



**GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATÁN
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN
Y EDUCACIÓN SUPERIOR
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA, YUCATÁN**



**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
PARA EL MEDIO INDÍGENA**

**CONCEPCIONES Y ASPIRACIONES DE PADRES,
MADRES, NIÑOS Y NIÑAS Y DOCENTES
EN LA COMUNIDAD DE SAN SIMÓN**

JOSEFINA YAM YAM

**MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO.
2018**



**GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATÁN
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN
Y EDUCACIÓN SUPERIOR
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA, YUCATÁN**



**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
PARA EL MEDIO INDÍGENA**

**CONCEPCIONES Y ASPIRACIONES DE PADRES,
MADRES, NIÑOS Y NIÑAS Y DOCENTES
EN LA COMUNIDAD DE SAN SIMÓN**

JOSEFINA YAM YAM

**TESIS (MODALIDAD INVESTIGACIÓN DE CAMPO)
PRESENTADA EN OPCIÓN AL TÍTULO DE:**

**LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
PARA EL MEDIO INDÍGENA**

**MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO.
2018**



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



DICTAMEN

Mérida, Yuc., 10 de abril de 2018.

JOSEFINA YAM YAM.
SEDE MÉRIDA.

En mi calidad de **Presidente de la Comisión de Titulación** de esta Unidad 31-A y como resultado del análisis realizado a su trabajo titulado:

**CONCEPCIONES Y ASPIRACIONES DE PADRES,
MADRES, NIÑOS Y NIÑAS Y DOCENTES
EN LA COMUNIDAD DE SAN SIMÓN**

OPCIÓN: Tesis (Modalidad Investigación de Campo), de la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena y a propuesta del Dr. Ignacio Pech Tzab, Director del Trabajo, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se **DICTAMINA** favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su Examen Profesional.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

DRA. AZURENA MARIA DEL SOCORRO MOLINA MOLAS
Directora de la Unidad 31-A Mérida



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

AGRADECIMIENTOS...

A Dios gracias por cada detalle y momento durante la **realización de mi tesis**. Porque cada día en el que me permitió despertar no solo con vida, sino con salud, fuerzas y empeño en todo este largo trayecto, en el cual, en estos momentos puedo confirmar una vez más que Dios siempre ha estado a mi lado.

No ha sido sencillo el camino hasta ahora, pero gracias a mi esposo e hijos por su amor, sacrificio y todo su apoyo. Les agradezco, y hago presente mi amor hacia ustedes, mi bonita familia. Gracias por creer en mí y gracias a Dios por permitirme vivir y disfrutarles de cada momento de mi vida.

Mediante estos agradecimientos de tesis, quiero exaltar a mis amigos maestros que intervinieron para que este sueño sea posible con mucho aprecio a la Dra. Graciela Cortés Camarillo que sin su ayuda no hubiese podido llegar al cumplimiento de esta meta, y al Dr. Ignacio Pech Tzab por su acompañamiento y su valioso apoyo.

Agradezco a la comunidad de San Simón, Santa Elena, por haber permitido la realización de esta tesis, a la escuela “18 de marzo”, al Dir. Profr. Juan Carlos Contreras Pérez por tener las puertas abiertas de la institución, por el apoyo y por su colaboración.

Sin restarles importancia, se les agradece a los padres de familia, y sobre todo a los niños y niñas mayas de la comunidad antes mencionada que sin ellos esto no sería posible.

Un agradecimiento especial a los profesores lectores Profr. Félix Echeverría Echeverría, a la Mtra. Martha Ofelia Gonzales Centurión, al vocal de titulación de educación Indígena el Profr. Juan Ramón Manzanilla Dorantes y por ultimo al director lector de la tesis, el Dr. Ignacio Pech Tzab de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 31-A Mérida, Yucatán.

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme brindado todo su apoyo para la realización de esta tesis.

DEDICATORIAS

A Dios.

Por haberme permitido llegar hasta este punto y haberme dado salud y fortaleza para lograr mis objetivos, además de su infinita bondad y amor en todos los momentos de mi vida.

A mis padres

José Yam Chan y Paulina Yam Euan, por lo importante que han sido ellos en toda mi trayectoria, en el cual, por medio de este trabajo los quiero honrar.

A mi familia

A mi esposo e hijos, que sin ellos no hubiese llegado a esta meta que representa una parte de mi vida, en el cual inicia otra etapa del cual estoy segura que me seguirán acompañado en cada momento.

Filipenses 4:13

“Todo lo puedo en Cristo que me fortalece.”

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. CONOCIMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA.....	3
1.1 Contexto general.....	3
1.2 Delimitación del problema.....	8
CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE.....	14
2.1 Síntesis histórica de la Educación Indígena en México.....	15
2.2 La Educación Intercultural Bilingüe.....	21
2.3. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Yucatán.....	25
CAPÍTULO 3. CONTEXTO DEL ESTUDIO.....	27
3.1 El hogar maya.....	27
3.2. La comunidad de San Simón.....	31
3.3. La escuela primaria de San Simón.....	37
3.4. Población y muestra del estudio Concepciones y aspiraciones de padres/madres, niños/niñas y docentes en la comunidad de San Simón, Santa Elena, Yucatán.....	40
CAPÍTULO 4. CONCEPCIONES Y ASPIRACIONES.....	59
4.1 Concepciones sobre Interculturalidad.....	59
4.1.2 Concepciones de niños y niñas de 5° y 6° grado de primaria.....	60
4.1.3. Concepciones de madres y padres de familia.....	64
4.1.4. Concepciones del docente.....	67
4.2 Motivos de orgullo.....	69
4.2.1 Equivalencia entre “hablar maya” y “ser maya”.....	70
4.2.2 El sistema educativo y la EIB.....	72

4.2.3 Las aspiraciones del individuo olvidado.....	74
4.3 Aspiraciones.....	76
4.3.1. Aspiraciones de niños y niñas de 5º y 6º grado de primaria.....	76
4.3.2. Aspiraciones de madres y padres de familia.....	78
4.3.3. Aspiraciones del docente.....	80
4.4 Comentarios sobre las concepciones y aspiraciones de los actores educativos	80
CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.....	82
Conclusiones generales.....	82
Propuestas.....	84
REFERENCIAS.....	87

INTRODUCCIÓN

La presente investigación nombrada educación primaria intercultural bilingüe en Yucatán: concepciones y aspiraciones de padres/madres, niños/niñas y docentes en la comunidad de San Simón, Santa Elena, Yucatán, tiene como finalidad proporcionar información que permita a las autoridades educativas y al personal docente que trabaja en educación indígena comprender las dinámicas que suceden en una escuela de educación de este subsistema y las formas como los actores clave viven el proceso educativo. De esta forma, podría contribuir a que las autoridades educativas puedan tomar decisiones más cercanas a la realidad y poder generar políticas públicas, mucho más cercanas a las necesidades y deseos de la población para la cual se ofrece el servicio/derecho de la Educación Intercultural Bilingüe.

La educación de los pueblos indígenas ha sido estudiada desde diversos puntos de vista con el antropológico, el histórico, el pedagógico, etc. En este documento presento una mirada a la escuela desde adentro, es decir desde sus actores más importantes: el docente, niños, niñas, padres y madres de familia que son las personas que hacen la educación y se ven afectadas por ella y a pesar de eso, no han sido escuchadas.

El este estudio se hace una reflexión sobre lo que sucede en la experiencias educativas de niños y niñas en una escuela bidocente, indígena, ubicada al sur del estado de Yucatán. El documento se organiza en cinco apartados. En el primero, presento los antecedentes de este trabajo, se ubica a la educación indígena en los marcos normativos y conceptuales. También se presenta el planteamiento del problema y una idea general de la metodología. En el segundo apartado, explico cómo la educación indígena ha sido ofrecida desde tiempos prehispánicos hasta nuestros tiempos. Describo la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en México y en Yucatán. En el tercer apartado

incluí el contexto del trabajo, aquí describo las características de la comunidad en donde está ubicada la escuela así como también el hogar maya característico de ese lugar. Se describe la escuela y también los participantes en este trabajo. En el cuarto apartado se presenta la forma como los participantes conciben la interculturalidad; también se describen las aspiraciones que tienen para el futuro; en esa misma sección se derivan las conclusiones que obtuve y las propuestas que hago.

La experiencia obtenida al realizar este trabajo fue enriquecedora para mi formación, debido a que me ha permitido reflexionar lo concerniente a los deberes cotidianos en la escuela que pertenece a la educación intercultural bilingüe, además de que permitió visualizar de los errores que cometemos los maestros, ya que algunas veces no somos empáticos con los padres de familia y con nuestros alumnos.

CAPÍTULO 1. CONOCIMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA

1.1 Contexto general

En los últimos años, México ha logrado avances importantes en materia del reconocimiento a la diversidad cultural existente en su territorio. Esto es así, por lo menos, a nivel declarativo.

En concordancia con lo anterior y de acuerdo con el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública en el artículo marcado con el número 32, menciona que es responsabilidad de la Dirección General de Educación Indígena DGEI:

Proponer normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje de la educación indígena y difundir los vigentes, cuidando que tengan una orientación intercultural y bilingüe que asegure la formación integral de los alumnos pertenecientes a los diferentes grupos étnicos, así como que protejan y promuevan el desarrollo de sus lenguas, costumbres, recursos y formas específicas de organización (Dirección General de Educación Indígena, 2013, pp. 40).

Sin embargo, existe muy poca información que nos indique cómo está siendo construido el concepto de interculturalidad en dichas aulas, o bien, si los contenidos, planes, programas y métodos de estudio son los más acordes con las aspiraciones que los niños y niñas tienen para su futuro, así como con las aspiraciones que los docentes, padres y madres de familia tienen para el futuro de los pequeños.

Desde 1989 la Convención Internacional de los Derechos del Niño fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, marcando un hito histórico fundamental en la defensa de los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes. Allí se establece que todas las personas tenemos derecho a la identidad, a un nombre, a una nacionalidad, a una cultura propia, así como a un idioma y una religión.

La identidad cultural es el sentido de pertenencia a una colectividad, a un sector social, a un grupo específico de referencia. De acuerdo con Ramírez (2006), la identidad cultural de un pueblo se construye históricamente a partir de muchos aspectos que se plasman en su cultura, como por ejemplo: la lengua, las relaciones sociales, los ritos y las ceremonias propias, o los comportamientos colectivos. Todos estos elementos son producto de la vida en común y por tal, le pertenecen a la colectividad.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2002), la identidad cultural se construye a partir de un conjunto de valores, orgullos, tradiciones, símbolos, creencias y modos de comportamiento que funcionan como elementos dentro de un grupo social y que actúan para que los individuos que forman al grupo puedan fundamentar su sentimiento de pertenencia. Así, la identidad se conforma de todos aquellos elementos que permitan la auto-identificación del individuo, a partir de todo lo que tenemos en común con otras personas con quien compartimos y convivimos; así como aquello que nos diferencia de otros pueblos.

En México, podemos reconocer una gran diversidad cultural y lingüística que da lugar a múltiples identidades culturales. La Constitución Mexicana ha reconocido la pluralidad cultural desde 1992. En su Artículo 2º, al afirmar que: “La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2016). De acuerdo con el Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales INALI (2008), la diversidad lingüística y cultural de México, posee 11 familias lingüísticas con 68 agrupaciones y que se expresan a través de 364 variantes lingüísticas.

Así mismo, el INEGI (2010) reafirma la diversidad lingüística presente en territorio nacional: de acuerdo con el Censo 2010, en México se registran un total 6.9 millones de personas que hablan una lengua indígena. Tan sólo en el estado de Yucatán, el 29.6% de la población habla

alguna lengua amerindia. Pero, más allá de la lengua hablada, el 62.7% de la población yucateca se considera a sí misma como indígena. Esta cifra convierte al estado de Yucatán en la entidad federativa con mayor porcentaje de población indígena de México; y acentúa su necesidad de una educación que sea cultural y lingüísticamente pertinente.

La Constitución Mexicana reconoce el valor de la diversidad lingüística y cultural del país. También el Plan de Estudios 2011 considera a la diversidad como un elemento enriquecedor para el currículum. Sin embargo, esto no se refleja en la realidad pues encontramos que las poblaciones indígenas generalmente viven contextos de marginación y vulnerabilidad social. Por ello, las condiciones de desigualdad económica y falta de oportunidades en los ámbitos sociales, políticos y económicos son temas de gran importancia para el desarrollo del país. De forma tal que las políticas públicas en materia de educación para las poblaciones indígenas no pueden pasar por alto esta situación de inequidad. Así, la educación debe ser vista como un camino que apoye a la generación de bienestar social y de participación democrática (Morales, 2009).

Aunque en el caso específico de Yucatán, el porcentaje de niños indígenas que asiste a la escuela es alto, considerando que el INEGI (2009) registra que 95.7% de la población indígena entre 6 y 11 años asiste a la escuela, una de las preocupaciones más importantes es la pertinencia y la calidad de la educación que reciben estos niños y niñas. Y, cabe aclarar que, valorar la proporción alta de niños y niñas en la escuela no le resta importancia a ese 4.3% de población infantil que no tiene acceso a la educación formal y que por ley, debería cursar la escuela.

La educación es un derecho humano fundamental y poder asistir a la escuela constituye su ejercicio, mismo que, a su vez, posibilita el ejercicio de otros derechos cívicos. Sin embargo, de acuerdo con la Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), no basta con estar en la escuela, también es importante que el servicio educativo que se ofrece a las poblaciones

indígenas sea bilingüe y culturalmente pertinente. Desde luego que esta obligación legal se constituye en un imperativo moral, especialmente en las escuelas de educación indígena.

En la historia de la educación en México, se observa una larga trayectoria con referencia a la atención de las poblaciones indígenas, pero que dista mucho de haber sido incluyente con las culturas originarias. El plan de estudios vigente (SEP, 2011) pretende resolverlo, contiene dos apartados para la atención de la diversidad cultural y lingüística. Pero a pesar de su propósito, diversos estudios y evaluaciones revelan que los niños y las niñas indígenas no logran alcanzar la competencia del dominio de su lengua materna en todas sus manifestaciones, ni la del español (Barriga, 2008).

Una situación común que se observa en las comunidades indígenas es que los niños y las niñas hablen su lengua materna en ámbitos restringidos como la familia pero que en el contexto escolar, sólo la utilicen en los espacios o momentos no formales. De manera similar, se observa que aunque los maestros sean bilingües, utilizan el español como la lengua de enseñanza, aunque la escuela sea oficialmente bilingüe, por lo que la lengua materna sufre de diversos grados de exclusión escolar, que van desde la prohibición de su uso hasta su enseñanza restringida únicamente a los primeros años de la primaria como un medio para lograr el aprendizaje del español. Lo que significa que en México, la educación bilingüe que se ofrece todavía prevalece la tendencia a castellanizar. La lengua indígena sigue estando ausente en las actividades educativas o, en el mejor de los casos, se le usa en los primeros grados como lengua de instrucción oral (Dirección General de Educación Indígena, 2005).

De acuerdo con Barriga (2008) esto puede explicarse desde diferentes factores que interactúan, entre ellos la formación profesional del profesor o profesora y la presión social. A esto se suman los diversos grados de dominio que los propios profesores tengan de la lengua indígena, así como el de los niños y las niñas.

Aunque oficialmente, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es la propuesta pedagógica que debe ofrecerse en las escuelas indígenas, la realidad es que no se lleva a cabo o es realizada en muy diferentes niveles y perspectivas.

Existe evidencia de investigaciones realizadas que así lo indican como la realizada por Barriga (2008) en la cual expone que existen tres principales focos de atención expresados por los y las docentes que ella entrevistó: las actitudes negativas de los padres; el desconocimiento de la lengua por parte de los maestros y la fuerza y prestigio del español. Cabe mencionar que si bien la lengua no es el único punto a considerarse en la EIB, es el más importante en una comunidad reconocida como indígena.

A pesar de que se han hecho esfuerzos por mejorar la calidad de la educación indígena; como por ejemplo la formación de docentes en un programa especialmente diseñado por expertos, la capacitación permanente de los profesores y profesoras, la producción de materiales didácticos en lenguas indígenas; los niños y las niñas indígenas siguen teniendo los resultados más pobres en la escuela.

De acuerdo con el INEE (2016), el mayor porcentaje de niños y niñas por debajo del nivel básico se registró en las escuelas indígenas. En español, el 75% de los niños y las niñas de sexto grado obtuvieron resultados en ese nivel y en matemáticas, fue el 65%, mientras que en escuelas no indígenas los puntajes bajos se obtuvieron en el 37% y 36% respectivamente. Muchas explicaciones se han dado como por ejemplo, la ineficaz implementación de políticas públicas y su falta de pertinencia o bien, la calidad de la docencia; también se enfatizan los contextos de pobreza y la falta de oportunidades. Sin embargo, poca atención se ha dado a los principales actores que intervienen en la educación.

Por lo anteriormente expuesto, este trabajo pretende dar a conocer la descripción de las concepciones y de las aspiraciones que los principales actores de la educación (el profesor, las

madres y padres de familia, así como los niños y niñas) de la escuela primaria indígena del poblado de San Simón han desarrollado con respecto a los conceptos de interculturalidad y de educación intercultural bilingüe.

Con el propósito de entender la manera de cómo conciben estos personajes la educación intercultural bilingüe y establecer las concepciones sobre interculturalidad y la EIB que tienen los niños/niñas que cursan el quinto y sexto grado de educación primaria indígena, sus docentes y padres/madres de familia en una comunidad de Yucatán. Además de conocer sus aspiraciones con respecto a este tipo de educación.

1.2 Delimitación del problema

La presente tesis se desarrolla en base a la investigación llevada a cabo en la escuela primaria del subsistema indígena de la comunidad maya de San Simón, Municipio de Santa Elena, al sur del estado de Yucatán.

El presente trabajo de investigación tiene por objetivo general lograr la descripción de las concepciones y de las aspiraciones que los principales actores de la educación (el profesor, las madres y padres de familia, así como los niños y niñas) de la escuela primaria indígena del poblado de San Simón han desarrollado con respecto a los conceptos de “interculturalidad” y de “educación intercultural bilingüe”.

Para lograr dicho objetivo, se pretende poder comprender la organización y la construcción de significados con una metodología cualitativa-interpretativa bajo una mirada de corte etnográfico.

De acuerdo con Goetz y Le Compte (1988) la etnografía escolar es aquella que describe la cultura de una escuela y se caracteriza por tres rasgos:

1. Utiliza estrategias que recuperan las experiencias vividas por los participantes y así también registra las concepciones del mundo y del fenómeno que se estudia.
2. Utiliza la observación en contextos reales, naturales. Muchas veces se combina la observación participante y no-participante para que se logre conocer a mayor profundidad el lugar y a las personas.
3. Tiene un carácter holista, pretende describir las experiencias completas, globales en sus contextos.

En etnografía escolar es fundamental la participación prolongada del investigador, debido a que permite crear relaciones cercanas que favorecen obtener información que de otro modo, serían muy difíciles de lograr y de comprender. El investigador que hace un estudio etnográfico necesita convivir con el grupo a estudiar durante periodos de tiempo continuados para comprender las interacciones que se producen entre sus miembros y poder dar cuenta de las complejas relaciones que se producen entre las interacciones sociales y los significados que se construyen.

A partir de esta metodología, en este trabajo se trató en todo momento de lograr una explicación y comprensión de la situación de los actores de la educación que participaron en el estudio. La información recolectada fue sometida a un examen que trató de incluir todos los aspectos de la dinámica educativa desde una perspectiva interpretativa e inductiva.

Según Hernández (2014) cuando se trata de comprender y profundizar acontecimientos desde la perspectiva de los participantes, la investigación cualitativa es la más idónea, pues el enfoque cualitativo se realiza con base a experiencias, perspectivas, opiniones y significados de los participantes. Este tipo de estudios puede desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante y después de la recolección y análisis de los datos.

Para el estudio cualitativo existen varias técnicas posibles para la recolección de datos, en esta investigación se realiza la entrevista a profundidad en la que el investigador y el entrevistado

se ven cara a cara y en la que el primero pretende conocer la opinión de acuerdo a sus experiencias o situaciones vividas respecto a un tema o una situación (Robles, 2011).

Para la realización de la entrevista se tomaron en cuenta las principales características de este tipo de instrumento por lo que es importante destacar que se pretende comprender más que explicar, todas las respuestas que sean proporcionadas son correctas y se espera que sean sinceras, además de mencionar el tema a tratar se pueden tratar temas relacionados, no existen respuestas preestablecidas (Campoy y Gómez, 2011).

Para conocer las concepciones y las aspiraciones que los principales actores de la educación (el profesor, las madres y padres de familia, así como los niños y niñas) con respecto a los conceptos de interculturalidad y de educación intercultural bilingüe se utilizó la entrevista semiestructurada o focalizada, pues el investigador tiene las variables a medir derivados del objetivo de la investigación, por lo que la persona entrevistada irá proporcionando información en relación a estos temas, pero el curso de la conversación no se sujeta a una estructura formalizada (ibídem).

En cuanto a la selección de las madres participantes, se les convocó a una reunión para invitarles a participar donde se realizó una breve presentación por parte del entrevistador y la explicación sobre el objetivo de la realización de la misma, mencionando que cualquier duda o inconformidad debe comunicarla y que las respuestas deben ser espontáneas según su criterio, además de señalar que el uso de esta investigación es informativa y se pide permiso para grabar explicando que la finalidad de la grabación es para agilizar la toma del dato (a mano demora más tiempo) y que los usos de la grabación serán sólo a los fines del análisis.

El entrevistador dejó en claro que la entrevista es con referencia a la educación de sus hijos, que eran preguntas relacionadas con la lengua materna y de uso cotidiano que es la maya y a excepción del maestro todos los demás participantes fueron entrevistados en su lengua. Las

entrevistas fueron grabadas y traducidas al español por la propia investigadora al momento de la transcripción y analizadas posteriormente.

Durante la entrevista se realizan preguntas con referencia a los objetivos, dejando que los entrevistados se exprese libremente.

Una vez recopilada la información necesaria la entrevista concluye agradeciendo el tiempo ofrecido y reconociendo la importancia de su aportación para la investigación.

La recolección de la información se llevó a cabo a finales del ciclo escolar 2013-2014 mediante entrevistas etnográficas a cada uno de los actores educativos claves que integraron la muestra con un total de 9 entrevistas, de las cuales fueron: un profesor, dos niñas, dos niños, tres madres de familia y un padre. Para mantener la confidencialidad de los participantes, los nombres de los mismos han sido cambiados para efectos del presente documento.

La interpretación de la información se realizó a partir de una reflexión permanente. Sin embargo, durante el proceso destacaron tres fases primordiales.

La primera de ellas fue la de la transcripción, que consistió en pasar el material grabado en lengua maya a un texto en español. Esta etapa significó un primer momento de reflexión al escuchar las palabras de las personas que colaboraron en esta investigación para encontrar la forma más apropiada para expresar su pensamiento en español.

Como una segunda fase, se hizo una relectura para encontrar los temas más importantes mencionados por los participantes; de esta forma se inició la clasificación o categorización de la información obtenida, dando como resultado los aspectos más relevantes surgidos en las entrevistas.

Mientras que en un tercer momento, se realizó un análisis en el que se contrastaron los hallazgos empíricos obtenidos con la teoría existente sobre el tema, misma que sirvió como marco referencial del trabajo.

Debido a que esta investigación es cualitativa, se busca estudiar la realidad en su contexto natural, sin manipulación de ningún tipo que pueda afectar el resultado, para poder tener una perspectiva objetiva, por lo que se intenta interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas describiendo los significados en la vida de las personas (Rodríguez, Gil, y García, 1996).

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo en una escuela primaria federal del subsistema indígena de la comunidad maya de San Simón. Dicha comunidad se encuentra ubicada al sur del estado de Yucatán, en el municipio de Santa Elena. El plantel educativo cuenta con 273 metros cuadrados de construcción y al momento que se hizo este trabajo, la escuela estaba inscrita en el programa denominado “Escuelas de tiempo completo”. Es una escuela multigrado, bidocente así que, brinda atención a una matrícula 45 niños y niñas de primero a sexto grado. Uno de los profesores se hacía cargo de los tres primeros grados y además fungía también como director, el otro profesor atendía los tres últimos grados y fue quien participó en este estudio.

Entre las limitaciones de la investigación es importante mencionar que este trabajo fue llevado a cabo en una escuela indígena, ubicada en una comunidad muy específica. No pretende generalizar sino ofrecer la descripción de una experiencia que permita comprenderla con la intención de que pueda ayudar a entender otros contextos.

La principal limitación fue la participación de los padres de familia para la colaboración de este trabajo.

La autora de esta investigación, Josefina Yam Yam, de 27 años de edad al momento de llevar a cabo la investigación, realiza este trabajo con la inquietud de conocer más sobre la educación intercultural bilingüe en Yucatán debido a que ella es maya hablante nativa y cursaba la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena en la Unidad 31A de la UPN, ubicada en la ciudad de Mérida. Por lo que al enterarse de que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

(CONACYT) ofrecía una beca para la realización de investigación en este tema, se postula, y es aceptada debido a su formación académica en la LEPEPMI en la UPN, además de vivir en la comunidad y conocer cercanamente a las personas que se integrarían al estudio. Cabe señalar que esta tesis será agrupada por el CONACYT a otras que tienen el mismo objetivo con el propósito de ampliar la información, conocer las diferencias y similitudes en comunidades que cuentan con las mismas características que San Simón.

CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

2.1 La educación intercultural bilingüe en México

El gobierno mexicano tiene una gran deuda con la educación ofrecida a la ciudadanía, principalmente con los niños y niñas que pertenecen a pueblos indígenas asentados en territorio mexicano y que poseen características de lengua y cultura diferenciados de la oficial. A lo largo de la historia de México como nación, se les ha querido arrancar de su cultura, estigmatizando el ser indígena y orillando a la descaracterización para lograr el anhelado objetivo de assimilarlos a una cultura ajena y dominante.

En los últimos años, México ha empezado redefinir sus parámetros legales con respecto a los pueblos amerindios asentados en territorio nacional y poco a poco se van redefiniendo sus políticas públicas hacia los mismos. En el ámbito de la educación, desde 1978 se funda la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) cuya responsabilidad es la atención educativa de los niños y niñas indígenas, así como la generación de políticas y el establecimiento de lineamientos para las prácticas educativas en la educación inicial, preescolar y primaria de los niños indígenas del país.

Sin embargo, la educación ofrecida a través del organismo de la DGEI también ha tenido, como rasgo común y a pesar de sus transformaciones, el trasfondo de lograr la incorporación de los indígenas a un proyecto de nación que es ajeno a ellos mismos. Y en esa estrategia, la educación ha constituido uno de los principales instrumentos para la aculturación ya que en gran parte de ella emana el proceso de acogimiento de otra cultura y de adaptación a ella, en especial con pérdida de la cultura propia..

2.1 Síntesis histórica de la Educación Indígena en México

Antes de la llegada de los españoles, se sabe que en Mesoamérica se daba especial cuidado y atención a las niñas y los niños pequeños quienes ocupaban un lugar importante en la estructura familiar. Aunque no se dispone de información que describa con precisión el sistema educativo durante el periodo prehispánico, sabemos que en las culturas mesoamericanas sí se disponía de espacios educativos formales destinados a los hijos de las clases altas.

Sin embargo, son los conquistadores españoles quienes impusieron el término “indígena” a los pobladores de América, dando inicio al concepto de “educación indígena”. Es decir, una educación destinada a un sector específico de la población, en la que los misioneros católicos se proponían civilizar a los pobladores nativos de América mediante la fe cristiana y la enseñanza de la lengua castiza.

De acuerdo con Bertely (2003), en los tiempos de la colonia predominaron dos concepciones opuestas, aunque sólo en apariencia, con respecto a la población amerindia: los colonos, por un lado, optaron por la segregación racial; mientras que los evangelizadores, por otro lado, optaron por la intervención educativa en modo sistemático y constante para lograr la evangelización y castellanización de los “indios”, “interviniendo, más que en su eliminación, en la conformación de nuevas identidades locales y regionales”. Bajo un esquema eurocéntrico que se auto-percibía como superior, las sociedades nativas de América fueron etiquetadas como bárbaras. Esto dio como resultado que las autoridades eclesiásticas y civiles de la Nueva España dieran prioridad a la conversión religiosa de los amerindios, junto con la adquisición de una nueva cultura, que permitiera a las supuestas razas inferiores, asignar nuevos valores a los conceptos de propiedad, trabajo, riqueza y moral.

Posteriormente, tras el surgimiento de México como país independiente, éste se reconoció como una nueva nación, con una sola lengua nacional, dejando fuera a los que hablaban otras

lenguas. Y más adelante, tras el triunfo de la revolución de independencia, la ideología se definió como liberal, bajo la cual, la ciudadanía y las libertades individuales no consideraban a las poblaciones originarias. En cambio, el rumbo trazado para la nueva nación se definió como asimilativo, porque se pretendía fundir la diversidad lingüística y cultural del país en una sola (García, 2004).

De acuerdo con Bertely (2003), fue de 1824 a 1917, que el término “indio” desapareció de los documentos oficiales. Por tanto, las poblaciones originarias seguían sin ser consideradas como sujetos de derecho y, consecuentemente, tampoco eran sujetos de la educación. La educación se limitaba al ámbito urbano, en español. Dentro del proyecto de educación nacional, los indígenas y su educación no suponían un problema para el gobierno pues, en lo formal, se les consideraba como ciudadanos: con los mismos derechos que el resto de los mexicanos, lo cual incluía la posibilidad de ser atendido por el sistema nacional de educación, que ofrecía una educación igual para todos.

La búsqueda de una identidad nacional como mecanismo para llegar a la unidad de la nación se presentó como una constante en el discurso de los políticos. Así que la diversidad lingüística presente en el país no fue ni siquiera reconocida. Y la supuesta igualdad de derechos ayudó a legitimizar la homogeneización en las aulas. Sin embargo, la limitada cobertura de la educación aunado a la política educativa excluyó a los niños y las niñas indígenas.

Al finalizar la revolución, la política educativa que se impuso fue la de mexicanizar a los indios a través de la lengua nacional, esta política se vio reflejada en la Ley de Instrucción Rudimentaria de 1911, implementada por Gregorio Torres Quintero y Jorge Vera (Martínez, 2011). Esta ley catalogaba a las culturas indígenas como “atrasadas”, siendo percibidas como un obstáculo para la modernización del país. El primer paso para salir de esa condición de atraso era la integración a la cultura nacional, a través del dominio del español. En ese mismo enfoque, en 1913 se aplicó el Programa de Educación Integral Nacionalista que se basaba en la enseñanza directa del

español a las poblaciones indígenas. Se consideraba que esa era la única forma de transformar al indígena en ciudadano nacional.

Sin embargo, surgieron otras dos formas de ver a las culturas indígenas y de plantear el modelo de nación que se deseaba construir para el siglo XX. Por un lado, estaba la propuesta de Manuel Gamio, que se destacaba por el reconocimiento y valoración del pasado indígena. Al mismo tiempo, partía del desconocimiento del alma, la cultura y los ideales de los mismos y, entendía, que el nuevo proyecto de nación debería considerar el conocimiento de la realidad de dichos pueblos.

Por otro lado, la propuesta de Justo Sierra partía de principios europeizantes. Como Ministro de Educación, Sierra defiende la unidad nacional a través de una lengua única: el español; señalando la pluralidad lingüística como un obstáculo a la formación plena de la patria. Su propuesta es que sea la lengua castellana la única usada en las escuelas para, de este modo, garantizar la unificación social.

En el periodo de 1921-1926 se registraron algunos avances, como la creación de algunos organismos encargados de la atención de las poblaciones indígenas. Se creó el Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena, la Casa del Estudiante Indígena, la Casa del Pueblo, las Misiones Culturales; las Procuradurías Agrarias para los Pueblos Indígenas, las Escuelas Normales Rurales y las Escuelas Prácticas de Agricultura.

En el periodo 1930-1934 se fundó el Departamento de Educación y Cultura Indígena, surgen las escuelas rurales en el medio indígena, internados para jóvenes indígenas, brigadas de desarrollo y mejoramiento indígena y la Procuraduría de Asuntos Indígenas.

Pero, a pesar de los pequeños avances, no fue hasta que el General Lázaro Cárdenas asumió la presidencia de la República que los ideales de Gamio empezaron a concretarse. Fue a partir de

este momento que el surgimiento de oficinas e instancias estuvo acompañado por la reflexión para reconocer y promover a las lenguas mexicanas.

De acuerdo con Martínez (2011), se fundaron instituciones encargadas de atender asuntos indígenas. En el periodo de que comprende de 1936 a 1946, se fundó el Departamento de Asuntos Indígenas, encargado de los servicios para los pueblos indígenas. En estos años, se logran algunas mejoras más: apoyo a las poblaciones para crear cooperativas de producción y consumo; jornadas culturales y deportivas con los estudiantes de las escuelas pre-vocacionales y vocacionales algunas de las cuales se convirtieron en Centros de Capacitación Técnica y Artística para Jóvenes Indígenas; creación hogares infantiles; impulso a la formación de jóvenes indígenas para la atención de sus propias comunidades.

García (2004), menciona que lo más importante fue el trabajo desarrollado por un grupo de destacados lingüistas y antropólogos encabezados por Mauricio Swadesh, que en 1939 da inicio al Proyecto Tarasco. Su trabajo critica la enseñanza directa del español y pugna por el uso del idioma nativo como un puente para el aprendizaje del español. Aunque se sigue sin considerar a la lengua indígena como el objetivo de la enseñanza, se promueven acciones que llevarían a fortalecer a las lenguas originarias, como por ejemplo, el uso de materiales en lenguas indígenas. Fue también, a partir de este movimiento, que se llevó a cabo la Asamblea de Filólogos y Lingüistas, quienes llegaron a resoluciones como:

- La capacitación de maestros para el trabajo educativo en las comunidades indígenas.
- Uso de textos en lenguas indígenas.
- Uso de alfabetos prácticos para la escritura de las lenguas indígenas.

Esta determinación de prioridades significó un momento muy importante para la educación de la población indígena pues da inicio a un planteamiento de definición teórica y aplicada del indigenismo.

Pero, un grupo opositor que aún insistía por la enseñanza directa del español, logró cancelar el Proyecto Tarasco. En consecuencia, se les prohibió a los niños el uso de sus propias lenguas en las escuelas.

Zolla y Zolla (2004) mencionan que los profesores, lingüistas y antropólogos que ya se habían formado en este campo, se constituyeron en elementos críticos, generando el movimiento indigenista del cual nació el Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948. El INI, asumió numerosas tareas y ofreció elementos para la definición de políticas públicas que regularan la relación entre el estado y los pueblos indígenas.

Los mismos autores explican que este mismo grupo de académicos se constituyó en un factor importante en la demanda de derechos para los pueblos indígenas. Así, se generó el pronunciamiento de Barbados y la denuncia del etnocidio en el periodo comprendido entre 1971 y 1977, se realizó el Primer Congreso Indígena “Fray Bartolomé de Las Casas” en Chiapas en el año 1974, el Congreso Nacional Indígena en 1975 y se crearon los Consejos Supremos. Es también en estos años que la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena establece el Programa de Educación Bilingüe Bicultural (Zolla y Zolla, 2004) .

Más tarde, entre los años de 1978 al 2003, la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena fue sustituida por la actual Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Ésta cuenta entre sus funciones el analizar, proponer, actualizar, verificar, aplicar y supervisar las normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje de la educación indígena, cuidando que tengan una orientación intercultural bilingüe que asegure la formación integral de los alumnos pertenecientes a los diferentes grupos étnicos, así como también que protejan y promuevan el desarrollo de sus lenguas, costumbres, recursos y formas específicas de organización, y difundir los aprobados. Para lograr esto, deberá siempre trabajar en coordinación con diferentes instancias

educativas, así como con las autoridades educativas locales y con los diversos sectores involucrados en la educación.

La DGEI también capacita a profesores bilingües mediante la Licenciatura en Etnolingüística y continúa la edición y distribución de materiales de apoyo didáctico en lengua indígena. Además, desde 1996, instauró a la Educación Intercultural Bilingüe en los programas de estudio, sustituyendo a la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural; este es el pase para participar en las II Jornadas Internacionales de Educación Intercultural, de Bogotá, Colombia en el año 2006.

Los logros en favor de una educación culturalmente pertinente para la niñez indígena en México han sido paulatinos. Desde las críticas hechas en los años setenta a la ideología y práctica indigenista, se planteó la necesidad de reconocer la pluralidad étnica del país, así como de rescatar los valores de las culturas indígenas como valores nacionales a ser conservados y promovidos. Las lenguas indígenas fueron reivindicadas como lenguas nacionales y la educación bilingüe bicultural fue promovida como una meta en sí misma y no simplemente como un paso para facilitar la castellanización. La educación bilingüe-bicultural fue reconocida finalmente como pilar de la educación indígena, pero ha carecido de definición de sus elementos constitutivos y sus modalidades pedagógicas.

Actualmente se está dando relevancia a la educación bi y plurilingüe en lenguas nacionales indígenas, así como en español. Y se construye un enfoque para trabajar la diversidad cultural, lingüística, étnica y social. Pero las problemáticas aún siguen sin ser resueltas de del todo.

2.2 La Educación Intercultural Bilingüe

La UNESCO (2006) establece tres directrices para orientar a la educación intercultural a nivel internacional, entendiendo que ésta deberá.

- Respetar la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecue y adapte a su cultura.
- Enseñar a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.
- Enseñar 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.

La aplicación de estos tres principios tendría que generar cambios en los programas de estudio, en los métodos, materiales pedagógicos, para favorecer la enseñanza apropiada de la lengua, así como una formación docente que aliente la incorporación de alumnos de las culturas no dominantes en el proceso pedagógico.

Entre los objetivos que se persiguen están el logro de una conciencia crítica sobre la lucha contra el racismo y la discriminación, así como la conciencia de los propios valores culturales pero con la capacidad de reflexionar empáticamente desde diferentes perspectivas culturales, respetando la diversidad de pensamiento y el derecho mismo de la persona a ser diferente.

La Coordinación General de Educación Intercultural, en su Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018, define la Educación Intercultural como:

El conjunto de procesos pedagógicos que tienen la intención de conducir a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales e intervenir en los procesos de transformación social con respeto y plena conciencia de los beneficios que conlleva la diversidad cultural y lingüística. Pretende la formación de personas que reconozcan su propia identidad cultural como una construcción particular y que, en consecuencia, acepten otras lógicas culturales en un plano de igualdad y respeto, que busquen comprenderlas y que sean capaces de asumir una postura ética y crítica frente a todas ellas. Esta tarea implica el reconocimiento y la dignificación de las culturas originarias, tanto para los pueblos indígenas, como para el resto de la sociedad mexicana (CGEIB, 2014; p.10).

La DGEI declara que el modelo educativo para atender la diversidad lingüística y étnica de las poblaciones indígenas de México debe partir de la interculturalidad, el multilingüismo y la multiétnicidad. Desde esta base, es necesario privilegiar la interculturalidad, como una forma de interacción humana que se convierte en un pilar de la democratización de la cultura y la sociedad. Esto necesariamente tiene que partir de la multiplicidad de lenguas originarias, y del reconocimiento de la multiétnicidad como un valor patrimonial (Morales, 2009).

Por otra parte Quispe (2001) menciona que el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, fue creado en 1988 con el propósito de promover la valoración y recuperación de las culturas y lenguas de las diversas nacionalidades y pueblos indígenas. Aunque ya ha pasado un tiempo considerable desde su inicio el sistema aún tiene problemas que van desde la falta de presupuestos a la interferencia de las autoridades gubernamentales; el autor destaca el hecho de que los maestros se limitan a impartir conocimientos y no completan el ciclo de aprendizaje que consta de la producción, reproducción, creación, recreación, validación y valoración de los saberes de los propios pueblos indígenas y de la cultura universal.

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en el país cuenta con Centros Educativos Comunitarios en todas las nacionalidades indígenas. La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe desde su creación en noviembre de 1988, ha realizado grandes esfuerzos por aplicar su Modelo Educativo, sin embargo, por diferentes factores, hasta el momento tiene dificultades en la aplicación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe conocido también por sus siglas MOSEIB (*ibídem*).

El MOSEIB 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, discentes y organismos nacionales e internacionales.

La educación indígena es intercultural porque 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 intercultural, de modo que se desarrollen léxica y estilísticamente hasta convertirse en idiomas poli funcionales. Es necesario recalcar que la lengua es una manifestación única del sentir de la persona, además es necesario entender que la lengua es el patrimonio de la humanidad, por tanto es pertinente desarrollarla adecuadamente para que cada una de las lenguas indígenas del Ecuador sean un instrumento idóneo para la educación, así como el español.

En lo que se trata dentro de la EIB, no se quiere duplicar esfuerzos en la enseñanza, ni hacer traducciones para que la alumna y 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.

La educación intercultural bilingüe, en su sentido más amplio, tiene como misión, la transmisión y participación de los conocimientos, costumbres y tradiciones ancestrales; sin embargo, por el desconocimiento y falta de investigación se están olvidando dichos conocimientos

y saberes indígenas, esto ha contribuido a la desvalorización y pobreza cultural, pérdida de la lengua, distorsión de los valores culturales, llegando de este modo a la pérdida de la identidad y formando comunidades con personas alienadas.

Para contar con educandos egresados de alta calidad de los centros educativos, es necesario que los docentes tomen en cuenta la ruta que hay que seguir a cada instante en el quehacer educativo, el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe dentro de su metodología contempla las siguientes fases:

- Reconocimiento de lo que sabe o conoce el educando.
- Conocimiento de nuevos aprendizajes por medio de la investigación; acción efectuada por los educandos por medio de la guía del docente.
- Producción de lo que aprendió; el educando pone en práctica lo que aprendió (planifica para demostrar).
- Reproducción es el acto de volver a hacer, mejorando la calidad de lo que ya hizo o ya demostró (el educando verifica los procesos desarrollados).
- Creación es el momento en el cual el educando idea nuevas formas de demostrar.
- Recreación que es cuando el educando mejora la calidad de lo que ya creó (supera cada vez, mejora los procesos de realización).
- Validación de lo que hizo el educando, lo pone a consideración de la sociedad.
- Valoración es cuando el educando recibe la aprobación de la sociedad, de lo que pudo hacer.

Esto se basa en los procesos intelectuales de entendimiento y comprensión de los conocimientos en combinación con la práctica con la finalidad de que las alumnas y alumnos sepan desenvolverse y reproducirlos en la vida real.

2.3. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Yucatán

De acuerdo con la SEP (2015) en la península de Yucatán, existen 438 escuelas que ofrecen Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en los niveles de preescolar y primaria. Durante el ciclo escolar 2013-2014, el subsistema indígena atendió a 32,519 niños y niñas maya-hablantes, mismos que fueron atendidos por 1,387 docentes.

A nivel nacional, la lengua maya es una de las lenguas indígenas más fuertes y con mayor presencia nacional. Sólo en el estado de Yucatán, el 28% de la población es maya-hablante (INEGI, 2010). A este porcentaje, aún habría que sumar al sector de la población que a pesar de no ser maya hablante, sí se considera a sí mismo como maya, por motivos familiares o culturales.

Pero a pesar de los números, la realidad escolar sigue favoreciendo al español por sobre la lengua materna indígena. A pesar también de que la EIB debe de promover el valor de las lenguas como instrumento de comunicación, ya que existe un fenómeno recurrente, llamado desconexión o alternancia entre la lengua escolar y familiar debido al estatus (derivado del uso pragmático) que poseen en la sociedad. Mientras que a las lenguas minoritarias se les suele relacionar con un estatus económico bajo, las lenguas mayoritarias gozan de la aceptación social debido a su eficacia como herramientas de comunicación en ámbitos dominados por una sociedad de poder ajena a las minorías.

En atención a lo anterior, diversos autores, (Lizama, 2008; Mijangos y Romero, 2008) señalan, al igual que Chi (2011: 94), postula que “la educación bilingüe que impera en el medio y en el país mexicano continúa sirviendo de instrumento para la adquisición indirecta de la lengua y cultura nacional”. Además, se suman otros factores, como el hecho de que los maestros son ajenos a las comunidades donde desarrollan la profesión docente y se sienten “culturalmente” diferentes a la comunidad, por lo que se convierte en un obstáculo del que, sin embargo, puede sacarse provecho mediante la auto-reflexión intercultural. (Chi, 2011; Chan, 2016).

CAPÍTULO 3. CONTEXTO DEL ESTUDIO

3.1 El hogar maya

El hogar es el ambiente primero y más cercano que le proporciona al ser humano los elementos para conformar la propia identidad personal. Los lazos de parentesco y afectividad influyen en la toma de decisiones, junto con el contexto social. De igual modo, la familia es la principal responsable de transmitir, de una generación a otra, los patrimonios simbólicos por lo que desarrollan sistemas de identidades.

Es debido a estas identidades compartidas que la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) considera como un indicador de hogares indígenas a aquellos en los que una o más personas sean indígenas o, en los que existan ciertos códigos (lingüísticos o no). De este modo, se contabiliza como “población indígena al universo de personas que aún no siendo hablantes de lengua indígena comparten modos de vida y relaciones activas en el marco de las identidades étnicas” (CDI, 2015).

Actualmente en Yucatán los hogares mayas, al igual que la mayoría de los grupos étnicos de México, han sufrido las imposiciones de la cultura occidental tras la destrucción que significó la Conquista. Sin embargo, algo identifica a este grupo en particular: la capacidad de conservar sus tradiciones a reserva del devenir de cinco siglos.

Estos con el paso del tiempo enfrentan nuevos retos como a la tendencia general hacia la globalización y la homogeneización del planeta y aunque intentan reafirmar sus diferencias y permanecer ajenos a las modas que han hecho de innumerables culturas indígenas objetos de consumo. Esto se debe, en buena medida, a que los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías han acortado las distancias en prácticamente todos los rincones del mundo, de tal forma que para las comunidades mayas ha sido imposible permanecer aisladas.

Baños (2009) menciona que hoy por hoy de manera física el hogar maya se encuentra naturalizado en las casas típicas maya con variaciones en lo referente a los techos y aún conserva su estructura espacial tipo elipse que es bastante semejante a tiempo atrás.

El mismo autor menciona que en su mayoría las casas mayas son de una sola pieza, de planta rectangular y, la mayoría de las veces, con cabeceras semicirculares, no tiene ventanas y algunas sólo tienen una puerta que ve hacia el oriente, pero por lo general cuenta con dos puertas que se colocan a la mitad de ambos lados, quedando una frente a la otra las cuales cuentan con un espacio para dormir y descansar y un anexo para cocinar. Los habitantes de estas llevan gran parte de sus actividades diarias en el espacio abierto que es el área de la cocina y el solar o patio.

En los hogares mayas todos los miembros de la familia están integrados al circuito de la economía, de la cultura y el dominio regional por lo que existe una gran diversidad laboral, el sistema de organización que tienen permite que existan los relevos en el poder, es decir, se ocupan espacios que dejan de ser ocupados por el poder patriarcal y usan los mismos medios y redes sociales con el propósito de afirmar la identidad individual (Bizberg, mencionado por Baños 2003).

Junto al tipo de familia nuclear, propia de la sociedad industrial, emergen en el medio rural yucateco formas de convivencia, cada una de las cuales posee su peculiar lógica interna o adaptación al sistema. La familia nuclear coexiste al lado de las familias monoparentales y unipersonales. Cada vez es más elevado el número de niños que pasa una parte de su infancia bajo el cuidado de un solo progenitor, usualmente la madre. Aumentan, asimismo, los núcleos formados por solitarios: personas ancianas viudos o viudas, pero también separados o divorciados jóvenes que optan por vivir solos.

Por otro lado, la dinámica matrimonial aparece asociada a nuevos modelos de entender y plantear las relaciones familiares. El acto de casarse pierde significado como rito regulador de las relaciones entre las parejas. Matrimonio y unión libre ya no son incompatibles. De igual forma, el

divorcio o los nacimientos fuera del matrimonio han dejado de ser desviaciones y son integrados en el proceso de relaciones familiares.

Por lo que cuando los niños, sus padres/madres y la comunidad entera se relacionan entre sí, entran todos ellos en un juego de aprendizaje en el que re-construyen y moldean continuamente los símbolos sociales comunitarios. Esto significa que los niños y niñas de cada comunidad no sólo son receptores de la cultura de sus padres, sino que son constructores y continuadores del cambio cultural.

Cervera (2008) apunta para el caso específico de Yucatán que los padres conciben el desarrollo del niño como entendimiento y lo caracterizan como un proceso gradual e innato. Al considerar éste y los factores anteriores, se puede observar una correspondencia entre la cultura, la lengua y la educación, de cuya relación dialéctica surgirán los individuos que, a su vez, conforman colectivos (Mijangos y Romero, 2008).

En cuanto a las tradiciones la revista *Mundo Maya* (2011), menciona que estas han tenido continuidad a las realizadas por sus ancestros y a la fecha aún honran a las antiguas deidades como al dios del Maíz, el dios de la Lluvia para que su cosecha sea buena y productiva. Sin embargo estas tradiciones y costumbres religiosas han sido combinadas con las costumbres católicas.

Por lo que se puede considerar que las tradiciones en el hogar maya no han desaparecido por completo, pero el tipo de vida es menos rural ya que existen cambios de actitud y las expectativas de los jóvenes, hombres y mujeres, de cara al mercado laboral, incluso en el terreno de la práctica política local; el rechazo parcial a costumbres, creencias católicas y obligaciones ancestrales, en el contexto familiar o de la comunidad; así como en la promoción de otras prácticas culturales como el tipo de música, de baile entre otros.

Otro factor importante consiste en el lenguaje dentro de los hogares mayas ya que de acuerdo con el INEGI (2010), las lenguas indígenas más habladas en el estado de Yucatán son:

maya (537,618 hablantes), chol (1,059 hablantes) y tzeltal (558 hablantes). A su vez, estas tres lenguas pertenecen a dos ramas de la familia lingüística mayense.

Prieto (citada por Sigüenza, 2010) menciona que por medio del lenguaje, los individuos participan una forma de comunicación, pero también forman un conjunto simbólico específico que corresponde a la cultura; es decir, la concepción particular del mundo se vive y es transmitida por medio del lenguaje.

Aunque cada vez decrece el uso del idioma materno, aún existen comunidades donde se sigue utilizando el idioma maya, sobre todo en las mayas del sur y del oriente, esto puede ser consecuencia de la distancia que existe entre estas comunidades y la ciudad capital, el aislamiento en términos de red caminera, y en especial de una mayor dedicación a la milpa, que continúa siendo el eje sobre el que descansan los elementos más fuertes de la cultura cotidiana, el ritual y las creencias que otorgan sentido y hacen de la tradición una práctica (Ramírez, 2006).

Ahí recae la importancia de la educación bilingüe ya que como menciona Mijangos y Romero (2008) el niño está en mejores condiciones de aprender más y mejor cuando se le instruye en su lengua materna.

Existen variadas ventajas en una enseñanza bilingüe que considere tanto a la expresión oral como a la lecto-escritura: primero, se estará haciendo efectivo el precepto de la igualdad de oportunidades; segundo, se contribuye al mantenimiento de la lengua; y tercero, se ayuda a mantener mejores relaciones entre la escuela y el hogar (Mijangos y Romero, 2008).

3.2. La comunidad de San Simón

Esta investigación se llevó a cabo, específicamente, en la escuela primaria perteneciente al subsistema de educación indígena ubicada en la comunidad de San Simón, municipio de Santa

Elena, ubicado en el sur del estado de Yucatán, cerca de la zona arqueológica de Uxmal, a 19 km hacia el poniente con a una altitud media de 79 metros sobre el nivel del mar.

Esta comunidad cuenta con una población total de 369 habitantes de los cuales, 178 son hombres y 179 son mujeres. Cuenta con un total aproximado de 92 viviendas que, de ser viviendas tradicionales construidas con bajareques, palos y huano, han pasado a ser construcciones de block, y existen algunas viviendas que fueron construidas con el financiamiento de Fondo para Desastres Naturales (FONDEN).

San Simón es una comunidad maya, que todavía conserva el uso de su lengua nativa. La historia de la comunidad se obtuvo de las narraciones realizadas por personas que viven en la comunidad entre las que se encuentran ancianos, jóvenes que han conservado las historias contadas por sus abuelos, que han sido transmitidas de manera oral de generación en generación entre los que destaca una historiadora que es descendiente del dueño de la hacienda que funcionó en este lugar.

A continuación se expone de manera general los datos recabados:

San simón era una pequeña hacienda que formaba parte del patrimonio de la familia del señor Simón Arrigunaga Peón quien era propietario de varias haciendas en esa región. Al principio se llamaba "Tulix Che" que deriva de los vocablos mayas Tuulis "completo" y Che "palo o árbol" por lo que significa "palo o árbol completo". Debido a la gran cantidad de árboles que había y a sus colosales tamaños. Se le nombró así tomando como base el nombre de otra hacienda propiedad de la familia pero escribiéndolo en sentido inverso "Che Tulix".

Aproximadamente a finales del siglo XVIII, cuando don Simón Arrigunaga Peón buscaba más tierras en donde sus ganados podían pastar y sembrar, porque en su otra hacienda "Che Tulix" que también estaba cerca de Uxmal ya estaba seca y sobre-explotada; se vio en la necesidad de buscar un lugar propicio para estas actividades, por lo que tuvo que salir a explorar el monte.

Con este objetivo se aventuró con unos 32 hombres en busca de ese nuevo lugar, aunque se desconoce como llegó a lo que hoy es San Simon, se cuenta que al encontrar una superficie plana y con tierras nutridas, propicias para resolver sus problemas de ganadería y agricultura, don Simon regresó con una sonrisa a Uxmal, en donde estaba ubicada su hacienda principal. Al día siguiente agarró a hombres y mujeres mayas y regresaron a ese lugar. Allí comenzaron a limpiar esa zona en la cual primero construyeron pequeñas chozas, para luego comenzar a construir poco a poco la casona que actualmente se puede apreciar en el centro de la pequeña comisaría; pero lo más importante es la construcción de la gran sarteneja para almacenar y recolectar el agua de lluvia para su uso y su consumo.

En sus primeros años, se producía el maíz que era su principal base de alimentación; pero también tabaco, que al igual que el maíz eran plantados en grandes cantidades y se vendía a otros lugares de la península de Yucatán. Se producía también algodón y el lino, pero en pocas cantidades. Otra actividad económica que se hacía era la ganadería, que era poco el ganado, comparado con la otra hacienda, la llamada "Che Tulix" que en el año de 1850 llegó a tener hasta 300 cabezas. En la actualidad se puede apreciar las antiguas rejas y barricadas que habían formado el gran corral de los toros y las vacas en ese entonces. Cuentan las personas mayores que en esas épocas, la vida era dura para las personas porque te tenían que despertar antes de las 5 de la mañana: "ibas a la milpa para sembrar y que la cosecha era para el patrón". Actualmente se conserva una gran olla en donde dicen que allí se cocinaban la comida para todos. Sigue narrando uno de los ancianos: "Cuando te querías casar tenías que hablar con el encargado y él nombraba a un grupo de personas para construir tu casa en donde vas a vivir con tu mujer". Un dato curioso que uno de los ancianos comentó es que cuando había luna llena, las parejas que querían procrear y tener hijos, se acostaban temprano, a la mañana siguiente el hombre no trabajaba y la mujer tenía que cocinar pollo para que el hombre recupere su energía gastada en la noche anterior.

Cuando don Simón murió en el año de 1869, la hacienda "Tulix che" pasó a manos de su hijo don Joaquín Arrigunaga; ya en ese tiempo este lugar ya contado con alrededor de 42 familias y la extensión de tierra para el cultivo pasó a ser de 2500 mecatas.

Una característica del pueblo que la gente señaló como algo de lo que sentían orgullosos, fue el gran ceibo que se ubica en el centro de la plaza. Cabe señalar que la gente mayor cuenta que para más o menos a finales de 1800, don José Aguilar plantó dos arboles de ceibo, uno de las cuales todavía se puede ver en el centro; pero el otro estaba en donde ahora está el parque en donde juegan los niños. Dicen que ese árbol murió cuando la gente hacía su fajina y el sojol lo amontonaban debajo de él y lo quemaban. Ya cuando no pudo más, cayó y murió.

Hace como unos 32 años don José María Huchim "Padrín" sembró otro ceibo; que también sigue vivo y lo podemos ver porque está en la parte este del centro de San Simón. Por otra parte, dicen los más ancianos y sabios que la antigua casona fue deshabitada aproximadamente en el año de 1950; pero después de eso se hacían bailes en su gran sala por el músico don Cosme Collí. Ya cuando vino la reforma agraria, los habitantes de "Tulix Che" pelearon con el encargado para que este lugar sea un territorio libre para los campesinos. Cuando se logró, "Tulix Che" pasó a llamarse San Simón, en honor a don Simón Arrigunaga Peón, su fundador.

La educación llegó a San Simón alrededor de 1952, lo que primero vino fue la educación primaria. El lugar en donde se enseñaba a los alumnos no era fijo, porque primero comenzó en la antigua casa principal de la hacienda, luego abajo del ceibo; pero en el año de 1965 vino el profesor Albar Farfán quien hizo su solicitud para la construcción de una escuela primaria en la comunidad, la cual fue aprobada el mismo año.

Farfán une a la gente para realizar la construcción, así él mismo con ayuda de la población cargaban las piedras labradas que muy posiblemente eran vestigios arqueológicos para después quemarlas y poder obtener la cal, para dicha construcción. Al finalizar, se vio un primer salón

hecho de piedra y tenía el techo de láminas de Zinc. Se puede ver esa primera construcción en los actuales salones de primero y segundo grado. Que antes era sólo una, porque albergó a muchos alumnos. Ya con el paso de los años se construyeron los demás salones de la primaria.

Después de la primaria vino la educación secundaria, alrededor de los años ochentas con otros maestros como José kun, Carlos Tuc y Miguel Tec, etc., cuando vino el maestro José Rosado envió su solicitud para la construcción de la escuela Telesecundaria “Vicente Guerrero” que hoy sigue vigente y es una de los más fuertes de su zona.

Después llegó la educación preescolar, que es donde se enseñan a la nueva generación. Construido su primer salón en el centro de la comunidad por el INI en el año de 1997, luego en el 2000 se pasó a otro sitio en donde se construyó una escuela más moderna y buena para ellos, se llamó “María Montessori”.

Actualmente, la mayoría de los habitantes jóvenes trabajan en la zona arqueológica de Uxmal. Pero la principal actividad de sustento sigue siendo el trabajo en el campo: se cultiva el maíz, calabaza, jícama, cacao, piña, cacahuate, macal, pepino y sandía, entre otros. También hay cría de animales de corral como cerdos, gallinas y pavos. Sin embargo, esta producción es sólo para autoconsumo. Sólo algunos de los pobladores se dedican a la cacería como actividad complementaria. La comunidad no destaca en el comercio, ya que no hay alguna actividad económica altamente remunerable que destaque; pero aunque hubiera, la comercialización se dificultaría por la falta de transporte. Así, el comercio existente es interno: hay algunas tiendas, una de ellas es de CONASUPO, y tres molinos. Todos los días llega a la comunidad un vendedor en motocicleta que vende pollo, frutas y verduras. Esporádicamente llegan algunos otros venteros, como panaderos o comerciantes de ropa.

El acceso a la comunidad era muy difícil; ya que la carretera no esta en optimas condiciones; además, el único medio de transporte son fletes que tienen como destino hasta Santa Elena, Ticul

o Muna, por lo que los habitantes de San Simón se encuentran prácticamente aislados, pues no existe un servicio de transporte público de bajo costo. La carretera que conecta la comunidad con el centro arqueológico de Uxmal se encuentra en muy malas condiciones al momento del estudio. El costo aproximado por cada uno de estos fletes es de \$200 a \$250 pesos, según la distancia. Dicho monto, resulta ser una suma importante para las familias que habitan San Simón, por lo que la frecuencia de los viajes son reducidos al mínimo posible.

La alimentación en la comunidad de San Simón está regida, principalmente, por el maíz y el frijol. Algunos platillos comunes son: el frijón con puerco, chaya con huevo, salbutes, panuchos, caldos o puchero de gallina y relleno negro cuando es día de fiesta. La mayoría de estos alimentos van acompañados con tortillas hechas a mano y pozole con sal.

Con respecto a su organización social, esta población posee una organización interna en la que cada tres años los ejidatarios realizan votaciones para la elección de un comisario, un tesorero y un secretario. Éstos son los encargados de llevar a cabo los trámites de Pro-Campo, así como de la organización de los campesinos en la toma de decisiones sobre los ejidos. Las tierras del ejido son consideradas como comunales, es decir, que son de todos los campesinos. Ellos pueden trabajar en cualquier zona de tierra que deseen al no estar designadas parcelas específicas para la milpa. Si se desea, la zona de tierra a trabajar puede variarse anualmente. En general, se considera que la tierra es de quien la trabaje primero, y los demás respetan esto.

Por otro lado, las dinámicas sociales en San Simón, están cambiando. Prueba de ello son las nuevas prácticas educativas que adoptan las familias. Años atrás, la educación de los hijos consistía en que los padres le enseñaran a los hijos varones las actividades del campo llevándolos, mientras que las madres le enseñaban a sus hijas las labores domésticas.

Ahora, los niños y las niñas que asisten a la escuela lo hacen desde los tres años, y se dedican sólo a estudiar. Actualmente, son muy pocos los niños y jóvenes que ayudan a sus padres

en el trabajo del campo. Esta nueva práctica adoptada por los padres deriva de la idea de que, con una mayor escolaridad, los niños y niñas podrán superarse económicamente y podrán obtener un empleo en el que no tengan que sufrir el esfuerzo físico y/o la humillación por parte de los patrones. Esta idea, deja ver la realidad laboral en la que muchos de los campesinos se desenvuelven: explotación física con extensas jornadas laborales a cambio de un ingreso mínimo.

Sin embargo, la comunidad de San Simón sólo posee una escuela preescolar, una escuela primaria (perteneciente al subsistema indígena) y una telesecundaria. El grupo existente de jóvenes (de entre los 15 y 20 años) que estudian el bachillerato, llevan a cabo sus estudios en el municipio de Santa Elena. Para ello, todos los días viajan en una patrulla que ha sido adjudicada a la comunidad para realizar fletes u otro servicio a la comunidad.

3.3. La escuela primaria de San Simón

La escuela en donde se llevó a cabo la presente investigación pertenece al subsistema de educación indígena, por lo que se encuentra enmarcada a los principios de la Educación Intercultural Bilingüe.

Esta escuela cuenta con una planta docente de sólo dos maestros, donde cada uno debe atender a tres grados escolares, además de que uno de ellos funge como director del plantel, con las responsabilidades que esto implica. Esta modalidad, reconocida en el sistema educativa como multigrado es conocida como escuela bidocente.

De acuerdo con el INEE (2014) las escuelas multigrado son una parte importante dentro de la estructura del Sistema Educativo Nacional (SEN), por medio de las cuales se otorga el servicio educativo a poblaciones escolares dispersas, reducidas y ubicadas en regiones apartadas. Existen escuelas multigrado en las escuelas generales, indígenas y comunitarias. No obstante, estas

escuelas, especialmente las generales e indígenas, en la práctica se apartan del modelo escolar y pedagógico original, en el cual se asigna un profesor para cada grado.

Aunque existe una Propuesta Educativa Multigrado, esta no siempre es aplicada en su totalidad pues si bien en el caso de los cursos comunitarios existe una formación para los instructores que se han formado para atender en una misma aula a estudiantes de varios grados y cuentan con los materiales pedagógicos para aplicar el modelo multigrado, obteniendo buenos resultados en otros casos carece ya que en las escuelas multigrado existe la escasez de recursos didácticos adecuados a la condición de que un sólo maestro pueda atender varios grados, por lo que es necesario que las autoridades educativas intervengan proporcionando apoyo a estas escuelas; ya que de no ser así, se corre el riesgo de que no logren los resultados educativos deseables, lo cual incide en la falta de equidad y eficiencia del sistema educativo.

La escuela de San Simón cuenta con una matrícula de 44 niños y niñas. El grupo total de sexto grado está conformado por 9 estudiantes, de los cuales 6 de los cuales 2 niñas y 4 niños no saben leer ni escribir, careciendo así de las competencias básicas para el grado.

La escuela participa en el programa de escuelas de tiempo completo. El edificio escolar cuenta con un espacio que sirve como comedor y en donde se resguardan los alimentos que los niños reciben por pertenecer al programa de tiempo completo. Adicionalmente, se instaló una cocina en un espacio abierto techado en donde las madres de familia preparan los alimentos que se les dan a los niños/las niñas. La jornada escolar del programa de tiempo completo se lleva a cabo en un horario de 7:00 a 15:00 horas. El almuerzo se les reparte a los niños y niñas a las 12:30, con una hora para comer y descansar. Después, se retoman las clases.

El programa de tiempo completo incluye un programa de actividades que las escuelas deben de cumplir. La elaboración de los alimentos de los estudiantes la desempeñan las madres de familia del plantel en la cocina escolar. Para esto, se han conformado ocho grupos, cada uno integrado por

cinco señoras. Durante el horario de la jornada escolar, las cinco señoras en turno se reparten las actividades diarias, que son: la limpieza de la cocina, así como de todos los utensilios que se usan; la elaboración de la comida del día que previamente ha sido asignada por medio del menú del DIF y la elaboración de las tortillas.

En cuanto a las instalaciones de la escuela, se cuentan con dos aulas de clase, dos baños (uno para cada sexo), una plaza cívica deteriorada y espacios alrededor de las aulas que los niños y las niñas utilizan para jugar. Dentro de la escuela hay árboles frutales y de sombra, entre los que se encuentran los árboles de naranja dulce conocido de manera coloquial como arboles de china, cuyo nombre puede deberse a que es una especia originaria del continente asiático, el cual además de proporcionar sombra y frutos que son de consumo alimenticio, ofrece un agradable olor; se cuenta también con árboles de naranja agria las cuales son una variación de la anterior que generalmente se utiliza en la elaboración de alimentos, pero que puede ser utilizado como bebida; en ambos casos los frutos de estos árboles proporcionan una gran cantidad de vitamina C y también existe un árbol Nim cuyo origen proviene de la India, pero que se adapta bien a climas tropicales o subtropicales como el que tiene la Península de Yucatán, a éste se le reconocen muchas utilidades entre las que destacan el uso medicinal y también como insecticida. Como planta medicinal se usa para prevenir o atender múltiples enfermedades que van desde el acné, parásitos intestinales, dolor de muela, problemas en el riñon y hasta en el corazón. Como insecticida se considera muy efectivo para el control de plagas en las cosechas o hasta en los almacenes. Se introdujo en México en los finales de los años 80's. (INIFAP, 2004).

Como parte del mobiliario, la escuela cuenta con una televisión, dos computadoras, una impresora y servicio de internet de la SCT. También hay un refrigerador en donde se conservan los alimentos, estantes y enseres de cocina como parte del equipamiento de escuela de tiempo completo.

3.4. Población y muestra del estudio Concepciones y aspiraciones de padres/madres, niños/niñas y docentes en la comunidad de San Simón, Santa Elena, Yucatán.

En este estudio los participantes pertenecen a tres grupos: docentes, padres/madres de familia y niños/niñas. En total, fueron entrevistadas nueve personas: dos niños, dos niñas, tres madres de familia, un padre de familia y un docente. Para guardar el anonimato, los nombres de las personas han sido cambiados.

La información que a continuación se presenta fue recabada mediante una serie de entrevistas etnográficas realizadas durante el período escolar de la Primavera del 2014. Se entrevistó a un niño y a una niña de 5° grado, así como a un niño y a una niña de 6° grado de primaria.

Primer participante. Ada

Al momento de la investigación, Ada cuenta con once años de edad y estudia el 5° grado de primaria. Ella nació en Ticul, Yucatán, fue registrada en Muna y vive con sus padres en San Simón, quienes son originarios de la comunidad.

Sus padres no terminaron sus estudios en la escuela primaria. Su papá tiene la edad de 44 años y actualmente es jardinero en Uxmal, además de trabajar en la milpa. Para ayudar al gasto familiar, una vez a la semana, la mamá de Ada de 43 años de edad y sus hermanas hacen antojitos para vender.

La lengua materna de Ada, así como de la de toda su familia, es el maya. Por lo general se expresa en maya, y dice que en su casa la plática familiar también suele ser en maya. La segunda lengua de Ada es el español.

Durante la entrevista, Ada menciona que ella sabe leer y escribir y que le gusta ir a la escuela. Le gusta comer ahí y hacer las tareas que le marca el maestro, ya que le parecen interesantes; pero lo que más le gusta es la convivencia con sus amigos porque son casi de la misma

edad. También dice que su escuela le parece muy bonita y que no se fastidia en ella ni se aburre en clase. Ada sabe que su escuela pertenece al subsistema de educación indígena y lo relaciona al hecho de que en su comunidad todos hablan maya.

La plática entre Ada y sus compañeros se lleva a cabo en maya pero de manera apartada; mientras que, cuando habla con el maestro, trata de hacerlo siempre en español debido a que ella piensa que él domina mejor esta lengua que el maya.

Por último, ella mencionó que le gustaría aprender computación y poder aprovechar el servicio de internet con el que cuenta la escuela. También le gustaría terminar la primaria y continuar estudiando para que en el futuro ella pueda terminar la carrera de enfermería.

Segundo Participante. Bruno.

Con once años de edad, Bruno estudia el 5° grado de primaria en San Simón, donde vive con sus padres. Él nació en Ticul, Yucatán y fue registrado en Muna.

Sus dos padres son originarios de San Simón. El papá de Bruno tiene 45 años de edad, terminó la escuela primaria y sabe leer y escribir. En la actualidad, se dedica a la milpa y cacería de animales salvajes, como armadillos, jabalíes, mapaches, pavos y venados. Su mamá tiene 40 años y es ama de casa. La lengua materna de ambos es el maya.

Bruno tiene 4 hermanas y un hermano. Las dos mayores tienen 22 y 18 años de edad y se dedican a ayudar a su mamá en las labores del hogar. Les sigue su hermano de 17 años y su hermana de 15, ellos asisten al COBAY de Santa Elena y a la escuela secundaria de San Simón, respectivamente. De último, están Bruno y su hermanita de 10 años, quienes asisten a la primaria de San Simón.

La lengua materna de Bruno es el maya. Habla español pero con poca fluidez. Por lo general, cuando habla con sus compañeros de clase, él se expresa en maya. También prefiere que cuando le dan las explicaciones de las tareas sea en maya porque así las entiende mejor. Sin

embargo, cuando debe dirigirse al maestro, siempre trata de hacerlo en español, al igual que lo hace el resto de la clase.

Bruno dice que pasa la mayor parte del día en la escuela y que le gusta comer ahí. Le gusta asistir a la escuela y hacer las actividades que marca su maestro. Le gustan los números y su clase favorita es la de matemáticas. Además, Bruno desea terminar la primaria y continuar sus estudios hasta llegar al COBAY, igual que su hermano.

Tercer participante. Coralia.

Registrada en Muna, nació en Ticul, Yucatán y vive en San Simón con su mamá, de 33 años, su papá 37, hermano y hermanas.

Los padres de Coralia son originarios de San Simón. Su papá trabaja como jardinero en un hotel de Muna y su mamá se dedica a las labores del hogar. La hermana mayor de Coralia terminó su preparatoria pero no siguió estudiando después, su hermano estudia actualmente en el COBAY de Santa Elena, y su otra hermana estudia la secundaria. Con doce años, Coralia es la menor de la familia y estudia el 6° grado de primaria.

La lengua materna de la familia de Coralia es el maya, lengua con la que ella más se identifica; también habla español pero con dificultad. En casa, las pláticas con sus padres y hermanos son en lengua maya. Cuando platica con sus compañeros, lo hace en maya, por lo general de manera apartada y en espacios seleccionados. Las conversaciones que tiene con el maestro trata de llevarlas en español, pues es la lengua en la que el maestro se dirige a ella.

A ella le gusta mucho ir a la escuela porque juega. A Coralia y a los demás niños les gusta jugar “Caza Venado” que es un juego tradicional muy parecido al béisbol; también juega “Pesca pesca” con sus amigas. Además de jugar, Coralia disfruta de ir a clases y hacer las tareas que marca su maestro, primero, porque así se distrae y no tiene que estar todo el tiempo con los otros niños y niñas; y segundo, porque le gusta seguir aprendiendo a leer y a escribir cada vez mejor para cuando

ingrese a la secundaria. Quiere seguir estudiando y, un día, poder estudiar una carrera, pero no sabe cuál. Sin embargo, a Coralia le gustaría que sus clases fueran en maya.

Coralia sabe que su escuela pertenece al sistema indígena y también identifica a su comunidad como rural e indígena debido a que la lengua común de los habitantes es el maya. Lo que más le gusta de su comunidad es el árbol de ceiba que se encuentra al centro junto al parque, porque es el lugar en el que todas las tardes la gente adulta sale a conversar y los niños a jugar.

Cuarto participante. Darío.

De once años de edad y cursando el 6° grado de primaria, Darío nació en Ticul, Yucatán, fue registrado en Muna y vive en la comunidad de San Simón con sus padres.

El papá de Darío nació en San Simón, tiene 46 años de edad y se dedica a la milpa y a limpiar terrenos. Él sabe leer y escribir. La mamá de Darío, tiene 44 años de edad, también es originaria de San Simón y es ama de casa, pero frecuentemente busca trabajos que le permitan completar el gasto familiar.

Darío tiene dos hermanos: el mayor está casado y trabaja en la milpa y el otro estudia en la secundaria de San Simón. También tiene una hermanita que cursa el 3° grado de primaria.

La lengua materna de Darío y de su familia, es el maya. Todo el tiempo habla maya: en las pláticas con sus compañeros, con sus amigos y con su familia; sólo con su maestro trata de hablar en español pero le es difícil, él se expresa mejor en maya.

A Darío no le gustaba ir a la escuela. Pero este curso escolar ha sido diferente: antes, sólo iba a jugar pero ahora está aprendiendo a leer y escribir gracias a su maestro, quien le enseña bien. Sin embargo, sabe que aún le falta mejorar estas habilidades y, aunque le gustaría ir a la escuela secundaria, le da miedo: dice que aunque le gustaría “aprender a leer y escribir más, el tiempo ya se le fue”. Darío desearía que en la escuela hubieran más maestros que hablen y enseñen en maya, ya que en San Simón, todos hablan maya.

Con las entrevistas realizadas se puede constatar que el idioma de todos los entrevistados es el maya; que únicamente la mitad tiene conocimiento del sistema intercultural bilingüe en el que está integrada su escuela por hablar la maya en San Simón, también se puede notar que los niños prefieren hablar maya y recibir educación en este idioma ya que se les facilita y algunos tienen dificultad para expresarse en español, sin embargo ellos se dirigen al maestro en español debido a que el maestro se dirige a ellos en ese idioma.

A continuación se presentan los relatos compartidos por padres y madres de familia de los estudiantes de la escuela primaria indígena de San Simón que estuvieron en disposición de colaborar.

Quinto participante. Doña Elisa.

Doña Elisa tiene 38 años de edad. Vive en la comunidad de San Simón, donde ha vivido toda su vida, allí creció. Ella, al igual que sus padres son maya hablantes y tienen muy poco dominio del español. Ella recuerda que le gustaba ir a la escuela pero a los 7 años, cuando estudiaba el 2º grado de primaria, su padre interrumpió sus estudios. La causa fue que, su hermana mayor solía decir que “le gustaba jugar con los niños”, actitud que desagradó mucho a su padre y por lo cual él decidió que ninguna de sus hijas seguiría asistiendo a la escuela. Su padre era considerado un hombre de carácter fuerte, así que una vez tomada la decisión, las niñas abandonaron la escuela y comenzaron a ayudar en el hogar.

Cuando tenía sólo 10 años, su padre muere en un accidente mientras trabajaba en la construcción de una carretera, cerca de San Simón. Su mamá queda al frente de la familia de nueve hijos. Doña Elisa y sus hermanas trabajaban en Santa Elena como niñeras, también lavaban ropa ajena en San Simón y hacían mandados.

A los 16 años conoció a su actual esposo. Dos semanas después de haber iniciado la amistad con él, su madre le sugirió “casarse, para evitar las murmuraciones en la comunidad” y así, se casó

a temprana edad. Él se dedica a la milpa pero doña Elisa dice que su esposo es un irresponsable pues lo poco que gana lo gasta en alcohol.

Actualmente es madre de cuatro hijos, uno de ellos ya está casado y trabaja en la milpa, los otros estudian. Ella es ama de casa y hace algunos trabajos para completar el gasto familiar, como: la limpieza de la escuela primaria en las tardes, por lo cual el presidente municipal le paga mensualmente; una vez a la semana, también en la escuela primaria, cocina como parte del programa de tiempo completo; en ocasiones, presta sus servicios en uno de los molinos de la comunidad y a veces vende leña.

Ella envía a sus hijos a la escuela para que no sean como ella, para que vivan mejor y no se cansen trabajando tanto o que les paguen más. No sabe que la escuela está en el sistema intercultural bilingüe, y no tiene idea de qué quiere decir intercultural, sin embargo comentó que considera que es porque envían a maestros que medio hablan maya y enseñan a los niños hablar en español.

Sexto participante. Doña Flor.

Doña Flor, tiene 43 años de edad es madre y esposa. Al igual que sus padres y sus siete hermanos, ella es originaria de San Simón, lugar donde también creció. Es maya hablante y no habla español.

Su padre se dedicaba a la milpa y a la cría y venta de animales de corral, como cerdo y gallinas. Doña Flor cuenta que su familia era muy pobre y que ella tenía que ayudar a su madre en la costura de hipiles que después vendían en Santa Elena o Muna. Recuerda que en aquel tiempo no había corriente eléctrica en su comunidad, así que por las noches costuraban con la luz de las velas. Además, ayudaba a acarrear agua desde un pozo para el propietario del molino de la comunidad, quien le pagaba a la familia de doña Flor por el servicio.

Ella sólo pudo estudiar hasta el 2º grado de primaria: no aprendió a leer ni a escribir más que su nombre y recuerda que asistía a la escuela vestida con hipil y descalza, igual que sus

compañeros y hermanos. Tuvo que abandonar la escuela por las cuestiones económicas antes descritas. En algún momento de su infancia, doña Flor recuerda que dos primas suyas de Calkiní, Campeche, querían que ella se fuera a vivir con ellas, pero sus padres no lo permitieron. Sus hermanos sí terminaron la primaria y dos de ellos también estudiaron la secundaria; todos viven en San Simón.

Doña Flor se casó a los 21 años. Su esposo trabaja en la milpa, él sí terminó la primaria y sabe leer y escribir. Juntos procrearon seis hijos, de los que sobreviven cinco. Sus dos hijos mayores terminaron la secundaria pero la mayor de las niñas, no. Los más pequeños aún se encuentran en la primaria: una niña está en 5º grado y un varón en 4º grado.

Según doña Flor, no tiene idea de porqué la escuela es intercultural bilingüe pero envía a sus hijos a la escuela para que se superen un poco, aprendan a leer, a escribir, de la vida y “para que no sean como yo”, ella dice que le avergüenza no saber hablar español y que desearía que sus hijos siguieran estudiando pero sus condiciones económicas no se lo permiten, tampoco sabe que significa qué es intercultural.

Para completar el gasto familiar, ella se emplea en trabajos eventuales que surjan en la comunidad, por ejemplo, barriendo los edificios públicos de la comunidad, con lo cual percibe un salario de \$450.00 M.N. quincenales.

Doña Flor también participa en la programa de cocina de la primaria una vez a la semana. El día que le toca participar, ella y sus hijos comen de lo cocinado en la escuela, y eso le ayuda en el gasto de ese día.

Séptimo Participante. Doña Gilda.

Doña Gilda, nació en la comunidad de San Simón junto con sus cuatro hermanos, ella tiene actualmente 33 años de edad. Su padre era de Bolonchén, Campeche y su madre de San Simón; la

lengua materna de ambos es el maya. Doña Gilda habla muy poco español, su lengua materna es el maya.

Dos de los hermanos de doña Gilda no aprendieron a leer ni a escribir, abandonaron la escuela a temprana edad. Recuerda que cuando iba a la escuela primaria, iba vestida de hipil y descalza. Ella y otros dos de sus hermanos, sí terminaron la primaria.

Dos años después, con 14 años de edad, se casó. Su esposo tenía entonces 16 años. Ahora son padres de tres niñas y un varón. La mayor de sus hijas ya terminó la preparatoria pero por cuestiones de estrechez económica no pudo continuar estudiando. Su hijo varón actualmente estudia el 2º año de preparatoria en el COBAY de Santa Elena. Otra de sus hijas estudia en la secundaria de San Simón y la menor está en la primaria.

Su esposo, sostén económico de la familia, trabaja en la milpa y como jardinero en un hotel de Muna. Doña Gilda es ama de casa y, de vez en cuando, trabaja barriendo áreas públicas de la comunidad. Una vez a la semana colabora en el programa de la cocina de la escuela primaria.

A ella le gustaría que sus hijos tuvieran una profesión, pero lo considera imposible por la situación económica familiar, sin embargo piensa que así pueden encontrar mejor trabajo en los hoteles cercanos y mejorar su calidad de vida.

Ella tiene el concepto de que la educación intercultural bilingüe es que le enseñen a sus hijos hablar español y cuando se le preguntó sobre el significado de intercultural, no supo qué responder.

Octavo participante. Don Hilario.

Originario de San Simón y con 43 años de edad. Don Hilario trabaja en su milpa y cría animales de corral (cerdo, gallinas y pavos). Él, igual que sus padres, es maya hablante, ninguno habla el español.

Su niñez estuvo marcada por un contexto de pobreza. En su familia fueron 11 hermanos incluido él, de los cuales 7 son varones y 4 mujeres. Todos terminaron la escuela primaria pero en aquel entonces no existía la escuela secundaria en San Simón, por lo que no continuaron sus estudios. Uno de ellos ingresó a la milicia. Él fue el único que no aprendió a leer ni escribir, abandonó la escuela tras cursar el 1º grado, pues nunca le gustó; recuerda que iba a la escuela en pantalones cortos y descalzo. Al abandonar la escuela, se dedicó a ayudar a su padre en la milpa y a su madre en las labores del hogar.

A los 20 años, se casó. Su esposa sí terminó la primaria, sabe leer y escribir. Juntos tuvieron diez hijos. De sus dos hijos mayores, don Hilario cuenta que su primogénito ya terminó la secundaria y quiere ser soldado como su tío y el otro ya está casado. De las mayores de sus hijas, una de ellas es de capacidades diferentes y la otra sólo terminó la educación primaria. Otros cuatro de sus hijos estudian actualmente la primaria y el más pequeño pronto va a ingresar al preescolar.

La principal ocupación de don Hilario es la milpa pero eventualmente también se emplea en Uxmal por un lapso que varía de cuatro a seis meses al año. El viaje hasta Uxmal lo hace en motocicleta, él dice que esto le da temor dadas las pésimas condiciones de la carretera.

Su esposa es ama de casa, pero como otras señoras de la comunidad, también se emplea en barrer áreas públicas de San Simón. Esta tarea le ocupa dos horas diarias con un sueldo quincenal de \$450.00 M.N. Además, una vez a la semana participa en el programa de la cocina de la escuela primaria con lo cual, ese día, ella y sus hijos comen en la escuela y, a veces, también le llevan comida a él.

Don Hilario dice que, a diferencia de él, aspira a que sus hijos sí aprendan a leer y escribir y que esto les ayude para mejorar sus condiciones de vida, tiene esperanza de que su hijo sí logre lo que quiere y llegue a ser soldado, así a lo mejor ayuda a sus hermanos y pueden terminar una profesión o una carrera corta.

Él piensa que la educación intercultural bilingüe es la manera en cómo sus hijos van a aprender español, expresó que para él intercultural es que hablen el español y la maya.

Por último se realizó la entrevista del docente, en la cual narra su vida y las aspiraciones que tiene tanto para la EIB, como para sus alumnos.

Noveno participante. El docente.

El maestro Ignacio quien dijo tener 36 años de edad y estar en el sistema de Educación Intercultural bilingüe desde hace 6 años y tener un año en la escuela de San Simón, relata los aspectos más importantes de su vida, que lo han marcado, no sólo en lo personal sino también en su desempeño profesional. De padres campesinos, tuvo una niñez marcada por la carencia económica, carencia que significó un obstáculo para lograr sus estudios profesionales pero que finalmente logró superar.

La familia del maestro Ignacio es originaria de un rancho ubicado en una de las comisarías de Tekax. Su papá se dedicaba a la milpa, crianza de ganado y equinos. Pero fue su mamá la que tomó la decisión de irse a vivir a la ciudad de Tekax, determinada a que sus hijos tuvieran mejores oportunidades de vida. Es así, que la familia entera se mudó: los dos progenitores con sus cinco hijas y tres hijos. El maestro Ignacio, el octavo y menor de los hijos de este matrimonio, nació y creció en la ciudad de Tekax.

Tras enfrentar el cambio que significa dejar el ambiente rural por el urbano, su papá empieza haciendo trabajos temporales en parcelas ajenas en los alrededores Tekax y Akil. Con los ahorros logrados, la familia vuelve a hacerse de una porción de tierra para trabajar, misma que en la actualidad sigue siendo el principal sustento de los padres del maestro Ignacio.

El maestro recuerda que de niño no tuvo la oportunidad de convivir mucho con sus padres. Cuando él despertaba por las mañanas, sus padres ya se habían ido a trabajar a la parcela desde las 5 ó 6 A.M. para regresar pasadas de las 4 ó 5 P.M., lógicamente cansados. Y ante la petición que

alguna vez hizo a sus padres de que pasaran su cumpleaños con él, recuerda que la respuesta dada fue: “Si yo me quedo, ¿qué vas a comer? ¿Crees que vas a poder comer algo? Tengo que trabajar para poderte dar y que tú termines tus estudios, necesitas una libreta... hay que ir a la parcela a trabajar.”

De sus abuelos paternos recuerda vivían en un poblado llamado Tuc, ambos hablaban maya. Su abuela era una persona muy noble y cariñosa con la que convivió de niño. Ella falleció a la edad de 60 años, aproximadamente; y su abuelo a los 70. De él, sabe que le dejó en herencia a su papá un cofrecito con plata cuyo contenido se desperdició por mala administración.

Por otro lado, de sus abuelos maternos, sabe que su abuelo tenía 57 años al momento de fallecer y su abuela, 93 años; ambos originarios de Chuncuncun y eran maya hablantes.

La lengua materna, tanto de los padres como de la familia entera del maestro, es el maya. Su madre, sólo habla maya y aunque su padre intenta aprender a hablar español, su principal lengua sigue siendo también el maya. De igual modo, la primera lengua del maestro y sus hermanos fue el maya pero al empezar a asistir a la escuela se vieron drásticamente sometidos al uso del español como lengua de aprendizaje. Cuenta cómo en un principio fue difícil y no lograba los aprendizajes escolares, pero poco a poco, con la práctica dentro del contexto urbano logró dominar la segunda lengua que terminó por convertirse en su principal herramienta comunicativa. Aún dentro del ambiente familiar, entre hermanos y hermanas, ahora se hablan en español, reservando el uso del maya para dirigirse a sus padres.

Las hermanas del maestro Ignacio están casadas y son amas de casa, sólo una de ellas emigró a los EUA y trabaja en Atlanta en una planta maquiladora. De sus dos hermanos, uno se sostiene de la venta de pozole y el otro es taxista. De ocho hijos, él es el único que estudió una profesión: “Como eres maestro, creen que ganas una fortuna y ya todos se le quieren colgar al maestro”.

Al relatar la situación actual entre su familia, el maestro Ignacio menciona que son tres los hijos que más velan por el bienestar de sus padres. Relata que él solía vivir con ellos pero debido al deseo que tenía de formar su propia familia, decidió comprar su propio terreno y construir su casa, donde actualmente vive con su esposa de 25 años y su hija de 5.

Al preguntarle al maestro Ignacio sobre sus años escolares, él comparte que estudió en una primaria general y recuerda que aprendió entre los golpes de maestros malos y violentos y el acoso de los demás niños que se aprovechaban de él debido a su baja estatura y timidez. A su sentir, aprendió poco durante la primaria y al momento de ingresar a la secundaria, carecía de conocimientos.

En la secundaria siguió sufriendo de acoso escolar por parte de algunos compañeros por su estatura baja y su ropa vieja. La falta de recursos económicos generó que incluso llegara a avergonzarse de sus padres en su adolescencia.

Sin embargo, ahora reconoce los valores familiares inculcados en él y el esfuerzo de sus padres. También se da cuenta de la responsabilidad aprendida al trabajar desde muy joven: desde los 10 años cuidaba a su sobrino en casa de una de sus hermanas y, ya en la secundaria, empezó a trabajar en la llantera de su cuñado. Posteriormente, en el bachillerato, manejaba el trixi-taxi de su papá.

Una vez en el COBAY, inició con buenas calificaciones pero dado que debía trabajar para poder pagar sus libros y útiles escolares, su rendimiento fue en detrimento. Pero finalmente, logró terminar sus estudios de bachillerato. En un primer momento, él deseaba seguir los estudios de Ingeniero Agrónomo pero para ello debía trasladarse a Mérida, capital del estado. Él nunca había salido de Tekax, por lo que esta idea le asustó tanto que la descartó. Fue admitido en Ingeniería Bioquímica en Oxkutzcab pero no le gustó y la dejó al poco tiempo de iniciar los estudios. Entonces

se le presentó la oportunidad de ingresar a CONAFE como instructor, lo cual le daba la oportunidad de trabajar y estudiar para maestro en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) al mismo tiempo.

Así, el maestro Ignacio empezó a dar clases, pero la carencia que vivía en los poblados a los que CONAFE lo mandaba lo desanimaba. Por un lado, esto le ayudó a reflexionar sobre su propia situación y valorar lo poco que él y su familia tenían. El primer año, lo mandaron a dar clases a un rancho de Tekax llamado Colón, donde tuvo como estudiantes a tres niños. No era mucho lo que ganaba con este trabajo y estaba dispuesto a renunciar pero eso significaba también perder la beca para la UPN. Decide quedarse en CONAFE y es enviado a Dos Aguadas, Tekax. A dos horas y media de camino y sin transporte al poblado, Dos Aguadas es una comunidad de doce casas sin electricidad ni agua potable. Las otras maestras que eran enviadas no soportaban vivir en dicha comunidad y el maestro Ignacio tuvo que hacerse cargo de los niños de preescolar y también de primaria. A mitad del ciclo escolar, y por desacuerdos con la Coordinación, finalmente decide renunciar a CONAFE y busca trabajo en otras instituciones educativas que le pudieran dar constancia de estar frente a grupo y así continuar estudiando en la UPN.

En aquel tiempo se casa con su actual esposa y entra a trabajar a un taller mecánico. Con lo que ganaba y con el apoyo que su papá le daba para su transporte, logró terminar de estudiar su carrera en el 2008. Con ayuda de un maestro, logra firmar su primer contrato ese mismo año.

El subsistema indígena lo envió a una comisaría de Ticul llamada San Antonino Tzotzil. Él recuerda que, en su primer día de clases, al llegar al salón, tuvo un recibimiento bastante desagradable, tras el que pensó: “Si no me quieren aquí, pues me voy.” Pero casi enseguida, asumió como un reto personal el ganarse un sitio en aquella escuela. Según cuenta, había inconformidad en el alumnado a causa de continuos cambios docentes, pero al término del año escolar, él sentía que se había ganado el respeto y aprecio de muchos de los niños y niñas. En su opinión, trató de ser un amigo para los niños y niñas, siempre estableciendo límites.

El siguiente curso escolar estuvo en la misma escuela y el maestro Ignacio decidió quedarse a vivir en la comunidad y los fines de semana viajaba para ver a su familia. Recuerda con cariño a los pobladores, quienes amablemente le brindaron un cuarto donde vivir; del mismo modo recuerda a la directora del albergue de la comunidad, quien le ofreció realizar sus comidas en el comedor del albergue. Cuenta que formó buenas amistades tras un año y medio de trabajar en San Antonino Tzotzil.

Después de dos años y medio de estar bajo contrato en el subsistema de educación indígena, pasa a trabajar otros dos años y medio en escuelas urbanas: en Oxkutzcab (en el turno matutino), después en Akil y de nuevo Oxkutzcab (en el turno vespertino). Recuerda cómo en una de esas escuelas, mientras él se esforzaba en concientizar acerca del tema del bullying -problema presente en el grupo a su cargo- y de imponer disciplina, su Directora, minimizaba el problema, diciendo: “¡Ah, cosas de niños!” Además, encontró otras dificultades, como las comisiones que se les asignan a los profesores y que restan tiempo del docente frente al grupo; en el caso relatado por el maestro Ignacio, fue la encomienda de montar el vals de graduación de sexto grado, debido a que el maestro de Educación Artística había objetado estar incapacitado debido a un accidente. Sin embargo, el maestro Ignacio dice haber descubierto que tal incapacidad era una mentira contra la cual no pudo hacer nada, pues ese maestro era también primo de la directora en turno. Por otro lado, recuerda con cariño a aquellos estudiantes que, aún hoy le envían saludos a través de las redes sociales, acto que le hace sentir que su esfuerzo sí valió la pena.

El maestro narra cómo, debido a su perfil de egreso como Licenciado en Educación Primaria Indígena, se le negó la oportunidad de una plaza fuera del subsistema indígena. Fue hasta después de dos intentos que logró obtener su plaza en dicho subsistema y fue asignado a la escuela primaria indígena de San Simón.

El maestro cuenta que al llegar a la comunidad, una de las primeras cosas que notó fue la falta de atención educativa y la indisciplina permitida por parte de los maestros anteriores. Relata que al momento de llegar él a la escuela de San Simón, los alumnos de 6° grado no sabían leer ni escribir y existía un fuerte problema de acoso escolar entre estudiantes y de falta de respeto de éstos hacia los adultos (madres, padres, maestros, ancianos, etc.). Es así que él, junto con el actual director del plantel, intentan revertir los malos hábitos creados tanto en el estudiantado como en las madres y padres de familia; por ejemplo, hacer válidas las faltas escolares, establecer un horario de entrada a clases, hacer uso de la autoridad del maestro para expulsar de la clase a un estudiante por mal comportamiento, etc., todo esto, enfrentándose a estudiantes y familiares violentos que, inclusive los han amenazado de muerte. A todo esto, también se suman las dificultades que han tenido con la jefa del sector escolar.

De la experiencia vivida en su primer año de base como docente en San Simón, el maestro Ignacio refiere que no está del todo contento con el resultado obtenido con respecto al nivel de conocimientos logrado por el grupo a su cargo; sin embargo, considerando el nivel en el que se encontraba el grupo, sí está contento con haber logrado que, al menos, el 50% de 6° grado sepan leer y escribir. El fracaso de la otra mitad, se la atribuye a la convergencia de varios posibles factores, como son: el propio esfuerzo del niño o niña, la responsabilidad de los padres de familia, así como el entorno familiar en general.

Además, el maestro reconoce su propia dificultad para poder hablar, explicar y enseñar a los niños en lengua maya. Está consciente de que, a pesar de que los niños y niñas de San Simón hablan un poco de español, para ellos es esencial que se les enseñe en su lengua materna, aspecto en el que él trata de esforzarse.

“Ahora nos vuelven a cambiar, y así ¿cómo darle continuidad a lo que ya hicimos aquí?”
Ante su cambio de escuela, al maestro Ignacio sólo le queda esperar que los siguientes maestros

que lleguen a San Simón sean aún mejores: que sean capaces de enseñar en lengua maya y que se esfuercen en que los niños aprendan. En la opinión del maestro:

“La verdad, yo sí los veo, a la mayoría, terminando solo la secundaria, otros seis o siete, seguir estudiando. A una que yo le di clases, sí le veo mucho potencial, siempre y cuando la apoyen sus papás: es una niña, y sí le dicen, ‘sabes qué, no te permito ir más allá del COBAY’, aunque la niña tenga el potencial de hacer cosas buenas, no la van a dejar hacer y llegar hasta donde ella quiera. Por lo que yo averigüé, no hay ningún profesionista en San Simón.”

Durante la entrevista, el maestro expresó que la escuela es una herramienta para alcanzar los objetivos que cada persona se proponga. Sin embargo, en el caso de San Simón, en el que los jóvenes salen de la primaria leyendo y escribiendo a duras penas (algunos sin saber leer ni escribir) lo que les espera en la Telesecundaria es seguir arrastrando las carencias educativas, pues los docentes no prestan atención a las necesidades reales del alumnado, “tal vez porque piensan que en San Simón no hay potencial mayista que pueda salir adelante porque están muy cerrados o, posiblemente, porque San Simón ha estado marginado todo el tiempo”.

Para el maestro la interculturalidad es la relación que existe entre la cultura que en este caso es la maya clasificada como indígena, con las demás culturas existentes. Así también expresó que una de las características de la interculturalidad es la equidad de las culturas, por lo que ninguna es mejor y todas tienen el mismo grado de importancia, por lo que la base más importante para que ésta se logre, es el respeto.

De lo anterior surge la educación intercultural bilingüe, que consiste en enseñar a los niños en su idioma, con el propósito de facilitar la educación.

Al describirse a sí mismo como docente, el maestro Ignacio responde: “Como maestro me siento muy bien con lo que he realizado.” Y elige “esfuerzo” y “disciplina” como sus principales

atributos, pero también reconoce que las cosas no siempre resultan como uno espera y que, tratando de hacer algo positivo, los resultados a veces resultan negativos.

Con respecto a las diferencias que encontró al desarrollar su labor docente en escuelas urbanas, en contraste con las rurales, en la opinión del maestro Ignacio, la mayor diferencia radica en los contextos en los que viven los niños y niñas. Pone como ejemplo, el obstáculo de un menor vocabulario en los estudiantes de escuelas rurales, en comparación con estudiantes de escuelas urbanas. Encontró también que en las escuelas urbanas, la forma de trabajar es más exigente, disciplinada, con mayor vigilancia y, que a veces, la labor docente se vuelve una cuestión más administrativa que educativa.

Al contar su experiencia sobre el cambio vivido entre escuelas, recuerda que en las escuelas indígenas llegó a tener un máximo de 23 estudiantes a su cargo, mientras que en su primera experiencia urbana se enfrentó a un grupo de 32 estudiantes, lo cual significa un cambio drástico para el manejo y control del grupo. Además, dos de las diferencias más importantes radican en el hecho de que en las escuelas urbanas los grados escolares estaban divididos en grupos asignados a diferentes maestros, mientras que la escuela de San Simón es multigrado; en las escuelas urbanas se enseña únicamente en español, y en San Simón, él debe explicar las lecciones primero en la lengua materna y después en español.

Actualmente, su padre y madre tienen 72 y 63 años, respectivamente; y aún trabajan en su parcela de Tekax. Su esposa, de 25 años, es originaria de Tekax y es bilingüe en maya y español. Los papás de ella también son de Tekax y son bilingües en maya y español, dándoles preferencia a esta última lengua. El maestro Ignacio dice que, por lo general, en casa se comunica con su esposa e hija en español; sin embargo, la niña sí entiende maya y a veces, hasta trata de hablar en maya. De su hija de 6 años, relata cómo a veces le cuenta sobre su propia infancia, diciéndole: “Tú no

quieres comer algo que hay, y yo cuando era chico, quería comer algo que no se me daba porque no había, y yo te lo estoy dando y no lo quieres comer”.

Cuando se le preguntó al maestro Ignacio si se consideraba a sí mismo indígena, contestó que sí, y no por el hecho de hablar maya, sino por sus raíces y algo más, que ni él mismo alcanza a definir, pero que lo hace capaz de convivir con cualquier tipo de personas.

CAPÍTULO 4. CONCEPCIONES Y ASPIRACIONES

Los participantes de este estudio son todos actores educativos, protagonistas de la Educación Indígena. Son hablantes nativos de la lengua maya y en su mayoría, nacieron y han crecido en la comunidad de San Simón y asisten o han asistido a una escuela del subsistema de educación indígena. Sus opiniones se vuelven, entonces, elementos importantes para el análisis de los caminos que han sido tomados por la escuela como institución. Del mismo modo, las aspiraciones que estos actores tienen para sí mismos y para los niños y niñas, puede orientar la labor educativa ofrecida a este sector específico de la población.

4.1 Concepciones sobre Interculturalidad

A raíz de las entrevistas realizadas a los principales actores de la educación primaria indígena en la comunidad de San Simón, se extraen las ideas de las personas que colaboraron conmigo en este estudio. El grupo de niños/niñas y padres/madres de familia no parecen tener claro un concepto de “intercultural” ni de “Educación intercultural”; algunos no saben que su escuela pertenece a un subsistema de educación indígena. Sin embargo, existen elementos que han construido en torno al concepto de “interculturalidad” como resultado de sus experiencias de vida. El maestro sí tiene consciencia de que la escuela pertenece al subsistema de educación indígena y sí ha formado un concepto de interculturalidad y educación intercultural sin embargo, también lo conecta con la lengua maya. En las entrevistas realizadas el concepto de interculturalidad fue realizado con preguntas indirectas, excepto al docente

Las entrevistas se iniciaron por preguntarles cómo describen su escuela; si sabían qué era una escuela indígena, teniendo en cuenta de que este tipo de escuelas además de pertenecer al subsistema de la SEGEY, tiene características como promover que la interacción social y la

comunicación de las niñas y los niños se realicen en igualdad de oportunidades y con una clara comprensión de sus características y condiciones culturales y como trabajan las escuelas indígenas, cuáles son los métodos. Los y las participantes, no sabían que su escuela pertenecía al subistema indígena. Sólo sabían que se debía hablar en lengua maya, el himno se cantaba en maya y que los maestros hablan y entienden algo de maya.

4.1.2 Concepciones de niños y niñas de 5º y 6º grado de primaria

De acuerdo con las respuestas obtenidas se pudo costatar que aunque el concepto de ser maya puede ser considerado como integral, basado en las costumbres y tradiciones del pueblo con el mismo nombre en donde se incluye el encuentro actual con el pasado grandioso; los niños entrevistados (dos niñas y dos niños de quinto y sexto grado) consideran que ser maya consiste únicamente en el hecho de hablar la lengua maya.

Debido a la ubicación geográfica de San Simón, ésta se encuentra muy cerca de las localidades indígenas mayas de Muna y de Santa Elena, sin embargo los niños entrevistados no parecen sentirse conectados con ningún otro grupo ni pertenecer a una comunidad más grande. Ellos y ellas se situaron en su comunidad y su familia.

De igual manera llama la atención que aunque San Simón está ubicada muy cerca de la zona arqueológica de Uxmal, famosa y visitada por turismo local, nacional e internacional; los niños y las niñas no expresaron sentirse parte de la cultura maya.

Para constatar lo anteriormente descrito, a continuación se exponen las respuestas que tuve con las personas que colaboraron en este trabajo.

Ada. No conoce el concepto de EIB ni tampoco conceptos asociados. Se sabe hablante de la lengua maya que es su lengua materna y así lo reconoce, también explica que la habla con toda su familia y en todos lados de su entorno. Ella está en sexto grado, cuenta que en la escuela lee,

escribe y juega, dice que la materia de español le gusta bastante y que lo que más le gusta de su maestro es cuando da la clase en maya. Ada dice que sabe leer en maya y español pero no fue sino hasta el 5º grado que aprendió; y aún sigue aprendiendo a leer y escribir en maya. Ada no sabe que su escuela es indígena ni tampoco conoce el término intercultural. Es posible que nunca ha estado en contacto con una escuela que pertenezca al subsistema “general” entonces no sabe que hay varios tipos. Considera que su comunidad es indígena “porque todos hablan maya”. El que ella conociera el significado de estos conceptos, podría ser la pauta para que pueda identificarse y poder conservar y transmitir esta cultura a sus descendientes.

Bruno. De acuerdo con Bruno, su comunidad es maya porque sus habitantes hablan la lengua maya. Y a la escuela la considera indígena porque los niños, niñas y maestros hablan en maya, pero nadie le ha dicho que pertenece a ese subsistema. En el caso de Bruno, él no menciona algo en particular que le haga sentirse orgulloso de su comunidad pero sí especifica que lo que no le gusta es el parque y la carretera, entornos a los que considera “feos”. La carretera está en muy mal estado.

Coralia. Su lengua materna es el maya y tiene mayor dominio verbal de ésta que del español. Ella comenta que habla enteramente en maya con toda su familia, excepto con su papá: él le habla en español y ella le responde en maya. Ella considera que la comunidad en la que vive es maya debido a que todos hablan la lengua maya y también sabe que la primaria a la que asiste es una escuela indígena. De su comunidad, siente orgullo por el Centro de Salud pero no le gustan ni el parque ni la carretera.

Darío. Resultan muy interesantes las respuestas dadas durante la entrevista pues revelan sus propias preocupaciones. Al ser entrevistado, me contó que lo que no le gusta de la escuela es que a veces le pegan sus compañeros “por algo que no les gusta, también molestan a las niñas y, a veces, les pegan y son castigados por el maestro y los mandan a sus casas”. Pero lo que sí le gusta

es que su maestro de la primaria no le pega a los niños, como los maestros de la secundaria, quienes “les pegan con una regla a los jóvenes cuando no hacen su tarea”. Por otro lado, Darío menciona que le gustaría que su escuela fuera más agradable pues, le gusta su escuela pero al mismo tiempo quisiera “que estuviera más bonita”. Su lengua materna es el maya y hace uso de ella para hablar con todos y todas a su alrededor. No está seguro de si su comunidad sea o no indígena y tampoco lo está respecto a su escuela; probablemente nunca se lo había preguntado. Y ante la antigua carencia de un Centro de Salud, ahora éste es el objeto del cual Darío siente orgullo en su comunidad; por otro lado, dice que no le gustan ni el parque ni la carretera, ambos están en mal estado.

Debido a que se realizaron entrevistas semi estructuradas al preguntar a niños/niñas sobre si sabían si su escuela pertenecía al sistema de medio indígena, se siguió comentando del tema, y se pudo notar que ninguno menciona el concepto de interculturalidad ni de educación ni de educación intercultural bilingüe, por lo que de manera informal se siguió explorando sus concepciones con preguntas de que si saben ellos que tienen el derecho a tener diferente lengua y tradiciones, que si saben que deben recibir educación en su idioma y otras preguntas que me pudieran revelar la forma como podrían ellos construir alguna definición o sinónimo de ambos conceptos de manera intuitiva, para considerar este como el punto de partida y dar origen a la elaboración de para construir una relación con otros y que pudieran exponer sus argumentos; únicamente se pudo identificar que el autoconcepto que ellos y ellas tienen es como maya hablantes pero no como portadores de una cultura propia e integrantes de una comunidad más amplia, es posible pensar que los maestros no utilizan esos términos en su relación con ellos y ellas.

Coralía y Darío mencionaron el Centro de Salud como motivo de orgullo en su comunidad, centraron su atención en un servicio básico que resuelve un problema muy importante ya que la carretera está en muy malas condiciones y hace muy difícil salir del pueblo.

Ninguno de las niñas y niños entrevistados mencionaron las características de su entorno como algo que pudiera ser relevantes a la cultura maya, como por ejemplo:

- Los sitios arqueológicos de Nohpat, Kabah, Xcoh, Muchich y Uxmal
- La fiesta en honor al Santo Cristo del Amor
- La fiesta en honor a las Santos Reyes de San Mateo.
- Los paisajes naturales .
- La costumbre que hay alrededor de la plaza, donde las mujeres muelen maíz para el suministro diario de tortillas.
- Los cenotes ubicados en los alrededores.

Es necesario mencionar, que es importante que conozcan el concepto de interculturalidad para poder una forjar una condición que favorezca a la integración y la convivencia armónica de ambas culturas, además de disminuir los prejuicios que se tienen y poder entender que ninguna persona encuentra por encima de otra y también para que puedan tener una identificación cultural y más que nada sepan que son parte importante de la sociedad, además de que así sabrían que pueden y deben estar orgullosos de su cultura y en caso más conveniente, hasta podrían promoverla.

4.1.3. Concepciones de madres y padres de familia

En esta sección presento los comentarios de tres madres de familia, y un padre. En sus respuestas, pude notar que el entorno comunitario construye el modo cómo las personas se auto-perciben. De acuerdo con Fonet (2009), el contexto y la forma en cómo las personas lo perciben y lo valoran, son importantes elementos para la construcción de un concepto de sí mismo y a partir de él se establecen las condiciones para su relación con los otros. La persona está determinada en gran parte por su contexto, ofrece elementos para la autopercepción y el autoconcepto. El contexto,

brinda elementos de conexión entre el contexto social inmediato y el resto de las sociedades del mundo.

Elisa por su parte no tiene un concepto de “interculturalidad” ni de “educación intercultural”; no sabe si la escuela pertenece al subsistema de educación indígena, lo que debería ser considerado ya que cuando los padres de familia tienen estos conceptos, son promotores de cultura y los niños y niñas reafirman su identidad de origen, lenguas, costumbres, credos, creencias y conocimientos y sobre todo permite reconocer sus derechos como persona digna y capaz.

Con respecto a los aprendizajes mínimos que creen que la escuela les debe ofrecer a los niños y niñas, tanto ella como su esposo, son de la opinión de que los pequeños que asisten a la primaria deben de aprender a leer y a escribir en español. Con respecto a la comunidad, ella hace hincapié en el contexto en el que vive: los cambios que han acontecido en la comunidad, como por ejemplo, el orgullo que siente ante la nueva existencia de un Centro de Salud y el acceso a la energía eléctrica, agua potable y una escuela; pero también hace mención de las malas condiciones de la carretera para entrar y salir del pueblo. Identifica a San Simón como una comunidad indígena haciendo una equivalencia entre el ser indígena con el uso de la lengua maya.

Por su parte Flor menciona que las actividades económicas que su familia desempeña juegan un papel primordial en la vida de esta madre de familia y en cómo se autopercibe, a sí misma como persona y a las personas a su alrededor. Ella está orgullosa de su habilidad para la costura y para la elaboración de hamacas, actividad que disfruta hacer. Doña Flor identifica a San Simón como una comunidad indígena, pues “todos hablan maya” y, por ende, también la escuela es indígena porque “la mayoría de los niños sólo hablan maya”. En este punto, como madre de familia, ella es consciente de la contradicción que implica el hecho de que la escuela primaria es indígena y que los niños en ella sólo hablan maya pero que las clases sean en español, dando como resultado que los niños y niñas no les entiendan a sus propios maestros y que no logren aprender a leer ni a

escribir. Con respecto a la comunidad, ella identifica como avances positivos el acceso a la electricidad y el centro de salud; mientras que el trabajo en la milpa y la cacería las identifica como actividades antiguas de la comunidad (su propio padre y esposo se dedican a ello). Por último, como algo que le hace sentirse orgullosa de su propia comunidad, menciona al ceibo que se ubica en el centro del parque.

Al hacer memoria, doña Gilda recuerda que cuando era niña, asistía a la escuela descalza y con hipil. Ella identifica, tanto a la comunidad como a la escuela como indígenas debido a que “todos hablan maya”. Respecto a los cambios ocurridos en la comunidad, ella menciona como algo positivo el acceso a la energía eléctrica, así como la construcción del centro de salud y la telesecundaria; mientras que el trabajo en la milpa y la cacería son las principales actividades que se siguen desarrollando sin cambios aparentes entre los habitantes. Finalmente, como un motivo de orgullo de la comunidad, ella también menciona al ceibo.

Hilario, considera que San Simón es maya porque es una comunidad en la que sólo se habla maya. Del mismo modo, todos los niños que asisten a la escuela primaria de San Simón son mayas porque hablan maya y, por ende, la escuela es indígena. También menciona el deber que tiene la escuela para con los niños de enseñarles primero en su lengua. Es muy interesante la respuesta que don Hilario da cuando se le pregunta si había algo en su comunidad que le hiciera sentir orgulloso: “No hay nada en San Simón, más que el árbol de ceibo.” A pesar de que sí logra rescatar un elemento positivo, desde la mirada de este hombre, al resto de la comunidad no le queda nada por qué sentirse orgulloso. Además, queda implícito el sentimiento de aislamiento y olvido cuando expone su preocupación por el mal estado de la única carretera de acceso y salida a San Simón: “A diario me expongo a la muerte para ir a trabajar... Ya no espero nada del gobierno todo sube y la carretera no la componen”.

La forma como los padres y madres de familia conciben a la educación puede ser poco alentadora, ya que estos solo tienen la esperanza de que sus hijos aprendan a leer y a escribir así como a hacer cuentas para que puedan encontrar mejor trabajo.

Como se ha mencionado anteriormente, no saben qué es la interculturalidad y la escuela no ha intervenido en este aspecto, sin embargo los padres y madres de familia están concientes de que son hablantes nativos de lengua maya y que sería más apropiado aprender primero en su propia lengua para luego aprender en español.

De manera natural y por su experiencia han logrado entender un principio pedagógico al que los lingüistas y los educadores han llegado después de muchos estudios, pero consideran que es mejor que los niños aprendan en su lengua; sin embargo no consideran a esta valiosa ni algo de lo que se sientan orgullosos, sólo es un instrumento para aprender lo que necesitan para encontrar un trabajo.

4.1.4. Concepciones del docente

Con respecto al tema de una Educación Indígena con enfoque Intercultural Bilingüe, el maestro la describe como enseñar al niño en su lengua materna y, a partir de ella, enseñarle otra lengua y culpa al subsistema de no brindar la ayuda suficiente: “no tenemos mucho apoyo de material didáctico. Sus palabras fueron: “Y quite eso, yo conozco maestros que no saben maya pero que están en el subsistema indígena... tenemos que cambiar primero nosotros para poder generar más conocimientos”.

Lo que significa que ni el docente tiene un concepto real de lo que significa Educación Indígena con enfoque Intercultural Bilingüe, pues como indica La Ley General de Educación en el capítulo I, art. 7º, inciso IV señala que la educación que imparta el Estado y sus organismos descentralizados tendrá como fin “promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas,

los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2013, p. 2). Pero de igual manera el Programa Sectorial de Educación (PROSEDU) 2007-2012 vinculado con el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 consideró en los objetivos de este tipo de educación disminuir las asimetrías educativas entre la población indígena, cerrar brechas e incrementar la equidad (Secretaría de Educación Pública, 2007, p. 31).

La manera en que se lleva a cabo el enfoque intercultural en la escuela consiste en que en ésta los maestros hablen maya, pero las clases de cuarto, quinto y sexto grado solamente en ocasiones se imparte en la lengua nativa. Se entiende porque ser nativo hablante no te da elementos para enseñar en esa lengua. Pero los niños reconocen y les gusta cuando el maestro da la clase en maya. La cultura tampoco es mencionada como algo importante, la escuela no parece darle importancia; salvo en eventos aislados, no en el día a día.

En su opinión, la EIB en realidad no se está llevando a cabo en las aulas de Educación Indígena, quedando sólo como si fuera un contenido más, al respecto menciona que: “se supone que al momento de entrar a una escuela que es indígena, por lo que tengo entendido, uno debe saber maya. Pero desafortunadamente, si tienes compadres o palanca: entras, aunque no sepas maya. Y, en esos casos, ¿qué pasa?, pues que la Educación Intercultural no se está llevando, ¿por qué? Porque el maestro entra y enseña como quiere o como puede, sin tomar en cuenta la parte intercultural. (...) ¿Cómo vienen los exámenes que se les da a todos lo educandos?, en español. ¿Eso es interculturalidad? Se supone que si eres indígena: partes de maya y partes de español, para que los niños comprendan lo que leen, sin embargo no lo están llevando a cabo.”

Desde la perspectiva del docente, el sistema no ofrece condiciones para que la EIB pueda ser llevada a la práctica, iniciando con la selección de los docentes que pueden ingresar sin ser hablantes de la lengua maya. En segundo término él se refiere al “maestro enseña como quiere o

como puede”. Este comentario nos lleva a reflexionar sobre el papel del sistema educativo en el fortalecimiento de la lengua y la cultura maya. De acuerdo con el docente, se podría interpretar que no existe capacitación específica para el personal de educación indígena enfocada al fortalecimiento de la lengua maya o si existe no es accesible para todos los docentes. Pero inclusive si existiera y fuera accesible para todo el personal, es posible que no se haga un seguimiento muy cercano de las prácticas docentes. ¿Cómo podemos explicar esto? Una posibilidad es que la escuela es bidocente y por lo tanto el director de la escuela tiene grupo a su cargo, las funciones de dirección incluyen el apoyar a los docentes dándoles asesoría pedagógica; sin embargo, el tener la doble función de docente y director, es muy difícil que pueda hacerlo; especialmente observar sus clases. Adicionalmente, la ubicación de la escuela en una comunidad de difícil acceso, puede explicar que la autoridad educativa no tiene la presencia regular que se espera ni el maestro recibe la orientación pedagógica que debería, tanto por trabajar en una escuela multigrado y atender tres grados de manera simultánea como por atender una población bilingüe.

Una tercera reflexión a partir de la entrevista con el docente se refiere a la forma de cómo se les evalúa en su desempeño laboral. El docente señala que los exámenes se aplican a los alumnos en castellano y señala que si es una escuela de educación indígena deberían ser en esa lengua o recibir el examen en ambas lenguas. Por la observación que se hizo en la escuela, es posible que los niños y las niñas no sepan escribir ni leer en lengua maya; sin embargo el maestro pone atención en un tema de suma importancia para la EIB: la valoración de la lengua y la cultura nativa en todos los momentos del proceso educativo, inclusive en la evaluación.

Es importante notar que el concepto de “interculturalidad” del docente está enfocado a la lengua nativa, no se refiere a los conocimientos ni a los elementos de la cultura y la cosmovisión. El maestro se define a sí mismo como maya, hizo una licenciatura especializada para la atención de población indígena, podríamos pensar que ha tenido oportunidades de reflexionar sobre la

cultura y su relación con la forma de apropiarse de los conocimientos escolares desde su propia cultura; sin embargo sólo reconoce a la lengua como el elemento que puede hacer posible la interculturalidad.

4.2 Motivos de orgullo

Una forma de como se intentó poder comprender la percepción de la cultura y su valoración, fue identificando los motivos de orgullo de los participantes, por medio de la importancia que le dan al momento de realizar la entrevista.

En todas las entrevistas realizadas, el Centro de Salud y el acceso a los servicios públicos básicos (energía eléctrica y agua potable) se erigieron como los principales motivos de orgullo. Esto puede reflejar una visión positiva en cuanto que, ante la carencia, cada pequeña mejora se nota y es más valorada. En este sentido, las mejoras en los servicios públicos, presentes en San Simón, que apenas son una resolución bastante marginal de las necesidades básicas de salud y educación, se vuelven un motivo de orgullo y generan una mejor autopercepción de su contexto. Sin embargo, la sensación de aislamiento presente en el estado que guarda la carretera y la ausencia de transporte público que conecte al poblado con el resto del estado, también constituye un elemento importante del contexto y de la autopercepción de estar en “un mundo aparte” o de olvido de los demás, de la invisibilidad.

En el mismo sentido, el árbol de Ceiba es algo muy importante el cual se encuentra ubicado en el centro del poblado. Es interesante que el parque donde se encuentra ubicado dicho árbol fue mencionado con comentarios negativos, mientras que la Ceiba, es vista como un elemento hermoso. Esto podría entenderse solamente como un árbol grande, bonito, que da sombra; pero también podría ser un elemento simbólico de la cultura maya desde la visión ancestral, por su significado simbólico mítico para esta población maya. El árbol, fue el único elemento común a

todos los participantes, mencionado como motivo de orgullo. El pueblo tiene un cenote en los alrededores y también tiene vestigios mayas pero no fueron mencionados por los participantes.

4.2.1 Equivalencia entre “hablar maya” y “ser maya”

Todos los actores entrevistados, e incluso el docente, coincidieron en hacer de la lengua el rasgo que define a la cultura propia. Es decir que para ellos, “hablar maya” es lo mismo que “ser maya”. Esta cualidad se extiende también a la escuela: una escuela es indígena porque sus estudiantes son indígenas. Así, la comunidad de San Simón es indígena porque sus habitantes son maya hablantes y, por ende, su escuela es indígena ya que los niños y niñas que a ella asisten son maya hablantes.

Es claro que la lengua es un rasgo fundamental en la cultura; sin embargo no es el único. Los/las participantes se reconocen como mayas gracias a la lengua pero no reconocen ningún otro elemento que los arraigue a una concepción más amplia del “ser maya”. No mencionaron la comida, ni la medicina tradicional, tampoco mencionaron elementos de su cultura religiosa, como el culto a los muertos; o bien, las ceremonias para pedir agua u otra. El auto concepto parece estar más ligado a las carencias que han tenido que a sus riquezas culturales. Se puede notar que la discriminación histórica que han sido objeto ha alimentado la percepción de su cultura como "de segunda". Las experiencias vividas han sido duras y han formado la imagen que tienen de sí mismos y de su cultura.

No pueden sentirse orgullosos de sí mismos como miembros de un grupo cultural, pues es posible que no se sienten como miembros de uno. Y esto sucede, a pesar de la cercanía geográfica que tiene San Simón con la zona arqueológica de Uxmal, importante referente de la cultura maya más reconocida en su devenir histórico. Ni aún estando tan cerca, se sienten parte o herederos de la grandeza cultural maya.

La escuela pertenece al subsistema de educación indígena y el maestro se reconoce como maya, sin embargo no da clases en maya. El profesor ha sido formado para ser profesor en el medio indígena; sin embargo la educación que ha recibido siempre ha sido en español. Él menciona que no se siente tan seguro hablando maya; sin embargo se comunica en lengua maya sin problema. Esta situación puede ser que no esté ligada al dominio de la lengua sino a la enseñanza en esa lengua. Es posible que se requiere habilidades distintas. Esto nos revela otra área donde falta capacitación docente, pues no es lo mismo hablar una lengua que conocer las estructuras internas que la rigen (ortografía y gramática), ni dominar su uso específico en determinados campos del saber y menos conocer una metodología de enseñanza de segundas lenguas. Se debe empezar a considerar que impartir clases en dos lenguas diferentes requiere del dominio no sólo de la lengua sino de la pedagogía. Representa dos formas diferentes de concebir y estructurar el mundo. La suma de los factores descritos dan como resultado que los jóvenes que logran terminar la primaria no sepan leer ni escribir (ni en maya ni en español) y, a causa de esto, tampoco tengan deseos de seguir estudiando.

Aunado a esto, también llama la atención que tampoco el docente mencione otros elementos de la cultura cuando se le preguntó su concepto de interculturalidad, solo se refirió a la lengua.

4.2.2 El sistema educativo y la EIB

El sistema educativo ofrece herramientas y elementos necesarios que apoyen al docente. Sin embargo, de acuerdo con la opinión del docente no cuentan con ello. En la entrevista, el docente expresó: “el sistema no ofrece las condiciones para llevar a cabo la EIB.” En la realidad nos encontramos con maestros de educación indígena que no hablan maya, pruebas estandarizadas en español, falta de materiales de lectura/trabajo en lengua indígena, falta de capacitación docente sobre lo que es la interculturalidad y cómo llevarla al salón de clase, etc.

El maestro también se refirió a los exámenes. Mencionó que aunque él enseñara en lengua maya, los exámenes son en español. Se puede entender que no se elaboran exámenes en las lenguas originarias mexicanas porque en muchas ocasiones ni los maestros saben leer y escribir en su lengua nativa, mucho menos los niños/las niñas; pero en las escuelas indígenas podrían formularse otras formas de evaluación en la lengua propia.

La concepción del maestro con respecto a la interculturalidad también llama la atención ya que él fue formado en una licenciatura para el medio indígena. En su concepto, para que la EIB se haga realidad, se requiere que los profesores sean bilingües. Claro que esto es importante, pero no menciona otros elementos de la cultura ni de la sabiduría maya pues es importante que los niños y las niñas se reconozcan como un grupo cultural con un pensamiento compartido. Sin embargo, en este trabajo, el docente solamente usaba la lengua materna como una simple herramienta hacia la castellanización y no como una forma de valorar la lengua en sí y su estrecha relación con la cultura propia. Esta concepción surge de una muy larga relación entre culturas en donde una (la cultura occidental) tiene mayor jerarquía sobre otra cultura (la maya). Esto no ayuda para que la EIB se haga realidad. El aula intercultural sería una en la que el maestro valora los conocimientos de la propia cultura, de la localidad y las clases toman elementos del contexto para enriquecer los aprendizajes.

Esto nos lleva a pensar los programas de formación inicial y continua de docentes. Lacorte (2006), señala que algunas de las dificultades en la transmisión de las lenguas incluyen como causas la sustitución de una lengua por otra, actitudes negativas con respecto de la lengua, la preferencia de los jóvenes por otra lengua, presión del gobierno, presión escolar, presión de la cultura dominante, entre otras. Si en verdad se pretende rescatar el uso de las lenguas indígenas de México, es necesario ofrecer condiciones que contrarresten estas visiones.

En ocasiones, los docentes sienten que su labor no es apoyada por el sistema educativo pues no valoran lo que representa trabajar en una comunidad aislada y atender a varios grados en el mismo salón. Es posible que esta sea la razón por la que el maestro que participó en este trabajo mencione que a él le gustaría trabajar en una escuela urbana donde, aparentemente, es más fácil lograr aprendizajes en los niños. El profesor tiene una historia parecida a la de sus alumnos y alumnas pues él mismo fue un niño maya hablante monolingüe que aprendió español en la escuela; sin embargo la diferencia es que su familia se fue a vivir a la ciudad y él asistió a una escuela urbana que le hizo dejar atrás a la lengua maya para aprender el español y seguir estudiando. El maestro no parece conectar su propia experiencia con la de sus niños y niñas. Fonet-Betancourt (2009) lo explica del siguiente modo:

“El sujeto que somos, el sujeto que se ha hecho de nosotros, que es muchas veces un sujeto con prejuicios, es lo que realmente impide un diálogo... De ahí la importancia de las preguntas planteadas: ¿Qué se ha hecho de nosotros?, ¿quién ha hecho algo con nosotros?... ¿qué hacemos nosotros de lo que se ha hecho de nosotros? Ése sería un paso para la autonomía. Cuando un sujeto se hace la pregunta: ¿qué hago yo de lo que se ha hecho de mí?, cuestiona la subjetividad que se le ha transmitido, es decir, la subjetividad heredada... (...) La educación que se transmite crea realmente analfabetos contextuales, gente... que no sabe leer su mundo. No sabemos lo que somos si no sabemos tampoco dónde y cómo estamos en lo que somos” (pp. 13-14).

4.2.3 Las aspiraciones del individuo olvidado

La comunidad de San Simón es una comunidad maya en donde hay una escuela que pertenece al subsistema de educación indígena. Ofrecía condiciones muy apropiadas para hacer este trabajo, que forma parte de uno más amplio que involucra a otras dos comunidades.

Aunque cerca del sitio arqueológico de Uxmal, de la ciudad de Muna y la de Santa Elena, localidades muy aglomeradas, el aislamiento de la comunidad y el olvido en el que ésta se encuentra resultan factores que impactan muy negativamente en las auto percepciones de los individuos que aquí viven. En ella, encontramos a hombres y mujeres, que conviven en un espacio territorial determinado, que pertenecen a un país, pero del cual no se sienten parte; tal vez porque también no

los hacen partícipes. Las palabras de una padre de familia nos dicen que ya no esperan nada del gobierno -al menos, nada bueno-.

En investigaciones realizadas, similares a ésta, los padres y las madres de familia ven en la educación las esperanzas de una mejor calidad de vida para sus hijos e hijas (Chan, 2016; Lizama, 2008; Medina, 2006). En San Simón esta idea es similar, tienen esperanza que la escuela les dé herramientas para sobrevivir mejor; sin embargo sus esperanzas son limitadas pues sólo quieren que aprendan a leer y a escribir. Los mismos niños y las niñas tienen miedo de continuar estudiando porque saben que no han aprendido lo que deberían para seguir adelante en sus estudios. Se sienten en desventaja. Además, tienen barreras económicas y lingüísticas pues estudiar significa un gran reto para sus familias que tienen un bajo ingreso económico. La telesecundaria está en el mismo pueblo pero allí se habla español y además allí le pegan a los niños que no se portan bien. Seguir estudiando no es una aspiración general para todos los niños y las niñas que colaboraron en este estudio. Otros sí quieren continuar, quieren ser maestros o doctores.

Un par de comentarios fueron recopilados de los actores educativos que nos permiten intuir una concepción positiva de la educación. Y es que los padres saben que la educación dada a sus hijos en la escuela no es la adecuada porque no les enseñan en lengua maya y, por tanto, los niños y las niñas no logran cumplir con objetivos tan básicos como dotar a los pequeños de herramientas de lecto-escritura y aritmética.

Por un lado, los padres y madres saben que sus hijos necesitarán desenvolverse en español cuando salgan de su comunidad; además, se dan cuenta de que podrían aprender mejor una segunda lengua, si se les enseñara a través de su lengua materna. Por el otro lado, están los niños y niñas, deseosos de aprender a leer y a escribir en lengua maya. Cabe recalcar que al no hacerlo, se está poniendo en peligro el futuro de toda una lengua (SEP, 2011).

El no recibir enseñanza en su lengua, estos niños y niñas se encuentran en grave desventaja académica y muchos desertan voluntariamente antes de concluir sus estudios básicos; sus aspiraciones se ven limitadas por las oportunidades que reciben. De este modo, encontramos que el COBAY del pueblo más cercano se ha convertido en una especie de límite a lo que pueden llegar los jóvenes de San Simón.

Las aspiraciones de una persona dependen en mucho de las situaciones en las que se han vivido, pues permiten ver un horizonte como posible de alcanzar. Pero en esta comunidad, aislada, olvidada por el gobierno, en la que los niños van a la escuela pero no son alfabetizados, en la que llegan docentes sin la suficiente capacitación, en la que las oportunidades escasean, también las aspiraciones son limitadas.

4.3 Aspiraciones

En los siguientes apartados se presentan algunas de las opiniones dadas por los actores de la educación de la comunidad de San Simón que fueron entrevistados. En ellas se analizan las aspiraciones que cada uno de ellos y ellas poseen con respecto a la educación que es proporcionada por la escuela primaria de la comunidad.

4.3.1. Aspiraciones de niños y niñas de 5° y 6° grado de primaria

En la mayoría de los casos, los pequeños expresaron deseos de poder continuar estudiando pero, al mismo tiempo, existe mucho temor ante la expectativa de tener que enfrentarse a nuevos entornos escolares de niveles superiores sintiéndose en desventaja académica pues saben que no han aprendido lo que deberían en la escuela en donde estudian. Al mismo tiempo, es de resaltar que, para muchos de los niños, la idea de seguir estudiando significa lograr concluir sus estudios de bachillerato en el COBAY o inclusive graduarse de una licenciatura; se hizo referencia del deseo

de ser doctor o maestro. Llama la atención que todos dijeron que les gustaría aprender a leer y escribir en maya.

Ada. Entre sus aspiraciones para el futuro, está el deseo de aprender a leer y escribir en maya y poder continuar con sus estudios hasta llegar a ser maestra.

Bruno. Entre las aspiraciones que Bruno tiene para sus estudios de primaria están aprender a leer y escribir en maya y aprender a realizar operaciones aritméticas. Pero, a futuro, a Bruno le gustaría terminar de estudiar en el COBAY y después llegar a ser doctor o maestro.

Coralia. Entre los aprendizajes que ella desea adquirir en la escuela se encuentran: aprender a leer y a escribir en maya y aprender a realizar operaciones aritméticas.

Darío. Lo que más desea aprender, ahora que ya empieza a leer y a sumar, es seguir aprendiendo a realizar operaciones aritméticas y reforzar sus habilidades de lecto-escritura. Y, a pesar de que Darío dice que sí desea continuar con sus estudios de secundaria, no quisiera hacerlo en San Simón, pues sabe que los maestros de dicha telesecundaria les pegan a los estudiantes. Sin embargo, a pesar de que en un primer momento, dijera que sí deseaba continuar con sus estudios, en una segunda entrevista, dice que en realidad no quiere seguir estudiando pero que va a seguir hasta terminar la preparatoria pues su mamá así lo desea. Dice que en lo que a él le gustaría trabajar es en hacer casas (albañilería). Al parecer, Darío se encuentra en la encrucijada que le presentan sus padres: mientras su madre lo anima a seguir estudiando, su padre piensa que es mejor que trabaje, para lo cual a veces lleva a Darío a la milpa con él pero Darío dice que no le gusta. Del mismo modo, su hermano mayor que está por terminar su secundaria, ya empieza a ganar su propio dinero con pequeños trabajos como vender leña y ya no piensa seguir estudiando pues no le gusta.

4.3.2. Aspiraciones de madres y padres de familia

En general, las madres y padres de familia consideran como meta última de la escuela primaria el logro del aprendizaje del español y de las habilidades de lectoescritura para sus hijos e hijas, con la idea de que con esto, lograrán una mejoría en su calidad de vida.

De acuerdo a los testimonios de las madres de familia, parece que los padres esperan que el niño/niña o joven se incorpore lo antes posible a la vida laboral para ayudar con el gasto familiar, mientras que las madres optan por apoyar a la continuación de los estudios de los jóvenes.

Elisa. Esta madre de familia dice que se sacrificaría trabajando para que sus hijos continúen sus estudios, sin embargo, su esposo es de la opinión de que la escuela debe dotar de las herramientas de lecto-escritura para que los jóvenes puedan trabajar y nada más. A pesar de esto, la realidad es que, de sus tres hijos, sólo uno sabe leer y escribir: estudia en la escuela secundaria pero desea abandonarla pues no le gustan los estudios. Mientras tanto, de sus otros dos hijos (sexto y tercer año), expresa que “apenas conocen algunas letras” y por ende, se sienten inseguros ante la idea de proseguir sus estudios en la secundaria. Toda esta situación también ha desembocado en que los niños le tomen disgusto a la escuela. Las aspiraciones se enfocan en la posibilidad de conseguir un trabajo.

Flor. Ella recuerda que le gustaba mucho asistir a la escuela de pequeña y, que de haber tenido la oportunidad de seguir estudiando, le hubiera gustado llegar a ser maestra. Actualmente, doña Flor no cuenta con la suficiente solvencia económica para que sus hijos continúen estudiando más allá de la educación básica, pero dice que estaría dispuesta a ayudar a sus hijos, especialmente a los varones, “para que se superen un poco al aprender a leer y a escribir; que aprendan un poco y que no sean como yo, que no sé hablar español.” En esta entrevista pude notar la frustración de Doña Flor por no haber aprendido a hablar español y por no haber continuado estudiando. Ella quiere que sus hijos, sobre todo los varones, estudien. Ella piensa en ayudar a sus hijos pero

especialmente a los varones. Es claro que el esquema de jerarquía de las lenguas puede observarse. Una persona que solamente habla su lengua nativa ve limitadas sus oportunidades, ella no quiere eso para sus hijos. De igual manera con todo lo que aportan los aprendizajes de la escuela.

Gilda. De sus años escolares, doña Gilda tiene bonitos recuerdos, dice que asistía con hipil y descalza a clases. También menciona que su hija la está animando para que termine sus estudios de secundaria, a lo que ella responde: “¿para qué?, si yo sé leer bien”. Parece ser que esa es la única finalidad que a ellos les queda en su mente acerca de la educación. Sin embargo, también relata que le gustaba asistir a la escuela y aprender cosas nuevas y se compara con sus propios padres, quienes no sabían leer ni escribir. Sobre sus hijos e hijas, ella cuenta que la mayor terminó el COBAY y la ayuda en los quehaceres del hogar porque no encuentra trabajo; y muy probablemente suceda lo mismo con el mayor de sus hijos varones pues sus estudios representan un gasto familiar y su esposo tiene la opinión de que de nada sirve que estudien si después no pueden conseguir trabajo.

Hilario. Con respecto a las aspiraciones que este padre de familia tenía para sí mismo con respecto a la escuela, él comenta que sólo estudió el primer grado de primaria, recuerda que no le gustaba asistir a clases y que tampoco aprendió nada. También menciona que a su esposa y a él les gustaría que en la escuela les enseñaran a los niños a leer y escribir, primero, en su lengua materna y, después, en español, para que puedan aprender. Después de todo, ese es el motivo para llevarlos a la escuela: “para que aprendan a leer y escribir y se defiendan un poco en la vida.” De su hijo mayor, comenta que está a punto de salir de la secundaria y aún no sabe si va a seguir estudiando, pero estaría de acuerdo en apoyarlo para que continúe sus estudios si él así lo decide.

4.3.3. Aspiraciones del docente

El maestro Ignacio expresa su deseo de quedarse en San Simón y dedicarse a enseñar a los niños y niñas de la comunidad, esperando verlos crecer, convertirse en profesionistas y mejorar su calidad de vida. Pero también reconoce un sentimiento de impotencia debido a que su esfuerzo como profesor pareciera no valer la pena, ya que siente que los estudiantes no ponen de su parte para alcanzar los objetivos de estudio: “en una urbana sientes que te responden, y dices: ‘puedo pasar a otro tema’; en cambio acá, dices: ‘bueno, vamos a hacer una tarea de esto... a ver tu tarea...’ -No la hice. (...) Vuelvo acá por mis raíces...” También es importante su opinión acerca de que los mismos docentes “no le echan ganas porque piensan que no hay potencial [en San Simón]”, quizás por su estado de aislamiento y marginación. Esta es una respuesta ante la nulidad de aspiraciones presentes por parte del profesor de San Simón hacia sus estudiantes.

4.4 Comentarios sobre las concepciones y aspiraciones de los actores educativos

Puede notarse que en general los actores educativos que colaboraron en este estudio, no tienen un concepto claro de interculturalidad. Para ellos está enlazado únicamente con hablar la lengua maya. Incluso el maestro, que tiene una licenciatura en educación para el medio indígena, no menciona otro elemento más que el de la lengua maya. No reconocen el diálogo de saberes ni el tipo de relación que hay en una perspectiva desde la interculturalidad.

La vida de la comunidad se desarrolla a partir de la lengua maya, sin embargo las mamás y el papá están conscientes que solamente hablando español podrían sus hijos tener un poco más de oportunidades de conseguir trabajo. Esta es una preocupación que manifiestan tanto las mamás como el papá que participaron en este trabajo, es la principal aspiración que mencionan para continuar con sus estudios. Para las mamás y el papá aprender a leer y escribir en español es la

clave para conseguir trabajo; allí centran su aspiración. Los niños y las niñas sí quisieran seguir estudiando; sin embargo, se sienten inseguros porque no leen ni escriben bien, ni en maya ni en español.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Conclusiones generales

Conocer las concepciones y las aspiraciones de los actores clave en una escuela indígena nos da la oportunidad de entender cómo se está percibiendo y viviendo la experiencia educativa en ese subsistema.

De acuerdo con Fonet-Betacourt (2004), el concepto de interculturalidad se construye en primer término a partir del auto-concepto. En nuestro proceso de aprender a convivir con otras personas, lo hacemos desde el concepto que tenemos de nosotros mismos. En este sentido, los niños y las niñas de esta comunidad, así como sus madres y padres, se reconocen como maya hablantes pero también como personas en condición de vulnerabilidad por no saber leer ni escribir en español. Los niños y las niñas expresan su deseo de aprender a leer y escribir en maya pero básicamente por su interés en tener herramientas que les permitirán conseguir un empleo. Ellos/ellas saben que no leen ni escriben bien en español y eso les da temor para seguir estudiando. Su concepto de sí mismos está construido a partir de ser hablantes de lengua maya; pero no parecen sentirse orgullosos ni tampoco poseedores de una sabiduría heredada de sus antepasados ni tampoco la que se construye en su vida cotidiana, o por lo menos no lo mencionan.

También, en el caso del padre y madres de familia, se reconocen como hablantes nativos de la lengua maya, nacieron y crecieron en San Simón. Hablan maya en todas sus interacciones comunitarias. Se describen a sí mismos a partir de sus necesidades, de las condiciones en las que han vivido y de las pocas oportunidades que han tenido para estudiar. A una de las mamás, le gustaba el estudio pero no pudo continuar únicamente por ser mujer. Puede verse que el ser mujer también resulta una barrera. Pero en todos los casos, la pobreza marcó sus vidas junto a la falta de oportunidades. Así, la carretera está en mal estado y eso se convierte en un elemento importante

para definirse a sí mismos: aislados del mundo. Con poco contacto con otras personas, ni siquiera se auto perciben como integrantes de una comunidad maya hablante mayor, ni como herederos de una gran civilización. Como resultado, pueden observarse autoconceptos, tanto individuales como comunitarios, que han sido vulnerados a través de los años.

El maestro también es maya hablante, a diferencia de las mamás y el papá que se entrevistaron, él sí pudo estudiar. Fue duro para él pues, siendo monolingüe en maya, al ingresar a la escuela se enfrenta a una alfabetización en español. Y, justo como sus estudiantes, al principio no logra buenos resultados escolares; pero estando él inmerso en un contexto urbano donde el español es la lengua de uso común, logra adquirirla, aunque de manera forzada y drástica. Aunque la lengua maya es su lengua materna, y la habla con sus padres y hermanos no la habla con su esposa e hija. También la usa en la escuela aunque él dice que no la domina y entonces no da clases en maya; o sólo lo hace ocasionalmente. Es interesante notar esta contradicción porque en la entrevista él se reconoce como maya y explica el proceso que le llevó el aprender el español, dice que en su familia con sus padres y hermanos, habla maya. En la observación se registró que el profesor sí habla maya; en ocasiones con los niños y también cuando habla con las madres de familia. Es posible que el profesor no se sienta preparado para enseñar una clase en lengua maya aunque sea un hablante nativo. Aunque, una de las niñas dice que le gusta mucho cuando le dan clase de maya. El profesor asocia el concepto de interculturalidad con el hablar la lengua maya.

El auto concepto también se alimenta del contexto. Para Fornet-Betancourt (2009) el entorno es un elemento importante para que una persona se auto-defina y, también para que establezca la relación con otras culturas. Esta comunidad está muy cerca de la zona arqueológica de Uxmal; sin embargo, por el estado de la carretera, es una comunidad con muy difícil acceso en

la que el contacto con otros grupos es ocasional, como cuando la escuela lleva los niños a algún evento o concurso, y eso pasa en muy contadas ocasiones porque es difícil conseguir el transporte. No hay forma de salir y estar en contacto con otros grupos. Algunos papás trabajan en el hotel que se encuentra en la zona arqueológica; pero no lo cuenta como una experiencia en donde está en contacto con personas diferentes.

Para Fornet-Betaconurt (2009: 14) la escuela tiene que enseñar a partir del contexto. “No sabemos lo que somos si no sabemos dónde y cuándo estamos”. Una pedagogía de la interculturalidad debe promover la construcción de sensibilidades y conocimientos que nos ayuden a ir más allá de lo propio y a valorar lo diferente, a reconocer lo propio en lo ajeno, a apreciar y a respetar las formas de vida de los demás. Y, también, nos ayuda a ser críticos para reconocer aquello que no favorece la convivencia o que inhibe o niega la dignidad humana.

A partir de la reflexión a la que me llevó el llevar a cabo esta investigación, puedo hacer las siguientes propuestas.

Propuestas

Este trabajo me ha permitido aprender mucho, ver la educación indígena con otros ojos. Partiendo de las conclusiones que obtuve así como de las reflexiones a las que llegué, hago las siguientes propuestas:

La EIB debería recibir más apoyo del sistema educativo. Sería recomendable revisar los programas de formación continua de los docentes para el medio indígena. No sólo los aspectos que tienen que ver con la lengua sino también con la cultura local. Los aspirantes a ingresar a la carrera docente deben ser bilingües pero también deben ser personas muy conscientes de que pertenecen a un grupo que tiene una gran cultura. Los docentes mismos deben empezar por sentirse orgullosos

de ser mayas. El sistema educativo también debe apoyar al maestro, dándole programas de capacitación docente en donde se pueda actualizar en las prácticas sociales de la lengua, es decir el uso y fortalecimiento de la lengua maya pero también en pedagogía intercultural, recibir adecuado apoyo para cuando un docente de nuevo ingreso llega a las aulas. Los materiales educativos deberían ser suficientes y apropiados, en la propia lengua para promover la alfabetización de niños y niñas en lengua originaria.

Por otra parte, las escuelas deben recibir el apoyo de todos los niveles de gobierno: federal, estatal y municipal de tal forma que las escuelas indígenas no se sientan aisladas como es el caso de San Simón. La escuela y la comunidad forman una unidad muy conectada, El aislamiento de la comunidad también representa el aislamiento de la escuela. La carretera en mal estado no sólo traen sentimientos de aislamiento sino también hacen muy difícil el intercambio con otros niños y las salidas de los niños y las niñas a actividades en otros lugares lo que les permitiría fortalecer su autoestima al estar en contacto con otros niños maya hablantes y no maya hablantes, reconocer sus fortalezas como miembros de una comunidad más grande. Les ayudaría también al reconocer a niños y niñas diferentes pero que no tienen más ni menos jerarquía que ellos. Aprender de otros niños que viven en otras comunidades y que los otros niños aprendan de ellos sería una estrategia didáctica que motivara no solo aprendizajes curriculares sino que fortalecerían el aprecio por su cultura y su lengua. Un ejemplo de esto podría ser un proyecto de herbolaria o botánica en donde los niños de San Simón hablaran, dibujaran, escribieran sobre los árboles y las plantas de su comunidad y las que hay en su escuela; los niños de otra escuela/comunidad podrían hacer lo mismo. Estas actividades podrían hacerse de muchas maneras como por ejemplo en intercambio de cartas o carteles, visitas mutuas, intercambio de vídeos que pueden hacerse con un celular, etc., y con diversas temáticas: comidas, historia de la comunidad, enfermedades, animales, sitios de interés, etc. Las opciones serían muchas, estos son solo unos ejemplos.

La situación económica de las familias es muy difícil así que el empleo de los papás es un asunto que puede limitar las posibilidades de niños y niñas para seguir estudiando. Los maestros no podemos resolver esto; allí es donde yo recomiendo que los tres niveles de gobierno y todas las áreas deben integrarse a atender este problema. Si los programas de gobierno se enfocan a abatir la pobreza y el hambre, debería verse reflejado en comunidades como San Simón.

Como egresada de la Unidad 31A de la UPN pienso que debemos comprometernos a que esta y todas las escuelas para niños/niñas indígenas puedan hacer el cambio en la atención a niños indígenas. Todavía queda mucho por hacer.

Referencias:

1. **Appel, René y Muysken, Peter (1996).** *Bilingüismo y contactos de lenguas*. Barcelona: Ariel.
2. **Barriga Villanueva, Rebeca (2008).** *Miradas a la interculturalidad* en: Revista Mexicana de Investigación Educativa, No. 39, Vol. 13.
3. **Bertely Busquets, María (2003).** “Panorama histórico de la educación para los indígenas en México”. En: Galván Lafarga, Luz Elena (Coord.), *Diccionario de la historia de la educación en México*. México: UNAM-CONACYT-CIESAS. Consultado en línea el 15 de junio de 2016 en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm
4. **CDI (2015).** *Indicadores de la población indígena*. Consultado en línea el 24 de junio de 2016, en: <http://www.gob.mx/cdi/documentos/indicadores-de-la-poblacion-indigena>
5. **Cervera Montejano, María Dolores (2008).** “La construcción cultural de los niños mayas de Yucatán.” En: Lizama Quijano, Jesús (Coord.), *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*. CIESAS: México.
6. **Chan Cervantes, Christy (2016).** *Yucatán: educación intercultural bilingüe. Concepciones y aspiraciones. Xocén, un estudio de caso*. Editorial Académica Española: España.
7. **Chi Canul, Hilario (2011).** *La vitalidad del Maaya T'aan. Estudio etnográfico de la comunicación intergeneracional de los mayas de naranjal Poniente*. Plural editores: La Paz, Bolivia.
8. **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2016).** Consultado en línea el 20 de mayo de 2016, en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>
9. **Fornet-Betacourt, Raúl (2004).** *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. Consorcio Intercultural: México.

10. **Fornet-Betancourt, Raúl (2009).** *Interculturalidad en procesos de subjetivización.*
Consortio Intercultural: México.
11. **García Segura, Sonia (2004).** *De la Educación Indígena a la Educación Bilingüe Intercultural. La comunidad p'urhepecha, Michoacán, México,* en Revista Mexicana de Investigación Educativa, Enero-Marzo 2004, Vol. 9, Núm. 20, Pp. 61-81. Consultado en línea el 17 de junio de 2016, en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002005.pdf>
12. **Goetz, J.P. & Lecompte, M.D. (1988).** *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid : Morata.
12. **INALI (2008).** *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas.* Consultado en línea el 30 de mayo de 2016, en: http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf
13. **INEE (2016). Panorama Educativo de la Población Indígena 2015. México: UNICEF/UNESCO.**
14. **INEGI (2009).** *Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena.* Consultado en línea el 31 de mayo de 2016, en:
<https://www.yumpu.com/es/document/view/15871099/perfil-sociodemografico-de-la-poblacion-que-habla-lengua-inegi>
15. **INEGI (2010).** *Censo de población y vivienda. Perfil sociodemográfico. Estados Unidos Mexicanos.* Consultado en línea el 30 de mayo de 2016, en:
http://www3.inegi.org.mx/sistemas/componentes/previsualizador/vista.aspx?arch=/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/perfil_socio/uem/702825047610_1.pdf&tipo=1

16. INIFAP (2004). El árbol de nim: establecimiento y aprovechamiento en la huasteca potosina. Folleto técnico No. 3. México: Fundación Produce/Fundación San Luis Potosí, A.C. Consultado en línea: <http://www.campopotosino.gob.mx/modulos>
17. **Lacorte, Manel (2006)**. “Política y lenguaje en el español de Estados Unidos: ¿globalidad o falta de realidad?”, en: Terborg y García Landa (Coords.), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI. Volumen II*. UNAM: México.
18. **Lizama Quijano, Jesús (2008)**. “Los mayas en la escuela”, en: Lizama Quijano, Jesús (Coord.), *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*. CIESAS: México.
19. **Lizama Quijano, Jesús (2008)**. “Un panorama del sistema de educación intercultural bilingüe en Yucatán”, en: Lizama Quijano, Jesús (Coord.), *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*. CIESAS: México.
20. **Martínez Buenabad (2015)**. *La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática?*, en: Revista Relaciones, No. 141, invierno 2015. Consultado en línea el 23 de junio de 2016 en: http://www.revistareلاقاتiones.com/files/revistas/141/pdf/05_Elizabeth_Martinez.pdf
21. **Medina Melgarejo, Patricia (2004)**. “Perspectivas interculturales inclusivas ‘para todos’. Retos epistémicos y pedagógicos”, en: *Política e interculturalidad en la educación. Memoria del II encuentro multidisciplinario de Educación Intercultural CEFIA-UIC-CGEIB*. México: SEP-CGEIB-CEFIA-UIC.
22. **Mijangos Noh, Juan Carlos y Romero Gamboa, Fabiola (2008)**. “Usos del español y el maya en la educación primaria bilingüe en Yucatán. Un aspecto de la desigualdad”, en: Lizama Quijano, Jesús (Coord.), *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*. CIESAS: México.

23. **Molano, O. (2007). Identidad cultural. Un concepto que evoluciona.** Recuperado el 19 de octubre de 2016 de:
revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/viewFile/1187/1126
24. **Morales, Rosalinda (2009).** “Transformación educativa y gestión en la diversidad.” En: *Transformación posible de la educación para la niñez indígena: contextos, alianzas y redes.* México: SEP/SEB.
25. **Prieto, Virginia Noemí (2008).** “Vida cotidiana, cultura y socialización entre los niños y jóvenes de un albergue escolar indígena.” En: Lizama Quijano, Jesús (Coord.), *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas.* CIESAS: México.
26. **SEP (2011).** Plan de estudios 2011. Educación Básica. Recuperado el 3 de mayo de 2016, en: <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/images/PDF/planestudios11.pdf>
27. **SEP (2015).** Serie histórica y pronósticos de la estadística del Sistema Educativo Nacional. Recuperado el 28 de abril de 2016, en:
http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html
- INEE (2015) Panorama Educativo de México 2014: Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior. México: INEE
- UNESCO (2002) Declaración universal de la diversidad cultural. Johannesburgo : UNESCO.