



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
ÁREA 2: DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD

¿CUÁL ES LA EDUCACIÓN PERTINENTE PARA LOS ALTOS DE
CHIAPAS?

“REFLEXIONES DESDE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y VOCES DE
LA COMUNIDAD”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN INDÍGENA
P R E S E N T A

S I X T O L Ó P E Z G U Z M Á N

A S E S O R A

DRA. G A B R I E L A V I C T O R I A
C Z A R N Y K R I S C H K A U T Z K Y

CIUDAD DE MÉXICO

AGOSTO 2019

Dedicatoria

A mis padres:

En honor a mi padre Agustín López Guzmán, por la fuerza de sus actos y palabras que me permitio motivar cada momento de mi vida y el valor que me has dado, sabiendo que jamás existirá una forma de agradecer una vida de lucha sacrificio y esfuerzo constante para que siguiera adelante a mis estudios de nivel superior, gracias por enseñarme a ser más sabedor de nuestro conocimiento, solo espero que entienda que el logro mío es logro suyo. Muchas gracias y que Dios bendiga tu camino.

A mi madre, a pesar de nuestra distancia física, siempre estás conmigo en mi corazon y aunque nos faltaron muchas cosas por vivir juntos, sé que este momento hubiera sido tan especial para ti como lo es para mí. Gracias madrecita mia

Mis hermanos:

Por su cariño y apoyo incondicional, durante todo este proceso escolar, por estar conmigo en todo momento. Gracias a toda mi familia porque con sus oraciones, consejos y palabras de aliento hicieron de mi una mejor persona y de una u otra forma me acompañan en todos mis sueños y metas.

Mis amigos:

A todos mis amigos, y futuros colegas que me ayudaron, de una manera muy reflexiva, gracias por las infinitas palabras, su buena voluntad.

Agradecimiento

A Dios:

Por bendecirme la vida, acompañarme a lo largo de mi existencia, ser el apoyo y fortaleza en aquellos momentos difíciles y debilidad que pasemos. Dios nos ha dado la oportunidad lo que queremos ser y hacer en nuestras vidas.

A mi asesora:

La Dra. Gabriela Victoria Czarny Krischkautzky, quien con su experiencia, conocimiento y motivación me oriento en este trabajo, la paciencia, su consejo, el tiempo compartido y sobre todo por ayudarme en el desarrollo de mi formación profesional. Por su predisposición permanente e incondicional en aclarar mis dudas durante la redacción de la Tesis. Por creer en mí y por brindarme la oportunidad de compartir con otros lo que aprendí de usted. ¡Gracias Dra.!

Mis lectoras:

De igual manera mis agradecimientos también a mis profesores en especial a la Dra. Cecilia Navia Salome, la Mtra. Maricela Castañón Hernandez y la Mtra. Elba Gladysz quienes fueron parte fundamental en este trabajo como lectoras, con sus valiosos conocimientos hicieron que enriqueciera aun más sobre el tema seleccionado, ¡gracias a cada una de ustedes por su paciencia, dedicación, apoyo incondicional y amistad!

Contenido

Introducción	3
Capítulo I: Tema de investigación.....	5
1.1 Presentación del problema de investigación.....	5
1.2 Objetivos de la investigación.....	13
1.3 Perspectiva Metodológica.....	14
Capítulo II: Contexto regional y comunitario donde se desarrolla la investigación	19
2.1 Contexto regional de los Altos de Chiapas y oferta educativa	19
2.2 Organización sociopolítica y cultural del Municipio donde se desarrolla la investigación	24
2.3 Comunidad de Majosik y centros educativos	26
2.3.1 Escuela Telesecundaria “Ángel Albino Corzo” N° 479.....	28
2.4 Comunidad de Sibaniija´ Pokolum y centros educativos	30
2.4.1 La Secundaria Tecenica N° 117.....	30
Capítulo III: Debates sobre la Educación Intercultural en México.....	32
3.1 La operación y funcionamiento de la educación indígena en el nivel básico en México	33
3.2 La educación secundaria y los pueblos indígenas.....	36
3.3 Perspectivas críticas sobre la educación intercultural	43
3.4 La educación de “calidad” “pertinente” “propia” entendida desde los pueblos	45
Capítulo IV: Análisis de las expectativas sobre las dos escuelas secundarias: Telesecundaria y Secundaria Técnica	49
4.1 Las expectativas sobre la Escuela Telesecundaria N° 479 “Ángel Albino Corzo	50
4.2 La valoración de la Telesecundaria por parte de la comunidad.....	51
4.2.1 Perspectiva de los alumnos.....	51
4.2.2 Perspectiva de los padres de familia	57
4.2.3 Perspectiva de las autoridades	59
4.3 Dificultades que la comunidad observan sobre la Telesecundaria.....	61

4.3.1 Perspectiva de los alumnos.....	61
4.3.2 Perspectiva de los padres de familia	62
4.3.3 Perspectiva de los Autoridades	64
4.4 Perspectiva de los maestros sobre el trabajo educativo en la Telesecundaria	65
4.5 Las expectativas sobre la Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria N° 117 comunidad de Sibaniñja´ Pokolum.....	71
4.6 Valoración de la Tecundaria Técnica por parte de la comunidad	72
4.6.1 Perspectiva de los alumnos sobre la escuela	72
4.6.2 Perspectiva de los padres de familia hacia la escuela	74
4.6.3 Perspectiva de las autoridades hacia la escuela	76
4.7 Dificultades que la comunidad ve sobre la Secundaria Técnica.....	78
4.7.1 Perspectiva de los alumnos.....	80
4.7.2 Perspectiva de los padres de familia	82
4.7.3 Perspectiva de las autoridades sobre las dificultades que enfrenta la escuela	85
4.8 La perspectiva de los maestros sobre el trabajo en la Secundaria Técnica	86
4.9 Educación petinete para los pueblos indígena	90
Reflexiones finales	94
Bibliografía.....	97
ANEXOS	99

“Está claro que hemos avanzado notablemente desde nuestros ancestros primates en este planeta que nos recibió con todo, pero con muchas limitaciones, y fuimos nosotros los que estuvimos aquí en medio de los millones y millones de galaxias, pero, en todo lo que conocemos como civilización, la gente ha creado una idea de que somos los únicos en el mundo, pero hay algo muy especial sobre los límites de la condición del universo, y es que no existe ningún límite y no debería haber límites en el conocimiento humano todos somos diferentes y aunque la vida sea muy difícil, a veces siempre hay algo que pueda hacer y tener éxito en ello, mientras haya vida, hay esperanza” (Stephen Hawking).

Introducción

La atención educativa que reciben los pueblos indígenas de nuestro país implica, entre otros aspectos, iniciar un debate y análisis sobre lo que se define como Diseño Curricular Nacional (DCN) sin perder de vista lo que plantea la política educativa y los múltiples procesos de construcción de conocimientos a partir de la identidad, la lengua, los saberes comunitarios, las prácticas y organización comunal. México, enfrenta un gran reto en el campo educativo, principalmente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las distintas modalidades educativas que se ofertan en las comunidades indígenas, reconociendo las demandas y expectativas de las/os alumnas/os, padres de familia y comunidad educativa. Valga la pena decir que las diversas reformas educativas pretenden lograr que todos los niños, niñas y jóvenes tengan una educación de calidad con características generales y nacionales, para lo cual se implanta una perspectiva homogeneizante. Ello niega la diversidad y el derecho a la diferencia con equidad.

A continuación presento la investigación que desarrollé en dos comunidades, la de Majosik y la de Sibaniłja' Pocolum ubicada en la región alta de Chiapas, en las que sus miembros son hablantes de la lengua Tseltal.¹ Tiene como fin situarnos en la importancia y razones para lograr una educación pertinente para y con los pueblos originarios, y poner a debate la manera de considerar lo que se denomina Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ¿Por qué en México se sigue planteando la educación intercultural (EI), exclusiva para los pueblos indígenas y no se plantea una educación intercultural para todos? ¿Por qué solo atiende con este enfoque a nivel primaria, mientras que la mayoría de los jóvenes indígenas que desea continuar sus estudios más allá de la primaria y generalmente tiene que salir de su comunidad a cursar el siguiente nivel educativo en una modalidad que no atiende a los objetivos de bilingüismo e

¹ El uso de la letra Z, en las palabras *Tzeltal* y *Tzotzil*, ha sido usado durante mucho tiempo en los textos que hacen referencia a estas lenguas. Los actuales lingüistas indígenas y no indígenas que trabajan con estos grupos, la han cambiado por la S, **Tseltal** y **Tsotsil**, porque en estas lenguas no existe la Z. En este trabajo utilizare la letra S, pero cuando se trate de una cita respetaré el uso de la Z que han usados otros autores.

interculturalidad, y qué es lo que esperan en ellos? Pretendo que este estudio, sirva como reflexión y debate para los lectores; me centraré en dos escuelas secundarias de modalidad Telesecundaria y Técnica rurales en donde la gran mayoría de los estudiantes de las comunidades son hablantes de la lengua tzeltal. El deseo en este trabajo es contribuir a la formulación de políticas educativas en contextos multilingües en las escuelas secundarias que posibilite un enfoque pedagógico que considere las lenguas en cuestión y el derecho a una educación verdadera y pertinente.

Por lo tanto, el siguiente trabajo se organiza en cuatro capítulos.

En el primer capítulo, se presenta la problemática de la investigación, el por qué me centré en las dos comunidades con sus respectivas modalidades educativas en secundarias. También se mostrarán los objetivos generales y específicos, la metodología que se utilizó y que me permitió recoger la información en este trabajo.

El segundo capítulo, presenta el contexto regional y educativo donde se ubica la investigación. Así también se mostrarán algunas gráficas e imágenes para poder visualizar el objeto de investigación, datos escolares y perfiles de los docentes de cada una de las escuelas.

El tercer capítulo, presenta las políticas de educación indígena que se desarrollan en México. Algunos acercamientos conceptuales al debate sobre Educación Intercultural en América Latina desde lo político, epistémico y educativo. Dilemas sobre la noción de interculturalidad en el marco del multiculturalismo y un acercamiento a la noción de educación de calidad entendida desde los pueblos originarios y el Estado.

Finalmente, en el cuarto capítulo se describen algunos de los hallazgos encontrados en el trabajo de campo y se analizan las expectativas de los padres de familia, alumnos, maestros y autoridades de la comunidad sobre la escuela. El gran significado que para ellos tiene el uso de la lengua materna como elemento fundamental en el aula, la forma de pensar la educación con pertinencia desde la realidad de los tseltales el “Lekil K’uxlejal” [Buena Vida], y su relación con la escuela. Se exponen imágenes en el trabajo en la escuela a partir de los discursos y las prácticas docentes. También se reconstruyen principalmente los datos obtenidos en el trabajo de campo, las entrevistas realizadas a profesores, padres de familia, y de las observaciones en las aulas de los profesores de la escuela de la investigación. Al final de este trabajo se encuentran, las conclusiones, la bibliografía utilizada y los anexos de las entrevistas que se les realizó a los profesores y a los padres de familia, así como algunas imágenes obtenidas en el trabajo de campo.

Capítulo I: Tema de investigación

1.1 Presentación del problema de investigación

Este estudio, surge desde una reflexión propia de contrastar y analizar algunos autores que han escrito y criticado durante años el enfoque Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una alternativa justa para los pueblos originarios, en especial las escuelas primarias bilingües.

Reitero que también soy miembro y originario de la comunidad de Majosik, donde desarrollé este trabajo. Allí somos hablantes de la lengua Tseltal, cuyo tronco lingüístico es de origen Maya. En esta comunidad asistí un periodo de tiempo a la Escuela Telesecundaria N° 479 “Ángel Albino Corzo”, que se ubica en la comunidad Majosik “lugar de las golondrinas” municipio de Tenejapa, Chiapas. Antes de ingresar a la secundaria existe una escuela primaria que tiene una modalidad dirigida a la población indígena con personal propio y orientación bilingüe que supuestamente aplica el enfoque de Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Los estudiantes indígenas que ingresan a la secundaria en modalidad Telesecundaria y Técnica en la región, deben optar por este nivel el cual sólo cuenta con una orientación monolingüe (en español) y monocultural. Cuando los jóvenes indígenas que asisten a la educación secundaria no tienen acceso a una escuela que considere sus lenguas, ni las prácticas culturales y comunitarias, ello representa una importante dificultad para alcanzar aprendizajes significativos en las escuelas. Es así que la llamada EIB no contempla la continuidad para el nivel de secundaria ni media superior, – enfoque que no necesariamente debe ser el que promueve la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) ni la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). Me pregunto ¿qué pasaría si hubiera un nuevo enfoque de la escuela que considere las lenguas maternas de los estudiantes en donde la mayoría, en este estudio, hablan el Tseltal? Situación como la que analizo en este caso, sucede con distintas escuelas y entidades en todo México. Las dificultades también tienen que ver con la falta de formación de los maestros para la atención a la diversidad en las escuelas secundarias que son la mayoría monolingües en español. Esto quiere decir, en México sólo se plantea la Educación Intercultural Bilingüe exclusivamente para el nivel de educación preescolar y primaria, principalmente para escuelas que conforman lo que se denomina medio indígena. Esta situación no favorece el mantenimiento ni el desarrollo de las lenguas ante la diversidad lingüística de nuestro país, al mismo tiempo que la búsqueda por aprendizajes significativos se ven lejanos de ser adquiridos por los jóvenes.

Esta experiencia en la Escuela Telesecundaria a la que me refiero y a la que asistí en un período (2007) de mi escolaridad, aún mantienen las diferentes dificultades que enfrentamos

los estudiantes indígenas en el proceso de aprendizaje entre ellas: la carencia de estrategias didácticas de los maestros, el que no hablan una lengua originaria y no logran comunicarse con los jóvenes que provienen de diversas comunidades denominadas indígenas en la región. Los maestros utilizan solamente el español para comunicarse y buscan así enseñar a sus alumnos. Todas las actividades que llevan a cabo en el salón por ejemplo: el trabajo con las lecturas se plantean en español, las matemáticas desde un enfoque que no favorece el trabajo con los saberes presentes en las comunidades. Todo implica un gran reto para los estudiantes quienes tienen como lengua materna el Tseltal y más complicado cuando en las escuelas secundarias empezamos a incorporar la segunda lengua -el español- como obligatoriedad.

También asistí a la Secundaria Técnica agropecuaria N° 171 de la comunidad Sibanilja' Pokolum (2008), mismo municipio de Tenejapa. Puedo decir que las dos escuelas secundarias comparten las mismas dificultades que enfrentan tanto los docentes como los estudiantes. Tuve esta experiencia de cambiarme a otras escuelas ya que mis padres trabajaban como maestros rurales en la educación indígena, y tuvieron plazas en primaria y secundaria en las distintas modalidades mencionadas. Los cambios laborales que hacían a cada año mis padres en distintas escuelas y regiones se realizaban bajo las órdenes de la jefatura de zona que pertenecían.

Esta experiencia me ha acercado de algún modo a lo que sucede en este nivel educativo de secundarias en contextos comunitarios indígenas. Fui también participe dentro de las clases durante esos periodos, viendo las dificultades que enfrentamos como estudiantes indígenas. Los maestros que llegan al nivel de secundarias son monolingües en español, en general no conocen el contexto local y la única herramienta que utilizan respecto a la comunicación y la enseñanza de los alumnos es el español. Ante esta situación, los jóvenes indígenas se sienten intimidados y obligados a recibir la educación en español, ya que las/os maestras/os siguen el plan de estudio de secundaria que cuenta con un enfoque en el que la diversidad cultural y lingüística no se contempla.

Mirando las dos experiencias -la Escuela Telesecundaria y la Secundaria Técnica- que pertenecían a las distintas comunidades de Majosik y Sibanilja', me surge esta pregunta: ¿Qué solución debemos buscar para estos contextos?, ¿Se requiere hacer un re-planteamiento a la DGEI? Para que exista un enfoque intercultural y bilingüe en secundarias, ¿se debería continuar con este enfoque de EIB que se oferta desde el nivel de la escuela primaria? Esta problemática nos obliga a repensar en qué brecha está caminando la DGEI y en qué consiste realmente la interculturalidad y desde qué lugar ha sido entendida históricamente.

Qué se debería de hacer en la escuela Telesecundaria en cuestión, en la que una comunidad como la de Majosik donde el 99.2% de la población dominan la lengua originaria -Tseltal y la

lengua española como un recurso para defenderse frente a personas ajenas como por ejemplo, cuando llegan a la comunidad los técnicos de la Unión Majomut² y vendedores mestizos. Y la Secundaria Técnica de la comunidad Sibanija' de la misma manera, el 99.2% dominan la lengua Tseltal y usan el español como un recurso para defenderse frente al racismo y la discriminación cultural, es donde la lengua materna Tseltal el Bats'íl k'op (palabra verdadera) prevalece con mayor vitalidad en la población.

La educación ha estado presente como una de las demandas principales en esta lucha de los pueblos originario. No solo se pide que existan escuelas en donde los jóvenes indígenas puedan acceder a nuevos conocimientos, sino que las enseñanzas que ahí se transmiten también consideren los conocimientos propios de cada comunidad. La idea de retomar los conocimientos comunitarios en la escuela ha estado presente en la llamada educación intercultural bilingüe (EIB), promovida con mayor dinamismo en América Latina desde hace aproximadamente 30 años, y dentro del marco de las políticas integracionistas del Estado, aunque sólo están dirigidas para los pueblos indígenas.

Cuando hablamos de interculturalidad, hay que entender que existen variadas y múltiples nociones que nos remiten a la idea donde existe la diversidad cultural y lingüística generalmente de pueblos y comunidades indígenas.

Autores, como Néstor García Canclini (2006) afirma que la interculturalidad “se caracteriza por la complejidad que supone un dilema de choques y coexistencia a la vez de las diferentes culturas, las desigualdades sociopolíticas y las conectividades comunicativas” (pp.14). Para este autor la interculturalidad es fundamentalmente una realidad producto de la globalización y es posible aprehender de ella.

La interculturalidad juega un papel importante dentro de la política educativa en América Latina. Zúñiga Muñoz (2011) retoma a Sarango sobre el tema de las tres vivencias históricas de la interculturalidad; dentro de ello está la: “interculturalidad institucionalizada”.

“Es aquella que se establece a nivel de leyes -como respeto de las diferencias-, pero no se acata en la práctica, expresando el doble discurso de la modernidad” (p.90).

Dicho esto, Zúñiga Muñoz (2011), quien retoma a Mignolo, asegura que cuando la palabra interculturalidad la emplea el Estado:

² Es una organización de cafeticultora, que supervisan el campo del café cada dos meses que algunos están integrados a personas cafetaleros de la comunidad.

En el discurso oficial el sentido es equivalente a multiculturalidad, el Estado quiere ser inclusivo, reformador para mantener la ideología neo-liberal y la primacía del mercado. El cambio el proyecto “intercultural” en el discurso de los movimientos indígenas están diciendo otra cosa, están proponiendo una transformación. No están pidiendo el reconocimiento y la inclusión en un Estado que reproduce la ideología neo-liberal y el colonialismo interno, sino que están reclamando la necesidad de que el Estado reconozca la diferencia colonial ética, política y epistémica (p. 91).

El sistema educativo, aún tiene una deuda con los pueblos indígenas, a pesar de haber impulsado educación intercultural y bilingüe, proponer objetivos y contenidos, así como los métodos de enseñanza, materiales educativos y otros elementos del currículum que estén acordes a las necesidades y características de los educandos, en este caso, la región Tseltal de los Altos de Chiapas, así como para sus jóvenes en la educación secundaria. Me pregunto también si la EIB debería estar en todo el sistema educativo general, es decir, para todos los niveles educativos en México.

Mi postura es que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), no debería estar dirigida solamente para los pueblos originarios; en nuestro país es reconocido en la constitución política la pluriculturalidad y lo plurilingüe como modo existente en la sociedad. Por ello, el enfoque intercultural debería incluirse en el currículum nacional como eje de la política educativa, así como Bolivia ha logrado responder a las necesidades educativas de todos los pueblos y el Estado reconoce que es un país plurinacional. Mientras la diversidad cultural que posee México es concebida como un problema, se limitan las posibilidades educativas de los niños menos favorecidos, se cae en el prejuicio y en la discriminación cultural.

En México se impusla EIB en educación primaria desde finales de los años 90s a través de la DGEI de la SEP, pero también desde el año dos mil, a través de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). Esta instancia ha planteado promover la educación intercultural entre toda la población mexicana, no solamente para los indígenas. Reconoce la interculturalidad como “un proyecto social amplio, una postura filosófica y una actitud cotidiana ante la vida que busca el establecimiento de una nueva relación equitativa entre las diferentes culturas” (2006). Sin embargo, tanto el discurso de la CGEIB y el Modelo Educativo 2013 sobre educación intercultural no parecen llegar a las escuelas, comunidades, niños y jóvenes adultos.

Probablemente es difícil atender un diseño curricular para cada diversidad étnica, pero tampoco es imposible implementar una propuesta pertinente educativa para los pueblos indígenas. Por ende, se necesita escuchar las voces de los pueblos y entender las demandas que esperan ellos.

En la reforma educativa 2013 -periodo en que se desarrolló esta investigación-, bajo el modelo educativo del gobierno de Enrique Peña Nieto, en los aprendizajes clave (2017) hace mención que “el sistema educativo cuenta con la flexibilización suficiente para alcanzar estos resultados en una amplia diversidad de contextos social, culturales y lingüístico de México”. La interculturalidad en México se expresa como *inclusión* en la reforma educativa nacional para supuestamente favorecer a los pueblos originarios, considerados por sus características socioculturales particulares de cada región del país.

No obstante, México se define como país pluricultural; así en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el Artículo 2 reformado en 2001, se señala al pie de letra:

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas.

Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentada en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres (p. 2).

Un país diverso como el nuestro, requiere repensar planteamientos en el diseño nacional curricular. Históricamente desde la conquista por partes de los españoles que habían sido marcados por un temor a la diversidad y un deseo de apropiarse de los recursos existentes en estas tierras, y en el Estado independiente -México-, por un posterior convencimiento de que la unidad nacional dependía de la unidad cultural, por lo que el Estado nacional se define bajo una sola identidad cultural y una lengua.

En 2003 se estableció la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, donde se reconocen y protegen los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, y se indica promover el uso y desarrollo de las lenguas indígenas. Con respecto a la Educación Bilingüe expresa en el artículo 11:

Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. *Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos* (LGDLPI, 2015, p. 3).

Se expresa literalmente los derechos de hablantes de las lenguas indígenas y se indica que es necesaria la adaptación y fomento a la interculturalidad en los distintos niveles educativos y posteriores a la escuela primaria, ¿pero por qué no se han planteado escuelas de secundaria y del nivel medio y superior con esta perspectiva?

El Artículo 7 de la Ley General de Educación establece que los hablantes de lenguas indígenas tienen el derecho a recibir educación en lengua indígena y en español, como manifiesta la reforma a la fracción IV de dicho artículo:

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 (LGE, 2011, Art 7, IV, p.2).

Dichas leyes, no podemos negar que aún siguen siendo palabras que no tienen prácticas concretas en el sistema educativo, para favorecer y aplicar una educación pertinente que realmente responda las necesidades de los pueblos originarios.

La educación intercultural en México no se establece como eje de la reforma educativa del año 2013. No se reconocen las diferentes formas de ver y concebir el mundo y las necesidades de los diversos pueblos indígenas que no han sido valorados sino excluidos y discriminados históricamente por el sistema educativo, como se puede advertir en las citas mencionadas sobre el concepto de interculturalidad y educación bilingüe expresado en las leyes de nuestro país.

Por eso, hemos focalizado esta investigación en dos niveles educativos de educación secundaria en diferentes espacios geográficos: la Telesecundaria en la comunidad de Majosik y la Secundaria Técnica de Sibaniñá, partiendo de las necesidades y demandas que han propuesto los integrantes de estas comunidades.

Me ha interesado recuperar, la opinión que se tiene sobre la educación secundaria en las dos comunidades teniendo como referente a sus autoridades, padres de familia y los jóvenes, indagando sobre el sentido y/o utilidad de enfocar una Educación Intercultural Bilingüe a nivel de la educación secundaria en sus distintas modalidades. Se sabe que las escuelas Telesecundarias y las Secundarias Técnicas son de sistema general, es decir, los contenidos y

enfoques del plan de estudio y los ejes curriculares nacionales se aplican iguales para todos los jóvenes del país, y se desconoce la diversidad cultural y social de las comunidades indígenas que caracteriza la sociedad mexicana.

En las comunidades como las de este estudio, los niños manejan la lengua materna -el Tseltal- a diario y en la vida comunitaria, y los jóvenes al ingresar a la educación secundaria tienden a sentirse presionados a dominar una sola lengua: el español. Esto quiere decir, que hablar, leer y escribir el español dentro de la clase es un gran reto para ellos, e implica dificultades para la comunicación con los maestros.

A las escuelas secundarias de este estudio llegan jóvenes de comunidades vecinas y lejanas con variantes de la lengua Tseltal; estos alumnos hacen un recorrido -en varios casos- de más de 10 km de distancia y muchos de ellos tardan hasta tres horas para llegar a la escuela.

Dadas estas situaciones, me pregunto: ¿cuál sería la forma en que se deben atender a los jóvenes indígenas de nuestro país? Por más que se ofrece una educación intercultural en la primaria, eso no garantiza a los pueblos originarios mejorar la calidad educativa. Lo anterior requiere también de una profunda revisión sobre las condiciones de pobreza en que se encuentran muchas comunidades, así como de la infraestructura educativa que reciben, la preparación y formación de los docentes, materiales y recursos didácticos, etc.

Pero es conveniente saber que las comunidades sí demandan una educación verdadera y pertinente donde los jóvenes puedan sentirse mejor, convivan a gusto con los maestros, y se dé un reconocimiento a las formas propias de aprender y enseñar sobre el sentido de la vida y convivencia *el ich'el ta muk'* (el respeto), cuya noción define un saber vivir sin dañar a la naturaleza en su conjunto; se respeta a la madre tierra (*metik kaxaitil*)³ manteniendo el equilibrio de la vida. Estas perspectivas requieren considerarse en el proceso escolar y en los contenidos curriculares en los niveles educativos.

Sin embargo, en este trabajo pretendo problematizar si la perspectiva de educación intercultural será un eje central -y valga la redundancia-, para pensar en una educación bajo la perspectiva de los pueblos, en este caso de los Altos de Chiapas. Proponer a los niveles de secundarias un enfoque de bilingüismo y pedagógico formando a maestros interculturales que atienden la diversidad, implica un reto muy fuerte y controvertido.

Los programas nacionales impulsados por la Secretaria de Educación Publica (SEP), en educación básica a través de la DGEI, procuran atender las necesidades y expectativas de los pueblos indígenas siguiendo el enfoque de EIB, pero vemos que no ha logrado sus propósitos, aunque en sus lineamientos generales pedagógicos se establece: “La necesidad de definir

³ Noción Tseltal (la madre naturaleza) es igual a la Pacha mama en la región andina en Ecuador

contenidos, metodologías y desempeños acorde con las demandas y necesidades de la comunidades indígenas, generar condiciones administrativas y pedagógicas favorables, conducir hacia la flexibilización curricular, innovación pedagógica, elaboración y uso de materiales y libros de texto”(DGEI, Lineamientos, 2002).

Frente a todo lo expuesto, me parece importante reflexionar acerca de qué se necesita actualizar y una nueva visión de qué se trata la Educación Intercultural Bilingüe, por lo que sigue promoviendo ese enfoque sólo para la educación preescolar y primaria.

Por todo lo anterior, mis preguntas de investigación son las siguientes:

1. ¿Por qué en México se sigue planteando la educación intercultural (EI), exclusivo para los pueblos indígenas y no se plantea una educación intercultural para todos?
2. ¿Por qué no hay continuidad de la educación primaria indígena con enfoque Intercultural Bilingüe (IB) en el nivel secundaria?
3. ¿Qué expectativa tienen los padres de familia y autoridades sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para escuela secundaria en las comunidades de este estudio?
4. ¿Qué opinan los maestros sobre la importancia de la escuela Secundaria –tanto de la telesecundaria y la técnica-, si brindara una Educación Intercultural Bilingüe (EIB)?
5. ¿Sería importante que los maestros de la Telesecundaria y la Secundaria Técnica, utilizaran el Tseltal y lo usaran para enseñar?

Las investigaciones sobre la Educación Intercultural Bilingüe se han centrado en la escuela primaria indígena, pero se sabe poco sobre la situación de los jóvenes cuando ingresan a las escuelas Telesecundarias y Secundarias Técnicas en comunidades rurales como las de este trabajo.

Autores como Freedson y Pérez (1999) con su libro, *La Educación Bilingüe Bicultural en los Altos de Chiapas*, ponen énfasis en las dificultades en la educación primaria en escuelas de medio indígena, señalando que los actores educativos por no utilizar las lenguas originarias dentro del aula -allí donde los niños y niñas son hablantes de las mismas-, se limitan en el proceso de aprendizaje y enseñanza, ya que a los niños les parecen ajenos los conocimientos que se enseñan en las escuelas, y poco se vinculan con la vida cotidiana de sus comunidades. Muestra también que las actitudes que tienen los maestros bilingües sobre el no uso de la lengua indígena -por efecto de la castellanización forzada que muchos de ellos han vivido-, genera dificultades en todos los procesos escolares.

Siguiendo a estos autores, ellos señalan que la educación todavía queda por responder una larga lista de preguntas con evidencias muy claras que se debería replantear al Estado y no sólo

una teoría que emana sin las condiciones y posibilidades de avanzar sobre la práctica, ¿pero cuál sería el tratamiento educativo escolar ante estos hechos? Para esto deberíamos escuchar las voces de los pueblos y dar cabida a ello.

Si bien en los últimos quince años se crea en el currículum de la educación primaria indígena la asignatura de la Lengua Indígena con el que se busca impulsar una educación bilingüe respecto al desarrollo de la primera lengua cuando es originaria (L1) y también de la L2 cuando es español, aun ello no logra materializarse completamente. Se plantea en contextos de escuelas donde los niños son hablantes de lengua materna de una lengua originaria, que se utilicen la lengua como medio de instrucción y como objeto de estudio dentro de la escuela, y también se propone el trabajo con la segunda lengua (L2).

Desde la perspectiva de los pueblos cabe reconocer que existen otras formas de entender la realidad, distinta a la que estructura el currículum nacional, se piensa que es única la realidad regida por leyes universales y esto nos lleva a globalizarnos. Valga la redundancia, se trata de repensar una propuesta curricular *con* alternativas que incorporen a los pueblos originarios para una educación pertinente.

1.2 Objetivos de la investigación

Objetivo general

El objetivo general que me he planteado en este estudio, fue:

- Reflexionar junto con jóvenes, maestros, padres de familia y autoridades de las comunidades de Majosik y Sibaniñja´ Pokolum, sobre la valoración de sus respectivas escuelas secundarias -Telesecundaria “Ángel Gabino Corzo, N479”, y Secundaria Técnica Agropecuaria N-117-, y sobre la pertinencia de lo que se denomina bajo la noción de una educación intercultural bilingüe.

Objetivos Específicos

- Conocer si las dos comunidades valoran la escuela secundaria: Telesecundaria “Ángel Albino Corzo” N°479 y la Secundaria Técnica “Agropecuaria” N°117
- Valorar las opiniones de los estudiantes sobre lo que aprenden en la telesecundaria 479 “Ángel Albino Corzo” y en la secundaria técnica “Agropecuaria N°117, así como las dificultades que enfrentan dentro del aula.

- Analizar la opinión de los maestros en ambas secundarias sobre la situación de enseñanza y de aprendizaje de los jóvenes en las escuelas.

1.3 Perspectiva Metodológica

Este estudio se desarrolló con un enfoque cualitativo, y se realizaron observaciones y entrevistas a diferentes integrantes de las dos comunidades en cuestión.

Siguiendo a Taylor y Bogdan (1987) mencionan que el termino metodología “designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología” (p. 15).

Esta investigación se fundamentó en el enfoque cualitativo de corte etnográfico, y me permitió introducirme como investigador en el contexto y en el tiempo real de las personas que participaron en cada una de las dos escuelas secundaria de distintas comunidades en las que se llevó a cabo.

“La frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1984, p. 20).

Dicho de otra forma, algunos conciben que la metodología cualitativa como una combinación estratégica, de los supuestos teóricos adoptados o construidos con las técnicas consideradas pertinentes. Como menciona Reynaga (2007):

La investigación pretende dar cuenta de los significados, actividades, acciones e interacciones cotidianas de distinto sujetos, observados éstos en un contexto específico (...). Así, la perspectiva cualitativa no está interesada en contar y medir cosas, ni convertir observaciones en números, se interesa por preguntar sobre la problemática que nos condujo al campo de observación (p. 126).

Entre los temas claves de este trabajo, es buscar entender la manera en cómo consideramos un enfoque intercultural bilingüe, para los niveles secundarias Tele y Técnica, especialmente en contextos indígenas donde existen una mayor vitalidad de lenguas maternas (Tseltal). Para ello, me he acercado a la concepción que sobre el tema tienen los maestros, alumnos, padres de familia y autoridades, bajo la pregunta de si la escuela secundaria en las comunidades mencionadas, tendría que ofrecer una Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Para ello fue

necesario saber, escuchar y dialogar con cada uno de los actores participantes en este estudio y así conocer su punto de vista, opiniones y experiencias personales.

Las actividades se llevaron a cabo del 24 de septiembre al 05 octubre de 2018, de acuerdo a los datos registrados y obtenidos durante el trabajo de campo desde las perspectivas de cada uno de los actores que fueron entrevistados en relación con el tema de investigación.

El trabajo de campo que se realizó duró un lapso de 15 días en las dos comunidades, en las cuales una semana fue en Majosik, y otra semana en Sibaniija 'Pokolum. Ambos pueblos pertenecen al municipio de Tenejapa, en el estado de Chiapas, en la escuela secundaria Técnica Agropecuaria N°171 y la Escuela Telesecundaria N°479 "Ángel Albino Corzo", respectivamente. Maestras/os, alumnos, padres de familia, autoridades y la comunidad son el eje principal y sujetos claves en la investigación, narrando sus experiencias personales y trayectorias, tanto en formación académica que están en constante contacto con la comunidad.

Como parte del trabajo cualitativo, incorporé también una perspectiva vinculada con el método comparativo, lo que me llevó a cuestionar y entender la forma detallada de cada una de las dos escuelas, principalmente el objetivo de este trabajo que era reflexionar junto con las comunidades, sobre el tipo de educación que necesitamos los jóvenes indígenas. En sí, no se trata de valorar una escuela sobre la otra, sino que a través de comprar metodológicamente, me permitió establecer características, semejantes y diferencias que presentan las escuelas y con ello comprender para poder explicar, en la medida de lo posible, la situación que viven las escuelas. Sartori (1994) menciona que:

Comparar implica asimilar y diferenciar en los límites. Si dos entidades son iguales en todo, en todas sus características, es como si fuesen la misma entidad, y todo concluye ahí. A la inversa, si dos entidades son diferentes en todo, entonces es inútil compararlas, y del mismo modo todo concluye aquí. Las comparaciones que sensatamente nos interesan se llevan a cabo entre entidades que poseen atributos en partes compartidos (similares) y partes no compartidos (y declarados no comparables) (p.45).

El método comparativo no consiste en clasificar las diferencias entre lo bueno y lo malo o de ver cuál de las dos es mejor, ni tampoco desprestigiar una escuela ante la otra, sino que se trata de analizar y ver qué sucede en cada una de las instituciones. Esta perspectiva me permitió caracterizar y comprender ambas escuelas en funcionamiento y la organización de cada uno de los actores, con ello reconocer similitudes y diferencias importantes. Este trabajo de campo fue realizado en las dos escuelas, de acuerdo a la investigación que me permitió distinguir qué

sucede en cada institución educativa, así la recopilación de datos fue fundamental en el desarrollo de este trabajo, y con ello se puede recurrir en todo momento para reflexionar y hacer explicaciones. Se aplicaron técnicas e instrumentos para recolección de datos que fueron los siguientes: la observación, la entrevista semiestructurada y el cuestionario, aplicando a los actores centrales en este trabajo con preguntas diferentes para los maestros, alumnos, padres de familias y autoridades, dentro y fuera de la escuela.

Observación participante

La observación es una herramienta utilizada durante una investigación, sin embargo es necesario mencionar que fue la primera herramienta que utilicé durante el trabajo de campo, ya que desde al ingresar en los espacios educativos de las dos secundaria, empiezo a adaptarme a la rutina diaria de los maestros y maestras, alumnos, y padres de familia. Taylor y Bogdan, (1984) mencionan que la observación participante:

Entran en campo con la esperanza de establecer relaciones abiertas con los informantes. Se comportan de un modo tal que llegan a ser una parte no intrusiva de la escena, personas cuya posición los participantes dan por sobreentendida. (...) los informantes olvidan que el observador se propone investigar. (...) los observadores permanecen relativamente pasivos a lo largo del curso, pero en especial durante los primeros días (p.50).

Por lo tanto, es indispensable poner atención a cada instante para conocer la dinámica, la forma y la actitud cuando llegan los diferentes actores a la escuela. Así como los puntos de partida de los profesores, que se reúnen en la dirección (que es lo primero que hacen los maestros antes de comenzar con su jornada laboral) y antes de entrar al salón de clases. Pude observar con atención a los sujetos que intervienen en la investigación así como el contexto en donde se relacionan, lo que ayuda a enriquecer este trabajo. Me apoyé mediante un guión de observación que me permitió identificar diversos aspectos del trabajo en las aulas, entender el trabajo docente monolingüe en español en las secundarias, así mismo conocer la forma de evaluar de cada uno de los maestros dentro del salón.

La comunicación que se dio en todo momento durante el trabajo de campo, fue en la lengua Tseltal en especial con los padres de familia, estudiantes y autoridades. Con ellos puede obtener la información respecto al tema investigado, mientras que con los maestros y directores, la única forma de dialogar fue en español. En todo momento se usó como un recurso e incluso un maestro de la telesecundaria que habla el Tseltal, tuve la oportunidad de dialogar en su respectiva lengua. Los maestros, muy amablemente, me dieron la autorización para observar

su salón de clases; también me permitieron entrevistarlos y de esta manera la información obtenida de cada uno ayudó a conocer más profundamente su trabajo como docente.

Entrevistas

En cuanto a la entrevista se utilizó de forma abierta de acuerdo con Moran (2018) citando a Sierra (1998) “es un tipo de conversación ubicada entre la charla cotidiana” (p. 28); fue la segunda herramienta que se utilizó durante en el campo (Ver Anexo 1).

Se realizaron una serie de preguntas con técnicas de grabación y fotos para obtener mayor claridad en la información. Pláticas informales con padres de familia y autoridades las que se dieron de modo natural y como miembro la comunidad hablante del Tselal todos fueron amables durante la entrevista.

La mayoría de los casos de las entrevistas se presentaron fuera de las escuelas sobre todo con los padres de familia y autoridades que me dieron la oportunidad de dialogar y regalarme poco de su tiempo. Acercándome en el discurso sobre el tema y el sentido de una educación Intercultural Bilingüe para las secundarias, y proporcionarnos su punto de vista qué tanto valoran las escuelas y que consideran por una educación pertinente para las y los jóvenes de las comunidades.

El objetivo de entrevistar a los alumnos que aun estudian en las escuelas secundarias fue comprender el significado y reflexión sobre la educación en la que desean ser atendidos. Fueron comprensivos aceptando las entrevistas que se realizaron en distintos lugares; algunos se ubicaban en los pastos, la cancha de futbol y básquetbol, otros en una tienda de abarrotes que se encontraba cerca de las escuelas.

Los maestros y las maestras entrevistados en esta investigación, se mostraron abiertos a mi tema centrado el enfoque EIB y, el de una educación pertinente hacia esas comunidades, ofreciéndome sus críticas sobre la manera que se atienden a las comunidades.⁴

También pude platicar con los directores de primaria quienes me proporcionaron información sobre el enfoque de educación intercultural bilingüe, qué tanto valoran y si es posible dar seguimientos en las escuelas secundaria.

⁴ Los padres de familia, autoridades de la comunidad y jóvenes de la secundaria apaecen con sus nombres verdaderos porque así lo señalaron; en el caso de los docentes, se guardó el anonimato.

A continuación, presento una tabla en la que sintetiza el número de entrevistas, observaciones y otras técnicas utilizadas en este estudio, así mismo, respaldar la confidencialidad de los actores participantes:

<i>Tabla 1. Observaciones y entrevistas realizadas escuela Telesecundaria N°479 “Ángel Albino Corzo”</i>			
Actividades	Observación	Entrevistas	Cuestionarios
1 Grado A	1	1 Maestro 3 Estudiantes	1 Maestro 4 Estudiantes
2 Grado A	1	2 Maestros 2 Estudiantes	1 Maestro 3 Estudiantes
2 Grado B	1	1 Maestra 1 Estudiante	1 Maestra
3 Grado A	1	1 Maestra 2 Alumnos	1 Maestra 1 Alumno
Dirección	1	1 Director	1
Padres de familia (PF)	0	4	1
Autoridades	0	3	1
Total	5	20	15

FUENTE: Datos obtenidos en el trabajo de campo, octubre 2018.

<i>Tabla 2. Observaciones y entrevistas realizadas escuela Secundaria Técnica Agropecuaria N° 117</i>			
Actividades	Observación	Entrevistas	Cuestionarios
1 Grado C Biología	1	1 Maestro 1 Alumno	1 Maestro
1 Grado A Matemática	1	1 Maestra 2 Alumnos	1 Maestra 3 Estudiantes
2 Grado B Español	1	1 Maestra 1 Alumnos	1 Maestra
2 Grado C Inglés	1	1 Maestra 4 Estudiantes	3 Estudiantes
3 Grado B Literatura	1	1 Maestro 4 Alumnos	1 Maestro
Dirección	1	1	1
Secretario		1	
PF	0	8	0
Autoridades	0	4	0
Total	6	27	10

FUENTE: Datos obtenidos en el trabajo de campo, setiembre 2018.

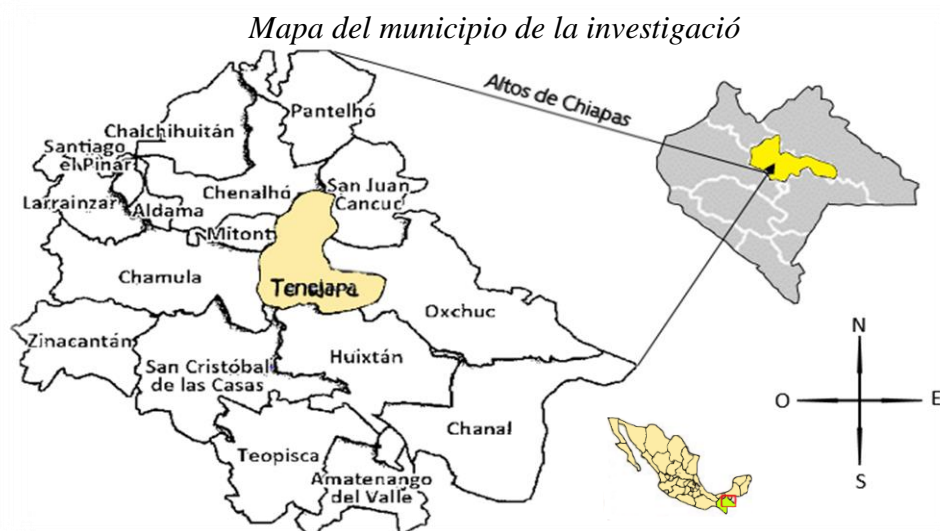
Capítulo II: Contexto regional y comunitario donde se desarrolla la investigación

2.1 Contexto regional de los Altos de Chiapas y oferta educativa

El Municipio de Tenejapa, a 94 km al sur de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, se ubica en la región Altos de Chiapas, hablante de Tseltal, “Tenejapa” proviene en la lengua náhuatl significa: “río calcáreo”. Históricamente antes de la llegada de los españoles, un grupo de tseltales de familia Maya se instaló en el territorio que actualmente ocupa el municipio. Posteriormente, los aztecas ejercieron su influencia en la región a partir de la segunda mitad del siglo XVI. Durante la invasión española, los frailes dominicos establecidos en la región se esforzaron por implantar en Tenejapa como las bases de la organización colonial.

El municipio forma parte de la región fisiográfica "Altos de Chiapas". El 100% de la superficie municipal se conforma de sierra alta de laderas tendidas. La altura del relieve varía entre los 900 metros. Y los 2,600 metros. Sobre el nivel del mar, las principales elevaciones son: los cerros, Los Huacales y Tres Cerros. Se localiza en los límites del Altiplano Central y las Montañas del Norte, siendo montañoso el terreno en su totalidad, sus coordenadas geográficas son 16°49'56,8" N y 92°30' 45.6"W.

Limita al norte con Chenalhó y San Juan Cancuc, al este con San Juan Cancuc y Oxchuc, al sur con Huixtán y San Cristóbal de Las Casas y al oeste con Chamula y Mictontic. Su extensión territorial es de 99.4 km², lo que representa el 2.63 % de la superficie de la región Altos y el 0.13% de la entidad; su altitud es de 2,060 msnm. Véase el mapa.



Comparte las características socioeconómicas distintivas del resto de la comunidad con actividades económicas mayormente centrada en la agricultura como; el cultivo de maíz y el frijol para el auto-consumo ejercido por unidades familiares con técnicas de producción tradicional y bajo régimen de propiedad comunal de la tierra. La producción del Café es la segunda actividad económica y los huertos frutales ocupan el tercer lugar en cultivos del territorio. Estas actividades son las que realizan los pobladores durante las diferentes temporadas del año. Cuenta con 94.98% que viven en zonas y 5.02% de población es urbana, donde se cuenta con un población de mayoría indígena, y donde el porcentaje más alto lo ocupan las mujeres con 50.95% y de hombres con un 49.05%; hasta el 2010 la población del municipio se calcula en 37,826 habitantes, de continuar con esa tendencia la población para el 2020 ascenderá 39, 828 habitantes.

Tabla 3: Población total por ubicación

Concepto	Total	%	Hombres	%	Mujeres	%
Población Total	37,826	0.88	18,529	48.98	19,297	51.02
Urbana	1,900	5.02	907	47.74	993	52.26
Rural	35,926	94.98	17,622	49.05	18,304	50.95

FUENTE: CEIEG, 2014.

Tabla 4. Localidades que integran al municipio de Tenejapa

1. Cabecera	16. Ach'um	31. Tres pozos	46. Jomanichim
2. Cañada grande	17. Ch'en Palma	32. Yaxshanal	47. Paktetón
3. Cañada chica	18. Chalam	33. Barrio Alto	48. kokil
4. Pat ch'en	19. Yan ch'en	34. Jerusalén	49. Amak'il
5. Pajalton	20. San Antonio	35. Tsajalch'en	50. Tres Cerros
6. Corralito	21. Retiro	36. Los mangos	51. Ch'acoma
7. Las manzanas	22. Ya'al chuch	37. Ts'akibiljok	52. Bawits
8. Balun K'anál	23. Naranja Seca Nuevo	38. Kotelte'	53. Chulja'
9. Barrio Guadalupe	24. Naranja Seca Viejo	39. Yets'uk'um	54. Ejido Sibak te el
10. Winikton	25. Cruz Ch'en	40. Kulaktik	55. Colonia Sibak te el
11. La libertad	26. Ok'och	41. Poculum Sibanjilja'	56. Pach'
12. Cruz Ts'ibaltik	27. Baj ch'en	42. Ch'ixtontik	57. Majosik
13. Banabil	28. Nabil	43. Cruz pilar	58. López Portillo
14. Poblado Merced	29. Ch'ixaltontik	44. Chana	
15. Matsab	30. Shishintonil	45. Juxalja'	

FUENTE: CEIEG, 2014.

La oferta de la educación secundaria que ha promovido el Estado de Chiapas en nivel municipal de Tenejapa, en total cuenta con 11 escuelas: Secundarias Técnicas y Telesecundarias, las cuales están ubicadas en diferentes comunidades en zonas rurales que a continuación señalaré en la tabla 5.

Tabla 5: Las Escuelas Secundarias nivel municipal de Tenejapa

Nombre/modalidad	Ubicación/Lugar
La Escuela Secundaria Técnica N° 56	Cabecera Municipal
La Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria N°117	Sibanilja´ Pokolum
La Escuela Secundaria Técnica N° 130	Ch´acoma
La Escuela Secundaria Técnica Industrial N° 137	Tsajalch´en
La Escuela Secundaria Técnica N° 144	Jomanichim
La Escuela Secundaria Técnica Industrial N°150	Matsab
La Telesecundaria Ángel Albino Corzo N° 479	Majosik
La Telesecundaria Mario Benedetti N° 1353	Ock´och
La Telesecundaria Javier Alvares Ramos N°1379	Balun K´anal
La Telesecundaria Justo Sierra Méndez N°1391	Retiro
La Telesecundaria Emiliano Zapata Salazar N°1400	Naranja Seca

FUENTE: Datos recogidos en el trabajo de campo, septiembre 2018.

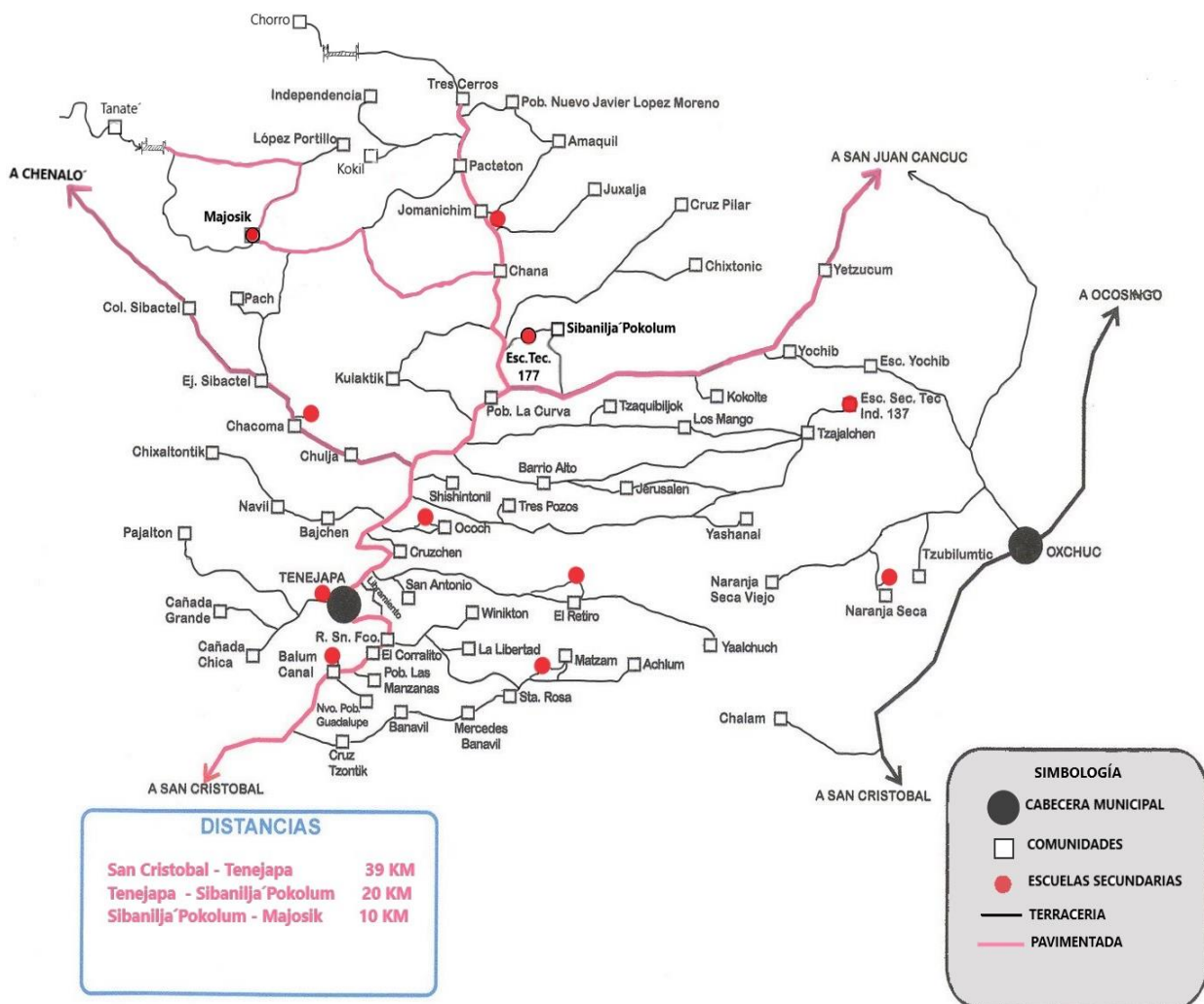
La Telesecundaria es una modalidad educativa que actualmente da servicio con alumnos inscritos de centros escolares en zonas de alta marginación social, con un maestro que atiende todas las asignaturas que generalmente no cuenta con apoyos para el trabajo administrativo utilizando los avances en las tecnologías de información y comunicación (TIC) como recursos particularmente la infraestructura televisiva y la red satelital.

La Secundaria Técnica permite formar a estudiantes de secundaria con algunas especialidades tecnológicas, en la perspectiva acuerdo a la incorporación de las actividades productivas socioculturales, por lo que los contenidos de la asignatura de Tecnología en la educación secundaria reconocen la importancia de la formación humanista. Dada a estas dos modalidades de educación secundaria son destinados especialmente en las zonas rurales que los jóvenes permiten concluir su educación básica.

Las autoridades educativas de esta región, consideran que el menor promedio de alumnos por maestros en la educación secundaria incluyendo la primaria bilingüe, se debe a la alta dispersión de población y la localización de las escuelas en zonas rurales. No todas cuentan con los servicios básicos suficientes para que la institución esté en buenas condiciones en el mejoramiento del proceso educativo, algunos no tienen agua, drenajes, la falta de energía eléctrica otras son las materiales educativos que tardan en llegar en estas zonas.

La carencia de estos servicios se concentra sobre todo en las zonas rurales que afectan en el proceso de aprendizaje de los jóvenes indígenas en comparación de las instituciones en zonas urbanas que presentan una mayor concentración de alumnos con buen estado de infraestructuras educativas y cercanías con la escuela.

Mapa de las Escuelas Secundarias del municipio de Tenejapa



FUENTE: Elaboración propia, retomada de un mapa de la EMSAD, Chiapas.

Como se puede observar, las 11 secundarias mencionadas con modalidades distintas suelen ser pocas para ofrecer los servicios educativos en las 58 comunidades que conforma el municipio y la distancia que se encuentran las escuelas están entre 5 km aproximadamente. Los jóvenes toman la decisión antes que los papas a qué escuelas se tienen que ir, principalmente escogen donde más les acomoda, algunos se van a la cabecera municipal, otros buscan la cercanía con la comunidad donde viven, otros buscan donde hay posibilidad de ingresar posteriormente a la escuela preparatoria como en el caso de Majosik y Sibaniłja' Pokolum que tienen escuelas de bachilleratos que últimamente y han tomado fama por los niveles educativos desde primaria hasta la preparatoria que tienen esas dos comunidades y el mejor ambiente de aprendizaje.

He aquí mi interés del por qué en esas dos secundarias ubicadas en diferentes comunidades en específico, y esta selección se relaciona con el hecho -ya he mencionado- de que en estas escuelas tuve experiencia como alumno. Conozco en parte, las dificultades que enfrentan los maestros y alumnos dentro de las escuelas. Otro punto importante, es la ubicación en donde se encuentran estas 2 escuelas secundarias, son consideradas "las escuelas de concentración"⁵, que tienen como características: la cantidad de niños, la lengua mayoritaria en Tseltal, el número de población y los niveles educativos que conforman las comunidades desde el preescolar hasta la preparatoria.

La distancia entre Majosik y Sibaniłja' Pokolum es de 10 kilómetros aproximadamente, tienen historias diferentes de acuerdo al surgimiento de las escuelas; en actualidad, cuentan con todos los servicios públicos y siguen creciendo como población de habitantes. Entre las aspiraciones de mucha gente de las comunidades es que se conviertan en escuelas que den respuesta a las demandas de los padres y los jóvenes: que no tengan que trasladarse tanto para asistir, que los maestros sean competentes, que se respete la cultura y lengua que traen los jóvenes.

Dichas comunidades, cuentan en el nivel de la educación primaria con la propuesta de Educación indígena, la que se denomina Intercultural Bilingüe. Muchos de los maestros han egresado de las escuelas normales del Estado entre ellas: la escuela Normal Intercultural de Jacinto Canek, la Normal de Lic. Manuel Larrainzar, Normal rural Mactumactza. Otros sólo obtuvieron la plaza de docencia en la preparatoria y que posteriormente recibieron cursos de lo que se conoció en los años 90 como Carrera Magisterial y también incursionaron a la formación

⁵ Palabras retomados en la entrevista del profesor Agustín López Guzmán, fue maestro de primaria y secundaria.

en la modalidad semiescolarizada en las subsedes de la UPN en la capital de Tuxtla de Gutiérrez.

El Tseltal es el medio de comunicación dentro y fuera del municipio; el español todo por efecto de la colonización, quienes lo hablan son los Kaxlanes (mestizos) en la cabecera municipal que de alguna manera decidieron quedarse en el pueblo y en algunos niveles por convivir con la comunidad, aceptaron los conocimientos Tseltales.

Las interacciones cotidianas en los diversos espacios al interior de las comunidades se desarrollan en Tseltal; se comunican en lengua originaria los padres con sus hijos cuando les enseñen a trabajar en el campo, como en la milpa y a limpiar café, de igual manera lo hacen cuando realizan trabajos comunales o con otras familias.

Hablan el español para bromear, cuando se encuentran en la calle se saludan y conversan en Tseltal, al igual que todos los niños y jóvenes cuando juegan, se escapan frases, nombres y reglas del juego en español. El uso de la lengua castilla puede estar dentro de la misma comunidad, cuando vienen autoridades municipales, comerciantes, empleados públicos, autoridades religiosas, misioneros y también en los distintos espacios escolares.

Hablan el Tseltal en todo momento prevaleciendo las prácticas, los usos y costumbres de la región. No se reconocen bajo la noción de “indígenas” sino que se denominan así mismos como *Bats'íl Winiketik* (hombres verdaderos); la gente de estas comunidades piensan que ser diferente no significa ser inferior ante los demás. Hablan el español cuando están afuera de la comunidad por ejemplo cuando se va a San Cristóbal de las Casa y lo usan como recurso para defenderse frente al racismo del mestizo.

2.2 Organización sociopolítica y cultural del Municipio donde se desarrolla la investigación

La autoridad política que existe en el municipio de Tenejapa recae en dos modelos. El primero integrado por el modelo político constitucional de Estado mexicano, en lo que se conoce como un ayuntamiento constitucional; y el segundo, el modelo político denominado tradicional regido primordialmente por el sistema de usos y costumbres.

Este último modelo, cada año se renueva y está conformada por alférez, mayores, alcaldes, gobernadores, siendo un total de 150 personas, mientras que para el modelo constitucional, son nombrados 25 regidores de las 58 comunidades que existen, los cuales se dividen en dos secciones: 1) Los regidores constitucionales y 2) las autoridades tradicionales. Los integrantes

de ambos modelos de organización política, reciben salarios, que se dividen en partes iguales de acuerdo a los usos y costumbres establecidos.

En su estructura administrativa, el Ayuntamiento de Tenejapa, se divide por las siguientes direcciones: Obras Públicas, vehículos y transportes, registro civil, Radio comunicación, así como las áreas de Proyectos productivos, Comisaría de bienes comunales. Respecto a las autoridades municipales, el Ayuntamiento constitucional de Tenejapa, está integrado por: Presidente Municipal, Síndico, 16 regidores propietarios, 6 regidores de representación proporcional, o llamados plurinominales.

La vida comunitaria, está regida por cargos cívicos religiosos y bajo los usos y costumbres; entre ellos cuenta con presidentes en diferentes funciones, secretarios y vocales, que a continuación se describe en la tabla 6.

Tabla 6: La organización comunitaria.

Presidentes (por cargos)	Secretario	Vocales
Educación primaria	2 secretarios	2 apoyos
Educación secundaria	2 secretarios	2 apoyos
Educación preparatoria	2 secretarios	2 apoyos
Patronato de luz (CFE)	2 secretarios	2 apoyos
Mejores materiales	2 secretarios	2 apoyos
Higiene y salud (promotor de programas social)	2 secretarios	2 apoyos

FUENTE: Datos regidos durante el trabajo de campo (septiembre, 2018).

Son 30 elementos fundamentales que se integran en las comunidades y ejidales, la función principal es evitar que ocurran problemas dentro de la comunidad y conflictos entre comunidades vecinas, intervienen en la asamblea comunitaria, se dirigen hacia los ejidatarios cumpliendo sus funciones, buscando solución y debatiendo entre ellos. Respecto a la participación en la asamblea ponen más crédito a los que han pasado de cargos comunitarios por la experiencia y valor de expresarse. Los comuneros que cumplen los 45 años, ya no podrán corresponder los servicios que impone la comunidad, si así lo desea ofrecer su baja definitiva de no participar en los cargos comunitarios, se acudirá a la junta de reunión con cinco rejas de refrescos, los autoridades y comuneros toman la decisión en aprobar la baja definitiva y será considerado como “pasado cooperante” de la comunidad. Una vez que es considerado pasado cooperante tendrá su derecho disfrutar la vida comunitaria, puede asistir en la asamblea como oyente, puede participar pero ya no será necesario la opinión que promueve frente a los nuevos comuneros.

Ser cooperante es servir y para poder pertenecer a la comunidad no se necesita tener 18 años cumplidos, empiezan a servir a la comunidad a partir de cuándo los jóvenes dejen de estudiar, sobre todo egresados de la preparatoria que la mayoría no ingresan a la universidad, o cuando no terminen la secundaria, se casan a temprana edad, y deberá permanecer como miembro de la comunidad y así tendrá seguridad en todo momento, se le conocerá como cooperante activo y tendrá derecho todo lo que ofrece la comunidad.

Han venido adoptando ciertos elementos de la organización religiosa que se ha manifestado desde la cultura española como la aparición de autoridades católicas en la comunidades e históricamente habían más creyentes y fieles católicos. Actualmente existen divisiones religiosas como: Presbiterianas, Adventistas, Testigos de Jehová, Pentecostés y parte de la división presente en la comunidad es consecuencias de estas dinámicas religiosas.

2.3 Comunidad de Majosik y centros educativos

Majosik forma parte de las 58 comunidades del municipio de Tenejapa, se colindan las comunidades de Pach', Pakteton, López Portillo, ch'akumaj y el límite de Chenalo'. Majosik viene de la lengua Tseltal que su significado en español "Maj= Pegar y Sik'= Golondrina, equivalente a "lugar donde pegan las golondrinas" pero es conocido de la siguiente manera "lugar de las golondrinas o lugar donde migran las golondrinas". La organización comunitaria se expresa en el sistema de usos y costumbres, las autoridades cumplen la función de ejercer y mantener la seguridad de los habitantes, apoyan las necesidades que se requieren los habitantes dentro y fuera de la comunidad.

Majosik es hogar para 1800 habitantes las cuales 950 son hombres incluyendo niños y 850 mujeres incluyendo niñas, 40 señores adultos de entre 60 años a 110 años y el acceso al seguro social disponen 690 habitantes. Aunque 95 personas entre los 30 y más años de edad no accedieron en la escuela básica, mientras otros 124 no saben leer ni escribir bien, son analfabetos. En comparación, dentro del grupo de los jóvenes una cuarta parte no concluyen la educación escolar por condiciones de vida o interés que tiene cada uno de ellos y deciden salir de la comunidad a los 14 o 15 años de edad para trabajar en la ciudad. (INEGI, 2015).

Han gestionado proyectos como: la escuela, un centro de salud, carreteras y viviendas, estos proyectos lo realizan por medio de un documento oficial y firmado por los mismos habitantes que va dirigido hacia la autoridad municipal para dar continuidad con el proyecto. En dado caso que no sea aceptado a la presidencia municipal de Tenejapa, acuden directamente a la Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos indígenas (CDI) actual Instituto Nacional

de los Pueblos Indígenas (INPI). Los residentes toman decisiones muy drásticas con aquellas personas ajenas que accedan con actividades ilícitas o habitantes que no cumple los reglamentos de la comunidad e incluso el mismo presidente municipal lo sancionan por el indebido cumplimiento que prometió durante la campaña electoral, y ellos sentirán se decepcionados y son reconocidos como personas bravas.

Hay incremento de migración laboral y estudiantil con destinos a los centros urbanos de México; Cancún, Tijuana y Monterrey de trabajos informales, y fuera del país, como Estados Unidos, que llegan para los campos de jitomatero, frutales, Canadá con una permanencia de 6 meses para construcción de todo tipo casa como la madera u otros.

Las escuelas se ubican en el centro de la comunidad, e históricamente en el año 1961 obtuvo la escuela primaria bilingüe como una organización incompleta de 1°, 2° y 3° año de primaria, algunos padres de familia comentaban que ante esta situación cuando terminaban el tercer año, algunos buscaban una escuela completa para poder continuar sus estudios. Estos hechos también comentaba mi padre, durante esa época para ser un profesionista era parte de ser comprometido y los sufrimiento que se enfrentaba cada uno, por ejemplo, aguantar el hambre, tener poco dinero que no dependía del padre, poca ropa, y caminar mucho tiempo a pie de Majosik a San Cristóbal de las Casas, “se hace más fuerte al caminar” (palabras del profesor Agustín). El 1970 se obtuvo la escuela completa armándose los grados de de 4°, 5° y 6° de primaria; a esta escuela llegan a terminar la primaria jóvenes de otra comunidad. La Escuela Telesecundaria N° 479 “Ángel Albino Corzo” empieza en función, para dar continuidad a la atención educativa, en 1980, y la preparatoria inicia en el año 2005. Actualmente, se han concentrado alumnos de otras comunidades, por lo que la Telesecundaria es conocida como la escuela de “concentración”.⁶ (Véanse la tabla 7).

Tabla 7: Niveles educativos de la comunidad

Nivel la escuela	Nombre	Maestros	Alumnos
Preescolar Bilingüe	Presidente Juárez	4	80
Primaria Bilingüe	Niños héroes	12	290
Telesecundaria	Ángel Albino Corzo N° 479	6	250
Bachillerato General	Majosik 155 (COBACH)	7	200

FUENTE: Datos obtenidos en el trabajo de campo (octubre, 2018).

⁶ Palabras del profesor Agustín López Guzmán, Trabajó tres años en la comunidad en el año 1978.

Majosik es reconocido en las diferentes comunidades por los niveles educativos que tiene de secundaria, preparatoria para que los jóvenes cercanos provenientes de otro lugar llegaran a estudiar y también el centro de salud para hacer reconocer a la comunidad

Un elemento muy importante que quiero recalcar es la cultura de cada uno que viven actualmente en relación a la identidad, la lengua, la forma de vida de los jóvenes que está en constante cambio cultural. Actualmente las tecnologías como las redes sociales; el Facebook, el WhatsApp, hacen que cada vez más permiten el acceso de los jóvenes y adultos mayores tengan con más claridad lo que pasa en el mundo global permiten conllevarse con ello en su vida a través de nuevas formas de socialización y expresión. Tanto los atuendos que visten los jóvenes, tienen que ver con la forma de cómo se percibe el mundo global; ello implica estar “a la moda”, se apegan a la ideología de los géneros musicales como el Reggaetón, Raperos, Bandas, Corridos alterados. Esto se aferra a la noción de cambio cultural que se reflejan en los jóvenes y adultos que están en constante cambio aunque se consideran tseltales y no niegan su identidad.

El internet y las redes sociales hacen que la ideología social de cada grupo étnico promueve un cambio cultural de los pueblos que permite abrir un nuevo estilo de adaptarse con el mundo dominante. Una de las ventajas de las redes sociales es la rapidez de la información que enteramos en todo el mundo, las noticias más destacadas. El Facebook y el WhatsApp permiten compartir información o mensajes para amigos y familiares que están en otro país o estados por condiciones de trabajo inter-conectadamente con todo el mundo. La desventaja de las redes sociales es que se construye estereotipos, cualidades de conductas que se adaptan a un nuevo modelo de vivir y relacionar con los demás, dejando a un lado la vida comunitaria, dándole una nueva forma y visión a la comunidad.

2.3.1 Escuela Telesecundaria “Ángel Albino Corzo” N° 479

La escuela Telesecundaria N°479 “Ángel Albino Corzo”, con Clave 07ETV0501I, es una escuela de secundaria situada en la localidad de Majosik, imparte educación básica (Telesecundaria), y es de control público estatal, y las clases se imparten en horario matutino. Atiende a diferentes jóvenes de otras comunidades de Pacteton, Pach´, López portillo, Tres cerros, Kokil, tres pertenecen al municipio de Chenalo´; comunidad de Puebla, Chorro y Tanate´ (Tseltal-Tsotsil) son jóvenes que terminan la educación primaria bilingüe y buscan la oportunidad de ingresar a la telesecundaria, para luego ir a la preparatoria, es el espacio con mayor vitalidad de hablantes de la lengua Tseltal (Bats´il k´op) en 99.2%. De acuerdo a los

datos recogidos en el trabajo de campo, los jóvenes se consideran que no entienden ni hablan el español y esto les dificultaba ingresar en las escuelas o simplemente por pena en expresarse en español.

En la escuela Telesecundaria, los maestros son monolingües en español y a la hora de la clase, la enseñanza pierde en sentido con los estudiantes, lo que genera: deserción escolar, poco interés, no se entiendan tanto entre el maestro y el alumno dentro del aula, es decir, el docente no habla la lengua originaria, vienen de otras comunidades sin conocer el contexto local. Y el alumno hace que se sienta inferior al maestro. Así los estudiantes piensan que hablar español es lo mejor. Y en el nivel telesecundaria su obligación es hablar en español. *Tabla 8: Plantilla personal docente 2018*

N°	Sexo	Edad	Años de servicio	Antigüedad en la institución	Lengua materna	Perfil académico	Lugar de origen
1	Masculino	34	5 años	4 años	Español	Lic. pedagogía (UNACH)	Chiapa de Corzo
2	Masculino	33	6 años	2 años	Tseltal	Lic. pedagogía (UMA)	Majosik, Tenejapa
3	Masculino	45	20 años	8 años	Español	Lic. telesecundaria (Normal del Edo.)	Tuxtla Gutiérrez
4	Masculino	44	28 años	1 año	Español	Lic. pedagogía (UNACH)	San Cristóbal de las Casas
5	Femenino	25	4 mese	4 meses	Español	Lic. ciencias de la educación (UPGCH)	Tuxtla Gutiérrez
6	Femenino	26	4 mese	4 meses	Español	Lic. ciencias de la educación (UPGCH)	Tuxtla Gutiérrez

FUENTE: *Datos recogidos en el trabajo de campo (Octubre, 2018).*

Cabe mencionar que este trabajo se vincula con mi experiencia escolar y por pertenecer a la comunidad, exponiendo las dificultades que enfrentamos a muchos estudiantes indígenas cuando cursamos la educación secundaria rural (Telesecundaria), reconociendo nuestras prácticas culturales y lingüísticas se encuentran muy distanciadas de la secundaria. Se puede afirmar que esta es un claro ejemplo en las escuelas secundarias que están sumergidos en un contexto rural como ésta, donde jóvenes hablan su lengua originaria dentro de las escuelas y que ya no son tomadas en cuenta las lenguas maternas del alumno en el Diseño Currículo Nacional (DCN) como las dos casos que se presentan.

2.4 Comunidad de Sibaniłja' Pokolum y centros educativos

Aproximadamente cuenta con 2000 habitantes hablantes del Tselal del municipio de Tenejapa, colindan con las siguientes comunidades; Ch'ixtontik, Kulaktik, Xixintonil, Cruz Pilar, Kotolte', Yets'ukúm, Tsajkibijok', Kulaktik y Chana' la organización sociopolítica se rige bajo los usos y costumbres. Las escuelas que ofrece la comunidad empezaron a funcionar en los años 1967 aproximadamente, en especial con la educación primaria bilingüe con organización incompleta de primer grado a tercer grado, ya después se volvió a reestructurar en 1980. Los distintos niveles educativos empezando desde la educación preescolar, primaria, la educación Secundaria Técnica empezó a funcionar en 1986, y a llegar jóvenes de otra comunidades que su deseo era estudiar un nivel posterior a la primaria. La preparatoria inició sus actividades en el 2010. Actualmente, todos los niveles educativos están en funcionamiento con mayor número de estudiantes y maestros, que a continuación presento el tipo y la modalidad, son datos obtenidos durante en el trabajo (véase la tabla 9).

Tabla 9: Niveles educativos de la comunidad

Nivel la escuela	Nombre	Maestros	Alumnos
Preescolar Bilingüe	Juan Gonzales Ocampo	6	260
Primaria Bilingüe	Ignacio Manuel Altamirano	12	450
Secundaria Técnica	Agropecuaria N° 117	16	500
Bachillerato General	Sibaniłja' Pokolum N° 117	6	200
Total	4	40	1410

FUENTE: Datos obtenido en el trabajo de campo (septiembre, 2018).

Al terminar la educación primaria bilingüe, ingresan a la Escuela Secundaria Técnica de Sibaniłja' y en ellas asisten los jóvenes de las otras comunidades, ya que es la secundaria más cercana del lugar, y los padres de familia optan por mandar a sus hijos a dicha institución por condiciones económicas.

2.4.1 La Secundaria Tecenica N° 117

Los maestros la mayoría son de distintos lugares y monolingües en español, algunos son de San Cristóbal de las Casas, Chiapas de Corzo, Tuxtla Gutiérrez, Comitán, Tonalá y un maestro bilingüe en Tzotzil, egresados de diferentes carreras públicas y privadas. (Vease la tabla 10). La mayoría regresan a su casa cuando termina la clase las 2:00 pm. Durante la observación en el trabajo de campo pude percatarme que algunos se van media hora antes de clase ya que algunos están estudiando maestría, y otros se quedan en la comunidad donde rentan cuartos, a diferencia de la telesecundaria que la comunidad ofrece cuartos exclusivamente para maestros

Tabla 10: Plantillas de docentes 2018

N°	Sexo	Edad	Años de servicio	Antigüedad en la institución	Lengua materna	Perfil académico	Lugar de origen
1	Masculino	31	10	2	Español	Ing. Biología (UNACH)	San Cristóbal de las Casas
2	Femenino	28	5	2	Español	Lic. español (Normal del Edo.)	Tuxtla Gutiérrez
3	Femenino	39	23	3	Español	Lic. ingles (Normal del Edo.)	Tuxtla Gutiérrez
4	Femenino	26	4	2	Español	Lic. matemáticas (Normal del Edo.)	San Cristóbal de las Casas
5	Masculino	40	25	3	Español	Lic. Historia (Normal del Edo.)	Tuxtla Gutiérrez
6	Masculino	28	5	2	Tzeltal – español	Lic. ciencias de la educación (UDEM)	Tenejapa
7	Masculino	45	20	2	Español	Ing. Química (UNACH)	Tuxtla Gutiérrez

FUENTE: Datos obtenidos en el trabajo de campo (septiembre, 2018).

Dentro de la escuela, las dificultades que enfrentan los maestros, es la falta de materiales didácticos, la infraestructuras que carece la escuela, y el no dominio de la lengua Tzeltal, uno de los factores que impide al maestro en su labor dentro del aula y que el docente no sabe la lengua de su alumno, o viceversa, el alumno no sabe la lengua castellana. Al cursar el nivel de secundaria es obligación sentirse presionados a manejar bien el española dentro del aula. Son maestros que buscan un apoyo traductor para responderles a los alumnos, y que dichos traductores son alumnos de la escuela con la finalidad de traducir el español a Tzeltal. Todo ello es un reto para el maestro y alumno, donde la comunicación a la fuerza tiene que recibir en español y no se puede aplicar donde es mayor hablante el Tzeltal. En 2011- 2016 la escuela habian hecho un proyecto en donde recibían taller de lengua en Tzeltal para los maestros que llegan a trabajar en la institución, en el cual, la comunidad cree que si es posible enseñar la lengua de los jóvenes a los maestros para mejorar el procesos de aprendizajes. El proyecto poco a poco fue desapareciendo ya que implicaba tiempo para aprender y los maestros tenían el interés de aprender una lengua ajena; otra situación fue que el maestro no siempre es constante en el lugar y los maestros piden cambio laboral donde puedan estar cerca de su familia. Entonces el proyecto se afectó.

Capítulo III: Debates sobre la Educación Intercultural en México

La fundación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 por José Vasconcelos, después de la revolución mexicana, la educación escolar se convirtió en un derecho fundamental de todas las personas. Tuvieron que hacer esta iniciativa porque en esos años la mayoría de la población mexicana era analfabetas y el desafío era enorme.

Uno de los aportes importantes de la gestión de Vasconcelos fue la educación rural. Se crearon escuelas y algunas escuelas normales rurales y se formaron las *misiones culturales, grupo de maestros, profesionistas y técnicos que se dirigieron para capacitar a maestros y trabajar en favor de las áreas rurales*, donde la mayor parte residen la población denominada indígena.

En términos generales, se inicia la educación para las zonas rurales con el objetivo de incorporar a los pueblos originarios en la sociedad mayoritaria definida como mexicana, principalmente con la asimilación y la castellanización de los grupos indígenas.

Desde esa época, surge el indigenismo que ha sido definido como “la política aplicada hacia la población indígena por no indios, el indigenismo puede ser concebido como un estilo de pensamiento que forma parte central de una corriente cultural y política más amplia identificable como el pensamiento nacionalista” (Zolla, 2017, p. 229).

Sin embargo, el propósito de incorporar el indigenismo durante la Revolución Mexicana, poco a poco fundó las instituciones del Estado entre ellos los más importantes fueron las instituciones educativas. Siguiendo con el texto de Zolla (2017) fueron:

Las misiones culturales, la escuela rural y el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, (...) Congreso Indigenista Interamericano de Pátzcuaro en 1940 y la fundación del Instituto Nacional Indigenista en 1948 por la ley del congreso de la unión , que se complementó con el desarrollo de la comunidad, para tratar de hacer integral la acción indigenista, la segunda y tercera etapa, el indigenismo mexicano reconoció la diferencia cultural como un hecho permanente y positivo que enriquecía a la nación, que de la idea de potencializar las capacidades culturales indígenas (p. 231).

El propósito era incorporar a los indios a la nación mexicana y en buscan sustituir los rasgos culturales de las comunidades indígenas y que son considerados comunes constitutivos de la nacionalidad y operan mediante la castellanización, la educación escolarizada.

Hoy en día, la constitución política reconoce la diversidad cultural y los derechos de los pueblos para preservar su identidad, el mantenimiento de las lenguas autóctonas, dicho de otra

forma, las autoridades exigen la eliminación de la discriminación, y así promover la igualdad de oportunidades para todos los mexicanos y fija una Educación Intercultural y Bilingüe como un derecho de los pueblos indígenas, con el cual aún está lejos para alcanzar las expectativas de los pueblos y no logra responder a las demandas de reconocimiento y autonomía de las comunidades. Entre los derechos que se reconocen, se encuentra el de participar en los diseños curriculares de las políticas en el artículo 11 de la LGDL señala:

Las autoridades educativas federales y locales de garantizar que las NNA indígenas tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, así como a la práctica y uso de su lengua indígena. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos (p.17).

De igual forma el artículo 13 establece la aplicación de:

Incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo bajo un contexto de respeto y reconocimiento de las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas (p. 17).

En el transcurso de los tiempos, la educación indígena ha experimentado cambios superficiales en su enfoque filosófico (pensamiento y sabiduría), orientaciones y objetivos que expertos investigadores y luchadores sociales han buscado visibilizar, en este contexto, el tema de la diversidad y presencia de los pueblos indígenas. La diversidad no es un problema, lo ha sido para el Estado y siempre buscó desde el principio mediante la homogeneización de la política indigenista hacia la población indígena.

A continuación presento un breve panorama de las políticas educativas desde el enfoque intercultural que data en los años 70's que se han impulsado programa educativo para los pueblos indígenas, especialmente la actual propuesta de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y que de alguna manera siguen presentando las dificultades para la enseñanza y el trabajo con el currículum de la educación básica, en escuelas de educación indígena.

3.1 La operación y funcionamiento de la educación indígena en el nivel básico en México

Sin dar un panorama detallado del proceso que siguió la construcción de lo que hoy se llama educación escolar indígena en México, señalo que desde el inicio del indigenismo que podría

ubicarse a partir de los años 40 en adelante, para luego se convirtió y definido como “la política aplicada hacia la población indígena por no indios en el país (Zolla, 2017, p. 229).

Desde luego, el gobierno federal impulsó propuestas de trabajo educativo para lo que se conoce como escuelas rurales aunque un *modelo de transición* que va cambiando la ideología y que perseguía la asimilación hacia los pueblos indígenas.

Sin embargo, es hasta la creación de la DGEI en el 1978 en la SEP, puso en marcha de lo que se conoce como Educación Bilingüe Bicultural, en donde adquirió un rango fundamental en la política oficial, promoviendo una visión de etnodesarrollo, fungiendo una serie de programas construido sobre la marcha que supuestamente querían nivelar educativamente a la población indígena. En el discurso de esos programas señalaban que en los primeros grados debían enseñar a los niños indígenas hablantes de lengua originaria, en su lengua; y en el idioma hegemónico – el español- a partir del tercer y cuarto grado.

Bajo esta orientación surgieron disposiciones legales específicas que se dio inicio a la educación bilingüe. Siguiendo el análisis de Gigante (1995) señala que:

En 1990 se pasó nominalmente a una perspectiva intercultural bilingüe (...) dicho transito se efectuó a través de un cambio en la denominación utilizada en los documentos correspondientes a la modernización educativa sin que mediara explicación alguna sobre las razones y los conceptos que fundamentan la adopción de la nueva perspectiva (...) dado que la educación bicultural se había definido bajo supuesto de la participación de dos cultura en el proceso educativo. La educación intercultural está siendo entendida –por muchos maestros y algunos técnicos- como aquellas que intervienen varias culturas en dicho proceso (...) lo que habría cambiado es solo el número de culturas involucradas. En nuestras perspectivas, se trata de otra manera de concebir la cultura y la relación entre cultura (p.49).

Desde ese año, el programa Educación Intercultural Bilingüe, es el proyecto del gobierno mexicano que vino a sustituir el de Educación Bilingüe Bicultural, que empezó a funcionar en las regiones indígenas de México desde los años setentas del siglo XX.

A partir de 1999, DGEI establece la Educación Intercultural Bilingüe que puede ser analizada desde dos ángulos: “Mantiene los supuestos básicos de la educación bilingüe en las escuelas indígenas, y propone llevar a cabo educación intercultural para todos como medio para lograr la valoración de la diversidad. Sin embargo, las autoridades educacionales

reconocen que el modelo asimilacionista permanece en el sustrato de la educación indígena” (SEP-DGEI, 1999, p.120).

Empezaron a funcionar las escuelas de Preescolar y Primaria en nivel indígena con enfoque intercultural y bilingüe, mientras que las secundarias se quedaron muy lejos en la concepción para una Educación Intercultural.

Respecto al currículum que ofrece la DGEI a las escuelas de educación primaria y preescolar indígena comparten el mismo diseño curricular nacional, y con el señalamiento de que el maestro puede flexibilizar el currículo e incorporar conocimientos propios de la comunidad. Esa situación de flexibilización curricular no ha sido un enfoque claro para los docentes de educación indígena; ya que a partir de los últimos 20 años que iniciaron las pruebas estandarizadas en la educación básica, para medir el logro escolar en algunas áreas del conocimiento, pruebas que se aplican siempre en español-, los maestros deben cumplir tal cual se les exige el Plan de estudios de primaria indígena.

La DGEI procura atender las necesidades y expectativas de los pueblos indígenas y el contexto rural en que se desarrollan los servicios donde establece:

La necesidad de diversificar la oferta de la educación bilingüe a la población indígena para abarcar los diversos perfiles sociolingüísticos existentes (...) niños hablantes de la lengua indígena, independientemente que sean bilingües con diversos niveles de dominio de español (...) en ellos encarna la posibilidad de supervivencia de sus lenguas (...) propiciar la reflexión sobre sus idiomas y desarrollar en sus lenguas nativas, es una condición necesaria para fortalecer el desempeño escolar de los niños y niñas (...) la asignatura debe complementarse con la enseñanza del español como segunda lengua para el mandato constitucional de ofrecer una educación intercultural y bilingüe y avanzar la construcción de una nación plural (DGEI, 2003, p. 6).

La asignatura de lengua indígena inicia en el año 2005 siguiendo los lineamientos establecidos en el documento de *Parámetros curriculares. Lengua Indígena, Educación Primaria* (2009). Se establece que se debe de utilizar a la lengua indígena como lengua de instrucción y como objeto de estudio. Para ello se asignan horarios reducidos en el currículum de primaria para que el maestro de las escuelas de educación indígena desarrolle además de las otras asignaturas, la materia de lengua indígena como objeto de estudio y reflexión.

¿Pero dónde y de qué modo el maestro puede introducir conocimientos vinculados a la comunidad -retomando la idea de *flexibilidad curricular*-, para trabajar un enfoque que se denomina intercultural y bilingüe? En sentido estricto, no tiene un lugar específico, es decir, podrían ser incluidos en donde haya temas que permitan su introducción al currículum como

el caso de la educación indígena no se le han previsto modificaciones para ello. Además, diversos trabajos señalan que existen dificultades en la operación de las escuelas de educación indígena, desde la formación de los docentes hasta los materiales educativos, la desubicación lingüística de los maestros indígenas, así como las condiciones materiales de las escuelas (Sántiz, 2018).

Siguiendo con esa reflexión, pareciera ser que esos son los motivos por lo que a la fecha hoy, la educación indígena intercultural y bilingüe no ha dado los resultados suficientes esperados para la atención a la población indígena. Entonces, si es así, no podemos hablar de una educación intercultural para todos los mexicanos si no se compromete con el mejoramiento de la calidad de educación que ofrece a los pueblos indígenas. Tendríamos que analizar y estructurar cuáles serían las mejores condiciones que deberían estar en la EIB.

3.2 La educación secundaria y los pueblos indígenas

La educación secundaria se consolidó en 1926 durante el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928) dos acciones fueron fundamentales para ello, el 29 de agosto del 1925 se autorizó a la Secretaría de Educación Pública la creación de escuelas secundarias y el 22 de diciembre del mismo año se decretó la información de la Dirección General de Escuelas Secundarias, la cual a cargo de maestro Moisés Sáenz. La secundaria habría que resolver problema totalmente nacional el de difundir la cultura y elevar el nivel medio a todas las clases sociales. Brindar una educación secundaria técnica con el propósito de facilitar la incorporación de los estudiantes en el ámbito laboral en caso de no continuar sus estudios; eso era el fin de la educación técnica, despertar a los alumnos la conciencia social (Morán, 2018).

Por otro lado, buscaba que la educación secundaria que los conocimientos se usaran para entender mejor las condiciones sociales que rodeaban al educando, la personalidad del alumno y sus ideales para que fuera capaz de desarrollar una actividad social digna y consciente, formara y fortaleciera los hábitos de trabajo. Para muchos niños y jóvenes de las regiones rurales mexicanas, la educación secundaria se presenta como la única posibilidad de superar una perspectiva de vida prácticamente sin futuro, dejando a un lado el trabajo familiar, y la producción en el campo. Esta idea es la que prevalece en el México mestizo, pero también está presente en muchos padres y madres de familia de las comunidades indígenas. Tenti (2007) en Morán, (2018).

En América Latina, demasiadas veces, la pobreza de las familias se encuentra con las pobrezas de la oferta escolar. Por lo general, las escuelas para los excluidos y

dominados son escuelas pobres desde el punto de vista de sus equipamientos didácticos, infraestructura física y calidad de los recursos humanos que allí trabajan (p.52).

La educación secundaria creció considerablemente incluso en el campo, se especificó una escuela para ello. El Estado reaccionó desde finales de los sesentas con ofertas de distintas modalidades de escuelas secundarias que consiste la función de:

Un carácter propedéutico y terminal, la educación secundaria general, la secundaria técnica, la secundaria para trabajadores y la escuela telesecundaria, solo la técnica incluye en la currícula una línea de formación que pretende capacitar a los educandos en actividades productivas aunque la currícula general de este nivel educativo hay espacios específicos para el desarrollo de actividades tecnológicos (Díaz Tepepa, 2001, pp. 71-72).

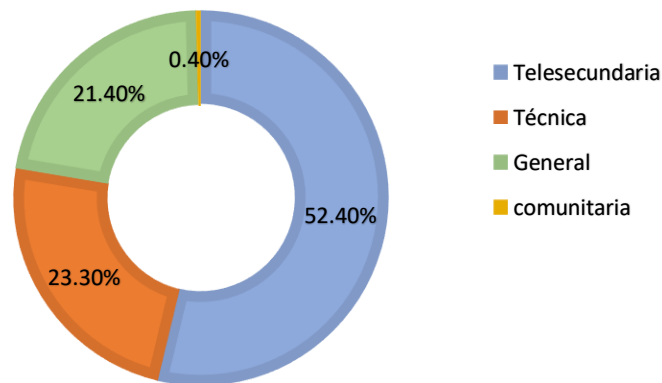
Siguiendo el trabajo de Morán (2018), entre las modalidades más importantes de escuelas secundarias dirigidas a la población rural se encuentran las Escuelas Técnicas Agropecuarias y las Escuelas Telesecundarias cuyas escuelas tienen diferentes mapas curriculares (Ver Anexo, mapa curricular).

La modalidad Telesecundaria inicia sus acciones a nivel nacional en el ciclo escolar 1967-1968, “incorporando en una primera etapa de los siguientes estados del país: Distrito Federal, Estado de México, Veracruz, Hidalgo, Puebla, Morelos, Tlaxcala y Oaxaca y Chiapas” (Díaz Tepepa, 2001,p.72). Las Telesecundarias trabajan con el mismo plan de estudio que las escuelas secundarias generles, pero las escuelas siguen la programación de clases por televisión por 15 minutos aproximadamente y el resto del tiempo que cotempla mapa curricular se trabajará como las tareas y ejercicios de la lección transmitida. Con el apoyo de material escrito denominada -Guía de estudios- junto con el -Concepto Básico⁷-.

⁷ Esto fue en el año 2008, me base con mi experiencia escolar que anteriormente recibían el tipo de material y el actual Trabajan mediante bloques el remplazo de Guía de estudio y conceptos básicos.

Para esto es conveniente reconsiderar que las y los jóvenes indígenas que asisten al nivel de secundaria, en alguna de sus modalidades que ofrece el servicio educativo nacional como se aprecia en la siguiente gráfica en la modalidad de Telesecundaria corresponde al 52.30%, en Técnica existen el 23.30 %, en General 21.40% y la comunitaria el 0.40% que son las escuelas que pertenecen al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

Educación Secundaria



INEE: La atención educativa de niñas y niños adolescentes indígenas en México 2017

Como se puede observar en esta gráfica, los jóvenes indígenas buscan la oportunidad de ingresar en distintas modalidades de secundaria. La Telesecundaria concentra a nivel nacional el mayor porcentaje de alumnos indígenas y con esta modalidad se busca que los estudiantes garanticen el logro de los objetivos de aprendizaje establecidos por el currículo. La Telesecundaria ha sido diseñada para llevar la oferta de educación secundaria fundamentalmente a las zonas rurales marginadas del país. Donde el maestro era:

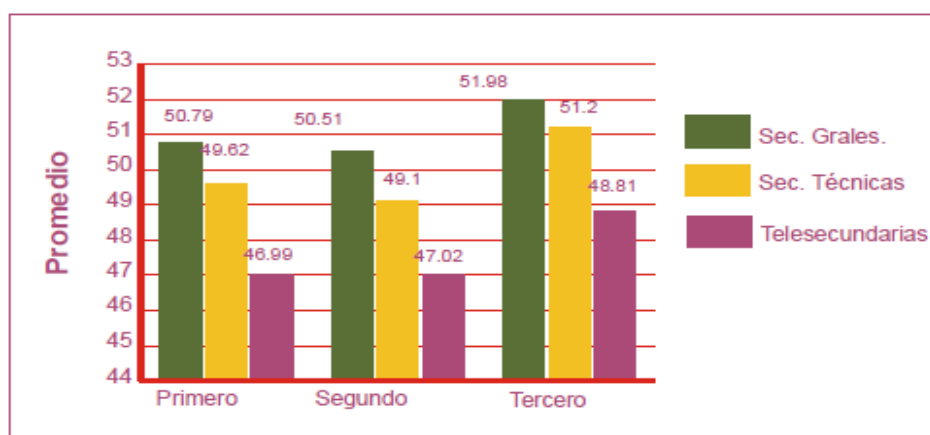
El monitor y encargado de organizar las actividades de acuerdo con los tiempos específicos: 10 minutos para revisión de la clase anterior, 20 minutos para ver la clase televisada, 20 para la discusión del tema y 10 minutos para un descanso previo a la siguiente actividad. Las asignaturas se correspondían con el programa vigente de secundaria y eran impartidas por los telemaestros que habían sido seleccionados también por su alto desempeño académico. De igual forma, se adaptó la cartilla de alfabetización como una guía de contenidos para el alumno, en la cual podía registrar sus avances en el curso. (Morán, 2018, p. 57-58).

Idealmente se espera que el profesor sea el intermediario entre los saberes y el aprendizaje, creando situaciones de aprendizaje y promoviendo el uso de las TIC⁸ con lo cual permite a los alumnos el acceso a diversas herramientas de *software*, como procesadores de texto y hojas de cálculo, así como el uso de navegadores y programas interactivos de comunicación (Morán, 2018).

El INEE y sus políticas de evaluación, han señalado resultados en secundarias a partir del examen de ENLACE y, estos exámenes al aplicarse a toda la población escolar de secundaria de modo igual y en español, obviamente arrojan resultados que muestran las profundas inequidades. Al respecto menciona Santos (2001), “en un sistema que pregona la igualdad de los resultados como lema, los más pobres y los indígenas tienen menos oportunidades de aprender a leer comprensivamente y de desarrollar sus habilidades de razonamiento matemático” (p.21).

Sin embargo, las dudas sobre la pertinencia del sistema de enseñanza y de los aprendizajes en relación con el dominio de contenidos y habilidades que desarrollan los estudiantes en las distintas modalidades de secundaria que se ofrecen en México, se muestran en varias investigaciones. Sobre ello, Santos (2001) realiza un análisis sobre la eficacia de las secundarias y el aprovechamiento de los estudiantes en distintas modalidades. Los datos que se presentan en todos los grados, los puntajes promedio obtenidos por los alumnos de Telesecundaria en las habilidades de comprensión lectora son significativamente inferiores a los alcanzados por los estudiantes de las secundarias técnicas y generales. Como se muestra en el cuadro:

Comprensión lectora por modalidad y grado

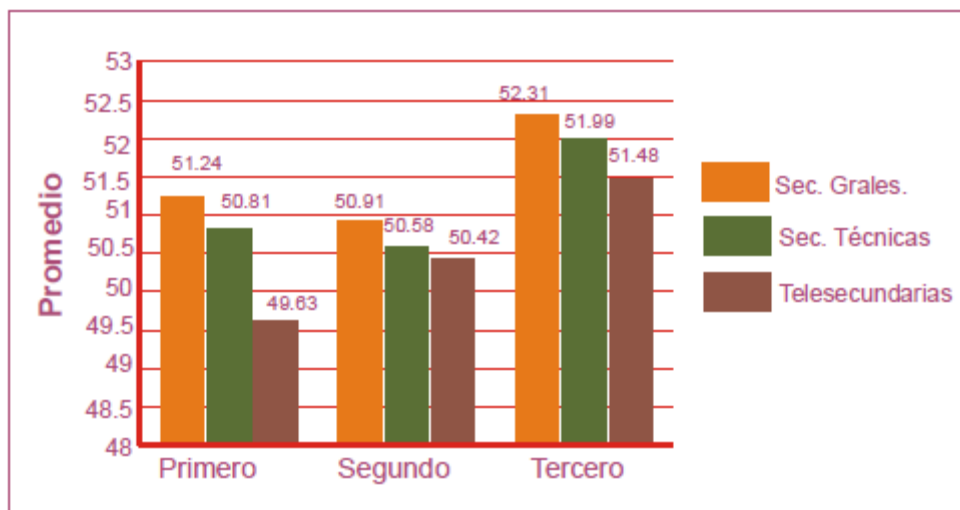


FUENTE: *Oportunidades educativas en telesecundaria y factores que condicional* (Santos, 2001, p.25).

⁸ Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Mientras que en las habilidades matemáticas, en todos los grados los jóvenes de Telesecundaria logran promedios significativamente menores que sus pares de secundarias generales; frente a las escuelas técnicas se registran diferencias estadísticas en primero y tercero, pero no en segundo.

Razonamiento matemático por modalidad y grado



FUENTE: *Oportunidades educativas en telesecundaria y factores que condicional* (Santos, 2001, p.26)

Sin perder de vista en el análisis estadístico muestra que la Telesecundaria en primer lugar de un desempeño comparativamente más desfavorable que las otras modalidades, en justicia hay que señalar que ninguna de ellas está siendo eficaz y que todas presentan desigualdades a su interior. Al poner estos datos que muestran que los jóvenes que terminan la secundaria en general no llegan los objetivos del aprendizaje esperado que plantea el currículo. Santos, en su estudio sobre Telesecundarias señalaba:

Pensando en el ámbito rural respecto a la escolaridad deja de ser rentable por situaciones económicas para las familias y los jóvenes ingresan rápidamente al mercado de trabajo; otros por la experiencia poco favorable en la secundaria no quieren seguir estudiando y otro las condiciones que tienen las escuelas. Si la apuesta del modelo de Telesecundaria es que “se aprende mejor” cuando todos sus componentes didácticos operan, ¿cómo se justifica que las carencias de equipo se presenten *exclusivamente* en las escuelas que atienden a los jóvenes más marginados? (Santos, 2001, p. 30).

La Constitución de nuestro país señala del fomento a la interculturalidad el multilingüismo y el respeto a la diversidad de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, sin embargo, en las escuelas secundarias rurales se pierde la concepción de la EIB y es sólo un discurso

político; debido a esto no se refleja en la realidad de las escuelas posteriores de la educación primaria.

La noción de la interculturalidad que se busca dar en la educación primaria entendida como: “un proyecto social amplio, una postura filosófica y una actitud cotidiana ante la vida que busca el establecimiento de una nueva relación equitativa entre las diferentes culturas” (CGEIB, 2006), y en el discurso señalaba que busca promover la educación intercultural entre toda la población, no solamente entre los indígenas. Además, buscó llevar educación pertinente para los indígenas en todos los niveles educativos.

Entre sus objetivos centrales (CGEIB, 2005):

- Mejorar la calidad de la educación destinada a poblaciones indígenas.
- Promover la educación intercultural bilingüe destinada a poblaciones indígenas a todos los niveles educativos.
- Desarrollar una educación intercultural para todos los mexicanos.

Sin embargo esta idea parece terminar en este nivel educativo y no continuar en la educación media y superior. ¿Por qué no se ha planteado una educación intercultural para todos y para todo el Sistema Educativo Nacional?

Los que pertenecen a la cultura “mayoritaria mestiza” son muchas veces los que tienen las mayores barreras y prejuicios para aceptar y apreciar la diversidad, y en estos casos tal vez una educación intercultural sería deseable; al tratar temas como revalorar a los diferentes a evitar el trato discriminatorio altamente legitimado en las relaciones sociales extraescolares y escolares.

Entre los retos de la Educación Intercultural para mejorar procesos escolares, en algunos contextos donde viven los pueblos originarios está el de la Educación Secundaria. Jóvenes que llegan con conocimientos socioculturales y lingüísticos diferentes que llegan a las aulas de secundaria en sus distintas modalidades (choque cultural). Hablando de jóvenes en donde la lengua materna es una lengua originaria -en este estudio el Tseltal- llegan con poco dominio del español y deben agregar en su formación otra lengua que es el inglés. La lengua originaria queda totalmente y legítimamente desplazada de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el nivel de secundarias no existe una perspectiva intercultural ni bilingüe sobre el tratamiento con las lenguas originarias.

En el mapa curricular de las escuelas secundarias ya no toma en cuenta en el área de lenguaje y comunicación, el desarrollo y el uso de las lenguas indígenas maternas o segundas lenguas, prácticamente queda afuera en la formación académica de los jóvenes y viene a destituir el inglés como obligatoriedad dentro de las escuelas.

En secundarias, están atendidos por maestros monolingües en español que no conocen el contexto del estudiantado y quienes deben seguir el plan del estudio de la secundaria en general.

Retomando con el análisis de Bonfil Batalla (1988), cuando los elementos culturales y la escuela que llega a las comunidades indígenas, la que no ha sido consultada en sus propuestas ni expectativas, llega como una imposición cultural (*cultura impuesta*) y es muy complejo que se generen procesos de apropiación cultural (*cultura apropiada*).⁹

Cultura impuesta: Ni los elementos, ni las decisiones son propios del grupo (...) la enseñanza escolar en muchas comunidades todas las decisiones que regulan el sistema escolar se toman instancias ajenas a la comunidad (el calendario, los programas, la capacitación de los maestros, la obligatoriedad de la enseñanza, etc.) y los elementos culturales que se ponen en juego también son ajenos al menos en gran medida: libros, contenidos de enseñanza, idioma, maestros, etc. (Bonfil, 1988, p.7).

Cultura apropiada: Se forma cuando un grupo adquiere la capacidad de decisión sobre elementos culturales ajenos y los usa en acciones que responden a decisiones propias. Los elementos continúan siendo ajenos en cuanto el grupo no adquiere también la capacidad de producirlo o reproducirlos por sí mismo, (...) hay dependencias en cuanto a la disponibilidad de esos elementos culturales, pero no en cuanto a las decisiones sobre su uso (Bonfil, 1988, p.8).

Otro tema que afecta el trabajo en la educación secundaria sería también la formación inicial de profesores y la actualización permanente de docentes y directivos bilingües, aumentar la proporción de dichos maestros que cuenten con licenciatura, y la profesionalización de la enseñanza. También los textos y materiales educativos que se imparten y son elaborados centralizadamente, y no contemplan las diversidades que existen entre los jóvenes de las diferentes regiones y partes de este país.

⁹Esto me pude recuperar en la teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos (Bonfil Batalla, 1988, p.9, pp1-27).

En este análisis se puede decir que cuando los niños indígenas terminan la escuela primaria bilingüe que es de la DGEI y no continúa este tipo de modalidad en secundaria, es un doble reto para llegar a este nivel y podemos afirmar que existen dos vertientes en términos de análisis educativo en materia de educación indígena, que explican por qué no continúan sus estudios posteriores. Uno son las condiciones económicas de las familias e intereses de los alumnos, que aspiran a lograr otras cosas que no tiene nada que ver con la educación. Y la otra es el diseño de currículum nacional, los contenidos, el campo de conocimiento que implica una desvinculación con las prácticas culturales y lingüísticas, desanimando a los alumnos.

3.3 Perspectivas críticas sobre la educación intercultural

De acuerdo a lo que señala Fidel Tubino (2004) en su enfoque sobre la *interculturalidad, diferencia entre la interculturalidad funcional y la crítica*, señalando que tienen implicaciones diferentes.

La interculturalidad funcional “reconoce la diversidad, su meta es incluirla dentro del orden social establecido sin cuestionarlo y las causas que generan la asimetría y desigualdades sociales, económicas y culturales; en tal sentido, es funcional al sistema neoliberal dominante social” (Tubino, 2004, p. 4).

En el campo del currículum educativo en la reforma educativa del año 2013, impulsado por el gobierno de Peña Nieto concede a los centros la posibilidad de tomar una serie de decisiones colegiadas para configurar un proyecto educativo, ajustando los contenidos curriculares, las necesidades específicas y características de cada centro educativo, lo que se denominó como autonomía curricular. Sin embargo, eso se tradujo en una serie de talleres extraescolares que no necesariamente se vincularon con los temas y contenidos del currículum.

Coll, en Soriano (2004), indica que, “la existencia de un currículum común en la enseñanza obligatoria es una ganancia para la igualdad de oportunidades de todos los alumnos” (p. 23). La intención es que tiene que estar presente en todos los centros educativos, de esta forma se estará asegurado que todos los alumnos tengan acceso a determinar experiencias en el aprendizaje y se consideran imprescindible en una cultura común y que permiten la continuidad en los aprendizajes.

Mientras que la posición de la *interculturalidad crítica*, se plantea la necesidad de ubicar el discurso sobre la diversidad a través de un diálogo más amplio que abarque la dimensión económica y política. En este sentido, la interculturalidad crítica no solo busca respetar y

valorar la diversidad cultural y lingüística, sino que generar procesos de diálogo entre personas procedentes de diferentes tradiciones culturales, que como señala Tubino (2004) se necesita un “cambios profundos en todas las esferas de la sociedad y aporta a la construcción de sociedades alternativas que refundan el Estado nacional en América Latina y otras partes del mundo” (p.6).

La educación indígena, diseñada por el Estado para facilitar la integración de la población indígena a la nación- “ocupó un lugar especial en la problemática general del país y tiene una virtud que comparte con el discurso del Estado mexicano: la de afirmar lo contrario de lo que se hace” (Medina Hernández, 1980, p.41).

Julián Caballero (2003) al analizar la Educación Bilingüe Bicultural de los años 90s, señala en un recuento que realiza sobre la educación indígena, que la educación pública dirigida también a los pueblos indígenas, es “*considerada como un bien en sí misma*”, en los informes oficiales se oculta que:

La educación en las comunidades indígenas está en completo abandono y la educación bilingüe Bicultural solo existe en los discursos: faltan planes y programas, faltan materiales didácticos apropiados, falta capacitación para el personal docente en la metodología para la enseñanza del español como segunda lengua y el fortalecimiento o revitalización de la primera lengua. Además, los contenidos son los mismos que se imparten a nivel nacional y carecen de congruencia con las especificidades culturales de los usuarios (p. 104).

Al hablar de la interculturalidad en la educación, López (2007) citando a Nogales (1988), “se establece una relación casi automática con el plano de los contenidos del currículo escolar, dejando de lado el necesario ámbito de los procesos pedagógicos de los comportamientos de las actitudes y de las practicas” (p.41). Prácticamente, los contenidos curriculares oficiales, hace que los maestros se olviden la asociación entre intercultural – práctica y la noción de la interculturalidad se pierde dentro de las prácticas escolares lo que se ha venido haciendo desde mucho tiempo. López (2007) menciona que:

En los materiales educativos desarrollados para la educación intercultural bilingüe apelando a la noción de interculturalidad, en los libros de textos se incluyen contenidos curriculares indígenas, al lado de otros más característicos de la cultura hegemónica de corte occidental (...) incluyendo contenidos étnicos derivado a la visión indígena del mundo junto a aquellos más “modernos” estamos haciendo interculturalidad y aun

cuando esa pueda ser una forma para comenzar a modificar la visión curricular, pocas veces se considera la necesidad de establecer las relaciones entre estas dos visiones y casi nunca se hace evidente el conflicto que rige en las relaciones entre lo propio y lo ajeno (p. 41).

Recuperando al texto de López cuando señala que se ha trabajado más en el tema de la inclusión en el curriculum de los contenidos étnicos, dando menos atención al tema de las prácticas docentes y escolares. Pero siempre en relación con la escuela primaria bilingüe, y la secundaria ha sido casi inexistente en México para este planteo.

Viendo este análisis, creo que tenemos partir y cuestionarnos para dar un paso y modificar la visión curricular aunque cuando hablamos de la interculturalidad es la relación entre culturas donde no es más ni menos y no es simplemente llevarnos bien entre las otras culturas, sino que también necesitan un cambio estructural de las instituciones que pocas veces se considera cuando existen dos visiones en relación entre lo propio y lo ajeno.

3.4 La educación de “calidad” “pertinente” “propia” entendida desde los pueblos

La investigación sobre escolarización en los pueblos originarios ha sido analizada por investigadores no indígenas y más recientemente por investigadores indígenas. Muchos de estos trabajos hablan de *la cosmovisión indígena* y entienden por ello el buen vivir/ vivir bien, proclamado por los pueblos indígenas en América Latina para construir:

Otro mundo posible basado en el desarrollo de un nosotros comunitarios en donde todos(as), indígenas y no indígenas tengan cabida, un mundo otro, sustentado en la recuperación de la visión ancestral indígena en el espacio contemporáneo, como esperanza y nueva utopía posible (...). El buen vivir que constituye la propuesta de un tiempo-espacio nuevo que haría posible mediante la práctica generalizada de principios como la complementariedad, la reciprocidad, la circularidad, y la recuperación de lo sagrado (Zúñiga, 2011, p.93).

En nuestro país existen debates en el terreno de la construcción filosófica y teórica sobre la Educación Intercultural. Algunos refieren, como lo señalé arriba, a formas armónicas y respetuosas de convivencia entre culturas. Otras debaten el tema en torno a transformar la idea de ciudadanía bajo una perspectiva plural; y otros señalan que para hacer referencia una educación pertinente para los tseltales, hay que reconocer en relación con la naturaleza para alcanzar el “Lekil Kuxlejal” (Buen Vivir) visión Tseltal desde los Altos Chiapas. Los trabajos

que hacen referencia al *Lekil Kuxlejal* (Zuñiga, 2011), señalan aspectos como la *cosmovisión indígena*, y eso es enfatizar la manera cómo perciben el mundo actual. Para ello, una pregunta que puede ser importante es entender, ¿Qué y cuáles son los ejes centrales para educar a un hijo?

Hoy día, en las comunidades indígenas, los padres de familia señalan que la escuela debe respetar los *saberes indígenas* y también *retomar y enseñar lo que se denomina el conocimiento occidental*, en el proceso educativo. No podemos romper este dilema, ya que ambos conceptos resultan fundamentales en la vida cotidiana de los pueblos indígenas y, al mismo tiempo, sería necesario que los no indígenas aprendan a correlacionarse con otras perspectivas y filosofías de vida como las de los pueblos indígenas de México.

Zuñiga (2011) señala que la interculturalidad entendida desde los pueblos indígenas:

La interculturalidad desde la perspectiva indígena va más allá de un sentido de convivencia que mantiene o respeta al “otro” en su diferencia supone una construcción de “otra” de la relación misma interpelando la naturaleza del estado y consecuentemente la de los modelos de desarrollo impulsados por las élites naciones. La interculturalidad requiere como condición indispensable la descolonización de las relaciones políticas, sociales y culturales indígenas y no indígenas (p.94).

Esto enfatiza, como lo señalan algunos autores que reflexionan sobre la educación intercultural en la perspectiva de los pueblos, la necesidad de aprender y recuperar la armonía con la naturaleza como un sujeto de derecho -no un objeto- y con respeto hacia ella; ello conlleva a un cambio significativo en la manera de concebir la vida y de actuar.

Para los padres de estas comunidades, la idea de “calidad escolar” no es una mención propia pero sí hay una idea de educación con valor y sentido, y esto se refiere la noción del *Lekil Kuxlejal* (*Buen vivir*), el *Ich'el ta Muk'* (*el respeto*) y el *A'tel* (*el trabajo*).

Sin embargo, el sistema educativo nacional cuando se habla de “calidad educativa” como dicen los funcionarios y legisladores, ¡hay que evaluar a docentes y directivos de la Educación Pública! El texto constitucional del Artículo 3º, es explícito al respecto (aunque a la fecha está en proceso de cambio también):

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y

la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. (*Diario Oficial de la Federación el 26 de febrero de 2013*)

El discurso actual sobre la “calidad”, “es un asunto que heredamos principalmente de la economía. Desde que los administradores e ingenieros industriales se preocuparon, desde 1945 y durante la posguerra, por la evaluación de la calidad de los bienes y servicios, el tema se incluyó rápidamente en las agendas gerenciales de empresas y organizaciones, tanto públicas como privadas” (*Titular de la UPN, Querétaro, 2016*).

La nueva filosofía de la “calidad” se debe derribar algunos mitos como el siguiente: “Culpar a los trabajadores” que solamente son responsables del 15 por ciento de los errores, mientras se pasa por alto el sistema diseñado por los gerentes, que son responsables del 85 por ciento de las consecuencias indeseadas. Creer que no existirían problemas en la producción, si los trabajadores únicamente se centraran en hacer su trabajo de la manera en que se les especificó que debían hacerla.

Esto es una clara reflexión para los tzeltales; existen dos conceptos fundamentales que definen su sentido de vida y convivencia: *el respeto y el trabajo*.

El “*ich’el ta muk*”¹⁰ (respeto) visión de Tenejapa, cuya noción define un saber vivir sin dañar a la naturaleza en su conjunto, se respeta la “*Metik Kaxailtik*”¹¹ (la madre naturaleza), manteniendo el equilibrio de la vida, y por lo tanto, es fundamental a que estos conceptos se tomen en cuenta y tengan visibilidad en las escuelas porque es algo propio de cada uno de los pueblos, y que los niños podrían reflexionar a temprana edad y que reconozcan sus historias, sus antepasado y esto debería quedar de algún modo como valor ético en los campos de conocimientos del currículum, en los procesos de aprendizaje, y en los contenidos curriculares en los niveles educativos.

Hay un concepto muy importante en la comunidad de Tenejapa, y es el de “*a’tel*” (trabajo) que define la tarea constitutiva de la persona que cultiva, y define la forma en cómo se hace (constituye) una persona. Se *trabaja* para vivir en un sentido estricto, el concepto carga una memoria mítica, sagrada de la actividad para alimentar a los suyos y a las divinidades que esperan ver manifestado el *agradecimiento* en ofrendas. La tarea modela su manera de ser (ética) que a su vez registra sus principales entidades de memoria, el corazón y el espíritu. La

¹⁰ Visión Tseltal de Tenejapa, al hablar de *ich’el ta muk* implica todo en relación a la naturaleza entre lo vivo y lo muerto. Son datos que pude recuperar durante el trabajo de campo.

¹¹ Noción Tseltal *Metik Kaxailtik* (la madre naturaleza) tiene semejanza a la Pachamama en la región andina en Ecuador y el Sur.

experiencia constituye un sentido ético profundo de vida en armonía, que se comparte con la naturaleza, con el cosmos, la tierra y su energía (Plática con Alonso López, 2018, comunero de Pokolum).¹²

En muchos de los pueblos indígenas de Chiapas, el proceso de crianza -en relación a la educación-, empieza desde la casa sobre todo durante el nacimiento del bebé aprendiendo primero la pedagogía propia con la familia, que después toma su “Ch’ulel” (conciencia), y esto le servirá durante toda la vida, aprendiendo a respetar, conocer a relacionarse todas las cosas vivo y no vivo que los rodea. En el caso particular de los Tseltales o como se autodenominan así mismo Bats’il Winiketik (Hombres Verdaderos) entendiéndose por “verdaderos” hace referencia a una filosofía Maya-Tseltal, como menciona Sántiz (2018) citando a Boyer (2015) que:

Son gente «verdadera» en tanto hablantes de su lengua, denominada Bats’il k’op («palabra verdadera» en tzeltal) y Bats’il k’op («palabra verdadera» en tzotzil) respectivamente. De manera que en gran medida son (y son lo que son) en función del uso que hacen de ella. No cabe duda, entonces, de que ésta siempre es «verdadera» en sí mientras que la persona tzotzil o tzeltal sólo lo será de acuerdo a cómo la articule (teniendo en cuenta los parámetros expresivos culturalmente normados); o lo que es lo mismo, siempre y cuando se muestre competente en su uso. Tal competencia deviene, en gran medida, de la capacidad que tanto cabeza (razón) como labios tienen para darles su forma correcta, siendo la «palabra verdadera» un ideal -al igual que el hombre o mujer «verdadero/a»- al cual se debe tender a lo largo de la vida durante las etapas de maduración personal (Sántiz, 2018, p. 85).

Por todo lo señalado, los hombres y mujeres tseltales ellos determinan lo que es deseable y lo que es conveniente para educar y enseñar en esta filosofía, percibiendo lo que es el “Lekilk’uxlejal” (buena vida), la cual -y retomando las posiciones de los interlocutores tzeltales de este trabajo y de investigaciones-, está basada en la sabiduría, la razón, la convivencia armónica y la reciprocidad.

Se puede observar las múltiples prácticas culturales en relación al fomento a la educación, las cuales se presentan en diversos espacios, como: la casa, la familia, la comunidad, la milpa, la naturaleza misma, así como su organización social en clanes y linajes, sus sistemas de cargos, el uso del calendario, y sobre todo en el uso de la lengua tzeltal, la cual “es el medio de

¹² Esta descripción ya es una traducción de la plática en tseltal que tuve con el señor.

comunicación que utilizan para transmitir todos los conocimientos, acontecimientos y sentimientos que surgen en la comunidad” (Sánchez, 1998, p. 163).

El sentido que Zúñiga (2010) plantea a la interculturalidad es el siguiente:

Como noción ha tenido diversos desarrollos discursivos entre la interculturalidad latinoamericana occidental especialmente académico y disciplinaria. Últimamente también los propios indígenas que vivencias directamente las relaciones culturales desde la subalternidad y la exclusión, cuestionan y están redefiniendo esta noción, dándole contenido propio, al considerarla una condición de la sociedad del buen vivir (p.88).

Para cerrar esta parte, podemos preguntarnos ¿Dónde y cómo entra a la escuela? ¿A caso los maestros reconocen esta perspectiva? ¿La EIB de la escuela primaria reconoce lo que es el Lekil Kuxlejal (Buen vivir)? ¿De qué manera esta perspectiva de vida de los pueblos mayas tseltales debería estar presente en todo proceso escolar?

Para poder responder estas preguntas, posiblemente nos ubicará en abordar desde otro modo lo que hoy se busca definir como Educación Intercultural Bilingüe y el concepto de una educación con pertinencia.

En este capítulo, presento el análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo realizado en la comunidad de Majosik y Sibaniłja' Pokolum municipio de Tenejapa hablantes de Tseltal en los Altos de Chiapas. Cabe mencionar que servirá para conocer las perspectivas de los tseltales donde exista mayor hablante de una lengua materna y que actualmente se encuentran en un gran crecimiento de población. Del mismo modo, se mostrará cuál es el eje de una educación pertinente que los tseltales creen tener la posibilidad de que exista un planteamiento curricular acorde a ellos y como un campo de reflexión prolífico para las ciencias sociales. Asimismo, se abordará la valoración de las dos escuelas secundarias en cuanto a maestros, alumnos y padres de familia. En cuanto a la valoración y expectativas sobre la educación secundaria, se recuperan las perspectivas desde la visión de los tseltales que vienen desarrollando durante varias décadas.

En este apartado, se presentan los testimonios de padres de familia, autoridades, niñas/os y maestras/os de las dos comunidades en las que he trabajado. En algunos casos se indica el nombre del interlocutor quien no tuvo inconveniente en que aparezca citado; en otros casos, no se indican el nombre de los que no quisieron que aparezcan en este trabajo. Los testimonios se presentan en Tseltal y posteriormente con su traducción al español. Para esto, trabajé con un familiar quien habla y escribe el Tseltal, lo que me permitió a seguir enriquecer mi lengua materna (Tseltal) así como dar mayores elementos de objetividades en la traducción.

4.1 Las expectativas sobre la Escuela Telesecundaria N° 479 “Ángel Albino Corzo

A continuación se presentan las expectativas de los alumnos, padres de familia tanto autoridades de la comunidad de Majosik. Esta selección de los datos se situó por la disposición a compartir su punto de vista respecto de la percepción y valoración que tienen de la Escuela Telesecundaria N° 479 “Ángel Albino Corzo” y sobre la comunidad.

Retomo algunos trabajos de la entrevista y observación en la Telesecundaria de Majosik, Las conversaciones se llevaron a cabo en lengua Tseltal y para lograr los objetivos de análisis en este apartado se trabaja de manera bilingüe Tseltal-Español. Presentando en primer momento el fragmento en Tseltal y posteriormente la traducción de la misma en español entre corchetes “[]”.

Entre las preguntas que orientaron el diálogo con los estudiantes se encuentra: **¿Binti nix ya el ya wilik te nopunil ta escuela Telesecundaria, ja' nix jich te mach'a ya xp'iteswan ta yutil salón te maestroetik yax ayanik ta español, tulan wan ya wayik ya'el te p'itesel ta**

k'op aye'ta español? [¿Cómo se sienten estar estudiando en la escuela Telesecundaria, así también los que enseñan dentro del aula, los maestros que son monolingües en español, creen que a ustedes les dificultan el aprendizaje en español?]

Entre las preguntas que orientaron el diálogo con los padres de familia se encuentran: **¿Binix yilel ya wilik te snail nopunil ta parajetik, tulan wan sk'oplal ya wayik ya el te' escuela Telesecundaria?** [¿Qué opinan ustedes la casa de estudio de nuestro paraje, creen que es importante la escuela telesecundaria?].

A partir de estas preguntas se generó un diálogo más amplio entre los alumnos, padres y autoridades sobre diferentes aspectos de la escuela que a continuación daremos a presentar.

4.2 La valoración de la Telesecundaria por parte de la comunidad

La comunidad de Majosik [*Lugar de las golondrinas*] en donde se encuentra la Telesecundaria N° 479 “Ángel Albino Corzo”, se puede observar los siguientes testimonios de alumnos, padres de familia y autoridades en la comunidad:

4.2.1 Perspectiva de los alumnos

Mientras una alumna de segundo grado grupo “A”, en ella muestra un aprecio muy significativo a favor de la escuela Telesecundaria que manifiesta su gusto a estudiar en la escuela como “otro ámbito” donde pueda aprender cosas nuevas a diferencia de lo que se aprende desde la casa, y lo único que le dificulta es hablar en español y comprenderlo mejor. En su testimonio de esta alumna Sebastiana Jiménez que estuvo platicando conmigo en Tseltal e indica que:

Te escuelae ja' xchebal snail nop junil kuun te banti k'ejel yax snopteswanike bit'il taj najotikej, ya k'aneke te ya nop lieke, janax te hay max k'ot ta kotanjotik te español, pero yaj pas tulan jotik te ayuk yax k'ot ta kotanjotike, melel, te escuelae maj ja uk te max tunej, max yak' bolil, jame bol te mach'a más k'an xtal ta clase janich jich mach'a ma stabe wentail ya yajej.

[La escuela es mi segunda casa donde nos enseñan diferente como en nuestra casa, quiero aprender aquí, solo que a veces no comprendemos el español, pero tratamos de hacerlo y comprenderlo, la escuela no que no sirve y ni tampoco nos hace menso, menso

es aquel que no le gusta venir a la clase y también a los que no encuentra el sentido]
(Entrevista realizada en Majosik el 02/10/2018)

Otro alumno de tercer grado “A”, Agustín menciona que el “*conocimiento*” se puede entender y aprender de muchas maneras, que para él, es fundamental en su vida cotidiana a mirar el mundo nuevas formas de aprender sin dejar olvidar atrás su lengua “Tseltal:

Te snopiljolil mame ayuk yawilal baj jachem, ay me stunel ta bayel, te nopiljolil tej yaj noptik ta esuelaetike tulan me xan sk’olal ek, janix jich xan ek te yaj kich tik noptesel taj stojol me’tat jotikej, janax te yan xan e k’ae te p’itsel ta escuelae, ja’té mayuk mach’a yax nopteswan ta k’optik tseltale, yaj k’an ek te yaj nop lek ayej ta tseltal y sok nix st’ibuel.

[El conocimiento no tiene origen y sirve mucho, el conocimiento que se aprender en las escuela también es importante, así como también que nos enseñan nuestros padres y madres, solo que es diferente lo que nos enseñan en la escuela y no hay nadie que nos enseñan a nuestra lengua materna Tseltal, quiero aprender hablar bien el Tseltal y escribirlo] (Entrevista realizada en Majosik el 01/10/2018).

Otro testimonio nos comparte la alumna de tercer grado “A” Rosa María, hace mención que la escuela donde estudia, la mayoría de los maestros son monolingües en español, y ella cuesta entender hablar en español que esto posiblemente le impide avanzar en su estudio y desea que les enseñen y retomen el contexto como punto de partida los contenidos de cada uno:

Ya mulan te’ ya xtalón ta escuela taj yayel snopel ach’k’op ayeetik, janix jicha te’ ya k’anjotik kek te’ ayuk ya snopteson jotik lek te maestroetikej, spisil te a’teletik te’ ya yak’ taj ilel, maj najotik te bi ya yale, jich nix max k’ot ta cotanjotik te bi ya yalej, o yu bal maj sna’ p’ijteswane bi a te maestroe, ja’té’ ay yach’ikil ya sts’akik yatelik li i, jo’on ya xayanon ta tseltal y maj kay lek te espoñole, maj jaukonax te’ max kayej janix jich ek te jo’takej ya yalik jich’ek.

[Me gusta venir a la escuela aprender conocimientos nuevos, pero queremos que nos enseñen mejor los maestros, todas las actividades que nos enseña, no comprendemos lo que plantea, está muy lejos de nuestro alcance o simplemente el maestro es nuevo en eso, yo hablo Tseltal y me cuesta entender palabras en español no solo a mí sino que mis compañeros opinan lo mismo](Entrevista realizado en 01/10/2018).

Otro dicen que es una obligación presentarse a la escuela ya que los padres de familia ven como un buen camino para sus hijos y seguir adelante en su vida personal. Alumno de segundo grado “A” Alonso Guzmán atestigua que:

Te´ me´ tatjotike ya yalbenjotik te´ ja´la jich spasel ya sk´an te ayuk ya xban jotik ta escuelae, taj snopel te´ junej, melel ja´la lekiljotik a te´ ayuk ya ch´un jotik te´ sk´op te´ me´tatjotike, janax te´ maj xkay jotik te bixi yaj pas tej tareajotike in te maestroetikej spisilik yax ayanik ta español, yaj k´an nop te españole janix jich te inglés te´lek nax ta alelej.

[Nuestros padres nos dicen que así debe de ser que nosotros viniéramos a la escuela para aprender cosas nuevas, porque es nuestro bien propio que escucháramos los consejos de nuestros padres, solo que no entendemos cómo hacemos las tareas que hacemos acá y los maestros todos hablan en español, yo quisiera aprender hablar en español y el inglés que es fácil de decir](Entrevista realizada el 05/10/2018).

Estos testimonios son comunes entre los estudiantes entrevistados. Se observa que valoran positivamente la escuela, las mayoría de los alumnos quieren aprovechar lo que se enseña en la Telesecundaria “Ángel Albino Corzo” N°479. Hablan de “*conocimientos nuevos*”, sin embargo, es común que el obstáculo del uso de la lengua Tseltal sea señalado como una dificultad por la cual no se logra efectivamente aprender. En este sentido, no es menor que la autoridad educativa considera en contextos del uso y presencia de la lengua originaria, la necesidad y el derecho a que la escuela considere a las lenguas como prioritario en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

4.2.2 Perspectiva de los padres de familia

Padre de familia de una alumna que durante la investigación cursaba el segundo grado de secundaria; él es miembro del comité de educación secundaria. De ocupación campesino, y con un nivel escolar que fue hasta tercero de primaria, aspecto que mencionó durante la plática. Fue alumno de la escuela primaria bilingüe de la comunidad “Niños Héroe”. Ha vivido 52 años en la comunidad, ha sido testigo de las transformaciones de las escuelas con el paso de años. Y muestra mucho interés la escuela Telesecundaria ya que es la única posibilidad donde pueda estudiar secundaria a su hija, mejor aún que su hija pueda ir caminando a la escuela:

El **Don Diego López** menciona que:

Yaj k'an te kal nich'an yakuk snopik te' Junej, ja'nax mej ya ka' be ta stojol jotik a te' me il tatilonjotike, maj k'an te' yax a'tej taj tojol sbatel k'inal, ayuk lakati yax laju' snoponil yu unik te kal nich'ane, janax tej tulan ya yayik te' a'yej k'opojinel lek ta españole, ya kil te keremetik te'ya yak'beik yipal te nopunile sok nix te snopel ten k'op a'ye jej

[Quiero que mis hijos estudien, es una oportunidad que le ofrecemos como padres, que no siempre trabajen en el campo conmigo para toda la vida, desearía que tuviera un hijo con profesional, pero lo que les dificultan es hablar y comprender mejor el español, veo los jóvenes sí tienen ganas de aprender y aprender otro idioma](Entrevista realizado el 02/10/2018).

Por otra parte, el señor Mateo 48 años de edad originaria de la comunidad y que se dedica en el campo con escolaridad quinto de primaria, también comentó que la escuela telesecundaria, para él representa algo significativo para su hijo:

El **Don Mateo** dice que:

Te' escuela ku'untikej ja'mej yich'o bil snopiljolil taj swenta kal nich'antik te pajel chawebel, janax te'max ch'unik k'op kayej jotikej te meil tatilonjotike, ay xa wil ya maj stabeik yutsilal te nopunile, yax bajtik xan taj México taj sle el ya'telik i ay yax batik ta Estados Unidos taj a'tel ta campo yu un k'ok tumat, ja'jich te sk'anel yo'tanik te keremetike te beom k'inaliteke.

[La escuela que tenemos es el portador de conocimientos en el futuro, solo que nuestros hijos a veces no toman los consejos como padre, algunos no le encuentran el interés estudiar, muchos se van en la Ciudad de México para conseguir trabajo, incluso algunos se van a Estados Unidos para trabajar en el campo jitomatero, que los jóvenes son sus sueños de migrar a otro lugar](Entrevista realizado el 03/10/2018).

En este análisis dos padres de familias ponen la escuela como un centro de adquisición de nuevos conocimientos para que el hijo podrán servir después cuando sean grandes. Fundamentalmente la escuela telesecundaria es que no hay un maestro donde bilingüe donde puede colaborar con los jóvenes, para eso la mayoría de los jóvenes tienen Barreras de

Aprendizaje y Participan (BAP) en especialmente *dominar la lengua español* que impiden seguir estudiando.

Por otra parte, también influye la participación y convivencia que perciben los padres de familia en la escuela telesecundaria, ha provocado que los maestros buscan la forma de cómo pueden ayudar a un alumno que no participan en las diferentes actividades dentro del clase, no es porque no acumula conocimientos previos, sino que es la relación que existe entre maestro y alumno.

4.2.3 Perspectiva de las autoridades

Don Efraín Guzmán, presidente de la comunidad afirma que la telesecundaria, la autoridad educativa jamás deberá quitar la educación secundaria, puesto que fue un gran esfuerzo solicitar una secundaria que lograron tener en los años 70 y deberá reconocer el trayecto y el número de matrícula de alumnos que cada vez son más grandes.

Te´ escuela ja´mej xchebal yolil k´oem ta nopteswanej yu´un te kal nich´antike te ya yak´betik te parajetik, ta mej jun k´aal laj spobetik te a´teletik taj stojol nopteswanejetike, ch´ay me yip a te parejetike i mamej xtalikix aj te´ keremetik ta yantik parejej, janix jicha te yaj k´antik te p´itesel taj tojoltik, te ayuknix yaj stsaikik ta wentaj te´ ts´umbaltik tseltales ja jich maj xtup´a te k´op kayej tik melel ya mej snopik te a te ch´iom keremetikej.

[La escuela es el segundo centro de enseñanza para nuestros hijos que nuestra comunidad nos ofrece, si algún día nos quitan la autoridad educativa pierde el prestigio de la comunidad y dejaran de venir los jóvenes que viven en otras comunidades, pero así también queremos que nos eduquen un aprendizaje propio que toman en cuenta nuestro “procesos de aprendizaje Tseltal”, así no perderá nuestros usos, costumbres y la lengua, fomentará porque aprenderán a los jóvenes nueva generación](Entrevista realizado el 03/10/2018).

Otros afirman que la escuela ya es algo vital y la necesidad de aprender tanto lo propio y lo ajeno aunque los jóvenes no gozan lo suficientes en el aprendizaje dentro de la escuela:

El **Don Juan Guzmán**, tesorero de la comunidad nos dice:

Tulanix mej sk'olal te escuela, k'aemotikixmej taj stojol te secundaria i na'ó tikixmmej te hay jun ne, i yaj mej k'antik te'ya kich tik ta muk taj stojol melej ja'mej lek ya snopik lek a' te' kal nich'antike i yaj k'antik nix te lek yaj xp'iteswan te maestro baseetike, ja nix te' li'ayikej interonetik mej, te'a tej maj snaik lekej, i jo'otik nix ay taj tojoltik taj sjele i s k'anel yach'il escuela

[Ya es necesario esta escuela, nosotros ya estamos acostumbramos de la secundaria y sabemos que tenemos una, se necesita cuidarla y mejorarla para que aprendan bien nuestros hijos y necesitamos que enseñen bien los maestros de bases, los que están acá algunos son interinos por eso no enseñan bien son nuevos y es su primer trabajo como maestro de esta comunidad, tenemos ese deber de hacerle cambiar o solicitar algo diferente a esta escuela porque es la primera y única que llegó a esta comunidad y no podemos perderla](Entrevista realizado el 04/10/2018).

Durante mi trabajo de campo, se puede mencionar que la mayoría de los maestros que daban clase son interinos y dos maestras que afortunadamente saliendo de la universidad consiguieron trabajo para dar clase a la escuela telesecundaria egresadas de las universidades privadas de Chiapas, con especialidades en ciencias de la educación, prácticamente como dice Don Juan, que carecen de prácticas docentes porque eran nuevas.

Don Alonso Guzmán autoridad de la comunidad, presidente de la telesecundaria: afirma que la escuela se necesita tener una visión más propia de lo que enseña en la escuela:

Pisiltikik niwan yaj k'antikik jun escuela te'bantij yaj snopik tijil te'kal nich'antike, ja'intoj toj te' ay taj parajetikej lek me ay ya wil, ja'in toj te yaj xjulik keremtik taj yantik paraje, ja'nax te maj xyak betikixtal maestroetik lek chapalilk, ya k'antik nix te'xjelon te'escuelatike taj swentaj te' taleltik li'ej ja'jich maj xtup aj te'tsumbaltikej.

[Todos necesitamos una escuela donde estudian cerca nuestros hijos y esta que tenemos que sí está activo por ahora llegan muchachos de otros parajes, solo que ya no nos mandan maestros bien preparados, necesitamos un cambio en nuestra escuela sobre todo que tengan en cuenta nuestras prácticas culturales, para que no se extinguieran nuestra costumbre Tseltal](Entrevista realizada el 05/10/2018).

Como se puede observar los testimonios mencionados, dan cuenta que la educación secundaria modalidad Telesecundaria, los autoridades valoran y aprecian que exista una

secundaria muy pertinente donde pueda mejorar el aprendizaje de los alumnos relacionando con la práctica propia de la comunidad y que se caracteriza por el uso de la lengua originaria, presente en los estudiantes, como medio para el desarrollo cognitivo.

4.3 Dificultades que la comunidad observan sobre la Telesecundaria

La mayoría de los casos durante la entrevista de los estudiantes, los padres de familia opinaban sobre la escuela telesecundaria, así como los actividades que elabora el maestro, al parecer se perciben las dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje que enfrentan en a diario en el aula.

4.3.1 Perspectiva de los alumnos

Alumno de primer grado “A” **Antonio Hernández** narra que:

Te ʼbinti tulan yaj kay jo ʼtik, ja ʼte ʼspasel te a ʼteliletikej, te maestro bixi yaj xnopteswane taj yutil salón, melespasil mej sbatel español yaj xk ʼopoj, te ʼpilon jo ʼtik maj xkay jotikej

[Lo que nos dificulta, es la elaboración de los trabajos que el maestro nos enseña, dentro de clase, la mayor parte de la enseñanza se hace en español donde la mayoría de nuestros compañeros no comprendemos](Entrevista realizado en 03/10/2018).

Alumno de tercer grado “A” **Pablo Pérez**, expresa que el uso de la lengua español se habla durante la clase, esto implica que a la hora trabajar con libros de materias como la matemática no aprenden y ésta se debe que los jóvenes no dominan el español y la explicación del maestro es en esa lengua. El uso del español se aplica, por indicación del maestro, durante los trabajos en equipo y de exposición para que los jóvenes empiecen a acostumbrarse y a sentirse más seguros con el español para ingresar a la preparatoria.

Te ʼbantij tulan ya kiljotikej ja ʼte materiaetik yaj kiljotikej ja ʼnix jich te ʼ matemática, maj na ʼjotik te bit ʼil yaj xnopteswan te maestroe, tulan yaj kay taj yalel te españole bit ʼil yax k ʼaxon jotik taj yalel xcholel jun temaj taj equipoj, ay yaj tselabaj jotik taj yalel te españole, taj yutil salonej yaj laj bol x a ʼyananonjotik ta español ek melespasil ja ʼjich yaj sk ʼan te maestroe, i ta mej lok ʼon jotik taj clase e yaj x a ʼyanonixjotik taj Tseltal , ay yaj labanbajotik te ʼjotak bajotikej ja ʼlaek te ʼespañol ya kal jotike ta yorail exposicionej.

[Donde nosotros nos dificulta son las materias, así como la matemática no comprendemos cuando la enseña el maestro, me dificulta explicar en español cuando pasamos a exponer algún tema en equipo, a veces nos daba risa, porque dentro del salón disque expresamos en español porque el maestro así lo quiere, y cuando salimos de clase hablamos el Tseltal, hasta a veces nos burlábamos entre compañeros que la exposición fue en español](Entrevista realizado el 04/10/2018).

Otro alumno menciona que los materiales educativos como los libros que utilizan dentro de la clase les resultan poco favorable **Alonso Guzmán segundo grado “A”**:

Te´junetike ya´tome yu´unik jilel te jo´tak jotik te k´axikix jelawelej ja´mej yaj stuntes te maestro taj banti´yil a´te´ya´telikej, melel mayuk a jul te´ach´junetikej, ay janax mej yaj pas ka´tek jotik taj equipo skaj te´mayuk te junetikej, ja´nix xan jich ek te maestroetique ay yach´ikil interinoetik ay yax jalaik oxeb i joeb uj, yaj sk´an bel skambioik, yaj yikitaon jotik taj olil te´noponilej, yaj xjulik yan maestroetik i ja´nanix yak cha´il jotik te bitik la kiljotil sok te´poko maestroe.

[Los libros que usamos son de los compañeros que cursaron del año pasado, utiliza el maestro como su guía de estudio, porque nunca llegaron los libros nuevos, entonces hay veces que hacemos trabajos en equipo por falta de material de libros, y también los maestros son nuevos e interinos a veces tardan como tres a cinco meses piden su cambio, nos dejan la mitad del ciclo escolar y llega otro maestro que nos vuelve a enseñar lo que nos enseñó el maestro anterior](Entrevista realizado el 03/10/2018).

Mirando estos testimonios, se puede ver claramente que la dificultad está: en la forma y el estilo de enseñar de los maestros, el uso del español y no de las lenguas originarias, esto conlleva a no comprender a los jóvenes. Así mismo, el material de trabajo de los libros de texto en el aula que no llega a tiempo, y utilizan los de la generación anterior, y, finalmente, la poca estabilidad laboral de los docentes que son interinos y hacen cambios frecuentes en un mismo ciclo escolar.

4.3.2 Perspectiva de los padres de familia

Doña Sebastiana menciona que la dificultad es el aprovechamiento que le detecta a su hijo:

Ja' te'kerem jo'tikej maj staik lek ta nopel lek te bixi yaj k'anjotikej, maniwan ja'uk smul te' escuela, janix smul te' muk'ul a'teetik yu'un nopunilej. Ja'te'yaj yak'ik tal maestroetik te'maj snaik te'ja'te bixi kuxineltike sok te taleltikej, mamej yaj yalik te' tseltale, a laj tul tej p'ijteswane profesor Efrain te'yaj x á yan taj Tseltal, ja'nax tej maj xp'iteslaj taj Tseltal te' alumnoetikej te' jun ta tercer grado ¡lek laj ya yalik tsin te'profesore! Ja'nax late' xchunej bel skop te smukulikej te' bixi ya xnopteswan taj secundariae. Te'yantik maestrotikej janax yaj x a'yanik taj español, ¡lek ts'ij ya snopik español tej keremjotikej!, pero mamej k'antik tej yaj yikitaik sok yaj stek'ik jilel taj alan te'kayejtikej, jamej ch'iemik tal yu'un i ay mej taj yo'tanik sok nix taj sts'umbalik, ¡ja'nax tej sk'anto yaj staiklelek taj ya'yel i p'ijtesen taj escuela, melel mayuk p'ijteswanej ya yil te aj!

[Es que nuestros jóvenes no están aprendiendo como nosotros queremos, yo creo que la culpa no tiene la escuela, la culpa son las autoridades educativas. Que mandan maestros que no conocen nuestras prácticas y costumbres, ni siquiera hablan nuestra lengua Tseltal, excepto un profesor Efraín que habla Tseltal que no enseña en Tseltal sus alumnos de tercer grado, ¡dicen que él es bueno! Dicen que está obedeciendo el supervisor y el plan de estudio de la secundaria. Los otros maestros son monolingües en español, ¡está bien que nuestros hijos aprenden hablar en español!, pero no queremos que se olviden y subestimen nuestro lenguaje materna, con ellos crecieron y lo llevan en su corazón, así también sus raíces, ¡lo que falta es reflexionar y aprender en la escuela porque nadie lo enseña] (entrevista realizado el 02/10/2018).

La madre de familia, como se puede observar en su testimonio, menciona que los aprendizajes esperados de los alumnos no los ve suficiente, sino que le falta algunos ajustes como la pertinencia cultural de la comunidad y también las condiciones de la escuela, la falta de material pedagógico que los jóvenes implica una barrera en el aprendizaje y los maestro no hablan la lengua de la comunidad.

Don Mateo menciona que la:

Te'keremtikej mamej ayuk lek bixij yaj staik lek te'p'ijteselej, ay mej yaj x t'ix yo'tanik, sok malaj yaj yajik te'españolej te'bit'il yaj x jach ta nojpteswanej te maestroe,

yaj laj xk'exawik taj yalel te españolej. Te'a te' maj yaj sk'an snopikix a'tej keremjotike, yaj sk'anikix a te' xjilik taj coperante taj parajetikej, taj mej jich ta wayej, te'mej ochik taj yilel sk'inalik sok yich'el taj muk skapeik, mamej tik'uk yaj yayik xan a bij, yaj sk'an xbatik taj mejicoj taj stsobelaj stak'ikinik, yalaj sk'anik lek snailk, taj patil yaj xnujpunik, taj patil jamej jich yaj xk'otik te bixi cuxinel lej kej.

[Los jóvenes no tienen suficiente material para que aprendan mejor, muchos se desaniman su corazón, también que dicen que no comprende el español cuando enseña el maestro, dicen que le dan pena hablar en español. Por eso ya no quieren aprender nuestros jóvenes, ya quieren ser cooperante (comunero) en nuestra paraje, si es así, ya empiezan a cuidar su parcela, a cuidar el café, pero ni tampoco se conforman con eso, quieren ir a la ciudad de México a juntar dinero, quieren tener una buena casa y después juntarse al final terminan siendo así como yo] (Entrevista realizada en 05/10/2018).

Como se ya se ha señalado, la mayoría de los padres en particular, quieren que sus hijos tengan éxito académico y que la escuela como un complemento de saber hacer y conocer para desarrollo de la vida propia de los alumnos. Sin embargo, a menudo, los padres y madres no saben cómo ayudar en el progreso escolar y, por otra parte, en muchas ocasiones se siente excluidos del mismo por la propia escuela. Porque a veces no son tomados en cuenta que los padres de familia plantean, tampoco los maestros pueden hacer algo que se caracteriza con un enfoque propio de aprendizaje de la comunidad.

4.3.3 Perspectiva de los Autoridades

Don Alonso Guzmán menciona que en la escuela secundaria, la mayoría de los maestros vienen de afuera de la comunidad y que prácticamente a la hora de dar clases, a veces los alumnos se quedan solos dentro del salón:

Te' escuela secundariae, te'maestroetikej jaj chemik mej tal taj yantik lum, te'maj xyayik tej k'optikej, ay tul te'jajchem ta parajetik te'ya snalek yalel te'tseltale ja'nix jich maj snoptes nij yaj xk'opoj taj Tseltal taj yutil te'escuelae. Sk'antoj yu'unik te'maestroetik te'bixi lek ta noptesjel te alaletik, ay xa wil te' x bolet te'maestroebit'il yaj xnop yu'unik aj, taj mej malom x yak lek ta ilel te maestroetike

[La escuela Telesecundaria, son maestros que vienen de otro lugar que no hablan nuestra lengua materna, hay uno que pertenece de la comunidad que supuestamente

habla y entiende el Tseltal solo que no enseña ni habla en Tseltal dentro de la escuela. Le hacen falta mucho a los maestros de cómo realmente se enseña los jóvenes (enfoque pedagógico) a veces los maestros son medio sonsos y que no se relaciona con la comunidad, otros que chismeando con los mismos maestros, como van aprender nuestros jóvenes así] (Entrevista realizado en 04/10/2018).

También menciona el **señor Juan Guzmán Santis**, no duda la capacidad de los alumnos de la secundaria, solo falta apoyar que realmente es pertinente empezando desde la lengua materna de la comunidad.

Te keremtikej p'íjik mej, ja'nax mej te mayuk koltael taj stojolik, soy chopol yaj yayik te yalel español, maj ch'un te' k'axej bolik kej, ayek' ts'ij snopilyu'unikemaj, ja'nax me ts'ij mayuk bixij yich'ik noptesel ta kayetikij, ja'nix yaj kay beyik stojol bintij yaj sk'anik te keremtikej, te'kalekej ja'yaj sk'an kiltik mej kayetikej bixij ayuk yaj staik p'ijtesel ta yutil escuela.

[Los jóvenes son inteligentes, solo que no hay apoyo adecuado para ellos, también les complican hablar el español, yo no creo son tontos o burros, tienen sus habilidades diferentes, solo que no saben los maestros cómo enseñan en nuestra lengua materna, queremos escuchar que quieren los jóvenes, yo opino que es necesario que en nuestra propia lengua como introducirlo y que puedan aprender en la escuela] (Entrevista realizado en 04/10/2018).

En este análisis, dos autoridades de la comunidad critican la escuela, que no puede existir un mal aprendizaje de los niños ni mala enseñanza de los maestros, sino que es la forma de cómo está estructurado el plan de estudios, que los pueblos originarios a veces no se toman en cuenta en la práctica de los maestros. La dificultad que enfrenta la escuela empieza con que los maestros que es monolingüe en español que no conocen la comunidad, su lugar de trabajo, y a los padres de familia, y autoridades ponen la escuela como un centro de adquisición de nuevos conocimientos para los hijos y la perspectiva de ellos formar la escuela telesecundaria con enfoques de bilingüismo y la pertinencia que caracteriza escuela con la comunidad.

4.4 Perspectiva de los maestros sobre el trabajo educativo en la Telesecundaria

En la gran mayoría de los maestros de la escuela, consideran que tratan de hacer lo mejor como parte de su trabajo docente en el aula para enseñar y lograr los aprendizajes esperados

hacia los jóvenes. Entre las dificultades que se les presentan en el trabajo con los estudiantes de la telesecundaria destacan dos: la lengua, ya que en gran medida los maestros han comentado que al no dominar los jóvenes el español, “pierden la capacidad para aprender”, y de seguir desarrollando las competencias, debido a que se dificulta la comunicación. La frase anterior es muy fuerte porque el no dominar una lengua -en este caso el español- no es sinónimo de no contar con capacidad de aprender lo que la escuela busca enseñar en términos de contenidos. La dificultad está en la comunicación y en el aprovechamiento escolar, mediado por una lengua que no es la lengua materna y de uso común en esta comunidad.

El maestro enseña en español y los estudiantes, hablantes de tzeltal como lengua materna, tratan de seguir lo que indican los docentes; los docentes señalan que, “se confunden y tienen dificultad para comprender el español”. Pocos jóvenes alumnos con mayor dominio del español, son traductores en la comunicación entre los docentes y los estudiantes, lo que resulta una alternativa de apoyo para el maestro y el grupo, en distintas materias de clase.

Un maestro en la entrevista, cuando le pregunté sobre cómo se sentía ser maestro de esa escuela, a pesar de las dificultades que enfrenta diario con sus alumnos, comentó:

“Ser docente en la Escuela Telesecundaria de “Ángel Albino Corzo” significa entrega, acción y dinamismo de manera responsable en la realización de las actividades con los educandos durante el proceso enseñanza- aprendizaje” (Entrevista/04/10/2018).

Durante la conversación que tuve con el maestro que atendía de primer grado grupo “A”, nos cuenta la dificultad de estar frente a los jóvenes y al estar en una comunidad hablantes de lengua materna Tseltal, aspecto que implica más retos y tareas para el maestro quien no es hablante de esa lengua:

No hablo ninguna lengua originaria, yo también soy proveniente de una comunidad que hablan el 99% en español, siempre he tenido la iniciativa de aprender una lengua que no es la mía, es especialmente en la labor docente, donde me puedo comunicar con mis estudiantes, ya que es un factor muy importante en la enseñanza-aprendizaje de los niños rurales, por más que quiero aprender una o más lenguas de los niños, ¡no se puede!, porque no siempre estoy constante en este lugar, llevo 5 años de mi vida de estar frente con los niños, en cual me han cambiado de lugares, cuatro veces con ésta, con diferentes lenguas y circunstancias que tienen la escuela y comunidad, esto lo digo por experiencia, no todos el ámbito es igual, donde la cultura y la lengua interviene un

factor muy complicado en el aula, y los jóvenes también dependen de cada contexto (Entrevista realizado en 04/10/2018).

Al conocer la experiencia del maestro, se aprecia que también está interesado en aprender la lengua de los jóvenes como recurso para la enseñanza en el aula. Busca la herramienta para poder ayudarse en una comunidad como ésta. Pero el constnate cambio de escuela que efrenta, también dificulta la relación con la comunidad.

Por otra parte, el trabajo docente de la Telesecundaria y la interacción con los jóvenes en la enseñanza de acuerdo con lo que se busca atender en cada materia, representan un reto para los docentes que señalan que muchos de los jóvenes se les dificultan aprender los contenidos escolares. Sobre esto, la maestra de segundo grado “A”, recién egresada de la universidad privada en la capital de Chiapas e interina en esta escuela, comentó sobre una estrategia que hace para ayudar a los alumnos:

La forma de interactuar con los jóvenes, retomo algún saber de la comunidad así para que mis jóvenes más o menos sabe lo que es. Muchas veces lo hago así porque no comprendían mis alumnos, creo que para mí considero que es un medio importante para usar el contexto para que el alumno que pueda conocer y relacionarse todas las actividades que nosotros observamos en esta comunidad, porque ni si quiera todo lo que está en el libro la mayoría de los alumnos no conocen y yo como maestra busco solución, donde más o menos entienden los jóvenes. Y dejo que hablen su lengua Tseltal, porque aquí hablan la mayoría, pero no olvidemos que el español es importante, es el que tiene más prestigio en la sociedad, que ni tampoco es bueno o malo decírseles a los jóvenes que no aprendan el español. El español es otra cultura como el Tseltal tienen el mismo valor, pero el que más favorece tiene a nivel nacional es el español, entonces no podemos hacer nada ahí, la sociedad todo quieren aprender una lengua que no es su lengua materna y el marco político-neoliberal todos nos arrasa hasta en los pueblos nativos, pero acá quieren aprender su lengua materna que es lo bueno que he visto últimamente (entrevista realizada en 05/10/2018).

Mientras el maestro de segundo grado “B” que también señaló las dificultades que considera se presenta en el aprendizaje de los alumnos que, “carecen de interés en estar aprendiendo en la escuela”. Esa expresión se relaciona con las dificultades que tienen los jóvenes por ejemplo, en la comprensión lectora, y la forma en cómo se tratan los contenidos,

de modo descontextualizados. Sin embargo, el docente no ve que el interés se construye cuando hay comunicación y contextualización de la vida escolar.

Lo que veo en mi clase, son las dificultades, que presentan los jóvenes el interés de aprender, poca vocación en la escuela, y tienen barreras de aprendizaje y participación. ¿Cuál es esa barrera? Es la lengua, que (por) esto pierde el interés para cada uno de ellos. Hay alumnos que hacen el esfuerzo de aprender, todo por la dificultad de hablar y entender el español, ¡vuelvo a repetir!, no es lo mismo que en su lengua originaria de ellos que comprendan mejor, se descontextualizan con los contenidos de los libros, ni siquiera están en el ámbito donde se encuentran los niños por eso se desubican mucho, y al llegar a la Telesecundaria ya es como un aprendizaje forzado que hablen en español, y claro tiene que ver donde concluyen su primaria como acá es una Escuela Bilingüe, hasta reciben materias en inglés, cada vez es más peor el caso los estudiantes, cómo van a aprender inglés si ni si quiera comprenden el español, no es porque los jóvenes los estoy subestimando, ¡no!, sólo que veo es un aprendizaje forzado.

Todo el testimonio anterior, muestra que el docente sabe y reconoce la real dificultad que tiene una escuela que se impulsa sólo en español, para contextos de jóvenes tseltales y hablantes de sus lenguas lo que es un derecho. El maestro reconoce que la lengua como elemento constitutivo de la identidad de los jóvenes, la que es utilizada a conciencia en la formación y desarrollo de los futuros miembros de la comunidad. Sin embargo, en la escuela queda desplazada y los docentes no saben qué hacer con ella; el español se impone como única opción, dificultando muchos procesos.

Otro caso del maestro de tercer grado que atendía el grupo “A”, originario de esta comunidad de Majosik, egresado de la Universidad Mesoamericana privada de San Cristóbal de las Casas, cubriendo plaza en docencia en esta escuela. Cuenta también que la escuela es un espacio donde puedan aprender a interactuar y convivir entre maestros y alumnos. Aunque un detalle de la escuela, es que siendo hablantes en Tseltal, provoca un disturbio en la escuela. Según él, no se puede enseñar a los alumnos desde la perspectiva pertinente de la comunidad sino hay un enfoque bilingüe intercultural, ya que carecen de métodos de enseñanza y materiales educativos con enfoque de bilingüismo e intercultural para la escuela.

La escuela es un espacio educativo de interacción y convivencia entre alumnos, maestros, la dirección, el personal de administración e intendencia, porque en ella se

realizan intercambio de saberes, conocimientos y experiencias sobre los diversos proyectos y actividades que se llevan a cabo durante el ciclo escolar, con la finalidad de desarrollar en los alumnos diferentes habilidades y actitudes positivas formando una educación integral en cada uno de ellos, pero no con un enfoque culturalmente pertinente, y siguiendo el plan de estudio de la secundaria. Yo hablo Tseltal, cuando doy clase a los jóvenes les enseño en español, así para que empiecen a interactuar como su segunda lengua, a veces los jóvenes me dicen ¿Por qué no le enseño y que los tradujera en Tseltal los libros de texto? Respondiendo ésta, en mi caso, yo no puedo realizar actividades y traducción en la lengua materna de los jóvenes. En ciertas palabras en los libros de texto escritas en español, casi no hay terminologías precisas para decirlo en Tseltal. Yo creo que es la falta de material elaborados en nuestra propia lengua que se pudiera introducir en la secundaria (Entrevista realizada en 04/10/2018).

La escuela no es más que el fiel reflejo de la sociedad que la engendra y cumple los papeles que ella le designa transmitiendo los valores de dicha sociedad. Siguiendo normas constitucionales, que todos los niños tienen el derecho del acceso a la enseñanza obligatoria, aunque el enfoque y pedagogías de trabajo en contextos originarios no se tomen en cuenta. En términos generales, se puede observar que las políticas educativas se han realizado con la intención de asimilar a toda la población mexicana a un modelo cultural hegemónico donde hay una sola lengua y un solo modo de entender el mundo.

La Maestra de tercer grado “B”, nos cuenta su experiencia como docente de esta escuela. Al momento de mi visita, apenas llevaba tres meses de trabajo en aula y su principal dificultad que enfrentaba era la falta de materiales de trabajo, y la lengua materna Tseltal de los jóvenes.

La distribución de los materiales de este año en la escuela, no ha sido del todo favorable, los libros nacionales no han llegado todavía, lo que llevan los alumnos de tercero los que tienen- son libros que habían utilizados sus hermanos mayores. Con eso trabajo aunque siempre hay más dificultades como la lengua de los jóvenes, que no avanzan en mi clase, a veces, solo vemos una o dos materias a los días porque yo siempre repetí varias veces, hasta que me entendieran y, cuando les hablo en español, les cuesta mucho expresarse. Este es mi primer trabajo como maestra de estar frente a los jóvenes y atender una situación como ésta donde la mayoría hablan su lengua materna que pocos hablan en español, es complicado empezar las actividades con ellos, porque nunca

recibí una técnica de enseñanza en una diversidad como ésta (Entrevista realizado en 05/10/2018).

Como se puede observar, los maestros hacen lo que pueden y tratan de enseñar lo que la Secretaría de Educación Pública dice. Otros, como la maestra, reconocen que es necesario partir de los saberes de los jóvenes y sus prácticas culturales, y valora que quieran usar la lengua originaria, al mismo tiempo que resalta la necesidad de un bilingüismo en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Hay maestros que reconocen que la escuela no está hecha para contextos bilingües, y que los materiales son inexistentes.

Lo que es importante resaltar, que esto se vive en la realidad. Es la responsabilidad de cada uno de los maestros/as atender las problemáticas de la escuela, y ellos buscan resolverlas hasta donde puedan, por ejemplo, ante la carencia de materiales educativos la solución que le da son los maestros.

La función de diseñar un currículum “es uno de los aspectos relevantes dentro del conjunto de práctica relacionada en la elaboración y desarrollo, recogiendo aspectos de orden técnico pedagógico (...) tiene que ver con la operación de darle forma a la práctica de la enseñanza “(Gimeno, 2007,p.339).

También, como algunos estudios señalan, que “al referir a currículum se requiere señalar el listado de contenidos objetivos y actividades que se desarrollan en la institución escolar a un nivel determinado” (Pilar, 1995, p.31).

El diseño curricular nacional sabemos que tiene una postura de integración a una cultura dominante a la hora de diseñar el currículo, dejando a un lado las demandas de los pueblos originarios o simplemente son ignorados. Al elaborar un currículo se debería incluir los planteamientos donde las diferentes comunidades originarias tengan un tratamiento de igualdad con relación a las prácticas y a los valores que las sustentan. El planteamiento de un currículo multicultural debe llevarse a cabo desde un marco democrático de toma de decisiones sobre los contenidos de la enseñanza en la que participen los profesores, padres de familia, alumnos, etc.

También tiene que ver la formación del profesorado, desde mi punto de vista, es la pieza clave para la correcta aplicación y adecuación de la educación intercultural. Aquí el profesor debe estar capacitado para poder desenvolverse correctamente en las clases con diversidades. Soriano señala que (2004) “en la educación intercultural tratan los temas de diversidad cultural mediante una serie de tópicos que con demasiada frecuencia resulta en información parcial y

excesivamente teórica, que influye escasamente en el aprendizaje y el desarrollo de los profesores” (p.27)

Si queremos que nuestros alumnos comprendan algo de lo que está sucediendo en el mundo, es preciso dedicar mucho más tiempo a explicar y analizar los hechos y los problemas actuales; si queremos que aprendan a respetar a sus compañeros de otras culturas, deberíamos introducir en el currículo información sobre las culturas, religiosas y la forma de vida que le son propias (Soriano, 2004). Por ejemplo, la cosmovisión de cada uno de los pueblos las creencias, valores y sistemas de conocimientos que articulan la vida social de los grupos indígenas como punto de partida a la educación.

4.5 Las expectativas sobre la Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria N° 117 comunidad de Sibaniñá Pokolum

En esta etapa de la investigación que se realizó, daré a conocer las percepciones, las creencias, la valoración, actitudes de los estudiantes sobre la escuela técnica; también se recuperan las perspectivas de los docentes, en específico del 1° grado C de biología, 1° A de Matemática, 2° B de Español, 2° C de Inglés y 3° B de Literatura. Pude ver las dificultades que enfrentan los alumnos y los maestros en la escuela del nivel secundaria técnica a diferencia de la telesecundaria. Entonces, para abordar este apartado tocaré, por una parte, la identidad cultural en relación a la educación que se da en la familia, la comunidad y la escuela. En este trabajo se aplicaron cuestionarios y se realizaron entrevistas para los estudiantes, algunos docentes, padres de familia y autoridades.

En las observaciones que se llevaron a cabo en diferentes grupos, los jóvenes reciben ocho materias al día y que cada clase que impartían los maestros duraban 50 minutos por cada materia como en el plan de estudio se indica con un docente a cargo; esto último es diferente en telesecundaria que un maestro abarcaría todas las materias.

En la secundaria técnica el tiempo de cada clase es muy reducido, porque en una sola actividad pueden llevarse más de 50 minutos. Dicha institución consta de 16 maestros incluyendo director y personal administrativo, 12 salones, 2 bodegas donde guardan las herramientas cuando los alumnos se van del trabajo de campo tales como la agricultura, el cuidado de ganado, siembra de maíz, verduras y otras cosas que promueve la institución.

Cuando estuve en la escuela, pude observar en cinco salones donde impartían materias de Inglés, Matemáticas, Español, Biología e Historia. También realicé entrevistas que me

permitieron reflexionar junto con los jóvenes, los maestros y padres de familia en donde me recibieron y se mostraron abiertos a platicar sobre la pertinencia hacia una educación de calidad y visión desde los pueblos originarios. Entre las preguntas que me orientaron en el diálogo con los estudiantes fueron las siguiente;

¿Binti nix ya el ya wilik te nopunil ta Escuela Secundaria Técnica, ja´nix jich te mach´a yaj xp´iteswan ta yutil salón te maestroetik yax ayanik taj español, tulan wan ya wayik ya´el te p´itesel ta k´op aye´ta española? [¿Cómo se sienten estar aprendiendo, en la escuela secundaria técnica, así también los que enseñan en el aula, que son maestros en monolingües en español, creen que ustedes es [fácil aprenderse] desde el español?].

Las preguntas que orientaron el diálogo con los padres de familia y autoridades son: **¿Binix yilel ya wilik te snail nopunil ta parajetik, tulan wan sk´oplal ya wayik yilel te´ escuela secundaria técnicae?** [¿Qué opinan ustedes sobre la enseñanza educativa de nuestro paraje, creen que es importante la escuela secundaria técnica?].

Las que orientaron el diálogo con los maestros fueron las pláticas que se realizaron en español, en la que retomaron sus experiencias en la comunidad y las dificultades que enfrentan cada día en la escuela.

Estas preguntas fueron la clave principal para acercarme a conocer las perspectivas respecto a la escuela, porque de alguna manera espontánea, fueron expresando sus inquietudes y desacuerdos con respecto a la educación que ofrece la escuela. Para explicar un poco más el proceso, presentaré las visiones sobre la educación y sobre la realidad sociocultural de los jóvenes que participan en la educación escolar, los maestros, padres de familia y las autoridades.

4.6 Valoración de la Secundaria Técnica por parte de la comunidad

4.6.1 Perspectiva de los alumnos sobre la escuela

Paulatinamente, la escuela y su significado como institución para la superación personal, se han introyectado en la mente de los alumnos, y tienen como referentes simbólicos lo que los maestros les dicen como “échale ganas para que seas alguien en la vida”, y ello a veces, los motiva.

En el grupo de primer año “C” durante la clase de biología, un estudiante decía comentó sentirse bien en la escuela, y ello se relaciona con que allí aprender algo, juegan básquetbol, y al no estar más tiempo en la casa es en la escuela donde se “meten sabiduría”.

Así lo mencionó el alumno López (2018):

Te´escuelae yamej yotses p´ijiltik, ja´lek te´ yaj noptik Junej, melel taj mej lok´otikbel taj parajetikej, yaj mej yak´ka´teltik ta patil taj mej ju´ nopuntik lekej, pate mej a te´tajimaletikej yaj xtalón jotikej escuelae

[La escuela es para aprender más, nos da más sabiduría, es bueno estudiar más, porque algún día salimos de la comunidad, y fácil encontraremos trabajar si tenemos más estudio, aparte del juego que hacemos en la escuela]. (Entrevista 26/09/2018)

Mientras que otra alumna, en la clase de español expuso su interés de estar presente en la escuela, así lo mencionó: Alumna de 2 grado B (2018):

Te´escuelae ja´mej taj kaytik tsibujel y ya pastik leer sok multiplicación ja´laj jich yaj xlok´otik patil lek aj y ya nop tik lek bayel junetik.

[La escuela es para venir a escribir, a leer y hacer la tarea, aprender matemática y así podemos salir adelante para nuestras vidas y así aprendemos más] (Entrevista, septiembre, 2018).

Otro alumno de segundo grado C en la clase de Inglés (2018), mencionaba:

Yaj mulan enel bayel k´aal li´taj escuelai, ja´nax te mayukix te internadoej, jichuke kak´o taj tsakel biil yu´un ta becado. Ya mulan snopel te´bintij xi te´kuxineltikej, janix jich te´xkuxinelik kaxlanetikej. Janax te´taj escuelae ja´bayel tsibubilik ta liwroetik te´kaxlan k´opetikej. Ja´me jich ya mantik katel jotik a te a nop junilej. Joon yaj mulan yalal lek te´tseltale, sok te´español i janix sok te´ingles tulanik me yoxebal.

[A mí me gusta estar en la escuela todo el día, antes había internado de la comunidad donde quedaban los alumnos de otras comunidades, solo que aquí dejó de existir, si fuera así me inscribiría como becado. Me gusta aprender de cómo es vivir en nuestra comunidad el (vivir bien), y también la forma de vivir de los kaxlanes. Solo que en la escuela vienen escrito más en libros de palabras de los kaxlanes. Es más ajeno que

Reglamento de la escuela, materia de inglés



FUENTE: Tomado en el trabajo de campo septiembre, 2018.

propio y ahí empezamos a dar cuenta que nos desvinculamos el aprendizaje que adquirimos; por ejemplo la matemática nos confundimos mucho con mis compañeros. Me gusta aprender el Tzeltal, español e inglés, todos son importantes] (entrevista septiembre 2018).

Como se muestra en la imagen, es un reglamento de clase que ambas están escritas en el Español, Tzeltal e Inglés con el objetivo que los maestros y alumnos puedan entender cómo se escribe en Tzeltal y aprender a hablar.

En general, la apreciación que tienen los alumnos de la escuela es que, esta institución tiene como función enseñarles lo que no saben y lo que consideran que deberían saber hacer, y hacer a partir de lo aprendido. Es de conocimiento común de los jóvenes, para ellos la escuela es para hacer tareas, jugar, aprender nuevas cosas dentro cada salón, las matemáticas de geometría donde no pueden hacer el uso de la teoría a la práctica que no está vinculado a la comunidad y que puedan reflexionar de cómo se obtiene una forma geométrica. Respecto a la lengua española entendido como recurso para encontrar fuentes de trabajo donde pueden hacer el uso de ésta fuera de las comunidades. El Tzeltal hace que se identifiquen los jóvenes hablantes del mismo, ya que es la lengua materna de los jóvenes.

4.6.2 Perspectiva de los padres de familia hacia la escuela

Durante las pláticas con los tres padres de familia, me han hecho pensar en el papel de la escuela en la comunidad ya que es un elemento muy relevante para forjar a sus hijos hacia un camino recto, dicho de otra forma, la escuela es un lugar donde si ésta tuviera una buena función, pueden corregirse “yaj stojobtes Yo’tanik” [enderezar el corazón] de los jóvenes para que después tengan una vida llena de abundancia.

El señor López (2018) mencionaba que la escuela:

Jaj me snail te snopel te bitik ay ta balumilalej, ja’yu’un yaj xpijibik a’te keremetikej, lek ayik yutsikil taj patil aj, ya kuk snaik lek ayejetike, maj xk’ax wokolik taj patil aj yu’un a’telil

[Es la casa de estudio que aprenden hacer bien las cosas y de todo el mundo, a corregirse en uno mismo. Lugar para que adquiriera más sabiduría y conocimiento de nuestros muchachos y después estarán en sus mejores condiciones de la vida propia, que no sufran después para buscar un buen trabajo] (Entrevista septiembre 2018).

También el señor Hernández expresó (2018):

Ja jich k'oen a'tej xchebal snaikej tej keremetikej, melek mej te' p'iteselej ayuk stsatkikej. Te'escuelae yak'ol mej ko'tantik te hay ta yolil comunidatikej, mele linax yaj yayik noponil tej keremetikej

[Es como si fuera su segunda casa de nuestros jóvenes, la enseñanza es bueno si tienen este deseo. La escuela hace alegre a nuestro corazón, y la tenemos en el centro de la comunidad, así estudiarían cerca nuestros muchachos] (Entrevista septiembre 2018).

También el testimonio de la señora Méndez (2018):

K'uxotaomejotik tej escuelae, ja'taj swenta te' xp'ijubik a te alaletikej, sok te'ya suj a te'keremjotike ayul xbajtik taj nopunej, melek ja'lek toj kay jo'tikej kij yaj toj staj sbecaikij. Sok nix te'ayuk ya yak'beik yipal te alaletikej, ayuk xju' yu'unik te'snop'ij junikej, x ak'ot kotan a bij.

[Apreciamos mucho a la escuela, es la segunda educación de nuestros hijos, también obligamos a que los jóvenes vayan aprender y a estudiar, porque nos favorecen la beca que reciben todavía (PROSPERA). Y que echen ganas en la escuela total ya son de ellos si lo logran algún día, nosotros deseáramos que logran sus estudios de nivel superior, (si fuese así) ¡cuánta alegría me va dar mi corazón ¡] (Entrevista septiembre 2018).

En los preceptos de los padres de familia se puede apreciar en mayor medida sobre las expectativas y que esperan de sus hijos e hijas en la escuela, como los comportamientos que consideran que deben ser correctos, y el que asistan a la escuela. Los padres contribuyen a reforzar el orden escolar: “que eche ganas en el estudio”, y el deseo de la madre y padre que llegaran sus hijos en niveles escolares posteriores. Sobre las mismas temáticas, es importante señalar que la escolaridad que hayan tenidos los padres y madres juega un papel muy importante en los mandatos que las generaciones reciben. La mayor parte de los padres de familia actuales han vivido en algún momento de su vida la experiencia escolar, hay quienes han ido como mínimo un grado escolar. Es una clara reflexión que exigen a sus muchachos a

estudiar mucho con buen visto a la escuela que no se repite la generación pasada todo lo que no pudieron hacer los padres y madres en la escuela.

4.6.3 Perspectiva de las autoridades hacia la escuela

Autoridades de la comunidad



FUENTE: Tomados en el trabajo de campo, sep. 2018.

También a través de la plática con las autoridades residentes de esta comunidad, pude percatarme de las siguientes apreciaciones sobre la escuela. En esta entrevista, los representantes y presidente encargado de esta escuela nos pudo expresar de lo que entendía sobre lo que es o más bien, lo que debería ser una buena relación de la comunidad con la escuela.

El señor Jiménez, señaló (2018):

Ya mej xtun te p'ijilile, te p'ijil ja'mej te' mach'a yaj x sk'an snop spisil te bitk lek taj paselej tal stojol x kuxinel te'bitik kuxemikej sok nix te maba kuxem mej. Ja'nax te'mayuk lek maestroetikej ya yakikix talej, pero mamej jip tik taj kotantik te'bantij nix lek te'p'ijteselej, k'alaj natik mej sok mete'escuelae.

[La sabiduría es importante, un [buen saber] es aquel que conoce y aprenda a relacionarse en su vida cotidiana con todos los seres vivientes y los no vivientes. No existe un maestro bien preparado que nos manden a orientar a nuestros hijos para reforzar la educación que nos damos. No hay que olvidar en nuestro corazón de dónde es realmente una verdadera educación, la educación viene de la casa y la escuela es para reforzar el conocimiento que tiene el alumno, que también es importante (Entrevista septiembre 2018).

Otra la plática que salió con las autoridades, mencionan el P'ijilil (sabiduría). Ésta noción se define como un “más allá del conocimiento” que pueda dominar todos los distintos conocimientos y habilidades, que también juegan un papel importante “el conocimiento mezclado” en lo propio y lo ajeno de la comunidad, y afuera de la comunidad. Si logran tener

el P'ijilil, los jóvenes ya estarán en otro nivel de aprendizaje y serán calificados como P'ij (sabio).

Al respecto otra persona que es autoridad, el presidente de educación en primaria, el señor Guzmán (2018) mencionó:

Bayuk lek tej p'ijteselej, taj escuelae ja'mej swentaj yaj x jijub sjolilel ku'un tik taj snopel te bilukej, sjultesel mej ch'uleltik te'binti kich'tik alel ta escuelae sok mej taj k'alal natiktomej.

[Todo es bueno la enseñanza, la escuela es para madurar y reforzar nuestro conocimiento en aprender las cosas, la escuela es para “*despertar el ch'ulel (conciencia), enderezar el corazón*” es el complemento y dar seguimiento de conocimiento que recibimos en la casa] (Entrevista septiembre 2018).

En la respuesta anterior, podemos ver lo diversificado de las apreciaciones y expectativas acerca de lo que consideran y que esperan de la educación y en general. Mencionan el P'ijilil (Sabiduría) más allá del conocimiento dirigido a aprender mediante valores que aprende a correlacionarse con todos los seres vivos y los no vivos. El Sjultesel ch'ulel (Despertar la conciencia) se refiere a la responsabilidad humana, que el joven empieza a ser responsable de sus actos y valores; esto es un proceso en el que se hacen consciente y puede ser percibida por los miembros adultos de la familia, cumpliendo las normatividades impuestas a todos los miembros de la comunidad, ya es el momento que la persona ha llegado su Ch'ulel. El Tojobtesel o'tanil (Enderezar el corazón) se refiere a corregir el alma y la conducta de la persona que en el proceso de la educación pueda mejorar su conducta, que aprende a hablar y respetar los adultos mayores, a razonar y no caer en personas malas como robar, matar etc. Son elementos que están en la base de la educación tseltal y se espera que la escuela también contribuya a ello. Todo lo expuesto por las autoridades constituye una idea clave de lo que se debería considerar en la escuela desde la visión de la comunidad.

Sin embargo, y retomando lo que han mencionado los padres de familia, también podemos apreciar que sus expectativas, se encuentran estrechamente ligadas con su presente y futuro, de la escuela se espera: “que puedan para aprender mucho más y para salir adelante”, para que encuentren trabajo, porque si no se sabe escribir y leer no hay buen trabajo. La escuela también sirve para crear ilusiones, para hacer una carrera y ser feliz. Podemos decir que los jóvenes tienen muchas expectativas acerca de para qué sirve escuela, lo que esperan de ella.

4.7 Dificultades que la comunidad ve sobre la Secundaria Técnica

Profesor de Biología



Se puede observar en esta imagen el profesor explicaba la clase de biología y la reacción de los jóvenes en el momento que estuve allí observando, parecía que ponían cara de felicidad porque hablaba la lengua materna de ellos. También observé que los alumnos escribían con timidez lo que estaba en el pizarrón que eran conceptos de Biología sobre la célula animal y vegetal. Mientras

FUENTE: Tomados en el trabajo de campo, sep. 2018.

el maestro explicaba la diferencia entre célula animal y vegetal, los alumnos miraban con caras de no entender, qué es la célula vegetal y animal. Entonces, la solución que tomó el maestro fue buscar a un alumno traductor quien sepa hablar y entender el español, esto con el fin de ayudar a sus compañeros quienes no entendían el español. Fue en ese momento donde me acerqué a preguntar a unos jóvenes, cuál es su dificultad en la escuela.

Alumno López (2018) menciona algunos aspectos sobre e la enseñanza que reciben en la escuela:

Yaj kilej ja' te' maestroetike ay chopol ya yayik ta tojol jotik, melez yas taik ta ilel te' maj xnop ku un jotikej, pero maba jich nix yilel, janax te tulan yaj kay jotik taj yalel te' españollej. Te' maestroetikej ya mej stundesik k'asese kop ayejetik taj Tseltal, te' janax compañerojotik yaj sk'asesik te' ayee y ja'yaj xtulaj te' mach'aj yaj sna' te' españollej. Pero te' jo'on jotikej ya me mulan yalel jotik te tseltales, melez ja'mej ch'iemon jotik aj y ja'me lek taj alel ya'wil tsin.

[Lo que vemos nosotros, es que los maestros a veces se complican con nosotros, porque ellos veían que no aprendemos nada, pero en realidad no es así, siempre nos dificulta explicarnos en español. Mientras los maestros, la única solución que hacían es buscar un traductor que son mis compañeros del salón, escogen la que sepa hablar y entender mejor el español. Pero siempre hemos tenido la idea que nos enseñara a participar en

nuestra lengua materna Tseltal, para así facilitarnos en todas nuestras tareas y comprendernos]. (Entrevista 26/09/2018)

Sin duda, el método de enseñanza que utilizan los maestros, desde un principio es a través de sólo usar la lengua española. Lo anterior se viene haciendo en la región de los altos de Chiapas desde el origen de la castellanización y la evangelización de los pueblos indígenas, pero vemos actualmente sigue presente esta forma de brindar la educación escolar para los pueblos indígenas. Siendo mayor hablante en Tseltal y el español se habla con la intención de quedarle bien a los kaxlanes por tal de no discriminarnos directamente.

Los profesores en el nivel de secundarias y por pertenecer al sistema de educación básica general -el que no considera una perspectiva intercultural ni bilingüe-, usa el español como lengua de instrucción y de comunicación en el aula, además no está formado para atender a estudiantes de diferentes pueblos indígenas y culturas. Aquí el profesor debería tener conocimiento de las características de los alumnos como lo narra justamente el alumno que señalaba que los docentes no conocen la lengua de la comunidad y eso les dificulta el aprendizaje en la

Maestra de Español



FUENTE: Tomados en el trabajo de campo, sep. 2018.
escuela aunque también reconocen que es importante y necesario aprender bien el español.

Sin embargo, otro de los testimonios, está la idea que una verdadera enseñanza en las escuelas secundarias técnicas rurales, partiría desde la pedagogía propia de cada comunidad. Como se puede observar en la materia de español de segundo grado, grupo “C” durante una clase que duró 50 minutos. Los alumnos todos estaban sentados en el lugar donde les acomoda mejor, mientras que la maestra les daba algunas copias los alumnos siguen las instrucciones que indican que subrayen las palabras que no entienden y busquen el significado en el diccionario. Los alumnos todos hacían carcajadas y la maestra gritaba fuertemente para tratar de controlar el comportamiento de los jóvenes. Algunos se acercaban a la mesa de la maestra para calificar el trabajo que habían hecho y la maestra palomeaba el trabajo y en algunos casos sin haberlo revisado. Los alumnos hablaban en Tseltal dentro de clase y la maestra les prohibía

que hablaran su lengua materna, y que esperaran a la salida para hablarla, mientras que están adentro de clase debían hablar sólo en español.

4.7.1 Perspectiva de los alumnos

Mientras la maestra calificaba los trabajos de la materia español que se mencionó en el apartado anterior. Aproveché el momento de entrevistar a la alumna, e igual aplicaba la pregunta anterior: **¿Binti nix ya el ya wilik te nopunil ta Escuela Secundaria Técnica, ja´nix jich te mach´a yaj xp´iteswan ta yutil salón te maestroetik yax ayanik taj español, tulan wan ya wayik ya´el te p´itesel ta k´op aye´ta español?** [¿Cómo se siente estar aprendiendo en la escuela secundaria técnica, así también los que enseñan en el aula, que son maestros monolingües en español, creen ustedes que es fácil aprender desde el español?]. Y la respuesta de esta alumna fue la siguiente:

Alumna de 2 grado C (2018):

Yaj mulan snopel yalel tej español, melej mej lok´on bel taj comunidad, yax k´oon taj yan lumal te´bantij yaj yalik te´español, yaj mej skoltaon ta patil taj sleel ka´tel, ja´yaj ka´ta ko´tan te ka´yej tiknanix ae, melej mamej stak´ xtup´. Ja´nax te´escuela ku´untik mayuk jun maestro te´yaj yal te´ka´yetikej, temej a te´yaj xch´ayej. Te maestroetikej yaj ya´noptik te español taj yutil salón, pero maba jich nix taj pasel s k´an, mele tulan mej ta alel xan e´te´español, sok te´yaj xk´exawon jotik ta yalel lej, melej ja´laj te ayon jotik ta materia taj español, sok nix te´inglésej, ya mulan taj yoxebal te ayejetikej, melej tulanik me sk´olal taj kuxineltik. Taj secundariae mamej ayuk materialetik taj Tseltal , te´ bit´il ta primaria yaj k´antik tej lekil nop junilej sok te´ k´op kayetik Tseltal , soy spisil te ayeetik ta alele, soknix te´sp´ijil ayee tike, yas sk´an te kich´ tik p´iteseljotik ae janix jich batel lek ay yip te ayej tseltale

[Me gusta aprender el español, porque si algún día salgo de esta comunidad, llegaré en un lugar donde hablan el español, me va a ayudar a obtener trabajo. Y mi lengua materna no la voy a olvidar, no debo de perderla. En esta escuela, los maestros que están acá quieren que aprendamos el español en el salón y eso no se puede porque tenemos pena de hablarlo, porque según estamos en la materia de español como el proceso de nuestro aprendizaje, y peor cuando nos toca la materia de inglés todos medio hablábamos el inglés, si alguien habla en Español y Tseltal, lo castigan y pone \$5 pesos en esa alcancía que está en el anaquel. Pero para mí estaría bueno aprender los tres idiomas, porque las

dos lenguas Español e Inglés es una fuente de oportunidades de crecimiento personal. El Tseltal lo olvidan por completo (los maestros en la escuela) porque no hay una forma de cómo se trabaja en secundaria como en la primaria, y eso nos sirve para reflexionar en nuestra lengua materna; nosotros queremos que hubiera un aprendizaje que fuera así en nuestra lengua materna Tseltal, en donde abarcaría el conocimiento de nuestro pueblo, se debe de enseñar en las escuelas y así fortalecer el Tseltal] (entrevista, septiembre, 2018).

El currículo obligatorio a través de sus diversos niveles de enseñanza, los aprendizajes no suelen ser muy significativos sin la presencia de la lengua materna en este caso el Tseltal. Los estudiantes de secundaria valoran la necesidad de aprender el español pero también señalan que no quieren perder su lengua materna. Además, el castigo que se da, pagar \$5.00 por hablar la lengua en el aula atenta contra los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, como se indica en la LGDLPI:

Artículo 9. Es derecho de todo mexicano comunicarse en la lengua de la que sea hablante, sin restricciones en el ámbito público o privado, en forma oral o escrita, en todas sus actividades sociales, económicas, políticas, culturales, religiosas y cualesquiera otras (p. 2).

Allí donde el 40 % el español como recursos para hablar frente al mestizo y más de la 60 % población es hablante de una lengua originaria, es su obligación del Estado en ofrecer educación en la lengua, bilingüe e intercultural en el artículo de la LGDLPI:

Artículo 11. Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, así como a la práctica y uso de su lengua indígena. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos (p.3).

El siguiente testimonio del alumno de segundo grado C de inglés (2018), muestra también que los estudiantes están abiertos e interesados en aprender esta lengua, sin embargo el proceder de la enseñanza, no parece resultar interesante para ellos:

Tulan yaj kay jotik kij nopunilij, melel maj x kay jotik lek kij españolij. Yaj mulan sts'í bue lek ja'ij inglesij sok kij españoles, pero maj mej x kay jotikej ij, yip a'ij tsibujotik te'y yaj yak'taj ilel maestroe maj,

[Es un poco difícil aprender, porque no comprendemos el español. A mí me gusta escribir el inglés y el español, pero no comprendemos, solo hacemos por escribir y repetir todo lo que enseña la maestra de inglés] (Entrevista de septiembre 2018).

Es su narración nos muestra su concepción sobre lo que se vive dentro del aula, muchos de los estudiantes vivencian a este tipo de enseñanza en el aula que solo basta meter información y memorizarla pero no resulta un aprendizaje comprensivo; reconoce que a veces aprenden palabras en inglés sin comprender bien qué significan o para qué sirve lo que se aprende.

4.7.2 Perspectiva de los padres de familia

Algunos padres de familias comentaban que sus hijos no aprenden casi nada en la escuela, y que los hijos deciden estar con su familia en vez de estar en la escuela. Esto se debe a que los maestros carecen de técnicas de enseñanza frente a los jóvenes indígenas y que de alguna manera, al final terminan afectando en ambos casos, tanto al maestro y a los alumnos.

Testimonio del señor Girón:

Ja'me ts'ij maestroetik tulan yaj yayik taj stojol te keremetikej, ja'chap ya yayik a'tej ka'yejtikej ja'te'malaj yaj xk'ot taj sjolik te'tseltale, way laj ts'ij te'jeremetikej malaj yaj sk'anik yalik español taj yutil salón, yalaj xk'exawik taj yalej. Spisilik maestroetik yaj sk'anik x a'yanik y yalel lek te'españole. Bin la ts'ij yu'un ayikix laj ta secuntaria, malabaj jichix ya'ela'te ta primariae te'yax a'yanik ta Tseltal te'maestroetikej. Yalaj xk'o yaj yayik ts'in, te'me ts'i majx yak'ik lek ta ilel lek junej.

[Es que los maestros se dificultan con los jóvenes, se quejan todo por la lengua que no comprenden el Tseltal, y que los jóvenes no quieren hablar el español en la escuela, que le dan pena expresarse. Muchos maestros dicen que tienen que hablar y expresar bien en el español porque ya están en nivel secundaria y que ya no sería lo mismo en la primaria que los maestros hablaban en Tseltal, por eso los jóvenes entendían mejor. Se aburren los maestros, por eso se les enseñan muy poco a los jóvenes] (Entrevista, Sep., 2018).

Testimonio de la señora Jiménez :

Te' maestroetikej bit'il yajx laj te clase ta mal k'aal yajx bajt taj snaik ta Jo'vel, ja'nax yax jilik cha' tulik taj parajetik te'yaj lok'scuartoik taj xuk te'escuelae. Te'paraje yak'bej scuarto te maestroetikej, ja'nax te'máj sk'an xijikej, ja'te 'a laj ch'ute'pasbil ae. Jo'on jotikej k'anbil mej te'maestroetikej, te muk'uk a'tel ku'un jotikej ay mej spasobeik sjunil yu'un proyecto te'ayuk yaj stij ts'atal scuartoik te maestroetikej swentaj yaj stak xwaik aj, pero ay mej jachem sjunil ts'ibij. Te'bitik ya tatik ta ilel, ja'te maestroetikej, majnax smulanik enel ta jun paraje yilel, sok maj yaj xk'optawanik, maj yaj stij tsan sbaik ta tojoljotik. ja'tomej yajx k'opojik a'ta mej ay junta yu'un sme' stat alaletik, sok te'bit'il yaj xjelon comité e. sok xan ek'tej maj natik yalel jotik te' español. Jo'on jotikej yaj mej k'antik te'ayuk yaj sk'an yalik tek cayetikej, ayuk ya kuk stsob sbaik ta ayej taj k'op te'alumnoetikej, ja'mej jich lek ya yay y yakuk staik ta alel te kuxineltikej ja'mejich yaj xmuk'ub a te'bixi taleltikej.

[Todos los maestros al terminar la clase se regresan a su casa en San Cristóbal de las Casas, solo dos maestros quedan en la comunidad que rentan cerca de la escuela. La comunidad le ha ofrecido lugar en donde quedarse en la tarde con cuartos y techos de madera, pero ellos la mayoría regresan diario. Nosotros apreciamos muchos a los profesores, las autoridades de la comunidad han elaborado un documento para solicitar un proyecto de apoyo para maestros para que construyera su hospedaje gratuito, pero el proceso de solicitud tarda mucho. Lo que veo es que los maestros no se vinculan con la comunidad, no hay diálogo pues, solo cuando convocan a una reunión para padres de familia y cambio de comité, y también nosotros como madres me complica hablarle en español. Nosotros que queremos que aprendieran nuestra lengua, a convivir, que aprendan convivir con sus alumnos como fuera de clases que conozcan nuestra forma de vivir acá, los distintos tipos de trabajo en el campo que también son procesos formativos en la escuela, que se retomen nuestros usos y costumbres, la comida típica que se hace y así fortalecer nuestra identidad] (Entrevista, Sep., 2018).

Otro testimonio del señor López menciona que la dificultad de la escuela es que:

Te'snopel Junej ay nanimej a te'stulanilej, te'kilekej ja'te'tsaltombae sok te' sp'ijilek jolilej taj juj juj tul te'keremtikej, ya mej xtaotej k'ate kayetikej, son te'bixi yajx xp'iteswan te'maestroetikej te'mabaj maj sok te kermetikej. Tulan me'ek te'kayej tik

te´bixi ya kich tik p´ijteselej. Te´kayetikej te´ja´ij yorailixintoj, ma mej baj jaix sk´alelal te´yaj kich´tik uts´inelej sok te´jip bilotik jilelej taj stojol te´ Estado ja´mej te´yaj sk´an yich´otik taj muk taj stojol te´k´op a´yejetikej y sok te´bintik yaj k´antik taj stojol te´bij tulan ya kaytikej, maj natik ja´sbil yaj “tatik suj tel te´taleltik cuxineltikej” ja´ate´yaj k´antik te´ich´el ta mukéj ja´jich yaj sk´an te´talaltik. Ay toj me bij sk´antaj pasel, tamej yax ayanotik taj stojol te´nopunilej yaj kak´ejemplo lek; te´zapatistaetik te´ yajx k´opojik te´p´itesel stojol jun autónoma te´snitoik a te´juek k´op ayejetik.

[En el aprendizaje siempre habrá dificultades, de lo que yo he visto acá es la competencia y las habilidades de cada uno de los jóvenes interviniendo la lengua y la práctica de los maestros que no va acorde de lo que ya sabe el alumno. Es fundamental la lengua que reciben (usan) en la enseñanza. Pero hablando de la lengua hoy en la actualidad, ya no es momento de que viene alguien a discriminarnos y excluirnos, su deber del Estado se tiene que basar el Ich´el taj muk´ (respeto), ante la diversidad y la necesidad que nosotros consideramos fundamentales, no sé si llamarlo “recuperar la identidad cultural”, simplemente que respeten nuestro derecho como humanos. Falta mucho por hacer, si vamos a hablar de la educación, pongo ejemplo claro: los zapatistas ellos tienen una “educación autónoma” que está basado en siete principios] (Entrevista, Sep., 2018).

Entre la vida y la práctica cotidiana de los pueblos indígenas, es ahí donde surge la enseñanza que empiezan a identificarse a partir con los elementos propios socioculturales que constituye fundamental a la comunidad como se refleja en los testimonios de los padres de familia, como la lengua que hablan en la comunidad, que retomaran la pedagogía propia dentro de las escuelas que esto implica gran relevancia en el aprendizaje. Otro elemento fundamental es la convivencia de los maestros con la comunidad y los alumnos, que aprendan a conocer las prácticas y usos de la lengua.

En este sentido, se identifica la relevancia que adquiere para los niños la “convivencia” que plasman con sus animales, con sus montañas, con el agua. Se observa la importancia que se da, en el ambiente familiar, al cuidado de sus animales. Todo esto ya trae el conocimiento del niño en la escuela que también forma parte de la enseñanza.

También se identifica el “*A´telil*” (*trabajo*) como espacio educativo todo lo que se hace en el campo: la siembra de maíz, el proceso de cultivo de café, etc. Esto se considera como

contexto de vida, aprendiéndose a trabajar en el campo, tejiendo su propia vida e interviniendo el Lekil Kuxlejal (Buen Vivir), encontrando su *Ch'ulel* (conciencia) efectuando labores en la comunidad. La iglesia, templo o ermita (nombres que los niños manejan) es otro elemento reiterativo, que evidencia que el aspecto religioso juega un papel importante en su vida y en el de la comunidad.

4.7.3 Perspectiva de las autoridades sobre las dificultades que enfrenta la escuela

En la plática con el señor López señala que:

Te' bintij sk' antoj ta escuelae, ja' te' mayuk chapalik lek taj a' yej maestrotikej te ayuk yaj snaik bixij ya yut sbailk taj stojol te' chaj pal ayejetikej, i ja' tsinij yaj mej yich' yip a' te stalel kuxineltikej, bixij te ts' umbaltik li' ej. Ja' te' mayuk tuluk maestrotetik taj yilel te' chap secuntariae. Ja' mej yaj k' antik xjelonok ya' el ts' inij ayuk tsakaluk te' bilel stalel kuxineltik tel lumaltikkej. Spisilik te' maestrotetikej yaj x ayan taj puro español yaj wil sok te' alumnoetikej, janix jich ek tej nich' anej ya laj sbol al yalwayek te español, ja' nax te' maj snaik lekej.

[El reto de la escuela, es que no tenemos maestros preparados lingüísticamente que sepan las estrategias para enfrentarse ante la diversidad y posiblemente fortalecer nuestras prácticas culturales, faltan docentes para la atención a la diversidad en la escuela secundaria. Esto es el cambio que queremos, una educación propia donde estará vinculado la cosmovisión de nuestros pueblos. Los maestros que están acá la mayoría hablan el español y conversan en esa lengua con los jóvenes, pero mi hijo medio lo habla pero no la domina mucho] (Entrevista, Sep.2018).

Otro de las autoridades, el señor Gomes señala:

Te' ka' yej tikej, te' kuts' kalalbajtikej sok te lumaltikej, ja' mej tulanik sk' olal te' bij te' ayuk tsakik ta wentaekej te' ayuk tsakal taj stojol te' escuelae-p' ijtesel-comunidadtikej, melel ja' mej te' yaj x kuxinik a' tel keremetikej, ja' mej jich yaj staik taj snopel jun a te keremetikej. Ja' te' li ek ich' bil mej ta muk' te' maestrotetikej, ik' bil mej ta we' el taj ju jun naj, janax te' mayuk lek xch' un yo' tanik taj swenta tej comunidadtikej. Ja' tej bit' il yaj xlaj yo' tanik ta yak' el te nop junilej taj las 2:00 PM, yaj mej xbatik ta snaik, melej mayuk skuartoik li' taj parajei.

[La lengua, la familia y la comunidad son los elementos fundamentales que deberían considerar donde puede existir relación entre la escuela-enseñanza-comunitaria, porque ahí donde vivencian los jóvenes, ahí siento que es desde donde deben iniciar los maestros para enseñar a los alumnos. Aquí apreciamos mucho a los maestros, invitamos a veces a comer en nuestras casas, solo no hay una buena relación con la comunidad. Cuando termina la clase a las 2:00 PM, todos se van de la comunidad porque no tienen donde dormir acá] (Entrevista, Sep. 2018).

Conjuntando estos ejes fundamentales se indican como parte de una educación propia: la lengua, la familia, la comunidad y que la escuela debe tomar en cuenta eso. Se requiere que la escuela considere a las personas que conforman su familia, a las actividades a las que se dedican, los momentos de la comunicación en lengua Tseltal como parte de su proceso de aprendizaje. Estos elementos que forman parte de su vida cotidiana (animales, plantas, montañas, agua, el trabajo en el campo, el cultivo), los espacios que configuran su mundo de vida (el hogar, la escuela, otras comunidades y la naturaleza), y los caminos de interconexión entre dichos espacios.

4.8 La perspectiva de los maestros sobre el trabajo en la Secundaria Técnica

Entre los maestros, se presentan situaciones diversas; hay grupos de maestros y maestras que no están de acuerdo con los planes y programa de estudio que se implementan en las comunidades y municipios indígenas de los altos de Chiapas, así también hay quienes muestran indiferencias por los problemas, mientras no son afectados directamente en sus intereses, a saber: situación laboral, salarios, lejanía respecto a los centros urbanos, trámite en la supervisión respectiva.

El maestro de primer grado grupo “C” de biología (2018) opinaba sobre la escuela:

En lo personal, califico a la escuela como un centro de acción educativa, porque siempre me encuentro realizando actividades académicas, culturales, deportivas, sociales, artísticas, agrícolas con los alumnos. Aquí se adquieren y se comparten cotidianamente muchos conocimientos, porque también los alumnos siempre se encuentran organizando y participando en una serie de actividades de manera activa y dinámica con sus maestros (Entrevista, Sep.2018).

Otro testimonio de la profesora de español (2018) ponía su postura ante la escuela, y las condiciones socioeconómicas de los jóvenes indígenas en las escuelas del medio rural. También criticaba una parte sobre el examen de la prueba ENLACE que se aplicaba a los jóvenes en este nivel escolar:

No se puede comparar un niño que se desenvuelve en una zona urbana a un niño que se desenvuelve en una zona rural, y nosotros siempre acá, en la mayoría del estado de Chiapas, la mayoría de sus comunidades es la zona rural; algunos a duras penas pueden hablar el español, pueden decir “sí”. Muchos no dominan el español, como le digo. Entonces, por esa razón no puede ser el examen igual, con un alumno de la zona urbana o con un niño de la zona rural es diferente; se debe de adecuar la evaluación de acuerdo a su cultura, a la sociedad en que se desenvuelve respetando sus usos y costumbres de cada municipio (Entrevista, Sep.2018)

La prueba ENLACE como un medio de evaluación estandarizado para la educación básica se aplicó en todo el país, sin tratar de hacer diferencias, esto hace que genere un tratamiento inequitativo al ser aplicada a jóvenes en las escuelas de comunidades indígenas, donde principalmente predominan su lengua materna originaria y cuyo contexto cultural es distinto al de las comunidades urbanas. Esto hace que los resultados de dicha prueba, en las comunidades indígenas, tengan un bajo rendimiento en su aprovechamiento escolar.

Por lo observado en el ambiente escolar pude conocer la dinámica de actividades que se sigue en el salón, el grado de participación e interés de los estudiantes, el manejo de la lengua y la labor del docente. Esto nos permitió concluir sobre las implicaciones de los contenidos hacia las prácticas educativas y qué tanto esa evaluación considera las características y los requerimientos de los estudiantes en materia de conocimientos y aprendizajes.

Mientras que lo observado fuera del ambiente escolar posibilitó que volviera a mirar y a reconocer las actividades productivas, su infraestructura, sus caminos, los trayectos de los niños; es decir, pude reafirmar el papel que tiene el contexto social, cultural y productivo de la comunidad, para poder contrastarlo con los temas evaluados en ENLACE, así como con los modos y la dinámica de su aplicación son difíciles que no corresponde a la evaluación.

También el profesor de literatura (entrevista 2018) señalaba las consecuencias de la información que arroja la prueba ENLACE, la que genera mayor estigmatización de los pueblos indígenas a través del desprestigio de la educación indígena y del trabajo del docente.

Pues los estudiantes de contexto indígena obtienen siempre los resultados más bajos; incluso también señalan que ellos, como profesores, llegan a creer y a quedarse con la idea de que en la educación indígena no hay avance, que no hacen bien su trabajo; otra consecuencia es que se va ubicando al estudiante indígena en un nivel más bajo en cuestión de aprendizajes y conocimientos, en comparación con los no indígenas (Entrevista, Sep. 2018)

En este sentido, la prueba ENLACE, al haber sido un componente del Sistema Educativo Nacional, debió cumplir con estas características, de ahí que uno de los objetivos de este trabajo sea mostrar la descontextualización y la inequidad que se sostienen desde el mismo sistema para con las comunidades indígenas.

También retomo el comentario del maestro de primaria bilingüe que atendía el 6° grado grupo A, sobre lo que pensaba de una EIB; menciona también que:

La educación indígena en lugar de fortalecer la cultura la destruye, porque todos los contenidos, hablese de los materiales que existen, los libros, todos están lo que se llama lengua nacional (hegemónica, el español), lo regional, lo étnico no lo consideran. Entonces, nosotros nos convertimos en mediadores que también somos cómplices del Estado, porque todo lo que contiene en los libros son del interés de la clase dominante. (Entrevistas, Sep.2018).

Entonces si pensamos desde otra perspectiva ¿que implicaría trabajar un modelo de EIB en la secundaria? Pues, entre varios aspectos, incorporar los saberes locales de la comunidad, los elementos fundamentales de la comunidad, el buen vivir, la convivencia, el respeto, retomar las lenguas y propiciar procesos de uso de ambas las lenguas en cuestión, partiendo el conocimiento de los jóvenes.

Si retomamos la propuesta de Díaz Barriga (2006) “el aprendizaje situado” es la relación de aprendizaje y un contexto donde los alumnos participan de manera activa con situaciones cotidianas de la comunidad para lograr un aprendizaje significativo con características relacionado a la realidad, promoviendo la práctica, retomando el contexto del alumno.

De acuerdo a Baquero (2002 citado en Díaz Barriga 2006) establece que:

(...), el aprendizaje debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción. Se destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y se reconoce

que el aprendizaje escolar es ante todo un proceso de enculturación mediante el cual los estudiantes se integran de manera gradual en una comunidad o cultura de prácticas sociales. Esta misma dirección, se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables (p.19).

Para ello, los agentes pedagógicos son quienes toman decisiones curriculares o didácticas (definición de objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza-aprendizaje, formas de evaluación y mecanismos motivacionales, entre otras). En estas perspectivas tiene un papel decisivo la posibilidad de generar ambientes en los que se pueda comprender con claridad, rapidez y sistemática de las situaciones en que el educando ha creado o deberá recrear el conocimiento a partir de lo vivido en los escenarios escolares.

Otra forma de proponer sobre cómo debe ser la educación escolar desde un enfoque coherente y con una perspectiva descolonizadora, para empezar es contribuir a la reflexión del currículo de México que se base en la diversificación de los contenidos y materiales escolares. Para ello, es necesario entrar en diálogo crítico entre el Estado con los pueblos indígenas, avanzar en la pregunta sobre lo que deben aprender los niños y qué esperan de su tránsito por la escuela en cada contexto comunitario. Según Lamas (1999) citado en Trapnell (...) acerca de diversificar el currículo habría por lo menos dos caminos diferentes: el de adaptar lo que se trabaja en los espacios educativos indígenas para completar o especificar parcialmente algunos elementos del currículo nacional común; y el de rediseño que prácticamente afecta a todo y cada uno de los elementos de la propuestas curricular oficial.

Si pensamos desde una perspectiva de rediseñar el currículo claro que afectaría en el contexto porque totalmente cambia la mirada del currículo oficial, también se analiza la parte positiva y negativa en un planteamiento curricular. “El trabajo curricular de la EIB, no debería limitarse a la adecuación o adaptación de los currículos básicos sino más bien plantearse como una negociación de poder en el ámbito educativo” (Garcés y Guzmán en Trapnell, 1999, p. 78).

En el proceso de negociación de un currículo intercultural desde y para los pueblos indígenas es necesario tomar mayor distancia frente a la escuela y preguntarse, que se entiende por educación, qué se requiere desde la visión política de los pueblos indígenas, como se educa, y qué lugar ocupa la formación escolar dentro de un procesos de educación más amplio en el que se incluyen los procesos de socialización y aprendizaje de cada pueblo (Trapnell, 2018, p.78).

Así mismo, se puede decir que existe un amplio acuerdo en el debate pedagógico, a la hora de considerar cuál es la tarea principal de la educación. Así Lovelace (1995) señala que: “consiste en transmitir los contenidos, valores y actitudes que son propios de una cultura determinada, haciendo, además, un ejercicio de entendimiento sobre sus orígenes, los criterios utilizados para su selección y el modo en el que se han establecido” (p.21).

Cada estudiante de nuestro país pertenece a un grupo cultural, con su propia historia, costumbres, intereses, saberes y conocimientos culturales propios, que le dan sentido y significado a toda acción y pensamiento. Así, cada nuevo conocimiento debe de dialogar con la estructura cognitiva con que se cuenta y a partir de la cual se vive; en caso de que los nuevos conocimientos tengan una articulación dialógica intercultural, “se estarán culturalizando”, o de lo contrario estarán teniendo un efecto colonizador y “las personas estarán viviendo la contradicción”, pues estarán apartándose del modo de vida de su grupo (Limón, 2010, p. 27).

4.9 Educación pertinente para los pueblos indígena

El currículo para una educación pertinente, debe responder a las necesidades y características de la construcción significativa de conocimientos de sus actores. De este modo, y como respuesta a la necesidad de enfrentar los problemas de la realidad actual y la facilitación del proceso estudiantil de conocer y de resolver, por parte del docente y la docente, debe ofrecer una visión transdisciplinaria que caracteriza el trabajo educativo diverso. Entonces, un currículo pertinente es el que toma en cuenta las necesidades de los estudiantes, así como de las comunidades con quien debe dialogar la escuela. Es, ante todo, uno en el cual cada disciplina, de manera colegiada, contribuye a la resolución de problemas desde su naturaleza compleja. Por ello, los centros educativos, deberían ser comunidades de aprendizaje.

Para Martuscelli y Martínez (2002) afirman que la pertinencia “se refiere al grado de correspondencia que debe existir con las necesidades sociales e individuales”. (p.2).

Mientras con Hevia, Hirmas y Peñafiel (2004), un proceso de enseñanza con pertinencia cultural:

Es aquel que toma en cuenta el contexto cultural de los estudiantes; es considerado valioso por ellos mismos, sus familias y su comunidad; colabora con el enriquecimiento de la experiencia vital y cultural de las personas, y contribuye al aprendizaje significativo en su formación (p.27).

Para Peralta y Fujimoto (1998), la pertinencia cultural de los contenidos e instrumentos educativos implica:

Considerar lo mejor de todos los ámbitos culturales en que coexisten los estudiantes, desde lo local a lo global, pero como parte de un proceso intencionado de diálogo y negociaciones de saberes que tiene conciencia de lo que favorece, de lo que anula y de lo que desarrolla implícitamente (p.130).

Con este apartado concluimos que brindar una educación con pertinencia cultural se vuelve un imperativo ético, pues es uno de los medios que nos permitirá reconocer la alteridad y combatir la exclusión y las desigualdades sociales, asumiendo y respetando las diferencias culturales, reforzando y enriqueciendo las identidades culturales y considerando los elementos significativos y priorizados de cada cultura.

No obstante, en la configuración curricular se concreta en los contenidos de actitudes y la valoración muy generales, pero no se diferencia entre aquellos propios de una cultura determinada y que se refieren a costumbres o a visiones del mundo particulares. La mayoría de los currículos se presentan globalmente como modelos universales del saber, con la idea de que todo lo que una sociedad enseña a través de sus instituciones educativas son valores universales. Con base en los testimonios de padres, autoridades y estudiantes en ambas comunidades, se aprecia que existe una demanda en la que la escuela resulte una instancia “más cercana” a las necesidades y estilos culturales que tienen las comunidades, lo que incluye el uso de las lenguas. En este sentido, no sólo se requiere de que los maestros de secundaria tengan una formación para trabajar en contextos étnicos y con diversidades, sino y al mismo tiempo, una propuesta curricular que enfatice perspectivas más integrales y con márgenes de negociación para el nivel de secundaria en contextos rurales indígenas.

A modo de síntesis, presento un cuadro con las principales dificultades señaladas por la gente de las comunidades respecto de lugar que tiene la escuela secundaria y el lugar que a ellos les gustaría que ocupara la secundaria.

Cosas comunes en las dos escuelas que demandan los alumnos, padres de familia y autoridades.

Dificultades comunes entre la escuela de Majosik y Sibaniłja Pokolum	
<ul style="list-style-type: none"> • El no uso de la lengua Tseltal como medio de instrucción y análisis • Los maestros no están suficientemente preparados para enfrentar los retos de enseñar en estas escuelas • El tipo de currículum, plan de estudio secundarias 	
Valoraciones en positivo sobre las escuelas secundarias:	
<p>Qué valoran los chicos y los padres de familia en Majosik y en Pokolum</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que la escuela sea de buen ambiente de aprendizaje y convivencia entre actores escolares. • La escuela debería ayudar a Stojobtesel te' O'tanil (<i>enderezar el corazón</i>), sjultesel ch'uleltik (<i>despertar la conciencia</i>) y Yich'el P'ijililtik (<i>adquirir sabiduría</i>) propia de la comunidad. • La confianza que esperan sobre la escuela para mejorar y que sea un espacio para el Lekil Kuxlejal (<i>Buen vivir</i>). • Retomando la educación que los jóvenes traían desde sus casas (pedagogía propia). • El trabajo de los docentes quienes demuestran en la comunidad el esfuerzo para la enseñanza de los jóvenes.
Valoraciones en negativo sobre las escuelas secundarias:	
<p>Qué es lo que no valoran y no les gusta a los padres de familia, alumnos y autoridades en Majosik y en Pokolum.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El tipo de enseñanza que reciben los jóvenes, al parecer resultan descontextualizadas; los ejemplos que aplica el profesor que no consideran las prácticas culturales propias y no ayudan a despertar el <i>ch'úlel</i>, tampoco no tienen en cuenta el <i>pijilil</i> que posee la comunidad, ni son tomadas en cuenta la lengua materna de los jóvenes. • El perfil de los maestros que no son de base sino que cubren interinatos lo que no ayuda a promover la relación con la comunidad. • Hablar forzosamente el español dentro de las aulas, lo que promueve conductas de inseguridad y timidez en los jóvenes. • Recursos pedagógicos diversos insuficientes para las escuelas

}

Cosas comunes en las dos escuelas que demandan los maestros:

Dificultades comunes que enfrentan los maestros en las escuelas de Telesecundaria y Secundaria Técnica	
<ul style="list-style-type: none"> • Mayores exigencias para trabajo docente, para atender jóvenes hablantes del Tseltal. • Formación de docentes para trabajar en contextos de diversidad. • Los alumnos, padres de familia y los profesores enfrentan un dilema comunicativo en la lengua Tseltal y en el Español. • La falta de infraestructura de la escuela y del material educativo. 	
Valoraciones en positivo sobre las escuelas secundarias:	
Qué valoran los maestros de Majosik y en Pokolum	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovechan los apoyos que ofrecen la comunidad. • El compromiso de los maestros que tratan de hacer el mejor esfuerzo para el desarrollo de aprendizajes de los jóvenes. • Valoran a las lenguas indígenas aunque no las dominan (señalan que hablar una lengua indígena debería ser una ventaja, aunque la tratan como una barrera educativa). • Valoran a los jóvenes que dominan el español y son traductores en la enseñanza-aprendizaje para sus compañeros de clase.
Valoraciones en negativo sobre las escuelas secundarias:	
Que es lo que no valoran y no les gusta a los maestros en Majosik y en Pokolum.	<ul style="list-style-type: none"> • La construcción de la política educativa del país que no va en relación con las necesidades de las comunidades. • La falta de mejora continúa de los maestros para atender y relacionarse con la diversidad cultural y lingüística de los pueblos. • En las zonas rurales indígenas es difícil atraer y retener buenos maestros debido a las malas condiciones de vivienda y apoyos. • No hay suficiente apoyo en materiales educativos e infraestructuras en zonas rurales

Reflexiones finales

Como reflexiones finales después de haber analizado las posiciones de los diversos sujetos con quienes platiqué en las dos comunidades - los alumnos, padres de familia maestros, autoridades y egresados de las secundarias siendo algunos ya profesionistas - llego a la conclusión en la que la escuela ha funcionado bajo una perspectiva de colonialidad; en este estudio en educación secundaria, a la que llamaría “secundaria colonizadora moderna”. Lo anterior refiere a que no está tomando en cuenta las culturas, las lenguas y el contexto donde viven los alumnos y sus familias/comunidades. Recordemos que durante la colonia cuando llegaron los españoles, no respetaron las culturas, las lenguas, las formas de vivir, la cosmovisión de cada pueblo, impusieron una cultura/religión(es) que no es nuestra y mucha gente lo aceptó. Frente a la masacre y las muertes muchos pueblos optaron por dejar atrás sus conocimientos culturales. Hoy en día la Telesecundaria y la Secundaria Técnica mantienen la idea de un currículum común para todo México y no dan espacio y no plantean el derecho a una educación con pertinencia para pueblos como los de los Altos de Chiapas. Aunque en la Constitución política de México se dice que somos una nación pluricultural, la escuela no está considerando eso, lo que debería reflejarse en: el currículum con pertinencia y para ello con márgenes de autonomía para el trabajo escolar.

Acerca de diseño curricular para el nivel de secundaria, el que ya no contempla perspectivas interculturales ni bilingües, me he preguntado si habría que crear un diseño propio para los pueblos indígenas o como señalan algunos autores, buscar interculturalizar y negociar el currículum nacional con las prácticas y los conocimientos (Trapnell, 2008).

Recientemente y como parte de mi formación en esta licenciatura, me preguntaba sobre mi percepción de lo que debería ser la educación para este siglo. Inmediatamente pensé en el concepto de pertinencia y como ya lo había descrito anteriormente, ¿cuándo es la educación además de eficiente, es pertinente? Frente a ello y como lo he señalado, cuando responde a las necesidades, contextos y perspectiva de los actores sociales que hacen realidad el hecho educativo, y que da sentido a los aprendizajes que permiten crecer como sujeto con identidad cultural, pertenencia a otras prácticas culturales que incluyen en este caso, lenguas indígenas.

Así entonces, la educación pertinente para este siglo debe apuntar hacia la forja integral de ciudadanos y ciudadanas con una muy clara conciencia de sus deberes y derechos, en una sociedad pluricultural como México. El aprendizaje vivencial de valores cívicos de quienes están en la escuela, constituyen un eje fundamental de trabajo conjunto con base en elementos

como: el respeto y atención a las lenguas en cuestión, considerar las prácticas culturales de la familia (lo que algunos llaman una pedagogía propia) y relacionar lo que la escuela tiene como misión, sin contraponerse a los valores, prácticas y requerimientos de la comunidad.

En este trabajo consideramos esencial que en el ámbito educativo, y en todos los elementos que lo integran (visión, planes de estudio, libros, materiales, contenidos, evaluaciones, formación de docentes, etc.), haya un reconocimiento y una valoración de la diversidad cultural, de la diversidad de modos de vivir, de relacionarse y convivir, y sobre todo de los conocimientos culturales propios de cada pueblo. Lo consideramos esencial por el respeto que debe existir a la identidad de los diversos grupos de pueblos indígenas presentes en nuestro país.

Todo esto implica: un modelo escolar flexible que garantice el aprendizaje situado y significativo de los alumnos, que permitan la participación en la lengua materna de los jóvenes como derecho a recibir una educación intercultural verdadera, donde se fomente el uso de la lengua originaria, así como el del español y también hasta de una tercera lengua.

Algunas líneas de propuesta para una mejora y transformación del trabajo pedagógico en las secundarias que consideren y respeten a los pueblos indígenas, deberían de tomar en cuenta estas posiciones:

- Tal vez estemos en un momento para re-imaginar qué sería un aula bilingüe o plurilingüe en perspectivas que no nos vuelvan al pasado donde, y aun en la secundaria, se utilizan a los alumnos bilingües como traductores del maestro para que éste pueda presentar los temas de clase y si acaso comunicarse con los alumnos.
- Las propuestas de actividades en las que se propone la reflexión sobre las lenguas, que está por lo menos como parte de las sugerencias de la DGEI en la primaria indígena, y como enfoque para la enseñanza de la lengua, desaparece casi como algo que es “normal” en el aula de las secundarias en cuestión. Lo anterior es un tema central para la formación inicial y continua de los docentes.
- Retomar los conocimientos previos de los alumnos y a través de ello, fortalecer el vínculo de la escuela con la comunidad. Se ha dicho y escrito muchos sobre esto, incluso en los modelos curriculares últimos, sin embargo, el modelo de medir los aprendizajes de las/os niñas/os, parece haber sido el único eje pedagógico. En contextos de diversidad y de

desigualdades sociales, la escuela debería pararse mirando con varias perspectivas sobre la enseñanza y la evaluación, hacia una “justicia cultural” (Tubino, 2015).

- Una urgente necesidad de que los profesores en este nivel escolar, resulten como verdaderos mediadores en aprendizaje y cuenten con apoyos pedagógicos preparados diversos para enfrentarse a atender la diversidad. El caso de la Telesecundaria, requiere además una revisión profunda al delegar en un solo maestro y con una propuesta curricular amplia en lo disciplinar -no a través de proyectos integradores-, el trabajo que se espera alcanzar en este nivel.

Bibliografía

- Bonfil, G. (1988). *La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos*. Brasilia: Universidade de Brasilia.
- CGEIB. (2006). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. México: CGEIB-SEP.
- DGEI. (1999). *Lineamientos generales para educación interculturalidad bilingüe para las niñas y niños indígenas. Dirección General de Educación Indígena, Subsecretaría de Educación Básica y Normal*. México: DGEI.
- DGEI. (2003). *Lengua indígena. Parámetros curriculares*. México: SEP-DGEI
- Diario Oficial de la Federación. (2013). *Ley General de Educación*. México: DOF.
- Díaz Barriga , F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz Tepepa, M. G. (2001). *Técnica y tradición: Etnografía de la escuela rural mexicana y de su contexto contexto familiar y comunitario*. México: Plaza y Valdés.
- Freedson, M. & Pérez, E. (1999). *La educación Bilingüe Bicultural en los Altos de Chiapas. Una evaluación*. México: SEP
- García Canclini, N. (2006). *Diferentes, desigualdades y desconectados. Mapas de la Interculturalidad*. Barcelona: Editorial Gedisa .
- Gigante, E. (1995). *Una interpretación de la interculturalidad en la escuela*. En *Básica*, (pp. 48-52). México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El Curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- INEE. (2017). *La atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. Textos de Divulgación. México: INEE.
- INEGI. (2015). *Catálogo de claves de entidades federativas, municipios y localidades* .
- Caballero, J. (2003). *La perspectiva de la educación en Oaxaca, en Soberanes Bojórquez Fernando (coord.). Pasado, presente y Futuro de la educación indígena*. México: UPN.
- DOF (2001). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: DOF.
- López, L. (2007). *Multiculturalismo y Educación para la Equidad: Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana*. Barcelona España: Ediciones OCTAEDRO.
- Lovelace, M. (1995). *Educación Multicultural: Lengua y Cultura en la escuela plural*. España: Editorial Escuela Española.
- Martucelli, J. & Martínez, C. (2002). *Problemas de la Pertinencia de la Educación Superior en el Mercado Laboral. Memoria Tercer Congreso Nacional y Segundo Internacional*

- Retos y Experiencias de la Universidad*. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Medina, A. (1980). *La educación Bilingüe y Bicultural un comentario, Indigenismo y Lingüística*. México, UNAM.
- Morán, M. (2018). *Relatos y significados sobre proyectos de vida y profesionales de egresados de una telesecundaria en el Estado de Hidalgo. Tesis de doctorado*. Mexico.
- Trevino, E. (2005). "México". En UNESCO, *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*: Chile: AMF.
- INALI (2003). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Recuperado en https://site.inali.gob.mx/LGDPI/pdfs/Ley_pame.pdf
- Reynaga, S. (2007). *Perspectiva cualitativa de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y la historia de vida*. México: ITESO.
- Sánchez, J. (1998). *Sociedades y Educación Tzeltal en Oxchujk'. Consejo Estatal para la Cultura y las Artes del Estado de Chiapas*. Centro Estatal de Lengua, Arte y Literatura Indígena.
- Santiz, R. (2018). *¿De qué educación intercultural y bilingüe hablamos? Prácticas docentes en una escuela de educación indígena. Chiloljá; San Juan Cancuc, Chiapas*. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, UPN, Ajusco, México.
- Santos, A. (2001). Oportunidades educativas en telesecundaria y factores que las condicionan. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*.
- Soriano, E. (2004). *La práctica educativa intercultural*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España: PAIDÓS.
- Trapnell, L. (2018). *Conocimiento y poder: Una mirada desde la Educación Intercultural Bilingüe*. Perú: Lima.
- Tubino, F. (2004). *Del Interculturalismo funcional al Interculturalismo crítico. Rostros y fronteras de la identidad*. Chile: Universidad Católica de Temuco.
- Zolla, C., & Zolla, E. (2017). *Los pueblos Indígenas en México: 100 preguntas*. México: UNAM.
- Zúñiga, M. (2011). La interculturalidad como relación imaginada y práctica social: Experiencia con y desde los pueblos indígenas en América Latina. *Cuaderno Inter.c.a.mbio*, año 8, n.9 (pp 85-103).

ANEXOS

ANEXO I: PREGUNTAS/ENTREVISTAS

PADRES DE FAMILIA Y AUTORIDADES DE LA COMUNIDAD

1. ¿Qué opinas el aprendizaje de su hijo, crees que es necesario, que dentro de la escuela hablan la lengua española y que todas las enseñanzas del maestro sean en español?
Usted cuales son las dificultades que has detectado a su hijo de acuerdo a su proceso de enseñanzas:
¿Crees que es un reto expresarse en español?
¿Problemas económicas de la familia?
¿El interés en el aprendizaje de mí mismo del alumno? (no le gusta, no le echa gana, no tiene iniciativa).
2. ¿Qué piensa usted de la lengua Tseltal.
Te gusta o no te gusta, Y ¿Por qué?
Le enseñas a tu hijo la lengua Tseltal ¿qué le recomiendas a tu hijo?
¿Piensas que es discriminatorio hablar la lengua Tseltal en cualquier parte, como por ejemplo: en las grandes ciudades o en el espacio educativo?
3. Crees que si es necesario, que recibieran un aprendizaje en la lengua para los niños, tanto para el maestro hablara la lengua Tseltal en su enseñanza. ¿crees que es importante para ti?
4. Crees que es importante la lengua Tseltal se tomara en cuenta en las prácticas de enseñanza en la Telesecundaria como en la escuela primaria bilingüe en esta comunidad. Si y no ¿Por qué?
5. Estarías de acuerdo a que se gestionaran un modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la escuela Telesecundaria. Si o no, y ¿Por qué?

ENTREVISTA A ALUMNOS

1. ¿Qué piensa de su lengua Tseltal :
Le gusta hablar muchos, ¿Por qué?

No le gusta, ¿Por qué?

Sientes que seas discriminado con tu maestro (a), ¿Por qué?

2. ¿Qué opinas la lengua español:
Sientes que es el futuro de esta comunidad hablar español y ¿Por qué?
Y ¿tu lengua que Tseltal que le arias?
¿Qué pasaría si recibieras un aprendizaje en todos los niveles educativos que tiene esta comunidad, sin excluir el español? y ¿Por qué?
3. Como serías tu reacción, si un maestro o maestra hablara en Tseltal dentro del aula en donde estas ahora:
Te gustará o no te gustará ¿Por qué?
Te relacionarías con él o con ella ¿Por qué?
4. En tu aprendizaje, piensas que el español es un reto, un obstáculo dominarlo como segunda lengua: ¿Por qué?
5. Si el profesor cambiara la estrategia de enseñanza, e involucrara los conocimientos culturales de la comunidad (saberes culturales o prácticas culturales).
Te gustaría ¿Por qué? ¿Participarías en tu lengua Tseltal?

ENTREVISTA A MAESTROS

PERFIL DEL DOCENTE Y TRAYECTORIA PROFESIONAL

1. ¿Cómo ingreso a la docencia?
2. ¿Dónde se formó para ser docente
3. ¿Tiene plaza docente?
4. ¿Cuántos años de servicio?
5. ¿Qué es lo que más te gusta de su profesión?

RELACIÓN ESCUELA Y COMUNIDAD

6. ¿Que tanto sabes de la comunidad que trabajas actualmente:
¿Te relacionas con la comunidad?

¿Ves las necesidades fundamentales de la comunidad y que propones si es que algún día participarías con ellos?

¿Sabías que los pueblos originarios tienen derecho en cualquier particularidad que se presentan? ¿Cuáles conoces?

7. En su dinámica de enseñanza, si te relacionas con los conocimientos de la comunidad y permites que los alumnos expresen en su propia lengua Tseltal.

¿Usted lo toma en cuenta la lengua Tseltal en su práctica de enseñanza?

CONCEPCIÓN DE LA EIB

8. Si sabías que hay un modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Si, ¿Para quién va dirigido?

No, ¿Por qué?

Si se gestionara un modelo EIB en esta escuela Telesecundaria N° 479 "Ángel Albino Corzo"

¿Qué pensarías? Estarás de acuerdo.

9. Si has detectado la problemática, situaciones o casos que presentan los niños dentro del aula. ¿Cuáles son? Y porque se presentan los casos.

10. Para ti es importante, que los alumnos hablen o que se expresen en la lengua castellana o español. Si, ¿Por qué?

No, ¿Por qué? Y ¿porque no en su lengua de ellos?

Porque no lo valoramos

Anexo II

Comunidad de Majosik

PREGUNTAS	ALUMNOS	PADRES Y MADRES DE FAMILIA	AUTORIDAD DE LA COMUNIDAD
<p>TEMA/PREGUNTAS</p> <p>¿SI LES GUSTA LA TELSECUNDARIA?</p>	<p>1-“Me gusta la escuela, quiero aprender algo nuevo que yo pudiera ayudarme cuando sea grande” (Antonio Hernández)”1º g “A”</p> <p>2-“Quiero aprender, porque aporta nuevos conocimientos, (Juan Carlos Guzmán)” 1g “A”</p> <p>3- “Quiero estar en la escuela, quedarme con mis amigos, hacer mi tarea porque hacemos en conjunto las actividades, me relaja aquí en la escuela, (Pablo Pérez)”1º g “A”</p> <p>4- “ La escuela es mi segunda casa donde me enseñan diferente como mi casa, quiero aprender aquí, solo que a veces no comprendemos el español, pero trato de hacerlo, la escuela no es malo, malo es aquel que no le gusta venir a la clase o no la encuentra sentido, (Sebastiana Jiménez) 2º g “A”</p> <p>5- “Mi mama me dice que es una obligación venirme a la escuela, aunque no entiendo las tareas que hacemos acá y los profesores, todos hablan en español, pero quiero aprender español, (Alonso Guzmán) 2º g “A”</p> <p>6- “Queremos buena escuela donde aprendemos bien, con profesores que nos hablen la lengua Tseltal , pero también es necesario hablar el español, (Antonio Girón) 2º g “B”</p> <p>7- “Queremos que nos enseñen bien en la escuela, las actividades que hace el maestro está muy lejos de nuestro alcance, yo hablo Tseltal y me cuesta entender conceptos en español, (Rosa María) 3º g “A”</p> <p>8-“El conocimiento no tiene origen y sirve mucho, este conocimiento solo se aprender en las escuela, así como también nos educa a nuestros padres pero es diferente y pero quiero aprender hablar bien el Tseltal y escribirlo (Agustín) 3º g “A”</p>	<p>1- “en esta escuela es fundamental, queremos que nuestros hijos aprendan más , no queremos que deje la mitad como yo, porque le servirá mucho en su futuro(doña Sebastiana)”</p> <p>2- “Quiero que mis hijos estudien, es una oportunidad que le ofrecemos como padres, para que no siempre trabaje en el campo conmigo, desearía que tuviera un hijo con profesional (don Diego López)</p> <p>3- “ La escuela es el portador de conocimientos en el futuro, solo que nuestros hijos a veces no toman los consejos como padre, algunos no le encuentra el interés, muchos se van en la CDMX o Estados unidos a trabajar en el campo, algunos jóvenes son sus sueños de migrar a otro lugar (Don Mateo)</p> <p>4- “es la única escuela que tenemos cerca de la comunidad y nuestros hijos hay oportunidad para ellos para que estudien cerca.</p>	<p>1- “la escuela es el segundo centro de enseñanza para nuestros hijos y de la comunidad, si algún día nos quitan las escuela pierde el prestigio de la comunidad y dejan de venir las otras comunidades, pero queremos una educación propio”(don Alonso Guzmán)</p> <p>2-“es necesario esta escuela, nosotros ya nos acostumbramos que hay una secundaria y ya sabemos que tenemos uno, pero necesitamos mejorarlo para que aprendan bien nuestros hijos y necesitamos maestros de bases(son interinos), “tenemos ese deber de hacerle cambiar o solicitar algo diferente a esta escuela” porque es la primera y única que llego a esta comunidad y no podemos perderla (don Juan Guzmán Santis)</p> <p>3-“ todos necesitamos una escuela donde estudian cerca nuestros hijos y esta que tenemos que si está activo por ahora yaj “xjulilk keremetik ta yantik paraje” (<i>llegan muchachos de otros parajes</i>) solo que ya no nos mandan maestros bien preparados, y necesitamos un cambio en las escuelas, “ta swenta te taleltik li e ja jich maxtup’a te tsubaltike” (<i>sobre todo nuestras prácticas culturales para que no se extinguieran nuestra costumbre Tseltal</i>) don Alonso López</p>
<p>QUE DIFIUCKTADES VEN EN LA ESCUELA</p>	<p>1- “El problema es el procedimiento de la enseñanza, dentro de la escuela todo es en español donde la mayoría no comprendemos</p> <p>2-“No comprendemos la lengua española y hablarlo mucho menos</p> <p>3- “Las materias son siento muy pesadas casi no comprendemos lo que dice el maestro”</p> <p>4- “Los maestros son interinos a veces tardan como tres meses, se van y llegan otros”</p> <p>5- “Los libros que utilizamos son anteriores, el profesor se guía desde los contenidos viejos”</p> <p>6-</p> <p>7-</p> <p>8-</p>	<p>1- “Es que nuestros jóvenes no están aprendiendo bien, la culpa no tiene la escuela, la culpa son las que mandan los maestros que no hablan nuestra lengua Tseltal.</p> <p>2- “Ya no quieren aprender nuestros hijos, todos sueñan tener dinero de temprana edad y se van al centro de la ciudad de México”</p> <p>3-Los jóvenes ya no tienen suficiente material educativo, muchos se desaniman y dicen que no comprenden el español cuando el maestro les hablan el español y se intimidan</p> <p>4-</p>	<p>1--La escuela (Telesecundaria), los maestros todos de a fuera, excepto uno de la comunidad que supuestamente habla y entiende el Tseltal que ni siquiera lo enseña dentro de la escuela, creo que los maestros faltan de un enfoque pedagógico que merecen atender los niños porque no saben los maestros, ni tampoco enseñan los saberes que tenemos.</p> <p>2-los jóvenes son muy inteligentes, pero no hay apoyo adecuado para ellos, yo no creo que los jóvenes son burros, tienen habilidades diferentes a les enseñan en la escuela, solo hay que averiguar que quieren los jóvenes”</p> <p>3-</p>
<p>QUÉ COSAS SON BUENAS DE LA ESCUELA</p>	<p>1- “Solo vengo aprender a descifrar el código en la escuela; en español y el inglés pero no comprendo la segunda lengua ni la tercera”</p>	<p>1-Es importante que hablan la lengua español nuestros jóvenes si algún quieren salir fuera de la comunidad después,</p>	<p>1-Yo digo que la escuela es portador de conocimientos sea cual sea pero desde nuestra lengua primero y después el español y el</p>

	<p>2- “Aparte del juego en las canchas, me gusta la informática, quiero crear programas o un diccionario de nuestra lengua”</p> <p>3- “Me gusta en este ambiente porque aprendo de todo y tengo libertad de hacer lo que quiero”</p> <p>4- Me gusta el inglés siento que es igual nuestra lengua Tseltal</p> <p>5-</p> <p>6-</p> <p>7-</p> <p>8-</p>	<p>así defenderán de la discriminación.</p> <p>2- Nuestra lengua Tseltal nunca debe de perder, porque es nuestro raíz, nos identifica donde somos, considero yo que debería incluir en el campo de conocimiento (materias) es lo que hace falta, cómo deben aprender e incorporar en toda las escuelas que tenemos acá, pero será difícil porque no hay maestros preparados para eso (Sebastiana Pérez Jiménez).</p>	<p>inglés, nuestra cultura, las prácticas y los conocimientos no se debe de dejar, la escuela tiene que influir con eso. La escuela se necesita bilinguizar y los maestros también, “ya kaktik ta ayel julel slekil k’op ke” (tenemos que dar a conocer nuestra lengua y todo lo que implica) miembro de la comunidad: Don Miguel Girón.</p>
--	--	--	--

Comunidad de Sibabilja´

PREGUNTAS	ALUMNOS	PADRES Y MADRES DE FAMILIA	AUTORIDAD DE LA COMUNIDAD
<p>TEMA/PREGUNTAS</p> <p>¿SI LES GUSTA LA TELSECUNDARIA?</p>	<p>1-“Si me gusta porque aprendo de todo y quiero aprender Tseltal dentro del aula, porque estoy en mi pueblo y así entendería mejor, el español no entiendo porque los maestros no hablan la lengua Tseltal y explican todo en español pero también es importante los dos.</p> <p>2-:los maestros a veces se complican con nosotros, porque ellos ven que no aprendemos nada, pero en realidad no es así, nos dificulta explicarnos en español, los maestros usan traductores con mis propios compañeros, escoge al que sabe hablar y entienda en español. Pero me gustaría participar todo en Tseltal, porque me facilitaría toda mi tarea y comprendiera.</p> <p>3-: me gusta aprender el español, porque si salgo de esta comunidad, llego en un lugar donde hablan ellos el español y me ayuda obtener trabajo de otro lugar. Pero mi lengua es primero y no se debe de perder, siento que la escuela, los maestros no tienden a hablar rápido y bien desarrollado el español dentro del aula y eso no se puede, porque estamos en proceso de aprendizaje, y peor el inglés, pero para mí estaría bueno aprender las tres idiomas, porque las dos lenguas español e inglés lo usamos como fuente para oportunidades de crecimiento. Y no tenemos libros de Tseltal en secundaria como se trabaja en la primaria, nosotros queremos una educación que sea verdadero para nuestra pueblo tej k’op kayetik Tseltal , soy spisil te ayeetik ta alele, soknix te´sp´ijil ayee tike, yas sk’an te kich´ tik p´iteseljotik ae janix jich batel lek ay yip te ayej tselale (<i>nuestro dialecto Tseltal , y todo lo que se puede decir, también nuestro conocimiento, se debe de enseñar en las escuelas y así fortalecer el Tseltal</i>)</p> <p>4- me dificultaba entender las materias, porque las palabras no conocemos en español, tenemos interés hablar en español, pero no comprendemos, porque es forzado y así no se</p>	<p>1-</p> <p>2-</p> <p>3-</p> <p>4-</p> <p>5-</p> <p>6-</p> <p>7-</p> <p>8-</p>	<p>1- Te p´ijilil ya me xtun, (cualquiera que sea el conocimiento es fundamental) las lenguas que tienen poder, son más valoradas, pero nuestra lengua Tseltal, han existido estudios pero no se divulgan a profundidad, la única estrategia para no perder nuestra lengua originaria es introducir en el campo de conocimiento en todos niveles educativos. Y no se debe prohibir el estudiante dentro del salón, como hacen los maestros acá. (miembro de la comunidad: José López Guzmán)</p> <p>2-</p> <p>3-</p> <p>4-</p>

	<p>puede, necesitamos que fuera la escuela como la de primaria y maestros bilingües, y que incluyera como campo de conocimiento la lengua Tseltal. Y espero que habrá algún día, porque eso da más ganas de estudiar porque ahí aprendería el significado o traducción a otra lengua como el inglés.</p> <p>5- quiero aprender las tres lenguas Tseltal, español e inglés, pero es difícil, porque cuando entre en primero de secundaria, nos obligaba hablar en español y el Tseltal no tiene espacio en el aula, prohibido hablar. Pero a mi quiero aprender Tseltal y me gustaría que habría un maestro bilingüe como la escuela primaria.</p> <p>6- Quiero aprender dentro del aula la lengua Tseltal porque es importante, así nos enseñaron en la casa, y cuando llego a la escuela todo en español.</p> <p>7-</p> <p>8-</p>		
QUE DIFICULTADES VEN EN LA ESCUELA	<p>1-</p> <p>2-</p> <p>3-</p> <p>4-</p> <p>5-</p> <p>6-</p> <p>7-</p> <p>8-</p>	<p>1-el reto en la formación de los docentes para la atención a la diversidad en la escuela secundaria</p> <p>2-</p> <p>3-</p> <p>4-</p> <p>5-</p> <p>6-</p> <p>7-</p> <p>8-</p>	<p>1-</p> <p>2-</p> <p>3-</p> <p>4-</p>
QUÉ COSAS SON BUENAS DE LA ESCUELA	<p>1-</p> <p>2-</p> <p>3-</p> <p>4-</p> <p>5-</p> <p>6-</p> <p>7-</p> <p>8-</p>	<p>1-</p> <p>2-</p> <p>3-</p> <p>4-</p> <p>5-</p> <p>6-</p> <p>7-</p> <p>8-</p>	

Entrevista:

Mo: Maestro

R: conductor/ entrevistador

Inicio: 9: 38-10:40 AM

R: ¿Su trayectoria maestros, dónde se formó usted para ser buen profesional?

Mo: Mira usted, yo me forme en la UNACH donde la cabeza piensa lo bueno y lo bueno, no fui a una escuela normal, donde realmente se forma al maestro rural. Y estudie comunicación y me dio la oportunidad de abrir una brecha donde nadie lo esperaba, cualquier carrera que termines se te abrirá muchas puertas.

R: ¿Años de antigüedad en el servicio, si la plaza es de primaria o de secundaria?

Mo: Soy maestro interino, últimamente cubro maestros titulares, casi llevo cinco años así de maestro interino, ya van 11 meses que no nos pagan en la subdirección general de educación ya esto se debe por la nueva reforma educativa, tuvo muchos impactos en la profesionalización y más acá en Chiapas no quieren la nueva reforma educativa, estamos trabajando el plan de estudio 2011.

R: ¿Hablan alguna lengua indígena?

Mo: No hablo ninguna lengua originaria, yo también soy del rancho, solo que donde ya hablan el 99% de español, siempre he tenido la iniciativa de aprender una lengua indígena, donde me puedo comunicar con mis estudiantes, ya que es un

factor muy importante en la enseñanza y el aprendizaje de los niños rurales, por más que quiero aprender una o más lenguas de los niños, no se puede, porque no siempre estoy constante en este lugar, llevo 5 años de mi vida de estar frente con los niños, en cual me han cambiado de lugares cuatro veces con esta y de diferentes lenguas y circunstancias que tiene cada comunidad, esto lo digo por experiencia, no todos el ámbito es igual, donde la cultura interviene un factor relevantes, ni los niños mucho menos dependen de cada contexto.

R: ¿Que tanto sabes de la comunidad donde trabajas?

Mo: La comunidad tiene una gente pasiva, tranquila, las autoridades les ponen más primordial a los maestros de acá, lo que he notado con los maestros de primaria bilingüe, las autoridades siempre se ponen fieles a sus maestros, los cuidan muchos, al igual como nosotros. Pues yo como docente y formador de la enseñanza de sus hijos, siempre nos ponen en el centro. También me formo parte de la comunidad, para ellos soy como familia de ellos, siempre en la tarde me vienen a dar algunos regalitos, como plátanos rojos, los padres de familia me ofrecen comida, hasta me invitan a comer a la casa de ellos, pues no lo rechazo, siempre me pongo a lado bueno de la gente a quien me rodean. Siempre estamos conectados con la comunidad y los padres de familia.

R: ¿Como maestro analítico y reflexivo, usted detectas las necesidades fundamentales de la comunidad y usted que propones si es que algún día participarías con ellos?

Mo: ¡bueno! Lo que veo, y que la comunidad le hace falta, faltan muchas cosas, cosas materiales, infraestructuras para poder crecer la comunidad, ¡dígame usted! Si dentro de mi aula veo necesidades que me parecen importantes y que le hacen falta, imagínese toda la comunidad ¡uff! Mucho más maestro! en la comunidad falta muchos gestiones que necesitarían impulsar, y si he participado aquí en la asamblea que convocan a los autoridades. Hemos levantado registros de proyectos que están en proceso, pero yo creo que tiene que ver también la mala gobernación que tienen a este pueblo, no me refiero solo a este pueblo, sino que todos los 32 pueblos que tienen mal presidente municipal o alcaldía, también la corrupción llegan en los pueblos, ni siquiera hacen algo para poder levantar los pueblos, no solo los grandes políticos les gustan el dinero sino que también los mini-políticos que tienen a esta comunidad “la ambición aprisiona a los demás” (palabras mágicas del maestro, 02, oct, 2018)

R: ¿Sabías que los pueblos originarios tienen derechos educarse en su lengua, a vivir en su territorio y a no ser discriminados?

Mo: ¡Mmm! No lo sé, pero lo he escuchado, en mi caso nunca lo he dicho a que los pueblos originarios no son nadie, me refiero a que no tienen conocimiento o que no saben pensar como nosotros pensamos, le repito yo también soy del rancho, mis padres viven en un rancho, yo desde chiquito aprendí el español porque mis bisabuelos hablaban el castellano y así por generación en generación. Y estaría bonito a que se llevará a cabo una enseñanza intercultural desde en su lengua como la Escuela Bilingüe de Niños Héroes acá en esta comunidad. Y que defendieran a los futuros jóvenes de esta comunidad y también los demás pueblos, que conozcan sus leyes, y en especial la educación para ellos.

R: ¿En su dinámica de enseñanza, si te relacionas con los conocimientos de la comunidad y permites que los alumnos expresen en su propia lengua Tzeltal?

Mo: ¡bueno! Cuando usted me dice de la dinámica, yo creo te refieres de mis prácticas, actividades, tareas, y la forma de interactuar con los jóvenes, si es que tomamos algún conocimiento que tiene a esta comunidad.

- Muchas veces los hago, sobre todo, creo que para mí lo considero que es un medio importante donde el alumno pueda conocer o me relaciono todas las cosas que nosotros venos en esta comunidad, porque ni si quieren todo lo que están en el libro la mayoría de los alumnos no conocen y yo como maestro lo adapto, busco más o menos la forma de como entienden los niños, y que no estén descontextualizados.
- Y claro que dejo que hablen su lengua Tzeltal, porque es la lengua que nacieron, pero no olvidemos que el español es importante, es el que tiene más poder en la sociedad, que ni tampoco es bueno o malo, México rico en la cultura, y el español entra como cultura al igual que el Tzeltal u otra lengua tienen el mismo valor, pero el que más favorece a nivel nacional es el español, entonces no podemos hacer nada ahí, la sociedad nos engloba a todos, ¡porque hacen esto que nos engloben! Porque tiene un fin, en el marco político-neoliberalista, todos nos arrasa hasta en los pueblos nativos, por eso no hay mucho interés sobre las otras lengua originarias.

R: ¿Usted toma en cuenta la lengua Tzeltal en su práctica de enseñanza?

Mo: ¡Mmm! Trato de hacer, pero sobre cómo se traduce las palabras en español a Tzeltal, mis alumnos me decían que no es lo mismo, como el inglés todo se descompone, pero si fuera un maestro bilingüe a que dominaría mucho el español, yo lo enseñaría las dos lenguas, para que mis alumnos empiezan a dominar en ambas lenguas, y eso permite que mis jóvenes logren un aprendizaje significativo.

R: ¿Si sabías que hay un modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)? Para quién va dirigido.

Mo: Si lo sé aquí llegue a escuchar porque la escuela que esta lado es de educación bilingüe, pero nunca he visto un seguimiento a otros niveles como la Secundaria o Telesecundaria u otras que tenga carácter intercultural, si he escuchado, como en San Cristóbal de las Casas, la UNICH y la Normal intercultural de Jacinto Kanek. El nombre lo dice, pero no sabemos si cumple dentro del contenido curricular con carácter intercultural en esas escuelas.

- ¡bueno! Lo que he visto y han hablado, casi son para los pueblos rurales, se nota más ahí, ya que muchos dicen que es la alternativa para ellos, pero en mi opinión yo diría que no va en esa dirección, si quieren plantear una verdadera Educación Intercultural, porque no se plantea para todos, y que funge con carácter Intercultural a nivel nacional.
- Claro muchos dirían que impactaría mucho en los trabajos de los maestros, porque habrá un choque entre el conocimiento general de lo que se aprende en las escuelas generales y si esto se incluirían los conocimientos de cada uno de los pueblos y también tiene que una parte el interés de aprender de los propios actores, es decir, lo mismos alumnos si están interesados de aprender en su propia cultura. Y lo que veo en mi salón mis alumnos siempre tienes ese interés de aprender y ninguno le dan más valor a la otra lengua.

R: Si se gestionara un modelo EIB en esta escuela Telesecundaria N° 479 "Ángel Albino Corzo"

Mo: estaría bueno, a que le dan seguimiento la EIB como tienen la comunidad, pero no olvidamos a los maestros monolingües que llegan hasta este pueblo, ya sería lo contrario en la comprensión y la interacción de los alumnos, y claro tiene que ver la descontextualización de los maestros y esto tiende a tener las diferencias de cada uno de ellos.

R: ¿Qué pensarías? Estarás de acuerdo.

Mo: Yo si estoy de acuerdo a que impulsaran la EIB porque es la clave para poder incluir en el currículo nacional con carácter intercultural, para favorecer a los pueblos originarios. Casi siempre no están tomados en cuenta o no hay una consulta previa para ellos, o que elaboren el mismo currículo desde en lo regional, porque son ellos lo quieren que aprendan a sus niños, he escuchado opiniones padres de familia que si realmente quieren una verdadera educación pertinente para sus hijos, porque lo que enseñan a los maestros ahora, la educación que reciben los niños no les parece muy significativo, ese es su ideología de los padres, entonces mi pregunta ¿qué tipo de educación estamos hablando para ellos? Claro que hay demandas para los pueblos originarios solo que los grandes poderes no están tomadas en cuenta la concepción de ellos.

R: Si has detectado la problemática, situaciones o casos que presentan los niños dentro del aula.

R: ¿Cuáles son? Y porque se presentan los casos.

Mo: Lo que veo en mi clase, solo en mi clase, de que hay problemas, si las hay, partiría desde el interés de aprender los niños, si no hay vocación en el estudio, los jóvenes no tienen futuro en adelante, y ahora la otra, hay alumnos que hacen el esfuerzo de aprender, pero no lo logran, es porque la dificultad esta en hablar y entender el español, vuelvo a repetir, no es lo mismo que en su lengua originaria de ellos a que comprendan mejor, la descontextualización de los contenidos de los libros, todo lo que se encuentra dentro, ni siquiera están en el ámbito donde se encuentran los niños por eso se desubican mucho, al llegar a la Telesecundaria ya es como un aprendizaje forzado pero todo en español, y claro tiene que ver donde concluyen su primaria como acá es una Escuela Bilingüe, ahora reciben materias en inglés, cada vez es más peor el caso los estudiantes, como van a aprender inglés si ni si quieren comprenden el español, no es porque los jóvenes los estoy subestimando, ¡no!, solo que veo es un aprendizaje forzado.

R: ¿Para ti es importante, que los alumnos hablen o que se expresen en la lengua castellana o español?

R: Si, y ¿Por qué?

Mo: Es importante, siempre y cuando no le dan valor a sola lengua, porque en algún momento salen de esta comunidad y que lleguen a una ciudad a estudiar, siempre es una ventaja cuando dominan el español o que se van de trabajo a la ciudad de México, en mi opinión no hay que subestimar la lengua sea cual sea la lengua que hablamos, siempre tienen valor igual.

Y ¿porque no en su lengua de ellos?

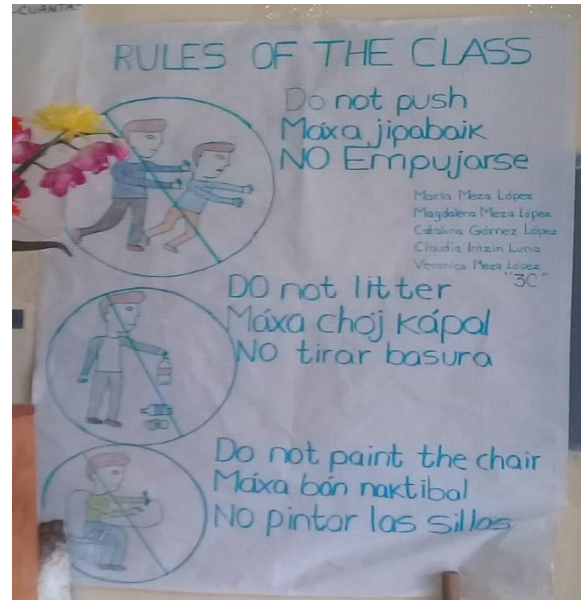
Mo: La lengua de ellos también es un factor que creo importante, reconocer como el español.

Pero a veces no lo valoramos, hasta inclusive los propios actores que hablan, muchos dicen que ya no es el momento de aprender la lengua Tseltal, ya se está pasando de historia, hoy estamos es un proceso de cambio, pero nuestra identidad que nos hace distinguir como únicos de cada contexto, lo dudo mucho que ya no podemos hablar nuestra propia lengua, en eso no estoy de acuerdo, México es pluricultural, que estemos agradecidos por avernos por ser diferente a los demás, ser diferente no implica ser inferior a los demás.

ANEXO III: IMÁGENES

Periódico mural de escuela Secundaria Técnica 117 en las tres lenguas; inglés, Tsel'tal, español.

La entrada de la escuela secundaria técnica



FUENTE: (Mapa curricular de secundaria, Aprendizajes Claves, 2017, p. 133).

PRIMARIA			SECUNDARIA		
Grado escolar					
4°	5°	6°	1°	2°	3°
Lengua Materna (Español/Lengua Indígena)			Lengua Materna (Español)		
Segunda Lengua (Español/Lengua Indígena)					
Lengua Extranjera (Inglés)			Lengua Extranjera (Inglés)		
Matemáticas			Matemáticas		
Ciencias Naturales y Tecnología			Ciencias y Tecnología: Biología Física Química		
Historia			Historia		
Geografía			Geografía		
Formación Cívica y Ética			Formación Cívica y Ética		
Artes			Artes		
Educación Socioemocional			Tutoría y Educación Socioemocional		
Educación Física			Educación Física		
Ampliar la formación académica			Ampliar la formación académica		
Potenciar el desarrollo personal y social			Potenciar el desarrollo personal y social		
Nuevos contenidos relevantes			Nuevos contenidos relevantes		
Conocimientos regionales			Conocimientos regionales		
Proyectos de impacto social			Proyectos de impacto social		