”. (UNESCO, 2008: 20).

En el año 1989 fue aprobada la Convención sobre los Derechos del niño, la cual aborda las complejas responsabilidades culturales de la educación y afirma en su Artículo 29, que la educación del niño deberá estar encaminada entre otras cosas a:

- Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya.
- Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena. (UNICEF, 2006: 23).

Dentro de estos documentos también figura la Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías Nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas

adoptada en 1992 por los Estados miembros de las Naciones Unidas, que en su Artículo 4 establece que:

Los Estados deberán adoptar medidas apropiadas de modo que, siempre que sea posible, las personas pertenecientes a minorías puedan tener oportunidades adecuadas de aprender su idioma materno o de recibir instrucción en su idioma materno y deberán adoptar cuando sea apropiado, medidas en la esfera de la educación, a fin de promover el conocimiento de la historia, las tradiciones, el idioma y la cultura de las minorías que existen en su territorio. (ONU, 1992: 2).

Por su parte, la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural se refiere a los derechos culturales y destaca el papel de la educación, y señala que toda persona tiene derecho a una educación y a una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural. “En él se eleva la diversidad cultural a la categoría de “patrimonio común de la humanidad” y aspira a preservar ese tesoro vivo y renovable que es la diversidad” (UNESCO, 2002:3). Establece los derechos culturales como parte integrante de los derechos humanos, que son universales, indisociables e interdependientes.

La Declaración, acompañada de grandes lineamientos para un plan de acción, puede convertirse en una herramienta excelente de desarrollo, capaz de humanizar la globalización cultural que se vive. Señala una serie de principios que deberían cumplirse para mantener, enriquecer, reforzar, y en muchos casos, re-introducir la diversidad cultural dentro de la sociedad a nivel local, nacional e internacional. Entre dichos principios está el de “alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a este efecto, tanto la formulación de los programas escolares como la formación de los docentes”. (UNESCO, 2002:30).

Este documento menciona que “los sistemas de educación formal y/o no formal deberían incorporar las percepciones y expresiones de la diversidad cultural, tan pronto como fuera posible, para responder a los nuevos desafíos que enfrentan las sociedades cada vez más plurales y que ello implicaría una revisión general del currículo y de los métodos de enseñanza, capacitación y comunicación dentro de los sistemas educativos que hayan sido concebidos para promover la construcción de la

identidad nacional, únicamente basada en la de un grupo dominante. Cada área de dicho sistema (formación docente, currículo y libros de texto, métodos de enseñanza y estrategias) debería reconsiderarse desde una perspectiva más amplia, poniendo de relieve los aportes de la diversidad cultural”. (UNESCO, 2002: 30).

También podemos mencionar el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes adoptada desde 1989. Dicho convenio en su Artículo 27 establece que “los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales económicas y culturales”. (CDI, 2003: 16). De igual manera, en su Artículo 28 señala que:

“Siempre que sea viable deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo al que pertenezcan y que deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país”. (CDI, 2003:16).

Existe también un documento llamado Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural. Estas directrices se formularon como una contribución a la comprensión de los temas fundamentales de la educación intercultural. El texto recopila los instrumentos normativos esenciales y su preparación fue el resultado de numerosas conferencias, en particular de las reuniones de expertos celebradas en la Sede de la UNESCO en marzo de 2006, con el fin de presentar conceptos y temas que podrían orientar en el futuro las actividades y la formulación de políticas. (UNESCO, 2006: 7).

Algunos de los instrumentos normativos que retoma este documento se han mencionado anteriormente.

Entre los otros que menciona están los siguientes: La Convención sobre la Enseñanza Técnica y Profesional (1989) que “conlleva la idea de que es preciso adaptar los programas educativos a las características de los grupos de población

beneficiarios: Los Estados partes convienen en preparar y perfeccionar programas de enseñanza técnica y profesional que tengan en cuenta... la situación educativa, cultural y social de la población, así como sus aspiraciones profesionales. También sostiene que los programas educativos deben estar destinados a «la protección del... patrimonio común de la humanidad». (UNESCO, 2006: 23).

También se encuentra la Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales que “aborda la cuestión de la discriminación racial y afirma que El Estado, así como todas las autoridades competentes y todo el cuerpo docente, tienen la responsabilidad de procurar que los recursos en materia de educación... se utilicen para combatir el racismo”. (UNESCO, 2006: 23).

Este documento de la UNESCO, sintetiza los aspectos esenciales de la educación intercultural y presenta directrices fundamentales para un enfoque intercultural de la educación, los cuales se presentan a continuación:

“Principio I: La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura.
Principio II: La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.
Principio III: La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones”. (UNESCO, 2006: 34).

Como hemos mencionado, existe una gran gama de normas y decretos que reconocen la diversidad lingüística y cultural, que la establecen como una característica valiosa y que debe retomarse en todos los aspectos sociales, incluyendo el ámbito educativo.

En la educación preescolar para zonas indígenas, como un intento por atender a la diversidad que se presenta en sus aulas a escala nacional, se ha planteado la Educación Intercultural Bilingüe como una alternativa para superar los enfoques homogeneizadores, evitando que la formación de los niños se base en la exclusión, como una estrategia educativa para transformar las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de calidad, equidad y pertinencia,

construyendo respuestas educativas diferentes y significativas y como enfoque metodológico para considerar recursos para transformar la práctica docente.

La Educación Intercultural Bilingüe que se imparte en estas zonas debe caracterizarse entre otras cosas por fortalecer la identidad de los alumnos, así como su identidad frente a la sociedad nacional y mundial así como por promover que la interacción social y la comunicación de los alumnos se realicen en igualdad de oportunidades y con una clara comprensión de sus características y condiciones culturales.

La educación que se ofrece a los alumnos indígenas en el nivel preescolar, debe buscar fomentar en los alumnos el respeto a su herencia cultural y lingüística, así como su deseo de conservarla y promoverla. Este respeto debe reflejarse hacia sus compañeros y hacia sus formas de ser.

Por lo anterior, el trabajo del maestro debe contribuir al desarrollo de los educandos en todos sus aspectos, lo cual es la base para que adquieran las actitudes, conocimientos, destrezas, hábitos, habilidades y valores fundamentales que les permitan desarrollar sus capacidades, para vivir y trabajar con dignidad, relacionándose en armonía con sus semejantes, mejorando su capacidad de vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo, sin dejar a un lado sus características culturales y lingüísticas.

Sin embargo, a pesar de que existan leyes y decretos que protegen los derechos de los pueblos indígenas y que establecen el respeto a su lengua y cultura en cualquier ámbito, y aunque existan normas que establezcan que se les brinde una educación que vaya de acuerdo a sus características, en lo que corresponde a la realidad es poco lo que se hace por hacer válidas estas leyes. Muchos docentes incluso no las conocen y por consiguiente no las llevan a la práctica

Son muchos los factores que influyen en este hecho y de acuerdo a esos factores se van presentando de la misma manera diversas situaciones en el quehacer educativo.

Y ante esta problemática es que nos surge la interrogante de cómo estarán entendiendo la Educación Intercultural Bilingüe los docentes de Educación Indígena,

qué ideas tienen los maestros que trabajan en el sistema indígena del nivel preescolar en el Estado de Yucatán, ya que con respecto a la educación intercultural en México como menciona Silvia Schmelkes (2005) la educación para la interculturalidad puede y debe comenzar desde la etapa más temprana de la vida. En el nivel preescolar, la expresión de la propia identidad es un paso necesario para la comprensión de la identidad del otro. Es esencial trabajar el reconocimiento del otro como distinto, lo que se obtiene en este nivel mediante el trabajo sistemático con hábitos de respeto hacia los compañeros, haciendo conciencia de las características particulares de cada uno de ellos. Importa aprender a narrar lo propio. Eso objetiva la propia identidad, pero también permite aprender a escuchar lo ajeno, a respetarlo y a apreciarlo. (Rehaag, 2010: 81).

1. 4. Una mirada a la Educación Intercultural Bilingüe

Para poder adentrarnos al tema, comenzaremos por abordar de manera general lo que es la Educación Intercultural bilingüe. Para lo cual conoceremos el significado de interculturalidad y bilingüismo.

“La interculturalidad se refiere básicamente a la relación entre culturas. Según el doctor en Ciencias de la información y autor del libro *Comunicación Intercultural*, Miquel Rodrigo Alsina, se acepta que el antropólogo Edward T. Hall fue quien lo utilizó por primera vez en 1959. Aunque es un concepto reciente, muchos investigadores de la comunicación, la cultura, la antropología, la sociología, el marketing, entre otros, se han interesado por su definición, aplicación y desarrollo, ya que su principal característica y diferencia con conceptos como el multiculturalismo y el pluralismo, es su intención directa de promover el diálogo y la relación entre culturas y no solamente su reconocimiento y visibilización social”. (Sánchez, 2004: 79).

La interculturalidad se define como el proceso de comunicación e interacción en el cual no se permite que las ideas y acciones de una persona o grupo cultural con identidades culturales específicas, esté por encima del otro, favoreciendo en todo momento el

diálogo, la concertación y con ello, la integración y convivencia enriquecida entre culturas.

El concepto de interculturalidad apunta a describir la interacción entre dos o más culturas de un modo horizontal y sinérgico. Esto supone que ninguno de los conjuntos sociales que establecen un contacto intercultural, se encuentra por encima de otro, en condiciones de supremacía en relación con el otro, como condición que favorece la integración y la convivencia armónica de todos los individuos. Cabe resaltar que este tipo de relaciones interculturales supone el respeto hacia la diversidad; aunque es inevitable el desarrollo de conflictos, éstos se resuelven a través del respeto, el diálogo y la concertación.
<https://es.wikipedia.org/wiki/Interculturalidad>

En Wikipedia, la Enciclopedia libre, se menciona que el proceso de relación intercultural generalmente se divide en cinco etapas, que a continuación se mencionan:

Encuentro: Aceptación de la interacción, establecimiento de la identidad, presentación de expectativas.

Respeto: Trato con dignidad, trato como sujetos. Escucha respetuosa y libre expresión de percepciones y creencias. Reconocimiento de la otredad (existencia de otros modelos de percepción de la realidad).

Diálogo horizontal: Interacciones con igualdad de oportunidades. Reconocimiento de que no hay una verdad única. Empoderamiento. Construcción de una relación horizontal de "ganar - ganar".

Comprensión mutua: Entendimiento del(os) otro(s). Enriquecimiento mutuo, sintonía y resonancia (Capacidad y disposición para comprender e incorporar lo planteado por el otro (a). Empatía.

Sinergia: Obtención de resultados que son difíciles de obtener desde una sola perspectiva y de forma independiente. Valor de la diversidad, donde 1 más uno, son más que dos.

Por su parte, definimos al bilingüismo como la capacidad de una persona para utilizar indistintamente dos lenguas en cualquier situación comunicativa y con la misma eficacia. Su principal diferencia con la diglosia es a nivel de estatus sociocultural,

considerando el bilingüismo como la convivencia de dos lenguas en un mismo territorio, sin ningún predominio de una sobre otra, siendo ambas lenguas igualmente valoradas. En contraposición, el término diglosia sería la convivencia de dos lenguas en un mismo territorio, pero en este caso, una de las dos lenguas predomina sobre la otra, adquiriendo mayor prestigio y rango para asuntos de carácter oficial, relegando la otra lengua a un uso familiar y cotidiano. <https://es.wikipedia.org/wiki/Biling%C3%BCismo>

En la misma Enciclopedia libre, se menciona que en contextos donde encontramos lenguas y culturas diferentes, los sistemas educativos realizan programas de educación bilingüe. Y que por educación bilingüe se entiende aquella enseñanza que es impartida en dos o más lenguas, de las cuales una es la lengua materna del alumno (L1). Los programas bilingües deberán garantizar tanto la enseñanza/aprendizaje de una lengua en otras materias del currículum escolar como lengua vehicular de contenidos. El objetivo fundamental de la educación bilingüe es el mantenimiento de la lengua materna (L1), fomentando su dominio, y, además, la adquisición de un alto nivel de competencia de la segunda lengua (L2).

https://es.wikipedia.org/wiki/Biling%C3%BCismo#Biling.C3.BCismo_y_diglosia

Definidos los conceptos anteriores pasaremos a abordar el tema de la Educación Intercultural Bilingüe, a fin de ofrecer una breve descripción sobre ella, ya que posteriormente se ofrecerá un análisis de cómo se aborda en el currículum de educación preescolar, junto con algunos materiales que la DGEI ha diseñado para apoyar a los docentes de educación indígena para implementarlo en su práctica pedagógica.

De acuerdo con la UNESCO (2006), la educación intercultural es una respuesta al reto de proporcionar una educación de calidad para todos.

Se entiende como el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y de intervenir en los procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural. Esto supone que se reconozca la identidad cultural como una construcción particular y, por tanto, se

acepte la existencia de otras lógicas culturales igualmente validas, se intente comprenderlas y asumir una postura ética y crítica frente a estas y la propia. (SEP, 2014: 83).

La Educación Intercultural Bilingüe es un enfoque educativo que implica un diálogo multidireccional, que aspira a educar a los sujetos en la pedagogía de la diversidad. Prepara a los individuos a relacionarse en mundos distintos al propio en igualdad de oportunidades y capacidades, impulsando desde el espacio educativo, la defensa del principio de la pluriculturalidad.

Promueve la afirmación y práctica del educando en su propia cosmovisión, en lo cultural, social y científico, así como la apropiación selectiva y crítica de elementos culturales de las otras sociedades por parte de los indígenas; (...) también se facilita la apropiación de los elementos culturales indígenas por parte de otros sectores de la sociedad nacional en forma consciente y crítica.

La educación es bilingüe porque propicia la enseñanza y uso de las lenguas indígenas como instrumento de enseñanza-aprendizaje y comunicación y el español como lengua de relación con otras comunidades con lenguas diferentes, pero es necesario enfatizar que se buscará de modo que se desarrollen léxica y estilísticamente hasta convertirse en idiomas poli funcionales(...)

En la EIB, no se quiere duplicar esfuerzos en la enseñanza, ni hacer traducciones para que la alumna y el alumno entiendan, el docente tiene que manejar bien los dos códigos lingüísticos tanto la lengua indígena como el español sin interferencia, así como conocer bien los conocimientos y saberes de la cultura indígena y conocimientos de la ciencia universal, de no ser así, los docentes, las y los estudiantes no practicarán una verdadera interculturalidad. (Quishpe, 2001: 1-2).

La UNESCO (2006: 19), señala que la educación intercultural no puede ser un simple «añadido» al programa de instrucción normal, sino que debe abarcar el entorno pedagógico como un todo, al igual que otras dimensiones de los procesos educativos, tales como la vida escolar y la adopción de decisiones, la formación y capacitación de los docentes, los programas de estudio, las lenguas de instrucción, los métodos de enseñanza y las interacciones entre los educandos, así como los materiales pedagógicos.

Entendemos la interculturalidad como la relación respetuosa para el enriquecimiento mutuo entre culturas. Por eso estamos convencidos de que la educación intercultural no se puede reducir solamente a la población indígena.

Tiene que ser un objetivo a perseguir entre toda la población. En las poblaciones indígenas la educación intercultural persigue el conocimiento y la valoración de la cultura propia, así como el reconocimiento del valor y el respeto a las otras culturas con las que se comparte el territorio. En la población mayoritaria, la educación intercultural persigue el conocimiento de los aportes culturales de los diversos grupos étnicos que comparten el territorio nacional y el reconocimiento del valor que representan estos aportes, y el consecuente respeto a y aprecio de las personas y de los grupos culturales diferentes.

La Educación Intercultural Bilingüe es un modelo educativo práctico, parte de las necesidades, intereses y aspiraciones de las diversas nacionalidades y pueblos indígenas. Se basa en el derecho inalienable a ser reconocidos como grupos con características propias conforme a sus cosmovisiones respectivas. Considera las formas peculiares de vida, promueve la valoración y recuperación crítica de la cultura de sus ancestros, contribuye al fortalecimiento social de las respectivas etnias y del país en general, a través de procesos de socialización, descentralización y autonomía; se prevé la participación activa en el hecho educativo de los padres de familia, líderes comunitarios, docentes y organismos nacionales e internacionales. (Quishpe, 2001:1).

En la época actual el papel de la escuela debe cambiar hacia un enfoque intercultural, dejar sus prácticas homogeneizadoras tradicionales, hacer a un lado los programas compensatorios y cambiar a alternativas que permitan valorar y potenciar la diversidad como fuente de riqueza al interior del aula y como premisa social para vivir efectivamente en armonía.

En este sentido, la escuela debe ser una escuela para todos en donde se valoren las diferentes experiencias y conocimientos que cada niño tiene de su contexto y estas diferencias que no deben ser vistas como deficiencias serán el anclaje para enseñar a cada niño nuevos conocimientos, ya escolares o de otra índole, recuperando sus saberes y enseñándoles a reconocer sus diferencias y semejanzas con lo que ahora se relaciona. “La escuela además de transmitir conocimientos puede reafirmar la identidad cultural de los niños a través de su contacto con niños de otras culturas en

un ambiente de respeto e igualdad lo que es precisamente, construir la interculturalidad”. (Rehaag, 2010: 81).

La estructura que debe contener una escuela que eduque para la interculturalidad es: partir del análisis del contexto, conocer las culturas presentes, el nivel económico, condiciones de vida, movilidad de la población etc. Del conocimiento de la realidad social, de tal forma que se puedan problematizar los contenidos y analizar desde diferentes perspectivas culturales los conceptos sociales, sin que prevalezca un punto de vista sobre de otro. Es decir, llevar a los alumnos a entender el mundo desde diversas “lecturas culturales” y llevarlos a la reflexión de su propia cultura y las de los otros. “La educación intercultural propone modificaciones en todo el entorno escolar, lo que incluye las políticas, las interacciones en la sala de clase, el currículum formal e informal, las actividades extracurriculares, las normas institucionales, etcétera”. (Banks, 1995:191).

Desde la visión indígena, la Educación Intercultural Bilingüe es un modo de convivencia entre las distintas culturas, que contribuye a mejorar la calidad y la equidad de la educación mediante la difusión del conocimiento y la valoración de los pueblos indígenas.

En la concepción indígena la educación intercultural bilingüe es una propuesta educativa pertinente a la realidad socio-cultural de los niños indígenas y más adecuada a las aspiraciones de desarrollo y liberación de los pueblos que permite acercar más la enseñanza a la realidad, el aprendizaje a la práctica, la humanidad a las salas de clase y la naturaleza a nuestras conciencias. (López, 2000: 202).

La Educación Intercultural Bilingüe en México ha sido fortalecida a través de la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, mediante decreto presidencial en enero de 2001, con objetivos fundamentales que han orientado sus acciones y se han traducido en beneficios importantes para los pueblos indígenas, entre los que están el mejorar la calidad de la educación destinada a poblaciones indígenas y el promover la Educación Intercultural Bilingüe destinada a poblaciones indígenas en todos los niveles educativos.

Desarrollar una Educación Intercultural Bilingüe en nuestro contexto es algo necesario. Muchas son las situaciones que se observan a raíz de la falta de una aceptación de la diversidad, como lo es el rechazo, la discriminación y la negación que esta produce en los mismos indígenas sobre su propia identidad cultural. Y es por esto que la educación intercultural debe ir más allá de los contextos indígenas, debe ser necesaria para todos, no solo para abatir la discriminación hacia los indígenas, sino como una forma para fortalecer su identidad y el aprecio al patrimonio cultural de las comunidades, de los estados y de la nación, puesto que en la medida en que se fomente una educación intercultural bilingüe, se irán eliminando las diferentes manifestaciones de las asimetrías valorativas (discriminación, exclusión, intolerancia) y se contribuirá a disminuir las escolares, manifestadas en los bajos indicadores de rendimiento escolar de los alumnos, sobre todo en lo referente al medio indígena.

CAPÍTULO 2. EL ENTENDIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

2.1. Planteamiento del problema

Según lo expuesto en el capítulo anterior y tomando como referencia las prácticas pedagógicas de maestros que laboran en nuestro sistema indígena en el Estado de Yucatán, se pretende obtener información respecto a la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe en escuelas de nivel preescolar, tomando como base la concepción que los docentes tienen de esta modalidad educativa, puesto que lo que entienden sobre Educación Intercultural Bilingüe será lo que los guíe a cómo aplicarlo en su práctica docente. El concepto que tengan los docentes de Educación Intercultural Bilingüe nos dará una idea de cómo lo aplica en el aula. Para este trabajo de investigación se consideran las siguientes dimensiones:

1. Noción que asumen los docentes respecto a la Educación Intercultural Bilingüe.
2. Capacitación docente en torno a la Educación Intercultural Bilingüe.
3. Apoyo de la Institución educativa a los docentes para implementar la Educación Intercultural Bilingüe.
4. Aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe en el contexto escolar desde el discurso docente.

Frente a estas dimensiones, surge la necesidad de estudiar conceptualmente el fenómeno de la Educación Intercultural Bilingüe, a partir de la siguiente interrogante: la concepción que tienen los docentes sobre educación Intercultural Bilingüe, ¿se relaciona a las orientaciones teóricas- metodológicas de su planteamiento curricular y su desarrollo responde a los requerimientos de las escuelas indígenas de nuestra región?

A pesar de que existan leyes que protegen los derechos de los indígenas y que establecen que se debe respetar su lengua y su cultura en cualquier ámbito en el que se desenvuelvan, en lo que corresponde a la educación que se les imparte es poco lo que se hace por hacer válidas estas leyes.

La Educación Intercultural Bilingüe se enfrenta con muchas problemáticas en la aplicación de su modelo educativo, por un lado, empezando con el sistema de educación en nuestro país integrado por autoridades educativas y docentes, nos encontramos con que algunos de estos son renuentes en aceptar el enfoque Intercultural Bilingüe, podemos decir que las aspiraciones educativas se enfocan únicamente a una educación nacional, como consecuencia de esto se puede notar que están extinguiéndose las lenguas y conocimientos de las culturas indígenas. Contrario a lo que en la ley se establece, muchos profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas, no hablan y mucho menos escriban la lengua del lugar y conocen muy poco la cultura del pueblo indígena donde están desarrollando su labor docente, la mayoría de las veces aunque la conozcan no la toman en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Respecto a esto escuchamos justificantes en los que le adjudican la culpa a los padres de familia, al comentar que son ellos los que no quieren que se les enseñe a sus hijos los contenidos del contexto o que se les enseñe en la lengua indígena.

Por otra parte, esto si es un hecho que sucede realmente, las propias comunidades o padres de familia indígenas se niegan a que sus hijos se involucren con la Educación Intercultural Bilingüe o que se les enseñe en su propia lengua indígena.

Por todo lo anterior, y considerando que en las zonas indígenas se ha puesto un mayor empeño a la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe con el propósito de mejorar la calidad de la educación y de obtener mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos, me pregunto ¿Qué estará pasando en las mentes de los profesores de educación preescolar indígena de estas regiones respecto a la Educación Intercultural Bilingüe?

Un aspecto muy importante para que la Educación Intercultural Bilingüe se esté aplicando en las aulas de preescolar indígena de estas regiones es que los docentes

tengan en claro este concepto y sepan cuáles son los lineamientos sobre los que han de desarrollarla. De ahí la importancia de conocer cuáles son las ideas que tienen los profesores sobre EIB, qué piensan sobre los conocimientos y saberes de las comunidades, en la expectativa de que este enfoque parte de estos conocimientos.

El término interculturalidad, es un concepto que actualmente se ha puesto tan de moda en muchos sectores de la población y se le ha dado diferentes interpretaciones según sea el autor con el cual se mire.

En el ámbito educativo de nuestro Estado no es frecuente el uso de este término y es probable que haya confusión entre los docentes respecto a ello, ya que en su mayoría desconocen el verdadero significado de este concepto o cada quien pudiera estar interpretándolo a su manera y por consiguiente en el aula se aplicará de manera distinta; en algunos casos este concepto se ha escuchado que se emplea únicamente para identificar a la educación que se le brinda a la población indígena y lo que a ella concierne, siendo que no solamente se limita a ella, pues lo intercultural abarca tanto lo indígena como lo no indígena.

Es por esto que algunos autores como Silvia Schmelkes consideran que se debe educar para la interculturalidad en lugar de educación intercultural y que la educación intercultural debe ser para toda la población y no sólo para los indígenas. La educación intercultural con grupos mayoritarios implica combatir la discriminación y el racismo, en ese sentido la educación intercultural es para todos y no solo para indígenas. (Schmelkes, 2013).

En cuanto a la Educación Intercultural Bilingüe, me atrevo a suponer que la mayoría de los docentes no tienen muy en claro cómo es esta modalidad educativa, cuáles son sus lineamientos y cuál es la misión que persigue y que quizá se limiten al hecho de que por emplear el español y la lengua indígena ya con ello están trabajando este enfoque educativo, cuando este va más allá de ello.

Como consecuencia, si no se tiene en claro lo anterior y si a esto se le suma el desconocimiento de los lineamientos y los principios básicos de la EIB, los docentes tampoco tendrán en claro las estrategias didácticas que les permitirán implementar la EIB en el aula y por lo tanto no se podrán lograr los objetivos deseados.

El tener en claro el concepto de Interculturalidad y lo que significa educar para la interculturalidad, así como el tener un panorama claro sobre la EIB, considero que es uno de los pilares para que pueda desarrollarse este enfoque educativo, ya que si yo como docente no tengo en claro lo que estoy aplicando en el salón de clases tampoco tendré en claro lo que debo hacer en mi labor pedagógica ni mucho menos los fines educativos que debo perseguir.

Es por ello que considero importante saber cuál es el concepto que tienen los docentes sobre este enfoque así como lo que significa para ellos educar para la diversidad, ya que esto es lo que da la pauta de lo que el maestro realiza en el aula y por consiguiente esto determina los resultados que se han de obtener en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En las escuelas de preescolar del medio indígena no se obtienen los mismos resultados en cuanto al aprendizaje y la calidad de la enseñanza. Los resultados son diversos y varían; una causa de esta situación puede ser la interpretación del Enfoque Intercultural Bilingüe que tienen los docentes, los cuales muchas de las veces son erróneas o incompletas.

Como expresa un supervisor escolar de nuestro Estado: “la Educación Intercultural Bilingüe no se está dando en las aulas, ha quedado en el bilingüismo y los resultados en la educación no son los esperados. La concepción errónea que tienen los docentes sobre la EIB lleva a que no se está aplicando este enfoque como debiera ser y por consiguiente no se tienen los resultados deseados”.

Es posible que este concepto se confunda con el bilingüismo y como se ha mencionado anteriormente que los docentes piensen que por el hecho de estar empleando la lengua indígena en la clase ya están desarrollando la interculturalidad, siendo que esto es tan solo una parte de este enfoque.

Así como esta situación, existen otras interpretaciones sobre este concepto y lo importante es que cada interpretación que tengan los docentes de este término dará lugar a la manera en que se aplicará este enfoque en el aula, por lo que considero importante investigar las diversas concepciones que pudieran tener los docentes de educación indígena del nivel de preescolar sobre Educación intercultural Bilingüe como

un acercamiento a la manera en que aplican este enfoque en el aula para después poder analizar su relación con lo que se plantea curricularmente.

La concepción que tienen los docentes sobre Educación Intercultural Bilingüe implica el conocimiento que tienen tanto de lo que es este enfoque educativo como del conocimiento de los materiales de apoyo que la DGEI ha elaborado para apoyarlos en su implementación.

Si una persona desconoce algo o tiene poco conocimiento sobre lo que va a trabajar será difícil que logre lo que se pretenda en el mejor de los casos y en el peor de los casos es posible que sea otra cosa lo que se logre.

Por lo que en vista de la importancia que esto tiene en los resultados que se obtengan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, me enfocaré a investigar la concepción que tienen los docentes sobre la Educación Intercultural Bilingüe y la manera en que la desarrollan en el aula con sus alumnos de acuerdo a lo que ellos mismos expresen, y en base a los conocimientos que se obtengan sobre el tema se podrá aportar un panorama de la situación que pudiera servir para que las instituciones encargadas pudieran generar algún plan de acción ya sea para difundir los lineamientos de esta modalidad educativa o capacitar a los docentes dándoles a conocer con mayor profundidad este enfoque y los materiales de apoyo que existen sobre la implementación de esta modalidad educativa, a fin de que haya una mejor comprensión por parte de los docentes sobre cómo aplicarla y por consiguiente mejore la educación que se imparte en estas zonas indígenas.

Considero importante saber cuál es el concepto que tienen los docentes sobre Educación Intercultural Bilingüe para que a partir de ello se tenga un panorama de cómo se está impartiendo en las aulas de educación indígena en el nivel preescolar, si se estará desarrollando una verdadera Educación Intercultural Bilingüe o si se estará llevando a la práctica siguiendo las bases sobre las cuales se fundamenta y en caso de no ser así, investigar a qué se deberá que no se desarrolle de esta manera, analizar si la concepción que tienen los docentes de este enfoque tiene repercusión en ello y establecer dicha concepción en relación con el planteamiento curricular de esta modalidad educativa y sus lineamientos, ¿será que cada quien lo interpreta a su

manera y por consiguiente la desarrolla en el aula como piensa y no como debiera ser?

También se analizará el Programa de Estudio 2011, Guía para la educadora de Educación Básica Nivel Preescolar, para ver de qué manera contempla la Educación Intercultural Bilingüe, en el sentido de analizar como la actual reforma sitúa este enfoque y para ver de qué manera se plantea, tomando en consideración que en él se deben incluir los conocimientos culturales del grupo al que va dirigido y el de la cultura nacional, si propicia o busca el respeto a las diferencias o solo contempla esta última, así como también algunos textos que la DGEI ha elaborado en relación a este enfoque, a fin de realizar un contraste entre el planteamiento curricular con la concepción que tengan los docentes sobre EIB.

2.2. Justificación

La educación es percibida como un proceso de adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades prácticas para la vida individual y colectiva.

Sin embargo, en la práctica educativa escolar del medio indígena persiste históricamente una educación homogeneizante, donde una cultura mayoritaria busca una nivelación cultural de todas las personas, no importando su procedencia o grupo cultural. Es por esto, que como formadora, se busca una visión crítica de la educación formal, en donde debe existir una transformación, para lograr una igualdad social, no discriminando las minorías, ya sean sociales o culturales.

Dentro de esta visión de educación, la Secretaría de Educación Pública (SEP) implementa diversos programas educativos, muchos de ellos compensatorios que dispersan una atención más pertinente y efectiva, entre los más importantes se encuentra el enfoque de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), el cual será objeto de estudio en la investigación, ya que se ha observado cierta discordancia entre el discurso de la teoría curricular y el de la práctica docente, por lo que se buscará conocer la concepción que tienen los docentes sobre Educación Intercultural Bilingüe.

Esta investigación constituye un aporte para posteriores indagaciones sobre el tema, además que puede ser un material de apoyo para las instituciones educativas correspondientes.

Su relevancia radica en que pretende contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación que se imparte en el nivel preescolar dirigido a zonas indígenas en el Estado. Siempre se ha hablado de la mala calidad de la educación que se imparte en el medio indígena, a la que se le ha asignado una diversidad de causas que lo propician. Sin embargo, considero que son solo suposiciones que se han generalizado sin que se investigue qué es lo que está pasando en la realidad de esas aulas, hay maestros que cumplen con su horario, que son responsables, que realizan sus planeaciones didácticas y sin embargo los resultados que se obtienen son los mismos o en su caso muy similares. Un punto clave que se observa es la complicada relación del uso de los conocimientos comunitarios en las aulas, esos conocimientos que los pequeños han generado en sus familias y en su contexto social.

La Educación Intercultural Bilingüe, en su sentido más amplio, tiene como misión, la transmisión y participación de los conocimientos, costumbres y tradiciones ancestrales; asimismo, se le ha asignado la tarea de eliminar las prácticas discriminatorias en el aula, así como la formación de individuos orgullosos de pertenecer a un grupo y que reconozcan las diferencias de los otros, pero sobre todo que respeten esas diferencias y esto no se clarifica en las experiencias docentes. Por tanto, en muchas de las veces, el discurso pedagógico se aleja mucho de la realidad, pues muchos docentes se quejan de que los contenidos del currículum son ajenos a la realidad donde laboran y observamos que los resultados no son los esperados, además que los grupos indígenas aún se encuentran en situaciones de racismo y discriminación y en la mayoría de los casos se avergüenzan de pertenecer a un grupo étnico por la misma situación de discriminación que viven.

Estas situaciones urgen que sean modificadas y un medio para comenzar a hacerlo es conocer lo que están pensando los docentes de educación indígena, para que a través de ese conocimiento en la educación que se imparta se busquen alternativas desde los propios docentes y reflexionen sobre sus prácticas y analicen sobre la

aplicación del enfoque Intercultural Bilingüe en sus aulas; por ello, es importante conocer de qué manera entienden este enfoque los maestros y a partir de obtener esos datos empezar a crear espacios colectivos desde los centros educativos para plantear soluciones que estén encaminadas a mejorar la calidad de la educación.

La importancia de investigar las ideas que manejan los docentes es que estas pudieran limitar la aplicación del enfoque de la EIB, además de saber si el Programa Nacional 2011 y los objetivos de la EIB, son compatibles. El programa señala que se espera que los alumnos vivan experiencias que les permitan reconocer rasgos comunes y diferentes entre culturas y que esta es una base a partir de la cual empiezan a tomar conciencia de la diversidad cultural y aprenden a respetar y aceptar a los demás. (SEP, 2011: 62).

Pero en el proceso de enseñanza aprendizaje los profesores encargados de adecuar los contenidos del programa nacional para desarrollar una Educación Intercultural Bilingüe, en muchas ocasiones por diferentes causas no realizan estas adecuaciones. Un supuesto sobre el cual parte esta investigación es que los profesores pudieran no tener en claro el concepto de este enfoque educativo, desconociendo sus lineamientos y las sugerencias que a través de los materiales existentes se les dan. Con la indagación del concepto que tienen los educadores de Educación Intercultural Bilingüe, se podrá contar con información que sirva para avanzar en el diseño de una propuesta acorde a las necesidades de formación y actualización de los docentes que laboran en Yucatán.

Otra causa que ha despertado mi interés en este tema, es porque he laborado en Centros de Educación Preescolar Indígena de comisarías donde he encontrado diversidad cultural y lingüística, y en el desarrollo de mi quehacer docente me han surgido dudas al adaptar el enfoque de la EIB a los contenidos del programa nacional, tarea nada sencilla que me lleva a preguntarme cómo entenderán este enfoque mis compañeros docentes y que invita a investigar qué pasa en esa fase de internalización o actualización sobre el enfoque y por ello qué se hace en las aulas de educación preescolar indígena; en otras comunidades que requieren de este enfoque debido a

las características culturales de los alumnos no son retomadas con pertinencia y se desarrollan prácticas debido quizá al poco conocimiento del por qué deben hacerlo.

Por otro lado, la Dirección General de Educación Indígena, elabora materiales de apoyo didáctico para los docentes de este nivel educativo a fin de que puedan ayudarlos a implementar con mayor pertinencia teórica el enfoque de la EIB, uno de los cuales es “La Educación Intercultural Bilingüe, Orientaciones y sugerencias para la práctica docente”. En este documento se encuentran diversas actividades que los docentes pueden desarrollar con sus alumnos dándole este enfoque a su práctica docente.

También está el documento sobre “Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para niñas y niñas indígenas” en el cual están las bases sobre las cuales se ha de desarrollar el enfoque EIB en las aulas de educación indígena con el fin de apoyar al docente en su trabajo diario.

A pesar de la existencia de material didáctico, muchos de los docentes se olvidan de usarlo o aplicarlo, otros no lo conocen y unos más no lo pudieron obtener. Por lo anterior podemos suponer que se dedican a desarrollar el programa nacional sin realizarle adecuaciones.

Un aspecto importante para que la Educación Intercultural Bilingüe se aplique en las aulas de preescolar indígena de estas regiones es que los docentes tengan claro el concepto y sepan cuáles son los lineamientos sobre los que han de desarrollarlo.

Recordemos que el término interculturalidad, se ha puesto tan de moda en diferentes sectores de la población, que le ha dado múltiples interpretaciones. En el ámbito educativo, el uso de este concepto y su nula delimitación (o explicación) ha causado confusión entre los docentes, ya que en su mayoría desconocen el significado de esta palabra, teniendo que interpretarlo a su manera y por consiguiente su aplicación en el aula se da de distintas maneras.

Entendemos la interculturalidad como la relación respetuosa para el enriquecimiento mutuo entre culturas. Por eso, como hemos mencionado anteriormente, estamos convencidos de que la educación intercultural no se puede reducir solamente a la población indígena. Tiene que ser un objetivo a perseguir

entre toda la población. En las poblaciones indígenas la educación intercultural persigue el conocimiento y la valoración de la cultura propia, así como el reconocimiento del valor y el respeto a las otras culturas con las que se comparte el territorio. En la población mayoritaria, la educación intercultural persigue: El conocimiento de los aportes culturales de los diversos grupos étnicos que comparten el territorio nacional; el reconocimiento del valor que representan estos aportes, y el consecuente respeto y aprecio de las personas y de los grupos culturales diferentes. (Schmelkes, 2011: S/N).

Considero importante saber cuál es el concepto que tienen los docentes sobre Educación Intercultural Bilingüe para comprender su aplicación en las escuelas, así como lo que para ellos significa educar para la diversidad, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el logro de los objetivos de la EIB.

Algunos docentes consideran que por dar la clase en lengua maya, ya están aplicando el enfoque intercultural bilingüe, otros piensan que al traducir los contenidos del programa a la lengua maya ya es intercultural la clase, sin embargo, en el enfoque de la EIB se debe usar indistintamente la lengua maya y el castellano como lenguas de enseñanza en la clase. En lo referente a la cultura se deben abordar temas relacionados al contexto de los alumnos y al conocimiento de otras culturas. Algunos maestros se limitan a reproducir el programa nacional.

La investigación y el análisis de las diversas ideas que pudieran tener los docentes sobre el concepto de Educación Intercultural Bilingüe, proporcionará información sobre la manera en que consideran se debe aplicar este enfoque.

El proceso educativo gira en torno al programa nacional, consejos técnicos, colegiados en las escuelas, visitas de supervisores para verificar si se está trabajando de acuerdo con ello, para observar si los alumnos se apropian de los contenidos básicos que vienen en los libros de texto; pero qué hay de la EIB, hasta ahora no ha sido motivo de análisis el cómo planear bajo este enfoque. Los maestros usan el programa nacional, como “una ley” y se olvidan de la educación indígena requiere flexibilizar la práctica docente y adecuarla a las características y necesidades de los educandos. Al respecto, Schmelkes (2011) refiere que incluso cuando se trabaja con maestros indígenas, hablantes de la lengua, existen serias dificultades para lograr que

éstos se apropien de los objetivos de la Educación Bilingüe Intercultural. Muchos de ellos han aprendido a despreciar su cultura.

Por lo que por todo lo anteriormente mencionado considero que el conocer cuál es el concepto que los docentes de Educación Indígena tiene sobre la Educación Intercultural Bilingüe aportará información sobre como la implementan en su práctica docente, lo que a su vez nos permitirá a que con base a la información obtenida se identifiquen áreas de mejora tanto en la capacitación de los docentes como en el desarrollo de estrategias destinadas a implementar este enfoque desde el propio conocimiento del trabajo de los docentes.

2.3. Objetivo General

Conocer y describir la noción que tienen los docentes de educación indígena que laboran en el nivel preescolar, sobre Educación Intercultural Bilingüe y contrastar su relación con su planteamiento curricular.

2.3.1. Objetivos específicos

- Identificar el enfoque y el modelo de Educación Intercultural Bilingüe que subyace en el discurso de los docentes de escuelas preescolares indígenas.
- Identificar el discurso del docente sobre su práctica en relación a la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe en escuelas insertas en contexto indígena.
- Analizar el currículum de educación preescolar indígena e identificar el planteamiento curricular de la Educación Intercultural Bilingüe.
- Contrastar el concepto de los docentes sobre Educación Intercultural Bilingüe con su planteamiento curricular.
- Identificar las necesidades de formación de los docentes de educación indígena en cuanto a esta modalidad educativa.

2.4. Preguntas a las que dará respuesta esta investigación

- ¿Cuál es la noción que tienen los docentes de Educación Intercultural Bilingüe?
- ¿Cómo piensan los docentes que están aplicando la Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas de nivel preescolar indígena?
- ¿El currículum de preescolar, de qué manera contribuye en el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas del medio indígena?
- ¿Cuáles son las necesidades de capacitación y de formación que presentan los profesores para el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe?

2.5. Metodología

La metodología se relaciona con los pasos para realizar una investigación. Hace referencia al camino o al conjunto de procedimientos racionales utilizados para alcanzar el objetivo o la gama de objetivos que rige una investigación científica, una exposición doctrinal o tareas que requieran habilidades, conocimientos o cuidados específicos. Con frecuencia puede definirse la metodología como el estudio o elección de un método pertinente o adecuadamente aplicable a determinado objeto. <https://es.wikipedia.org/wiki/Metodolog%C3%ADa>

Esta investigación se enmarca en la metodología de tipo cualitativo, ya que pretende describir los datos tal y cual se presentan en la realidad en un contexto determinado. “La metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. (Taylor y Bogdan, 1987: 7).

Hernández, Fernández y Baptista (2010: 119), señalan que el enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigara) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su

realidad. También señalan los autores que es recomendable seleccionar el enfoque cualitativo cuando el tema del estudio ha sido poco explorado, o no se ha hecho investigación al respecto en algún grupo social específico, el proceso cualitativo inicia con la idea de investigación.

Sin embargo, una parte de esta investigación será bajo el marco cuantitativo por ser documental y posteriormente se retomará el marco cualitativo, por basarse en la información subjetiva que se obtendrá de los cuestionarios que se les aplicará a los docentes.

De acuerdo con Tamayo (2007: 115), la metodología cuantitativa consiste en el contraste de teorías ya existentes a partir de una serie de hipótesis surgidas de la misma, siendo necesario obtener una muestra, ya sea en forma aleatoria o discriminada, pero representativa de una población o fenómeno objeto de estudio.

La metodología cuantitativa utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente el uso de estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población. El Método cuantitativo tiene su base en el positivismo, que busca las causas mediante métodos tales como el cuestionario y producen datos susceptibles de análisis estadístico, por ello es deductivo. (Angulo, 2011: 115).

En este sentido, “el método cuantitativo de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010:115) manifiestan que usan la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías, además señalan que este enfoque es secuencial y probatorio, cada etapa precede a la siguiente y no podemos “brincar o eludir” pasos, el orden es riguroso, aunque desde luego, podemos redefinir alguna fase y parte de una idea, que va acotándose y, una delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se desarrolló un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas (con frecuencia utilizando

métodos estadísticos), y se establece una serie de conclusiones respecto de las hipótesis”.

Las técnicas que se emplearán para recabar información serán la investigación de tipo documental, que se orientará a trabajar con información contenida en soportes documentales como impresos o documentos elaborados sobre el tema en cuestión.

Otra técnica que se empleara será la encuesta, a través de la aplicación de un cuestionario a los docentes seleccionados a fin de conocer su concepto sobre educación Intercultural Bilingüe.

Se recurrirá en una primera instancia, a la lectura y revisión de fuentes, tales como programas educativos, textos y documentos referentes al objeto de investigación. Posteriormente se aplicarán cuestionarios a sujetos claves, es decir aquellos que puedan proporcionar información específica y concreta en relación a la temática.

Finalmente se hará una contrastación entre lo recolectado de la investigación documental con la información obtenida de los cuestionarios que se aplicarán a los docentes para saber cuál es la relación que tiene el contenido curricular en materia de Educación Intercultural Bilingüe con la noción que tienen los docentes respecto a ello.

Las técnicas de investigación documental son procedimientos orientados a la aproximación a, procesamiento y recuperación de información contenida en documentos, independientemente del soporte documental en que se hallen. Ejemplos de estas técnicas son el aparato crítico (conjunto de apoyos al texto principal de un documento científico, según normas internacionales), las técnicas de lectura (aproximación al documento) y la reseña, el resumen, etc. (recuperación de la información). (Rojas, 2011: 279).

Para el presente trabajo se realizará la lectura de documentos seleccionados para tener una aproximación de su contenido y posteriormente poder contrastarla con la información que se obtenga en los cuestionarios aplicados a los docentes.

La bibliografía a consultar constituye el currículum de la Educación Preescolar indígena y algunos materiales que la institución educativa ha creado para apoyar a los docentes a implementar la Educación Intercultural Bilingüe. Entre dichos documentos están:

- El Programa de Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar, para analizar de qué manera retoma la Educación Intercultural Bilingüe y su pertinencia en cuanto al contexto al cual va dirigido.
- Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas.

A lo largo del desarrollo de este trabajo también se revisarán textos sobre el tema de la Educación Intercultural Bilingüe de algunos autores reconocidos, para analizar cuál es el planteamiento que le dan y cuál es su manera de abordarla, que se irán expresando durante el desarrollo del presente trabajo de tesis.

En cuanto a los cuestionarios, se aplicarán a los docentes con lo que se tenga cercanía y posteriormente se analizarán sus respuestas para establecer categorías de análisis que la misma información de los cuestionarios sugiera.

Una vez establecidas estas categorías de análisis se procederá a contrastarlo con la información que se retomó del Programa de Estudios 2011, para ver si existe o no relación alguna entre ambos. Es decir entre los planteamientos curriculares de la EIB y la noción que tienen los docentes sobre EIB.

CAPÍTULO 3. MARCO CONCEPTUAL

La coexistencia de diferentes culturas dentro de un mismo escenario es una realidad en nuestro país, existiendo diversas formas de interacción entre estas.

Históricamente, se ha buscado una acción integracionista sobre los pueblos indígenas. Estas formas de acción integracionista se desarrollaron desde: la dominación violenta, la transculturación, la asimilación, siendo la educación un medio fundamental para lograr tales fines.

En respuesta a ello se han hecho intentos por reconstruir y modificar estos escenarios producidos por la dominación y colonización, y uno de estos intentos es la llamada Educación Intercultural Bilingüe, sobre la cual nos enfocaremos a desarrollar en el siguiente capítulo los siguientes marcos de referencia que serán los ejes principales de la investigación documental que se llevará a cabo: 1) Educación Intercultural Bilingüe, 2) Cultura y comunidad maya, 3) La Educación Intercultural Bilingüe vista desde otras miradas, y, 4) Currículum y pertinencia.

3.1. La Educación Intercultural Bilingüe

La educación es un proceso continuo con el cual se busca la transmisión de saberes y conocimientos que respondan a los requerimientos de cada sociedad. Muchas son las estrategias que se han implementado en el sistema educativo para lograr lo anterior y una de ellas ha sido la llamada Educación Intercultural Bilingüe.

Nuestra sociedad actual se caracteriza por ser pluricultural, hecho que se reconoce constitucionalmente. En ella se encuentran diferentes grupos indígenas que poseen sus propias culturas y lenguas y se le ha asignado la tarea al sistema educativo el dar respuesta a sus necesidades específicas de formación. A través de la educación se pretende que los educandos, sea cual sea su cultura y su lengua, adquieran

conocimientos y habilidades que los preparen para participar plenamente en la sociedad en general.

Actualmente muchos son los intentos por eliminar prácticas discriminatorias en nuestra sociedad, como lo son los que se dan por cuestiones étnicas. En las escuelas de nuestro país se hace presente la diversidad y esta no puede pasar desapercibida y lejos de ser considerada un problema o un motivo de discriminación puede ser una fuente de conocimientos, por lo que debe ser valorada y atendida.

Ante esto, muchos han sido las estrategias que se han visto generados en programas educativos para dar atención a la diversidad cultural y lingüística de nuestro país.

La Educación Intercultural Bilingüe, es una modalidad educativa que ha sido propuesta para dar atención a la diversidad, buscando con ella ofrecer una educación de calidad y pertinente a las características de la población a la cual va dirigida.

Para poder adentrarnos a la comprensión de esta modalidad educativa empezaremos por mencionar que la interculturalidad desde el punto de vista educativo, resulta inmensamente enriquecedora, por cuanto contribuye a la formación de una sociedad respetuosa de la diversidad. Se entiende como un concepto que puede ser adoptado universalmente, toda persona puede tener educación intercultural, la cual propone que se debe educar la conciencia con relación a la existencia de la diversidad cultural, para que el ser humano sea rico en valores respetando las diferencias, étnicas, religiosas, sociales, etc. La interculturalidad responde a los requerimientos que nacen del contacto entre dos o más culturas diferentes, para lograr un bien común potenciando al ser humano que se desarrolla en ese contexto. Se plantea como un medio que permite interacciones entre culturas, donde se abren espacios de respeto y valoración entre ellas.

En cuanto al aspecto “bilingüe”, se contempla como un sistema educativo que contempla el uso de dos lenguas en toda su extensión escolar.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) constituye una propuesta educativa que ha sido caracterizada por aspectos políticos, pedagógicos y metodológicos innovadores que la han ido conformando y definiendo.

Como opción de política educativa, la interculturalidad constituye una alternativa a los enfoques homogeneizadores y busca la transformación de las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, de pertinencia y de relevancia curricular; es considerada, además, como herramienta en la construcción de una ciudadanía que no se base en la exclusión del otro y de lo diferente. Como estrategia pedagógica, constituye un recurso para construir una pedagogía diferente y significativa en sociedades pluriculturales y multilingües. Como enfoque metodológico, se basa en la necesidad de repensar la relación de conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad, para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas como recursos que coadyuven a la transformación sustancial de la práctica pedagógica.

La Educación Intercultural Bilingüe tiene como objetivo principal preparar a los educandos indígenas para interactuar adecuadamente tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global. El reconocimiento de la existencia de diferentes culturas, el valor y respeto de las particularidades de cada una y la mirada de igualdad, son sus principales características

La EIB, entendida como un modelo de educación que fomenta el diálogo e interacción entre las diversas expresiones socioculturales comprendidas en un espacio determinado, es la base sobre la cual se puede entablar el trabajo por la equidad educativa, lo que a su vez llevará a la equidad social. A su vez, brinda un marco de acción caracterizado por el respeto a la diferencia, la aceptación del otro (a), considerando al otro (a) como una oportunidad de aprendizaje y diálogo. Es contraria a la exclusión, la discriminación, la hegemonía, la jerarquización y los prejuicios, que lamentablemente prevalecen en nuestra sociedad.

En nuestro Estado se fomenta el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, debido a la existencia de un alto índice de población con características culturales y lingüísticas mayas y esta situación hace necesario que se promueva el valor y respeto a la diversidad cultural.

Para implementar la Educación Intercultural Bilingüe los docentes deben realizar adecuaciones al currículum, diseñando e incorporando en sus planificaciones estrategias y contenidos didácticos que retomen los elementos culturales de la región y que consideren las orientaciones del currículum escolar nacional y sobre todo considerando las necesidades educativas de los alumnos/as, las características del contexto, la naturaleza de la propuesta educativa y el perfil del alumno/a egresado.

En resumen, se pretende aumentar la calidad de lo aprendido por medio de la contextualización y principalmente la valoración, fortalecimiento y consideración de la cultura maya dentro del proceso pedagógico; lo que implica incluir saberes y la lengua maya.

3.2. Cultura y comunidad maya

La Educación Intercultural Bilingüe es construida debido a la existencia de diferentes culturas, procurando con su implementación lograr una aceptación positiva entre dichas culturas.

Entendemos cultura como el núcleo de la identidad individual y social y como un elemento importante en la conciliación de las identidades grupales en un marco de cohesión social. Al hablar de cultura se hace referencia a todos los factores que configuran los modos en que un individuo piensa, cree, siente y actúa como miembro de la sociedad. (UNESCO, 2006: 12).

Partiendo de esta base, una cultura se concibe como la forma de interpretar el mundo, y se encuentra conformada de creencias, valores, símbolos, lenguaje y normas de comportamientos, lo que en su conjunto conforman la cosmovisión del pueblo maya.

La Educación Intercultural Bilingüe debe tomar en cuenta los contextos donde es implementada. En Yucatán, existen 106 municipios y cada uno tiene comunidades donde cada una de éstas posee y trasmite sus propios saberes y conocimientos a los niños desde el nacimiento hasta la vida adulta.

El concepto comunidad es entendido como un espacio físico determinado en el que se encuentran grupos humanos unidos por lazos familiares o parentales, donde las necesidades o quehaceres se trabajan en forma común.

La comunidad, por ser un espacio que permite relaciones más cercanas entre las personas, constituye un pilar fundamental en la socialización del individuo, adquiriendo carácter de institución educativa, ya que en ella niñas y niños desarrollan destrezas psicomotoras, pensamiento lógico de su naturaleza, aprenden a identificar a miembros de su hogar y su familia, y básicamente a través de la lengua el niño adquiere aprendizajes, por ejemplo, a saludarse, conversar, escuchar, trabajar, etc.

La relación del niño o niña con sus padres lleva a fortalecer sus experiencias de vida y a formar su propia identidad ayudado por la familia. Por ello se entiende que junto a la escuela, la comunidad y la familia son agentes esenciales en el proceso de formación de niñas y niños.

La familia es el principal y primer agente formador de la identidad de los niños, es allí donde se transmite gran parte de los saberes y conocimientos de la cultura, lo que lleva a que éste comience a construir su identidad, de acuerdo al contexto en el que se encuentra.

Una vez que esta se cristaliza es mantenida, modificada o aún reformada por las relaciones sociales involucradas. La identidad establece una parte fundamental de las personas, porque pertenecen a una cultura determinada identificándose como miembro de un grupo social específico. Por lo tanto, la identidad se constituye mediante los saberes y conocimientos de la cultura de la que se forma parte.

Otro factor importante es la escuela, la cual juega un rol fundamental en el proceso de formación de niñas y niños, ya que si estos poseen un tipo de educación informal diferente a la que se establece en la escuela, puede provocar en ellos, una fuerte ruptura entre lo que son sus conocimientos previos y los nuevos saberes. Por ello gran parte del proceso de construcción de la identidad es atribuida a la escuela, convirtiéndose en responsable del proceso de escolarización y construcción de la identidad.

Sin embargo, es en la escuela, donde casi siempre se produce el choque o enfrentamiento entre dos culturas, por un lado se encuentra el niño o niña con sus valores, costumbres y formas de vida y trabajos, que van constituyendo su conducta e identidad y que está siendo formada por la familia y; por otro lado, se presenta la escuela, con sus valores y símbolos nacionales, imponiendo una nueva forma de vida y costumbres, que van formando una nueva identidad a los niños a través del proceso escolar.

En nuestro Estado, las escuelas se categorizan como indígenas y no indígenas. Algunas de estas últimas se encuentran en comunidades que tienen arraigada la lengua y la cultura maya, cumpliendo con su rol de educar a las nuevas generaciones, transmitiendo normas y valores nacionales.

Por esto, los alumnos que asisten a ellas muchas de las veces dejan a un lado a sus propios valores culturales y se niegan a hablar la lengua maya. Esto es lo que la escuela propicia en muchas ocasiones, construye seres homogéneos y excluye todas las posibilidades de expresión propias del niño ya que este al ingresar a la escuela deja de ser y de pensar como él para pasar a ser y pensar como otro. Se puede decir que olvida en gran parte todas sus prácticas culturales, los conocimientos de la familia, de su comunidad y de su región.

La educación que la escuela proporciona, generalmente resulta ajena para los alumnos de la comunidad, ya que los programas establecidos resultan diferentes al medio en donde se encuentran los niños en el contexto rural.

El proceso de escolarización por el que pasan los alumnos de las comunidades indígenas quizá que no es el más adecuado para ellos ya que en muchas ocasiones no se retoma el contexto donde se encuentra la escuela, por lo regular los docentes se ocupan de desarrollar los programas que se les otorgan sin considerar los aspectos culturales del contexto, que son necesarios para lograr un aprendizaje significativo en los niños.

Lo anterior supone un conflicto para los alumnos, debido a que poseer características culturales mayas o hablar esta lengua, muchas veces es la causa de que sufran discriminación, por los estereotipos sociales que se han formado en nuestra

sociedad a través de la historia. Por lo que la escuela debe procurar ser para los alumnos un punto de encuentro donde puedan expresarse libremente sin temor a ser discriminados o marginados del resto del grupo y debe constituir un espacio en el que se refuerce la identidad cultural de los alumnos libre de discriminación alguna.

3.3. La Educación Intercultural Bilingüe vista desde otras miradas

La Educación Intercultural Bilingüe lleva consigo una serie de objetivos que son apoyados por amplios sectores de la población, aunque en la práctica están muy lejos de ser alcanzados y enfrentan diversos obstáculos. Para superarlos es preciso dar prioridad a los programas de educación encausándolos a dar la debida atención a la diversidad cultural que caracteriza a nuestro país.

Como resultado de los procesos históricos, los pueblos indígenas ocupan por lo general las posiciones inferiores en todo tipo de escala e indicadores sociales y económicos en los países latinoamericanos. Los elementos de la identidad indígena (desde las características biológicas hasta los aspectos culturales) corresponden o se asocian a niveles bajos de bienestar económico y social.

Sin embargo, resulta evidente que las culturas indígenas tienen esas características que los grupos dominantes los consideraban incompatibles con su concepto de nación y de modernidad, a causa de tres factores fundamentales:

- a) la nación los excluye explícitamente de su espacio simbólico y social;
- b) las culturas indígenas reflejan una subordinación estructural;
- c) los pueblos indígenas conservan su cultura como una forma de resistencia a la opresión.

En la revaloración del movimiento indígena influyen factores como la resistencia de las culturas indígenas y su afán de sobrevivir; y en el papel que realizan las organizaciones indígenas en su lucha por la democratización de la sociedad se basan en un concepto amplio de los derechos humanos incluyendo a los pueblos indígenas.

A partir de los años ochenta se retoman los reclamos de las organizaciones indígenas y el ambiente internacional favorece el reconocimiento de la diversidad cultural y los derechos humanos de los pueblos subordinados. Se introduce la idea de que la educación bilingüe ha de ser completa hasta el nivel escolar más alto posible y que, además, debe ser intercultural.

Este enfoque de bilingüismo e interculturalidad considera a las lenguas y culturas indígenas como una riqueza y un recurso que debe ser preservado y fomentado. Se propone el uso de la lengua indígena como medio de enseñanza y la elaboración de un currículum contextualizado, con contenidos relevantes para el educando indígena y con métodos pedagógicos apropiados al ambiente de la infancia en las comunidades indígenas.

En nuestro país se han desarrollado programas compensatorios o modelos educativos derivados de políticas educativas enfocadas a la atención de la diversidad.

En relación a las tendencias homogeneizadoras, durante el siglo XIX y mediados del XX se proponían políticas educativas en las que indígenas y migrantes debían integrarse a un sistema educativo nacional, fundamentalmente a partir del aprendizaje del español en la escuela (...) Es decir, se universalizó la alfabetización en español, lengua oficial del Estado y en consecuencia de la escuela". (Aliata, 2011: 37).

En lo referente a las políticas más focalizadas en los últimos veinte años surgieron diseños pedagógicos de Educación Intercultural Bilingüe con la explícita propuesta de atender y respetar la diversidad lingüístico-cultural, reconociendo legalmente el estatus de las culturas y lenguas indígenas.

Sin embargo, estas políticas que propusieron reconocer la diversidad para lograr la igualdad de oportunidades, en ocasiones tendieron a la folklorización y la reducción de la problemática indígena al plano de la asistencia social y al ámbito rural. (Hecht y Szulc, 2006: 194).

El sistema educativo continuó manteniendo algunas políticas de unificación cultural y lingüística, privilegiando a ciertos grupos sobre otros a través de distintas estrategias

y ante este panorama, las propuestas de educación intercultural se desarrollaron dentro de estos límites.

En el marco de estos procesos, a pesar de generalizarse la EIB como iniciativa del Estado, los propios técnicos, especialistas y activistas indígenas aún cuestionan el sentido que adquiere esta propuesta educativa en el país en términos de reconocimiento de identidades, así como las posibilidades de inclusión que ha generado desde su surgimiento. (Aliata, 2011:38).

El tema de la Educación Intercultural Bilingüe es realmente delicado, y no se reduce a la carencia de escuelas y maestros, las comunidades indígenas expresan constantemente una serie de críticas al sistema escolar oficial. Es un hecho que los proyectos planteados desde el gobierno siempre han provenido de fuera y rara vez responden a las necesidades de la comunidad. Por lo que consideramos pertinente prever que exista una nueva corriente de interculturalidad que aterrice en favor de los pueblos indígenas, que los proyectos educativos sean el resultado de estudios diagnósticos serios para entender su cosmovisión, y que las políticas educativas se encaminen a afrontar de manera real este desafío.

Desde la reforma hecha al Artículo 4º. Constitucional en el año de 1992, se reconoce la existencia de los pueblos indígenas en el territorio mexicano que representan la base fundamental de la diversidad cultural y pluriétnica de la nación.

Hoy en día, la presencia indígena en México se expresa en más de diez millones de personas que se distribuyen en 24 estados de la República. Esta población se integra en 62 grupos étnicos que hablan al menos 80 lenguas y variantes dialectales, entre los que se encuentra la lengua maya.

Ante este panorama, los contenidos de los Artículos 3º y 4º Constitucionales y la Ley General de Educación establecen el compromiso del Estado Mexicano de desarrollar una acción educativa que promueva el mejoramiento de las condiciones de vida de toda la población, esto incluye a los pueblos indígenas y su acceso a los beneficios del desarrollo nacional, y que se proceda con respeto a las características culturales y lingüísticas de cada grupo étnico. Para tal efecto, las acciones se desarrollan en dos vertientes:

- 1) Corresponde a la prestación de servicios educativos destinados específicamente a los grupos indígenas que se adapten a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, organización social y formas de producción y trabajo; y
- 2) A los servicios que recibe la población no indígena, a través de los cuales se deberán combatir las formas manifiestas y encubiertas de racismo, así como favorecer el reconocimiento y la justa valoración de los pueblos indígenas.

Este reto exige desarrollar un proceso de análisis, reconocimiento de la educación y establecimiento de estrategias y metas comunes, así como de compromisos específicos para las acciones entre los actores educativos y las comunidades indígenas, con el propósito de ofrecer una educación que satisfaga las necesidades de la población indígena con calidad, equidad y pertinencia.

El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), así como los proyectos de declaración sobre derechos indígenas que se discuten actualmente en el seno de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y de la Organización de los Estados Americanos (OEA), hablan de los derechos de los pueblos indígenas incluyendo los derechos culturales.

La Educación Intercultural Bilingüe se desarrolla sobre bases pedagógicas y metodológicas, planteando grandes retos a los responsables de las políticas educativas en las regiones con presencia indígena, que se refieren a los siguientes puntos:

- El desarrollo de las lenguas indígenas habladas y escritas para incorporar los conceptos del mundo moderno.
- La elaboración de materiales pedagógicos en lenguas indígenas.
- La formación de maestros bilingües con alto nivel profesional.

Como resultado de cambios en el ambiente internacional y la movilización de las organizaciones indígenas, varios países han adoptado legislaciones que permiten explorar nuevos principios de política educativa y lingüística.

Sin embargo, los programas de educación bilingüe e intercultural en ocasiones sufren de la falta de recursos, insuficiente capacitación de los maestros bilingües, de la falta de materiales didácticos, el poco desarrollo de los contenidos interculturales, y

la posición secundaria que ocupan en los planes nacionales de educación, además de que únicamente se plantea en el nivel preescolar y primaria.

En relación a la escuela, la interculturalidad refiere a situaciones donde la población que asiste se aleja de los parámetros y estándares tradicionalmente considerados como patrón de medida. Es decir, generalmente se está pensando en escuelas con población indígena o con población migrante “pobre”. (Novaro, 2008: 9).

Además del nivel descriptivo del término recién mencionado, la autora señala un segundo nivel de la interculturalidad: el propositivo. Siguiendo esta idea, ésta se proyecta suponiendo la posibilidad de un encuentro igualitario entre grupos diversos, la construcción conjunta de prioridades y estrategias. Esto supondría reconocer a la diversidad como un atributo positivo de la sociedad y no como un problema, en tanto permitiría interpretar códigos diversos, relativizar los logros de la propia cultura.

En el marco de esta perspectiva, el concepto de interculturalidad es visto con un sentido crítico y transformador. Para Catherine Walsh (2010) un interculturalismo funcional responde a los intereses de las instituciones sociales, en cambio la interculturalidad crítica es una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización, antes que un discurso académico o institucional, es un discurso político y reivindicativo de las poblaciones afectadas por el desarrollo del capitalismo mediante el despojo de la tierra, por el desplazamiento a otros territorios, etcétera.

Como se mencionó anteriormente, la interculturalidad puede ser entendida desde un nivel propositivo y refiere a una situación educativa que aún no se ha producido, pero que se persigue y se intenta construir desde la reivindicación de políticas de educación intercultural. Por otra parte, cuando se habla de un nivel descriptivo sobre la interculturalidad, este representa las situaciones en los espacios educativos donde coexisten grupos distintos, y la escuela sería uno.

Al respecto, Novaro (2008) nos menciona que estos contextos escolares están atravesados por problemáticas socioeducativas vinculadas a las condiciones de desigualdad. Asimismo, la práctica escolar cotidiana, y principalmente docente, afronta situaciones de “estigmatización” en las que circulan prejuicios, donde no solo hay

diversidades, sino diferencias valoradas de acuerdo a esquemas donde algunos se consideran superiores y otros son puestos en lugares inferiores. Y a su vez estos procesos de estigmatización generalizan dos tipos de docentes, “no indígena” e “indígenas”, atribuyendo distintos sentidos a cada uno de ellos, específicamente vinculados a: “falta de vocación del docente no indígena”, “la sobrecarga de tareas extra educativas del docente indígena”, “mayor capacidad del docente indígena para comunicarse con los niños y familias indígenas”, “carencia de formación de los maestros indígenas para estar frente al aula”, “la falta de conocimiento del maestro bilingüe sobre su lengua materna”.

En este trabajo se pretenden revisar estos procesos de estigmatización que atraviesan los docentes de algunas escuelas de nuestro Estado, vinculados al trabajo pedagógico en escuelas de educación bilingüe intercultural y al conocimiento que ellos tienen sobre este enfoque educativo. Estos procesos tienden a naturalizar ciertas visiones, en este caso sobre los docentes, que en muchas oportunidades refuerza las condiciones de desigualdad social y educativa en la cual se encuentran. Novaro (2008) señala como se aprecia distintos comentarios respecto al trabajo de docentes indígenas o no indígenas que parecieran visibilizar ciertas tendencias a atribuir determinadas características a priori, que habría investigar.

En ese sentido, las formas sutiles de prejuicio y discriminación tienen que ver con la construcción de miradas descalificadoras en referencia a distintas cuestiones, tales como la supuesta escasez de formación profesional o la incapacidad que el docente indígena tendría para enseñar su lengua; así también como la falta de dedicación en la tarea educativa hacia esta modalidad que generaría el docente no indígena o aquel que no posea un cierto conocimiento sobre la educación Intercultural Bilingüe.

3.4. Currículum y pertinencia

El desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje involucra la selección y organización de los contenidos que se han de abordar en él. Esta selección debe incluir

a los elementos culturales del contexto donde se desarrolle dicho proceso a fin de que el contenido de la educación que se imparta valore y provenga de la cultura originaria del lugar y responda en función de los intereses y necesidades de los pueblos originarios de la región.

Por lo anterior, surge la pregunta sobre si la escolarización que se imparte en las comunidades mayas es pertinente con la forma de vida al interior de la comunidad, si considera la historia del pueblo maya o si transmite el saber de las comunidades.

Como bien sabemos, en las últimas décadas ha ido cobrando fuerza a nivel nacional un modelo educativo que se postula abierto a la diversidad étnica y lingüística denominado Educación Intercultural Bilingüe. Sin embargo, son muchos los requerimientos que este diseño educativo impone al tradicional modelo escolar que se desarrolla en nuestro país y en ocasiones, aunque el docente sea de la misma región donde desempeña su labor pedagógica o forme parte de la misma etnia, sucede que no puede hacer las adaptaciones para desarrollar una Educación Intercultural Bilingüe y esto quizá se deba a que ha pasado por un proceso de formación en el cual ha sufrido una aculturación o que influenciado por los estereotipos sociales referentes a la lengua y la cultura maya no considere importante el incluir los elementos culturales del contexto.

Lundgren (1992) nos define por currículum la selección de contenidos y fines para la reproducción social, una selección de qué conocimientos y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación; una organización del conocimiento y las destrezas; una indicación de métodos relativos a cómo han de enseñarse los contenidos seleccionados. Por lo tanto, el currículum es el conjunto de principios sobre cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas en la institución escolar.

La Educación Intercultural Bilingüe es un enfoque educativo que busca regirse por el principio de la pertinencia cultural, lo cual implica el reconocimiento y apropiación de los diversos elementos socio-culturales del entorno donde se encuentran las escuelas, las cuales adoptan los planteamientos del currículum oficial al cual habría de agregarse lo anterior, ya que este principio buscará acrecentar la autovaloración y reforzar la

propia identidad y, al mismo tiempo, valorar las diferencias culturales utilizándolas como recurso pedagógico, tratando siempre de evitar caer en la homogeneización cultural y por el otro, en el enclaustramiento cultural que lleve al aislamiento de una comunidad y al rechazo de todo lo que haya fuera de ella.

La educación escolar de nuestro Estado se ve influenciada por la presencia de la lengua maya y las manifestaciones culturales mayas de sus comunidades. Esto se acentúa en las zonas rurales, en donde lamentablemente se encuentran poblaciones mayormente marginadas y excluidas de la sociedad, y a las cuales la educación que se les ofrece en muchas ocasiones favorece el deterioro o desprecio de su lengua y cultura.

Ante estas situaciones se considera necesario desarrollar una educación que revalore a estas comunidades y dignifique a sus habitantes, tarea que se debe realizar desde el diálogo, la diversidad y el respeto a las diferencias.

Los planteamientos del currículum escolar siempre se han caracterizado por depender de los intereses gubernamentales y de la cultura dominante, tendiendo casi en todo momento a la homogenización de la población.

Lo anterior sucede porque no se toman en cuenta los diferentes contextos donde se ha de desarrollar la educación formal y no se le da la atención necesaria a la pertinencia cultural que se requiere inyectar al currículum, contribuyendo con esto a la homogenización de los educandos y potenciando una identidad nacional. Sin embargo, habría que preguntarnos ¿qué sucede con aquellos niños que acuden a nuestras escuelas y que poseen una identidad diferente a la nacional?

De acuerdo a la pregunta del párrafo anterior, se considera que deberían existir propuestas de currículum pertinentes a las áreas que presentan diversidad cultural. Gimeno Sacristán (1991) , señala que el currículum es el elemento de referencia para analizar lo que la escuela es de hecho como institución cultural, y a la hora de diseñar el proyecto alternativo de institución viene a ser como el conjunto temático, abordable interdisciplinariamente, que hace de núcleo de aproximación a otros muchos conocimientos y aportes sobre la educación.

Según Essomba (2003), la construcción de un currículo orientado hacia la interculturalidad debe mediar entre la cultura oficial y la cultura experimental 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 prismas culturales distintos; problematizar los contenidos del currículo común y contextualizarlos; comprender el mundo desde miradas culturales diversas; cuestionar las visiones estandarizadas tópicas; reflexionar críticamente sobre la cultura propia y sobre los demás; diversificar los materiales curriculares y generar actitudes y vivencias positivas en las relaciones entre portadores de culturas distintas.

Otro punto a considerar no solamente es la existencia de un currículum que se oriente hacia la interculturalidad, sino que también adquiere gran importancia la puesta en práctica, tarea que para llevarla a cabo requiera contar con docentes reflexivos y críticos que consideren el contexto donde llevan a cabo su labor pedagógica y comprendan la importancia de desarrollar una práctica pedagógica con pertinencia cultural.

El currículum de la Educación Intercultural Bilingüe, entendiendo por este al conjunto de principios, materiales de apoyo y sugerencias que se han generado en torno a su aplicación, requiere de los conocimientos y experiencias de los maestros en servicio para llevar a cabo esta tarea educativa que parece ser compleja, ya que considera las características culturales y lingüísticas de la composición nacional. Esto se debe a que a las escuelas se les otorga un Programa Nacional con los contenidos que se esperan que los alumnos aprendan; sin embargo, serán los maestros quienes tendrán la responsabilidad de hacer que lo que se aprende en la escuela sea pertinente a sus alumnos llevando a cabo modificaciones o agregando los elementos culturales y lingüísticos de sus alumnos a lo que marca el programa Nacional.

De acuerdo con la estructura orgánica de la Secretaría de Educación Pública, la gestión de la educación indígena en el país, se encuentra a cargo de dos unidades administrativas, estas son:

- La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y
- La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).

La Dirección General de Educación Indígena forma parte de la Subsecretaría de Educación Básica y tiene las siguientes atribuciones:

- Proponer, actualizar, verificar el cumplimiento y aplicar experimentalmente las normas pedagógicas, contenidos, programas de estudio, métodos, materiales e instrumentos para la evaluación del aprendizaje de la educación indígena;
- Establecer mecanismos de coordinación para adaptar a la educación indígena las innovaciones de programas de estudio, contenidos, métodos, materiales e instrumentos para la evaluación del aprendizaje que se lleven a cabo en la educación básica.
- Diseñar contenidos educativos y materiales didácticos para la elaboración de programas de radio y televisión, acordes con la comunidad a quienes se dirijan, en apoyo a los programas de estudio de la educación indígena;
- Analizar y considerar las opiniones de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores involucrados en la educación, y
- Realizar investigaciones para el desarrollo y la supervisión de las tareas de Educación Indígena.

De acuerdo con los programas de mejora continua de las entidades del gobierno federal, la DGEI establece su pensamiento filosófico en las siguientes expresiones:

- Incorporación de recursos académicos, técnicos y materiales en los centros educativos que ofrecen Educación intercultural bilingüe para su adecuada operación y se mejore el logro de los aprendizajes del currículum básico nacional, del bilingüismo oral y escrito y del conocimiento y valoración de la cultura propia.
- Ampliar la oferta de la educación inicial, preescolar y primaria para incorporar a la Educación Intercultural Bilingüe a una mayor proporción de niñas, niños y jóvenes indígenas.

Por su parte, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe se crea en el año 2001, dependiendo directamente de la Secretaría de Educación Pública, que plantea la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas a todos los niveles educativos. En el año 2005 se

modifica el nombre de la CGEIB al que se agrega una “y” quedando como Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, y tiene, entre otras, las siguientes atribuciones;

- Promover y evaluar la política educativa en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social, en todos los tipos y modalidades educativos.
- Promover la colaboración de las entidades federativas y municipios, así como la de los diferentes sectores de la sociedad, pueblos y comunidades indígenas, en la realización de iniciativas orientadas a propiciar la equidad, el desarrollo intercultural y la participación social en todos los tipos, niveles y modalidades educativos;
- Diseñar y establecer los mecanismos de supervisión y vigilancia tendientes al aseguramiento de la calidad y pertinencia de la educación que se imparta en el medio indígena. (SEP, 2015: 35).

Dentro de estas instituciones se han creado diversos materiales de apoyo, que como bien se ha mencionado anteriormente, ayudan al maestro para adaptar el Programa Nacional a fin de darle atención a la diversidad cultural y lingüística y así poder desarrollar una Educación Intercultural Bilingüe. Se podría decir que estos materiales y documentos conforman el currículum de la Educación Intercultural Bilingüe, puesto que ofrecen un panorama amplio sobre este enfoque educativo, desde su definición, sus objetivos así como algunas estrategias para su puesta en marcha.

A continuación daremos una mirada a algunos de esos documentos que se supone se les proporciona a los docentes como material de apoyo para implementar esta modalidad educativa.

La Dirección General de Educación Indígena, en su afán por mejorar la educación que se le ofrece a las niñas y los niños indígenas y procurando facilitar a los profesores, autoridades educativas y equipos técnicos estatales la comprensión de ésta, así como para promover su participación activa para enriquecerla y hacerla realidad, ha elaborado diversos documentos con información sobre la EIB.

Uno de estos documentos es el llamado Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas, que establece una serie de

principios y lineamientos para apoyar a los docentes a desarrollar una Educación Intercultural Bilingüe en su práctica docente.

Este documento contiene 42 Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas, de entre los que destacamos los siguientes, sin menoscabo de los demás, por tener una mayor incidencia en los objetivos para que la Educación sea Intercultural Bilingüe a fin de satisfacer con calidad, equidad y pertinencia sus necesidades educativas básicas de aprendizaje.

- Lineamiento 2: La educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas favorecerá su desarrollo integral y armónico como individuos y como miembros de la sociedad.
- Lineamiento 3: La educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas considerará la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas y se adaptará a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, poblamiento, organización social y formas de producción y trabajo.
- Lineamiento 4: La educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas será Intercultural Bilingüe.
- Lineamiento 5: Se entenderá por educación intercultural aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos.
- Lineamiento 6: Desde esta posición intercultural se entenderá la educación bilingüe como aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español y elimine la imposición de una lengua sobre otra.
- Lineamiento 9: La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas impulsará la innovación pedagógica, así como la flexibilización de los planes y programas de estudio, del uso de los materiales educativos y de las

formas organizativas, atendiendo a las características de la cultura comunitaria y sin menoscabo de los niveles de logro educativo establecidos nacionalmente.

- Lineamiento 10: La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas promoverá el uso y la enseñanza de la lengua indígena y del español en las diferentes actividades del proceso educativo, por lo que ambas lenguas serán tanto objeto de estudio, como medio de comunicación.
- Lineamiento 14: La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas promoverá la participación de la comunidad educativa y de las autoridades, organizaciones e individuos de la comunidad indígena, tanto en la definición de los propósitos y contenidos educativos, como en el desarrollo de los procesos que se realicen para lograrlos.
- Lineamiento 23: En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y niños indígenas, se promoverá que en la selección de los contenidos escolares se consideren, tanto aquellos acordados para la educación básica nacional, como los que emerjan de la cultura comunitaria indígena, garantizando la articulación y complementariedad entre saberes locales, regionales, nacionales y mundiales.
- Lineamiento 37: En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y niños indígenas, se procurará que las acciones para la formación de los docentes, directivos y personal técnico garanticen el desarrollo de sus competencias tanto en lengua indígena como en español.

En el documento que incluye estos lineamientos, la DGEI en cuanto a la atención a la diversidad expresa que la educación educativa deberá basarse en el respeto a la diversidad y a la especificidad de los individuos, procurando avanzar hacia la erradicación de formas de enseñanza homogeneizante, ya que a menudo se acusa con razón a los sistemas educativos formales de limitar el pleno desarrollo personal al imponer a todas las niñas y todos los niños el mismo molde cultural e intelectual, sin tener en cuenta la diversidad de los talentos individuales. (DGEI, 2003: 24).

En cuanto al enfoque intercultural que propone, retoma el compromiso del Estado Mexicano de responder a la necesidad de promover en todos los habitantes del territorio nacional, pero sobre todo en las niñas, niños y jóvenes, el desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto a las diferencias.

Este documento es uno de los principales, razón por la cual se realiza su análisis en este trabajo de investigación.

También realizaremos un análisis general del Programa de Estudio vigente en las escuelas del medio indígena del nivel preescolar para ver si retoma la EIB, si permite su implementación y de qué manera la propone o aborda.

Iniciando con el análisis del Programa de Estudio 2011, Guía para la Educadora, Educación Básica Preescolar, podemos encontrar que el Programa de Estudio 2011 es nacional, de observancia general en todas las modalidades y centros de educación preescolar, sean de sostenimiento público o particular, por lo que aplica también en las escuelas del medio indígena donde se imparte educación preescolar. (SEP, 2011:13).

Entre sus características, se menciona que dicho programa tiene un carácter abierto porque reconoce que por la naturaleza de los procesos de desarrollo y aprendizaje, así como la diversidad social y cultural del país, se hace sumamente difícil establecer una secuencia detallada de situaciones didácticas o tópicos de enseñanza, por lo cual el programa no presenta una secuencia de actividades o situaciones que deban realizarse sucesivamente con las niñas y los niños.

En este sentido, el programa tiene un carácter abierto, lo que significa que la educadora es responsable de establecer el orden en que se abordarán las competencias propuestas para este nivel educativo, y seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere convenientes para promover las competencias y el logro de los aprendizajes esperados. Asimismo, tiene libertad para seleccionar los temas o problemas que interesen a los alumnos y propiciar su aprendizaje. De esta manera, serán relevantes en relación con las competencias a favorecer y pertinentes en los diversos contextos socioculturales y lingüísticos. (SEP, 2011:15).

En cuanto a los propósitos de la Educación Preescolar que se establecen en el Programa, menciona que al reconocer la diversidad social, lingüística y cultural que caracteriza a nuestro país, así como las características individuales de las niñas y los niños, durante su tránsito por la educación preescolar en cualquier modalidad – general, indígena o comunitaria– se espera que vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje, y que gradualmente, entre algunos de sus propósitos en cuanto al tema que nos compete en este trabajo de investigación, los alumnos:

- Aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender.
- Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.
- Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, reconociendo que las personas tenemos rasgos culturales distintos, y actúen con base en el respeto a las características y los derechos de los demás, el ejercicio de responsabilidades, la justicia y la tolerancia, el reconocimiento y aprecio a la diversidad lingüística, cultural, étnica y de género. (SEP, 2011: 17).

Continuando con el análisis, el mismo documento establece que el logro de los propósitos de un programa educativo se concreta en la práctica, cuando existe un ambiente propicio y se desarrollan acciones congruentes con esos propósitos. Por lo que establece ciertas bases que se proponen como un referente para que cada educadora reflexione acerca de su práctica, y también para la reflexión colectiva del personal docente y directivo sobre el sentido que se da, en los hechos, al conjunto de actividades que se realiza en cada centro de educación preescolar.

Dos de los tres grandes rubros en que se organizan estas bases son los referentes a Características infantiles y procesos de aprendizaje y a la Diversidad y Equidad. Se mencionan únicamente estos dos porque en ellas se encuentra algún tipo de relación al tema que nos compete.

Una de las bases relacionadas a las Características infantiles y procesos de aprendizaje se refiere a que las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo.

Al ingresar a la escuela, las niñas y los niños tienen conocimientos, creencias y suposiciones sobre el mundo que los rodea, las relaciones entre las personas y el comportamiento que se espera de ellos, y han desarrollado, con diferente grado de avance, competencias que serán esenciales para su desenvolvimiento en la vida escolar. A cualquier edad, los seres humanos construyen su conocimiento; es decir, hacen suyos saberes nuevos cuando los pueden relacionar con lo que ya sabían. (SEP, 2011: 20).

Este punto es muy importante, ya que en la EIB se busca que esos conocimientos que trae el alumno de su entorno familiar y comunitario sean parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y de igual manera también propone que se aborden conocimientos de la cultura del niño, lo que llevando a cabo daría lugar a un aprendizaje significativo.

En cuanto a Diversidad y Equidad, se menciona que una educación inclusiva implica oportunidades formativas de calidad para todos y que la educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Y que en este sentido, la educación preescolar, al igual que los otros niveles educativos, reconoce la diversidad que existe en nuestro país y el sistema educativo hace efectivo este derecho, al ofrecer una educación pertinente e inclusiva.

- Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.
- Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes.

En este rubro se reconoce que México es un país multicultural, entendido como sistemas de creencias y valores, formas de relación social, usos y costumbres, y

formas de expresión que caracterizan a un grupo social. Las culturas pueden estar asociadas con la pertenencia a un grupo étnico; también pueden vincularse con la región de residencia o las formas de vida y trabajo. En los pueblos originarios, una característica central es una lengua materna propia, con distintos grados de preservación y coexistencia con el español.

El reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural constituyen un principio de convivencia, delimitado por la vigencia de los derechos humanos y, en especial, los de las niñas y los niños.

También se hace referencia a que es necesario que las educadoras desarrollen empatía hacia las formas culturales presentes en sus alumnos, que con frecuencia son distintas de las suyas y que a partir de dicha empatía puede incorporar a las actividades de aprendizaje elementos de la realidad cotidiana y de las expresiones de la cultura que les son familiares a los alumnos, ya que al hacerlo favorece su inclusión al proceso escolar y la valoración de los rasgos de su cultura.

El Programa de Educación Preescolar se organiza en seis campos formativos: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo, Desarrollo físico y salud, Desarrollo personal y social.

Estos campos formativos permiten identificar en qué aspectos del desarrollo y del aprendizaje se concentran y constituyen los cimientos de aprendizajes más formales y específicos que los alumnos estarán en condiciones de construir conforme avanzan en su trayecto escolar, y que se relacionan con las disciplinas en que se organiza el trabajo en la educación primaria y la secundaria.

Los campos formativos facilitan a la educadora el tener intenciones educativas claras (qué competencias y aprendizajes pretende promover en sus alumnos) y centrar su atención en las experiencias que son importantes que proponga en su quehacer docente.

Haciendo un análisis de los campos formativos encontramos que algunos de ellos, propician desde su planteamiento así como en sus contenidos, una Educación Intercultural Bilingüe, o bien, dan la pauta para que el docente pueda inyectarle este

enfoque a su práctica docente. A continuación daremos un breve panorama de cómo estos campos retoman esta modalidad educativa.

En el Campo Formativo de Lenguaje y Comunicación se señala al lenguaje como una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva para integrarse y acceder al conocimiento de otras culturas, interactuar en sociedad y aprender y se reconoce que cuando las niñas y los niños llegan a la educación preescolar, en general poseen una competencia comunicativa: hablan con las características propias de su cultura, usan la estructura lingüística de su lengua materna y la mayoría de las pautas o los patrones gramaticales que les permiten hacerse entender.

Entre las competencias y los aprendizajes que se pretende logren las niñas y los niños en este campo, en el aspecto Lenguaje Oral, y que tiene relación con la EIB, encontramos lo siguiente:

Competencia que se favorece: Aprecia la diversidad lingüística de su región y su cultura

Aprendizajes esperados:

- Identifica que existen personas o grupos que se comunican con lenguas distintas a la suya.
- Conoce palabras que se utilizan en diferentes regiones del país, expresiones que dicen los niños en el grupo, que escucha en canciones o que encuentra en los textos, y comprende su significado.

Por su parte, el Campo Formativo Exploración y Conocimiento del Mundo se dedica, fundamentalmente, a favorecer en las niñas y los niños el desarrollo de las capacidades y actitudes que caracterizan al pensamiento reflexivo, mediante experiencias que les permitan aprender sobre el mundo natural y social.

En relación con el conocimiento y la comprensión del mundo social, este campo formativo se orienta a los aprendizajes que los alumnos pueden lograr sobre su cultura familiar y la de su comunidad. La comprensión de la diversidad cultural, lingüística y social (costumbres, tradiciones, formas de hablar y de relacionarse), así como de los factores que hacen posible la vida en sociedad (normas de

convivencia, derechos y responsabilidades, los servicios, el trabajo), son algunas nociones que se propician mediante el trabajo pedagógico en este campo formativo.

A las niñas y los niños les gusta hablar sobre ellos y su familia, sobre lo que hacen cotidianamente o en ocasiones especiales. La información que dan al respecto es la expresión de rasgos característicos de su cultura. Cuando se abren oportunidades para tener intercambios, empiezan a comparar sus costumbres con las de sus compañeros y, por lo tanto, a reconocer rasgos comunes y diferentes entre culturas; esta es una base a partir de la cual empiezan a tomar conciencia de la diversidad cultural y aprenden a respetar y aceptar a los demás. También se interesan por saber qué hacen las personas que viven en su comunidad y cómo funcionan los artefactos que se utilizan en la vida cotidiana. (SEP, 2011: 62).

Además del conocimiento de las formas de vida en el mundo inmediato, el acercamiento de las niñas y los niños por distintos medios a contextos culturales desconocidos para ellos, contribuye a la conformación de la identidad cultural.

En conjunto, los aprendizajes que se busca favorecer contribuyen a la formación y al ejercicio de valores para la convivencia. El respeto a las culturas y el trabajo en colaboración son, entre otras, actitudes que se fomentan en los pequeños.

Este campo formativo se organiza en dos aspectos relacionados, fundamentalmente, con el desarrollo de actitudes y capacidades necesarias para conocer y explicarse el mundo: Mundo natural, y Cultura y vida social. A continuación se presentan algunas de las competencias y los aprendizajes que se pretende logren las niñas y los niños en el aspecto Cultura y vida social y que se considera tienen relación con la EIB.

Competencia que se favorece: Establece relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad mediante objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales

Aprendizajes esperados:

- Indaga acerca de su historia personal y familiar.
- Comparte anécdotas de su historia personal a partir de lo que le cuentan sus familiares y, de ser posible, con apoyo de fotografías y diarios personales o familiares.
- Representa, mediante el juego, la dramatización o el dibujo, diferentes hechos de su historia personal, familiar y comunitaria.

- Obtiene información con adultos de su comunidad (acerca de cómo vivían, qué hacían cuando eran niños o niñas, cómo era entonces la calle, el barrio, el pueblo o la colonia donde ahora viven), la registra y la explica.
- Identifica y explica los cambios en las formas de vida de sus padres y abuelos partiendo de utensilios domésticos u otros objetos de uso cotidiano, herramientas de trabajo, medios de transporte y de comunicación, y del conocimiento de costumbres en cuanto a juegos, vestimenta, festividades y alimentación.
- Imagina su futuro y expresa, con distintos medios, sus ideas sobre lo que le gustaría ser y hacer como integrante de la sociedad.

Competencia que se favorece: Distingue algunas expresiones de la cultura propia y de otras, y muestra respeto hacia la diversidad

Aprendizajes esperados:

- Comparte lo que sabe acerca de sus costumbres familiares y las de su comunidad.
- Identifica semejanzas y diferencias entre su cultura familiar y la de sus compañeros (roles familiares, formas de vida, expresiones lingüísticas, festejos, conmemoraciones).
- Reconoce objetos cotidianos, como utensilios, transporte y vestimenta que se utilizan en distintas comunidades para satisfacer necesidades semejantes.
- Participa en eventos culturales, conmemoraciones cívicas y festividades nacionales y de su comunidad, y sabe por qué se hacen.
- Se forma una idea sencilla, mediante relatos, testimonios orales o gráficos y objetos de museos, de qué significan y a qué se refieren las conmemoraciones de fechas históricas.
- Reconoce y respeta la diversidad de expresiones lingüísticas propias de su cultura y de la de los demás.

Otro de los campos formativos que se considera da pauta para el desarrollo de una EIB en el trabajo docente es el de Desarrollo Social y Personal.

Este campo se refiere a las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales.

Considera que los procesos de construcción de la identidad, desarrollo afectivo y de socialización del niño se inician en la familia y que el establecimiento de relaciones interpersonales fortalece la regulación de emociones en los pequeños y fomenta la adopción de conductas prosociales en las que el juego desempeña un papel relevante por su potencial en el desarrollo de capacidades de verbalización y control, de creación de estrategias para la solución de conflictos, así como de algunas disposiciones: cooperación, empatía, respeto a la diversidad y participación en grupo.

En este campo formativo se observa cómo se propone que la educadora trabaje con los alumnos el respeto a la diversidad así como que el niño se conozca y refuerce su identidad personal. Por lo que la educadora deberá conocer cómo expresan sus necesidades y deseos, de acuerdo con las prácticas de su familia y de su cultura, e introducirlos al nuevo medio al que se enfrentan al ingresar a la escuela, asegurándose que todos encuentren en él referentes afectivos y sociales acordes con los que han aprendido en su hogar. Se organiza en dos aspectos relacionados con los procesos de desarrollo infantil: Identidad personal y Relaciones interpersonales.

A continuación se presentan las competencias y los aprendizajes que se pretende logren las niñas y los niños en cada uno de los aspectos mencionados y que se considera se relacionan con la EIB.

Aspecto: Identidad Personal

Competencia que se favorece: Reconoce sus cualidades y capacidades, y desarrolla su sensibilidad hacia las cualidades y necesidades de otros

Aprendizajes esperados:

- Habla acerca de cómo es él o ella, de lo que le gusta y/o disgusta de su casa, de su ambiente familiar y de lo que vive en la escuela.
- Habla sobre cómo se siente en situaciones en las cuales es escuchado o no, aceptado o no; considera la opinión de otros y se esfuerza por convivir en armonía.
- Cuida de su persona y se respeta a sí mismo.

Aspecto: Relaciones Interpersonales.

Competencia que se favorece: Acepta a sus compañeras y compañeros como son, y aprende a actuar de acuerdo con los valores necesarios para la vida en comunidad y los ejerce en su vida cotidiana

Aprendizajes esperados:

- Actúa conforme a los valores de colaboración, respeto, honestidad y tolerancia que permiten una mejor convivencia.

Competencia que se favorece: Establece relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación y la empatía

Aprendizajes esperados:

- Habla sobre experiencias que pueden compartirse, y propician la escucha, el intercambio y la identificación entre pares.
- Muestra disposición a interactuar con niños y niñas con distintas características e intereses, al realizar actividades diversas. Apoya y da sugerencias a otros.
- Acepta gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto, y las pone en práctica.
- Habla sobre las características individuales y de grupo –físicas, de género, lingüísticas y étnicas– que identifican a las personas y a sus culturas.
- Identifica que los seres humanos son distintos y que la participación de todos es importante para la vida en sociedad.

Lo anteriormente expuesto contenido en el Programa 2011, es lo que se considera retoma o da espacio a que los docentes puedan desarrollar una EIB en su práctica docente; sin embargo, es mucho el trabajo que el docente del medio indígena debe realizar, desde adaptaciones, valoración del contexto, de las características de sus alumnos, entre otros. Y como mencionamos al inicio del análisis del Programa, existen diversos materiales de apoyo, que ayudan al maestro para adaptar el Programa Nacional a fin de darle atención a la diversidad cultural y lingüística y así poder desarrollar una educación Intercultural Bilingüe.

Entre estos materiales está el texto titulado “La Educación Intercultural Bilingüe” y “La Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, orientaciones y sugerencias para la práctica docente”. Sin embargo, como veremos más adelante con base a la información recogida, muchos docentes no cuentan con esos materiales y algunos ni siquiera los conocen, lo que podría ocasionar que no tengan una buena comprensión de esta modalidad educativa ni tengan un panorama claro sobre cómo aplicarlo en su práctica docente.

La propuesta de una educación intercultural es el producto del reconocimiento que se debe hacer de la interacción y el diálogo que caracteriza las relaciones entre grupos culturalmente diversos en la sociedad actual.

Tal como lo entendemos, un enfoque intercultural se contrapone a las propuestas de asimilación, que buscan una compatibilización forzosa de pautas y valores entre la escuela y el hogar o una integración subordinada de las consideradas "minorías" a las propuestas hegemónicas. La interculturalidad lleva a proyectar acciones que faciliten en los alumnos tanto el fortalecimiento de lo considerado "propio", como la apropiación de elementos de la llamada cultura universal. Esto hace necesario no solo valorar la cultura de los diversos grupos y darle lugar en la escuela, sino reflexionar críticamente sobre las relaciones desiguales que la sociedad nacional estableció con ellos y sobre el lugar que muchas veces la misma escuela tuvo en este proceso.

El bilingüismo y la interculturalidad deben ser entendidos no sólo como un punto de partida para mejorar las propuestas educativas que involucran a la población heterogénea de nuestro país, sino fundamentalmente como un derecho de todos, y especialmente de los que hasta ahora no han tenido lugar ni voz.

En la situación actual la interculturalidad debe ser vista fundamentalmente como un proyecto que es necesario construir, superando el nivel de las intenciones y propósitos y avanzando en la generación de propuestas para la práctica pedagógica.

Si bien entendemos que un enfoque intercultural debe caracterizar la propuesta educativa general construyendo una presencia relevante de contenidos, metodologías y formas de trabajo que contemplen la diversidad sociocultural, es evidente su pertinencia en las escuelas dirigidas a la población indígena.

La EIB implica nuevas formas curriculares y de relación entre educandos y educadores y el reconocimiento de distintas formas de aprender.

La interculturalidad se manifiesta en distintos aspectos de la escolaridad: las relaciones entre la escuela y las familias, los objetivos y propósitos buscados, las concepciones sobre los alumnos y sus intereses y condiciones de aprendizaje. La interculturalidad también se manifiesta, por supuesto, en las áreas curriculares.

El trabajo desde la interculturalidad no supone solamente un agregado de títulos aislados o la introducción de algunos contenidos y actividades; implica un posicionamiento crítico, que todavía no terminamos de asumir, sobre los procesos de imposición y en algunos casos de desplazamiento cultural. Por ello, más que adicionar, se trata de comenzar a reconceptualizar y reestructurar las propuestas curriculares y jerarquizar ciertos temas; se trata en definitiva de cambiar el enfoque. (Díaz, 2000: 3).

La propuesta de una Educación Intercultural Bilingüe tiene aspectos propios vinculados básicamente al reconocimiento, valoración y trabajo desde y con la diversidad cultural y lingüística, pero además se refuerza de distintos avances educativos. Entre estos, podemos mencionar algunas tendencias pedagógicas actuales, como lo son las precisiones y principios de la denominada pedagogía crítica.

Tomando en cuenta muchos aportes de estas y otras corrientes, las propuestas de Educación Intercultural Bilingüe parten de postular que el trabajo con la diversidad cultural y lingüística en la escuela, en lugar de ser un problema, puede permitir cuestionar y enriquecer tanto lo que se enseña, como la forma en que se lo hace y fundamentalmente la reflexión sobre el para qué hacerlo.

CAPÍTULO 4. EL DISCURSO DE LOS PROFESORES SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Uno de los grandes desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe refiere a la labor docente. Al respecto, siempre ha existido un permanente debate sobre cuáles serían las habilidades deseadas en un docente de educación indígena, así como el tipo de formación que debiera tener para desarrollar una Educación Intercultural Bilingüe.

La Educación Intercultural bilingüe toma como punto de partida para el trabajo pedagógico el hecho de que vivimos en una sociedad caracterizada por una diversidad cultural, social y lingüística, diversidad que lejos de considerarse una problemática debe entenderse como factor para enriquecer el proceso de aprendizaje. Esto significa, que la enseñanza intercultural buscará fomentar el análisis y la valoración de la diversidad cultural desde la perspectiva de cómo retomarla y atenderla a partir de los retos que implica.

De acuerdo a lo anterior, se considera que el profesor para desarrollar una Educación Intercultural Bilingüe debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña y de los contenidos, competencias y herramientas pedagógicas que le faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto en el que se han de generar los aprendizajes.

Dentro de lo que implica el papel del profesor como formador de sus alumnos, debe ser pertinente en la selección de los contenidos y el desarrollo didáctico de estos, siendo necesario el manejo adecuado de estrategias didácticas acordes a esta modalidad educativa. Las estrategias utilizadas por los profesores deben estar sustentadas en los requerimientos del medio en que desarrollan su trabajo pedagógico, en este caso a los requerimientos de las comunidades mayas.

El cumplimiento de los propósitos que la Educación Intercultural Bilingüe exige a los docentes que la labor pedagógica que desarrollen sea pertinente al contexto donde

la imparten, y el que esos propósitos de cumplan dependen principalmente de la experiencia de formación que cada profesor haya adquirido para ejercer su profesión.

Sin embargo, existen docentes que ejercen su profesión en contextos que presentan diversidad cultural pero que por su formación no consideran aspectos de las culturas y lenguas indígenas, así como tampoco de la comunidad en la que ejercen la docencia. Así mismo, tampoco desarrollan competencias interculturales que permitan el aprendizaje y valoración de las distintas visiones del mundo que se presentan en las escuelas, esto es, desarrollan una educación desde su propia apropiación de lo que significa el enfoque de la EIB. Esto se ha observado en escuelas donde he laborado y se ha escuchado de directores de escuelas y supervisores escolares, quienes han comentado que en sus escuelas hay maestros que ni siquiera hablan la lengua maya y que su formación no corresponde a los requerimientos de la comunidad donde laboran.

Muchas de las veces la formación recibida por los educadores que se encuentran laborando en escenarios culturales diversos, presentan una base de acuerdo a la educación tradicional, por lo que el desarrollo de las prácticas de la EIB constituye un desafío para ellos.

La implementación de la EIB requiere de docentes que posean competencias pedagógicas acordes a este enfoque, necesarias para dar respuesta a los objetivos que esta modalidad educativa persigue, por lo que, la no pertinencia de los docentes constituiría una gran problemática en el desarrollo de la EIB.

Hay que considerar que las competencias pedagógicas del docente en Educación Intercultural Bilingüe comprenden aspectos académicos así como elementos ideológicos, entendido esto como la forma de pensar de los profesores acerca de la EIB y de cómo se lo apropian y qué idea se han formado los docentes sobre ello, que es lo que se pretende descubrir en la aplicación de los cuestionarios.

Los maestros constituyen una pieza clave para definir el sentido de las propuestas de la EIB y para aterrizarlas en la realidad de las escuela. Es por ello que resulta sumamente enriquecedor el autoanálisis que realizan cuando hablan de su desconcierto al no saber cómo enfrentar ciertas situaciones en su práctica docente,

cuando tienen conciencia de sus propios límites y expresan su compromiso por encontrar estrategias para avanzar en la práctica intercultural en un contexto para el que, en general, no fueron preparados. Ya que de no realizarse este análisis, es muy probable que lo único que realicen como práctica docente sea reproducir el modelo educativo asimilado en su proceso de escolaridad en los primeros niveles.

Una de las cuestiones que a simple vista se observan es el reconocimiento de las limitaciones de sus conocimientos sobre la lengua y la cultura del contexto donde laboran, ya que por lo general se escuchan comentarios de maestros que laboran en distintas regiones en los que expresan que tuvieron que enfrentar un contexto para el cual no fueron preparados.

A lo largo de mi experiencia docente, puedo mencionar que he sabido que se han implementado cursos y talleres en materia de EIB, tanto a maestros que se encontraban en servicio desde hace algunos años así como a los que recién ingresaban al servicio. Algunos para documentarlos en cuanto a su planteamiento y otros en los que se les capacitaba en el aprendizaje de la lengua maya. Sin embargo, estas capacitaciones no han sido suficientes ya que la EIB aún continúa bajo los términos de lo que se interpreta por los docentes.

En la actualidad, la diversidad de experiencias vividas por los docentes determinan las concepciones que ellos mismos tienen sobre sus prácticas y las de sus colegas, así también tienen en cuenta las percepciones sobre el trabajo docente, construidas por otros sujetos vinculados a la educación (funcionarios públicos, líderes de la comunidad, miembros de la supervisión escolar, docentes, directivos, familias, niños) que les hacen llegar. Es importante tener en cuenta que la actividad educativa se desarrolla en múltiples espacios, y que en la escuela se producen un tipo de prácticas y relaciones interesantes para reflexionar acerca de algunos sentidos que se construyen en el proceso de aula.

La educación intercultural y bilingüe implica entonces un desafío a la creatividad y a la voluntad de los maestros, que requiere, además de saberes específicos, aceptar las dudas que se presentan y poder reestructurar los conocimientos adquiridos, experimentar, profundizar aciertos y corregir errores, ir más allá de lo pensado, revisar

permanentemente sus propias prioridades, analizar las prioridades establecidas por los demás y, sobre todo, orientar adecuando la enseñanza a las características y necesidades educativas de la población que atienden.

Según lo expuesto en los párrafos anteriores y tomando como referencia las prácticas pedagógicas interculturales de los docentes de nuestro Estado, y de acuerdo a como se planteó anteriormente en el presente trabajo de investigación, se procedió a recoger información respecto a la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe en relación a las siguientes dimensiones:

1. Noción que asumen los docentes respecto a la Educación Intercultural Bilingüe.
2. Capacitación docente en relación a la EIB.
3. Apoyo de la institución educativa a los docentes para implementar la EIB.
4. Aplicación de la EIB en el contexto escolar desde el discurso docente.

Teniendo como punto de partida estas dimensiones, se procedió a estudiar objetivamente el fenómeno de la Educación Intercultural Bilingüe, abarcando como contexto de estudio a 50 docentes que laboran en escuelas de Educación Preescolar Indígena en diversos puntos del Estado de Yucatán.

El acceso a la información que se pretendía recoger se realizó a través de la aplicación de un cuestionario.

Los contextos abordados fueron diversos y el plan de recolección de datos no fue siguiendo un método específico y estricto, ya que se aplicó a los docentes con los cuales se tuvo contacto y cercanía, sin enfocarse únicamente a cierta región, sino a aquellos que tuvieron la disposición de responder el cuestionario.

El cuestionario aplicado a los docentes será la base para obtener la información y con la información recogida se pretende hacer una especie de contrastación de los datos obtenidos a través de los cuestionarios con la bibliografía consultada en el marco teórico.

4.1. Presentación de las categorías y sistematización de la información

Las categorías que a continuación se presentan fueron obtenidas según la clasificación que se realizó de la información que se obtuvo del universo de estudio, asimismo esta categorización y establecimiento de dimensiones, se llevó a cabo según los objetivos planteados en la investigación para comprender los datos obtenidos en la recolección de la información.

Categoría 1: Concepto de Educación Intercultural Bilingüe de docentes que desarrollan su labor pedagógica en escuelas del medio indígena.

Esta categoría se refiere a la noción que los profesores utilizan en el discurso docente, sobre el modelo de Educación que están implementando en sus prácticas educativas.

Categoría 2: Capacitación de los docentes del universo de estudio en relación a la Educación Intercultural Bilingüe.

Se refiere a los cursos, conferencias, talleres, diplomados, etc. realizados por los docentes en relación a la Educación Intercultural Bilingüe.

Categoría 3: Apoyo de la institución educativa para la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe.

Se refiere al sustento teórico y práctico que impulsan y desarrollan las instituciones que se encargan de la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe en escuelas del medio indígena en nuestro Estado.

Categoría 4: Aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe en el contexto escolar, desde la perspectiva docente.

En este apartado se definirán aspectos relacionados con la forma en que los profesores consideran que llevan a cabo la Educación Intercultural Bilingüe en su práctica docente, tomando en cuenta las estrategias de enseñanza que utilizan, los elementos y contenidos culturales que abordan y la manera en que desarrollan las

prácticas curriculares de acuerdo a las respuestas que proporcionen en el cuestionario. Esta información, como se mencionó anteriormente, servirá como marco de contraste con la teoría recopilada en el marco teórico.

4.2. Presentación y análisis de la información

La Educación Intercultural Bilingüe en nuestro país surge como una propuesta reciente al modelo educativo tradicional en el que recaían los profesores del medio indígena en la forma de desarrollar su práctica docente, plagada de los supuestos que entendían como fuente de su formación que tuvieron, los cuales son parte clave de la formación que se les proporcionó en diferentes instituciones y momentos de formación en la que estuvieron como estudiantes.

La actual propuesta nace en respuesta a la educación formal con la que se formaron los profesores, la cual, en lo general, no ha considerado los contenidos educativos de los pueblos originarios, lo que constituye uno de las causas de la pérdida de identidad de los niños indígenas. Y es a partir de esto que se generan una serie de experiencias educativas en este ámbito de la educación, en donde se tienen inequidades presentes al no respetar las diferencias existentes en los contextos y principalmente, en las diferencias de los propios estudiantes.

El Estado de Yucatán presenta un alto índice de población indígena maya, por lo que se puede suponer que existen poblaciones con diferencias tanto culturales como lingüísticas que hay que atender con pertinencia, razón por la cual no se ha mantenido exento del desarrollo de proyectos de Educación Intercultural Bilingüe, que se vienen realizando en conjunto con la Dirección de Educación Indígena de nuestro Estado.

Considerando las condiciones anteriormente expuestas y en base a la experiencia que se tiene como docente de educación indígena, es que nace la inquietud de investigar cuál es la noción de Educación Intercultural Bilingüe que tienen los docentes de nuestro Estado, siendo el objetivo general, comprender e identificar la forma en que

dicha noción determina el desarrollo de esta modalidad educativa, en las escuelas del medio indígena donde se hace presente nuestra lengua y cultura maya.

A continuación se presenta la información obtenida en base a las categorías ya mencionadas anteriormente y que la misma información recopilada arrojó, para que posteriormente la información recopilada se contraste con la información bibliográfica del marco teórico.

4.2.1. Categoría 1: Educación Intercultural Bilingüe en el discurso docente

Esta categoría se refiere a la noción de los profesores o la idea que expresan sobre el modelo de Educación Intercultural Bilingüe que están implementando en sus prácticas educativas. Se señala que las siglas D y número, refiere a docente entrevistado seguida con fecha de entrevista.

La perspectiva más recurrente en el discurso de los profesores según los datos recogidos en los cuestionarios aplicados, se orientan a un enfoque metodológico, considerando este como la forma de llevar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas de escuelas del medio indígena de nuestro Estado.

Desde esta perspectiva la Educación Intercultural Bilingüe es vista por los docentes como:

“Educación Intercultural se refiere a la enseñanza que se ofrece tomando en cuenta los saberes, valores, lengua, vestimenta, forma de organización, etc. de la comunidad donde laboramos”. (D9/10/2014).

“Educar tomando en cuenta y respetando la cultura de cada alumno”. (D13/01/2015).

“Educación en la que los niños valoran su cultura, aprovechando la diversidad del aula”. (D24/10/2015).

“Integrar a los niños, tomando en cuenta las capacidades y habilidades de cada uno”. (D29/11/2015).

En esta información se evidencia el valor y reconocimiento de los saberes que posee el educando, y se entiende que los conocimientos previos con los que cuenta el

alumno proveniente de su educación informal se consideran en el trabajo pedagógico. La socialización permite la transmisión de la cultura de generación en generación y eso hace que los niños tengan conocimientos propios al llegar a la escuela en relación a su cultura y su forma de ver el mundo.

Las respuestas de los docentes exponen la necesidad de contextualizar los contenidos que se trabajan, y con esto surge la idea de los contenidos a tratar están muy lejanos de la realidad de niñas y niños provenientes de sectores rurales propios de nuestro contexto. Esto es porque en los libros de actividades que se les dan a los alumnos se encuentran diversos objetos o situaciones que ellos no observan o no hay en su contexto, como por ejemplo los ríos, que si bien son conocimientos que deben adquirir pero partiendo primero de sus conocimientos y rescatando lo que tienen en su contexto.

Además de la idea de “contextualizar los contenidos”, en varias ocasiones los docentes en su discurso expresan la intención de incorporar contenidos de la cultura maya a la labor pedagógica, labor que comúnmente se desarrolla de acuerdo al tipo de educación tradicional, la cual se caracteriza por desarrollar el programa de estudio sin hacer modificaciones y adaptaciones ni incorporando conocimientos y saberes locales.

La idea de incorporar dichos contenidos de la cultura maya se presenta en la siguiente respuesta:

“Es cuando en la educación se considera la cultura del alumno, la forma de vestir, de organizar sus ideas”. (D18/02/2015).

Para complementar la idea de la cita anterior conviene rescatar lo manifestado por otro docente, quien al respecto señala:

“Es tomar en cuenta las diferentes culturas que poseen los niños, a través de sus costumbres, tradiciones, lengua, etcétera”. (D11/01/2015).

Además de considerar la cultura de los alumnos en su práctica pedagógica, algunos docentes demostraron en sus respuestas que consideran a la EIB como un medio para conservarla y valorarla.

“Es valorar y rescatar las costumbres y tradiciones así como integrar a todos los niños por igual”. (D16/02/2015).

“Es trabajar con los niños la lengua maya rescatando nuestras costumbres y tradiciones propias de nuestra comunidad”. (D21/09/2015).

Existen también nociones sobre Educación Intercultural Bilingüe en la que se puede observar que los docentes la resumen al uso de la lengua, como se comenta en la siguiente respuesta:

“Educar y trabajar con los alumnos en la lengua materna de la comunidad (maya)”. (D26/11/2015).

De igual manera existen docentes que toman a la Educación Intercultural Bilingüe como el manejo de dos lenguas, el español y la lengua maya:

“Es la interrelación que se da entre las dos lenguas, maya y castellano. Cualquiera que fuera la primera y la segunda lengua del niño”. (D45/03/2016).

“Es cuando se considera las dos lenguas que tienen los niños y se maneja para el proceso de enseñanza-aprendizaje”. (D36/02/2016).

“Es un método que se basa en la enseñanza y aprendizaje de dos idiomas”. (D7/10/2014).

Muy pocos docentes tienen a la Educación Intercultural Bilingüe como “la educación que reconoce y atiende la diversidad cultural y lingüística, promueve el respeto a las diferencias, procura la unidad, favoreciendo el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, el desarrollo de actitudes y prácticas que tienden a la búsqueda de la libertad y justicia”, (D33/01/2016), noción que expresó un solo docente de los encuestados.

4.2.2. Categoría 2: Capacitación de los docentes del universo de estudio en relación a la Educación Intercultural Bilingüe

En esta categoría se identifican la capacitación que los docentes han tenido en relación a la EIB.

La formación y capacitación docente es un ámbito fundamental dentro de la implementación de la EIB. Es un tema de vital importancia en el desarrollo de la EIB, ya que son ellos los encargados de trabajarla en las prácticas pedagógicas cotidianas en el aula. Esta formación es muy diversa, en algunos puede notarse que tienen una formación acorde al nivel mientras que otros carecen de los elementos suficientes para desarrollar la EIB. Entre esta formación podemos mencionar que existen docentes laborando en el medio indígena de nuestro Estado que saben hablar la lengua maya y por otra parte están aquellos que aun laborando en este medio no saben hablarla. Así mismo entre ellos hay quienes tienen conocimientos culturales de la cultura maya porque incluso ellos mismos las practican mientras que otros no han tenido mucho contacto con estas prácticas culturales.

Este análisis se realiza tomando en cuenta dos dimensiones que corresponden a: participación docente en capacitaciones referentes a la EIB y la efectividad de estas para apoyarlos en la implementación de la EIB.

De los profesores entrevistados, 9 dijeron no haber recibido capacitación alguna sobre el tema.

Los demás profesores dijeron haber participado en capacitaciones referidas a la EIB.

“Si, pero no recuerdo en específico solo que se retomó en algunos puntos de mi curso”. (D18/02/2015).

“He tomado tres: Desarrollo de competencias para la atención a la diversidad en y desde la escuela I, II y III. (D49/04/2016).

“He tomado un taller de educación bilingüe bicultural, un taller de interculturalidad, cursos y diplomados de lengua maya”. (D5/09/2014).

Las capacitaciones en que han participado los docentes encuestados, según lo expresado, se enfocan más sobre la lengua maya y son cursos en que los docentes participan de manera autónoma, por buscar aprender esta lengua y apoyarse en su trabajo diario con sus alumnos. Esto lo podemos observar en las siguientes respuestas que dieron los docentes en el cuestionario:

“Por parte de educación Indígena no se ha dado ninguno, en cuanto a actualización personal si he tomado dos cursos de lengua maya”. (D1/09/2014).

“He tomado diplomados en lengua maya”. (D25/10/2015).

Las afirmaciones de los docentes evidencian que consideran que su participación en capacitaciones respecto de la EIB corresponden casi exclusivamente a las que los capacitan para el aprendizaje de la lengua maya.

En lo referente a las temáticas de capacitación podemos reconocer claramente dos ejes centrales que se relacionan con: el desarrollo y la atención de la interculturalidad y la diversidad en el aula, sin embargo esto es en menos de la mitad de los docentes encuestados; y el otro es en relación al aprendizaje de la lengua maya, que en su mayoría expresaron haber tomado alguno o varios tipos de capacitación para aprender esta lengua tanto de forma oral como escrita, misma que les servirá para perfeccionar su desempeño docente el tener una mejor comunicación con sus alumnos.

Un testimonio docente que se muestra a continuación se relaciona directamente al tema vinculado específicamente al desarrollo de la EIB en el aula.

“Ahí nos enseñaban cómo trabajar la interculturalidad en las escuelas”. (D33/01/2016).

Por otra parte, siempre se ha dicho que la formación y la capacitación constante de los docentes que trabajen en escuelas que se encuentran en contextos multiculturales, como es el caso de las escuelas del medio indígena de nuestro Estado, adquiere gran relevancia para el desarrollo de la EIB, por tanto, se hace necesario conocer la efectividad que esos cursos que les han dado (según el discurso de los docentes) en el desempeño de sus actividades en el aula.

La efectividad de las capacitaciones la entendemos como la eficiencia de éstas en las prácticas pedagógicas de los docentes que se desempeñan en escuelas que trabajan con la Educación Intercultural Bilingüe y que por tanto tienen que responder a las demandas de este modelo educativo.

En este sentido, se encontró que 22 docentes dentro del universo de estudio, consideran que las capacitaciones que han recibido no son productivas y lo expresan comentando que son una pérdida de tiempo y de recursos porque son repetitivos y sin

nada novedoso, además de que no cumplen con sus expectativas y necesidades docentes.

“Para mí son una pérdida de tiempo y de dinero, porque los objetivos generalmente no se cumplen y nuestras necesidades docentes son otras”. (D7/10/2015).

La respuesta anterior ejemplifica casi todos los aspectos por los cuales estas capacitaciones no resultan productivas para la mitad de los docentes entrevistados. Lo repetitivo de los temas trabajados en las capacitaciones se evidencia en la siguiente respuesta:

“...los cursos que se nos imparten solo tratan sobre lo mismo y muy poco sobre lo que realmente se necesita saber sobre Educación Intercultural Bilingüe”. (D43/03/2016).

Una de las causas de esta falta de efectividad podría ser lo que expresaron tres docentes, quienes señalaron que es muy poco el tiempo que duran los cursos.

“No es suficiente el tiempo que duran los cursos que se nos dan, en un día o dos durante 4 o 5 horas y así uno no termina de aprender del todo acerca del tema. (D22/10/2015).

Algunos docentes expresaron que para ellos es necesario un asesoramiento y una capacitación continua e incluso que debería haber un acompañamiento áulico seguidos de espacios de reflexión. También otro punto que se pudo observar en las respuestas de los maestros es que consideran muy eficaz el intercambio de experiencias entre ellos, ya que expresaban que los que tienen más años de servicio pueden compartir sus experiencias para socializarlas y analizar los avances y dificultades que hayan tenido para así apoyarse mutuamente.

La otra mitad de los docentes encuestados expresó que las capacitaciones han sido productivas, debido a que los ayudan a comprender la EIB y les enseñan sobre temas de interés para ellos, así como conocimientos que desconocen sobre la cultura maya y la forma de aplicar esto en el aula, como es el caso de las matemáticas mayas y la lengua maya.

“Si han sido provechosas estas capacitaciones porque nos han definido los conceptos que se necesitan para comprender la dimensión de la EIB, como la diversidad, el enfoque intercultural, marcos jurídicos, normativos, etcétera”. (D15/01/2015).

“Nos proporcionan recursos didácticos para implementarlos en el aula”. (D3/09/2014).

En cuanto a la efectividad de estas capacitaciones para apoyarlos en la implementación de la EIB, se puede observar cómo se enfocan nuevamente a la lengua maya.

“Han sido provechosas porque te enseñan a saber involucrar la lengua maya en el salón de clases, ya que forma parte esencial en nuestro sistema indígena”. (D27/11/2015).

“Los cursos de maya me favorecieron para obtener recursos didácticos, como cantos”. (D28/11/2015).

“Si me han servido de apoyo para las actividades en relación a la lengua maya”. (D2/09/2014).

“Si me han apoyado porque trabajé en escuelas monolingües (maya) y esto me ayudó en la educación de los niños en la manera de cómo ayudarlos a comprender los contenidos del programa”. (D47/04/2016).

Por lo observado en sus respuestas, vemos como los docentes continúan con la idea de que la EIB es únicamente lo referente a la lengua maya y a su empleo en el aula, por lo que el hecho de que se les capacite en el aprendizaje de esta lengua sienten satisfechos sus necesidades de formación por pensar que es lo único que requieren para implementan esta modalidad educativa.

4.2.3. Categoría 3: Apoyo de la institución educativa para la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe

El sustento que impulsa y desarrolla la institución educativa que se encarga de la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe en escuelas del medio indígena de nuestro Estado, que en este caso es la Dirección de Educación Indígena del Estado de Yucatán, se puede encontrar de manera teórica, en cuanto a los documentos y materiales que elabora y distribuye sobre el tema, así como de manera práctica, entendiéndose esta como el conjunto de personas que forman parte de la institución y

que en su momento imparten algún tipo de capacitación para el desarrollo e implementación de la EIB.

Para desarrollar esta categoría se considerarán dos aspectos como puntos de referencia que consisten en recursos materiales y textos como sustento teórico ofrecidos a los docentes por parte de esta institución educativa en relación a la EIB y las capacitaciones sobre el mismo tema.

4.2.3.1. Recursos Materiales

Para el trabajo que nos compete tomamos como recursos materiales a todo aquello correspondiente a lo que son materiales didácticos y que promueven una motivación en los alumnos y alumnas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por otro lado, a aquellos materiales que apoyan a los docentes con información que se enfoca directamente a capacitarlos sobre la forma en que deben desarrollar la EIB en el aula.

Dentro del cuestionario que se les aplicó a los docentes para llevar a cabo este trabajo de investigación se les preguntó si su institución educativa les había brindado algún tipo de apoyo, llámese cursos o materiales, para aplicar la EIB en su práctica docente.

Según lo identificado en las respuestas que dieron los docentes, se pudo extraer que existe cierta inconformidad en cuanto a la distribución de los materiales de apoyo en más de la mitad del universo encuestado, alegando que estos se daban en cursos anteriores pero que ahora no cuentan con nada.

“No. En la actualidad ya no nos dotan de materiales para ejercer este ámbito”. (D4/09/2014).

“En años anteriores se enviaba un libro en maya para trabajar en el salón”. (D50/04/2016).

“No nos imparten cursos, y tampoco nos mandan material para trabajar como libros, cantos, etcétera”. (D48/04/2016).

“Me gustaría que el material llegue en las escuelas, no cuento con libros ni con material didáctico, se han mandado en ocasiones anteriores pero últimamente no”. (D17/02/2015).

“Nos han impartido algunos cursos, pero materiales no contamos con nada”. (D20/02/2015).

También comentaban que en ocasiones si se enviaban materiales para que trabajen con los alumnos pero que estos no llegaban completos.

“Nos daban unos libros para los niños, pero nunca llegaron completos”. (D31/01/2016).

El otro grupo del universo de estudio por su parte hizo mención de algunos materiales que se les han proporcionado y en lo que respecta a ellos comentan que les apoya en el desarrollo de su práctica docente.

“Nos han impartido cursos de matemática maya, nos dan loterías en lengua maya, libros en maya para los alumnos, libros de matemática maya, memorama en maya”. (D35/01/2016).

“Nos han dado materiales como libros en maya, algunos dibujos con nombres en lengua maya. En realidad, anteriormente contábamos con un libro del nivel preescolar en maya, pero ya no lo ofrecen”. (D38/02/2016).

4.2.3.2. Textos o documentos con información sobre EIB y capacitaciones ofrecidas por la institución educativa

En lo que respecta a los textos o documentos escritos que sirven de apoyo a los docentes para la implementación de la EIB y que se distribuyen a través de las instituciones educativas correspondientes y que forman parte del marco teórico de esta modalidad educativa, únicamente fueron 7 docentes que mencionaron conocer un texto referente al tema.

“Solo hay un único material que conozco que es el de los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas”. (D12/01/2015).

Cuando se les pregunto a los docentes en el cuestionario qué aspectos de los que se expresaban en los lineamientos de la EIB contemplaban en su práctica docente para la aplicación de la EIB más de la mitad dijo que desconocía ese material.

“Desconozco los lineamientos ya que no cuento con el material de apoyo”. (D8/10/2014).

“No cuento con el material para conocer acerca de los lineamientos”. (D14/01/2015).

“Desconozco el contenido, no se cuenta con el material que me ayudaría a tener el conocimiento de ello”: (D7/10/14).

Por otra parte hubo algunos docentes que, aunque no mencionaron algún documento como parte de los apoyos que les ha brindado su institución educativa, aludieron algunos puntos contenidos en ellos y dijeron contemplarlos dentro de su práctica docente. Lo expresaron en la forma en que entendían algunos de esos lineamientos o lo que recordaban de ellos.

“Que la educación debe considerar la diversidad cultural de cada niño, así como el lenguaje que emplean (maya) y deben promover el uso del español en su casa para el desarrollo de sus actividades”. (D21/09/2015).

“Tomo en cuenta el contexto donde trabajo, las costumbres y traiciones y la lengua de mis alumnos así como señalan esos lineamientos”. (D30/11/2015).

“La educación que se les imparta debe favorecer el desarrollo integral de los alumnos, debe ser intercultural bilingüe y valorará de igual manera la maya y el español”. (D48/04/2016).

Del universo de estudio 7 maestros mencionaron algunos puntos que ellos consideran se encuentran dentro de los aspectos que contemplan en su práctica docente sobre los lineamientos de la EIB, sin embargo se pudo observar que estas respuestas fueron guiadas por su idea de que la EIB se refiere únicamente al empleo de la lengua maya y no precisamente por los contenidos de los lineamientos.

“Que se consideren a los niños que hablan su lengua materna”. (D19/02/2015).

“Que se proporcione la facilidad de hablar maya en el salón”. (D23/10/2015).

“Que la lengua materna (maya) no pierda su valor”. (D44/03/2016).

Solamente fue un docente el que expresó partes textuales de algunos lineamientos. “Pues, la principal que sería: la educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas será intercultural bilingüe, la educación que se ofrezca a las niñas y niños indígenas favorecerá su desarrollo integral y armónico como individuos y como miembros de la sociedad”. (D33/01/2015).

Como hemos comentado en el apartado referente al marco teórico de este trabajo, existen otros documentos que ofrecen información sobre le EIB por parte de la institución educativa y que son material de apoyo para que los docentes la implementen en su trabajo pedagógico. Sin embargo, no fueron mencionados por los profesores (La Educación Intercultural Bilingüe, La Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, orientaciones y sugerencias para la práctica docente).

En cuanto a las capacitaciones que los profesores han recibido de su institución educativa, pocos respondieron la pregunta en relación a esto, mayormente se enfocaron a expresar la falta de los materiales sobre el tema.

Menos de 10 profesores mencionaron entre algunos cursos que la institución les ha proporcionado los siguientes: Cursos de lengua maya y Cursos de matemática maya. 6 docentes respondieron que la institución no les ha ofrecido alguna capacitación respecto al tema.

En relación a este apartado en mi experiencia personal puedo mencionar que la institución ha ofrecido algunos cursos y diplomados con relación a este tema, entre los que puedo mencionar el Diplomado “Competencias docentes para la atención educativa a la diversidad social, cultural y lingüística en México” que provino de la Dirección General de Educación Indígena y que se impartió a los docentes del medio indígena de Yucatán en coordinación con la AUDY en el 2012, sin embargo probablemente no todos lo tomaron o fue porque únicamente se impartió el primer módulo y no se le dio continuidad y quizá es que los docentes no lo consideran o no lo recuerdan.

4.2.4. Categoría 4: Aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe en el contexto escolar, desde la perspectiva docente

Como se mencionó anteriormente, en este apartado se definirán aspectos relacionados con la forma en que los profesores consideran que llevan a cabo la Educación Intercultural Bilingüe en su práctica docente, tomando en cuenta las estrategias de enseñanza que utilizan, los elementos y contenidos culturales que abordan y la manera en que abordan los contenidos curriculares, información que como con las categorías anteriores se obtendrá del cuestionario que se les aplicó.

La información se presenta en tres subcategorías, que surgen en base a lo que se les preguntó en el cuestionario y son las siguientes: estrategias para lograr aprendizajes significativos en los alumnos, elementos y contenidos culturales del contexto que se retoman en el aula y contenidos curriculares que se abordan en la práctica pedagógica de los docentes. Esto se analizará desde la perspectiva del discurso docente, es decir, de lo que respondieron en el cuestionario aplicado.

4.2.4.1. Estrategias para lograr aprendizajes significativos en los alumnos

El término estrategia será entendido como los procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos (Mayer, 1984; Shuell 1988; West, Farmer y Wolff, 1991:80).

Boix (1995) señala la complejidad de la tarea que tienen los maestros en una escuela rural y menciona que sin pretender hacer diferencias entre la docencia que se desarrolla en las escuelas, cada docente construye su propia práctica educativa según la situación en la que se encuentre y plantea que las estrategias que utilizan los profesores deben estar sustentadas en las propuestas que pide el medio en que se desarrolla el proceso pedagógico, en este caso específico en el contexto de una

comunidad indígena, donde se habla la lengua maya y donde las costumbres y tradiciones se encuentran presentes aun de una manera arraigada.

Las estrategias son formas específicas de ejecutar una habilidad determinada, con esto podemos decir que el docente es el encargado de determinar y organizar las formas de cómo ha de presentar los contenidos de manera adecuada y pertinente a sus alumnos en el contexto escolar, con el propósito de lograr un aprendizaje significativo en ellos. Al respecto un docente comentó lo siguiente:

“No sabré si va de acuerdo a los contenidos específicos, pero si implemento en mi salón cantos, juegos, uso de números, etc.”. (D3/09/2014).

Podemos mencionar en este punto que el trabajo pedagógico que desarrollen los docentes debe ir acompañado de la contextualización de los contenidos y de la valoración de los conocimientos previos de los alumnos, tomando en cuenta sus habilidades y capacidades, y que con su planificación previa busque mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje, con distintas estrategias que debe pensar para luego aplicar.

Además de la práctica que el docente realiza en el aula, se puede decir que la institución educativa también debe llevar a cabo estrategias para desarrollar la EIB, que involucren a todo el cuerpo docente además de que cada profesor utilice sus estrategias como sus formas particulares de enseñar en su salón de clases.

García Cabrero, B., Loredo, J., y Carranza, G. (2008:3), plantean la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica más amplia, llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa. Esta última se define como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo. Todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente, en tanto que los factores contextuales,

antes tratados como variables ajenas al proceso de enseñanza y de aprendizaje, aquí se consideran parte de la práctica educativa.

Hay que tener en cuenta que la escuela a través de los docentes, debe responder a un trabajo sistemático y organizado, y esto se refleja en el discurso docente, ya que comentan que llevan a cabo Proyectos Educativos, como estrategias de planificación eficaz en donde determinan las orientaciones generales del centro educativo en diferentes ámbitos, sin embargo, mencionan en sus respuestas que casi nunca se retoma algo referente al desarrollo de la EIB.

“Trato de desarrollar estrategias como cantos en lengua maya en mi salón de clases, sin embargo en nuestra ruta de mejora a nivel escuela que yo recuerde nunca hemos tomado como un punto a atender el cómo implementar la EIB en nuestra práctica docente”. (D30/11/2015).

Por otra parte, el docente como parte integrante del sistema escolar, debe utilizar estrategias específicas y únicas que sean pertinentes al grupo con el que trabaja y atiende. Lo anterior se evidencia en la siguiente respuesta:

“Empleo la lengua maya en el proceso de enseñanza-aprendizaje, enseñé cantos en lengua maya, adivinanzas, cuentos, números y conteo en maya, lotería en maya”. (D7/10/2014).

Una de las estrategias más utilizada por los docentes es el empleo de la lengua maya en su práctica docente. Casi todos los docentes de los 50 encuestados dieron como respuesta esta estrategia como la manera en que implementan la EIB en su contexto escolar, con la cual mencionaron realizar diversas actividades.

“Enseñé cantos en lengua maya, el himno nacional en maya, les hablo a los niños en maya, les presento dibujos con nombres en maya. Algunos de los alumnos hablan en maya y se aprovecha para que los otros los imiten”. (D27/11/2015).

“Para dar instrucciones de trabajo se explica en maya-español. Se juegan dados con números en maya, lotería de animales en maya, todos enfocados a los aprendizajes esperados”. (D23/10/2015).

“Empleo tarjetas, dibujos, láminas con palabras en lengua maya”. (D1/09/2014).

“Implemento la EIB realizando cantos, juegos, etc. y repasando lo que se trabajó en el día en lengua maya, así como mencionándoles algunas palabras”. (D17/02/2015).

“Enseño los colores y números en lengua maya y los letreros de la escuela están en maya”. (D25/10/2015).

“Entonamos cantos sencillos en lengua maya y los rincones de trabajo de mi salón tienen letreros en lengua maya”. (D38/02/2016).

Como podemos observar en estas respuestas, la mayoría de los docentes mantienen y demuestran que la noción que tienen sobre EIB se engloba o se enfoca únicamente al empleo de la lengua maya en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otra estrategia que se expresa en el discurso de los profesores, se enfoca a la contextualización de los contenidos en el trabajo pedagógico, para acercar los nuevos saberes a sus alumnos y producir un aprendizaje significativo en ellos.

Lo anterior se puede traducir en Pertinencia Cultural y es algo muy importante en las prácticas de la Educación Intercultural Bilingüe, ya que al relacionar los nuevos saberes con el universo de conocimientos que ya posee el educando, es como se logra un aprendizaje significativo.

La construcción curricular en las escuelas debe seguir algunos principios: “es misión de cada establecimiento la formulación de nuevos planes curriculares que sean socialmente relevantes, culturalmente pertinentes y de alta significación para cada una de las personas”. (MINEDUC, 1996: 187).

La contextualización es el acto mediante el cual se toma en cuenta el contexto de una situación. (Vía Definición ABC).

“La contextualización curricular es una forma de trabajo pedagógico en la que se pretende relacionar los contenidos de enseñanza-aprendizaje y el currículo a las realidades sociales y culturales de los estudiantes, sus conocimientos previos y estilos cognitivos, con la intención de que dan orientación y sentido al aprendizaje”. (Fernandes, Leite, Mouraz, Figueiredo, 2011).

Respecto a esta contextualización de contenidos los docentes expresaron lo siguiente:

“Una de mis estrategias es partir de los conocimientos previos de mis alumnos, ya que haciendo esto los niños participan más porque sienten que saben o conocen lo que se está abordando en clase”. (D33/01/2016).

“Cuando vemos temas como por ejemplo sobre animales, retomo lo que hay en la comunidad”. (D22/10/2015).

“Como los niños aprenden a través del juego, realizo diversos juegos con ellos en el salón o fuera de él, pero trato de realizar también juegos tradicionales como el t’iinjoroch y tengo en el salón algunos juguetes tradicionales que aún se emplean en la comunidad”. (D47/04/2016).

Esta estrategia de contextualización fue mencionada por un grupo reducido de docentes, sin embargo no mencionaron de manera directa que retoman los conocimientos culturales de la comunidad en su práctica docente para abórdalos con sus alumnos y que constituyan una fuente de aprendizaje.

Como hemos visto, para incluir un saber de la cultura maya en el trabajo pedagógico es necesario contar con una estrategia, pero a la vez es importante tener muy en claro los contenidos que se abordarán y respecto a ello se desarrollará la siguiente subcategoría referente a los conocimientos y saberes culturales que se retoman en el aula.

4.2.4.2. Elementos y contenidos culturales del contexto que se retoman en el aula

Esta subcategoría se refiere a los elementos y contenidos culturales del contexto indígena seleccionados por los docentes para incorporarlos a su trabajo en el aula y desarrollar su labor pedagógica.

Estos contenidos se reducen al uso de la lengua maya en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se enseñan diversos temas, lo que le da un carácter transversal, que demuestra que se emplea la lengua maya para la presentación de contenidos que no precisamente pertenecen a la cultura maya.

En los cuestionarios aplicados a los docentes se manifiesta prácticamente en la totalidad de ellos la utilización de la lengua maya en las prácticas educativas que realizan y para ellos de esa manera están implementando la EIB.

Lo anteriormente dicho queda de manifiesto en la siguiente expresión.

“Empleo la lengua maya en mis clases a través de cantos en maya, les enseño los números en maya, jugamos lotería en maya, etc.”. (D42/03/2016).

“Les presento dibujos con sus nombres en maya para que lo aprendan”. (D23/10/2015).

Además de la lengua maya como contenido cultural de la comunidad, en las respuestas de los docentes se denota la existencia de otros contenidos indígenas tales como los cuentos; sin embargo no especifican si se relacionan a narraciones auténticas de la comunidad o a historias propias de ella, o en su caso que la historia contenga algún contenido o conocimiento cultural.

Lo anteriormente expresado se puede corroborar con la siguiente cita:

“Elaboro dibujos con tarjetas en maya, les platico cuentos, les digo palabras en maya y español”. (D6/10/2014).

Según el discurso docente en el aula también trabajan algunos contenidos culturales. Esto se observó en la respuesta de 8 docentes.

“Retomamos las tradiciones de la comunidad, la vestimenta regional, los juegos tradicionales”. (D15/01/2015).

“Jugamos lotería de animales con su nombre en maya”. (D37/03/2016).

Todo lo anterior es lo que se extrajo del discurso docente a través de los cuestionarios que respondieron, pero ¿se manifestará en el trabajo pedagógico desarrollado en el aula?

A continuación se especificarán aquellos contenidos curriculares que trabaja el educador en el aula.

4.2.4.3. Contenidos curriculares que se abordan en la práctica pedagógica de los docentes

En esta subcategoría analizaremos que contenidos curriculares de la EIB fueron mencionados por los docentes como aquellos que incorporan en su trabajo en el aula y desarrollar su labor pedagógica.

Entendemos como contenidos curriculares aquellas premisas o principios que se encuentran en los documentos que conforman el currículum de esta modalidad educativa y que en un capítulo anterior hemos mencionado.

Dentro del universo de estudio un docente de los 50 encuestados mencionó algunos principios expresados en algunos de esos documentos. Dicho docente expresó lo siguiente:

“El principal contenido curricular que abordo en mi práctica docente es sobre la atención a la diversidad a través de una escuela abierta en el cual se desarrolle una Educación Intercultural Bilingüe, pero sobre todo teniendo en cuenta la inclusión y aplicarla”. (D33/01/2016).

Este mismo docente expresó que retoma en su práctica docente el contenido del Art. 2º. De la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el sentido de que trata de desarrollar una Educación Intercultural Bilingüe en su práctica docente, dando de esta manera atención a la diversidad cultural y a la composición pluricultural de nuestra nación.

Más de la mitad del universo de docentes que respondieron el cuestionario mencionaron que el contenido curricular que abordan es el que tiene relación al hecho de valorar la lengua maya al igual que el español.

“Pienso que el contenido curricular que abordo es el de reconocer y respetar la diversidad de expresiones lingüísticas propias de la cultura y el de los demás, porque le damos igual valor a la lengua maya y al español en nuestro trabajo con los alumnos”. (D42/03/2016).

“El que los derechos lingüísticos y culturales de los niños deben ser respetados y valorados en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. (D46/04/2016).

“El de preservar la cultura y el uso de la lengua maya”. (D38/03/2016).

“Que los alumnos fortalezcan y preserven su lengua materna, que se respeten las formas de lenguaje de cada persona”. (D6/10/2014).

Aun cuando consideraban en sus expresiones a la cultura, siempre se vio una tendencia mayor hacia la lengua maya.

“Que la educación debe considerar la diversidad cultural de cada niño, así como el lenguaje que emplean (maya) y se debe promover su uso en el aula”. (D39/02/2016).

“Que los niños tienen derecho a recibir educación en su lengua”. (D40/02/2016).

“Conocer y valorar la lengua y la cultura”. (D23/10/2015).

Dentro de este mismo aspecto, 13 profesores al mencionar algunas estrategias que desarrollaban en su trabajo pedagógico comentaban que tenían dudas respecto a que si estos iban de acuerdo a los contenidos curriculares por carecer del material que se los de a conocer dichos contenidos curriculares.

“Realizo por ejemplo cantos, sin embargo no cuento con el libro para saber si mis actividades van de acuerdo a los contenidos curriculares”. (D41/03/2016).

“No cuento con el material y no tengo conocimiento de ningún lineamiento, de ninguna ley ni el propósito u objetivo de la EIB”. (D39/02/2016).

“Aprendemos cantos en maya y palabras cortas, sin embargo no contamos con libros en lengua maya para saber más sobre actividades de acuerdo a los contenidos curriculares”. (D34/01/2016).

En esta última respuesta mencionada podemos notar como aún se piensa que los contenidos curriculares se encuentran en libros en lengua maya que contienen actividades de acuerdo a esta modalidad educativa, pero haciendo uso de la lengua maya.

Y como en las categorías anteriores podemos resumir que los docentes en su mayoría relacionan mucho el hecho de que con el empleo de la lengua maya ya se está desarrollando una Educación Intercultural Bilingüe en su práctica docente.

4.3. Principales hallazgos

Después de haber aplicado los cuestionarios y de haber analizado las respuestas, encontramos que en el discurso de los docentes sobre la noción de EIB, no existe una definición que considere la relación con la comunidad como un pilar fundamental para llegar a manejar los saberes y contenidos presentes en el contexto indígena en que se encuentra inserta la escuela, para ser llevados al aula. No mencionaron ningún tipo de relación con la comunidad ni alguna importancia de esta en el proceso educativo.

Como pudo observarse, la noción de EIB que expresan los docentes encuestados se relaciona con la formación pedagógica que estos hayan adquirido y sus experiencias de perfeccionamiento en el área, así como si hayan contado o no con material relacionado al tema

Existen docentes dentro del universo de estudio que no han participado en algún tipo de capacitación sobre EIB.

Los docentes encuestados difieren en la efectividad de las capacitaciones que han recibido, y esto en cierta manera depende del contexto en el que se desenvuelven y de su formación, ya que a partir de estos dos aspectos sienten que requieren o no la capacitación que reciben o en su caso que no satisface sus necesidades de capacitación sobre el tema.

La mayoría de los profesores demuestra cierta inconformidad en cuanto a la falta de materiales sobre el tema, expresan dudas sobre lo que hacen por no saber si va de acuerdo a los contenidos curriculares o su falta de conocimiento sobre el tema.

Un aspecto que resaltan los profesores en su discurso, es el empleo de la lengua maya en el aula, a lo que enfocan su noción de EIB, y a la realización de diversas actividades en el aula así como la enseñanza de ciertos contenidos en esta lengua como el desarrollo de una EIB en su práctica docente.

De los docentes encuestados, a pesar de trabajar en el medio indígena, 5 dijeron no saber hablar maya, 19 dijeron saber un poco y los demás expresaron saber hablarla.

4.4. Análisis y contrastación

Categoría 1: Educación Intercultural Bilingüe en el discurso docente

En relación a la noción de Educación Intercultural Bilingüe, que expresan en su discurso los docentes que se desenvuelven en escuelas que trabajan en el medio indígena y desarrollan el programa de EIB se sintetiza que:

Algunos docentes encuestados consideran que la EIB es tomar en cuenta los saberes, la lengua y la cultura del niño en la enseñanza. De alguna manera se relaciona con su planteamiento curricular en los Lineamientos Generales de la EIB, que a la letra dice que: se entenderá por educación intercultural aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística.

Sin embargo esta concepción no es de todos los docentes encuestados. La mayoría se refirió a la EIB como a continuación se menciona.

Los docentes tienen como un aspecto muy importante dentro de su noción de EIB la contextualización de los contenidos, procurando que estos tengan un acercamiento a la realidad de niñas y niños y, la “incorporación” de saberes culturales de la comunidad al trabajo de aula, dándole de esta manera la debida importancia a la cultura de los alumnos y a sus conocimientos previos.

Al respecto, podemos mencionar que lo anterior tiene relación con el planteamiento curricular contenido en los Lineamientos Generales de la EIB (lineamiento 23), que establece que en los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y niños indígenas, se promoverá que en la selección de los contenidos escolares se consideren, tanto aquellos acordados para la educación básica nacional, como los que emerjan de la cultura comunitaria indígena, garantizando la articulación y complementariedad entre saberes locales, regionales, nacionales y mundiales. (DGEI, 2003).

De la misma manera tiene relación con el Programa 2011 en el apartado que reconoce que las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo y que al ingresar a la

escuela, las niñas y los niños tienen conocimientos, creencias y suposiciones sobre el mundo que los rodea, las relaciones entre las personas y el comportamiento que se espera de ellos, y han desarrollado, con diferente grado de avance, competencias que serán esenciales para su desenvolvimiento en la vida escolar. (SEP, 2011: 20).

Sin embargo, en el discurso de los docentes sobre la noción de EIB, en relación al párrafo anterior, se observa que no existe una definición que considere la relación con la comunidad como un aspecto fundamental para llegar a manejar los saberes y contenidos presentes en el contexto en que se encuentra inserta la escuela para ser llevados al aula.

En relación a esto en el documento de los Lineamientos Generales de la EIB se señala la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas promoverá la participación de la comunidad educativa y de las autoridades, organizaciones e individuos de la comunidad indígena, tanto en la definición de los propósitos y contenidos educativos, como en el desarrollo de los procesos que se realicen para lograrlos, lo que no se observa en la noción de los docentes sobre EIB.

A partir de lo anterior, se considera que los docentes encuestados incorporan a su noción de EIB la valoración de los conocimientos previos de sus alumnos y el retomar los contenidos culturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal y como se señala en los contenidos curriculares.

Por otro lado, en el discurso de los docentes se manifiesta el uso de la lengua maya, como un aspecto fundamental de este modelo de educación, con lo que se entiende que el manejo de esta lengua es un tema esencial para los docentes en su noción de la EIB, con ello se evidencia el cumplimiento de un objetivo actitudinal de la EIB, que indica que se debe mantener un mismo nivel de jerarquía y valoración entre ambas lenguas, la maya y el español, lo que también debería verse reflejado en su manejo en el aula.

Esto se encuentra estipulado en el Lineamiento 10 que a su letra dice que: “La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas promoverá el uso y la enseñanza de la lengua indígena y del español en las diferentes actividades del

proceso educativo, por lo que ambas lenguas serán tanto objeto de estudio, como medio de comunicación”. (DGEI: 2003).

Podemos contrastarlo también con el contenido del Lineamiento 6 señalado en el documento de los Lineamientos Generales, en el que se establece que desde esta posición intercultural se entenderá la educación bilingüe como aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español y elimine la imposición de una lengua sobre otra.

Sin embargo, como se vio en sus respuestas, muchas de las veces los docentes reducen su noción de la EIB al empleo de ambas lenguas en el aula, descuidando la parte concerniente a la cultura, incluso toman a la lengua maya como objeto y como medio de enseñanza, creyendo que con solo este hecho ya están desarrollando este enfoque educativo. Esto se observa en muchas de las respuestas obtenidas en el cuestionario, donde los docentes expresaban que la EIB es la interrelación que se da entre las dos lenguas, maya y castellano, es cuando se considera las dos lenguas que tienen los niños y se maneja para el proceso de enseñanza-aprendizaje, o que es un método que se basa en la enseñanza y aprendizaje de dos idiomas y no mencionaban nada en torno a la cultura. Este aspecto de la lengua maya es parte importante de la EIB, sin embargo no solo se reduce a eso.

En el Campo Formativo de Lenguaje y Comunicación contenido en el Programa 2011, como mencionamos anteriormente, se señala al lenguaje como una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva para integrarse y acceder al conocimiento de otras culturas, interactuar en sociedad y aprender y se reconoce que cuando las niñas y los niños llegan a la educación preescolar, en general poseen una competencia comunicativa: hablan con las características propias de su cultura, usan la estructura lingüística de su lengua materna y la mayoría de las pautas o los patrones gramaticales que les permiten hacerse entender.

En las respuestas de los docentes se puede observar que los docentes van de acuerdo a este planteamiento curricular, porque expresan reconocimiento a la lengua de los alumnos, pero como hemos mencionado la EIB va más allá del bilingüismo.

La noción de EIB que expresan los docentes entrevistados quizá tenga relación con la formación pedagógica que estos hayan adquirido y sus experiencias de perfeccionamiento en el área. Esto mismo surge de acuerdo a las respuestas de los docentes.

Categoría 2: Capacitación de los docentes del universo de estudio en relación a la Educación Intercultural Bilingüe.

En cuanto a la participación docente en capacitaciones referentes a la EIB, a manera de síntesis se puede decir que de la totalidad de los docentes que participaron en el estudio muy pocos poseen algún tipo comprensión conceptual como para aplicar con profundidad pertinente la EIB. Se manifiesta de acuerdo a la información proporcionada por los profesores, una capacitación permanente en relación al aprendizaje de la lengua maya, lo que reduce nuevamente dicha comprensión conceptual a que con el empleo de la lengua ya se están capacitando para el desarrollo de la EIB.

A pesar de que los docentes han recibido algún tipo de capacitación sobre la EIB, estas no cumplen sus intereses, manifestando que los cursos son muy breves y que no cumplen con sus necesidades de formación, los cuales van hacia el aprendizaje de nuevas estrategias, sobre como acercar los contenidos a sus alumnos de una manera más didáctica y con pertinencia cultural.

Una de las medidas que ellos ven como una opción de apoyo es el intercambio de experiencias, entre aquellos que poseen más conocimiento sobre saberes mayas, frente a aquellos que están en proceso de aprender o no tienen conocimientos sobre esos temas. Este intercambio de experiencias y conocimientos lo podemos observar de manera muy frecuente en los cursos que se imparten, y se podría decir que en muchas ocasiones los docentes aprenden más de sus compañeros que de la misma información o capacitación que se les ofrece en los cursos, y esto considero sucede porque la información que sus compañeros les comparten lo hacen de manera

práctica, mencionando estrategias de manera directa sobre cómo abordar un contenido o sobre cómo proceder al enfrentar una determinada situación en el aula, contrario a la información proporcionada en el curso que casi siempre se presenta a manera de teoría y sin ejemplificar su aplicación.

En el documento de Lineamientos Generales para la EIB para niños y niñas indígenas, se señala que el desafío de la formación docente es enorme, puesto que requiere transitar hacia una concepción que considere que ésta es un proceso permanente en donde se promueve que las profesoras y profesores en servicio, así como los futuros docentes, reflexionen y problematicen su práctica, en particular la práctica concreta en el aula en la que se expresan sus pensamientos y concepciones, y la analicen y confronten con otros colegas, evitando el aislamiento en que la realizan. (DGEI, 2003: 74).

De la misma manera se señala que la formación docente ha de considerar a las maestras y maestros como personas capaces de hacer de su práctica un acto intencional, reflexivo y compartido con otros colegas, para generar alternativas de enseñanza que atiendan a la diversidad cultural y a las necesidades educativas de las niñas y los niños indígenas.

En cuanto a la efectividad de las capacitaciones para apoyarlos en la implementación de la EIB, se puede decir que las opiniones de los docentes se vieron influenciadas básicamente por el conocimiento que poseen acerca de la cultura y de la lengua maya así como del contexto donde se desenvuelven. Los docentes entrevistados tienen una lejana idea del concepto de cultura y de la importancia que tiene el incorporarla en los contenidos educativos, en cuanto a la lengua maya tienen una idea más clara sobre la importancia que tiene en la implementación de la EIB, sin embargo, de los 50 docentes encuestados 34 docentes dijeron hablar esta lengua. Los demás dijeron que saben hablarla poco y algunos que no saben hablarla.

Los docentes que expresaron su insatisfacción en cuanto a lo enriquecedor de las capacitaciones ofrecidas, por cuanto las consideran una pérdida de tiempo es debido a que no lograron satisfacer sus requerimientos y expectativas como profesionales, manifestando la repetitividad de los temas de capacitación, porque no encontraron el

apoyo suficiente en el aprendizaje de la lengua ni para el aprendizaje de contenidos culturales así sobre cómo abordar el tema de la interculturalidad en el aula, ofreciéndoles de manera directa estrategias y contenidos para abordar en el aula.

Los docentes en cuyo contexto no se hacía presente el monolingüismo de sus alumnos en lengua maya y no se enfrentaban a una sociedad que conservaba sus raíces mayas de manera arraigada, expresaban su aprobación en cuanto a la efectividad de las capacitaciones por cuanto constituía una oportunidad de aprendizaje hacia conocimientos que no sentían la necesidad de aprender por no requerirlos en su práctica, y únicamente les ofrecía una apertura en cuanto a saberes de la cultura maya y hacia las formas de desarrollar la EIB en su práctica docente.

En el documento sobre los Lineamiento Generales de la EIB, el lineamiento 37 expresa que: “En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y niños indígenas, se procurará que las acciones para la formación de los docentes, directivos y personal técnico garanticen el desarrollo de sus competencias tanto en lengua indígena como en español”. (DGEI, 2003).

Así mismo, en ese mismo documento también se señala que para que las profesoras y los profesores puedan atender de mejor manera las características, necesidades y circunstancias de las niñas y los niños indígenas, las acciones de formación docente han de orientarse y practicarse ,entre algunas cosas, a partir de:

- Tener como referencia los problemas que se enfrentan para la enseñanza en el aula, la organización en la escuela y para la vinculación con los padres de familia.
- Tener como prioridad el desarrollo de las competencias básicas para una efectiva comunicación oral y por escrito, así como de un bagaje cultural amplio que incluya la cultura de su grupo de procedencia y la cultura nacional y universal.
- Promover la reflexión sobre la práctica docente que particularmente realizan, para identificar sus aciertos, sus problemas, sus causas y consecuencias, y modificarla a partir de los elementos de cada aspirante, profesora y profesor pueda ir incorporando.

Esto, como podemos observar en las respuestas dadas por los docentes, podemos decir que no se está llevando a cabo, sobre todo en lo referente a la capacitación sobre

estrategias para implementar la EIB y el trabajo entre pares, como ellos mismos mencionan.

Categoría 3: Apoyo de la institución educativa para la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe.

Esta categoría consideró dos aspectos como puntos de referencia los cuales fueron Recursos Materiales y Textos como sustento teórico ofrecidos a los docentes por parte de esta institución educativa en relación a la EIB y las capacitaciones sobre el mismo tema.

En ella se puede mencionar que todos los profesores se muestran inconformes respecto a los materiales con los que cuentan sobre el tema y que incluso, tomaban el responder al cuestionario como una manera de expresarlo a las autoridades educativas, de igual manera consideran que los materiales para trabajar con los alumnos que se les daban anteriormente eran provechosos y que les gustaría que los volvieran a distribuir.

Algo que se observó en los cuestionarios aplicados es que la mayoría de los docentes carece de los documentos o textos sobre EIB, que se supone la Institución educativa distribuye como material de apoyo para su implementación. Algunos tienen conocimiento de estos materiales o han estado en contacto en alguna ocasión con ellos, pero no los tienen en sus escuelas como material de consulta que los apoye en su práctica docente.

Y con respecto a los cursos muy pocos docentes mencionaron algunos de los que la institución les ha ofrecido, y fueron en relación a la enseñanza de la lengua maya.

Con lo anterior se puede observar la carencia de materiales que apoye a los docentes al conocimiento y manejo de la EIB. Aunado a la falta de materiales, el hecho de que la capacitación que se les ha ofrecido es prácticamente mínima y que ellos mismos expresan carecen de efectividad, se deduce el por qué los docentes no tienen

una noción cercana de la EIB y no la comprenden en su totalidad, y por consiguiente esto derivaría en la aplicación desorientada o no aplicación de la misma.

La intervención educativa debe centrarse en potenciar la capacidad de aprender del alumno en la medida que ello va a repercutir positivamente en su desarrollo, para lo cual se requiere potenciar las posibilidades de enseñanza del maestro y la capacidad de respuesta de la escuela. Para que la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas cumpla con sus propósitos, es necesario que la escuela y el desempeño docente se transformen, hasta lograr consolidar una oferta de intervención educativa capaz de adaptarse y atender a las características y necesidades de la comunidad a la que sirve. (DGEI, 2003: 73).

Para la comprensión y la implementación de la EIB es necesario que se atiendan las necesidades de capacitación que requieren los docentes, la elaboración de propuestas de formación e intervención pertinentes para lograr los fines y propósitos de la EIB y de esta manera responder a las demandas educativas de los alumnos del medio indígena, de igual manera dotar del material necesario a los docentes para comprender e implementar esta modalidad educativa. De otro modo seguirán presentándose estas situaciones en las que los docentes demuestren carencias en su formación y que no cuenten con las habilidades necesarias para implementar esta modalidad educativa en sus aulas.

Categoría 4: Aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe en el contexto escolar, desde la perspectiva docente.

La información se presentó en tres subcategorías: estrategias para lograr aprendizajes significativos en los alumnos, elementos y contenidos culturales del contexto que se retoman en el aula y contenidos curriculares que se abordan en la práctica pedagógica de los docentes

En relación a las estrategias para lograr aprendizajes significativos en los alumnos los docentes mencionaron que realizan cantos y otras actividades como juegos,

trabalenguas, lotería y memorama donde emplean la lengua maya, básicamente su estrategia para implementar la EIB en sus aulas las redujeron al empleo de la lengua maya en las diversas actividades que realizan.

Un grupo reducido de los docentes mencionó como una estrategia de implementación de la EIB la contextualización de los contenidos, en donde dicen retomar los conocimientos previos de los alumnos, sin embargo, no mencionaron incluir contenidos culturales o conocimientos locales en los contenidos que se abordan en el aula, como a continuación analizaremos en el siguiente apartado.

Elementos y contenidos culturales del contexto que se retoman en el aula.

Respecto a los elementos y contenidos culturales que se retoman en el aula, muy poco se mencionó sobre ello, únicamente algunos docentes comentaron de manera general dentro de sus respuestas el retomar las tradiciones, la vestimenta y la cultura del niño en su trabajo docente.

La mayoría considera nuevamente que con la presentación de los contenidos en lengua maya ya se está trabajando la EIB; en sus respuestas mencionaban que enseñaban los colores, los números y otros contenidos en lengua maya, sin embargo si analizamos esta situación vemos que solo se trata de una mera traducción de los contenidos que se encuentran en el Programa de Estudio y no incluyen contenidos culturales ni conocimientos propios de la comunidad.

La lengua maya aparece como un elemento muy importante en la práctica docente, tanto como medio de enseñanza como objeto de enseñanza. Por lo que incluso, como se vio anteriormente, se observa como una preocupación o necesidad de capacitación en los docentes el participar en los cursos o diplomados de lengua maya que se imparten.

A partir de lo que se encontró dentro de la información proporcionada por los docentes en el cuestionario, se puede decir que si bien los docentes poseen ciertas nociones sobre la EIB, ésta en la práctica no es aplicada en el proceso de enseñanza-

aprendizaje de los alumnos. Y no es aplicada porque no se realiza una incorporación de los contenidos educativos de la cultura maya. Únicamente se reduce al empleo de la lengua maya y los conocimientos de la comunidad quedan lejos de las aulas y en ocasiones esto sucede en el mejor de los casos porque respecto al conocimiento de la lengua maya por parte de los docentes, podemos mencionar como un aspecto muy importante, el hecho de que aun perteneciendo al sistema indígena, eso no garantiza que se encuentren laborando en este medio por saber hablar maya, puesto que algunos de ellos expresaron por si mismos en el cuestionario el no saber hablar la lengua maya. Y si el universo de los encuestados es un número reducido en comparación al número de docentes que laboran en educación indígena, sin duda el porcentaje de maestros que laboran en Educación Indígena que no saben hablar maya es mayor. Y como vimos anteriormente, esto es parte de las tareas de capacitación de la institución educativa que se señalan en los Lineamientos Generales de la EIB, y bien, si desde un principio el docente no se incorporó al servicio sabiendo hablar esta lengua, que sobre su desempeño se le capacite y se le apoye a desarrollar sus competencias en esta lengua. Esto con el fin de mejorar la aplicación de la EIB con pertinencia cultural y lingüística.

En el documento de Lineamientos Generales de la EIB se establece en su apartado referente al contenido escolar, que la educación intercultural bilingüe buscará, con base en el marco normativo nacional, seleccionar los elementos culturales en general, así como algunos componentes de la producción social de conocimientos en particular, que conciba como dignos de ser preservados y, con esos elementos, conformar los contenidos escolares básicos de esta educación.

Esto es lo que no sucede en la realidad escolar, ya que en la mayoría de los casos los elementos culturales no se retoman como parte de los contenidos escolares. Entendiéndose contenido escolar como se define en el mismo documento de Lineamientos Generales de la EIB como los elementos de la cultura que se seleccionan para ser estimulados, transmitidos o adquiridos por medio de la experiencia educativa en la escuela.

Contenidos curriculares que se abordan en la práctica pedagógica de los docentes.

En este apartado referente a los contenidos curriculares de la EIB que fueron mencionados por los docentes, como aquellos que incorporan en su trabajo en el aula al desarrollar su labor pedagógica, podemos resumir que la mayoría de los ellos suponen que el contenido curricular que retoman en su práctica docente es el referente al empleo de la lengua maya y a que deben valorarla al igual que el español. Sus respuestas giraron en torno a reconocer y respetar la lengua maya, valorarla en el proceso de enseñanza-aprendizaje y preservarla.

Algunos mencionaron que el contenido curricular que retoman es el de incorporar la cultura de sus alumnos en el proceso educativo, el de conocer la cultura o que la educación debe considerar la diversidad cultural de cada niño.

Sin embargo, resulta preocupante que ellos mismos expresen sus dudas respecto a que no saben si están trabajando de manera correcta esta modalidad educativa y de acuerdo a los contenidos curriculares porque los desconocen y que esto sea por no contar con el material que se los de a conocer.

Por esa misma razón decían que no conocían los propósitos de esta modalidad educativa y que desconocían los lineamientos sobre los cuales se debe desarrollar. Y de la misma manera resulta preocupante que algunos maestros incluso piensen que los contenidos curriculares son los que se encuentran en los libros de maya, deduciendo que talvez consideran como contenidos curriculares a las actividades que se encuentran en ellos, ya que mencionaron que no cuentan con libros de maya para saber más sobre actividades de acuerdo a los contenidos curriculares.

Con lo anterior, podemos ver como la falta de capacitación de los docentes y la carencia de los materiales o documentos sobre la EIB, repercute de alguna manera en la noción que ellos tengan de esta modalidad educativa, y por consiguiente esto es lo que determinará su manera de aplicarlo en el aula.

Es importante que los docentes conozcan las bases de esta modalidad educativa, sus lineamientos y propósitos. Sin embargo, sabemos que el éxito de la práctica

educativa no solo se reduce al conocimiento de principios o de las asignaturas que enseñan, ya que el docente no solo es un agente que transmite mecánicamente un programa de estudio o desarrollo una modalidad educativa de acuerdo a una normatividad institucional. Los docentes bajo esta modalidad educativa deben tener un juicio propio para transformar la cultura en un material educativo que pueda incorporarse al aprendizaje de sus alumnos, para que de esta manera asuma la responsabilidad que tiene en sus manos de responder a las demandas y necesidades del contexto donde se desenvuelve y realice su trabajo docente de la mejor manera. Por lo que también se deben tomar en cuenta las necesidades de formación y capacitación que presentan los docentes si es que se quiere ir en pro de mejorar su práctica docente.

CONCLUSIONES

En relación a la pregunta de la cual parte esta investigación: ¿Cuál es la noción que tienen los docentes de Educación Intercultural Bilingüe? y su relación directa con el objetivo general de la investigación: Conocer y describir la noción que tienen los docentes sobre Educación Intercultural Bilingüe y contrastar su relación con su planteamiento curricular, podemos concluir que:

No existe relación entre el concepto de Educación Intercultural Bilingüe que prevalece en el discurso docente y la forma en que describen el desarrollo y la implementación de esta en su contexto escolar. De la misma manera, el discurso docente también dista mucho del planteamiento curricular de esta modalidad educativa, se podría decir que es muy pobre y limitado.

Lo anterior es porque en el discurso de los docentes predomina un concepto en el que la EIB se refiere y se limita al empleo de dos lenguas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y aunque señalaron retomar la cultura del niño en sus aulas, muy pocos mencionaron a ciencia cierta algunos contenidos del contexto que retoman en su práctica docente y únicamente fue lo referente a tradiciones y vestimenta que se mencionó de manera general, pero ningún conocimiento en sí que demuestre o que permita analizar que en realidad permite lograr avanzar en los aprendizajes significativos de los alumnos y alumnas pertenecientes a este contexto. La Educación Intercultural Bilingüe, en su sentido más amplio, tiene como misión, la transmisión y participación de los conocimientos, costumbres y tradiciones ancestrales;

Por lo que se concluye que si en el discurso no subyace un conocimiento cultural ni lo expresan como parte de sus estrategias, se deduce que en la práctica docente no existe valoración alguna de saberes de la cultura del contexto, cuando en el desarrollo de una EIB el incluir estos en el aula es parte importante del proceso.

A partir de los resultados arrojados mediante el cuestionario que se aplicó en la investigación se pudo evidenciar que en el discurso docente, predomina un enfoque

metodológico, en sus definiciones se refieren más a la forma de aplicar este enfoque educativo en sus escuelas.

El enfoque metodológico, debe responder a una nueva forma de ver las relaciones entre culturas que se dan en un mismo contexto, enfatizándose los saberes, valores y otras expresiones culturales de una comunidad indígena, en este caso con una cultura maya, para contribuir a la práctica pedagógica y así lograr avanzar en los aprendizajes significativos de los alumnos y alumnas pertenecientes a ese contexto.

En el discurso docente, evidentemente predomina la idea de la interacción entre culturas, que se encuentran en un mismo espacio, en este caso la escuela, estableciéndose un diálogo permanente entre ellas. Sin embargo en el mismo discurso, al hablar sobre su aplicación no se ve una congruencia a esto o que se retome lo anterior.

De igual manera, se evidencia el valor y reconocimiento de los saberes que posee el educando, se consideran los conocimientos previos con el que cuenta el alumno, proveniente de su educación informal, de su contexto familiar y social, de su origen cultural maya. Habría que preguntarse si en el contexto escolar es lo que realmente sucede.

Esta concepción tiene relación con el “pluralismo cultural” que tiene como base fundamental el reforzamiento de la identidad del alumno, se valoran sus características individuales como personas culturalmente diferentes y luego colectivas que lo ubicaría en un contexto mayor que lo lleve a identificarse con una comunidad, y esto contribuye en cierta forma al desarrollo, permanencia y protección de la cultura maya a través del paso de los años.

La práctica docente de la Educación Intercultural Bilingüe en escuelas que se encuentran dentro de un contexto indígena, adopta ciertas características que se alejan mucho de lo señalado en el discurso de los docentes, en su noción de EIB resaltan como idea principal el empleo de la lengua maya en el trabajo pedagógico, el tomar en cuenta la cultura del niño y sus saberes previos, y el rescatar la cultura y lengua indígena. Esto mismo se evidencia en sus respuestas sobre la manera en cómo

aplican la EIB en su práctica docente, ya que no se registró que retomen lo que en su noción de EIB mencionaron.

Sabemos que la EIB supone la interacción de dos o más culturas presentes en un mismo contexto educativo, además de la incorporación de saberes culturales propios del contexto donde se encuentra la escuela y la valoración y el respeto por la diferencia. Sin embargo, en el análisis de las respuestas se pudo constatar que el discurso docente lo que se dice de modo conceptual sobre EIB no es considerado de la misma manera al referirse a la forma en que la llevan a la práctica en el aula, esto pudiera ser debido a que no existe una claridad sobre el concepto de la Educación Intercultural Bilingüe, la mayoría de los docentes se encerraban al concepto bilingüe y por el hecho de emplear la lengua maya como medio o como objeto de enseñanza, se olvidaban de la parte intercultural que se refiere entre otros aspectos el incluir saberes culturales en los contenidos educativos, que nunca se mencionó. Al referirnos a la lengua maya como medio u objeto de enseñanza aludimos al hecho de que los docentes en ocasiones únicamente enseñan contenidos en maya como los colores o los números, aunque realmente solo estén haciendo una traducción de los mismos contenidos del programa.

Por otra parte, el concepto “bilingüe” no lo consideran como el hecho de que implica el manejo y uso de dos lenguas de manera equitativa, la Educación Intercultural Bilingüe en nuestro medio indígena debiera considerar tanto el uso de la lengua maya y el español, en un mismo nivel en las prácticas educativas que se desarrollan en las escuelas, lo que la información recogida en el campo de estudio evidenció lo contrario. Los docentes toman a la lengua maya únicamente como objeto de enseñanza cuando debiera formar parte en la enseñanza de los demás contenidos y su uso debiera ser de manera cotidiana más aun cuando el contexto sea monolingüe en esta lengua.

Según información arrojada por el mismo cuestionario con respecto a lo anteriormente enunciado, conviene mencionar otros aspectos relevantes que entorpecen el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe: los docentes encargados de desarrollar la EIB en el aula no tienen las competencias necesarias en

cuanto a conocimiento y manejo de la lengua maya, por lo que difícilmente podrían enseñarles a sus alumnos en esta lengua.

En relación a esto algunos docentes mencionaron que son los mismos padres de familia que se oponen a que enseñen a sus hijos en lengua maya, la mayor demanda de ellos es que los maestros les enseñen español a sus hijos puesto que la lengua maya ya la saben hablar y más adelante les será necesario si por alguna situación llegarán a salir de su comunidad.

En el trabajo escolar estas expectativas de los padres de familia sobre la enseñanza del español a sus hijos se ve realizada, sin embargo esto se da por el desconocimiento por parte de los docentes sobre la lengua maya, lo que se refleja en la poca aplicación de ella en el trabajo pedagógico.

De los antecedentes expuestos, y en función del currículum y la información argumental que dan sentido a esta investigación sobre las nociones de Educación Intercultural Bilingüe, se interpreta que requiere un replanteamiento sistemático y profundo en las apropiaciones y conocimiento de los docentes en pro de tornar pertinente la educación que se imparta a los niños de nuestras comunidades indígenas y por consiguiente se le dé un valor real a la EIB.

La Educación Intercultural Bilingüe surge de los requerimientos y necesidades de los pueblos indígenas, por lo que una propuesta para su desarrollo debiera tomar en cuenta las demandas de éstos.

Sin embargo, en el trabajo se menciona el rechazo que los padres de familia demuestran hacia la enseñanza de la lengua maya en la escuela y a su uso como medio de enseñanza; por lo que se hace necesario la concientización para aceptar estas prácticas educativas de la escuela, puesto que la lengua maya es parte de ellos así como también es necesario su uso en el salón para el desarrollo de una clase eficaz que redunde en el aprendizaje de sus hijos.

Es necesario que en las escuelas se fortalezcan las interacciones entre la escuela y comunidad, no limitándose estas a reuniones informativas, sino estrechando los vínculos para que ambos sean sujetos activos en el proceso de formación de los alumnos.

Los docentes que se desempeñan en escuelas del medio indígena de nuestro Estado debieran desarrollar una Educación Intercultural Bilingüe, por lo que deberán tener las competencias apropiadas para desarrollar dicha educación, pero además de tener dichas competencias deberán tener un fuerte compromiso con la comunidad.

La interculturalidad es un tema que debiera aplicarse o extenderse en todos los ámbitos de nuestra sociedad y no limitarse al ámbito educativo. Esto favorecería aún más el respeto hacia las diferencias y generaría un clima de convivencia sana y pacífica entre las personas, ya que ya no serían experiencias aisladas dentro de la sociedad. Inclusive, en el ámbito educativo, la Educación Intercultural Bilingüe debería implementarse no solo en áreas rurales o en el medio indígena, sino aun en sectores urbanos para trabajar con los alumnos el respeto a la diversidad y la valoración de nuestras raíces culturales.

Considero que es necesario la existencia de un currículum intercultural que apoye a los docentes en el conocimiento de la historia local de los pueblos, así como de la lengua y la cultura maya. Y a su vez para que este currículum intercultural sea puesto en práctica requiere, entre otras cosas que los materiales pedagógicos, didácticos, etc., sean utilizados adecuadamente y de acuerdo a los requerimientos de la propuesta intercultural planteada. Además de esto, y de manera muy importante será la actitud del docente así como su formación, entendiéndose ésta como la preparación profesional con la que cuenta así como con las habilidades que posea respecto al tema a desarrollar.

Lo anterior deberá acompañarse también de evaluaciones permanentes tanto externas como internas, buscando espacios de evaluación y autoevaluación del desarrollo del proceso, con el propósito de reorientarlo en caso de ser necesario, de acuerdo a las características del contexto al que se le dirige y atendiendo a la propia capacidad del docente para lograrlo.

Una línea de investigación que podría surgir a partir del estudio realizado en este trabajo es el seguimiento pedagógico a las prácticas de los docentes para observar de manera directa cómo aplican la Educación Intercultural Bilingüe.

Por último, se hace mención de la investigación posee ciertos límites, entre los que están las siguientes:

- La investigación solo muestra un fragmento de la realidad, no representa de manera significativa a la totalidad de los docentes que laboran en el medio indígena de nuestro Estado en el nivel preescolar.
- No se realizaron observaciones de clase para contrastar el discurso de los docentes con la realidad, con lo que realmente hacen en sus aulas, únicamente se contó con la información obtenida en los cuestionarios que se aplicaron, pero sabemos que lo que se dice en la mayoría de las veces dista mucho de lo que sucede en la realidad diaria de las escuelas.

Es necesario crear y fortalecer las formas propias de ser de la Educación Intercultural Bilingüe. Y para avanzar en ello se requiere contar con profesores bien formados para el desarrollo de esta modalidad educativa, pero es posible que no se esté yendo hacia ese objetivo, de ahí la importancia de investigar, de consensar en colectivo qué entienden y cómo llevar a cabo este enfoque educativo, además de que el sistema educativo coadyuve con infraestructura tanto material como humano y proveer de lo necesario. Un punto interesante a la que llego con esta investigación, es la necesidad de que en colectivo, desde el centro escolar se puedan realizar acciones que orienten hacia esta EIB, sin embargo considero que no basta con este impulso del personal docente, que es importante y primordial, sino que se requiere del apoyo de quienes tengan claridad del mismo, intelectuales, investigadores o profesores que han profundizado sobre el tema para acompañar, reorientar en colectivo las prácticas docentes.

BIBLIOGRAFIA

- ACEVEDO Conde, María Luisa (1988). "Panorama histórico de la educación y la cultura". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México. Consultado el 14 de octubre de 2014 en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002005.pdf>
- AGUIRRE Beltrán, Gonzalo (1973). "Teoría y práctica de la educación indígena". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, 2004, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México. Consultado el 14 de octubre de 2014 en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002005.pdf>
- _____ (1992). "Teoría y práctica de la educación indígena". En *Revista Electrónica Relaciones Estudios de Historia y Sociedad*, Vol. XXXVI, Núm. 141. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México. Consultado el 23 de febrero de 2014 en: http://www.revistarelaciones.com/files/revistas/141/pdf/05_Elizabeth_Martinez.pdf
- ALIATA, Soledad (2011). "*Educación, diversidad y desigualdad. Reflexiones sobre los maestros de las escuelas indígenas del Chaco, Boletín de Antropología y Educación*". Año 2 - N° 03. Diciembre, 2011, consultado el 5 de Marzo de 2015 en: http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n03a04.pdf
- ANGULO López, Eleazar (2011). *Tesis Doctoral "Política fiscal y estrategia como factor de desarrollo de la mediana empresa comercial sinaloense. Un estudio de caso"*, Culiacán, Sinaloa, México.
- BANKS, J. (1995). "Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice". En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Artículo "Educación Intercultural en la Escuela de Hoy: reformas y desafíos para su implementación" de Rolando Poblete Melis.
- BARRIGA Villanueva, Rebeca (1999). "Entre la espada y la cruz. Las políticas lingüísticas en el México colonial". En *Revista electrónica Relaciones Estudios de Historia y Sociedad*, Vol. XXXVI, Núm. 141. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México. Consultado el 23 de febrero de 2014 en: http://www.revistarelaciones.com/files/revistas/141/pdf/05_Elizabeth_Martinez.pdf
- BOIX, Tomás (1995) "Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural", Barcelona.
- BONFIL Batalla, Guillermo (1995). "El etnodesarrollo: sus premisas, políticas y de organización". En *Obras escogidas de Guillermo Bonfil Batalla*, Tomo 2. Consultado el 19 de octubre de 2015 en: <http://www.slideshare.net/anatoleadano9/bonfil-etnodesarrollo>

CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN (2003). "Ley General De Derechos Lingüísticos De Los Pueblos Indígenas", Nueva Ley DOF 13-03-2003.

_____ (2014). "Ley General De Educación", Última reforma publicada DOF 2005-2014.

_____ (2016). "Sumario de reformas a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, En orden cronológico. Consultado el 20 de junio de 2016 en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/sumario/CPEUM_sumario_crono.pdf

CITUK y Vela, Dulce María. En *Revista e-Formadores*, Red Escolar, consultado el 16 de noviembre de 2015 en: http://red.ilce.edu.mx/sitios/revista/e_formadores_ver_10/articulos/dulce_cituk_jul2010.pdf

COHETO Martínez, Cándido (1988). "De la educación rural a la educación indígena bilingüe bicultural". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México. Consultado el 14 de octubre de 2014 en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002005.pdf>

COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS (2003). "*Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*". México, D.F.

DÍAZ, R. (2000). En "*Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural*", Programa de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación, 2001, Ciencia y Tecnología, República Argentina.

DÍAZ Rocha, Arodí Monserrat (2007). "Alteridad e Invisibilidad Étnica en la formación de Maestros Indígenas de la LEPEPMI '90, Upn 242, Cd. Valles", San Luis, Potosí. Consultado el 5 de septiembre de 2015 en: <http://documents.mx/documents/tesisarodidiazupn.html>

DGEI (2003). "Lineamientos Generales Para La Educación Intercultural Bilingüe Para Las Niñas Y Los Niños Indígenas. SEP. México, D.F.

ESSOMBA (2003). En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Artículo "La Formación Intercultural Inclusiva del profesorado: Hacia la transformación social", Universidad Jaume I, Castellón.

FERNANDES, LEITE, MOURAZ, FIGUEIREDO (2011). "*Significados atribuidos al concepto de Contextualización Curricular*" XI Congreso Internacional Galego Portugués de Psicopedagogía-7/8/9 Setembro -Coruña, consultado el 15 de abril de 2015 en: <http://www.fpce.up.pt/contextualizar/>

- GAMIO, Manuel (1982). "Forjando Patria (pronacionalismo)". En *Revista electrónica Relaciones Estudios de Historia y Sociedad*, Vol. XXXVI, Núm. 141, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México. Consultado el 23 de febrero de 2016 en: http://www.revistarelaciones.com/files/revistas/141/pdf/05_Elizabeth_Martinez.pdf
- GARCÍA Cabrero, B., LOREDO, J., y CARRANZA, G. (2008). "Análisis de la Práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. Consultado el 23 de junio de 2016, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- GARCÍA Segura, Sonia (2000). "La educación indígena desde el discurso oficial: teoría y práctica", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México. Consultado el 14 de octubre de 2014 en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002005.pdf>
- _____ (2004). "De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad purépecha, Michoacán, México". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, núm. 20, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Consultado el 25 de octubre de 2014 en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002005.pdf>
- HECHT y SZULC (2006). En *Revista de Ciencias Sociales*, Artículo "Definiciones de La Escolarización En Contextos De Diversidad Etnolingüística. Análisis de la EIB en Argentina v.3, no 1, 2013, Buenos Aires, Argentina.
- HERNÁNDEZ Sampieri, R., FERNÁNDEZ Collado, C. y Pilar BAPTISTA L. (2010). "Metodología de la investigación" en *Tesis Doctoral "Política fiscal y estrategia como factor de desarrollo de la mediana empresa comercial sinaloense. Un estudio de caso"*.
- HERRERA Labra, Graciela (1997). "La educación indígena. Un debate sobre el Conocimiento y los grupos culturalmente diferenciados, tesis de maestría Facultad y Filosofía y Letras". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, núm. 20, 2004, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México. Consultado el 14 de octubre de 2014 en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002005.pdf>
- LÓPEZ, Luis Enrique (2000). "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. Análisis de Perspectivas de la Educación en América Latina" En *Cuadernos Interculturales*, Vol. 3, núm. 4, consultado el 21 de septiembre de 2014 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200402>
- LUNDGREN, U.P (1992). En "Propuesta De Un Nuevo Concepto De Currículo" de Giovanni Lafrancesco V.

- MARTÍNEZ Buenabad, Elizabeth (2015). "La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática?". En *Revista electrónica Relaciones Estudios de Historia y Sociedad*, Vol. XXXVI, Núm. 141, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México. Consultado el 23 de octubre de 2014 en: http://www.revistarelaciones.com/files/revistas/141/pdf/05_Elizabeth_Martinez.pdf
- _____ (2011). Ponencia "La educación indígena e intercultural en México y sus Implicaciones en la construcción de ciudadanía" en *Memoria Electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México. Consultado el 17 de junio de 2015 en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf
- MAYER, 1984; SHUULT 1988; WEST, FARMER y WOLFF, 1991). En "*Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*" de Frida Díaz Barriga y Arceo Gerardo Hernández Rojas México, McGraw Hill, 1999.
- MINEDUC, Cfr. (1996). "Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica Chilena, Santiago, en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Artículo sobre Educación Intercultural en la Escuela de Hoy: reformas y desafíos para su Implementación Intercultural de Rolando Poblete Melis.
- NOLASCO, Margarita (1988). "La educación nacional ante la multiétnicidad". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, Consejo Mexicano de Investigación Educativa., México. Consultado el 14 de octubre de 2014 en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002005.pdf>
- NOVARO, G.; BORTON, A.; DIEZ, M.L., Hecht, C. (2008). "Sonidos del silencio, Voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. XIII N°36. Enero-Mayo 2008.
- ONU (1992). "*Declaración Sobre Los Derechos De Las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas*". Resolución 47/135, 18 de diciembre de 1992.
- QUISHPE Lema, Cristóbal (2001). "*Educación Intercultural y Bilingüe*", Publicación mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas. Año 3, No. 31.
- REHAAG, Irmgard (2010). "*La perspectiva intercultural en la educación*", consultado el 21 de octubre de 2016 en: <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/16009.pdf>

- ROJAS Crotte, Ignacio Roberto (2011). *“Elementos para el Diseño de Técnicas de Investigación: Una Propuesta de Definiciones y Procedimientos en La Investigación Científica”*, Tiempo de Educar, vol. 12, núm. 24, UNAM, México.
- SACRISTÁN, Gimeno (1991). En *“Propuesta De Un Nuevo Concepto de Currículo”* de Giovanni Lafrancesco V.
- SÁNCHEZ Boza, Roxana (2004). *“Interculturalidad y Cooperativismo. Una visión en la región centroamericana”*. Asociación Internacional de derecho cooperativo. Costa Rica.
- SCHMELKES, Silvia (2011). *“México: educación intercultural bilingüe destinada a los pueblos indígenas”*. Texto base del V Foro Virtual – Educación para la Interculturalidad, Migración-Desplazamiento y Derechos Lingüísticos Organizado por el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE, consultado el 6 de noviembre de 2014 en <http://aulaintercultural.org/2011/10/09/mexico-educacion-intercultural-bilingue-destinada-a-los-pueblos-indigenas/>
- _____ (2013) *“Educación para un México intercultural”* Sinéctica no.40 Tlaquepaque, consultado el 2 de febrero de 2015 en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100002
- SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN (1992). *“Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”*, México.
- _____ (2014). *“Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”*, México, septiembre, XXI Edición. Consultado el día 6 de marzo de 2014 en: http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo_2014_constitucion.pdf
- SEP, PODER EJECUTIVO FEDERAL (2000). *“Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006”*. En *Revista electrónica Relaciones Estudios de Historia y Sociedad*, Vol. XXXVI Núm. 141. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México. Consultado el 23 de febrero de 2014 en: http://www.revistarelaciones.com/files/revistas/141/pdf/05_Elizabeth_Martinez.pdf
- _____ (2011). *“Programa de Estudios 2011, Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar”*, México, D.F.
- _____ (2014). *“Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2015”* Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, México.
- _____ (2015). Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe *“Identidad Institucional”*, México, D.F. Consultado el 19 de junio de 2016 en: <http://eib.sep.gob.mx/diversidad/wp-content/uploads/2016/06/II2015CGEIB.pdf>
- STAVENHAGEN, Rodolfo (1988). *“Introducción. Política cultural para un país multiétnico”*. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México. Consultado el 14 de octubre de 2014 en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002005.pdf>

TAMAYO, M. (2007). "El proceso de la investigación científica" en *Tesis Doctoral* "Política fiscal y estrategia como factor de desarrollo de la mediana empresa comercial sinaloense. Un estudio de caso"

TAYLOR, S.J y BOGDAN, R.I (1987). "*Introducción a los métodos cualitativos de investigación*", Barcelona, España.

UNESCO (2002). "*Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*". Serie sobre la diversidad cultural No. 1. Johannesburgo.

_____ (2006). "Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural", Paris, Francia.

_____ (2008). "Declaración Universal De Derechos Humanos", Santiago, Chile.

UNICEF (2006). "*Convención Sobre Los Derechos Del Niño*", Madrid.

Vía Definición ABC. Consultado el 23 de mayo de 2014 en:

<http://www.definicionabc.com/general/contextualizacion.php>

VELASCO Ceballos, Rómulo (1945). "La alfabetización en la Nueva España: leyes, Cédulas reales, ordenanzas, bandos, pastoral y otros documentos". En *Revista electrónica Relaciones Estudios de Historia y Sociedad*, Vol. XXXVI Núm. 141. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México. Consultado el 23 de febrero de 2014 en:

http://www.revistarelaciones.com/files/revistas/141/pdf/05_Elizabeth_Martinez.pdf

WALSH, Catherine (2010). En *Revista Argumentos "El asalto a la interculturalidad: las universidades interculturales de México"* vol.27, no.76, México, D.F. México, 2014, consultado el día 8 de abril de 2015 en:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952014000300003

ZOLLA, Carlos y ZOLLA Márquez, Emiliano (2004). "*Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas*". UNAM, México. Consultado el 12 de febrero de 2014 en: <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/ficha.html>

https://es.wikipedia.org/wiki/Biling%C3%BCismo#Biling.C3.BCismo_y_diglosia

<https://es.wikipedia.org/wiki/Biling%C3%BCismo>

<https://es.wikipedia.org/wiki/Metodolog%C3%ADa>