



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SECRETARIA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

¿De qué educación intercultural y bilingüe hablamos? Prácticas docentes en una escuela de educación indígena. Chiloljá; San Juan Cancuc, Chiapas.

Tesis para obtener el grado de
Maestra en desarrollo educativo

Presenta:

Reyna Isabel Santiz Gómez

Directora de tesis: Dra. Czarny Krischkautzky Gabriela Victoria

Ciudad de México

Agosto, 2018

AGRADECIMIENTOS

A Dios:

Por darme la oportunidad de vivir y por estar conmigo en cada paso que doy, por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente y por haber puesto en mi camino a aquellas personas que han sido mi soporte y compañía durante todo el periodo de estudio.

A mi asesora:

Dra. Czarny Krischkautzky Gabriela Victoria. Por sus consejos, paciencia, por el tiempo compartido y sobre todo por impulsar el desarrollo de mi formación profesional. Por su predisposición permanente e incondicional en aclarar mis dudas durante la redacción de la Tesis. ¡Gracias Dra.! Por creer en mí y por brindarme la oportunidad de compartir con otros lo que aprendí de usted.

Profesores, Profesora y Padres de Familia de la Escuela Primaria Bilingüe “José María Morelos y Pavón”:

Por su apertura, por sus testimonios, entrevistas, pláticas y reflexiones compartidas. Las cuales me proporcionaron una invaluable información, base de esta Investigación. A todos ellos, gracias por su confianza.

A mis amigos:

Gabriela, Irving, José. Gracias por el apoyo y cariño. Gracias por ser parte de esta excelente experiencia profesional, aprendí de ustedes día a día. Por la convivencia, aprendizajes mutuos que compartimos.

A la Universidad Pedagógica Nacional:

Por permitirme participar en el programa de maestría. Por ser parte de una generación de gente productiva para el país.

Conacyt:

Por el financiamiento otorgado a través de su programa de becas.

DEDICATORIAS

Con cariño y amor a mis padres:

Por ser el pilar fundamental en todo lo que soy, en toda mi educación, tanto académicamente, como de la vida. Por su incondicional apoyo perfectamente mantenido a través del tiempo. Todo este trabajo ha sido posible gracias a ellos. Los amo con todo mi corazón.

Con cariño a mis hermanos:

Luis Ángel, Fredy Iván y Citlali Lizbeth. Sé que me perdí de mucho de ustedes por lograr un escalón más profesionalmente. A ustedes dedico con todo mi cariño. Los amo.

Con cariño y admiración a mis abuelos:

Papá Francisco y Mamá Adelaida, Mamá Dominga y Papá Martin (Q. E. P. D). Gracias por la paciencia, comprensión. Siempre me han impulsado a lograr lo que una siempre se propone. Sin duda ustedes son mi inspiración y mayor orgullo. Gracias por permitirme robarles mucho del tiempo en el que merecía estar y convivir con ustedes. Gracias por la fortaleza y motivo para seguir superándome día a día. Los amo.

A ti amor:

*Por tu apoyo y ánimo que me brindas día con día para alcanzar mis metas, tanto profesionales como personales. Gracias por tu amor y comprensión. Te amo,
Cristóbal*

Tabla de contenido

Introducción	6
CAP. I Contextualización del tema de investigación.....	8
1.1. Presentación del contexto regional y educativo donde se ubica la investigación	8
1.2. Objetivos y preguntas de investigación	13
1.3. Políticas de Educación Indígena en México	15
1.4. Perspectiva Metodológica	20
CAP. II. Acercamientos conceptuales al debate sobre Educación Intercultural en América Latina	25
2.1. La interculturalidad y el debate político, académico y educativo	25
2.2. Algunos dilemas (trampas) sobre la noción de Interculturalidad en el marco del Multiculturalismo	30
2.3. Práctica Docente.....	36
2.4. Prácticas Interculturales	40
CAP. III: La Escuela “José María Morelos y Pavón” y sus condiciones de trabajo	44
3.1. Contexto Político de los Pueblos Indígenas en Chiapas: Dignidad y Autonomía	44
3.2. Escuela “José María Morelos Y Pavón”	47
3.3. Contexto para el trabajo con el Enfoque Intercultural y Bilingüe en la Escuela Primaria “José María Morelos y Pavón” en Chiloljá.....	64
CAP. IV. Expectativas de los padres de familia sobre la escuela	70
4.1. La escuela de antes y la escuela de ahora	70
4.2. Uso de la lengua indígena	77

4.3. La Educación (Intercultural) desde los tzeltales “Lekil K’uxlejal” [Buena Vida]	83
4.4 Lekil K’uxlejal [Buena Vida] con relación con la Escuela	88
CAP. V. Imágenes de la Interculturalidad En los discursos y en las prácticas docentes en una escuela de Educación Indígena	97
5.1. Profesores de Educación Indígena y sus discursos sobre la Interculturalidad	97
A) Profesor de 6°	98
B) Profesora de 3°	101
C) Profesor de 4°	104
5.1.1 Testimonios de Interculturalidad: Contrastes y Relaciones.	109
A) La Interculturalidad expresada cómo: “Contacto de varias lenguas”.	109
B) La Interculturalidad expresada cómo: “Comunicación más allá de la lengua”	112
C) Lo Intercultural cómo: “Convivencia entre lo indígena y lo mestizo”.	114
5. 2. Tres prácticas docentes en una escuela de Educación Indígena	116
A) Escenario 1: “Educación Intercultural bajo la tendencia y tensión castellanizadora”	117
C) Escenario 2: “Encuentro de dos lenguas”.	123
B) Escenario 3: “Práctica de Interculturalidad en Perspectiva Crítica”	128
Conclusiones	139
Anexos	157
Índice de Tablas	161
Índice de Fotos	162

Introducción

La presente investigación parte de mi experiencia como docente de educación indígena, como hablante y perteneciente a unos de los pueblos tzeltales del sureste chiapaneco.

Mi interés por indagar sobre las condiciones escolares, sociales, culturales y políticas en las que se desarrolla lo que se denomina Educación Indígena y en últimas décadas Educación Intercultural y Bilingüe, surge desde mi formación profesional como Licenciada en Educación Indígena y actualmente como docente en la Escuela Primaria Bilingüe “José María Morelos y Pavón” de la comunidad de Chiloljá, San Juan Cancuc; Chiapas.

Durante mi formación profesional, tuve la oportunidad de conocer las diferentes problemáticas y políticas educativas, teorías de enseñanza y aprendizaje. No obstante, ya en el ámbito laboral, pude observar y ser partícipe de lo importante que es desarrollar una verdadera educación bilingüe, de transformar las formas de enseñar y aprender, de trabajar desde de la lengua indígena como objeto de estudio, con el objetivo de ir mejorando el bajo rendimiento escolar en los que la educación indígena siempre sea visto en vuelta.

Actualmente, la utilización de la lengua indígena dentro y fuera del aula escolar es un derecho. Hay investigaciones que respaldan que los niños que aprenden a leer y a escribir en su lengua materna tienen mejores resultados escolares que los que reciben clases en una lengua que no conocen. Sin embargo, la marca negativa de ser bilingües –Lengua indígena y español- persiste, se cree que se tiene capacidades limitadas, que afecta las actividades académicas, situación que ha propiciado que durante muchas generaciones se les castigara a los alumnos bilingües por utilizar la lengua indígena en la escuela.

Frente a esto que he señalado, siendo docente de la escuela primaria bilingüe del Subsistema de Educación Indígena, intentaré problematizar dichas situaciones, contradicciones y avanzar en la comprensión de lo que los docentes hacemos cuando se dice que hacemos educación intercultural y bilingüe.

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

En el primer capítulo, se presenta del contexto regional y educativo donde se ubica la investigación. La justificación de la problemática a investigar. Los objetivos, la metodología que se utiliza y por último, las diferentes políticas de educación indígena que se desarrollan en México.

En segundo capítulo, presento algunos acercamientos conceptuales al debate sobre Educación Intercultural en América Latina desde lo político, académico y educativo. Algunos dilemas (trampas) sobre la noción de interculturalidad en el marco del multiculturalismo. La noción de práctica docente y práctica intercultural.

En el tercer capítulo, se despliega el contexto político de los pueblos indígenas en Chiapas: Dignidad y Autonomía, donde describo algunos rasgos de la Escuela Primaria Bilingüe “José María Morelos y Pavón”; y e analizan sus condiciones de trabajo con el Enfoque Intercultural y Bilingüe.

En el capítulo cuatro, se describen y analizan las expectativas de los padres de familia sobre la escuela de antes y el de ahora. Lo que significa para ellos el uso de la lengua, la forma de pensar la Educación (Intercultural) desde las realidades de los tzeltales “Lekil K’uxlejal” [Buena Vida] y su relación con la escuela.

En el capítulo cinco se exponen las imágenes de la interculturalidad a partir de los discursos y las prácticas docentes en una escuela de Educación Indígena. Apartado que se construye principalmente de los datos obtenidos del trabajo de campo, de 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 documento se encuentran las conclusiones, la bibliografía utilizada y los anexos de las entrevistas que se les realizo a los profesores y a los padres de familia.

CAP. I CONTEXTUALIZACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Presentación del contexto regional y educativo donde se ubica la investigación.

El municipio de San Juan Cancuc se localiza al norte con el municipio de Pantelhó, al este con los municipios de Chilón y Ocosingo, al sur con el municipio de Oxchuc, al oeste con los municipios de Tenejapa y Chenalhó.

Se ubica en la región Socioeconómica VI Selva, pero culturalmente también está identificada dentro de la región V de los Altos. Los municipios con los que colinda excepto Chilón, pertenecen a la región V con las que comparte características cultural y política.

Es un municipio tzeltal (Bats'il k'op), su principal actividad productiva es el cultivo, el cual sirve de autoconsumo. Cultivan: frijol, maíz, chayote, café, lima, limón, naranja. Está integrada por 37 comunidades.

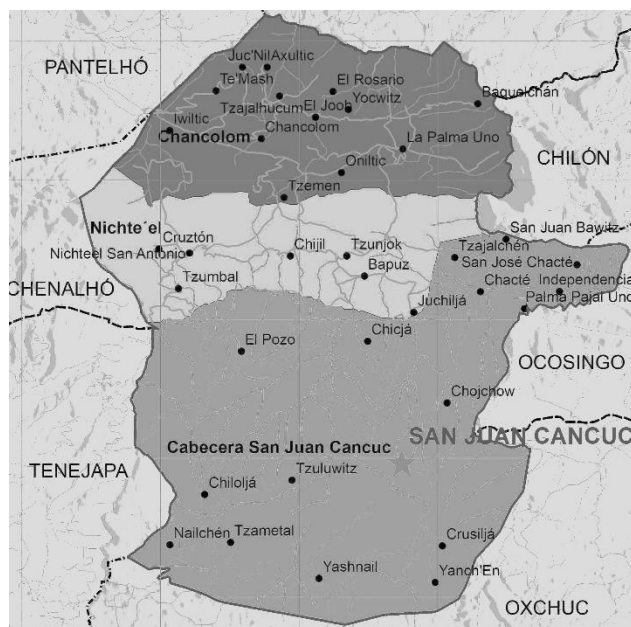


Foto 1: Ubicación geográfica del municipio de San Juan Cancuc, en relación con otros municipios.

Fuente: Elaborado por el Instituto para el desarrollo sustentable en Mesoamérica A. C (2016)
<http://www.idesmac.org.mx/index.php/capas-tematicas-de-san-juan-cancuc>.

Entre las 37 comunidades se encuentra **Chiloljá**. Comunidad donde se desarrolla la presente investigación. El nombre de *Chiloljá* se forma de **chil (grillo)** y en **já (agua)** que significa **“grillo de agua”**.

La comunidad se localiza a 20 minutos de la cabecera municipal de San Juan Cancuc, cuenta con 2415 habitantes de acuerdo al censo poblacional del 2010. El sistema escolar presente en la comunidad inicia con el Preescolar Indígena, Primaria Bilingüe, Secundaria General y con un Colegio de Bachilleres.

La investigación se desarrolla en el nivel de Educación Primaria Bilingüe, se trabaja desde una perspectiva cualitativa, dialógica y reflexiva con docentes y padres de familia de la Escuela Primaria “José María Morelos y Pavón”, institución en la que yo también laboro como docente.

Se trabajó a través de observaciones y acompañamiento de tres grados (3º, 4º, 6º) de la institución escolar, hablantes del tzeltal, con niveles variados de comprensión del español (aunque no lo hablan fluidamente). Se realizaron entrevistas a docentes y padres de familia de la comunidad, siendo el foco del análisis para esta investigación las prácticas interculturales en el aula a partir de establecer un diálogo compartido entre pares docentes, en este caso, tres profesores de la Escuela Primaria Bilingüe.

La Escuela Primaria Bilingüe “José María Morelos y Pavón” con clave de centro de trabajo **07DPB0255Q**, pertenece a la zona escolar número 717. Jefatura de Zona Escolar del municipio de Ocosingo. Adscrita a la Dirección de Educación del Nivel Indígena de la Subsecretaría de Educación Federalizada del Estado de Chiapas.

La escuela es de modalidad completa, integrada por 18 profesores frente a grupo y un Director Técnico. Contaba con una matrícula de 510 niños de diferentes comunidades circunvecinas al momento en que se desarrolló este trabajo ciclo escolar 2016-2017.

Tiene como normatividad escolar la propuesta Educativa Intercultural y Bilingüe de la DGEI que está vigente desde 1999, y retoma los Lineamientos Generales de Educación Intercultural Bilingüe y los Parámetros Curriculares de Lengua Indígena, propuestas educativas para la educación indígena oficial.

Esta documentación es revisada entre otras, en los cursos de Consejo Técnico Escolar que se realizaban a finales de cada mes dentro del ciclo escolar, documentos que de algún modo guían la noción y perspectiva de interculturalidad en el trabajo de los docentes.

Partiendo de mis 6 años de experiencia docente, de los cuales 4 años llevo trabajando en la Escuela Primaria Bilingüe “José María Morelos y Pavón”, me he enfrentado a diferentes dificultades y retos, principalmente en torno al trabajo de alfabetización en la lengua indígena -L1, y la posterior adquisición del español-. Los niños que ingresan a la escuela primaria llegan en condición monolingüe (en su lengua materna tzeltal), y desde los primeros grados se enfrentan al reto de aprender los contenidos curriculares a través del español y en español, siendo ésta su segunda lengua.

La Escuela Primaria Bilingüe de la comunidad de Chiloljá, como en todas las demás de nuestro país (México), trabaja con los planes y programas de estudio de educación básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y para “el desarrollo de las habilidades lingüísticas” (leer, escribir, hablar y escuchar), se utiliza el español como lengua de instrucción y comunicación, aunque en la propuesta para las escuelas de educación indígena se indique que se debe trabajar en la lengua indígena si ésta es la lengua materna de los niños.

Durante mis 4 años de estancia en la Escuela Primaria “José María Morelos y Pavón”, he estado al frente por tres ciclos del sexto grado. Dentro del “deber ser” los alumnos en ese último grado deberían saber leer y escribir, tanto en lengua indígena como en español, manejar la resolución de operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división); pero la realidad es que de los 35 alumnos que atendí en el último ciclo escolar (2015-2016), 30 no sabían leer ni escribir, y 5 estaban en un nivel silábico.

Ello me obligó a buscar e implementar una metodología de alfabetización para la L1 y L2, que fuera eficaz, menos violento para ellos, puesto que en cada grado que cursaron con anterioridad -con la finalidad de que aprendiera a leer y a escribir en español-, los habían obligado a memorizar las sílabas; en otras ocasiones los

habían bajado a tomar clases con los niños de primer grado. Sin embargo, la dificultad para el trabajo y desarrollo de la L1 y L2, tiene diferentes explicaciones, que señalaré más adelante, y que forman parte del análisis de esta investigación.

Otro los aspectos que inciden en el centro escolar para el logro de resultados óptimos, es que hay docentes que no son hablantes del tzeltal o bien no la dominan, solo intercambian unas cuantas palabras sueltas, situación que provoca que utilicen el español para el desarrollo de sus actividades. Asimismo están los docentes que tienen como lengua materna el tzeltal. No obstante, la enseñanza se desarrolla en español, usando la lengua indígena como puente de enseñanza de los contenidos o bien cuando los alumnos no comprenden algún tema, se les traduce en lengua indígena para mayor comprensión.

La escuela distribuye en cada inicio de ciclo escolar libros de texto gratuitos en lengua tzeltal que son elaborados por la Secretaria de Educación del Estado de Chiapas, pero éstos no son utilizados. Entre los argumentos de algunos de los docentes, indican que están elaborados en una variante dialectal que los docentes y los alumnos no dominan, o bien resultan complejos para los niños de primero y segundo grados. Para los alumnos de quinto y sexto grados los libros son utilizados para copiar textos como una estrategia para mejorar la escritura, sin un verdadero trabajo de reflexión sobre la lengua.

Estos materiales están elaborados en una variante diferente; son de lecturas y los niños al no saber leer en tzeltal no los utilizan. Como exigencia que demanda el currículo escolar y las evaluaciones, se trabaja más con el libro de lecturas de la SEP en español para practicar la fluidez y la comprensión lectora, aspectos que son calificados y registrados en la cartilla de evaluación bimestralmente.

Otra situación a la que nos enfrentamos es que los padres de familia de esta comunidad de Chiloljá han comenzado a apropiarse de la idea que la educación en la escuela deber ser bilingüe: reconocen el valor de la lengua tzeltal y el derecho a que los niños aprendan también el español, sin desmedro de la lengua materna. Sin embargo, también presionan a los docentes para que los niños adquieran el español y ello les permita seguir transitando en el sistema escolar, considerando que los

siguientes niveles (secundaria y bachillerato) sólo se desarrollan en español, o bien puedan tener más oportunidades laborales cuando migran a ciudades cercanas.

Esta situación es lo que, en general aparece en los discursos de los padres de familia y que se ha traducido en muchas investigaciones bajo la postura de que: “los padres de familia ya no quieren que en la escuela se enseñe tzeltal”.

Pero en el actual contexto educativo en Chiapas, en los Altos y Ocosingo, se advierte un cambio en la visión de los padres sobre el sentido de la lengua indígena y el derecho a desarrollarla en la escuela. No obstante, en la comunidad de Chiloljá lo que se denomina educación intercultural bilingüe sólo llega hasta el nivel de primaria.

Los jóvenes que desean continuar sus estudios al terminar la primaria, ingresan a la Secundaria de la localidad, que no atienden al bilingüismo y la interculturalidad, entrando en la dinámica de aprender el inglés como segunda lengua. En los últimos dos años, se modificaron los requisitos para el ingreso a la secundaria, volviéndose indispensables que los alumnos de la primaria deban salir hablando y escribiendo en español, con la finalidad de que no se les dificulten las materias. Tal situación ha provocado que muchos de los alumnos egresados de la primaria ya no continúen estudiando y decidan migrar a las ciudades de San Cristóbal y Tuxtla Gutiérrez para integrarse al mundo laboral, porque no llegan a cubrir el requisito de hablar leer, comprender y escribir bien en español.

La posición de la escuela secundaria ha sido discutida por los docentes de la escuela primaria en los espacios de Consejos Técnicos Escolar con el objetivo de consolidar acuerdos y apoyar a los niños para que no abandonen sus estudios.

Frente a esto que he señalado, siendo docente de la Escuela Primaria Bilingüe, pretendo problematizar dichas situaciones, contradicciones y avanzar en la comprensión de lo que los docentes hacemos cuando se dice que hacemos Educación Intercultural y Bilingüe.

1.2 Objetivos y preguntas de investigación

La investigación parte de un objetivo general, que es:

- ❖ Identificar cómo los docentes, desde su práctica, implementan el discurso de la interculturalidad en la escuela primaria “José María Morelos y Pavón” de la comunidad de Chiloljá, y qué concepción de educación intercultural y bilingüe impulsan en su trabajo y prácticas cotidianas en las aulas.

Como objetivos particulares:

- ❖ Analizar la forma en que los maestros se han apropiado del concepto de educación intercultural y bilingüe, y la relación de ello con su práctica docente en el centro educativo “José María Morelos y Pavón”.
- ❖ Identificar las condiciones que favorecen o dificultan el desarrollo de un enfoque intercultural bilingüe en el centro educativo “José María Morelos y Pavón”, de la comunidad de Chiloljá y si esta perspectiva educativa es valorada por parte de la comunidad.
- ❖ Analizar la interacción de las lenguas en contacto (español- tzeltal) en algunas aulas para identificar los procesos de uso de las lenguas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela “José María Morelos y Pavón” a partir del quehacer de los docentes.
- ❖ Contribuir a una reformulación de las perspectivas interculturales y bilingües en sociedades denominadas pluriculturales y multilingües que favorezcan el derecho a la educación desde la perspectiva de los pueblos indígenas.

Las preguntas que me planté en esta investigación fueron las siguientes:

- ❖ ¿De qué manera se está entendiendo la interculturalidad dentro del proceso educativo en la escuela “José María Morelos y Pavón”, por parte de los docentes?
- ❖ ¿Qué relación existe entre el discurso del enfoque intercultural oficial (de las políticas educativas) y la práctica docente?

- ❖ ¿Qué papel ha jugado el movimiento zapatista en las percepciones sobre el sentido de la educación intercultural o sobre el derecho a una educación que respete la perspectiva de los pueblos, entre maestros, padres de familia y diferentes miembros de la comunidad?
- ❖ ¿De qué manera la educación intercultural y bilingüe ayuda a fortalecer los procesos culturales e identitarios y los procesos de aprendizaje de los alumnos de la escuela “José María Morelos y Pavón”?
- ❖ ¿De qué manera el enfoque intercultural bilingüe favorece al uso y desarrollo de las dos lenguas en contacto (español-tzeltal) en la dinámica del aula?
- ❖ ¿Qué perspectiva tienen los padres de familia de Chiloljá respecto del valor de la escuela y lo que allí aprenden los niños?

1.3 Políticas de Educación Indígena en México

Históricamente se han desarrollado políticas educativas para atender a la población indígena donde se han experimentado diversos modelos pedagógicos (castellanización, bilingüe bicultural e intercultural bilingüe) y al respecto Díaz Couder y Gigante (2015) nos dicen que “las políticas públicas en México iniciaron realmente a partir de la derrota de los grupos conservadores con el fusilamiento de Maximiliano de Habsburgo en 1867” (p. 78).

Tabla 1. Síntesis histórica de las políticas sociales para los pueblos indígenas y su expresión cultural en políticas lingüísticas.

Periodo Aproximado	Tipo de Política	Diagnostico básico	Tratamiento Propuesto	Política educativa y lingüística
1870-1910	Asimilación Racial	Las razas y las culturas indígenas son inferiores y deben ser sustituidas por la cultura hispana para promover la unidad nacional.	Desaparición de los pueblos indígenas por medio de la asimilación racial y cultural.	Supresión de las lenguas indígenas y castellanización compulsiva.
1921-1940	Incorporación cultural	La ignorancia y el atraso cultural son causa de la marginación.	Educación castellanizadora pública y gratuita para comunidades indígenas.	Exclusión de las lenguas indígenas de los ámbitos públicos y castellanización directa en la educación escolarizada.
1950-1970	Integración social y económica	La situación de pobreza de los pueblos indígenas se debe a la marginación social y económica resultante de relaciones de dominación excluyente del proceso de modernización nacional.	Integrar a los pueblos indígenas a los procesos de desarrollo social y económico. Para ello debe adaptarse mediante un proceso gradual de cambio cultural dirigido hacia la cultura nacional.	Tolerancia a las lenguas indígenas en los ámbitos comunitarios y familiares. Español en dominios institucionales y públicos. Castellanización indirecta (transicional) con el apoyo de intermediarios culturales.
1975-1990	Descolonización cultural	La condición de los indígenas es consecuencia de una integración subordinada a valores y objetivos externos en la forma de un colonialismo interno.	El desarrollo de los indígenas debe darse dentro de su marco cultural: debe satisfacer lo que ellos consideran sus necesidades con medios de organización y distribución adecuados a su organización social e institucional.	Mantenimiento de las lenguas como construcción histórica y cultural colectiva de los pueblos indígenas, la cual debería ser la base para un desarrollo autónomo (descolonizado) y propio. Se propone una política de bilingüismo con el español como lengua nacional y la lengua indígena en el nivel comunitario para garantizar su reproducción cultural. Política de educación bilingüe y bicultural.
1992 en adelante	Nación multicultural.	Integración al mercado de los pueblos indígenas y sus recursos. La diversidad sociocultural obstaculiza la igualdad de oportunidades. Falta de iniciativas propias para el desarrollo. Apoyo focalizado a la diversidad.	Reconocimiento de derechos culturales. Mercantilización de las culturas indígenas: desarrollo con identidad. Educación específica. Promoción del cambio de actitudes individuales y privadas para disminuir la discriminación.	Política educativa intercultural. Nuevas instituciones y leyes: CGEIB, INALI, LGDLP. Campañas de valoración cultural y lingüística. Campañas antidiscriminatorias. Bachillerado, normales y universidades interculturales.

Fuente:(Couder y Gigante, 2015, p. 79).

Siguiendo a Díaz Couder y Gigante (2015) retomaré la tabla 1 de periodización de las políticas educativas y lingüísticas dirigidas a la población indígena que nos permite apreciar los cambios y objetivos de las políticas de acuerdo a la situación de cada época.

Haré mención de algunos aspectos de dicha periodización para contextualizar las problemáticas que identifiqué en la escuela en la que laboro y en la que se desarrolla esta investigación; al mismo tiempo ubicar algunos puntos centrales del debate sobre la educación indígena e intercultural en México.

Como sigue señalando Díaz Couder y Gigante (2015), en el periodo de 1870-1910 se caracterizó “por lograr una unidad nacional, se procuró eliminar las desigualdades sociales mediante la igualdad jurídica. Se plantea la castellanización de los pueblos indígenas para la lograr la unidad nacional” (p. 80). Procurando aprovechar la lengua y la cultura de los niños indígenas como un medio para educarlos e integrarlos a la nación mexicana.

Entre 1921-1940, se crea la Secretaria de Educación Pública (en 1921). En este periodo las políticas para “las poblaciones indígenas muestran el cambio de concepción: incorporación cultural” (Díaz y Gigante, 2015, p. 81). La asimilación deja de ser relevante y se trabaja con la idea de un cambio cultural por medio de la educación.

Entre los años 50-70 del siglo pasado, la idea era integrar a la estructura socioeconómica de nuestro país a la población indígena, vistas como una población con una economía de autoconsumo y con prácticas culturales. Había que integrarlas a la economía de nuestro país “la educación indígena fue visualizada como una educación bilingüe, en la aceptación de la Reunión de Filósofos y Lingüistas de 1939: educación transicional” (Díaz y Gigante, 2015, p. 82).

Entre los años 1975-1992, se dejan las políticas de integración dando lugar a la creación de instituciones como la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978, a la que se le encargó la propuesta educativa bilingüe y bicultural y la Dirección General de Culturas Populares en 1979, que se responsabilizó de la difusión de las culturas indígenas.

La instauración de una educación bilingüe bicultural, que tenía como objetivo conservar y promover los valores de las culturas indígenas, concibiéndolos como elementos fundamentales de la nación, dejó entonces de ser asimilacionista y castellanizadora, al menos en el papel.

La educación bilingüe se oficializó a finales de 1980, con la creación de la DGEI, de la SEP. Oficialmente, la educación para los indígenas se definió como un medio para favorecer la conservación de las lenguas originarias donde:

La educación indígena bilingüe bicultural- no pretendía castellanizar, sino un bilingüismo y biculturalismo de mantenimiento en el que los niños indígenas fortalecieran sus tradiciones culturales a la vez que se familiarizaran con la cultura nacional (Díaz y Gigante, 2015, p. 84).

Pero fue hasta 1995 que se adopta el enfoque intercultural de manera oficial dentro del marco educativo de 1995-2000. Con el reconocimiento en 1992 de México como un país plural sustentado originalmente en sus pueblos indígenas resguardada en el artículo 2º constitucional, fue vital para los pueblos originarios, porque implicó que quedara obsoleto el enfoque bilingüe bicultural, y comenzó a sustituirse por un enfoque intercultural.

La propuesta Intercultural Bilingüe logra un estatus de política educativa y se ratifica su prioridad en el Programa Nacional de Educación 2001-2006; periodo en que se crea la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) con el objetivo de:

Impulsar, coordinar y evaluar la política educativa en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social, en los diferentes tipos, niveles, servicios y modalidades educativas, así como incidir en tareas de planeación y evaluación tanto del Sistema Educativo Nacional como en ámbitos de la educación no formal, que permitan lograr una educación intercultural para toda la sociedad (SEP, 2015, p. 21).

Asimismo, se da la creación de Instituto Nacional de Lengua Indígenas (INALI) el 13 de marzo de 2003, donde se decretara la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, y en el artículo tercero menciona que “las lenguas indígenas son parte integrante del patrimonio cultural y lingüístico nacional. La pluralidad de lenguas indígenas es una de las principales expresiones de la composición pluricultural de la Nación Mexicana” (p. 1).

Esta ley además plantea, en su artículo nueve que:

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 (Ley General de Derechos Lingüísticos, 2003, p. 4).

Quedando así establecido el derecho a recibir educación en la lengua y variante correspondiente. Con esta ley se reafirma el carácter multicultural y plurilingüe de la nación mexicana y se establecen las normas para una política lingüística que aliente el fortalecimiento y desarrollo de las lenguas originarias de México.

En cuanto a los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural de los Niños y Niñas Indígenas (DGEI-SEP, 1999) establecen el uso de la lengua materna como lengua de instrucción y como objeto de estudio.

Estos Lineamientos Generales para la Educación Intercultural de los Niños y Niñas Indígenas, constan de 42 artículos, y en el artículo 3 nos dice que:

La educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas considerará la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas y se adaptará a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, poblamiento, organización social y formas de producción y trabajo (SEP, 1999, p. 5).

En el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 de la Secretaría de Educación pública (2007), comprometió a otras instituciones para lograr la ejecución del programa de atención a la diversidad lingüística y cultural, el cual se aprecia en su discurso:

Incidir, desde el Instituto Nacional de Lengua Indígenas (INALI), el fortalecimiento de la educación indígena, impartida en la lengua de la población indígena y en español, con los enfoques intercultural y multilingüe, para que se caracterice por su calidad y altos índices de aprovechamiento: así como en el sistema educativo nacional para avanzar en el reconocimiento de los pueblos indígenas con todas sus características. Promover la colaboración del INALI; INEA, CONAFE, Dirección General de Educación Indígena y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, en la

elaboración de propuestas de normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudios, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos relativos a la capacitación en lenguas indígenas (SEP, 2007, p 37).

En el 2008 la Dirección General de Educación Indígena de la SEP en conjunto con maestras y maestros bilingües de diversas lenguas del país elaboran el material llamado: *Lengua Indígena. Parámetros Curriculares. Educación Básica. Primaria Indígena*, en la que la Asignatura de Lengua Indígena:

Parten de la concepción de que el estudio de la lengua en la escuela debe propiciar la reflexión acerca de la lengua misma y acerca de los usos del lenguaje, incluyendo el lenguaje de la vida escolar (SEP, 2008, p. 11).

No obstante y pese a la legislación y normatividad existente actualmente, autores como Muñoz (2007) constatan que a pesar de algunos intentos como los de Michoacán o los zapatistas y algunas jefaturas o maestros aislados, el subsistema de educación indígena a nivel nacional no ha podido implementar verdaderamente un enfoque intercultural y bilingüe, o más bien, el enfoque solo ha impulsado a responder a perspectivas funcionales (Tubino, 2011) y, al mismo tiempo, sigue la brecha presente entre lo que los pueblos entienden por interculturalidad y lo que las políticas nacionales en este caso en México definen por ello.

1.4 Perspectiva Metodológica

Para poder abordar el tema de la investigación, se trabajó desde un enfoque de investigación-acción participativa (IAP), perspectiva de investigación en el marco de los estudios cualitativos.

La investigación acción como metodología tiene “la potencialidad no sólo de mejorar o transformar prácticas sino también de generar conocimientos, tanto locales (el saber popular) como públicos (el saber científico)” (Anderson y Herr, 2007, p. 47). Es un tipo de investigación que no se realiza por expertos, sino que se desarrolla con la participación activa de todos los agentes involucrados para el análisis de la realidad y las acciones concretas.

Es una investigación hecha por profesionales (investigación-docente) con el propósito de generar conocimientos desde las acciones e intervenciones en las instituciones o comunidades.

En esta investigación los agentes fueron: el docente-investigador, tres profesores de Escuela Primaria “José María Morelos y Pavón”, tres padres de familia de la comunidad de Chiloljá, que por cuestión de confidencialidad se les cambió sus nombres y datos biográficos para la elaboración de este texto.

En este tipo de investigación hay un debate respecto a la validación de los conocimientos que son generados por los docentes- investigadores. Al respecto Anderson (2002) sostiene que:

La idea de tomar en serio conocimientos generados por docentes, desprestigia su rol de experto, y que aún muchos académicos que promueven la pedagogía crítica y al docente como intelectual, mantienen la dicotomía entre quienes producen conocimientos y quienes los utilizan (Anderson, 2002, p. 17).

En el marco de este debate y perspectiva trabajé desde los criterios de validación y confiabilidad de la investigación, entendiendo que “el concepto de ‘validez’ tiene más que ver con la utilidad de los datos para la resolución del problema” (Anderson y Herr, 2007, p. 53). Por ende, la investigación contribuyó al análisis y reflexión de la práctica docente.

Con el proceder de la investigación se generaron prácticas colaborativas, relaciones de diálogo y de confianza con los padres de familia y docentes de la Escuela Primaria “José María Morelos y Pavón”. Con el fin de evitar caer en juicios de valor, la opinión e interpretación de la investigadora no fue la única que contó, sino que las opiniones, posturas e ideas de todos involucrados se tomaron en cuenta. Se trató de cederles la palabra, a través de “conocer sus propios intereses” (Podestá, 2007, p. 989).

Esta perspectiva metodológica al mismo tiempo se acompañó del enfoque etnográfico. El cual afirma Reynaga (2007) que es, “una descripción de acontecimientos que tiene lugar en la vida de un grupo. Destacando las estructuras sociales y la conducta de los sujetos como miembros de un determinado grupo” (p. 128). Pero también es una práctica que:

Tiene un carácter flexible y requiere de una constante elaboración de la información, a diferencia de otras perspectivas de investigación en las cuales la terminación de un paso posibilita el acceso al siguiente y así en forma continua, hasta llegar a las conclusiones (Reynaga, 2007, p. 131).

Por ende, las **técnicas etnográficas utilizadas** para la investigación fueron:

- a) Observación: en el aula escolar y en espacios recreativos, con la finalidad de prestar atención las relaciones interpersonales de los agentes involucrados.
- b) Entrevistas a profundidad y semi-estructuradas. Diálogos informales con padres de familia y docentes.
- c) Diario de campo en el que se registraron las actividades susceptibles de ser interpretadas posteriormente.

Para la investigación, el trabajo de campo fue relevante. Se requirió el despliegue de la observación para construcción del producto de esta investigación. Considerando que el campo es “un lugar en particular, aquel en el que los actores sociales despliegan su vida, donde se encuentran e interactúan, en donde se genera y produce situaciones y acontecimientos que demandan nuestra atención” (Ameigeiras, 2007, p. 117).

No obstante, no solo implicó observar e interpretar a los agentes dentro de su contexto, sino que requirió participar en las actividades cotidianas dentro de la institución educativa, haciendo de la observación participante un eje importante de interacción.

Otra herramienta utilizada fueron las entrevistas, que permitieron establecer una relación con los agentes, en un ejercicio de diálogo, respaldado en la capacidad de escuchar atentamente lo que dicen, expresan y sugieren los agentes. Como herramienta útil la entrevista “constituye una herramienta clave para avanzar en el conocimiento de la trama socio-cultural, pero muy especialmente para profundizar en la comprensión de los significados y puntos de vista de los actores sociales” (Ameigeiras, 2007, p. 129).

Dichas entrevistas se realizaron en la lengua española con los profesores y con los padres de familia en lengua indígena (tzeltal). Para el análisis se trabajó de manera bilingüe (tzeltal-español), presentando en primer momento el fragmento o conversación en tzeltal dentro de comillas “...” y posteriormente la traducción de la misma en la lengua española dentro de corchetes [...].

Las traducciones de los fragmentos y de las conversaciones se hacen desde la variante dialectal de la comunidad de Oxchuc de la que soy originaria (investigadora). El trabajo de traducción no fue difícil puesto que las palabras no cambian mucho y mis años de servicio en la comunidad me ha permitido estar familiarizada con la variante. Sin embargo, las palabras que no tienen equivalencia en lengua indígena son escritas en español.

Por otro lado, el diario de campo, no solo se limitó a las notas, sino también a grabaciones, fotografías. El diario de campo ayudó a organizar la experiencia de la investigación, para expresar nuestras intuiciones a partir de los referentes que reveló el trabajo de campo. Para algunos investigadores el diario es el registro fundamental de la investigación etnográfica, y al respecto Velasco y Díaz (citado en Ameigeiras, 2007) señalan:

Se inscriben paso a paso y desde los primeros momentos del proyecto las actividades del etnógrafo e implica desde el registro diario de

actividades y acontecimientos, pasando por registros de entrevistas o comentarios de lectura, hasta hipótesis surgidas en el desarrollo del trabajo de campo (p. 136).

Finalmente, el camino metodológico utilizado para el análisis de la información obtenida del trabajo de campo, fue el narrativo-interpretativo en un proceso de reflexividad compartido entre los profesores y la investigadora. Entendiendo que la interpretación es una forma que permite ampliar nuestro mapa cognitivo y, al mismo tiempo, como alude Berger y Kellner (1985) “es una forma de incorporación: avanzó en la comprensión de lo nuevo relacionándolo con lo viejo en mi misma experiencia” (p. 55). Por tanto, el trabajo se construyó desde la perspectiva co-interpretativa que lleva implícito en el trabajo lo colaborativo.

Se construye una narración-interpretación a partir tanto de las narraciones de las situaciones vividas por las personas que investigan como por las situaciones vividas por los ‘sujetos investigados’, vivencias comunes y compartidas que surgen necesariamente cuando ambos universos se entremezclen y combinan (Dietz y Álvarez, 2014, p. 60).

Además, de que se relaciona con la reflexividad, la cual es un “proceso por medio del cual la persona que investiga se piensa a sí misma dentro del proceso de investigación. Se analiza e incorporan sus reflexiones al trabajo etnográfico” (Dietz y Álvarez, 2014, p. 59).

La incorporación de procesos subjetivos del investigador y los sujetos investigados, dan como resultado la reflexividad, como lo indica Guber (citado en Gandulfo, 2007) “se hace reflexividad cuando lo que surge entre maestra e investigadora es también puesto en cuestión, se explicita y es analizado por ambas” (p. 44).

A diferencia a las investigaciones “ortodoxas”,¹ la perspectiva cualitativa, etnográfica y reflexiva y narrativa desarrolla descripciones que ayudan a comprender cómo

¹ Investigaciones educativas convencionales descontextualizadas y prescriptivas, que no ofrece a los docentes un espacio de conversación e interpelación de los problemas que enfrentan día a día.

transcurren los procesos de constitución y recreación de las acciones por parte de quienes las llevan a cabo en los escenarios sociales.

El proceso metodológico que he realizado se enmarca también en la perspectiva que tiene su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en la educación, haciendo que la práctica sea natural y democrática, “(...) representa para nosotros un modo de concebir los valores democráticos, la construcción colectiva y el respeto a la subjetividad” (Suárez, 2007, p. 83).

Desde posiciones críticas se buscó construir colectivamente un conocimiento que visibilice los anclajes ideológicos de las prácticas de enseñanza y las narrativas de los docentes para entender las situaciones y las relaciones. Por ende, permitió “realizar una interpretación hermenéutica, donde cada parte adquiere su significado en función del todo, y el informe como totalidad depende –a su vez– del significado de cada parte” (Bolívar, 2014, p. 719).

CAP. II. ACERCAMIENTOS CONCEPTUALES AL DEBATE SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA

2.1. La interculturalidad y el debate político, académico y educativo

La interculturalidad ha venido adquiriendo especial relevancia en América Latina, sobre todo a partir de los años noventa en países como Argentina, Colombia, Bolivia, Ecuador, México, Perú, y Venezuela, donde la interculturalidad ha servido de estímulo para la elaboración de políticas públicas que se centran en ella o la contemplan. También ha sido objeto de debates en el ámbito académico y social.

De acuerdo con algunos autores como López Hurtado (2007) y Walsh (2009) mencionan que el concepto surge en América Latina y en Europa casi paralelamente con el fin de “plantear el desafío del diálogo y de la comprensión y el respeto entre individuos provenientes de culturas diferentes (...), desde perspectivas e intereses diferentes” (López, 2007, p. 23).

En América Latina, surge con la idea de brindar atención a la diversidad étnico-cultural partiendo del reconocimiento jurídico y en la necesidad de promover relaciones positivas entre los diferentes grupos culturales, evitando así la discriminación, el racismo y la exclusión. Surgió con el objetivo de formar “ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural” (Walsh, 2009, p. 2).

La noción aparece ligada a la problemática indígena, donde los alumnos indígenas entraban en contacto con una cultura mayoritaria. Por tanto, nace en respuesta a la búsqueda del:

Imaginario de una sociedad multiétnica, pluricultural y multilingüe en un momento en el cual nuestra región redescubría el proyecto democrático y de ello surgía la necesidad de superar la exclusión y marginación historia que habían afectado a colectivos que,

irónicamente, en no pocos casos constituían verdaderas mayorías nacionales (López, 2007, p. 24).

A finales de los años 90 del siglo pasado, y a principios del siglo XXI en Perú, Ecuador y Bolivia, se adopta el concepto de diferentes maneras en cada contexto.

En Perú se desarrolla en los proyectos y programas escolares. En Ecuador, se elaboró una ley Orgánica de Educación Intercultural. En Bolivia se dio la construcción de una política de Estado y en Colombia la noción se amplió, se adoptó, se redefinió y se enriqueció la ejecución de programas de educación intercultural.

En caso de Europa, el contexto es diferente. La interculturalidad nace por la preocupación de la “modificación del tejido social de sus zonas urbanas, como producto del influjo cada vez más de las oleadas de trabajadores y familias migrantes” (López, 2007, p. 23). El objetivo era la tolerancia de la minoría que se complejizaba por la migración, en donde la educación fue pensada para facilitar el funcionamiento de la nueva sociedad, esperando que su estadía fuera transitoria. Se prepararían a los hijos de los migrantes para el retorno a sus países de origen. Por ende, la educación era compensatoria y/o de asimilación.

De acuerdo con López Hurtado (2007) la noción de interculturalidad surgió en Río Negro en Venezuela, en un contexto de un proyecto educativo desarrollado en una población indígena, por dos lingüistas antropólogos venezolanos Mosonyi y González, los cuales, postularon a principio de los 80 la interculturación como “una tercera vía de mantenimiento del marco de referencia de la cultura originaria pero vivificado y puesto al día por la inserción selectiva de configuraciones socioculturales procedentes de sociedades mayoritarias generalmente nacionales” (p. 16).

Mosonyi y González (citado en López, 2007) señalan que se trataba de buscar que la interculturación consiguiera “el máximo rendimiento de las partes en contacto cultural, evitando en lo posibles la deculturación y la pérdida de valores etnoculturales” (p. 16).

A principios de los 80, Monsonyi y Rengifo (1983), retoman la noción en el debate educativo intercultural, donde reconocen el carácter dinámico de la cultura destacando que:

Es axiomático e inevitable que todas las culturas hayan de cambiar con el tiempo y las circunstancias. Más tales cambios no implican ni su desaparición ni su fusión en un amasijo irreconocible. Todas las culturas deben conservar su personalidad propia y estar en contacto recíproco abierto y permanente, realizando un diálogo fecundo en igualdad de condiciones. La cultura nacional mayoritaria- ella misma aun inconclusa, dependiente y dividida por regiones- no puede ni debe dar la pauta para reducir a una vaga uniformidad y a un estereotipo homogeneizado todas las riquísimas variedades diferenciadas según sus pautas originales de creatividad (Monsonyi y Rengifo, 1983, p. 211).

Por ende, se trata más bien de que se conserve de las culturas en contacto lo propio desde una perspectiva no conflictiva, de una igualdad de condiciones, en donde la educación intercultural bilingüe tome “como punto de partida, a las lenguas y culturas de las respectivas etnias la cuales constituirán las formas y contenidos básicos del proceso educativo formal” (López, 2007, p. 16).

De esta forma, la perspectiva intercultural se va reconociendo, quedando por definir sus elementos constitutivos y sus modalidades pedagógicas, curriculares e instrumentales, esperando que los contenidos fueran agregados de manera gradual, sin ningún conflicto, donde los contenidos de una cultura mayoritaria que el alumno indígena debiera aprender no lo dejara en desventaja frente al alumno no indígena.

Desde estos planteamientos y siguiendo la postulación de López Hurtado (2007), el bilingüismo pasa a ser un discurso amplio en el que la perspectiva intercultural presiona el modelo escolar y en el que se incluyen, no solamente diferentes lenguas, sino, y sobre todo, diferentes culturas.

Del mismo modo, López Hurtado (2007) menciona que en 1986 en Buenos Aires un grupo interdisciplinario de antropólogos y pedagogos presentan un análisis sobre el

currículo intercultural; concluyendo que la Educación Intercultural debía trascender lo indígena, planteando una educación para todos, tomando conciencia de lo que implica vivir en una sociedad heterogénea:

La educación bilingüe intercultural debía complementar la educación indígena tradicional pero no sustituirla ni ir en contra de ella, para que la experiencia educativa formal fuera tanto socialmente relevante como culturalmente pertinente (López, 2007, p. 18).

Si bien, la categoría intercultural comienza en el ámbito planteado para la escolarización indígena, y la pretensión que ello incida en los sistemas educativos nacionales, haciéndose necesario de una modificación substancial del currículo escolar que dé cuenta también de los saberes, conocimientos, historias y valores locales, que van más allá de adaptar los programas de estudio.

Propuestas curriculares que van más allá de la preocupación anterior de adecuar los programas de estudios nacionales para plantear más bien tanto la necesidad de diversificación curricular como de descentralización de las responsabilidades y atribuciones, de manera de diseñar propuestas curriculares “hechas a medida” que partan de y respondan a las necesidades de aprendizajes de cada pueblo y/o comunidad específica (López, 2007, p. 21).

En el debate sobre el currículo para la diversidad o la interculturalidad, algunos autores han señalado que para que el currículo se vuelva intercultural, debería ir más allá de solo adaptar estrategias, no debería limitarse a la adecuación o adaptación de los currículos básicos existentes. El currículo Intercultural debería construirse a partir de una negociación como aluden Garcés y Guzmán citados en Trapnell (2008)

Un espacio en el que se negocian las prácticas, los conocimientos, los valores, la palabra, los tiempos, los espacios, las formas de hacer y la autoridad comunal. Es un espacio de negociación de poder en el ámbito educativo (p. 21).

No obstante, aún la propuesta del enfoque de la EIB se encuentra en el desafío de su propio proceso. Puesto que la estructura curricular es diseñada y estructurada como bien nos dicen los autores Tubino y Zariquiey (2005), “desde la mentalidad y la cultura hegemónica. No es un currículo inclusivo de la diversidad. Para hacerlo inclusivo, es necesario interculturalizarlo” (p. 92). En esta perspectiva sigue siendo un instrumento político que dictamina qué cultura y lengua es transmitida.

En el caso de nuestro país –México-, en los últimos 30 años, los programas de Educación Intercultural Bilingüe han tratado de responder a las adaptaciones del currículo básico. En la actual propuesta en la que se siguen no sólo los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural de la DGEI para la atención de niños y niñas indígenas, así como la Ley de Derechos Lingüísticos del 2003, se han originado propuestas educativas bajo un enfoque intercultural bilingüe, y un debate sobre la interculturalidad crítica e interculturalidad para los pueblos.

Lo anterior, ha impulsado diversas realidades: en algunos pocos contextos, las organizaciones indígena, sociales y los maestros están proponiendo propuestas educativas vinculadas con las comunidades como el caso Oaxaca a través del Programa para la Transformación Educativa de Oaxaca (PTEO). Por otra parte, la propuesta zapatista en Chiapas que desde el levantamiento en 1994 plantea una educación autónoma conducida por los propios pueblos.

En este escenario de debate y propuestas educativas para los pueblos indígenas, y lo que en cada escuela y región los más de 20 mil maestros de educación indígena han venido construyendo de manera diversa y desigual en las escuelas, parece no tener referencia y carga con la marca de “malas prácticas” escolares, así señaladas por las últimas reformas educativas. Es menester construir una propuesta educativa indígena, una educación pensada por los indígenas desde su cosmovisión, sus formas de sentir y actuar.

La discusión de la interculturalidad ha llevado a plantear una educación que busca ser más equitativa. No se puede ver como un modelo rígido, debe verse como una estrategia que va más allá de incorporar contenidos escolares. Se trata de una propuesta educativa que prepara a alumnos para vivir en una sociedad donde la

diversidad cultural lingüística se reconozca, considerando a las lenguas maternas como punto de apoyo para el aprendizaje escolar y para la adquisición de una segunda lengua.

2.2. Algunos dilemas (trampas) sobre la noción de Interculturalidad en el marco del Multiculturalismo

El proceso de estas últimas décadas nos permite afirmar que la perspectiva de la interculturalidad admite diferentes búsquedas y preocupaciones. Es una problemática que se encuentra atravesada por diferentes tensiones. Es un término que muchas veces no es discutido ni reelaborado; se ha usado de una manera romántica de “diálogo e intercambio”, sin considerar los aspectos políticos y de desigualdad que existen.

La categoría de interculturalidad como lo mencionan las autoras Hecht, García, Enriz y Diez (2015) es “polisémica, está en boga y figura en la agenda de debates de gestores de políticas públicas y en la discusión conceptual de académicos de diversas disciplinas” (p. 19).

Al ser un concepto polisémico, la interpretación que se le dé depende del contexto, de quien lo use y se vuelve polémica en tanto que:

En ella se apuesta por el respeto y la tolerancia a partir de proponer el diálogo y la negociación como estrategias que logren, por un lado, la preservación de la identidad cultural y lo “originario” y por el otro, que nutran de nuevos conocimientos y elementos culturales a los sujetos interactuantes en la diferencia (Pech, 2014, p. 8).

En consecuencia, intentaré analizar algunas concepciones de interculturalidad que se han identificado explícita o implícitamente en los diversos discursos y/o prácticas. Para comenzar, se hace necesario cuestionarnos ¿Que se está entendiendo por interculturalidad? o simplemente “estamos frente a un acontecimiento puramente discursivo, frente a una nueva moda o ¿frente a la expresión de una nueva sensibilidad?” (Tubino, 2011, p. 3).

El uso y el sentido de la interculturalidad se explican desde tres perspectivas:

La primera es la **Relacional**: Se refiere a las formas más básicas y generales de contacto e intercambio entre culturas, personas, saberes, valores y tradiciones distintas “los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (Walsh, 2009, p. 2). Es un tipo de relación que ha existido siempre, por el contacto y la relación entre los pueblos indígenas y las sociedades no indígenas. En donde se minimizan los conflictos, los contextos de poder y la dominación que ha traído esa relación.

La segunda se denomina **Funcional**: Siguiendo los planteamientos de Tubino (2005) se trata del reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural, cuyo objetivo es la inclusión de la misma a la estructura social establecida. Aquí la interculturalidad se asume como estrategia para favorecer a la cohesión social y tiende a disminuir las áreas de conflicto entre los diversos grupos a través del diálogo y la tolerancia.

La asimetría social y la discriminación cultural no permiten un diálogo intercultural auténtico. Por eso no hay que comenzar por el diálogo, sino por cuestionarnos cuáles son las condiciones existentes de diálogo. O, para ser más precisos, es necesario exigir que el diálogo entre las culturas sea, en primer lugar, un diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc. Que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad. Esta exigencia se hace hoy imprescindible para que no caigamos en la ideología de un diálogo descontextualizado, que se limita a favorecer los intereses creados de la civilización dominante, y que no toma en consideración la asimetría de poder que hoy reina en el mundo. Para que el diálogo sea real, es necesario hacer visibles las causas del no diálogo, lo que pasa, necesariamente, por un discurso de crítica social (Tubino, 2005, p. 5).

La última perspectiva es la **Crítica**: Esta parte del reconocimiento de la diferencia, “se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y

jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores” (Walsh, 2009, p. 4).

La interculturalidad crítica pretende ser una propuesta ética y política, para la construcción de sociedades democráticas que se articulen en la igualdad y el reconocimiento de las diferencias culturales; a discrepancia de la funcional que sólo busca promover el diálogo sin tocar las causas de la asimetría cultural.

Busca la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vidas distintas, nuevas, verdaderamente igualitarias, empoderando a los grupos que históricamente han sido considerados inferiores. Pretende desarrollar interacción entre personas, conocimientos, prácticas, principios de vidas, culturalmente diferenciados.

Una interacción que admite y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder, y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el “otro” pueda ser considerado sujeto –con identidad, diferencia y agencia– con capacidad de actuar (Walsh, 2009, p. 45).

La perspectiva crítica es una herramienta, un proceso, un proyecto que se construye desde la gente, a diferencia de la funcional que se construye desde arriba. Para que se lleve a cabo “requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (Walsh, 2009, p. 4).

No obstante, es una perspectiva que aún no existe, está en proceso de construcción. Por tanto, es “una estrategia, una acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad” (Walsh, 2009, p 4). En donde hay que cambiar las maneras de relacionarnos, las estructuras, las condiciones, esos dispositivos de poder que generan desigualdad, discriminación, prejuicios, sentimientos etnocéntricos.

No se trata únicamente de tolerar, incorporar lo ajeno/diferente dentro de las estructuras establecidas, sino más bien se trata de:

Implosionar -desde la diferencia- en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir (Walsh, 2009, p. 4.).

No solo se trata de un concepto teórico, hay que entenderla como:

Una manera de comportarse (...), es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud, una manera de ser necesaria en un mundo paradójicamente cada vez más interconectado tecnológicamente y al mismo tiempo más incomunicado interculturalmente (Tubino, 2011, p. 3).

Es una manera de comportarse que no resulte insuficiente a la hora de convivir, se trata de reconocerlo, de respetar sus maneras de ver el mundo del “otro”.

Dentro del ámbito educativo, López Hurtado (2007) realiza un análisis en el que aporta trece claves que ayudan a comprender la interculturalidad en sus dimensiones educativas, políticas y epistémicas. De ese análisis, retomaré algunos matices que me permiten reconceptualizar el sentido de la educación intercultural, pensando en el contexto escolar de la investigación.

López Hurtado (2007) indica que en los contextos indígenas, la educación intercultural deberá ser coherente en cuanto al valor que se le asigna a la lengua y la cultura, “comenzar por la revaloración y reinscripción cognitiva y afectiva de las instituciones y manifestaciones culturales y lingüísticas subalternas, de forma tal que propicie interrelación e intercambio sobre bases más equitativas” (López, 2007, p. 29).

Para que el enfoque intercultural llegue a resultar una realidad en la educación, se requiere que la población en general tome conciencia de la diversidad y complejidad cultural, con una actitud y entendimiento hacia el otro (otredad) y al mismo tiempo, cuestionar la manera en que se ha construido esa otredad, para que todos podamos compartir espacios y prácticas, conviviendo y estableciendo relaciones

interculturales en un ambiente de reconocimiento, respeto mutuo y la complementariedad de diferentes puntos de vista.

Por lo tanto, la interculturalidad es un trabajo que involucra a todos los sectores de la sociedad, hay una necesidad impostergable de entender que la interculturalidad no es solo para el contexto indígena, debe ser un, “principio rector de los estados multiculturales que nuestras sociedades requieren” (Tubino, 2011, p. 4).

En consecuencia, se hace necesario diferenciar la interculturalidad de la multiculturalidad, puesto que ambos términos son utilizados como sinónimos, pero en este sentido “la multiculturalidad es una categoría descriptiva, útil para caracterizar la realidad sociolingüística de un país heterogéneo” (López, 2007, p. 37).

Walsh (2005) manifiesta que los fundamentos conceptuales de la multiculturalidad:

Se encuentra en las bases del Estado Liberal, de la noción del derecho individual y la supuesta igualdad, en este contexto la tolerancia del otro es considerada central, valor y actitud suficiente para asegurar que la sociedad funcione sin mayor conflicto (Walsh, 2005, p. 45).

En esta definición, Walsh (2005) señala que aunque se obvia la dimensión relacional, se pone atención a la tolerancia, ocultando las desigualdades sociales, puesto que deja las estructuras e instituciones intactas que privilegian a unos sobre otros.

Mientras que la interculturalidad es distinta en cuanto se refiere a una categoría de proposición “una construcción social necesaria para establecer diálogo, intercambio y consensos interétnicos e interculturales en una sociedad plural” (López, 2007, p. 37). Busca interrelaciones equitativas entre pueblos, personas, conocimientos y práctica culturalmente diferentes. Por lo que se hace necesario pasar de la descripción (multiculturalidad) a la proposición (interculturalidad) para mejorar las relaciones sociales con aquello que se les conoce cómo el “otro”.

Trabajar mediante un enfoque intercultural en la educación implica una mirada crítica hacia la diversidad cultural y lingüística. Hay algunos autores que señalan

que una buena manera de comenzar a modificar la estructura curricular, es incluir “contenidos indígenas” en los libros de textos. Sin embargo, con eso no estamos haciendo de modo directo interculturalidad. Su ejercitación en los contextos escolares, se relaciona con la construcción de alfabetos en las lenguas originarias como una manera de reforzar la cultura e incorpora la escritura en la vida y en práctica social de los pueblos indígenas.

La construcción desde la perspectiva intercultural, supone tiempo, búsqueda constante, acompañada de otras esferas de la vida social, como por ejemplo la escuela.

Como institución social, la escuela, no queda al margen, se precisa pensar en “una escuela de pluralidades, en la que converjan múltiples voces, posturas y experiencias, donde a través de lo educativo se potencialicen y fortalezcan distintas maneras de ser y habitar el mundo” (Lara, 2015, p. 227).

Y al mismo tiempo:

Pensar en una pedagogía que más allá de lo disciplinar en el escenario de la escuela indague y proponga bases epistémicas, acciones, modos y prácticas en las que no haya unas únicas formas válidas y unos cuantos sujetos validados. Una pedagogía que posibilite caminar hacia la transformación de los esquemas sociales imperantes, como la soñó Freire. Una pedagogía, en fin, que avance hacia el reconocimiento, el diálogo horizontal y la equidad y que abandone la dolorosa historia de exclusión, marginación, violencia y olvido (Lara, 2015, p. 231).

Para conseguir el cambio, diversos autores señalan que se requiere e implica realizar acciones desde lo político, administrativo, pedagógico, en la formación de docentes, para hacer habitable el espacio escolar para todos. Hay que realizar un cambio de perspectiva basada en el reconocimiento de las prácticas interculturales, que son las que nos pueden decir qué ocurre en las relaciones. La interculturalidad como construcción social debe reconocer y hacer prevalecer la práctica, para conocernos y aceptar al otro.

2.3 Práctica Docente

En este apartado retomo algunas perspectivas que me ayudarán a analizar la práctica docente de los profesores de San Juan Cancuc, que son mis referentes e interlocutores en esta investigación.

Desde que el Instituto Nacional de Evaluación Educativa puso el foco en los aprendizajes del alumnado, ha propiciado que las escuelas rindan cuentas con vistas a mejorar el conocimiento escolar a través de instrumentos estandarizados, reforzando la escasa confianza que hay en las habilidades de los profesores; haciéndolos culpables del bajo aprovechamiento escolar de las escuelas indígenas en particular.

En consecuencia, es necesario reflexionar en qué consiste la práctica docente y para entender en qué consiste, es primordial comenzar por reflexionar en *¿qué y cómo se entiende la práctica?*

El concepto de práctica se ha desdibujado en el actual discurso educativo impuesto por la reforma. Es un término polisémico, otorgándole diversas connotaciones y no siempre compatibles. Hace referencia al proceso de adquisición, dominio, ejercicio de destrezas, habilidades, aptitudes; a la sencillez y facilidad con que se puede hacer algo.

Al respecto Carr (2002) indica que la práctica, "no es un método para determinar cómo hacer algo, sino para decidir qué debe hacerse"(p. 98). Y por otro lado, Sacristán (1999) menciona que "praxis es la acción de realizar el bien (...) guiada por la prudencia que es la capacidad de deliberar bien y de juzgar de la manera conveniente sobre las cosas que pueden ser buenas y útiles para el hombre" (p. 32). Por tanto, la práctica más que una acción técnica, es un actuar para el bien.

Se caracteriza una conducta en el que se involucran los principios, la ética y la moral, desde un razonamiento sensato y reflexivo, proporcionando herramientas para discernir cómo actuar en determinadas situaciones de decisión, guiado por un saber. Implica entonces saber qué se hace, cómo se hace, porqué y para qué, cuál es el resultado esperado y qué se puede hacer con eso. Básicamente se relaciona con un principio de teorización que permite legitimar lo que se realiza. En toda

práctica hay teoría, cualquier actividad se fundamenta con la teoría y se argumenta través de experiencia del docente.

Por consiguiente, *la práctica docente / la práctica pedagógica* es la acción que el docente desarrolla dentro y fuera del salón de clases, y hace referencia al proceso de enseñanza. Es una actividad dinámica, reflexiva de interacción personal entre el docente y el alumno. Por tanto la práctica de la enseñanza la podemos visualizar como:

Una secuencia ordenada, aunque sólo sea en la medida en que es algo que se reitera, de tramos de actividad con un cierto sentido, segmentos en los que puede apreciarse un entramado jerárquico de actividades, incluidas unas en otras, que contribuyen a dar sentido unitario a la acción (Sacristán, 1999, p. 9).

El docente no desarrolla actividades instantánea, desordenada y desarticulada. Tiene un orden interno, tiene una intención, un curso de acción, resultado de las iniciativas que despliegan en un determinado marco escolar. En consecuencia, la práctica docente como indica Repousseu citado en Sacristán (1999) es “la dialéctica entre el conocimiento y la acción de cara a conseguir un fin, tendente a una transformación cuya capacidad de cambiar reside en la posibilidad de transformar a los otros” (p. 33).

Por lo tanto, hay que trascender la idea de “técnico” que se tiene del docente, ya que las acciones que realiza tiene un objetivo e intención, donde intervienen los significados y perspectivas de los actores (alumno, profesor, padres de familia y directivos) mediado por los aspectos políticos, normativos y administrativos del proyecto educativo; de ahí su complejidad.

Las autoras Fierro, Fortoul y Rosas (2008) plantean seis dimensiones que ayudan a realizar un mejor análisis y reflexión sobre la práctica docente

La primera dimensión que mencionan es la **Personal**: se reconoce que el profesor ante todo es un ser humano, por lo tanto, su práctica es una práctica humana. Es un individuo con cualidades, características, dificultades; con ideales, proyectos,

motivaciones, imperfecciones. Es un ser histórico. Dada su individualidad, las decisiones que toma en su quehacer profesional adquieren un carácter particular.

Hay que tomar en cuenta su historia personal, su experiencia profesional, su motivación, satisfacciones y las razones que lo llevaron a elegir ser docente, como “un ser no acabado, con ideas, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal que imprimen en la vida profesional determinada orientación” (Fierro, Fortoul y Rosas, 2008, p. 29).

La segunda dimensión es el **Institucional**: La autora Fierro, Fortoul y Rosas (2008) nos mencionan que la escuela es una organización donde se desarrollan las prácticas docentes. Es un escenario importante de socialización profesional, es el espacio donde se aprenden los saberes, normas, tradiciones y costumbres del oficio de ser docente, no solo se trata de:

La suma de individuos y acciones aisladas, sino una construcción cultural en la que cada maestro aporta sus interés, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa común” (Fierro, Fortoul y Rosas, 2008, p. 30).

Las características institucionales que influyen en las prácticas, las normas de comportamiento y comunicación entre colegas y autoridades; los saberes y prácticas de enseñanza que se socializan en el gremio magisterial.

La tercera dimensión es **Interpersonal**: hace énfasis de que la práctica docente se cimienta en las relaciones de los actores que intervienen en el quehacer educativo (alumnos, docentes, directores, madres y padres de familia); relaciones que son complejas, puesto que cada uno de los actores posee una gran diversidad de intereses, concepciones, creencias, motivaciones etc. En cómo estas relaciones se tejen, se va constituyendo el ambiente de trabajo.

La cuarta dimensión es el **Social**: hace referencia que el trabajo docente “se desarrolla en un momento histórico, político, social, geográfico, cultural y económico particular, que trae consigo existencias” (Fierro, Fortoul y Rosas, 2008, p. 32).

La quinta dimensión es **Didáctica**: Esta dimensión se refiere al papel del docente como agente de los procesos de enseñanza. El profesor es quien orienta, dirige, facilita la interacción de los alumnos con el saber colectivo organizado.

Y por último la dimensión **Valórica**: La práctica docente no es neutra, puesto que conlleva un conjunto de valores. El docente manifiesta implícito o explícito sus valores personales, creencias, actitudes y juicios. Muestra sus visiones de mundo, sus formas de valorar las relaciones humanas.

Las seis dimensiones mencionadas nos ayudan a entender los aspectos que abarca el trabajo docente.

Partiendo de mi experiencia, el desarrollo de la práctica docente también implica introducirse en contradicciones, conflictos, influencias que demanda el ámbito institucional político y sindical, que de alguna forma moldean nuestra labor y el trabajo en las aulas.

El docente (...)se ve enfrentado a un conflicto que parece irresoluble en contradicción permanente que encara cotidianamente, por lo que para hacer “vivable” el ser docente en el subsistema de educación indígena, desarrolla diversas estrategias para hacerlo posible. Estrategias que se conforman en un espectro que, en la educación va desde la inercia en su labor educativa hasta el compromiso profundo en su práctica docente con las niñas y niños (Coronado, 2016, p. 62).

Los docentes desarrollan su práctica docente conscientes del papel que cumplen en la sociedad, del compromiso que hay con los alumnos y se trata de hacer lo mejor que se pueda para mejorar la calidad de la educación que se imparte.

Sin duda, la práctica docente se construye por la mezcla de conocimientos de sentido común que se obtienen de la experiencia y de las teorías adquiridas durante la formación profesional. Por ende, debe orientar una reflexión para poder dar credibilidad respecto a lo que se está realizando a partir de la experiencia y a esa actividad se le llama meta-cognición y se entiende como la producción del conocimiento desde la práctica.

2.4 Prácticas Interculturales

En este apartado se presenta una revisión de algunas investigaciones que reportan lo que se ha denominado “prácticas interculturales”. Por lo tanto, *¿cómo se puede entender y en qué consisten las prácticas interculturales?*

Las prácticas interculturales se pueden entender como: “el (des)aprendizaje y el (re) aprendizaje de los saberes – propios y ajenos resignificados por parte de todos los actores del proceso” (Zúñiga, 2011, p. 97.).

Es decir, las prácticas interculturales entendidas como un diálogo de saberes en condiciones de igualdad; en donde el profesor y el alumno aprenden desde sus propias opiniones y visiones del mundo y con la capacidad de interpretar la riqueza de los mundos culturalmente diversos y a su vez integra nuevas prácticas que “promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en este diálogo” (Santos, 2007, p. 68).

Consecuentemente, es una negociación que preserva y nutre la identidad cultural; permitiendo así que “la cultura comunitaria esté presente en las prácticas cotidianas escolares (...)” (Jiménez, 2012, p. 18).

No obstante, también las prácticas interculturales se pueden entender como prácticas que favorecen la autoafirmación de la identidad, ayudando al alumno “a discernir si las expresiones culturales del «otro» atentan o no contra «lo propio» y si pueden o deben ser aceptadas en su cultura” (Mendoza, 2010, p. 2445).

Por ende, generar prácticas interculturales ayuda a:

Adquirir competencias interculturales que ayuden a abrir mecanismos que permiten reconocer algo como propio o como extraño. Entendiendo que dichas competencias interculturales señala la capacidad de cada uno de reconocer y participar en la sociedad que, en términos étnicos, culturales, genéricos, lingüísticos, religiosos y sociales, es heterogénea (Rehaag, 2010, p. 78).

La puesta en acción de lo que podría entenderse como prácticas interculturales, transmite una actitud que ayudan a reafirmar la identidad cultural de los alumnos en un ambiente de respeto e igualdad, permitiendo que el alumno se identifique con el otro sin dejar de ser él. Tal como lo menciona López Hurtado (2007) que:

Funcione tanto con elementos tradicionales de su cultura como con aquellos apropiados por la sociedad indígena en el devenir de la historia; en un momento u otro, este mismo sujeto puede funcionar con elementos que aunque ajenos, resulta necesarios para sobrevivir en el momento actual (p. 35).

Para entender mejor qué son las prácticas interculturales, es necesario indicar qué entenderemos por los conceptos de cultura e identidad. Retomando el trabajo de Hecht et al. (2015), se trata de ver a la cultura e identidad como algo dinámico y en permanente cambio y/ o construcción, evoluciona y se conforma dialécticamente en los intercambios, no como algo estático.

Hay que hablar de cultura como un proceso dinámico de convivencia, de conflictos y resolución de problemas cotidianos, en el que hablar de prácticas interculturales supone la “importancia de atender a las particularidades que en cada contexto regional definen las relaciones –sean armoniosas o conflictivas” (Hecht, García, Enriz y Diez, 2015, p 58).

En este sentido, “las culturas no existen en esencia, son procesuales y relacionales, no se definen por sí mismas, sino siempre en relación con otros” (Walsh, 2009, p. 46).

Son esas relaciones con la otredad es lo que permite definir las identidades, como alude Tubino (2005), “la identidad no es una construcción aislada o ensimismada al margen de las alteridades y el contacto con ellas, es una auto-imagen que siempre se forma en relación con otro u otros” (p. 193). En este sentido, el trabajo del profesor es hacer que los alumnos experimenten aprendizajes en ambientes positivos, que ayuden a construir aprendizajes nuevos desde sus lógicas culturales y al mismo tiempo, que desarrollen habilidades para comprender el mundo que les

rodea, y de qué modo esa conexión favorezca al fortalecimiento de lo propio pero con la apertura a lo ajeno.

El docente no sólo debe cambiar de punto de vista respecto de su desempeño profesional y de su rol en la escuela y en la comunidad, sino también estar dispuesto a una acción distinta y más relacionada directamente con la comunidad o el barrio en el cual trabaja y con los conocimientos y saberes que tal colectividad ha acumulado en el tiempo y que posee (López, 2001, p. 19).

El hecho de que los docentes reconozcan que los alumnos son poseedores de conocimientos y que estos se pueden integrar en las actividades educativas, dará paso a que el aprendizaje sea significativo y contextualizado. Y simultáneamente, contribuirá a que el alumno indígena no esté en desventaja frente a otros alumnos no indígenas y pueda consolidar su identidad.

Podemos condensar lo dicho hasta aquí, que las practicas interculturales permiten el reconocimiento de la diversidad de pensamiento, de las maneras de vivir, de expresare. Que son fundamentales para transformar el trabajo que se desarrolla dentro y fuera de las aulas. También permite transformar el entorno pedagógico, los métodos de enseñanza y aprendizaje.

Es una acción que podría promover cambiar las visiones monoculturales que han caracterizado a la educación, pero sobre todo dar paso a diseñar currículos interculturales, que van más allá de la diversificación o adaptación de contenidos. Un diseño distinto que permita, “un currículo intercultural nacional en el cual se planteen las orientaciones del sistema educativo desde un enfoque distinto al actual, que esté basado en el respeto y disfrute de la diversidad” (Trapnell, 2008, p. 4).

En síntesis, las prácticas de interculturalidad bien entendidas y practicadas deben ayudar a combatir las asimetrías, los prejuicios culturales e interétnicos, permitiendo así la inclusión de los conocimientos indígena en un clima de diálogo respetuoso y de reconocimiento de las diversidades en la interacción y en la acción.

No obstante, el punto más crítico es que se siguen postulando estas prácticas interculturales sólo para lo que se denomina educación indígena dentro del Sistema

Educativo Nacional (SEN). Plantear el ejercicio de prácticas interculturales para todo el sistema educativo, sería el inicio de un gran cambio para sociedades que se denominan pluriculturales y que ostentan el respeto a los derechos, en este caso de los pueblos indígenas.

CAP. III: LA ESCUELA “JOSÉ MARÍA MORELOS Y PAVÓN” Y SUS CONDICIONES DE TRABAJO

3.1 Contexto Político de los Pueblos Indígenas en Chiapas: Dignidad y Autonomía

En este apartado haré referencia al movimiento zapatista con la finalidad de ubicar un nuevo escenario político y epistémico que ha venido influenciando de manera visible e invisible en las percepciones e ideologías de los docentes, padres de familia de la comunidad Chiloljá como en las demás comunidades indígenas de Chiapas, marcando un nuevo rumbo para los pueblos indígenas. Desde que el Estado Mexicano se reconoce como un país pluricultural y pluriétnico, cuenta con leyes que reconocen a la diversidad y asumiendo la responsabilidad de preservar las lenguas y culturas indígenas, aunque como nos dice Jiménez (2009):

En lo cultural (el Estado) se interesa por las tradiciones folclorizadas y en lo educativo apoya programas de educación compensatoria, en los cuales la lengua como la cultura indígena adquiere un carácter de transición para adquirir la lengua y la cultura nacional (p. 149).

Lo anterior nos muestra que estamos frente a una dicotomía: por un lado, el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística como algo positivo, pero por el otro, esa diversidad cultural es atendida en términos pedagógicos con enfoques compensatorios.

En este escenario histórico de desigualdades educativas y sociales, en 1994, y como producto de las demandas y luchas de las organizaciones indígenas surge el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN):

A partir de sus propias reglas y recursos, las familias que conforman las bases de apoyo del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), definen los contornos y los contenidos de las políticas locales de escolarización, que no responden a los dictados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Stavenhagen y Gro, 2009, p. 7).

En el contexto del proyecto de autonomía zapatista, la escuela tiene una función propia y se configura a partir de las necesidades, demandas y expectativas de las comunidades. En consecuencia, las escuelas de las zonas zapatistas del estado de Chiapas comienzan a ser administradas por los miembros de las comunidades. Toman el control pedagógico, administrativo, financiero de sus escuelas y de los docentes.

Los municipios autónomos de la zona Selva Tzeltal (Caracol de La Garrucha) optan desde hace más de diez años por diseñar, aplicar y reajustar su propio proyecto educativo, rompiendo en gran medida con la política y cultura escolar dominante a nivel nacional y reforzando su capacidad de administrar las escuelas en los territorios de influencia zapatista (Baronnet, 2010, p. 248).

Por consiguiente, la educación zapatista trata de responder a las necesidades, intereses y a los contextos de aprendizajes de la comunidad zapatista. Las asignaturas, contenidos, que se imparten en las escuelas zapatistas son:

Lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, humanismo, lengua materna (tzotzil, tojolabal, ch'ol, mame, zoque), producción, historia de México y de su movimiento armado, educación política, educación artística, cultura, lecto-escritura, salud, deportes, entre otras” (Arriaga, 2011, p. 116).

Cada municipio zapatista tiene su propio proyecto educativo, es un modelo flexible, no es rígido ni impuesto. Si bien no cuentan estrictamente con planes y programas de estudio, sí con una gran variedad de principios, normas, valores y prácticas muy ligados a la cultura y a los valores del EZLN. El modelo que busca la inclusión de todas las personas, de las que quiere su participación activa para cambiar su sociedad en la que viven.

La educación zapatista aporta a la formación de los niños indígenas, la enseñanza de cuidar su identidad, velar por su libertad; defender la justicia viéndose como parte de la sociedad. Gestiones educativas que surgen desde abajo, desde municipios, comunidades organizadas. Las familias de los alumnos y los representantes de

cada comunidad son quienes deliberan, toman las decisiones de la organización escolar, de la elección de los docentes, de los contenidos y métodos de enseñanza. No es común que se le remunere económicamente a los docentes, su trabajo es considerado parte de un servicio comunitario.

A 24 años del levantamiento, la educación zapatista representa la base de la autonomía de un grupo de comunidades del sureste mexicano, desempeñando prácticas que desafían a la política educativa del Estado. Lejos de ser un sistema educativo homogeneizante “comparten principios éticos y democráticos al implementar políticas propias de educación donde se ve reflejada la construcción cotidiana de las identidades” (Baronnet, 2015, p. 721).

La propuesta zapatista es una forma diferente de hacer educación, otra manera de vivir en comunidad; una lucha por los derechos como una iniciativa de cambio. Una educación que deja de ser algo exclusivo de las escuelas, sino de todas las personas que forman la comunidad. Hasta la fecha el gobierno no ha reconocido constitucionalmente a la educación autónoma de los zapatistas.

Durante mis 4 años de estancia en la escuela primaria “José María Morelos y Pavón”, la comunidad de Chiloljá, tiene relación y colinda con algunas pequeñas localidades zapatistas circunvecinas. Situación que ha permitido documentar, algunos casos de alumnos que iniciaron su formación en las escuelas zapatistas y se integran a la escuela primaria en los dos últimos grados (5° y 6°) comúnmente. Se desconoce causa de esa decisión, pero les permite obtener el certificado y comprobar su escolaridad, permitiendo al mismo tiempo también que las madres de familia puedan acceder a los Programas asistencialistas de educación, salud y alimentación, que a la fecha llevan el nombre de PROSPERA.

Aunque actualmente son pocas las localidades y familias del Municipio de San Juan Cancuc los que están adheridos al movimiento, en 1994 la mayoría del municipio se integró al movimiento, impulsando que comunidades como Oxchuc, Ocosingo, Altamirano fueran consideradas puntos de reunión.

Por ende, me atrevo a decir que del movimiento del EZLN, al parecer o se percibe que generó una sensibilidad en la gente de la comunidad de Chiloljá respecto a la

lucha de sus derechos y contra de la discriminación, así como sobre la importancia de que la enseñanza se desarrolle en la lengua materna. Escenario que hace unos 24 años por la discriminación, los padres de familia señalaban más bien que era importante aprender sólo el español, para evitar la discriminación.

Había de cierta forma una desvalorización cultural y lingüística que hoy en día ha cambiado en parte con la influencia de los discursos del movimiento zapatista.

3.2. Escuela Primaria Bilingüe “José María Morelos y Pavón”

La Escuela Primaria Bilingüe “José María Morelos y Pavón” con Clave de Centro de Trabajo 07DPB0255Q, se fundó hace aproximadamente 30 años de acuerdo a los testimonios de padres de familia. Se localiza en la comunidad de Chiloljá del municipio de San Juan Cancuc.

El municipio de San Juan Cancún cuenta con dos zonas escolares: la 704 y la 717. En 1985 la zona escolar 704 era la única que supervisaba las 39 escuelas indígenas de todo el municipio. Por cuestiones de Administración de la Secretaria de Administración Educativa de Estado de Chiapas (S. A. E. CH) funda la zona escolar 717 en 1990.

Zona escolar que hasta la fecha supervisa 22 escuelas indígenas de nivel preescolar y primaria de las comunidades de: Tzumbal, Tzametel, Tzuluwitz, El Pozo, San Antonio Nichteel, Nailchén, *Chiloljá*, Cruztón, Chijil, Chakté.

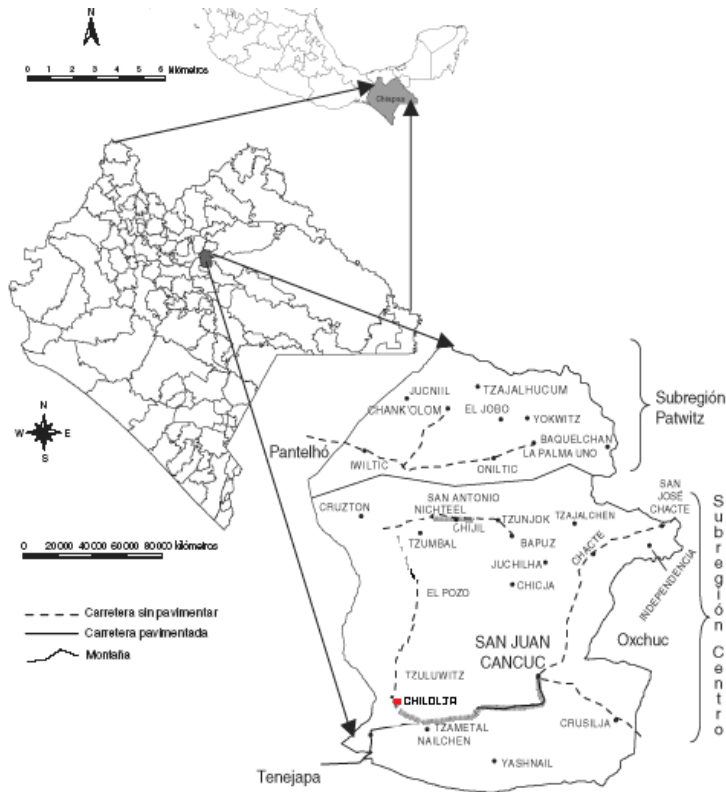


Foto 2. Ubicación geográfica del Municipio de San Juan Cancuc. Chiapas

Fuente: Elaborado por Juan Santiz Girón. Ecosur; 2003.

La Escuela Primaria Bilingüe “José María Morelos Y Pavón” es de turno matutino y de sostenimiento público; está adscrita a la Dirección General de Educación Indígena y la Secretaría de Administración Educativa de Estado de Chiapas (S. A. E. CH), supervisada por la Zona Escolar Núm. 717. En el ciclo escolar correspondiente de 2016-2018 la matrícula fue de 516 alumnos, todos hablantes de la lengua tzeltal como lengua materna.

La institución dispone de la siguiente infraestructura:

- 21 aulas para clases
- 4 aulas provisionales
- 2 áreas recreativas
- Una plaza cívica techada
- Una sala de computo
- 3 cuartos para sanitarios
- Energía eléctrica

- Agua potable

La superficie de terreno de la institución es de 39955.2 m², de los cuales el 22335.2 está siendo ocupado.² El espacio de la institución educativa se comparte con el nivel de Preescolar Indígena y el Colegio de Bachilleres, puesto que ambos niveles educativos no cuentan con instalaciones propias. La Secundaria General es la única que tiene su propio espacio a unos 50 metros de la Escuela Primaria.

En el año 2013, la comunidad se benefició con el Programa Cruzada Nacional Contra el Hambre del gobierno federal, acondicionando un lugar para que funcione el comedor comunitario dentro de las instalaciones de la escuela. Actualmente, el comedor brinda servicio a todos los alumnos de los cuatro niveles, servicio que es administrado por el comité de padres de familia.

Los servicios e infraestructura con los que dispone la institución escolar se han logrado por las gestiones de la supervisión escolar, de maestros y directivos como por los miembros del comité de padres de familia.

Desde el año de 1990 por la falta de transporte público, de energía eléctrica y de agua potable, Chiloljá fue considerada como comunidad de muy alto grado de marginación por el CONAPO (2005)³, y aunque ya dispone de los servicios básicos, sigue estando en la lista del CONAPO.

En 1990 el acceso a la comunidad se realizaba caminado de 5 a 6 horas por un camino de terracería desde las comunidades de Oxchuc, San Cristóbal de las Casas, Tenejapa.

² Datos obtenidos por el Departamento de Registro y Certificación Escolar

³ Consejo Nacional de Población

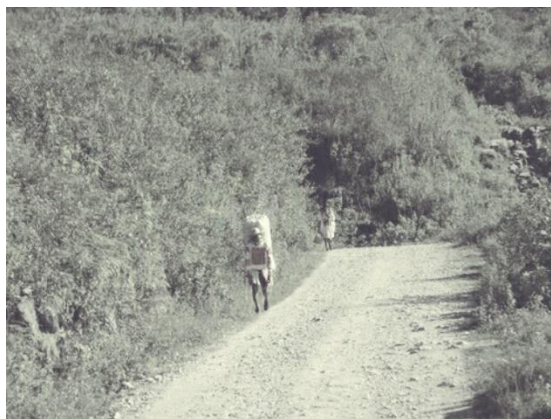


Foto 3. Camino entre Chiloljá; San Cancuc en 1990
Foto tomada por el Prof. Cesar Santiz López

El difícil acceso obligaba a los profesores a quedarse por largas temporadas en la comunidad, hospedándose en la casa de maestros, situación que permitía la convivencia y cercanía con los alumnos y padres de familia, colaboraban en la realización de actividades extraescolares y deportivas. Los profesores se encargan de elaborar diferentes oficios para la gestión de servicios básicos y educativos.

En el 2013 la casa del maestro se demolió para dar entrada al comedor comunitario del Programa Cruzada Nacional Contra el Hambre y aunque los profesores ya no se hospedan en la comunidad se ha tratado de mantener la relación con los padres de familia a través del Comité de Padres de Familia.

El Comité de Padres de Familia se integra por miembros de la comunidad con una estructura jerárquica que comienza con el Agente Municipal, Presidente de Comité de Educación, un Vicepresidente, Secretario, Tesorero y seis vocales. Los dos primeros cargos gozan de prestigio y de mucha responsabilidad. Ellos son los voceros, representantes de los intereses de la comunidad. Su elección se realiza cada 31 de diciembre de cada año, en una reunión masiva, donde la comunidad, ni los profesores de los niveles de preescolar y primaria pueden faltar. La inasistencia es vista como falta de respeto e implica una sanción monetaria que va de mil a mil quinientos.

Los cargos dentro del Comité de Padres de Familia son ocupados por varones. En el momento que un varón se junta en matrimonio comienza su servicio comunitario,

iniciando como policía y sucesivamente irá ocupando los diferentes cargos, hasta llegar a ser Agente Municipal.

La conformación del Comité de Padres de Familia es de suma importancia para la comunidad, es una presentación de prestigio para las diferentes gestiones con el Ayuntamiento Municipal. Respecto al presidente del Comité de Educación su función es atender los asuntos escolares y sirve de mediador entre los maestros y la comunidad.



Foto 4 Escuela Primaria "José María Morelos y Pavón".

Tomada por la Profa. Laura Dekker.
25/01/2017



Foto 5. Reunión Comunitaria de Padres de Familia.

Tomada por la Profa. Reyna Isabel Santiz Gómez.
22/08/2017

La escuela se caracteriza por tener las puertas abiertas, es decir, no cuenta con bardas, situación que permite el acceso de todas las personas de la comunidad en cualquier momento del día. Los padres y madres de familia, alumnos de otros niveles transitan con libertad por las instalaciones de la escuela.

Uno de los espacios más significativo de la institución escolar es la plaza cívica. La plaza cívica es utilizada por la comunidad para las reuniones escolares, festividades tradicionales, festividades de fin de curso de los cuatro niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato). Es un espacio de encuentro, de toma de decisiones, de convivencia para la comunidad y la escuela primaria.

Respecto al mantenimiento y limpieza de la instalación se realiza de manera colaborativa. La Escuela Primaria realiza el aseo los días martes y jueves de acuerdo a un rol de aseo que se elabora al inicio del ciclo escolar colectivamente entre los profesores. A cada grupo y grado le toca una actividad en específico

(levantar basura, lavar baños y barrer áreas de recreación, etc.), espacios que semanalmente se van rolando, puesto que no se cuenta con un personal exclusivo.

Los otros días de la semana son responsabilidad los niveles de Preescolar y el Colegio de Bachilleres, se distribuyen los espacios para llevar acabo de la misma forma el aseo general de la institución. Los padres de familia se encargan exclusivamente de realizar cada fin de mes el desmonte de los alrededores de la escuela, en las orillas de la carretera, con el objetivo de evitar que las serpientes u otros animales entren a las aulas, o bien para que los alumnos no tengas incidentes en su trayectoria de sus casas a la escuela y viceversa.

En los periodos de vacaciones y finales de ciclo escolar la institución queda resguardada por los comités de padres de familia. Cada profesor entrega inventariado el inmobiliario, de los materiales didácticos con los que cuentan, para evitar el robo o daño a la institución escolar.

Por otra parte al ser de modalidad completa la Escuela Primaria Bilingüe “José María Morelos y Pavón” cuenta con un cuerpo docente integrado por 19 profesores.

Profesores que cuentan con los siguientes perfiles académicos:

Tabla 2. Plantilla Docente del Ciclo Escolar 2016-2017

N°	SEXO	EDAD	AÑOS DE SERVICIO	ANTIGÜEDAD EN LA INSTITUCIÓN	LENGUA MATERNA	PERFIL ACADÉMICO	LUGAR DE ORIGEN
1	Masculino	52	37	1	Ch'ol	Licenciatura pasante	Ocosingo, Chiapas
2	Masculino	50	33	13	Tzeltal	Bachillero incompleto	Oxchuc, Chiapas
3	Masculino	47	31	7	Tzeltal	Licenciatura titulado	San Cristóbal de las Casas
4	Masculino	43	29	7	Tzotzil	Licenciatura pasante	San Cristóbal de las Casas
5	Masculino	51	29	7	Tzotzil	Licenciatura trunca	San Cristóbal de las Casas
6	Masculino	50	27	5	Tzeltal	Bachillerato incompleto	Nicteel, San Juan Cancuc.
7	Masculino	42	20	12	Tzeltal	Licenciatura pasante	San Juan Cancuc, Chiapas
8	Masculino	46	18	6	Ch'ol	Licenciatura incompleta	Salto de Agua, Chiapas
9	Masculino	40	15	9	Tzeltal	Licenciatura pasante	Oxchuc, Chiapas
10	Femenino	38	10	6	Tzeltal	Maestría titulada	Ocosingo, Chiapas
11	Femenino	35	9	5	Tzotzil	Licenciatura pasante	San Cristóbal de las Casas
12	Masculino	36	7	5	Tzeltal	Normal terminada	San Cristóbal de las Casas

13	Masculino	34	7	5	Español	Normal termina	San Cristóbal de las Casas
14	Masculino	33	7	5	Tzeltal	Licenciatura titulado	San Cristóbal de las Casas
15	Femenino	36	7	2	Ch'ol	Licenciatura titulada	Salto de Agua; Chiapas
16	Femenino	32	7	5	Tzeltal	Licenciatura pasante	San Cristóbal de las Casa
17	Masculino	33	5	11	Tzotzil	Licenciatura titulada	Tenejapa Chiapas
18	Femenino	31	4	6	Tzeltal	Licenciatura titulada	Oxchuc, Chiapas
19	Femenino	30	1	1	Español	Licenciatura titulada	San Cristóbal de las Casas.

Fuente: http://saechf.educacionchiapas.gob.mx/saech1617/escuela/ver_docentes.php.

Los profesores son originarios de diferentes comunidades. Sus edades varían entre los 23 a 50 años. De los 19 docentes, 10 (53%) son hablantes de la lengua tzeltal y del español, 4 (20%) son hablantes del tzotzil y del español, 3 (16%) hablantes del Ch'ol y del español; 2 (11%) hablantes sólo del español.

La mayoría de los profesores son egresados de la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) y Licenciatura en Educación Indígena (LEI) de la Universidad Pedagógica Nacional, y dos de la Normal Indígena Intercultural “Jacinto Canek”. Uno cuenta con maestría.

Los profesores que cuentan con un perfil académico de bachillerato incompleto tienen entre 27 a 33 años de servicio, y están entre los 7 profesores que cuentan con más antigüedad en el servicio docente y que aun seguirán en servicio. De acuerdo a la ley vigente del ISSSTE en su Artículo Decimo Transitorio, fracción II, para tener derecho a la jubilación los trabajadores varones necesitan contar con 30 años de servicio, y contar con una edad minina de 55 años, edad de acuerdo a este régimen incrementa cada año.

De acuerdo a la variedad lingüística que se observa en la tabla 2, el 47% no corresponde al perfil lingüístico de la comunidad. Aunque la mayoría es hablante del tzeltal, se desconoce el nivel de domino de la lengua por parte de los profesores.

Es muy común ver en centros escolares indígenas del Estado de Chiapas una variedad lingüística, puesto que los docentes son ubicados sin tomar en cuenta la lengua que hablan. Las ubicaciones se realizan de acuerdo al puntaje obtenido en el examen de asignación de plazas, en el caso de ser de nuevo ingreso. En el caso

de los profesores en servicio, la cadena de cambio⁴ se realiza cada año y tampoco se toma en cuenta la lengua indígena.

Los profesores solicitan cambio de centro escolar como derecho cada dos años y después de haber laborado en regiones, zonas o escuelas consideradas de mérito (lejanas). Los profesores de 15 a 30 años de antigüedad son los que van ocupando los espacios disponibles más cercanos a las ciudades, no de acuerdo con su dominio lingüísticos.

La situación de desubicación lingüística representa dificultades y retos frente al aula, no solo para la Escuela Primaria Bilingüe “José María Morelos y Pavón”, sino también para otras escuelas a nivel nacional.

Por otro lado, a partir de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), la Secretaría de Educación Pública en el 2009 integró un grupo de trabajo con el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE) de acuerdo a lo establecido en el Acuerdo 592 mencionando que:

Los compromisos de profesionalizar a los maestros y a las autoridades educativas, y evaluar para mejorar, ya que la evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad de la educación, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas, y servir de base para el diseño adecuado de políticas educativas (SEP, 2011, p. 6).

El diseñar una propuesta para evaluar y reportar el proceso de desarrollo de competencias de los alumnos de Educación Básica, en congruencia con los planes y programas de estudio, se han ido orientando a la perspectiva de los estándares expresados en las pruebas nacionales de evaluación para la educación básica. Para ello, se han dado atribuciones al INEE, establecidas en el artículo 3 de la constitución política de los estados unidos mexicanos, fracción reformada en diario oficial de la federación en el 2013, menciona que:

⁴ De acuerdo con una convocatoria emitida por la Secretaría de Educación del Estado y el Sindicato Nacional de Trabajadores. Los profesores entregan solicitud de cambio de centro escolar, zonal y regional, como un derecho y de acuerdo a su antigüedad de servicio del lugar de donde salen.

Para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. La coordinación de dicho sistema estará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación será un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Para ello deberá: a) Diseñar y realizar las mediciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del sistema; b) Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federal y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden, y c) Generar y difundir información y, con base en ésta, emitir directrices que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad, como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social (Artículo 3, Fracción IX, 2013, p. 7).

Con la creación en 2002 del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) se implementan los Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) y la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), desarrollada a finales de 2005 por la Secretaría de Educación Pública (SEP), y finalmente en el 2015 el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA).

En consecuencia con todo esto, cobran fuerza las nuevas exigencias que impacta en los alumnos y en los perfiles docentes, asociadas a política educativa globalizada que pone en el centro la evaluación del trabajo docente y la construcción de estándares de desempeño.

A pesar de que, la evaluación estandarizada de los instrumentos antes señalados sobre los aprendizajes de los alumnos puede ayudar a reconocer las fortalezas y

dificultades, siempre ha estado presente al interior de la escuela la necesidad de evaluar la situación de los alumnos y sus aprendizajes.

Por ello, desde antes de estas pruebas estandarizadas los profesores elaboramos las llamadas pruebas de diagnóstico o las bimestrales, desde un enfoque formativo. Los profesores hemos diseñado evaluaciones escritas que permiten identificar los avances de cada alumno, a partir de ello, organizar el trabajo para reconocer las condiciones y necesidades de cada alumno, procesos que han quedado marginados en el nuevo contexto evaluativo de la reforma 2013.

Desde mi experiencia, las evaluaciones se elaboran desde el contexto y la lengua del alumno, acompañadas de diferentes estrategias que le permite al docente identificar avances, dificultades y fortalezas durante el transcurso del ciclo escolar. O bien se consideran otros instrumentos como son: las carpetas de evidencia, elaboración de trabajos, que sirven como evidencias el trabajo escolar que se realiza.



Foto 6. Proyecto de Destilación.

Trabajo de evaluación de la asignatura de Ciencias Naturales elaborado por alumnos de 6°.

Fotografía tomada por la Profa. Reyna Isabel Santiz Gómez. (01-03-2017)

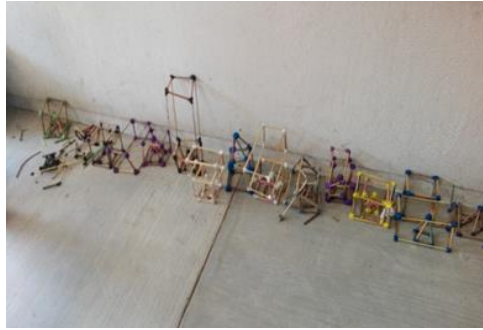


Foto. 7 Construcción de Cuerpos Geométricos con varas y plastilina.

Trabajo de evaluación bimestral elaborado por alumnos de 6° en la asignatura de matemáticas

Fotografía tomada por la Profa. Reyna Isabel Santiz Gómez. (01-03-2017)

En contraste, con las evaluaciones estandarizadas elaboradas por el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE) que suelen aplicarse masivamente a nivel nacional con el fin de “conocer qué tanto los estudiantes mexicanos dominan aprendizajes claves (...) a partir del cual se obtiene información complementaria para apoyar la mejora educativa”. (INEE, 2015, p. 6). En la escuela de Chiloljá y en todas las de educación indígena del Estado, las pruebas del INEE se aplican en español las/los niñas/os.

No obstante, los resultados que éstas arrojan, más que apoyar a la mejora educativa, son utilizados como un instrumento de evaluación docente para premiarlos o descalificarlos, aspecto que se expresa por ejemplo, en presiones de la comunidad para que allí donde los niños salen mal evaluados, los docentes tengan algún tipo de señalamiento.

El desconocimiento que la SEP hace con las evaluaciones estandarizadas a lo consignado en la Ley de Derechos lingüísticos de los Pueblos Indígenas, aspecto que no se ha tratado como parte de los incumplimientos jurídicos, en casos como Chiloljá donde la comunidad es 83.4% monolingüe en tzeltal.

En la escuela primaria bilingüe “José María Morelos y Pavón” sin buscar generalizar, de acuerdo a lo que he observado y desde mi experiencia, es frecuente que en el primer ciclo (1° y 2°) los contenidos curriculares sean traducidos por los docentes del español a la lengua indígena (tzeltal) para que los alumnos logren su comprensión. En estos dos grados el objetivo implícito, aunque la educación se

denomine bilingüe, es la alfabetización inicial en español, y la lengua indígena se utiliza para reforzar y traducir lo que los alumnos no entienden.

Lo mencionado anterior se expresa en un modo de trabajar las áreas de conocimiento del Plan y los programas de estudios por los docentes. Por ejemplo, se trabajan las áreas de español, matemáticas y ciencias naturales traduciendo al español permanentemente. En los primeros meses se trabajan sin la utilización de los libros de texto de la SEP, puesto que el objetivo es la alfabetización inicial. Los Libros de texto gratuitos se incorporan hacia la mitad del ciclo escolar y una vez que se ha logrado el objetivo.

De este modo, y en términos generales, es lo que se puede ver sobre el uso de las lenguas en la escuela, y con variantes, estos procedimientos aplican también para los siguientes ciclos, (3° y 4°), y (5° y 6°), siendo en este último evidente la menor utilización de la lengua indígena.

No obstante, en el debate teórico-conceptual respecto a la educación bilingüe, es normal pensar que ser bilingüe es quien domina, en mayor o menor medida, dos códigos lingüísticos. Baker (2011) menciona al respecto que “ser bilingüe coordinado no sólo implica el dominio de dos o más lenguas, sino que en ambas lenguas se puedan desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer, escribir)” (p. 67).

De acuerdo con los propósitos de la DGEI se indica que se pretende lograr un bilingüismo aditivo, entendiéndolo al que se refiere a la forma de bilingüismo “que resulta cuando los estudiantes añaden una segunda lengua a su bagaje intelectual al tiempo que siguen desarrollándose conceptual y académicamente en su primera lengua” (Cummins, 2001, p. 43).

Desde este sentido, la definición de Baker (2011) es limitada, puesto que deja afuera todas aquellas personas (alumnos) que solamente logran adquirir dos de las cuatro habilidades lingüísticas planteadas. Aquellos que por diversas razones no logran dominar la versión escrita y la lectura de alguna de las lenguas en las que habla y piensa.

Valdés y Figueroa citado en Arias (2017) mencionan que el bilingüismo se debe determinar por:

1. Habilidad: algunos bilingües activamente hablan y escriben en dos lenguas como habilidades productivas; otros son más bilingües más pasivos y pueden tener más desarrolladas las habilidades receptivas (lectura y escucha). 2 Uso: se refiere a los "dominios" donde la lengua se adquiere y se usa. 3. El balance de las dos lenguas: la habilidad en dos o más lenguas o su uso no es siempre igual. A menudo hay una lengua dominante (p. 38).

Es importante tener en cuenta que el aprendizaje de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua en el aula se dan de manera diferente. De acuerdo con Brewster citado en Navaro (2006) menciona que:

Los niños aprenden su lengua materna cuando se comunican a través de otras fuentes que no son la lengua en sí misma: lenguaje corporal, entonación, gestos, expresión facial. Los niños aprenden su lengua materna cuando se repiten palabras y frases a sí mismos. Los niños aprenden la primera lengua cuando experimentan con la lengua y se arriesgan. Los niños aprenden la primera lengua hablando y practicando (p. 6).

Por lo tanto la primera lengua se aprende de manera inconsciente y espontánea. En cambio la segunda se desarrolla por medio de la instrucción, con una planificación, con una metodología concreta y con ejercicios específicos hasta conseguir su dominio.

A esta situación se debe agregar la presión que tienen los profesores de educación indígena frente a las pruebas de ENLACE y PLANEA, las que los niños deben responder en español. Por ello, en diversas aulas de escuelas indígenas, los profesores "buscan" desarrollar su trabajo con los temas y contenidos del plan y programa en español, y orientado a las pruebas que se les aplicará a los niños.

La presión que tienen los docentes por "aplicar" planes y programas y la castellanización como componente silenciado de las prácticas escolares, resultan

aspectos que inciden en el uso que los docentes hacen de la lengua indígena y del español.

A pesar de contar con la Ley General de Derechos Lingüísticos, poco se ha hecho para poder tomar en cuenta la lengua y cultura de las comunidades indígenas en las pruebas estandarizadas pero, al mismo tiempo y retomando a lo que señalan Díaz y Gigante (2015) “¿estarán los niños de todas las escuelas del subsistema de educación indígena en condiciones de responder la pruebas por escrito en su lengua?” (p. 95).

Respecto a la prueba ENLACE que aplicaba la SEP a todas las escuelas de educación básica de los niveles generales e indígenas, se presentan los resultados que obtuvo la escuela primaria Bilingüe “José María Morelos y Pavón” en dicha prueba en los periodos de 2008, 2009, 2010, 2011, 2012:

Tabla 3. Porcentaje de Alumnos en cada Nivel de logro por grado 2008/2009/2010

		INSUFICIENTE			ELEMENTAL			BUENO			EXCELENTE		
		Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País
3 °	2010	54.9%	53.6%	47.5%	28.6%	33.1%	36.4%	16.5%	11.1%	13.3%	0.0%	2.3%	2.7%
	2009	72.2%	63.8%	59.9%	23.7%	27.8%	30.5%	4.1%	7.7%	8.7%	0.0%	0.7%	0.9%
	2008	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD
4 °	2010	91.5%	71.7%	63.4%	8.5%	23.1%	28.3%	0.0%	4.4%	7.3%	0.0%	0.8%	0.9%
	2009	58.7%	68.2%	62.6%	18.3%	27.0%	31.2%	22.9%	4.5%	5.9%	0.0%	0.2%	0.3%
	2008	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD
5 °	2010	72.3%	60.6%	53.3%	27.7%	35.1%	40.3%	0.0%	4.1%	6.0%	0.0%	0.2%	0.4%
	2009	75.3%	60.9%	55.0%	24.7%	34.9%	39.9%	0.0%	4.0%	4.8%	0.0%	0.2%	0.3%
	2008	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD

6°	2010	61.5%	50.8%	41.8%	38.5%	44.6%	49.3%	0.0%	4.5%	8.8%	0.0%	0.1%	0.2%
	2019	93.0%	74.9%	66.3%	7.0%	22.4%	29.9%	0.0%	2.5%	3.7%	0.0%	0.1%	0.1%
	2008	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD

Fuente: <http://143.137.111.105/Enlace/Resultados2010/Basica2010/R10CCTGeneral.aspx>

INSUFICIENTE Necesita adquirir los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada.

ELEMENTAL Requiere fortalecer la mayoría de los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada.

BUENO Muestra un nivel de dominio adecuado de los conocimientos y posee las habilidades de la asignatura evaluada.

EXCELENTE Posee un alto nivel de dominio de los conocimientos y las habilidades de la asignatura evaluada.

Tabla 4. Porcentaje de Alumnos en cada nivel de logro por grado 2011/2012

		INSUFICIENTE			ELEMENTAL			BUENO			EXCELENTE		
		Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País
3°	2012	12.2%	38.2%	36.3%	9.5%	33.7%	37.2%	54.1%	20.0%	18.3%	24.3%	8.1%	8.2%
	2011	83.3%	42.8%	40.3%	16.7%	36.8%	37.7%	0.0%	16.0%	16.9%	0.0%	4.3%	5.2%
	2010	54.9%	53.6%	47.5%	28.6%	33.1%	36.4%	16.5%	11.1%	13.3%	0.0%	2.3%	2.7%
4°	2012	18.7%	42.2%	38.6%	58.7%	39.0%	41.7%	22.7%	13.3%	13.4%	0.0%	5.6%	6.3%
	2011	23.3%	57.2%	52.8%	46.7%	32.5%	34.0%	30.0%	9.1%	11.1%	0.0%	1.2%	2.0%
	2010	91.5%	71.7%	63.4%	8.5%	23.1%	28.3%	0.0%	4.4%	7.3%	0.0%	0.8%	0.9%
5°	2012	7.4%	45.3%	40.6%	61.7%	45.8%	46.7%	30.9%	8.5%	12.0%	0.0%	0.4%	0.7%
	2011	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
	2010	72.3%	60.6%	53.3%	27.7%	35.1%	40.3%	0.0%	4.1%	6.0%	0.0%	0.2%	0.4%
6°	2012	41.3%	58.7%	48.5%	22.5%	32.1%	38.8%	36.3%	8.8%	11.6%	0.0%	0.5%	1.1%
	2011	27.3%	45.2%	40.9%	72.7%	46.8%	48.7%	0.0%	7.2%	9.5%	0.0%	0.7%	0.8%
	2010	61.5%	50.8%	41.8%	38.5%	44.6%	49.3%	0.0%	4.5%	8.8%	0.0%	0.1%	0.2%

Fuente: <http://143.137.111.105/Enlace/Resultados2012/Basica2012/R12CCTGeneral.aspx>

S/D: SIN DATOS

INSUFICIENTE Necesita adquirir los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada.

ELEMENTAL Requiere fortalecer la mayoría de los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada.

BUENO Muestra un nivel de dominio adecuado de los conocimientos y posee las habilidades de la asignatura evaluada.

EXCELENTE Posee un alto nivel de dominio de los conocimientos y las habilidades de la asignatura evaluada.

De acuerdo con las tablas 3 y 4, se observa que los resultados de la aplicación de la prueba ENLACE, los porcentajes del nivel de logro obtenido en cada grado, según los resultados, el 99.99 % de los alumnos fueron evaluados y se ubican en la escala insuficiente y elemental acuerdo a los estándares establecidos de la prueba.

Para el Ciclo Escolar 2014-2015 se llevó a cabo la aplicación de la prueba PLANEA. Prueba que se realizó a un solo grupo de sexto grado, obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 5. Niveles de logro en Lenguaje y comunicación y Matemáticas. 2014-2015

Los resultados de los alumnos se presentan en cuatro niveles de logro, que son descripciones de lo que los estudiantes muestran que son capaces de hacer en estas pruebas. El nivel I es el más bajo (los estudiantes muestran una menor cantidad de aprendizajes), y el nivel IV es el más alto (los estudiantes muestran una mayor cantidad de aprendizajes).															
Lenguaje y Comunicación *								Matemáticas							
ALUMNOS POR NIVEL DE LOGRO EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN NUESTRA ESCUELA								ALUMNOS POR NIVEL DE LOGRO EN MATEMÁTICAS EN NUESTRA ESCUELA							
I		II		III		IV		I		II		III		IV	
Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%	alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%
51	100 %	0	0	0	0	0	0	30	60.0 %	20	40.0 %	0	0	0	0

Fuente: <http://www.inee.edu.mx/index.php/planea>

Según los resultados que se pueden observar en la tabla 5, el grupo evaluado se encuentra en el Nivel I en lenguaje y comunicación. En matemáticas se encuentran entre el nivel I y II, ubicándolos en el más bajo nivel de acuerdo a los indicadores de dicha prueba (Anexo pág. 157-158).

Los resultados que se obtienen en dichas prueba, muestran que la Escuela Primaria está por debajo de lo deseado, puesto que las evaluaciones miden lo que en el “**deber ser**” los estudiantes deben saber de acuerdo a la edad y el grado escolar que cursan, dejando a un lado las particularidades del contexto, lengua, condiciones socioeconómicas y desigualdad estructural de las comunidades donde viven estos estudiantes.

El que los alumnos no alcancen los logros deseados de acuerdo a los indicadores de dichas pruebas, no significa que no existan aprendizajes diversos e importantes en la escuela.

Hay que comprender que los niños/as en su paso por las escuelas deben aprender lo que plantea el currículum oficial común para todos los niños mexicanos, pero también en la escuela se aprende un currículum oculto que hace referencia a:

“a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza” (Torres, 1998, p. 198).

Las evaluaciones estandarizadas minimizan el trabajo que realizan los docentes en las aulas. Sin embargo, el trabajo que se realiza en aulas de la escuela en estudio, se orienta a mirar las circunstancias de aprendizaje, consideran el interés particular de los alumnos y se buscan las mejores condiciones para que se obtengan buenos resultados. Por lo tanto, se hace necesario plantear el enfoque intercultural a las pruebas estandarizadas, para comenzar a asumir el derecho que tienen los alumnos que se les enseñen en su lengua y desde la perspectiva de sus culturas, de acuerdo con el Art. 9 de la Ley Derechos Lingüísticos:

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 (Ley de Derechos Lingüísticos, 2003, p. 2).

El derecho a una educación que respete a los pueblos indígenas y al uso de las lenguas originarias en la instrucción escolar.

El Estado de Chiapas en su Constitución Política (2016) en el Artículo 7 de los pueblos indígenas, dice que:

En el marco de las garantías individuales y los derechos humanos, el Estado protegerá y promoverá el desarrollo de la cultura, lenguas, usos, costumbres, tradiciones, sistemas normativos y formas de organización social, política y económica de las comunidades indígenas. También garantizará a sus integrantes el acceso pleno a la justicia, una vida libre de violencia, los servicios de salud y a una

educación bilingüe que preserve y enriquezca su cultura, con perspectiva de género, equidad y no discriminación. Fomentará, asimismo, la plena vigencia de los derechos de los indígenas a decidir de manera libre, responsable e informada sobre el número y espaciamiento de sus hijos, a una vivienda digna y decorosa, así como los derechos de las mujeres, niñas y niños (Artículo 7, 2016, p. 1).

Con todo lo que se ha planteado hasta aquí, es importante trabajar y buscar mayor equidad en los logros de conocimientos y habilidades que todos deberían dominar, es necesario una evaluación educativa que reconozca y valore la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas. Una evaluación que sirva para conocer el nivel de logro de los alumnos con el fin de comprender y atender sus necesidades de acuerdo con su contexto.

3.3 Contexto para el trabajo con el Enfoque Intercultural y Bilingüe en la Escuela Primaria “José María Morelos y Pavón” en Chiloljá.

Con la creación en el 2001 de la CGEIB se buscó impulsar el enfoque intercultural para toda la sociedad mexicana. Sin embargo solo se ha impulsado en el ámbito indígena donde “la educación indígena con orientación intercultural tiene como concepto clave el aprendizaje intercultural, que abarca habilidades, actitudes y características cognitivas necesarias para tratar de manera adecuada y flexible la diversidad” (Muñoz, 2006, p. 264).

Las escuelas, incluso las que atienden comunidades indígenas de nuestro país (México) trabajan con el mismo plan y programas de educación básica, con los libros de textos gratuitos elaborados por la SEP.

Cada Estado dota a las escuelas con otros materiales complementarios en lengua indígena. En el caso particular la escuela de Chiloljá trabaja con los siguientes programas y materiales educativos nacionales y estatales:

Tabla 6. Materiales Nacionales y Estatales

MATERIAL NACIONALES	LIBROS DE TEXTOS EN LENGUA TZELTAL
<ul style="list-style-type: none"> • Planes y programas 2011 • Libros de textos editado por la SEP. de primero a sexto grado en la lengua española • Documentos que agrega la DGEI al tratamiento del Plan y programas nacionales: • Lineamientos generales de educación intercultural y bilingüe • Parámetros Curriculares de Lengua indígena 	<ul style="list-style-type: none"> • Libro para el alumno Bats'il k'op (1997) tzeltal lectura de primero a segundo ciclo. • Libro para el alumno Bats'il k'op (1997) Actividades de primer ciclo • Libro para el alumno Bats'il k'op Ejercicios (2005) de Tercero y Cuarto Ciclo. • Libro para el alumno de literatura Sjunal Yutsilal Sk'op Ya'yej Jlumaltik (2003) • Alfabeto ilustrado para el docente de la lengua tzeltal editado por el INALI (2000) • Diccionario en lengua indígena Swejteseji'bal K'op (cómo se escribe lengua tzeltal). Editado por SECH (2007). Material para el docente y el alumno • Diccionario Básico de la lengua tzeltal editado por INEA (1995) Material para el docente • Como material didáctico existe una lotería en lengua indígena (en otras lenguas no de la comunidad). • Educación Intercultural Bilingüe, Cuaderno de trabajo para niños de educación primaria indígena Bats'il K'op Chiapas. DGEI-SEP. 2010.

Con lo que respecta al libro denominado **Educación intercultural bilingüe, Cuaderno de trabajo para niños de educación primaria indígena Bats'il k'op Chiapas**, editado en el 2010. Es uno de los últimos materiales que han llegado a las escuelas. La autora Gnade Muñoz (2011) mencionaba que aunque se hace llamar intercultural “pareciera que solamente una cultura, una forma de gobierno y un sistema axiológico se manifiestan en sus páginas de forma retumbante y redundante” (p. 173).

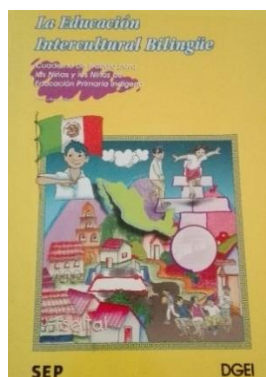


Foto 8. Portada del Libro Educación Intercultural y Bilingüe, 2010.

Los contenidos del libro para la escuela, denominado de Educación Intercultural Bilingüe se elaboraron por profesores bilingües de distintas lenguas originarias de algunas comunidades indígenas del país. Es un libro de texto que es utilizado como complementario al libro de texto de Cívica y Ética, mismo que se utiliza en todas las escuelas del sistema, cuyo objetivo es seguir fortaleciendo una identidad nacional.

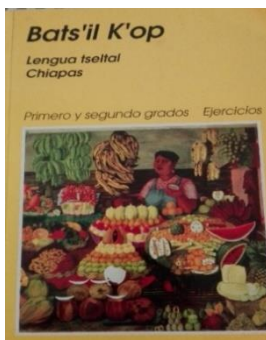


Foto 9. Portada del Libro en Lengua Tzeltal Bats'il K'op, 1990.

En cuanto a los libros de texto **Bats'il k'op. Lengua Tzeltal**, editado en los años 90, su última reimpresión fue en el 2009. Es un material elaborado en la variante dialectal de la región de Ocosingo de la comunidad de Bachajón.

Existe un libro para cada grado, y para los primeros dos ciclos (1° y 2°), tiene la característica de ser un libro de ejercicios de completar frases, palabras, cuenta con canciones, adivinanzas, cuentos cortos. Para los grados subsecuentes, las actividades van cambiando y se van complejizando, básicamente es un libro de lecturas largas.

El libro debería ser uno de los materiales que se utilizan para impulsar el trabajo y la creatividad por el profesorado y los alumnos, desarrollar la expresión escrita y la comprensión lectora en lengua indígena, en este caso. Las imágenes que maneja el libro tratan de ilustrar el entorno físico, social y cultural de los alumnos. Sin embargo, no se utiliza. En primero momento porque el contenido ya no está actualizado y por otro, porque la variante dialectal del libro no es la de la comunidad. Es un libro que si se llega a utilizar sólo es para recortar las imágenes o bien sirve como libro de consulta.

Aun cuando en los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural de los Niños y Niñas Indígenas de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) recomienda el uso de la lengua materna como lengua de instrucción y como objeto de estudio, en la práctica la lengua indígena solo juega el papel de puente para aprender el español.

Aunque desde 1994, aparece en la boleta de calificaciones el apartado de lengua indígena, la asignatura Lengua Indígena no era considerada como parte de los Planes y Programas de Estudio de la Educación Básica. Fue a partir de la elaboración del documento *Lengua Indígena. Parámetros Curriculares. Educación Básica. Primaria Indígena*, elaborado por la Dirección para el Desarrollo y Fortalecimiento de Lenguas Indígenas de la Dirección General de Educación Indígena en el 2008, que dio paso a la creación de la asignatura: Lengua Indígena. Esta asignatura tiene a la fecha, un espacio en el reporte de evaluación y se destina un tiempo en el currículum de una hora para su atención en la jornada semanal.

Los Parámetros Curriculares (2008) mencionan que:

La asignatura Lengua Indígena parte de la concepción de que el estudio de la lengua en la escuela debe propiciar la reflexión acerca de la lengua misma y acerca de los usos del lenguaje, incluyendo el lenguaje de la vida escolar. Por tanto, la lengua indígena como objeto de estudio favorece la reflexión sobre las formas y usos de una lengua y propicia el aprendizaje de prácticas del lenguaje que no necesariamente se adquiere en la familia o en la comunidad, porque están relacionadas con ámbitos sociales distintos, entre ellos las actividades escolares mismas (SEP, 2008, p. 11).

Por otro lado y de acuerdo con la posición de la DGEI, la educación bilingüe es entendida como aquella que “favorece la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimina la implosión de una lengua sobre otra” (SEP, 1999, p. 59). Por tanto, la asignatura de Lengua Indígena se crea con el fin de incorporar en el currículum un espacio de estudio y

reflexión de la lengua a partir de las prácticas sociales del lenguaje oral y escrito, cumpliendo así con el mandato de los derechos culturales y lingüísticos vigentes.

Entre los Propósitos de creación de la Asignatura de Lengua Indígena de acuerdo al Plan y Programa de Estudio 2011 menciona que:

La alfabetización en ambas lenguas, se considera una bi-alfabetización, porque los conocimientos que los estudiantes adquieren en el trabajo con su lengua son transferibles a los requerimientos para alfabetizarse en la segunda lengua y viceversa, ya que el español y las lenguas indígenas o extranjeras utilizan un sistema de escritura alfabético (SEP, 2011, p. 64).

Para poder garantizar los derechos lingüísticos de las niñas y los niños, y de acuerdo con lo que indican los documentos de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), se impulsan acciones para lograr abandonar las prácticas de castellanización en las aulas y así “transitar hacia una educación bilingüe de mantenimiento que busca el desarrollo de un bilingüismo aditivo”⁵ (DGEI, 2010, p. 22).

Bajo esta noción de aditivo, no aplica para el caso de lenguas indígenas y español, ya que la lengua indígena no goza del mismo prestigio social que el español. No obstante en los Plan y programas de estudio para la educación básica (2017) de acuerdo con la actual reforma educativa señalan que “es posible operar un uso más libre y flexible del lenguaje acorde con los escenarios multilingües en cada comunidad que se complementa con las asignaturas de Español y Lengua Indígena, tanto como primera o segunda lengua” (SEP, 2017, p. 6).

Con esta posición se refuerza la idea del desarrollo de un bilingüismo equilibrado entendiendo esta por la enseñanza y desarrollo equivalentemente de las dos lenguas en contacto. En la actual Reforma Educativa (2013), la asignatura de

⁵ El concepto de bilingüismo aditivo lo introdujo Lambert (1977) “como un caso de bilingüismo con efectos cognitivos positivos; es característico de los casos de adquisición de dos lenguas dominantes con igual prestigio social” (Appel y Muysken, 1996, p. 152)

Lengua indígena se integra dentro del Campo de Formación Académica de Lenguaje y comunicación, cumpliendo así con el marco legal de: “garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización” (SEP, 2017, p. 221).

No obstante, los diferentes materiales educativos (los libros en lengua indígena, las orientaciones, etc.) por sí mismos no logran dar respuesta a la gran diversidad de grados de bilingüismo que existen en cada región o comunidad, ya que, las situaciones sociolingüísticas varían de una comunidad a otra.

En el caso particular, la comunidad de Chiloljá se considera una comunidad de alto grado de monolingüismo, es decir, la comunicación oral es prácticamente en tzeltal, en las actividades cotidianas, en el hogar. Pero la lengua española no está ausente, se tiene contacto con ella a través de la escuela, de los diferentes medio de comunicación (radio, televisión, etc.). Y aunque los niños y niñas no la “hablan”, su acercamiento a la lengua española comienza desde los primeros grados de educación primaria.

CAP. IV. EXPECTATIVAS DE LOS PADRES DE FAMILIA SOBRE LA ESCUELA

Este apartado se elabora de las voces de tres padres de familia de la comunidad de Chiloljá. La selección de los padres de familia se situó por la disposición a compartirme su punto de vista respecto la percepción que tienen de la Escuela Primaria Bilingüe “José María Morelos y Pavón” y sobre la comunidad.

Por cuestiones de confidencialidad se les cambio sus nombres y los datos biográficos. Se logró platicar solo con padres de familia, por cuestiones de usos y costumbres los varones son los que tiene permitido platicar de cuestiones relacionados por la escuela y la comunidad.

Las conversaciones se llevaron a cabo en lengua indígena (tzeltal) pero para lograr los objetivos de análisis en este apartado se trabaja de manera bilingüe (tzeltal-español). Presentando en primer momento el fragmento en tzeltal y posteriormente la traducción de la misma en español entre corchetes [...].

La pregunta que se planteó y permitió desarrollar los siguientes ejes de análisis fueron

“¿Bi yilel te sanil nop jun, k’aal la yay nop jun sba a nich’anej sok bi yilel te snail nop ta ora to te yakal ta snopel jun te tsail ja nich’anej?” [¿Cómo era la escuela cando estudio su hijo mayor y cómo es ahora que estudia su hijo pequeño?] A partir de esta pregunta se generó un diálogo entre los padres y la investigadora sobre diferentes aspectos de la escuela y los niños.

4.1. La escuela de antes y la escuela de ahora

El señor Manuel de 56 años, padre de familia de un niño que durante la investigación cursaba el sexto grado; él miembro del comité de educación. De ocupación campesino, y con un nivel escolar que fue hasta tercero de primaria. Fue alumno de la escuela primaria “José María Morelos y Pavón”. Ha vivido 56 años en la comunidad, ha sido testigo de las transformaciones de la escuela con el paso de años.

En su testimonio indica que:

Mamal mayel: jorb x-cha'winik jawil kawilal, k'alal ch'inonel spisiltik ya laptik te jalbil pak'. Achix sok kerem mayuk mach'a ya sna' xk'opoj ta kaxlan k'op. Ta ora to te mamaletik sok melkuetik ja ik nax ya slapik jalbil pak'. Te aleletik te ya slapik bel jalbil pak', ta snail nop jun. Ya x-albotik yu'un Te bijteswanej te ma ya ju'yu'unik tajimal, ja la lek te yakuk slapik k'axlan pak'.

[Don Manuel: Yo tengo 65 años. Cuando yo crecí todos nos vestíamos con nuestra ropa. Las mujeres con su hipil, enagua y de trenzas. Los hombres con su hipil. Nadie vestía de pantalón. Tampoco se hablaba el castellano, ni entendíamos. Todos hablábamos nuestra lengua, niños, jóvenes, ancianos, todos. Ahora los ancianos y las mujeres son los únicos que ponen su ropa. Las niñas que van a la escuela con sus ropas tradicionales, los maestros le dicen que así no pueden jugar. Que es mejor su pantalón para que puedan jugar.]. (Entrevista realizada en Chiloljá el 20/06/2017).

Por otra parte, el señor José de 48 años de edad. Originario de la comunidad, de ocupación campesino y de escolaridad quinto de primaria, también comentó que:

Mamal José: Ta snail nop jun te bijteswanejetik ya sk'anik te yakuk laptik bel te mat'anil pak' te la yak'bonik te ajwalil, yu'un jich ya xju' tajimal sok yantik xan ajt'elil ta pasel, k'alal k'in ja yaslaptik te jalbil pak'melex ja k'untik, janax ayik te ch'iel ach'ixetik ya x-lapikix wexal sok sk'uik sok te keremetik pasbilix ta manel, yu'un te jalbil pak bayal k'aal ya yich' jalel.

[Don José: En la escuela los alumnos juegan con su maestro, las niñas y los niños llevan su uniforme que les regalaron, y también los maestros piden que vayan con esa ropa. Piden que usen nuestra ropa cuando van a visitar otras escuelas o hay concurso, ahí si nos piden que busquemos nuestra ropa. Nuestra ropa lleva tiempo hacerlo, no se hace a cada rato, lleva tiempo. En la escuela ya hay niñas con

pantalón y blusa. Los niños son los que ya no lo usan, ya comprar su pantalón y camisa. Ya no quieren que usen nuestra ropa, sino llevan el uniforme los regañan y les jalan las orejas.]. (Entrevista realiza en Chiloljá el 21/06/2017).

Para el señor Manuel y el señor José, el cambio significativo y visible se relaciona con el uso del traje típico. Chiloljá como comunidad indígena se caracteriza porque en su traje típico no lleva los clásicos diseños de flores de otras comunidades tzeltales. Los huipiles de los tzeltales de San Juan Cancuc están compuestos por brocados de una serie de figuras rectangulares.

El huipil es la ropa diaria de la gente, los días de fiestas tradicionales (petición de lluvia, cambio de autoridad, rezos, patronales) portan un traje recién elaborado tanto los hombres, las mujeres, jóvenes, niños y niñas.

Hasta hace unos 30 años, las alumnas y los alumnos portaban su huipil dentro y fuera de la escuela. Por uso y costumbre las alumnas que egresaban de la institución siguen usando el huipil recién elaborado para la ceremonia de graduación. Con el paso de los años se ha dado la flexibilidad de que los varones puedan vestir pantalón y camisa en la graduación. Situación que años atrás no se daba.



Foto 10. Generación Escolar 1987-1988

Foto recuperada del archivo de la escuela. Por la Profa. Reyna Isabel Santiz Gómez

En el ciclo escolar 2013-2014 el Gobierno de Estado de Chiapas beneficio con uniformes escolares gratuitos a los estudiantes del nivel de educación básica de nivel general y bilingüe.

De acuerdo con lo que comenta el señor José “**los alumnos juegan con su maestro**” hace referencia a las actividades de Educación Física que en los años 80 “se limitaba casi exclusivamente a marchas, un poco de gimnasia, basquetbol y volibol. No se practicaban otros deportes porque requerían equipo costosos como los zapatos o uniforme” (Modiano, 1974, p. 181).

Con la implementación en el 2013 de los uniformes y calzado escolar gratuitos ha permitido que tanto los niños y las niñas practiquen otros deportes que antes eran exclusivos de los varones como el futbol y básquetbol. Pero también se ha vuelto una medida disciplinaria al grado de castigar a los alumnos que no lo usa de acuerdo con el testimonio de Don José “**sino llevan el uniforme los regañan y les jalan las orejas**”, dejando el uso del traje típico solo para eventos escolares o zonales como una referencia de ser una institución indígena.



Foto 11. Uniforme Escolar Generación 2015- 2017

Foto Tomada por la Profa. Reyna Isabel Santiz Gómez (20/11/2015)

Otro aspecto que ha venido cambiando desde la perspectiva de los padres de familia es respecto a las maneras de participación de los profesores con la comunidad.

Al respeto comentan:

Mamal Mayel: te bijteswanejetik te la kil k'alal la kay nop jun, spisilik ya x-k'opjik te bats'il k'op sok sjunal semana ya xjilik ta parejetik. Ya swolik ta tajimal mamaletik te bijteswanej ants'etik ya x-lok'ikbel ta

paxal ta naetik, mayuk la sut'ik ta snaik ta x-malmal k'aal. Ta ora to, lekil te beetik ayix bayal karoetik, janax ya x-talik ta ajt'el ya sut'ik ta snaik, mayukix ya xtajinik sok mamaletik. Ay wanix joeb chawinik jawil te snail nop jun jana ay baluneb ya chab te salonetik. Ja ora to ayix yamak'ul sok bayelik salonetik, te banti ya ochix te nopel jun te alatetik.

[Don Manuel: antes en la escuela todos los maestros hablaban tzeltal y se quedan aquí a dormí, cada maestro tenía su cuarto, nadie salía, algunos maestros traían a sus hijos y estudian aquí en la escuela. Se podía ver a los maestros jugar por las tardes con los alumnos o padres de familia. Las maestras visitaban las casas, salían a caminar por la comunidad. No había muchos salones, solo los salones de allá arriba, no estaba la cancha techada, creo que solo había 9 salones, le estoy hablando de hace 25 años. No había carretera, los maestros caminaban para entrar a trabajar. Era difícil entrar y no se podía viajar a cada rato, no como ahora que solo toca el silbato y todos los maestros ya están en la parada esperando taxi para viajar. Antes los maestros participaban en la tarde en las juntas de la comunidad ellos levantaban las actas de acuerdo de las juntas.]. (Entrevista realiza en Chiloljá el 20/06/2017).

De igual forma el señor José mencionaba que:

Mamal José: Te bijleswanejetik mayuk ya sut'ibel ta snaik ta smalel k'aal ya jilik ta parajeetik, ay swaib snaik, ya chabanik k'in, ya xtajinik sok keremetik, winiketik sok n'ix ya tsobik te xmal k'al te aletik ta snopel jun te ma snaik ts'ipel sok k'oponel jun. Jun yot'anaik ta spasil semana ayik ta paraje sok nich'anik. Te bijteswanejetik ya och'ik ta tsob lei sok at'el túnel ya chapik te beluk ya sk'an utsubuk ta parajetik sok ta snail nop jun. Ta orato mayuk bay ya x-jilikix ta paraje janax ya stalik ta snail nop jun ya x-ochik ta baluneb ora ya xlok'ik ta cheb ora, ya st'ikix ta snaik.

[Don José: Antes los maestros no salían se quedaban a vivir aquí, ellos organizaban las fiestas, los deportes por las tardes y había maestros que daban clases en las tardes para los alumnos que no sabían leer y escribir. Algunos visitaban las casas para conocer más a sus alumnos, ellos vivían aquí con sus hijos. Entraban a las juntas de comunidad para participar, los maestros son los que nos ayudaban, ahora ya solo trabajan y se van. Parece que ya no les gusta quedarse más tiempo en la comunidad. Cuando hay reuniones veces no se quedan ya no quieren antes, los primero maestros ellos nos organizaban y trabajan bien.]. (Entrevista realiza en Chiloljá el 21/06/2017).

Por la distancia, por las horas de camino para ingresar a la comunidad, la falta de transporte público, las condiciones de difícil acceso, hacía que los profesores vivieran y pasaran largas temporadas en la comunidad, ellos se encargaban de organizar las festividades tradicionales, festividades escolares, deportivas y bailes. El trabajo no se limitaba solo en las aulas, sino participaban activamente en las actividades y festividades comunitarias.

Las actividades extraescolares y las visitas domiciliarias que desarrollaban permitían relacionarse con los padres de familia. Acciones que les daban prestigio y respeto. El prestigio y respeto lo adquirirían mientras más participaran y apoyaban en las diferentes actividades de la comunidad.

Por otro lado, el señor Sebastián de 54 años, ocupación campesino, de tercero de primaria. Miembro de la comunidad, de igual forma menciona que:

Mamal Xep: Ta namey te bijteswanej ja ya s-juinotik ta k'anel koltayel ta lumaltik ta stojol te kuneroletik. Ta sk'anel kaaltik lustik melel ayik ta parajetik. Ta ora toj te bijteswanejetik wokol ya sk'a nik jilik ta tsob lej sok te at'el túnel jich bit'il chaj-banel jelonel ta stojol tunelelik, ay bijteswanejetik te ma xjilik ya yich'ix k'ambeyel stojol k'aalik te k'axem ta bak' stojol.

[Don Sebastián: Los maestros eran los que nos guiaban, nos acompañaban a hacer nuestras peticiones en la cabecera municipal.

Como vivían aquí era más fácil encontrarlos y que nos acompañaras. Participaban mucho con la comunidad. Nos ayudaron a pedir el agua y la luz. Eran buenos maestros y trabajan con la comunidad. No como ahora, que ya ni quieren quedar a las juntas, el comité les pide que se queden y vengan los días de cambio de autoridad y los que no vienen se les pide 500 pesos. Y hay maestros que lo pagan por que no quieren participar.]. (Entrevista realiza en Chiloljá el 22/06/2017).

Desde mi experiencia en la comunidad y en la escuela, también he sido participe de que en los últimos años la permanencia y participación de los docentes es más escasa. El incremento de los servicios básicos (luz, agua potable, transporte) ha facilitado que se pueda viajar diario a nuestros lugares de residencia.

La poca participación y convivencia que perciben los padres de familia, ha provocado que los docentes que no participan en las diferentes actividades comunitarias sean sancionados económicamente o con la entrega 5 de rejas de refrescos, multa que se fija dependiendo de la actividad.

La actividad a la que se debe asistir de manera obligatoria es: cambio de autoridad, que se realiza el 31 de diciembre de cada año, y profesor que no llega a entrar a la comunidad es multado con 2 mil pesos y 7 rejas de refresco, situación que ha propiciado desacuerdos entre los docentes y padres de familia. Muchas veces se prefiere pagar la sanción para no asistir por ser un día celebración y está dentro del periodo vacaciones (año nuevo). Confrontaciones que hace que el profesor pierda prestigio y respeto.

No obstante, como señalan Fierro, Fortoul y Rosas (2008), la práctica de los profesores se cimientan en las relaciones con los alumnos, madres y padres de familia, las cuales llegan a resultar complejas porque cada actor “posee una gran diversidad de intereses, concepciones, creencias, motivaciones” (p. 30).

Los padres de familia consideran que un buen profesor es aquel que pasa más tiempo en la comunidad, participa en las diferentes actividades. Y cuando esto no ocurre, comienza a ser visto como un actor ajeno y sin prestigio.

4.2. Uso de la lengua indígena

Otro aspecto recurrente entre los comentarios de los tres padres de familia se relaciona con el uso de la lengua indígena:

Mamal mayel: k'alal la kay nop jun te bijteswanej ya sk'oponotik ta bats'il k'op jich ya x-k'ot ta k'ot'antik te beluk ya k'ak kiltil k'alal ya x-k'opoj ta k'axlan k'op wokol ya x-k'ot ta joltik jich nix k'alal ya snobesotik ta sk'o'ponel te jun max natik te baluk ya yal. Jich yu'un ya snit botik chikintik sok ya ch'ijotik ta te', melet te kaxlan k'op ma jauk k'optik. Spisil jelo s-baix te bijteswanejetik te ya x-k'otik ta snail nop jun ma jauk nax bats'il k'op tseltal ya x-k'opojix te alatetik jich yu'un te nop te sel ya yichik ta kaxlan k'op. Janix j'ich ta tsob lej ta kaxlan k'op ya spasikix ay max-k'ot ta joltik te beluk ya sk'anik.

[Don Manuel: Las clases hasta donde lo recuerdo, los maestros hablan tzeltal en la convivencia y actividades de la comunidad. Pero las clases eran en español. Nos enseñaban a leer los libros. Nos hablaban en la lengua cuando no entendíamos y si no aprendíamos a leer y escribir nos jalaban las orejas, nos pegaban con la vara. Las letras que aprendemos son las del español. Hoy vemos maestros que hablan lengua, otros que hablan otra lengua, y unos que no hablan ninguna. Enseñan a los alumnos puro español. Hay maestras que no hablan tzeltal y cuando hacen sus reuniones no les entiendo nada. Por qué no aprendí español cuando estuve en la escuela. Yo casi no entiendo bien es español, con el director es con quien hablo cuando necesito algo.]. (Entrevista realiza en Chiloljá el 20/06/2017).

En palabras del señor Manuel, anteriormente la lengua indígena se utilizada fuera del salón de clases. De acuerdo con Freedson y Pérez (1999) los profesores en los años de 1994- 1995 en su mayoría contaban con el nivel de primaria y eran hablantes nativos. Aunque en las aulas, la lengua indígena era utilizada como estrategia para comprender los contenidos, cuando éstos no se lograban aprender

en español, es decir, el profesor traducía en lengua indígena el contenido de las asignaturas.

Dicha situación que no ha cambiado mucho puesto que como menciona Schumann (2013) “los maestros llamados bilingües, tiene como única referencia lo que recibieron en la escuela, relacionado con la gramáticas general del español, y que no solo es un conocimiento bastante reducido, sino que no es aplicable a otras lenguas, mucho menos a las indígenas” (p. 234).

Mamal Xep: te jo'one janax tercero yu'un primaria la kay nop jun, te bijteswanej ya xk'opoj ta kaxlan k'op sok bats'il k'op, ta snail nop jun, chebal ya stu'ntes melel ya sk'an te ya kuk noptik te kaxlan k'op yu'un te libroetik pasbilik ta kaxlan k'op, ya yalik te bijeswanejetik te ya sk'an te yakuk noptik te kaxlan k'op, yu'un jich ya tajtik at'el sok tak'intik ta patil yu'un ma x-yuts'inotik te kaxlanetik. Te jo'one ch'in teb nax nop ku'un, ma la mulan lek te nop jun, ja la mulan te at'el ta k'altik sok ma la mulan te bayal ya kictik nitel chikintik. Te aletik ku'un ayik ta snopel jun, te sbijteswanej ya mulan melel ya x-k'opoj ta bats'il k'op tseltal sok ya noptes ta kaxlan k'op ta snail nop jun.

[Don Sebastián: Yo solo estudié hasta tercero de primaria, recuerdo que los maestros sí hablaban nuestra lengua pero igual nos enseñaban en español. Los libros eran en español, pero no había muchos. Los maestros trabajaban mucho con el pizarrón ahí dejaban las tareas. Los maestros de antes decían que era importante aprender español y las personas que aprendieron español, tienen trabajo y tiene dinero. Yo aprendí un poco, pero no me entraba bien las letras y mejor lo deje. Los maestros castigaban mucho, pegaban con varas, jalaban las orejas, decían que no éramos buenos para la escuela, por eso deje la escuela. Hoy hablan tzeltal en las reuniones, con los padres de familia y siguen enseñando en español, mis hijos van a clases, me cuentan que la maestra habla en nuestra lengua pero enseña en español.]. (Entrevista realiza en Chiloljá el 22/06/2017).

De acuerdo con el trabajo pionero de Modiano (1974) menciona que fue en 1970 la Secretaría de Educación proporciona las cartillas especiales en tzotzil y en tzeltal. Pero dichas cartillas de alfabetización se caracterizaban por:

Seguir un sistema fonético. La primera lección constaba únicamente de una consonante y un número mínimo de vocales, con la cuales se expresaba un relato de un párrafo de extensión. Luego se iban presentando poco a poco las demás letras en cada nueva lección, las letras revisadas se revisaban mediante relatos breves, con la finalidad de que los escolares aprendan a escribir (...) mientras que el aprendizaje del español oral, por medio de repetición en coro: el vocabulario (Modiano, 1974, p. 175).

Si bien los profesores contratados por el INI eran nativos y hablantes de la lengua de la comunidad, el programa oficial de educación ha tenido como objetivo que los alumnos adquirieran un dominio firme del español.

Mamal José: Te jó'one la mulan te nop jun, laj nop ts'ípel s-k'oponel jun, ta bats'il k'op sok ta k'axlan k'op. Te bijteswane ya x-k'op ta tseltal sok kaxlan k'op, te libroetik ts'ibubil ta kaxlan k'op maj ta pisiltik ya kich' tik melel alik ta kuchel yu'un te bijteswane. Te bijteswane ya yal te lek te ya noptik kaxlan k'op. Te bijteswanejetik ta ora toj maj na'íkix bats'il k'op, ta kaxlan k'op ya x-kopojikix, ay yantik te maba tseltal, ma snaik tseltal jichun ta kaxlan k'op ya bijtes te aletik mayuk bin ya kalbetik melel yak ta snopel jun te aletik. Ay aletik te ma smaulik nop jun wokol ya och ta sjol te bila ya snop, ay baya lix libroetik ta kaxlan k'op sok ta bats'il k'op, ta ora toj ya spasik examenetik ta bats'il k'op sok ta kaxlan k'op melel ya sk'an te chebal k'op ya snopik.

[Don José: La verdad a mí me gustaba mucho ir a la escuela, nos enseñaban en español, a escribir y leer. Aprendí un poco a leer y escribir. Los maestros siempre han hablado nuestra lengua, pero nos enseñaban castellano. No había muchos libros, los pocos libros solo veían las letras y números. Creo que no llegaban los libros por lo que

no había carretera y era difícil entrar. Los maestros son los que traían algunos libros cuando regresaban de sus casas. Los maestros sí hablaban nuestra lengua pero nos enseñaban español, había un maestro que decía que hablar español es bueno. Ahora son pocos los que hablan nuestra lengua, ya con el tiempo hay maestros que llegan, dicen que hablan una lengua pero no es el tzeltal y otros que sólo saben castellano. Pero no les decimos nada mientras aprendan nuestros hijos, aunque no todos somos buenos para la escuela, a veces no se le entiende y no entra en nuestra cabeza lo que dicen los maestros, ya es más difícil que antes, ya hay más libros, también ya aprenden nuestra lengua, hacen examen, los maestros piden que nuestros hijos canten en español y también en tzeltal cuando hay concursos. Eso es lo que cambió. J. (Entrevista realiza en Chiloljá el 21/06/2017).

Es muy común pensar que por ser hablantes de la lengua tzeltal y retomando a Schumann (2013) “uno es conocedor de ésta (la lengua) en sus diferentes campos de acción, cuando en realidad el conocimiento de sus estructuras y de sus funciones es algo que se aprende en el proceso de escolarización” (p. 234).

En las escuelas desde hace muchos años se ha priorizado la enseñanza de la gramática y la alfabetización del español. El sistema educativo aún carece de buenas estrategias para llevar a cabo una pertinente educación bilingüe. Sí bien se ha venido trabajado con dos lenguas, su atención ha sido diferenciada desde el inicio, dándole atención a una sola y excluyendo a otra.

Mamal Mayel: Ta snail nop jun, te bijteswanejetik ya x-k'opojik ta bats'il k'op tseltal, ja nax yu'un max yak' botik nop tik ta tsibuyel sok k'oponel. Te jo'on la nop ts'ibuyel sok k'oponel te batsil k'op ta ch'ulna, ta wenta te nopojeletik, yu'un ay sjunal k'op kajwaltik te ts'ibubil ta bats'il k'op, sok ya k'opontik. Te aletik ku'un janax ya x-k'opojik ma snaik ts'ibuyel te bats'il k'op. Te nop jun alaletik ma naik ts'ibuyel bats'il k'op, wen ta yu'un te bijteswanejetik ma x-k'opojik ta tseltal jich ma'

yak'i kix ilel ta ts'ubuyel k'optik. K'alal ya bootik ta sleel at'el ta yantik lumetik, ya sk'an noptik kaxlan k'op. Ta bats'il k'op bayal bin ya stak' pastik, ki lo te bijteswanejetik te ya yak' beyik nop k'ayojetik te alaletik ta bats'il k'op.

[Don Manuel: En la escuela no nos enseñan nuestra lengua, los maestros sí hablan pero no nos enseñan a escribir y leer en nuestra lengua. Aprendí a leer y escribir la lengua en la iglesia. En la iglesia tenemos la biblia en nuestra lengua, cuando tenemos cargos tenemos que aprender a leer y escribir, la predicación es en lengua. Mis hijos sólo aprenden palabras pero no aprenden a escribir bien. Los maestros que no hablan nuestra lengua ahí sí, no aprenden nada. Es importante la lengua, es una lengua que aprendimos en la casa. Pero para trabajar se usa el español, pero también en nuestra lengua se puede hacer muchas cosas, he visto que los maestros hacen que los alumnos canten en nuestra lengua y los niños les gusta.]. (Entrevista realiza en Chiloljá el 20/06/2017).

Mamal José: te bats'il k'op, ya sk'an ma ch'ay tik melez ja sk'op me'el mamaletik. K'alal ya kay nop jun, te bijteswane ya yak' bon kil ts'ipel sok k'oponel jun ta tsetal sok nix ch'a ox bal kaxlan k'op. Ta ora to bayal yip ya kal jich'el te bats'il k'op, melez ja tsembaitik, ya kay stojol te rallo te kax noticia ta bats'il k'op, mayuk jich yan tik jawil. Ta bay sanil poxil ay poxtawanejetik te ya xk'opojik ta bats'il k'op, ya x-cholil te bit'il ya sk'an kuxinotik ta lek. Te bats'il k'op ya yalik te malekuk, ya naj stojol te ma'jichuk ya sk'an nop tik ts'ipel sok k'oponel jun. Janax ta nail nop jun ay bijteswanejetik te janax ta kaxlan k'op ya yak'ik ta ilel. Ta bats'il k'op bayal bin ya stak ta pasel, ya k'opontik kajwaltil, ya x-anotik, ay bi ya noptik ta joltik, ya x-k'ajinotik ta snail k'op kajwaltik (ch'ul na).

[Don José: yo si pienso que hablar nuestra lengua es importante y se aprende en la casa con los papás y las mamás. Cuando yo estudié, sí

hablaban los maestros pero no nos enseñaban a escribir y leer en nuestra lengua, nos enseñaban en español. Antes las lenguas de los indígenas no eran importantes, hoy sé que sí, escucho en la radio noticias en nuestra lengua, cuando crecí eso no había. En el hospital a veces llegan doctores que hablan tzeltal, los promotores de salud nos dan las pláticas en nuestra lengua. Antes por hablar nuestra lengua decían que no era bueno, pero yo sé que si es bueno y es bueno aprender a leer y escribirlo. Pero en la escuela no aprendemos, hay maestros que no enseñan nada de nuestra lengua. Con nuestra lengua pensamos, oramos, platicamos, es importante para nosotros porque es la lengua con que nos comunicamos con Dios cuando vamos en la iglesia.]. (Entrevista realiza en Chiloljá el 21/06/2017).

De acuerdo con los testimonios de los padres de familia la lengua indígena desde antes se ha utilizado como puente para aprender el español. No se han innovado las estrategias de aprendizaje del español. Siempre se ha desplazado a la lengua indígena.

Muchos de los comentarios de los padres de familia, me recordaron mi escolarización. Donde hablar la lengua indígena estaba prohibido, dejando su utilización en casa, con nuestra familia y con nuestros pares en los espacios de descanso, donde el profesor no nos escuchara. Donde el uso de nuestro traje regional se ha venido modificando por las nuevas exigencias institucionales de portar uniforme como una forma de homogenizar a los alumnos y “evitar” la discriminación.

Y por otro, se percibe que los padres de familia valoran más a la Iglesia, como la institución que de forma inconsciente ha trabajado de manera diferente. Hay alumnos que “no leen ni escriben” en clases, pero en otros espacios como la iglesia sí lo hace, o bien logra desarrollar la lecto-escritura que durante 6 años de escolarización en primaria no lo consiguen.

Históricamente la iglesia, desde sus inicios, para lograr la evangelización se vio en la necesidad de aprender la lengua de los nativos para lograr su objetivo. Y hasta

cierto punto ha logrado de alguna manera lo que la escuela aún no termina de concretar con lo que respecto al desarrollo lingüístico de la lengua materna o al menos es un espacio en donde la lengua indígena tiende a ampliar su práctica social.

4.3. La Educación (Intercultural) desde los tzeltales “Lekil K’uxlejal” [Buena Vida]

Los numerosos estudios de antropología educativa se han interesado por trabajar sobre la infancia, abordando el tema para entender los procesos escolares y educativos en pueblos y comunidades indígenas, así como los modos en que se aprende. Señalaré algunos procesos centrales que marcan el sentido de lo que es ser una persona educada y el valor que hay desde la perspectiva de la comunidad.

En este marco, la distinción entre *educación* y *escolarización* ha permitido a la antropología reconstruir las experiencias formativas cotidianas de niños, niñas, a partir de la intersección conflictiva con la escuela. Siguiendo, los trabajos de Levinson y Holland (1996) plantean estas perspectivas al investigar en diferentes contextos comunitarios, rurales e indígenas. Señalan, por ejemplo, que la escuela impone modos de conducta propios de la institución que se reproduce a sí misma en la cual, “la escolarización masiva a menudo sacan a los niños de sus familias y comunidades locales, alentando el dominio de conocimientos y disciplinas que tienen aceptación y base ideológica en esferas más amplias” (p. 1).

Entendiendo entonces que la escuela es la encargada de inculcar habilidades y disciplinas que refuerza los objetivos del Estado-Nación moderno, prefabricando realidades ideologizadas que trasgreden las prácticas de las comunidades indígenas en general, tratando a todos los niños de las escuelas como si el acto de educar se tratara de un hecho preestablecido y homogéneo, en donde:

Las políticas pueden envolver el currículum. Se forman y reforman coaliciones, tratando de apropiarse las escuelas para sus propios fines. Y los estudiantes, frecuentemente los objetos sin voz de la

reforma educativa, pueden volverse sujetos recalcitrantes (Levinson y Holland, 1996, p 1).

Mientras no se reconozca la mutua diferencia, es claro que el “proceso educativo impone un tipo de “violencia simbólica” (Levinson y Holland, 1996, p. 6).

Lo que pone en tela de juicio el papel de la educación oficial, no sólo en la forma de ver al niño, sino también en la forma de tratarlos en el aula, estandarizándolo, siguiendo un patrón, sin tomar en cuenta que todo depende del momento histórico social en el que se encuentra inserto.

Hay que reconocer que la escuela reproduce conocimientos instalados y legitimados; que no son las únicas. Como lo menciona la autora Novaro (2006) “los sujetos crean y recrean innumerables saberes (llamados alternativamente previos, extraescolares, de la experiencia, de la vida), que, creemos, deben reconocerse como tales y encontrar un lugar en los espacios formativos” (p. 57).

La escuela no debería legitimar un solo conocimiento, sino habría de facilitar el intercambio de conocimientos abriendo al diálogo, así:

El Estado puede llegar a ser más que solo un agente uniformador y desarticulador de prácticas locales eficaces, produciendo gente que tendrá que migrar de su tierra y abandonarse a sí misma (De Cácia Oenning da Silva, 2015, p. 35).

La escuela representa uno de los muchos espacios que existen para aprender, para socializar; pero no es único. Mejía, Keyser y Correa (2013) mencionan que existen muchos espacios y situaciones que permite “a los niños participar en actividades con quienes tienen más conocimientos y, al hacerlo, logran aprendizajes que impactan en su desarrollo” (p. 1023).

En muchos de los pueblos indígenas de Chiapas, la educación/formación/crianza empieza antes del nacimiento de un bebé y dura toda la vida. En el caso particular de los tzeltales o como se autodenominan así mismo Bats'il winiketik [verdaderos hombres] entendiendo que por “verdaderos” hace referencia a una filosofía maya-tzeltal que menciona qué:

Son gente «verdadera» en tanto hablantes de su lengua, denominada Batsil k'op («palabra verdadera» en tzeltal) y Bats'i 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 (Boyer, 2015 p. 80).

De acuerdo con el trabajo de Sánchez (1998) la formación gira en torno a la familia y la comunidad, en donde “la educación tzeltal se entiende como el proceso de formación en el cual se procura conformar (hacer hombre) al ser humano dentro de su propio contexto social y de su propio sistema de vida” (p. 149).

Por lo tanto, el acto de educar se constituye en el proceso en el cual el niño, niña, joven o adulto convive con el otro y al convivir se autocrea. Su modo de vivir hace que sea congruente con el otro logrando así un “junax jkot'antik” [un solo corazón] una educación que “está totalmente conectada con la producción de la persona, o, para ser más fiel a la manera local de hablar, con la creación y cuidados de la gente” (De Cácia Oenning da Silva, 2015, p. 21).

En los diversos pueblos indígenas de nuestro país como los tzeltales/ tzotziles ser educado y socializado significa “la gradual emergencia de la ‘persona’ en su expresión situada en tanto ‘participante’ y ‘sí mismo’ ” (De León, 2005, p. 31). O “traer el alma al cuerpo, trayéndola a su morada temporal; (...) esa conciencia de sí” (Arias, 1975, p. 55).

En el caso del pueblo mixe nos dice Cardoso (2009) que utilizan el concepto de “brotar, despertar” (p. 1023). Y entre los P’urhépecha generalmente se traduce como “cortesía, buenas maneras, buena educación, y designa por implicación, al que sabe comportarse en la sociedad P’urhépecha de acuerdo a las enseñanzas de los mayores” (Zavala, 1988, p. 106).

La sociedad tzeltal en particular, cuando el tzeltal trabaja la tierra. Lo primero que hace es pedir permiso a la madre tierra antes de cortar el primer árbol, para que no se enoje por desnudarlo, desnudar en el sentido de desmontar -por quitarle la ropa que lo ha conservado. Y ello se realiza en símbolo de respeto y se considera que de esta manera trabajará tranquilamente porque la madre tierra ya tiene conocimiento de lo que hará con ella, evitando así accidentes, cortaduras, mordeduras de serpientes venenosas, caídas o ataques de la propia naturaleza, actividad que permite retribuirle a:

Los espíritus o seres sobrenaturales que cuidan de los animales (...), de las plantas que se colectan o los árboles que se derriban en el monte, como el llamado dueño de los animales o el dueño del monte, a los cuales hay que retribuir por lo recibido -ya que la relación existente con ellos es de reciprocidad (Carrillo, 2009, p. 9).

Desde una simple actividad cotidiana como es la siembra del maíz, la persona adquiere muchos conocimientos:

La persona adquiere conocimientos con relación a los tipos de suelos, tipos de lluvia, variedades de maíz, los meses del año, la influencia de la luna en el crecimiento y desarrollo de la planta de maíz (Cardoso, 2009, p. 267).

Actividad que aporta conocimiento de los procesos ecológicos puesto que permite conocer las “características de las semillas, el crecimiento, la diferencia entre las variedades en función del suelo, la humedad, la temperatura, la incidencia de los rayos del sol entre otros factores” (Carrillo, 2009, p. 3). Conocimientos que no son estáticos, se van transformando con el tiempo y con las acciones de la gente.

Los niños aprenden costumbres, tradiciones, normas de comportamiento, conocimientos específicos dependiendo de la actividad que se realice. Por lo tanto, los conocimientos son:

Aquellos saberes que se transmiten de generación en generación a nivel familiar o comunitario, así como aquellos conocimientos que se adquieren al incorporarse a temprana edad al mundo natural, ya sea realizando actividades u observando de manera detenida lo que realizan los mayores (Caballero, 2002, p. 67).

Jugando y trabajando es la manera en que los niños tzeltales, se introducen poco a poco a ser miembros de la comunidad. Se educan para el dominio del trabajo y está dirigida a amar, respetar a la madre tierra; a respetar al semejante “jugando y trabajando, participando en las fiestas familiares y del pueblo aprenden que debemos ayudarnos los unos con los otros” (Mejía, Keyser y Correa, 2013, p. 1024).

El mundo y el conocimiento tzeltal se configura a partir de la interrelación con la tierra, la naturaleza, los animales, los cerros, las cuevas, los manantiales, cuya relación que se califica de cosmovisión o folclor. En el plan de estudios 2011 (acuerdo 592) y en los Parámetros Curriculares de Lengua Indígena, se incorpora la idea de que se debe considerar las “cosmovisiones” de los pueblos indígenas.

No obstante, el tema es que estos modos de entender la relación de reciprocidad hombre/naturaleza y procesos de transformación subjetivos o lo que significa ser una persona en una comunidad, es más que un sistema de valores que se relaciona con la vida, el mundo, con el tiempo, sino se trata más bien de la forma propia de ver, entender y vivir la vida; que a la hora del trabajo escolar se minimiza a aspectos folclóricos a través de trabajarlos como: leyendas, mitos, cuentos, etc.

La educación familiar y comunitaria son oportunidades de aprender. Sin embargo, en cualquier actividad se respeta las decisiones de los niños, si el niño no quiere realizar la actividad que se le pidió simplemente no participa y ya. Pero no se trata que haga lo que desee; más bien la situación que permite a los mayores socializar y enseñarle la importancia de la participación en las diferentes actividades que se desarrolla como familia o comunidad. Una vez que el niño/niña muestra que ya sabe

desarrollar actividades como: sembrar, cosechar, recoger leña, hacer tortillas, cuidar a los más pequeños, son altamente reconocidos.

Se espera que entre los diez y doce años ya haya logrado dominar las distintas técnicas de trabajo para ya ser un compañero del adulto. No obstante, de acuerdo con la visión de la comunidad, sí un niño no aprender a trabajar en el momento adecuado, se considera un *individuo sin cabeza ni corazón* [wikin mayu'k jol mayu'k ot'anil]

Los hombres y mujeres tzeltales decidimos lo que deseamos y queremos de acuerdo con el "Lekilk'uxlejal" [buena vida], la cual está basada en la sabiduría, la razón y la convivencia armónica.

Aún es posible observar las prácticas culturales de educación, las cuales se configuran en diversos espacios, como la casa, la familia, la comunidad, la milpa, la naturaleza misma, así como su organización social en clanes y linajes, su sistemas de cargos, el uso del calendario, y sobre todo en el uso de la lengua tzeltal, la cual "es el medio de comunicación que utilizan para transmitir todos los conocimientos, acontecimientos y sentimientos que surgen en la comunidad" (Sánchez, 1998, p. 163).

En consecuencias con lo planteado hasta el momento, es necesario, una educación donde no se anteponga una realidad sobre otra, que sea capaz de poner en diálogo, de vincular las dos formas de pensamientos. Una propuesta que conjunte las dos realidades las de los tzeltaletik [hablantes del tzeltal] y los no tzeltaletik, para superar lo estático de los modelos educativos actuales.

4.4 Lekil K'uxlejal [Buena Vida] con relación a la Escuela

De acuerdo con lo que expresa Pliego (2001) "no es posible acercarse a la noción de una persona, sino es a partir de cómo los integrantes de cada contexto sociocultural particular se conciben a sí mismos" (p. 26). Por lo que es importante conocer cómo es construida esta noción desde la misma cultura y cómo esta se relaciona con la escuela a partir de los testimonios de los padres de familia.

La perspectiva sobre la noción de persona, en el debate en ciencias sociales remite a la noción de sujeto; tiene sentido en la reflexión sobre qué noción de sujeto-niño/comunidad está operando la escuela de acuerdo al currículo y las normativas pedagógicas con que se rige.

En este sentido, las pláticas con los tres padres de familia me han hecho pensar en el papel de la escuela en la comunidad y si ésta se relaciona con la perspectiva que tiene la comunidad sobre la educación.

La pregunta que permitió comenzar con esta reflexión fue **¿Mach´a te bats´il winik? ¿Beluk ka te bats´il winik?** [¿Qué es ser un tzeltal o quien es un tzeltal?].

La pregunta dio paso a la reflexión de los padres de familia y acercarme a conocer la perspectiva que tienen de la escuela. No hizo falta preguntarles respecto a la escuela porque de manera espontánea fueron expresando sus inquietudes y desacuerdos con respecto a la educación que ofrece la escuela.

Y al respecto Don Manuel comentaba.

Mamal Mayel: te jo´otik te bats´il winikotik ta lumaltik K´ankuc, chapalotik ta ch´ich bak´et sok nix ch´ulelaletik, ta kot´antik. Te me´el mamaletik ya nop te sotik ta at´el, yu´un ya kuxinotik wokol yal kajwaltik, yu´un awal ts´unubil, yu´un ja´al sok yu´un te belik ay ku´untik. Pisiltik ya jna´tik ya x-ajt´ejotik, alaletik, antsetik, winiketik makal ya xjil naj, jich yu´un mayuk wi´nal.

[Don Manuel: nosotros los indígenas de Cancuc creemos que los hombres están formados una parte de carne y huesos, pero también de almas que se encuentran en el corazón. Desde niños se nos enseña a participar en las actividades de la familia y como hombres aprendemos a dar gracias a dios por las cosechas, por las lluvias y por todo lo que tenemos. Como toda la familia participa en un solo corazón para hacer las cosas y traer la cosecha del maíz que sembramos. Todos vamos al campo a trabajar desde el más pequeño hasta el más grande, la casa queda cerrada, mientras todos trabajemos la siembra o cosecha es más.]. (Entrevista realiza en Chiloljá el 20/06/2017).

Los jefes de las familias tzeltales, apoyados de sus hijos siembran sus milpas y sus frijoles, actividades que constituyen la base económica de la familia, puesto que de las cosechas se obtienen los recursos para la subsistencia familiar. Con la participación de todos los miembros de la familia aseguran que la cosecha sea abundante.

La participación de los niños/niñas en la siembra y cosecha de maíz, café y de hortalizas, se desarrolla normalmente cuando no llueve o cuando no hay mucho lodo para que el trabajo no sea muy pesado. Su participación no es de “peón” o “chalan” más bien trata de “aprender e integrarse con su papá o más propiamente con ¡MejTatik [nuestras Madres-Padres] y esa integración supone que sea divertido” (Paoli, 2002, p. 7).

O bien como también ha señalado Aguirre (citado en Gómez, 2013):

La educación entre los indígenas, en un primer momento, tiene el propósito de preparar a los niños para que participen en las actividades productivas del grupo, la educación como socialización, tiene por tarea integrar al individuo de su grupo (p. 105).

Sin embargo, en el momento en que los niños comienzan su escolarización automáticamente son beneficiados por el Programa de Inclusión Social (PROSPERA). Programa de Inclusión Social que nace el 5 de septiembre de 2014 antes denominado OPORTUNIDADES cuyo objetivo es:

Es articular y coordinar la oferta institucional de programas y acciones de política social, incluyendo aquellas relacionadas con el fomento productivo, la generación de ingresos, el bienestar económico, la inclusión financiera y laboral, educación, alimentación y salud, dirigidas a la población en situación de pobreza, bajo esquemas de corresponsabilidad que les permitan a las familias mejorar sus condiciones de vida y asegurar el disfrute de sus derechos sociales y el acceso al desarrollo social con igualdad de oportunidades (PROSPERA, 2013, p. 1).

Como programa de inclusión social cuenta con apoyos monetarios que se entregan bimestralmente durante el ciclo escolar. El monto se incrementa en la medida en que el alumno va cursando los diferentes niveles educativos. A partir del primer año de secundaria para las mujeres el monto es mayor con la finalidad de disminuir la brecha de género en el sistema educativo. Las características del programa permiten que se utilice como control para evitar las inasistencias y la deserción escolar.

Los niños en edad escolar se ausentan más en las temporadas de siembra (febrero) y cosecha (octubre). Provocando confrontación entre los padres de familia y los profesores. Por un lado el programa PROSPERA obliga mensualmente a notificar el número de inasistencias, promedio bimestral y con más de 5 faltas se les descuenta un porcentaje de la beca que reciben los niños. Y por el otro lado, la participación de los niños en las actividades familiares garantiza que se coseche mayor cantidad de hortalizas, de café, maíz, para su autoconsumo en pocos días.

Mamal Xep: spisil yawalel natik, ya koltaybatik ta ajt'el. Janax baen kot'antik ta pasel k'altik yu'un jich ay we'eltik, te me bayal ya x-lok te awal ts'unubil ay to ya chontik tebuk, jich ya tatik tebuk tak'intik. Ants, winik ya ajt'ejutik, ta kuchel si', lik ja', tukel kapel, pas kaltik, ja nix jich te alaletik ya at'ejik ku'uk, ta skanantajel yits'in, ta yilel mutetik, ta chewel mats', te alaetik ay ma x-bat'ik ta snopel jun te ay bayal ajt'el ku'untik, ya x-ba k'antik k'aal sok te bijteswanej, jauk to ay bayal ya xkomik te alaletik ta nop jun, te bijteswanej na sk'an te me ma x-k'ot ta lok'el ta sanil nop jun.

[Don Sebastián: Todo en la familia ayudamos en la siembra, cosecha. Nosotros que solo somos campesinos sembramos para poder comer y algunas ocasiones vendemos un poco para tener dinerito. Para nosotros en que todos participemos es importante, hay que ayudar todos para tener que comer. Hombres y mujeres sembramos, cargamos leña, cortamos café. Los niños pequeños ayudan a juntar la leña, a cargar agua. Las niñas cuidan las gallinas, hacer tortillas.

Cuando necesitamos que nuestros hijos nos ayuden, no van a la escuela. Los maestros antes entendían la necesidad y ahora solo nos dicen que los niños no deben faltar, que si faltan no aprenden.]. (Entrevista realiza en Chiloljá el 22/06/2017).

Es muy común entre los profesores, como bien lo menciona Don Sebastián “**dicen que los niños no deben faltar, que si faltan no aprenden**” es una expresión común entre nosotros (los profesores), la idea de que si el alumno falta se atrasa en sus tareas y en su aprendizaje. Es una expresión que desvalora los aprendizajes culturales que adquieren en sus actividades cotidianas dando mayor valor solo a los contenidos curriculares que se enseñan en clases.

Mamal Mayel: te kuxineltik te bats'il winikotik ja baen kot'antik ta ajt'el yu'un uch'ajeltik, te me ma x-ajt'ejotik mayuk we'eltik, jich yu'un te sjunal natik ya x-ajt'ejotik ta spasel k'altik jich ay ku'untik ixim, chenek', kapel, ich, itajetik, spisil te beluk ya ts'untik. Ya kuchtik si', ya k'utik ixim yu'un mats', waj. Te alaletik ya me skoltayotik ta ajt'el, jich ya xnop yu'unik. Sok ya me sk'an ich'el ta muk' te balumilal yich yu'un mayuk palta ta ajwal tsunubil.

[Don Manuel: el trabajo es parte de nuestra vida, si no trabajamos no comemos, no tenemos casa. Hay que trabajar para tener nuestras cosas, por eso es importante que todos participemos, cuando trabajos hablamos con la naturaleza para que crezca bien el frijol, el maíz, el café, verduras. Limpiamos la tierra para que todo lo que sembremos salga bien, cuidamos todo el tiempo nuestra milpa. Pero en esa tarea todos trabajamos nadie se queda en la casa, aunque los niños corten arboles pero cargan leña, si no cargan la red de maíz pero si ayudan a desgranar el maíz para las tortillas, pozol. Todos demos trabajar para que tengamos mucha comida. En el trabajo los niños aprenden que es importante hacer las cosas bien a pedir a la naturaleza para que no entre las plagas y no llueva mucho. Ahí en el trabajo se aprende todo

y si no trabajamos no tendremos una buena vida, para tener una buena vida hay que trabajar.]. (Entrevista realiza en Chiloljá el 20/06/2017).

La escuela se caracteriza por imponer e inculcar otro tipo de aprendizajes que no coincide con la educación que de transmite de generación en generación dentro de la familia y la comunidad, las cuales fortalecen la identidad indígena. Formas de aprendizajes solo se han integrado al currículo en forma de folclor, puesto que se sigue legitimando el conocimiento científico occidental.

Mamal José: k'alal ya sta yorail ajt'el ta spasel k'altik, stulel kapel, te bijteswanejetik ya yik'otik ta sanil nop jun, ma sk'anik te ya xkomik ta snopel jun te alaletik. Ya yalik te lek te ya snopik jun te alaletik jich yu'un na jauk nax ta ajt'el ta pas k'altik. Te bijteswanejetik ya yalik te ja lek te nop jun, te alaletik ya snopik ajtal, k'oponel jun, ts'ibuyel jun, te jo'one ya na' ajtal ya na' jaweb mut, wakax, ts'i, tuluk', pech, sok yantik xan chambalametik, janax te ay ma na' ts'ipel.

[Don José: Los maestros se enojan cuando nuestros hijos no salen a la escuela, nos dicen que no los llevemos a trabajar. El estudio es importante. Sí el estudio es importante pero también cuando trabajamos en el campo aprendemos. Aprendí muy poco a contar, hacer la suma. Me decía mi maestro qué porque no aprendía, qué no sabía nada. Pero cuando voy a mi milpa se contar cuanto hay que sembrar, se ver cuantos costales salen de maíz, de frijol, cuantas calabazas meto en el moral. Eso se aprende en el campo con la familia. No es la escuela. En la escuela es difícil lo que ahí enseñan. Nosotros ya sabemos desde niños a ver cuántas gallinas, guajolotes y patos hay en el coral.]. (Entrevista realiza en Chiloljá el 21/06/2017).

La producción agrícola conocida como milpa, se caracteriza por sembrar semillas criollas de maíz asociadas con otras semillas como haba, frijol, calabaza. Es una actividad ancestral basada en el conocimiento y de preparación milenario de la naturaleza, que requiere de conocer de tipos de suelo, fechas adecuadas para la siembra, de conocer las temporadas de lluvia y sequía.

Mamal José: Te ajt'el ants winiketik te ya x-ajt'ejik ta kaltik, ay stulanil, ya sk'an natik ta lek te bin sk'ak'alel ya jich tsunel ta awal tsunubil, sok te ya jich awel te ixim sok chenek jun nax me och ta awel melet te chemek ya me ts'osba moel ta te'el ixim, pajalme ya ch'i ik. Jame bijtesel kich'otik yu'un chich mamtik, ya me natik ta lek te ajt'el, te snail nop jun jaxanix ya ts'akates te beluk ya natikix pasel. Te bats'il wminik ja te ya sna' at'el.

[Don José: El trabajo en la milpa no es fácil. Mentira cuando piensan que ser campesino es fácil. Nosotros los campesinos debemos saber porqué se siembra juntos el maíz y el frijol. El maíz y el frijol cuando crecen juntos, la planta del maíz ayuda a que la punta del frijol de sostenga. Y a la vez el frijol ayuda al maíz a hacer abono para que crezca más rápido. No es que no sabemos nada, no sabes lo que nos dicen que hay que conocer en la escuela, pero sí sabemos mucho de nuestro trabajo y de lo que hay en la comunidad. Conocimientos que la escuela a veces no entiende, conocimientos que nos hacen persona de la comunidad. Ser indígena es saber trabajar la tierra.]. (Entrevista realiza en Chiloljá el 21/06/2017).

Los saberes, conocimientos que expresa Don José están ligados a la vida cotidiana y a la identidad cultural de los pueblos y las comunidades, es un legado colectivo de los pueblos indígenas que se confronta con la escuela. Es aquí donde el lekil kuxlejal [buena vida] entra en acción a través de la solidaridad familiar, derecho a una educación tradicional, la libre toma de decisiones, de la valoración de los saberes tradicionales, al trabajo comunitario (at'eletik) y al ch'abajel [reparar un daño causado] que se realizan por usos y costumbres.

Mamal Mayel: ay bijteswanejetik ma' xk'otik ta snop jtesel te alaletik, ya xkomik ta at'el, sok xan ay ch'aoxtul te ya yuch'ik pox, sok xan ya xbat'ik ta marcha, planton, ma xyantayik ajt'el ta bijtesel te alaletik, ma xnop jun jun te alaletik, jauk meto te komik yu'un ya kik' tik bel ta ajt'el ta k'altik, te bijteswanej ya sujotik ta stikunel ta sanil nop jun te alaletik

te bayal k'aal komenikix, ya yak' tojtik patan yu'un. Te bijteswanej te jmask'an lek ajt'el ya jich albeyel te jalek te ya x-bat ta yan sanil nop jun. Ta parajetik te bijteswanejetik ya ochik ta baluneb yorail k'al ta sakubel sok ya xlok'ik ta cheb ora smalel k'al, ta yorail kajwaltik, ay me ta o ta ilel te maba ts'akal yorail ya x-ajtejik ya bajt'ik ta snaik, jich ma xnop yu'un te elaletik. Taj parejetik ya me sk'anbey stojol k'aal te bijteswanejetik te mach'a ma' x-ajt'ej lek ta bisteswanej.

[Don Manuel: Cuando los maestros no quieren entender que nuestros niños aprenden cuando participan con nosotros. Nos obligan a ver si su trabajo lo hacen bien. Hay maestros que faltan mucho, así también nuestros hijos no aprenden. Los maestros faltan, se van a sus marchas y hay tienes les gusta el trago. ¿Cómo van aprender los niños? Los maestros piden que no falten cuando se trata de ir a trabajar a la milpa pero igual ellos llegan tarde o no llegan. Esos maestros los sancionamos, hablamos con ellos y cuando no hacen caso, mejor les pedimos que se vayan a otra escuela. Aquí la escuela trabaja con el horario de dios y aun así llegan tarde, llegan y a veces se van temprano, no veo que trabajen bien. Cuando son sancionados no quieren, dicen que no tienen por qué pagar, pero la comunidad así está acostumbrada, el que no se porta bien es castigado y tiene que pagar su castigo. (Entrevista realiza en Chiloljá el 20/06/2017).

Mamal Xep: Te snail nop jun yax och ta skuenta yu'un bin ut'il yak awich ta muk'te yan jotak. Te bijteswanej jik yax ocha ta skuenta te bin ut'il ya awichp ta muk'ebuj te ya'tel te jotaik, te max awaiy lote, te max alebey smul yan amolol, max tak' yuts'inbeyel yiman te a jotak, max bat a wuts'inbey snich'an yan a jotak. Jich max tal wokolil ta atojol, spisol ora buts'an k'in al ayotik, Buts'an te kuxlejale mele ay te yich'el jbatik ta muk'e.

[Don Sebastián: La escuela debe entender que hay que tomar en cuenta la grandeza de las personas. Los maestros deben entender

que nosotros trabajamos juntos y que es importante respetar el trabajo de tus iguales, que no hay que molestarnos unos a otros, no hay que decir mentiras ni molestar a las mujeres y a los hijos de otros. La vida será verdaderamente alegre si reconocemos la grandeza de los unos a los otros.]. (Entrevista realiza en Chiloljá el 22/06/2017).

Todos estos choques entre prácticas de la vida comunitaria en la que participan los niños, y los mandatos de las prácticas escolares no tienen una marca de interculturalidad. Si la escuela trabajara para la comunidad, reconocería que las prácticas frecuentes forman parte de la vida y socialización comunitaria.

De la misma forma, la SEP y sus normatividad no contemplan las prácticas culturales y comunitarias, cuando impone por ejemplo, un calendario escolar, un horario escolar, uniforme escolares, situaciones que generan tensiones entre la comunidad y la escuela a través de la relación con los profesores. Puesto que el profesor es el mediador entre la norma del sistema y la vida en la comunidad, es una figura que generalmente es compleja.

CAP. V. IMÁGENES DE LA INTERCULTURALIDAD EN LOS DISCURSOS Y EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN UNA ESCUELA DE EDUCACIÓN INDÍGENA

5.1. Profesores de Educación Indígena y sus discursos sobre la Interculturalidad

Este apartado se centra en los discursos obtenidos a través de las entrevistas realizadas a tres profesores de la Escuela Primaria Bilingüe “José María Morelos y Pavón”.

Por discurso hago referencias a:

Hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir de uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito. (...) es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social. (...) nos referimos, pues, a cómo las formas lingüísticas se ponen en función para construir formas de comunicación y presentación del mundo –real o imaginario-. (Calsamiglina y Tosón, 2004, p. 15).

La lógica con que se analizan los discursos de los profesores se realiza a través de un proceso de reflexividad compartido entre los profesores entrevistados y la investigadora que al igual que los profesores es docente de la escuela.

Como se hizo mención ya en el apartado de la metodología, la reflexividad es “el proceso por medio del cual la persona que investiga se piensa a sí misma dentro del proceso de investigación. Se analiza e incorporan sus reflexiones al trabajo etnográfico” (Dietz y Álvarez, 2014, p. 59). Por ende, es la incorporación de procesos subjetivos del investigador y los sujetos investigados, lo que resulta de la reflexión de ambos y se denomina proceso de reflexividad, como lo menciona Guber citado en Gandulfo (2007) “se hace reflexividad cuando lo que surge entre maestra e investigadora es también puesto en cuestión, se explicita y es analizado por ambas” (p. 44).

Los profesores entrevistados, tienen entre 5 a 15 años de servicio docente, dos son hablantes de la lengua tzeltal y otro hablante del tzotzil, atienden 6°, 3° y 4° grados. Dos son egresados de la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) y uno de la Normal Indígena Intercultural “Jacinto Canek”.

A los tres profesores se les planteó la siguiente pregunta: *¿Qué es la interculturalidad? y ¿Qué entiende por educación intercultural?* Para los fines de la investigación se recupera únicamente la parte del discurso donde responden a la pregunta.

A) Profesor de 6°.

Se realizó en junio de 2017. Profesor con 15 años de servicio docente. 9 años trabajando en la comunidad de Chiloljá. Hablante de la lengua tzeltal, originario de la comunidad de Oxchuc.

Investigadora: Qué me puede decir acerca de la educación intercultural o bien ¿qué entiende por interculturalidad?

Profesor: En cuestión de la interculturalidad es el contacto de varias lenguas y aquí en la comunidad pues no se puede decir que haya mucho eso, porque sabemos que aquí nada más se habla el tzeltal. Por lo tanto, yo como maestro que hablo la lengua tzeltal no veo dificultad para trabajar con los niños, con los padres de familia. Precisamente como le comente hace rato, lo que yo quiero es que el niño aprendan el español por que el tzeltal ya lo hablan y lo traen desde niños al igual que yo. Y por qué ultimadamente el español les va a servir cuando vayan a la ciudad, para su trabajo y para muchas otras cosas. Entones aquí el uso de las dos lenguas no se me dificulta porque la lengua que se utiliza es el tzeltal. Quizá los compañeros maestros que hablan tzotzil, ch’ol, tojolabal, sí les dificulta trabajar con el tzeltal y ahí si la interculturalidad se aprecia más. Y en cuento al español, los niños sí entienden de alguna manera, hay una cercanía con la lengua, escuchan palabras de sus papás o cuando viene la brigada de salud, los de PROSPERA. Ahí es donde escuchan el español y los niños aunque hablan tzeltal también escuchan el español o bien conocen palabras en español como mesa, silla, cama, etc.

Investigadora: ah bien.

Profesor: Ya traen esas palabras pero que les hablen en tojolabal si está complicado porque es una lengua que nunca ha escuchado, eso hace que dificulte. Y eso hace que se trabaje en español, no queda de otra. Y si aprenden tendrá mucha comunicación con los niños.

META-REFLEXIÓN

A manera de introducción señalaré que la comunidad de Chiloljá, el 83.4% de la población es monolingüe en lengua tzeltal de acuerdo con Censo General de Población y Vivienda del INEGI (2010), dato que es necesario tenerlo en cuenta para esta reflexión.

De acuerdo con el discurso del profesor: **“es el contacto de varias lenguas”**, la interculturalidad lo relaciona con términos lingüísticos respecto a los usos, concepciones, creencias, acerca de las dos lenguas en contacto.

Dicho de otra manera, la concepción que tiene el sobre la interculturalidad es sinónimo de educación bilingüe. Para él, lo intercultural se reduce a la interacción entre las lenguas. En este sentido se desdibuja toda definición de interculturalidad que hace alusión a los encuentros que se producen entre sujetos de distintas culturas, se trata de respetar, aceptar y valorar las diferencias.

Como docente de la escuela, tuve la oportunidad en tres ocasiones de trabajar con el profesor atendiendo sexto grado. Desde mi llegada a la escuela, el profesor ha trabajado atendiendo sexto grado por cinco ciclos escolares. A diferencia de los demás grados, en sexto grado se prepara a los alumnos para ingresar a la secundaria. Por ende, el uso del español es más recurrente en todas las actividades y en la socialización con los alumnos.

Como bien lo señala el profesor, es común pensar que los alumnos entienden español; aunque no lo usan para comunicarse. Con esa lógica, se les habla en español con el objetivo que se familiaricen más con el español y vayan adquiriendo confianza para que logren mejorar su competencia comunicativa en dicha lengua a nivel oral, pero no se abandona totalmente el tzeltal. El uso del español por parte de los alumnos tiende a reducirse en frases cortas, a unas cuantas palabras.

No obstante, el discurso del profesor va por otro sentido. Aunque comparte la misma lengua que los alumnos, su objetivo no es fortalecerla ni utilizarla. Su propósito es que aprendan español porque se utiliza **“para muchas otras cosas”** y fundamentalmente en el siguiente nivel escolar (secundaria) donde la educación ya no es bilingüe.

Desde mi experiencia sé que cuando a los alumnos se les habla todo el tiempo y en todas las actividades en español, difícilmente se logran que se sientan en confianza. De algún modo porque se les obliga a hablar en una lengua que no dominan, puesto que la lengua que utilizan para expresar sus opiniones, ideas y sentimientos es en tzeltal.

Lograr que los alumnos hablen en español, no es una tarea fácil. Es una situación y presión que provoca miedo, vergüenza. Porque cuando se llegan a expresar y lo hacen incorrectamente ocasiona burlas, regaños, provocando que los alumnos se reúsen a hablar en español.

Las dimensiones valorativo-ideológicas que tiene el profesor se construyen y legitiman en sus decisiones para apoyar o rechazar el uso del tzeltal, concepciones que se relacionan con su historia personal de escolarización, que refleja todo una concepción de una época donde no existían políticas interculturales, donde naturalizo el valor que le da al español.

Indico lo anterior porque los profesores -incluyéndome- que trabajamos en la escuela compartimos una memoria histórica referida a nuestros procesos de escolarización donde vivimos en carne propia la marca negativa por hablar en lengua indígena, positiva el hablar en español. Situación que sigue de alguna manera vigente, la idea de lengua de prestigio y de prioridad que posee el español. Sigue provocando el rechazando a trabajar y fortalecer el uso del tzeltal. El español como lengua prestigio es utilizado en todos los contextos y ámbitos y constituye un idioma de uso formal; mientras que la lengua (tzeltal) oprimida y dominada es relegada al plano privado, informal y doméstico.

Aunque la lengua materna del profesor es el tzeltal y no tiene dificultad de trabajar con la lengua materna, decide no trabajar con ella. Indudablemente, el status

ofrecido a cada una de las lenguas desde el profesor depende entre otros aspectos, de las situaciones vividas y experimentadas por ellos mismos, como ya hice mención.

La decisión de trabajar en el aprendizaje del español en un nivel oral, se ve reforzada aún más con las exigencias del nivel de secundaria. Lo anterior refiere a que los profesores se ven más presionados a trabajar de manera directa con el español para garantizar que puedan ingresar a la secundaria.

En los últimos dos años el nivel de secundaria ha argumentado que los alumnos llegan a la institución con bajo rendimiento escolar y sin hablar español. Excitado que ahora no solo el profesor de sexto fortifique el valor que le da al español en su actividad; sino que los demás profesores también comiencen a trabajar con la misma modalidad desde los primeros grados.

El estatus nacional con que goza el español, hacen que lengua tzeltal comience a desplazarse, evitando su fortalecimiento. La idea de que el bajo rendimiento escolar se debe a que los alumnos no hablan el español se hace vigente.

El rechazo a utilizar la lengua materna por el profesor lo justifica cuando menciona que **“ya lo hablan”** ya no hay necesidad que lo sigan aprendiendo.

Si bien existen los derechos de lingüísticos desde el 2003 en donde las lenguas indígenas se reconocen como lenguas nacionales. En las escuelas donde el 30% de la población es hablante de una lengua indígena, aun se sigue reproduciendo viejas prácticas de castellanización, lo anterior no solo se relaciona con las historias de formación de los maestros y su relación con las lenguas, sino también con que el sistema que mantiene un mensaje de que la educación bilingüe sólo tiene cabida hasta la escuela primaria.

B) Profesora de 3°.

Esta entrevista se realizó en junio del 2017. Es una profesora con 8 años de servicio docente y 4 años trabajando en la institución. Ella es originaria de la comunidad de San Juan Chamula, hablante tzotzil.

Investigadora: en su opinión personal ¿qué entiende por interculturalidad? y de la educación intercultural.

Profesora: Pues que le digo, entiendo que la educación intercultural, se trata del contacto de muchas lenguas y muchas culturas. En el caso particular de Chiloljá pues solo se habla tzeltal y en mi salón esta mi alumno que habla tzotzil al igual que yo. La verdad es que pienso que la educación o la manera de ver la educación sólo cambio el nombre. Seguimos dolorosamente castellanizando. No hemos podido enseñar sin forzar al alumno a que aprenda el español. Creo que el sistema tampoco ha proporcionado las herramientas adecuadas, como le digo no hay capacitación, metodologías al respecto. Los libros todos están español y solo tenemos como material los libros en tzeltal pero este ciclo ya no llego a la escuela. La lengua que predomina en la comunidad es el tzeltal. Y ahora bien, el español hay que enseñarlo como una segunda lengua, hay que desarrollar bien las habilidades en tzeltal y posteriormente en español. Debería ser las mismas estrategias que se usan cuando una aprende otra lengua. Considero que es correcto, el problema es que la carga curricular es mucho, hay que enseñarles los contenidos a fuerza no hay como una libertad de organizar nuestro horario escolar. Incluso la alfabetización se da en español pero ni así logramos que las cosas cambien. De hecho fíjate que a veces les hablo en tzotzil. Se ríen. Trato de hablarles en tzeltal, les digo algunas palabras, ellos me corrigen cuando no lo digo bien. A mí lo que me limita para poder llevar a cabo una educación bilingüe es que no hablo tzeltal. Los niños saben que no hablo tzeltal, hasta de cierta manera los entiendo cuando ellos me hablan en tzeltal, tratado de aprender con ellos. Quizá la interculturalidad se trata de eso de que a pesar de que no comparto la misma lengua con mis alumnos nos entendemos y trabajamos. La lengua no nos ha impedido desarrollar nuestras actividades en la escuela.

META-REFLEXIÓN

Iniciaré la reflexión diciendo que al igual que la profesora considero que las prácticas que se realizan en las escuelas solo cambiaron de nombre, puesto que se **“sigue castellanizando”**.

Lo que menciona la profesora de manera implícita con esta expresión, es que si bien la castellanización fue una política de los años 70, con el objetivo de sustituir

la lengua y cultura de los pueblos indígena para lograr la unidad nacional, y aun con los cambios de la actualidad, del reconocimiento de los derecho lingüístico, sigue prevaleciendo la acción castellanizadora.

Aunque discursivamente la política educativa pregona la lógica de reconocimiento de los derechos culturales y lingüísticos, las condiciones para que se dé una educación cultural y lingüísticamente pertinente, no se han dado. Se siguen trabajando bajo lógicas que ya son obsoletas.

Otra situación que no favorece que se deje la práctica castellanizadora es la desubicación lingüística, como es el caso de la profesora. Trabajar con niños hablantes de otra lengua distinta al que domina el profesor (a) se vuelve complicado, a falta de materiales de apoyo el profesor (a) opta por utilizar y alfabetizar en español. Sin embargo, el hecho de hablar la misma lengua de los alumnos no agrantiza que se la utilización y la alfabetización se desarrolle lengua materna.

Aunque en este caso, las lenguas tzotzil y tzeltal, están estrechamente emparentadas, pertenecen a la familia lingüística maya. Fonéticamente, sintácticamente son iguales, y el cambio es gramatical. Comparten algunas palabras, expresiones, no son lenguas totalmente distintas.

La profesora esta consiente que aunque hable tzotzil, la enseñanza se hace en español. La diferencia es que los niños utilizan su lengua materna, y ella trata de comunicarse con ellos. De cierta forma trata de **“aprender con ellos”**.

El tema de la desubicación lingüística es un problema señalado en las investigaciones sobre educación indígena desde hace varias décadas. El mismo INEE reporta esta problemática aún presente en el subsistema de educación indígena. En este sentido, son muchos los profesores de educación indígena frente a estas circunstancias que se ven obligados a un trabajo mayor con sus alumnos. Es decir, a generar estrategias para la comunicación básica. Sin embargo, estas condiciones del trabajo docente no se retoman a la hora de evaluar a los profesores ni a los niños en las escuelas de educación indígena, situación que vuelve a señalar la inequidad educativa pero que el sistema oculta al “medir” sólo lo que se reporta en los exámenes.

C) Profesor de 4°

La entrevista se realizó en junio del 2017. El profesor hablante del tzeltal, con 7 años servicio docente y 4 años trabajando en la escuela. Originario de la comunidad de Yochib.

Investigadora: Y desde su opinión personal ¿qué entiende por interculturalidad? ¿qué entiende por educación intercultural?

Profesor: Oh bueno, respecto a eso yo entiendo que la educación intercultural es cuando hay diferentes grupos culturales en un mismo espacio. Bueno aquí la cultura que predomina es el tzeltal hay padres de familia e incluso niños que desde sus familias aprenden español. Aquí se trata de que la cultura tzeltal como la cultura mestiza conviva con respeto. Y por lo tanto debemos enseñarles a los niños las particularidades de la cultura mestiza. Hay que reforzar en ellos lo valioso que es ser indígenas, de ser hablantes de una lengua y que no pasa nada, también se puede convivir con la gente mestiza y con los demás pueblos. Con el hecho de ser humanos merecemos derechos vivamos donde vivamos. En la escuela no se contempla el conocimiento indígena solo se utiliza el conocimiento español. No le damos a ambos el mismo valor. Se trata que lo indígena y lo mestizo tenga el mismo valor aquí nadie es más o menos, todos somos seres humanos.

Los beneficios es que los niños aprenden con facilidad las cosas cuando son enseñadas desde su propia lengua y el español es un complemento más. Ser bilingüe más que una desventaja es una ventaja, utilizar la primera lengua de los niños en la enseñanza es importante, puesto que ayuda a que comprendan los contenidos académicos y a que se logre una conciencia del lenguaje. Y por otro lado los contenidos también deben ser incorporados desde lo que los niños conocen, por ejemplo: si se hablará de las estaciones del año también se debe hablar el calendario maya tzeltal. Pues bien las estaciones de los años es un conocimiento mestizo por así decirlo pero nuestro referente es el calendario maya que las

actividades que se desarrollan en la comunidad con respecto al calendario para otras culturas se llama estaciones del año. Se debe incorporar contenidos de la comunidad lo más cercano posible para que el alumno le encuentre un significado a lo que está aprendiendo.

Y de esa manera se estaría llevando a cabo una educación intercultural. Desgraciadamente pocos somos lo que hacemos eso, la verdad muchos de los contenidos solo los abordamos en español, tal cual viene en los libros y para los niños es ajeno. Y cuando se hace de esa forma solo estamos dando credibilidad a un solo conocimiento y se hace a un lado lo nuestro, lo ellos. Pero bueno la verdad es que la traducción es una estrategia que requiere tiempo y trabajo. Bueno, personalmente creo que es un sistema que debería equilibrar ambas culturas. No hay imponer el español y la cultura española haciendo a un lado lo nuestro. Se trata ahora de valorar a ambas. El chiste no es hacer notar que español es todo, si es todo pero también nuestra lengua. Con el tzeltal se canta, se hace poemas y hasta decir discursos.

META-REFLEXIÓN

Comenzaré esta reflexión mencionado que es frecuente entre los profesores, no sólo indígenas, hacer referencia a que cuando se indican diferencias culturales se mencionan **“el poseer una lengua y cultura distintiva”**; en esta lógica es frecuente la relación que se refiere a “que al atender las particularidades lingüísticas, se atiende sus particularidades culturales” y, con ello, se refuerza la identidad étnica.

Sin embargo, pertenecer a una comunidad distintiva no necesariamente implica dominar una lengua distintiva. Como lo han señalado diferentes autores, la relación lengua-cultura, de acuerdo con Díaz Couder y Gigante (2015) mencionan que es natural pensar que “cada pueblo habla una lengua que lo singulariza e identifica, (...) esa asociación es, en realidad, parte de la tradición intelectual occidental “(p. 49). La pertenencia o no a un grupo no tiene nada que ver con lo lingüístico, como ya hicimos mención.

Cuando el profesor dice “**la educación intercultural es cuando hay diferentes grupos culturales en un mismo espacio. Bueno aquí la cultura que predomina es el tzeltal**”, implícitamente considera que en la comunidad no existen diferentes grupos culturales compartiendo un mismo espacio.

No obstante, el municipio de San Juan Cancuc se ubica en dos regiones socioeconómica en la región VI Selva y culturalmente dentro de la región V Altos. Los municipios tzeltales con los que colinda son Oxchuc, Tenejapa, Ocosingo, Bachajón. Chilón y Chenalhó son municipios hablantes de la lengua tzotzil, con los que comparte características culturales, políticas y económicas.

Como ya hicimos mención el 83.4 % de la población de San Juan Cancuc es monolingüe en tzeltal. Es la región con un número grande de asentamiento de tzeltales. El hecho de colindar con Chilón y Chenalhó, hace que en algunas ocasiones lleguen niños hablantes de tzotzil a estudiar a Chiloljá. En términos lingüísticos dominan la lengua tzeltal, pero culturalmente hay contacto con tzotziles y también con los mestizos. Las identidades no responden necesariamente a una unidad cultural y lingüística.

De acuerdo a lo señalado por el profesor, hay dos categorías en el que gira su discurso: la “**Cultura mestiza**” y “**cultura tzeltal**”.

Dos categorías que fueron puestas por estructuras y sistemas de poder que aún se mantienen y se reproducen en las instituciones educativas. Categorías que han organizado las maneras de pensar y ver el mundo, basados en una jerarquía racial y distribución de identidades sociales, con la finalidad de diferenciar las características históricas, culturales y lingüísticas de ambas.

Para la población indígena de Chiapas, el “mestizo” o “kaxlan” como se les dice en tzeltal, es aquel que no se suscribe a las reglas de convivencia comunitaria, se les conoce por hablar español, por vivir en las ciudades, por tener poder y controlar la economía del Estado. Son dos categorías de juicios que marcan la frontera entre dos concepciones del mundo, dos tipos de organización social, donde la relación y convivencia no han sido fáciles y han marcado profundas desigualdades y construcciones de discriminación y racismo.

Pero de acuerdo con lo menciona el profesor:

“Debemos enseñarles a los niños las particularidades de la cultura mestiza. Hay que reforzar en ellos lo valioso que es ser indígenas, de ser hablantes de una lengua y que no pasa nada que también se puede convivir con la gente mestiza y con los demás pueblos”.

La lógica del discurso es una manera diferente de ver la enseñanza y el aprendizaje. Dar pasó a reconocer lo valioso y las diferencias de las “culturas”, permite dejar la subordinación y confrontación de una sobre la otra. Verlas como complemento una de otra permite que ambas se enriquezcan en la medida en que se reconozca sus diferencias.

El discurso del profesor me permite a mí (como docente) reflexionar sobre qué tipo educación he ofrecido y qué implica imponer un solo modo de construir conocimiento. Al mismo tiempo, permite ver a la escuela, como un espacio que inconscientemente impone una conducta y una manera de proceder de los profesores.

La escuela ha sido y sigue siendo transmisora de modelos y valores sociales que son culturales. La escuela hace operativas las concepciones dominantes, introduciendo concepciones y visiones que los profesores validan en sus prácticas docentes. Sí la escuela desarrolla una labor de homogeneización, entonces, cómo transformarla para que sea un espacio de reconocimiento y diálogo intercultural. Cambiar las prácticas que se desarrollan en la escuela, es un desafío que no solo le compete al profesorado.

Hay que dejar de ver a la cultura y a la lengua de los pueblos indígenas, como algo dañino, como algo que entorpece al proceso escolar. Verla de esta manera ha llevado a darle poco valor y poca importancia en práctica. La reflexión en el discurso del profesor ayuda a entender que a partir de lo propio se puede enseñar y aprender, sin reforzar el etnocentrismo de una sola manera de ver el mundo.

El discurso del profesor se acerca a la visión de la educación intercultural que se percibe como un enfoque pedagógico de revalorización de las culturas indígenas y

como un modo de convivencia entre las diferencias. En donde se fortalece lo propio para luego integrar la participación de ambas culturas y lenguas (tzeltal y español). Tal vez este profesor se acerca a la visión de interculturalidad oficial que nos dice que:

La educación bilingüe intercultural debía complementar la educación indígena tradicional pero no sustituirla ni ir en contra de ella, para que la experiencia educativa formal fuera tanto socialmente relevante como culturalmente pertinente (López, 2007, p. 18).

Trabajar en el reconocimiento de las diferencias se promueve una actitud de respeto a la diversidad cultural, permitiendo construir una conciencia de ser distinto y la aceptación del otro como legítimo en la convivencia. No obstante, no debe únicamente quedar en el respeto y la tolerancia, sino de diálogo y reconocimiento de culturas en contacto.

A manera de conclusión, se puede decir que en ninguna de las tres entrevistas aparece una versión de lo intercultural como crítico. La cual parte del reconocimiento de la diferencia “se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores” (Walsh, 2009, p. 4).

Entendido como una herramienta, un proceso, proyecto que se construye desde la gente, transformando las estructuras, instituciones, relaciones sociales y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender y vivir distintas. Una estrategia, acción en proceso permanente de relación y negociación en condiciones de respeto, legitimidad, asimetría, equidad e igualdad.

Más bien el discurso de los profesores responde más a una interculturalidad funcional, la cual se refiere a una forma más básicas y general de intercambio entre culturas, entre personas, prácticas, saberes, valores, que bien se pueden dar en condiciones de igualdad o desigual. En donde, se hace necesario transformar las prácticas en la que la escuela ha tenido un lugar fundamental como institución que ha reproducido históricamente las formas de poder de unos grupos frente a otros.

Hay que comenzar por potencializar y fortalecer distintas maneras de ser y ver el mundo. No es suficiente con reconocer, respetar y escuchar; es necesario remover los pensamientos profundos que han generado procesos de exclusión, marginación y discriminación.

5.1.1 Testimonios de Interculturalidad: Contrastes y Relaciones.

A partir de las entrevistas realizadas y de un ejercicio comparativo y analítico de los discursos docentes, considero que existen distintos niveles de apropiación de lo intercultural que se expresan en el discurso de los docentes.

A continuación presenté tres escenarios que permiten ver visiones y modos de interactuar de los profesores con lo que se denomina educación intercultural. A través de algunas metáforas de la intercultural, ubico algunas concepciones que los profesores presentan en sus visiones las que, en algunos casos, más que ofrecer una única visión, se aprecian combinaciones de nociones incorporados que alimentan sus prácticas sus modos de pensar y actuar.

A) La Interculturalidad expresada cómo: “Contacto de varias lenguas”.

Las expresiones encontradas en el discurso de:

“ya lo hablan”, “lo traen desde niños al igual que yo”, “la lengua ya la saben”, “se trata pues de que aprendan el español”.

Son expresiones que se relacionan con la valoración que le asigna a la lengua materna, en un primer momento, pero también es una manera de justificar el por qué no es importante prioriza el desarrollar las competencias lingüísticas en la lengua materna.

Como bien lo señala por el ejemplo el trabajo Freedson y Pérez (1999), en la historia de formación de los profesores indígenas y más allá de lo que las políticas señalan respecto a que debe ser bilingüe e intercultural en la educación; la castellanización ha sido la marca que caracteriza a la educación indígena. Pareciera que existe un mensaje “implícito” en el sistema educativo, que aunque se diga que la educación debe ser bilingüe, la concepción final que parece reinar es que se debe enseñar y aprender el español.

Con estas expresiones, me lleva a cuestionarme *¿entonces cómo se califica y se trabaja la lengua indígena?* Ya que desde el 2006 se incorpora en el en la boleta de calificaciones el rubro Lengua Indígena teniendo como orientaciones curriculares los Parámetros Curriculares de Lengua Indígena.

Desde mi experiencia y observación docente, la asignatura de lengua indígena no es común que los alumnos reprueben. Cada docente propone sus propios criterios de evaluación para poder asignar una calificación a la asignatura. Entre los criterios más recurrentes esta saber leer y escribir, puesto que oralmente los alumnos ya son monolingües. El hecho de ya hablar la lengua agrantiza una calificación aprobatoria quedando por trabajar las otras habilidades linguisticas en el mejor de los casos. Y hay ocasiones que sólo por el hecho de hablar, provoca que ya no se trabajen otras habilidades y se priorice la enseñanza del español. Situación que se relaciona con el discurso del profesor **“la lengua ya la saben, se trata pues de que aprendan el español”**.

Esta es una forma de pensar que se comparte entre la mayoría de los profesores y padres de familia tienen, puesto que, se cree que hablar español proporciona ventajas y permite acceder a trabajos al migrar a las ciudades. Hay investigaciones que han mostrado está demanda de los padres de familia para que la escuela enseñe el español y no la lengua materna.

Esto se debe como menciona Freedson y Pérez (1999) a que:

El español carga no solamente un enorme valor simbólico como lengua de poder y de modernidad, (...) el manejo del español se considera necesario para superar la discriminación y marginación que domina en la vida cotidiana de los indígenas y para ganar acceso a las oportunidades económicas asociadas con el trabajo asalariado (p. 96).

Considerando entonces que la lengua materna sirve para que se comuniquen entre ellos y ahí termina el valor que se le da, aun, cuando hay investigaciones que demuestran que los niños que aprenden a leer y a escribir en su propia lengua tienen mejores resultados escolares que los que reciben clases en una lengua que no conocen.

Consecuentemente, las ideologías lingüísticas implícitas en el discurso se relaciona como menciona Gandulfo (2007) “de una historia de prohibición, estigmatización” (p. 61). Que vivió el profesor, donde la lengua materna fue y sigue siendo vista como una marca para la discriminación y marginalidad.

Pensar que hablar el español permite la comprensión de los contenidos curriculares, proyecta en el fondo, la idea que la lengua materna no permite “comprensión” los contenidos del mismo modo. Pero tampoco, se trabaja con métodos y estrategias fructíferas que permitan la adquisición de la L1 y el aprendizaje de la L2 para la comprensión de contenidos curriculares.

Pensando en mi práctica docente y en esta co-reflexión con los profesores, señalo que la gran parte de los profesores sin generalizar, sólo intentamos que el alumno aprenda a leer diferentes tipos de textos con el fin último que logre una comprensión lectora, siguiendo los rubros que aconseja la SEP.

De acuerdo al modelo curricular vigente (SEP, 2011), los estándares nacionales de habilidades lectoras,⁶ señala por ejemplo, que los alumnos, para evaluar su proceso de lectura, para sexto grado debe leer 125 a 134 palabras por minuto. En el reporte de evaluación⁷ o anteriormente conocido como cartilla de evaluación, el profesor registra cada corte bimestral, los avances de comprensión lectora y escritura siguiendo los siguientes aspectos:

- a) El alumno comenta de qué puede tratar un texto a partir del título (siempre, casi siempre, ocasiones o requiere apoyo adicional).
- b) Localiza información específica en un texto (siempre, casi siempre, ocasiones o requiere apoyo adicional).
- c) Opina sobre el contenido de un texto (siempre, casi siempre, ocasiones o requiere apoyo adicional).

⁶ http://www.cca.org.mx/portal_2/files/estandares_nacionales_habilidad_lectora.pdf

⁷ www.controlescolar.sep.gob.mx/es/controlescolar/Formatos_de_Certificacion

De acuerdo a estos aspectos se elaboran las estrategias para mejorar la lectura y escritura de la lengua española, perspectiva oficial que es cuestionada por los enfoques constructivistas y socioculturales de y sobre la lectura.

B) La Interculturalidad expresada cómo: “Comunicación más allá de la lengua”

Con respecto al discurso de la profesora de tercer grado. Para ella, la interculturalidad se da cuando en un mismo lugar **“hay muchas lenguas y muchas culturas”**. Sin embargo, como menciona Díaz Couder y Gigante (2015) “la pertenencia a un grupo étnico o a una nación cultural, no está asociada a una afiliación lingüística” (p. 50).

Actualmente, las migraciones han hecho que exista un número considerable de hablantes de tzeltales y tzotziles⁸ en las ciudades de Tuxtla Gutiérrez, Comitán y Palenque, como en otras ciudades a nivel nacional.

Por otra parte, la falta de material, metodologías, capacitación docente no ha permitido que se implemente una la educación intercultural como tal, se ha vuelto un gran desafío por:

La escasa y deficiente formación y capacitación de docentes en educación bilingüe intercultural, la carencia de materiales bilingües y de textos pedagógicos con el enfoque intercultural, así como su deficiente distribución y poca aplicabilidad por la diversidad de variantes lingüísticas, y el escaso éxito en su labor de interculturalizar el currículo (Jiménez y Mendoza, 2016, p. 62).

⁸En el estado de Chiapas existe nueve lenguas indígenas que son el tzeltal, tzotzil, ch’ol, zoque, tojolabal, mame, kakchiquel, lacandón y mochó. Según los datos del INEGI (2010), la lengua tzeltal y tzotzil son las más habladas en el Estado de Chiapas. Los municipios en que hablan tzotzil son 13 y todas pertenecen a la región Altos. Para llegar a trabajar a esas regiones se necesita de 15 a 20 años de antigüedad y pasar por varios filtros. Situación que no es fácil y las condiciones tampoco las ha ofrecido la Secretaria del Estado.

Y se complejiza aún más por la situación de desubicación lingüística en la que se encuentra, es decir: – la profesora hablante del tzotzil y trabaja con alumnos hablantes del tzeltal-Situación que no depende de ella.

Los profesores de educación indígena son formados, reclutados y asignados sin tomar en cuenta su lengua. En su mayoría no dominan la lengua de la comunidad donde laboran y no muestran mucho interés por aprenderlo y capacitarse para su enseñanza. Es una situación que la Secretaria de Educación no termina por solucionar.

El hecho que la profesora este trabajando en una región tzeltal, hace que su labor docente se realice en español como la única lengua que puede utilizar. No obstante, la expresión **“seguimos dolorosamente castellanizando”** que utiliza puede interpretarse de dos maneras:

La primera, como una forma de justificar la utilización del español para trabajar con los alumnos. Y aunque no sea su intención, no tiene otra opción porque no habla tzeltal y la única opción es utilizar el español. La segunda, como una reflexión crítica al sistema educativo que no ha brindado las condiciones necesarias para que se desarrolle una verdadera educación intercultural bilingüe, y la desubicación lingüística de los docentes (en este caso), sigue orillando a que las prácticas escolares se desarrollen en español. Exponiendo también que las prácticas en las escuelas no han mejorado, no ha adoptado otros métodos diferentes a la castellanización.

Desde la argumentación que dice: **“Quizá la interculturalidad se trata de eso de que a pesar de que no comparto la misma lengua con mis alumnos nos entendemos y trabajamos. La lengua no nos ha impedido desarrollar nuestras actividades en la escuela”**.

Lo intercultural se relaciona con el acto de comunicación, que va más allá de la lengua. Sin embargo, es importante entender y ser críticos de lo que implica un trabajo intercultural sin la lengua, en contexto con altos niveles de monolingüismo en lengua indígena.

La situación que señala la maestra, en un primer momento resulta un reto y, en segundo momento permite que los alumnos y profesora se identifiquen por otros elementos como: que ambos pertenecen a pueblos indígenas distintos, son hablantes de lenguas indígenas aunque distintas se reconocen en las prácticas culturales comunes.

Es común que se trabaje de este modo, en regiones con la que no se comparte la misma lengua, pero se comparten otros elementos que permite identificarnos con la comunidad, propiciando una sensibilidad, respeto, permitiendo entonces que el trabajo escolar se desarrolle desde una complicidad y solidaridad.

C) Lo Intercultural cómo: “Convivencia entre lo indígena y lo mestizo”.

En el caso del discurso del profesor de cuarto grado. En un primer momento el profesor equipara la lengua tzeltal como equivalente de la cultura tzeltal.

Desde esta lógica el profesor expresa que educación intercultural es la interacción de culturas y lenguas (tzeltal y español), una interacción, donde la indígena y lo mestizo se valore y se respete de la misma forma.

Esta expresión se acerca a como desde las políticas oficiales se define interculturalidad bajo términos como convivencia, interacción, sin mencionar conflicto, inequidad etc.

No obstante, en la memoria historia esta relación entre lo indígena/mestizo se ha dado en condiciones de asimetría y desigualdad. Si bien el profesor no lo desarrolla como tal, tiene la idea de trabajar desde un currículo intercultural cuando menciona:

“Las estaciones de los años es un conocimiento mestizo por así decirlo pero nuestro referente es el calendario maya que las actividades que se desarrollan en la comunidad con respecto al calendario para otras culturas se llama estaciones del año”

Es decir, que la interculturalidad va más allá de enseñar la lengua, más bien señala la importancia de trabajar contenidos vinculados con los saberes y prácticas de la

comunidad, como una forma de negociación como lo mencionan Garcés y Guzmán (citado en Trapnell, 2008), se busca avanzar en un currículo intercultural donde “se negocian las prácticas, los conocimientos, los valores, la palabra, los tiempos, los espacios, las formas de hacer y la autoridad comunal. Es un espacio de negociación de poder en el ámbito educativo” (p. 21).

También López (2007) ha señalado que el trabajo con los “contenidos” ha sido lo que más se ha buscado en la EIB, donde no sólo se trate de trabajar con la lengua; sino también con la cultura:

La EIB se convierte en mucho más que la simple enseñanza de lenguas y que una mera enseñanza en dos lenguas diferentes y está destinada a generar una transformación radical del sistema educativo en contextos en los cuales el recurso de la lengua propia de pie a una verdadera innovación en los modos de aprender y enseñar (López, 2007, p. 8).

En este sentido, se puede entender el currículo como el conjunto de experiencias (implícitas y explícitas) que constituyen las vivencias del alumnado en la escuela, que va más allá de un simple listado de temas o contenidos.

Hay que tener claro que un “el currículum no es intercultural por juntar o mezclar lo endógeno y lo exógeno, sino por dar cuenta de la red de conocimientos, capacidades y actitudes que son necesarios hoy y mañana para enfrentar el desarrollo y el futuro de los pueblos” (Mena, 2000, p. 102).

Pensar un currículum intercultural es pensar una forma de aprendizaje que incorpore en su totalidad la visión de la comunidad indígena de su realidad. Donde la escuela se vuelva un espacio que se relacione con el modo de vida de sus alumnos. Trabajar desde un currículo intercultural permite adquirir competencias interculturales.

Según Bolton (citado en Rehaag, 2006), la competencia intercultural “no es una capacidad autónoma, sino más bien la capacidad individual, social, profesional y estratégica de sub-competencias, con las cuales uno es capaz de vincularse en contextos interculturales de una manera coherente” (p. 12). Es decir, los alumnos

disponen del conocimiento de su propia cultura y al mismo tiempo de otras culturas diferentes, permitiendo que puedan reconocer, entender algo como propio o como extraño.

Valorar las diferentes experiencias y conocimiento que cada alumno tienen de su contexto ayudará a mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Reafirma la identidad de los alumnos en contacto con otras culturas en un ambiente de respeto e igualdad es construir interculturalidad. Puesto que la interculturalidad no es nada más una opción pedagógica, sino es una relación interpersonal en donde uno puede seguir siendo uno mismo y a la vez hay una oportunidad de identificarse con la otredad, partiendo del reconocimiento y de respetar las diferentes maneras del ver el mundo que nos rodea.

5. 2. Tres prácticas docentes en una escuela de Educación Indígena.

A continuación se presentan tres escenarios de trabajo escolar con los grupos de 6°, 3° y 4°, grupos que son atendidos por los tres profesores con los que hemos trabajado con antelación en esta investigación.

Las prácticas docentes observadas se realizaron por la disposición a colaborar de los profesores. No se eligieron por algún motivo en particular, y de acuerdo a esa disponibilidad es que pude desarrollar la observación y el análisis.

Se acompañó a cada grupo por tres días consecutivos en un periodo de 9:00 a 14:00 hrs, por tres semanas previas a la clausura de fin de ciclo escolar, durante el mes de junio del 2017. El acompañamiento se ajustó a las actividades y organizaciones de los profesores y de la institución educativa.

En los primeros tres de días de observación, las clases se suspendieron a la una de la tarde por cuestiones climáticas. En la segunda semana las actividades se suspendieron por el pago de programa de PROSPERA y la repartición de desayuno escolar. En la tercera semana, se suspendieron las actividades para llevar a cabo el ensayo general de los números a presentar en la clausura de fin de ciclo escolar.

La observación y acompañamiento de los grupos se realizó dentro y fuera del salón de clases. No obstante, me centraré en el trabajo desarrollado dentro del aula, tomando uno de los tres días para fines de la investigación.

La simbología que se utilizarán será la siguiente:

- [...] Traducción realizada por la investigadora.
- “...” Traducción realizada por el profesor y los alumnos durante la interacción.

Los escenarios que se describen y que se conformaron con fines analíticos, tienen el rasgo de enfocar aspectos que resalta “un modo de trabajo intercultural y bilingüe”, y representan esquemas con fronteras que en varios momentos se traspasan fácilmente.

A) Escenario 1: “Educación Intercultural bajo la tendencia y tensión castellanizadora”

El siguiente escenario se desarrolla por el profesor de sexto. La observación se desarrolló los días 12, 13, 14 de junio del 2017.

En un periodo de 9 a 12 pm. En las primeras dos horas del día, el grupo ensaya vals, coro de despedida junto con los otros dos grupos de sexto, como actividades a presentar en la clausura de fin de ciclo escolar programada para el 1 de julio del 2017.

La dinámica en las dos horas se desarrolla de la misma manera los tres días. Los tres grupos de sexto ensayan sus actividades en la plaza cívica. Una vez concluido el ensayo se retiran a sus respectivos salones.

El grupo observado está integrado por 27 alumnos, 16 niños y 11 niñas. A continuación se presenta un fragmento observación que se analiza para fines de la investigación.

DÍA 1 (12/06/2017)

Llegamos al salón a las 10:30 am. Una vez en el salón el profesor comenzó a pasar lista por número. Conforme los alumnos escuchaban su número correspondiente van respondiendo.

Profesor: Número uno

Ezequiel: tey ayon toj [Aquí estoy].

Al terminar el pase de lista, el profesor me comentó que la actividad que tenían pendiente los alumnos era de buscar 10 palabras agudas, graves y esdrújulas en los diferentes libros. Actividad que habían concluido tres alumnos de 24 alumnos presentes ese día.

Al ver que la mayoría de los alumnos no lograba concluir con la actividad. El profesor se dispuso a dar la explicación de cómo identificar las palabras agudas, graves y esdrújulas y las particularidades de cada uno de ellas.

Profesor: A ver, veo que no avanzan, así como van, otra vez no terminaremos. Las agudas -se definen por llevar el acento de intensidad o sílaba tónica en la última sílaba. Se acentúa cuando termina en vocal "n" o "s", algunos ejemplos son: comezón, japonés.

Escribe en el pizarrón algunos ejemplos: comezón, japonés, encerrando en un círculo la sílaba acentuada.

Profesor: A ver den un ejemplo.

Juan: Ángel, maestro.

Profesor: Muy bien Juan, y otro ejemplo. A ver tú Lorenzo (señala con el dedo al alumno)

Lorenzo: Fácil, policía.

Profesor: Muy bien, ahora las palabras esdrújulas son cuya acentuación recae en la antepenúltima sílaba

Escribe en el pizarrón las palabras: teléfono, árboles. Encerrando en un círculo la sílaba acentuada.

Profesor: Las palabras graves. Son aquellas donde el acento de intensidad o sílaba tónica se ubica en la penúltima sílaba. Espero que ya con los ejemplos puedan terminar. A trabajar.

Algunos alumnos: Sí maestro.

Después de la explicación, los alumnos siguieron buscando las palabras en los libros de textos de español, historia y ciencias naturales. Pasando 15 minutos, el profesor se dispone a dejar otra actividad.

Profesor: Saquen la libreta de matemáticas

Todos sacaron la libreta y el profesor comenzó a dictar algunos ejercicios de suma, resta, división en la lengua española. Guiándose de un libro comercial de actividades.

Profesor: Oliver lee por 125 palabras por minutos, cuantos palabras leerá en 10 minutos de lectura en la escuela.

Varios alumnos: k'un k'un ya awal [más despacio]

Lorenzo: Beluka la awal [¿cómo dijo?]

Les dictó 15 problemas. Una vez concluido el dictado, los alumnos comenzaron a intercambiar sus libretas para terminar de escribir los ejercicios planteados.

Profesor: Lean bien e identifiquen bien qué tipo de operación hay que realizar. Sí es una suma, resta o división. No todos son sumas, ni restas, están revueltas.

Al principio los alumnos trabajaban de manera individual, pero con el transcurso de los minutos se fueron agrupando para trabajar, algunos en parejas y otros en equipo. Las niñas se agruparon en tercias.

Juan: Bijteswanej jich ba yich' pasel toj. [Maestro así está bien el trabajo]

Profesor: Ya les dije, lean bien lo que se les pide, si es suma o no.

Profesor: Les queda 10 minutos y comenzaré a recibir los trabajos.

Los primeros en entregar la tarea fueron Lorenzo, Sebastián. El profesor les califica con 10 buenas y reciben 8 de calificación. El grupo escucha la calificación de ambos alumnos. Algunos alumnos se acercan a ellos para ver la libreta y copiar las respuestas. Y así consecutivamente van copiándose las respuestas. 15 alumnos entregan las tareas de español y matemáticas. Unos 20 minutos antes de concluir las actividades el profesor indica que:

Profesor: organicen las sillas en forma de círculo. Realizaremos nuestro círculo de lectura.

Los alumnos organizaron las sillas y de inmediato sacaron su libro de lecturas de la SEP.

Profesor: Seguiremos con la lectura del texto a leer “el camello de Shau” página 198 una de las últimas páginas del libro. Cada uno le tocara leer un párrafo respetando signo de puntuación y así sucesivamente hasta terminar la lectura, todos tienen que leer fuerte para que el resto del grupo escuche, en la cuenta de tres comenzamos 1, 2, y 3.

Todos seguían la lectura. Uno que otro alumno leía despacio siguiendo al compañero que leía para el grupo. Dentro del desarrollo de la actividad, 5 alumnos no quisieron leer el texto por más que el profesor les pidió.

Profesor: Pedro, lee pues, así no como vas a aprender. Y así piensan seguir a la secundaria.

Varios alumnos: ma s-na', maba ya yayix nop jun. [No sabe, no va a seguir estudiando]

Profesor: Eso dice que no va a seguir estudiando pero luego allí van a estar en la secundaria. Hay que leer.

Una vez que cada alumno leyó un fragmente de la lectura, les pidió que transcribieran el texto a sus libretas.

Profesor: Sequen su libreta y transcriban el texto. Apúrense porque vendrá la lluvia y se mojaran en el camino. Tratemos de terminar unos minutos antes de la salida.

Alumnos: Lek ay, ora ya x-at'ejotik [bien, trabajaremos rápido]

Con forma iban concluyendo fueron entregando la transcripción y se fueron retirando.

Alumnos y Alumnas: Pajelto bijteswanej. [Hasta mañana maestro]

Profesor: Hasta mañana.

En el escenario descrito observamos que hay una preferencia por parte del profesor por utilizar la lengua española como lengua de instrucción y como objeto de estudio, a pesar de que él habla la misma lengua indígena que sus alumnos. Es un escenario que resulta conflictivo, tanto para él profesor como para los niños.

El utilizar el español con alumnos que prácticamente son monolingües en tzeltal, se relaciona en primer lugar, con la ideología lingüística que tiene el profesor, la cual la expresa a través en el uso y función que le da al español en el salón de clases. Como aquí lo expresa:

Yo como maestro que hablo la lengua tzeltal no veo dificultada para trabajar con los niños, con los padres de familia. Precisamente como lo comenté hace rato, es que lo que yo quiero es que el niño aprenda el español porque el tzeltal ya lo habla y lo traen desde niños al igual que yo. Y porque ultimadamente el español les va a servir cuando vayan a la ciudad, para su trabajo y para muchas otras cosas (Entrevista realizada profesor de sexto. 1/03/2017).

Por otro lado, su actitud y preferencia por el español responde a presiones y exigencias del nivel siguiente (secundaria). Recordemos que la educación denominada Intercultural y Bilingüe termina en el nivel de primaria. La educación secundaria, pertenece al sistema de escuelas generales en la que no se trabaja con un enfoque Intercultural ni Bilingüe.

Los profesores saben que los estudiantes para su ingreso a la secundaria, deben tener dominio del español en lo oral y escrito, así como las habilidades que se les exigen a los niños de 6 grado, sin considerar su lengua materna. Sin embargo, la adquisición del español no es sólo responsabilidad del profesor de nivel de primaria, es un proceso y adquisición que se va fortaleciendo en todos los espacios comunicativos y académicos.

Entre lo que dice y lo que hace en el salón de clases el profesor, introduce y enseña el español a través de la lengua escrita en actividades como: buscar palabras agudas, graves y esdrújulas; los dictados de ejercicios matemáticos y la lectura y copia del libro de español- lecturas.

A continuación unos ejemplos de escritura que se observaron de los cuadernos de los alumnos en relación a los dictados de matemáticas que realizó el profesor durante las clases mencionado arriba.

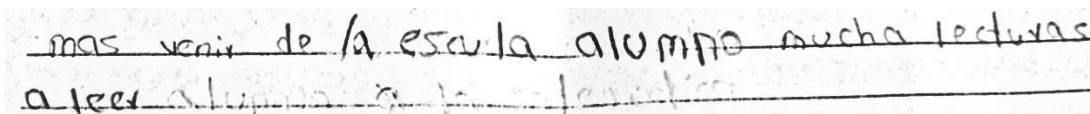


Foto 12. Escritura de Antonia. 12 años. 6°.

Tomada por la Profa. Reyna Isabel Santiz Gómez. (29/06/2017)

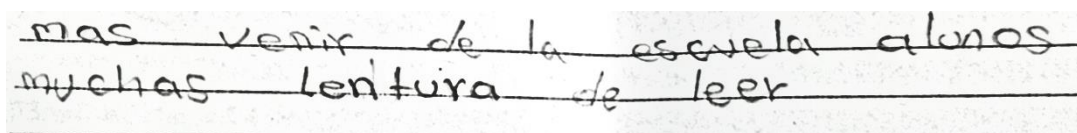


Foto 13 Escritura de Anita. 12 años. 6°.

Tomada por la Profa. Reyna Isabel Santiz Gómez. (29/06/2017)

En los ejemplos presentados se puede apreciar que esos ejercicios les resultaron difíciles de terminar y trabajar. En la actividad de dictado los alumnos escribieron palabras aisladas, y frases incompletas, se les dificultó desglosar los enunciados, resultando un dictado que muestra muchas dificultades entre ellas de no alcanzar su valor comunicativo.

Durante la observación de esta práctica no se advierte la participación activa de los alumnos: de los 27, solo 7 siguen la explicación del profesor. El resto del grupo y sobre todos las niñas no intervienen, se inhiben, se mantienen en silencio y buscan estrategias como: copiar las respuestas de los demás.

Las condiciones del escenario se caracterizan en términos de Hamel (2009) en una diglosia sustitutiva, es decir, en donde el español desplaza al tzeltal en su uso funcional. Al mismo tiempo, estamos frente a un escenario de *translingüismo*, a pesar de que aparentemente no existen condiciones para crear significados y sobre

todo entendimiento es español. De forma inocente se logra crear significados en tzeltal, es decir tratan de “crear significado, formar experiencias, ganar entendimiento y conocimiento a través del uso de dos lenguas”. (Baker, 2011, p. 288).

Aun cuando el profesor les habla todo el tiempo en español, algunos alumnos responden a las explicaciones que realiza, también hay ejercicios y actividades en los cuales los alumnos escriben en tzeltal. Por lo tanto, estamos frente a un escenario de translingüismo en que las “diferentes estructuras lingüísticas y sistemas, incluyendo diferentes modalidades, hablar, escribir, cantar, escuchar, leer, recordar, en diferentes momentos de la interacción” (Arias, 2017, p. 53).

Que quizá en este escenario no se aprecia tan detalladamente, pero que sin duda ocurre de manera espontánea durante el desarrollo de las actividades. Como docente, he podido observar dicha situación de transferencia de fonemas del español al tzeltal. Considerando que se trabaja y se ensaña en español, cómo entonces los alumnos logran escribir en tzeltal.

Aquí un ejemplo de cómo si pueden responder en tzeltal una pregunta elaborada en español:

1. ¿Qué actividades realizan juntos como compañeros?
ya traen la jimal cancha con un mulan y saca el balón

Foto 14. Escritura en Tzeltal de Luis. 12 años. 6°.

Tomada por la Profa. Reyna Isabel Santiz Gómez. (29/06/2017)

[1. jugamos en la cancha y hacemos nuestros trabajos]

Este escenario descrito arriba en particular se puede observar elementos más centrados en las cuestiones bilingües, no da elementos para desarrollar el tema de la interculturalidad.

Sin embargo, en la entrevista con este profesor señalaba que:

La interculturalidad es el contacto de varias lenguas y aquí en la comunidad pues no se puede decir que haya mucho eso, porque sabemos que aquí nada más se habla el tzeltal” (Entrevista al profesor de sexto. 1/03/2017).

Es un escenario en el que podemos apreciar que durante el contacto entre el tzeltal-español, se le da más prioridad al español, con el objetivo que al final del ciclo escolar los alumnos consigan hablar el suficiente español que se necesita para continuar con el siguiente nivel escolar. Documentando resultados negativos, porque está orientado en una práctica “castellanizadora” que suele ser un modelo recurrente en la educación indígena de nuestro país.

B) Escenario 2: “Encuentro de dos lenguas”.

El siguiente escenario se desarrolla por la profesora de tercer grado. Los días 19, 21, 22 de junio de 2017. El grupo de Tercero está integrado por 35 alumnos, 34 hablantes del tzeltal y uno hablante de tzeltal/tzotzil. La observación y el trabajo en el aula se desarrollaron en un periodo de 5 horas.

A continuación se presenta un segmento del segundo día de observación. Es un segmento que nos permite apreciar más detalladamente la intervención de la profesora y los alumnos durante el desarrollo del tema “**fases de la luna**” de la materia de ciencias naturales.

DÍA 2 (21/06/2017)

Llegamos al salón a las 9 de la mañana

Profesora: Buenos días

Varios alumnos: Buenos días maestra

Maestra: ¿Hicieron todos la tarea? Los que trabajaron pasen a dejar su libreta a la mesa.

Todos los alumnos: Si

Pasaron a dejar sus librerías al escritorio

Profesora: Saquen el libro de ciencias naturales en la página 133, de la fases de la luna. Realizaremos una actividad y necesito de tres alumnos. Marcos, José y Antonio pasen al frente.

La profesora colocó el escritorio frente al pizarrón. Bajo en el piso los materiales que había sobre el escritorio y saco de su bolsa una pelota grande y pequeña de unicel, una linterna y alambre.

Profesora: Marcos y José doblen el alambre. En cada lado del alambre colocaremos la pelota grande que representara la tierra. La pelota pequeña será a la luna. Prendió la linterna. Coloquemos las pelotas frente a la linterna. Hay que girar la pelota

pequeña alrededor de la grande. Observen que pasa, observen la pelota pequeña desde la pelota grande. ¿Cuánta luz le llega a la pelota pequeña? ¿En qué lugar no le llega nada de luz a la pelota? ¿Qué astro representa la linterna?

Los alumnos no respondieron rápido, pero todos desean pasar a mover las pelotas y a encender la linterna para ver las sombras que se observaban en la pared del salón.

Profesora: Para que podamos ver mejor vamos a pintar de azul la pelota grande y la pequeña de gris. De esa forma quizá sería más fácil que puedan ver que función cumple cada pelota en esta actividad ¿Han visto a la luna? Han visto que hay días en que esta redonda y de color blanco y hay otros días en que la mitad de ella se encuentra de color negro.

Varios alumnos: Te u, ay ajk'ubal te chikan ilel ta lek, ay ak'ubal te mayuk banti chikan, maj tatik ilel [hay días en que se ve muy bien la luna y otro días que no se ve bien].

Profesora: Muy bien, y porqué creen que hay días que no se puede ver completa

Antonia: ma jna'. "No sé".

Profesora: La luna "U" como en tzeltal. Es un astro o cuerpo más cercano a la tierra. Por eso lo podemos ver por las noches por su cercanía con la tierra. Es un satélite natural y gira alrededor de la tierra. La luz de la luna se debe a la luz que recibe del sol. Pero no siempre se ve igual, a veces está completa y en otras ocasiones no.

Conforme explicaba iba pegando imágenes en el pizarrón de las 8 fases de la luna. Los colocó en orden.

Profesora: Les pido que corten ocho círculos blancos y que pintaran la parte oscura de la luna según la fase que le corresponde.

Los alumnos con entusiasmo sacaron sus colores, tijeras para realizar su trabajo. Algunos alumnos hacían los círculos con ayuda de un compás, otros con tapas de refresco o con monedas. Mientras trabajaban tarareaban una canción en tzeltal.

Investigadora: ¿Banti la nopik te k'ayojile? [¿Dónde aprendieron esa canción?].

Juan Carlos: Te bijteswanej, ta k'alan k'op la snoptesotik. Te xanich'yax mulan at'alj, ya k'ayotik ta bastik k'op [La canción la aprendimos con la maestra en español, se llama las hormigas les gusta trabajar y pero nosotros lo cantamos en tzeltal].

Investigadora: Lek ay [muy bien].

Los alumnos conforme iban terminando fueron pegando las fases de la luna en una hoja blanca y recibieron su calificación.

Este escenario nos permite ver cómo se desarrolla el trabajo, las actividades, las interacciones en un salón de clases con una profesora que no habla la lengua indígena de sus alumnos y al respecto Siguán y Macky (1986) argumentan que:

Es fácil imaginar lo que sucede si la escuela habla en otra lengua. Si se trata realmente de dos lenguas distintas, la comunicación en un primer momento es imposible, y aunque el maestro y alumno puedan apelar a medios supletorios de comunicación y aunque con el tiempo encuentren formas verbales comunes, la comunicación no será fácil ni tan cómoda como en casa y caracterizara a la escuela como algo distinto y extraño (p. 106).

Ente esta situación que se dibuja es fácil pensar que asistir a la escuela es obligatorio o puede ser un motivo de deserción escolar. No obstante, en este escenario en particular, los alumnos, la comunidad, saben que la profesora habla tzotzil, que pertenece a una comunidad indígena conocida, características que les permite identificarse, de algún modo, con la profesora.

Y desde una primera apreciación, el que la profesora no hable tzeltal, parece ser que no dificulta que se desarrolle de una determinada manera el trabajo en clases.

Los alumnos participan, colaboran, trabajan en el desarrollo de las actividades, expresan sus ideas, inquietudes en tzeltal, dando la impresión que les agrada asistir a clases.

Chiloljá es una comunidad monolingüe en tzeltal. Sin embargo, el contacto con el español se da en los espacios de la escuela, en los diferentes medios de comunicación. Situación que propicia que los alumnos estén familiarizados con la lengua. Y aunque oralmente no la hablen, hay una comprensión del español por parte de ellos.

La profesora trabajaba a partir de propuestas concretas a desarrollar en actividades de acuerdo con los temas y con materiales concretos. Apoyándose de determinados alumnos para explicar las actividades en español, mientras que uno de los alumnos suele traducir al tzeltal las consignas, como fue el caso de la actividad de las “fases de la luna” (arriba descrita).

Retomando investigaciones en comunidades indígenas en proyectos que buscan el desarrollo de una educación intercultural y bilingüe, Hamel (2009) comenta:

Hemos observado que la participación de los alumnos aumenta significativamente cuando los contenidos se ubican en un ámbito sociocultural a su alcance logrando una contextualización adecuada (ubicación deíctica: *yo, aquí, ahora*) de los contenidos. Esto se produce sobre todo en las clases de ciencias sociales y naturales, cuando el maestro saca a los alumnos del salón de clase para mostrar en la realidad los objetos que constituyen el tema de la clase (Hamel, 2009, p. 110).

De acuerdo a la entrevista que se le realizó a la profesora, ella expresa que la EIB se trata de algo que aún no sucede en el aula y considera que aun en la educación indígena se sigue castellanizando, en sus palabras:

Pienso que la educación o la manera de ver la educación sólo cambio el nombre. Seguimos dolorosamente castellanizando. (Entrevista realizada a Profesora de tercero 13/06/2017).

Aunque la profesora desearía que las cosas fueran diferentes, la desubicación lingüística en la que se encuentra la obliga a usar el español como lengua de instrucción y objeto de estudio. El problema de desubicación lingüística provoca que las escuelas se conviertan en contexto de conflicto lingüístico y cultural entre el español y las lenguas indígenas.

Por tanto los profesores en situación de desubicación se ven obligados a planear con más detalle sus actividades y de un manejo de un vocabulario no tan complejo. Es decir, requiere que día a día se busque las explicaciones más sencillas para lograr sus objetivos.

A diferencia del resto de los compañeros profesores que traducimos el contenido curricular, buscando la equivalencia de las palabras/conceptos en lengua indígena. La búsqueda de frases sencillas, de conceptos no complejos, son estrategias que se desarrollan con el fin de lograr una cierta comunicación e interacción entre el (la) profesor (a) y los alumnos:

Actividades comunicativas naturales, interesantes y comprensibles que se expresen en códigos simples, son óptimos [y] en cuanto a la

adquisición de formas fijas (como “Buenos días”, “¿Cómo llego?”), [son] formas de lenguaje memorizado, no contribuyen ni a la adquisición ni al aprendizaje, pero pueden ser útiles para establecer y mantener relaciones sociales (Hamel, 2009, p. 110).

Dentro del “deber ser” la manera de trabajar de la profesora no será la más correcta, pero logra cosas positivas sin que ella pueda darse cuenta. A diferencia de otros modos de trabajar en las que para aprender bien español se tenía que dejar atrás la lengua indígena.

Aquí los alumnos utilizan el tzeltal para expresar sus opiniones, ideas, sentimientos, trabajan sin la necesidad de “copiarse” los trabajos, cada alumno/alumna trabaja de la mejor manera que puede para lograr la calificación.

Aunque el español es la lengua de instrucción, no existe prohibición, ni mecanismos coercitivos por el uso del tzeltal. El que usen el tzeltal en clases permite que se sientan en confianza.

Y en palabras de la profesora lo expresa:

Trato de hablarse en tzeltal algunas palabras y ellos me corrigen cuando no lo digo bien, tratado de aprender con ellos. (Entrevista realizada a Profesora de tercero. 13/06/2017).

Este escenario nos permite observar aspectos de translingüismo significativos que la profesora y los alumnos no alcanzas percibir. Hay que recordar que el translingüismo de acuerdo a la definición que da Blackledg y Creese (citado en Arias, 2017) es el “uso flexible de los recursos de hablantes bilingües” (p. 208). El hecho que la profesora permita el uso del tzeltal en el aula, logra establecer conexiones y conocimientos en español.

El recurrir al tzeltal constante a falta de competencias en español, permite a los alumnos desarrollar contenidos en español-tzeltal. A partir de los materiales preparados por la profesora para la actividad de las “fases de la luna”, el que se utilicen ambas lenguas en la interacción, ambas lenguas se enriquecen al mismo tiempo. Las prácticas translingües permiten a los docentes:

Flexibilizar sobre el rol de las dos lenguas dentro del mismo espacio, y hacer una conexión entre las dos lenguas para sacar provecho de los desarrollos de cada una de ellas para enriquecerse entre ellas mismas, y establecer momentos sistemáticos de inclusión de las lenguas para el desarrollo cognitivo del contenido en inglés [Español] a partir de lo que los estudiantes ya sabían en español [Tzeltal]” (Arias, 2017, pp. 208-209).

En este escenario se puede observar elementos más centrados con el bilingüismo en relación al uso que se le otorga a ambas (tzeltal-español) en el salón de clases. Los elementos para desarrollar el tema de la interculturalidad se relaciona con el acto comunicativo que va más allá de la lengua. De acuerdo con lo observado podemos ver que los alumnos realizan un proceso natural de transferencia de una lengua a otra.

En este caso en particular, la transferencia hace referencia que los conocimientos que van adquiriendo en español les permite aplicarlos en el tzeltal. Aunque con esto no quiero decir que sea la manera más correcta, pero podemos ver que los resultados no siempre son negativos.

C) Escenario 3: “Práctica de Interculturalidad en Perspectiva Crítica”

El siguiente escenario se desarrolla por el profesor de cuarto. El cual, se acompañó los días 26, 27, 28 de junio del 2017, en sus actividades dentro y fuera del salón de clases. No obstante, para fines de la investigación, se elige una parte del segundo día para efectos del tema de análisis y reflexión.

Cabe mencionar que las actividades observadas en los tres días no varían mucho, el grupo tiene la misma dinámica los tres días, exposiciones bilingües de diferentes temas relacionados a las materias de español, ciencias naturales. Como actividades para reforzar la lecto-escritura en español y en tzeltal.

DÍA 2 (27/06/2017)

Llegamos al salón a las 9:00 am.

Investigadora y profesor: Buenos días niños.

Alumnos (coro): Buenos días maestros.

Profesor: Los equipos a exponer ya están listos.

Alumnos (coro): Si.

El primer equipo pasa al frente. El equipo integrado por dos niños. El tema a presentar se titula:

Equipo: “te winik sok kelemut” “El Señor y el Gallo”.

Primer integrante: Tul beel winik la stajba sok k’ot kelemut, ta pamal akiltik. [Un caminante que andaba por el campo se encontró un gallo].

Segundo integrante: K’alal la yil och xiwel ta sbak’etal. [El caminante se espantó al encontrar al gallo, sintió miedo].

Pasó otro el equipo de tres alumnos, dos niños y una niña.

Primer integrante: Te lotil k’op ja sbi’il “te kits’in kerem”. Te kits’in kerem ya yich ti’el yu’un xanich’etik, te sbankiltak la similik te xanich’etike. “Nuestro cuento se llama “El hermano pequeño”. Las hormigas pican al hermano pequeño y los demás hermanos matan a las hormigas”.

Segundo integrante: Te ch’in its’ nal kerem ma x-ok’ix yu’un k’uxul. “Así es como el hermanito pequeño deja de llorar”.

Tercer integrante: Te xanich’etik la sti’on yu’un mayuk xanab. “Me pico porque no tengo zapatos dijo el hermano pequeño”.

Los niños narran un cuento bilingüe corto. Se apoyaron de un papel bon en donde dibujaron la historia del cuento, conforme participan van señalando los escenarios de acuerdo al dibujo elaborado.

Profesor: Lek ay te lotil k’op te la tsi’ibuyik, jich ya yal labaik ta pak’ te banti ya tatik ta ilel. “Muy bien, de manera creativa crearon su cuento, bien hecho. Peguen su trabajo en la pared”.

Después de la actividad continuaron con sus clases de historia. Les pido a los niños que guardaran sus cosas y sacaran su libro de historia de la SEP en la página 90. En la lección titulada “**La conquista de México-Tenochtitlan**”. El profesor comenzó con una explicación del tema en tzeltal.

Profesor: Ta yawilal tul wnik ja sbi’il Hernan Cortés ta lem yan pam lum te nat’ yilo sba sok te lumaltik. La chap sbaik son yantik xan kaxlanetik yu’un la sk’an yilik te lumaltik, la chap sk’op sok tul winik ja sbi’il Jeronimo Aguilar. Te jeronimo Aguilar yi lo jix te lumaltik, ay yilojix te te bats’il winiketik le ta lumaltik, sok nix ay tul ants ja sbi’il Malinche ts’ibubil ya náhuatl sok ta maya. Te Malinche ants sok te Jeronimo la skoltayik te Hernan Cortés yu’un ya sk’opoj sok te bats’il ants, wininiketik, ma lek te beluk snopoj ta sjol te Cortés, snopoj spobey spisil sk’ulejal te lumaltik te jayeb ay

yu'unik. Te muk'ul ajwalil Moctezuma la yaay stojol te jul ta lumaltik te Hernan Cortés sok bayal sjoyotak ta spukel majt'anil, ta stojol te lumaltil, yich la snopik te lek yot'an te Hernan Cortés. Te Cortés be'en bayal jato te la staj te muk'ul kinal yu'un Tenochtitlan sbi'il, bayal ta chap lumetik k'axa a', k'alal le ayix a la sts'ob te bats'il winiketik Mexicas, bayal la yich'ik chukel yu'un. Sok nix bayal la yich'ik tskel te kaxlanetik te sotak te Cortés, la yayik kera, bayal ilin yu'un te Cortés la yik'itay jilel te lum Tenochtitlan sok la yich nutsel lok'el yu'un te bats'il winiketik. Te Cortés la slej te muk'ul ajwalil Moctezuma la yal bey te yakuk skom te slumale. Ma la x-ch'un te ajwalil Moctezuma komel te slumale la yich' milel. K'alal lajemix te ajwalil Moctezuma te Cortés lok' ta anel, bayal te sotakkaxlan bayal lajik, te muk'ul lum Tenochtitlan ay ta sk'abik ta yan welta.

“Hace muchos años. En 1519, un hombre llamado Hernán Cortés, era un hombre español de tierras lejanas a las nuestras. Para conocer nuestra tierras organizo un viaje con ayuda de un hombre llamado Jerónimo Aguilar. Jerónimo Aguilar ya vivía en nuestras tierras, conocía a los indígenas, había aprendido la lengua de los entonces indígenas. Con ayuda de una mujer que era muy inteligente, llamada malinche que hablaba náhuatl y maya. La malinche y Jerónimo ayudaron a Cortés para poder comunicarse con los indígenas. Pero las intenciones de Cortés no eran buenas, porque se enfrentó y les quito las riquezas, lo poco o mucho que tenían los indígenas.

Pero entonces, el Gobernador Indígena Mexica Moctezuma supo que Cortés había llegado y mando a su gente a darle regalos, porque creyó que sus intenciones eran buenas. Pero aun con los regalos Cortés siguió su camino hasta llegar a las tierras de Tenochtitlan. Camino a la Tenochtitlan Cortés se enfrentó a varios pueblos indígenas. Cuando Cortés llego a Tenochtitlan los indígenas mexicas fueron sometidos. Pero hubieron otros españoles sometieron y pelearon con otros pueblos indignas. Situación que enojo a Cortés y fue a reclamarles, dejando solo al pueblo de Tenochtitlan, permitiendo que los indígenas se levantaran y volvieran a recuperar Tenochtitlan. Cuando Cortés regresó a Tenochtitlan, le pidió a Moctezuma que tranquilizara al pueblo pero como no lo hizo, lo hirieron de muerte. Tras ese suceso, Cortés trato de huir y en el intento, en el enfrentamiento murieron muchos españoles y desde ese día se le conoce como la noche triste para los españoles pero para los indígenas un triunfo”.

El profesor narró la lección en forma de historia en tzeltal y en español. Y mientras lo hacía, los alumnos escuchaban atentos al maestro. Al terminar la narración, es el profesor pide que:

Profesor: Lean la lección del libro en la página 90, bloque III.

Los alumnos comienzan a leer y dicen:

Algunos alumnos (coro): Melel le ya ayl te beluk la k'opontikix. "Es verdad aquí dice que eso pasó".

El profesor dejó que los alumnos leyeran y observaran las imágenes de la lección unos 20 minutos.

Profesor: Hagamos un círculo grande dónde todos estemos frente a frente.

Los alumnos en orden organizaron sus sillas.

Profesor: Jibit'il te laj choltik te namey k'inal x-talukikte kaxlanetik ta spojel te k'ulejaltik te jo'otik bats'il winiketik, laj spojik bel bayal k'anal tak'inetik, sok te k'ax t'ubil k'uk'umal te'eltik mut, la smulan bayal te lumaltik yu'un k'ulejal. Ta ora toj te bats'il winik sok te kaxlanetik ay mayuk ba lekj ya kilbatik, te lek ya sk'opojik, jich ta ora to pajal lumaltik.

"Como les comente hace muchos años los españoles llegaron. Cuando vieron a la gente que aquí vivía, la verdadera gente, los hablantes, les gusto sus riquezas el oro, las plumas de los pájaros. Comenzaron a desear tener las tierras de la gente. Hoy nosotros los indígenas y los mestizos convivimos, se convive cuando se respeta, se puede hablar sin ofender, porque compartimos una misma tierra. Las verdaderas personas vivieron y siguen viviendo y somos todos nosotros. Aún sigue esas personas viviendo aquí a pesar de las guerras. Y para evitar las guerras y peleas hay que respetar y valorar lo que somos".

José: jich yu'un ya sk'an te k'ux ya kaybatik sok ya sk'an kich'ta muk' te bats'il k'op. "Yo respeto a mis compañeros cuando hablan otra lengua"

Marco: ja nix jich ya sk'an kich'tik ta muk' te mach'atik maj ya x-k'opojik ta bts'il k'op. "Hay que respetar a las personas que no hablan como nosotros"

Profesor: Muy bien. La historia nos ayuda a entender cómo eran las cosas antes y como son ahora. Lo importante es que podamos entender las situaciones que sucedieron antes. Con la llegada de la gente mestiza muchos de animales y productos llegaron también, animales y productos que no había aquí. Y esa es la tarea que investigaremos en el libro ¿qué productos llegaron?

Alumnos (coro): Lek ay, ya ba stak' pastik lok'ombail. "se puede hacer dibujos"

Profesor: xju' ya a pasik. "Se puede, hay hacerlo"

Profesor: Miren al reloj, es la hora de español. Es hora de que las participaciones previas a la salida sean en español. Recuerden que todas las participaciones son escuchadas con respeto y todas valen.

El objetivo de la actividad final del día, según comentó del profesor, tiene el fin de que los alumnos perdieran la timidez para poder comunicarse en la lengua española. Se trataba de que los alumnos comentaran lo que encontraron en el libro.

Marco: Los españoles o Kaxlanes [Mestizos] trajeron avena, lechugas, rábanos.

Martha: También zanahoria, caña de azúcar.

José Manuel: Limones, naranjas.

Profesor: ¿Qué animales trajeron?

Eduardo: La vaca maestro, la gallina, el caballo.

Lucia: Chivo y puerco.

Profesor: Muy bien.

Todos los niños tenían dibujados los productos con sus respectivos nombres de forma bilingüe (tzeltal- español) en sus cuadernos. Mientras entregaban la tarea toco el silbato de la salida. Conforme recibían su calificación fueron saliendo uno por uno, se despedían dando la mano a su maestro.

Alumnos (coro): Hasta mañana maestro que les vaya bien.

El segmento de la observación que se presenta, muestra una práctica pedagógica que se acerca a lo que en el debate se denomina interculturalidad crítica. Entendiéndola como la construcción de relaciones y condiciones igualitarias que parte del reconocimiento de la diferencia que “se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” (Walsh, 2009, p. 4).

A diferencias de otras prácticas, en donde los profesores aplican lo que dice el libro de texto y el plan de estudios de manera bastante apegada al deber ser, no dando lugar a otras interpretaciones y concepciones. En este caso en el tema de la Conquista de México, se observan actitudes del profesor que busca abrir otro nivel de reflexión en el grupo sobre el tema.

Partiendo de eso, como herramienta pedagógica, la interculturalidad crítica permite cuestionar:

La racialización, deshumanización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, [que] visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no solo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también –y a la vez– alientan la creación de modos “otros” –de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, sonar y vivir que cruzan fronteras (Walsh, 2012, p. 175).

Trabajar desde una práctica pedagógica crítica, permite que las prácticas dejen de ser monoculturalistas y funcionalistas a estructuras sociales ya establecidas, donde las voces, conocimientos y modos distintos de estar, ser y de vivir no se toman en cuenta. Es necesario cambiar “no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación” (Walsh, 2009, p. 4).

La actividad de interpretación que realiza el profesor sobre “**La conquista de México-Tenochtitlan**”, puede ser un ejemplo de una posible práctica de interculturalidad crítica o de un inicio que busca otros modos de plantear las condiciones históricas con relación a la versión oficial que en los libros de textos se da sobre el tema. La lección corresponde al **Bloque III.- El encuentro de América y Europa**. Del libro de Historia. Cuarto Grado. Fue coordinado y editado por la Secretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. 2014. El cual se distribuye en tres secciones:

1) Panorama del periodo de ubicación temporal y espacial de los viajes de exploración de Cristóbal Colon en América y de la conquista de México.

2) Temas para comprender el periodo:

-Las necesidades comerciales de Europa y los adelantos en la navegación

-Los primeros contactos de España en América

-La conquista de México-Tenochtitlan

-Expansión y colonización a nuevos territorios

-Mestizaje e intercambio cultural

3) Temas para analizar y reflexionar

El contenido es uno de los temas centrales para comprender dicho periodo histórico. La actividad que se desarrolla el profesor se realiza como un relato y se apoya de mapas e imágenes, durante su intervención no tanto en lengua en lengua tzeltal y como recurre al libro en español, da paso a que los alumnos hagan una lectura del tema como para reforzar lo escuchado y permite tener un panorama previo y desde una reflexión personal como profesor.

Foto 15. Actividad contrastada de Historia

Información que proporciona el libro

La Conquista de México-Tenochtitlan

En 1519 Hernán Cortés, un militar español, dirigió una expedición hacia las costas del territorio mesoamericano. En Yucatán encontró a Jerónimo de Aguilar, quien había naufragado y vivía a las órdenes de un gobernante maya, por lo que había aprendido su lenguaje y le fue muy útil a Cortés como intérprete.

Por el río Grijalva, en el actual Tabasco, los españoles combatieron contra los indígenas y al término del enfrentamiento, éstos les regalaron algunas mujeres, una de ellas Malintzin (también llamada Malinche). Era muy inteligente, además hablaba maya, náhuatl y pronto aprendió español, por lo que llegó a ser intérprete, consejera y compañera de Cortés.

Al desembarcar en lo que hoy es el estado de Veracruz, Hernán Cortés fundó el primer ayuntamiento de América que llamó la Villa Rica de la Vera Cruz, pues de esta manera dependería directamente de la Corona española y dejaría de estar bajo las órdenes del gobernador de Cuba, Diego Velázquez.



Moctezuma, el gobernante mexica, se enteró de la llegada de Hernán Cortés y envió mensajeros al encuentro de los españoles con la instrucción de ofrecerles regalos a cambio de que abandonaran sus planes de llegar hasta Tenochtitlan. Pero ante la riqueza de los regalos, los españoles se interesaron en seguir adelante, y en el camino se aliaron con varios pueblos sometidos por los mexicas que eran obligados a pagarles tributo. El descontento de estos pueblos facilitaría la derrota mexica.

Cuando los españoles viajaban hacia Tenochtitlan, los indígenas tonacas invitaron a Cortés para que visitara al señor de Cempoala, con quien se alió. Posteriormente, los conquistadores siguieron su camino y formaron otras alianzas. Así, se encontraron con los tlaxcaltecas, que no eran tributarios de los mexicas y con quienes tenían una fuerte rivalidad. Tras perder algunas batallas en contra de los españoles, los tlaxcaltecas decidieron aliarse con ellos para terminar con el dominio mexica.



Interpretación del profesor.

PROFESOR: "Hace muchos años. En 1519, un hombre llamado Hernán Cortés, era un hombre español de tierras lejanas a las nuestras. Para conocer nuestra tierras organizó un viaje con ayuda de un hombre llamado Jerónimo Aguilar. Jerónimo Aguilar ya vivía en nuestras tierras, conocía a los indígenas, había aprendido la lengua de los entonces indígenas. Con ayuda de una mujer que era muy inteligente, llamada malinche que hablaba náhuatl y maya. La malinche y Jerónimo ayudaron a Cortés para poder comunicarse con los indígenas. Pero las intenciones de Cortés no eran buenas, se enfrentó y les quitó las riquezas, lo poco o mucho que tenían los indígenas. Pero entonces, el Gobernador Indígena Mexica Moctezuma supo que Cortés había llegado y mandó a su gente a darle regalos, porque creyó que sus intenciones eran buenas. Pero aun con los regalos Cortés siguió su camino hasta llegar a las tierras de Tenochtitlan. Camino a la Tenochtitlan Cortés se enfrentó a varios pueblos indígenas. Cuando Cortés llegó a Tenochtitlan los indígenas mexicas fueron sometidos. Pero hubieron otros españoles sometieron y pelearon con otros pueblos indígenas. Situación que enojó a Cortés y fue a reclamarles, dejando solo al pueblo de Tenochtitlan. Situación que permitió que los indígenas se levantaran y volvieran a recuperar Tenochtitlan. Cuando Cortés regresó a Tenochtitlan, le pidió a Moctezuma que tranquilizara al pueblo pero como no lo hizo, lo hicieron de muerte.

Tras ese suceso, Cortés trató de huir y en el intento, en el enfrentamiento murieron muchos españoles y desde ese día se le conoce como la noche triste para los españoles pero para los indígenas un triunfo"

REFLEXIÓN COMPLEMENTARIA DEL MISMO TEMA

PROFESOR:

"Como les comente hace muchos años los españoles llegaron. Cuando vieron a la gente que aquí vivía, la verdadera gente, los hablantes, les gustó sus riquezas el oro, las plumas de los pájaros. Comenzaron a desear tener las tierras de la gente. Hoy nosotros los indígenas y los mestizos convivimos, se convive cuando se respeta, se puede hablar sin ofender, porque compartimos una misma tierra. Las verdaderas personas vivieron y siguen viviendo y somos todos nosotros. Aún sigue esas personas viviendo aquí a pesar de las guerras. Y para evitar las guerras y peleas hay que respetar y valorar lo que somos".

Lección de página 90-91. Libro de Historia. Cuarto Grado. Fue coordinado y editado por la Secretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. 2014.

Haciendo una comparación entre lo que dice el libro y la interpretación hecha por el profesor podemos ver que:

El profesor retoma puntos como: la fecha, los personajes y acontecimientos importantes. Pero tiene la libertad de organizar su interpretación de una manera que ayude a explicar el acontecimiento de una manera diferente.

Como profesores bilingües siempre argumentamos que el hecho de que se usen los libros de texto oficiales dificulta trabajar y nos vemos obligados “traducir” los contenidos a la lengua indígena materna para que los niños comprendan en caso de comunidades con alto nivel de monolingüismo; hay asignaturas (áreas de conocimiento) que no son tal vez tan complejas para traducir, por ejemplo, ciencias naturales.

No obstante, la actividad desarrollada por el profesor no es una traducción exacta del libro, desde la libertad profesional hace su propia “interpretación” a través del uso de la lengua; la interpretación que da al grupo sobre ese hecho histórico, incorpora concepciones como **“nuestras tierras” “lenguas de los entonces indígenas” “nosotros los hombres verdaderos”**, que no están en el libro.

Permitiendo entonces entender que el acontecimiento estuvo lleno de enfrentamientos y de despojo, pero también deja ver que **“la gente que aquí vivía, la verdadera gente, los hablantes”** siempre ha estado aquí y que fueron los primeros en habitar estas tierras que hoy se llaman México.

La reflexión la concluye diciendo que **“se convive cuando se respeta, se puede hablar sin ofender, porque compartimos una misma tierra”** A pesar de las diferencias culturales entre los mestizos y con indígenas. Para el profesor los conceptos de “mestizo” e “indígena” son categorías que han organizado las maneras de pensar y ver el mundo de maneras distintas, pero el hecho de compartir el mismo territorio se debería convivir con respeto; forma de pensar que comentó también en la entrevista que se le realizó:

Debemos enseñarles a los niños las particularidades de la cultura mestiza. Hay que reforzar en ellos lo valioso que es ser indígenas, de ser hablantes de una lengua y que no pasa nada que también se

puede convivir con la gente mestiza y con los demás pueblos. La cultura tzeltal como la cultura mestiza conviva con respeto. (Entrevista realizada al profesor de cuarto. 20/06/2017).

No obstante, en la entrevista también el profe da cuenta de una visión “oficial” sobre la noción de intercultural bilingüe al señalar que la educación intercultural bilingüe es aquella en que refuerza los valores, el respeto a la diferencias **“y en donde ambas culturas en contacto se enriquezcan”**.

Entre lo que dice y hace durante su práctica docente, para el profesor es necesario, no sólo enseñar que por mucho tiempo la relación entre lo indígena/mestizo se ha dado entre enfrentamiento, despojo y discriminación. En la perspectiva que indica el profesor, las relaciones entre indios y mestizos deben cambiar, y al mismo tiempo transmite la importancia de reafirmar nuestra identidad con orgullo, en sus palabras: **“las verdaderas personas vivieron y siguen viviendo y somos todos nosotros”**.

Entendiendo que por *“verdaderas personas”* hace referencia a una filosofía maya tzeltal que dice que:

Son gente «verdadera» en tanto hablantes de su lengua, denominada bats'il k'op («palabra verdadera» en tzeltal) y bats'i 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 (Boyer, 2015, p. 80).

Desde esta idea, hay que tener en cuenta que para que exista una educación genuinamente bilingüe no basta solo con alternar los dos códigos lingüísticos el español y el tzeltal en el salón de clases, sino más bien se trata en la concepción del translingüismo de “generar interdependencia entre las lenguas, dando valor a cada una de ellas en el proceso de construcción del discurso bilingüe” (Arias, 2017, p. 51).

Trayendo consigo que el uso de dos lenguas en el salón de clase sea beneficioso para el desarrollo de habilidades lingüísticas de tzeltal y español, dinámica que se puede observar con detalle durante el desarrollo de este escenario, donde la vitalidad de las dos lenguas se observa.

A diferencia de prácticas documentadas en aulas de educación indígena en las que utilización de la lengua dominante se reducen en copiar palabras del pizarrón o del libro de texto, mientras que la lengua indígena es desplazada.

Al respeto Arias (2017) menciona que:

Más que el tiempo asignado a cada lengua en el currículo y las clases, lo que importa es el uso y las actividades desarrolladas para cada lengua, (...)se considera que las lenguas, (...) tienen el mismo valor dentro del desarrollo del aprendizaje, y que el conocimiento previo en cada una de las lenguas es un factor que contribuye no solo para el desarrollo de la lengua como tal, sino que establece una mayor posibilidad de uso de contenidos académicos, ya que las clases están enfocadas más en el desarrollo de temáticas, más que en clases de lengua (Arias, 2017, p. 53).

De acuerdo con lo observado, para cualquier contexto educativo, la participación de los alumnos es significativa cuando los contenidos y actividades se desarrollan en un ámbito sociocultural contextualizado. Cuando lo aprendido no se puede utilizar o bien solo es funcional en un contexto se vuelve un aprendizaje vacío y sin sentido.

El hecho de que el aprendizaje procura constantes prácticas a través de los juegos, de usos de materiales concretos, creación material, que se encuentran en la

comunidad o a su alcance, hace que aprender no se vuelva algo aburrido y mecanizado.

En síntesis y con los tres escenarios observados y analizados, no podemos idealizar ninguna de las prácticas presentadas. Sin embargo, en el tercer escenario nos permite ver otras formas de trabajar que no quiere decir que sean las más adecuadas, si no que depende de las características del grupo y de la disposición que hay por parte del profesor para trabajar de esta manera, o de una mejor forma para desarrollar una EIB que se acerca a perspectivas críticas.

Es decir que:

El docente no sólo debe cambiar de punto de vista respecto de su desempeño profesional y de su rol en la escuela y en la comunidad, sino también estar dispuesto a una acción distinta y más relacionada directamente con la comunidad o el barrio en el cual trabaja y con los conocimientos y saberes que tal colectividad ha acumulado en el tiempo y que posee (López, 2001, p. 19).

Hay que reconocer que estamos frente a una diversidad de prácticas interculturales que están atravesadas por múltiples factores. El trabajo del docente como sujeto social e histórico, ubicado en un contexto escolar ligado a una política educativa, a ideologías lingüísticas, a una trayectoria personal, a nuevas y viejas exigencias educativas, a cambios políticos, económicos que configuran una forma particular del trabajo docente.

Entre lo que dicen y hacen los profesores, se construye una historia compartida que permiten visibilizar las dinámicas que configuran los procesos de enseñanza y de aprendizaje que suceden en aulas en este contexto indígena en particular.

Conclusiones

Considerando que la presente investigación partió de mi experiencia como docente, de mi interés por indagar sobre las condiciones escolares, sociales, culturales y políticas en las que se desarrolla Educación Intercultural y Bilingüe, problematicé y analicé las situaciones, y contradicciones para la identificación de lo que hacen los docentes cuando dicen que trabajan desde la perspectiva de Educación Intercultural y Bilingüe.

En el desarrollo de la investigación, el trabajo de observación y acompañamiento de tres profesores permitió, conocer las condiciones en las que trabajan, los retos, dificultades y las nuevas exigencias que van surgiendo día a día en su práctica docente. Y así comprender porque se trabaja de la manera en que lo hacen, el porqué de las decisiones y acciones que implementan para mejorar o no, la situación del grupo que atienden.

Por otro lado, el punto de vista de los padres de familia también fue un eje importante. Saber que piensan del trabajo que desarrollan los docentes, de sus intereses e inquietudes al respecto. En lo personal me permitió reflexionar durante la elaboración de esta investigación sobre sí la forma en que he trabajado ha favorecido o no, a desarrollar la identidad cultural y lingüística de los niños. Lo que significa para ellos que como docentes incorporemos y le demos espacio a los conocimientos que los niños y las niñas aprenden en la familia y en la comunidad, y que con nuestras acciones podemos consolidar una buena o mala relación con ellos.

De acuerdo al recorrido realizado, el trabajo permite hacer reflexiones finales, vinculadas a los objetivos que se plantearon en este proceso de investigación.

1. Los modos de entender la educación intercultural bilingüe desde los maestros.

De acuerdo a los resultados que se obtuvieron del análisis sobre los discursos de los tres profesores, respecto a cómo entienden la educación intercultural, se pudo

visibilizar y comprender las dinámicas que se configuran dentro del aula en este contexto indígena en particular.

Aunque el análisis se centra en tres discursos, la concepción que tienen los demás profesores de la escuela sobre la interculturalidad no cambia mucho. Es fácil imaginar que todos los compañeros, incluyéndome, tenemos claridad y sabemos cómo trabajar la interculturalidad en las aulas o al menos que se tiene una idea clara sobre el tema.

Puesto que en los cursos de actualización, en los Consejos Técnicos Escolar, hay un bombardeo sobre el discurso oficial de la interculturalidad, orientaciones vigentes que condicionan la práctica docente, y en este sentido, los profesores siempre hemos y somos los destinatarios y lectores de los documentos curriculares que de alguna forma cristalizan ciertos saberes y prácticas autorizados.

Sin embargo, en los discursos de los tres profesores se pudo apreciar que la noción que se tiene de lo intercultural es sinónimo de educación bilingüe, se relaciona con el uso de dos o más lenguas en un mismo lugar o bien piensan que se trata de una interacción entre lo indígena y mestizo. Concepciones que van acompañadas de la visión “oficial” que existe sobre la noción, al señalar que la Educación Intercultural Bilingüe es aquella en que refuerzan los valores, el respeto a la diferencias para que ambas culturas en contacto se enriquezcan.

En los discursos de los profesores se aprecia que hay una superposición de ideas y concepciones y esto se debe a que:

El concepto interculturalidad está cargado simbólicamente de imaginarios diversos. (...) se requiere de-construir el concepto. El hecho de que el concepto no esté conformado por una base de significados estables ni necesariamente compartidos, sino por sentidos que representan una variedad de posiciones dinámicas, tanto individuales como colectivas, forma parte de la realidad y del problema por enfrentar y asumir en sociedades atravesadas por las desigualdades de todo tipo, donde el acceso a la escuela y a la escolaridad contribuyen a esa inequidad (Czarny, 2015, p. 158).

También se pudo visualizar que los docentes receptionan las orientaciones del discurso, pero cada uno lo interpreta, le da un significado y trabaja de acuerdo a su posibilidad, su entendimiento y las circunstancias en que se encuentre.

La manera en cómo el profesor se apropie e interprete el discurso, será la forma en que oriente su acción, su enseñanza, su objetivo. Y al mismo tiempo, su historia vinculada a su escolarización y procesos identitarios, también marcarán el modo de trabajo en el aula. Todo lo señalado dará lugar a una gran diversidad de escenarios, habrá quienes prioricen la enseñanza de una lengua en particular en concordancia a las dimensiones valorativo-ideológicas del profesor. También algunos trabajarán en condiciones de desubicación lingüística y favorezca lógicas castellanizadoras ya obsoletas. O bien hay quien trabaje desde una propia “interpretación” de los contenidos nacionales que propone el Estado “[buscando] abrir espacios a la construcción de lo que se llaman conocimientos nativos, que también quieren dialogar con los otros sistemas de conocimientos” (Czarny, 2015, p. 161).

2. Los modos “naturales, intuitivos” de los profesores en el trabajo con las lenguas en el aula y lo que ello está implicando.

En lo que respecta al trabajo con las lenguas en el aula, se pudo apreciar a través de los ejemplos mostrados, que existe una diversidad de prácticas en el aula. No podemos decir que se continúan con las prácticas en las que desplazaban a las lenguas indígenas, es decir, lo que ha sido la marca en del trabajo de castellanización.

Si bien, la castellanización no ha desaparecido por completo, permanece como un río en lo profundo. Se aprecian que los profesores se han preocupado por buscar estrategias que quizá no innovadoras pero permiten usar la lengua originaria como medio de instrucción y reflexión con los niños en la práctica docente, tanto en la oralidad como en lo escrito; y hay quienes trabajan desde las mismas prácticas que

han construido con base en sus experiencias y que de algún modo les ha dado resultado.

Se observaron diversos matices: unos que se acercan más a las prácticas castellanizadoras, ligadas a ideologías lingüísticas que se construyeron a través de la historia personal del profesor basado en una historia de discriminación. Situaciones que además, por la desubicación lingüística, se ven obligados a utilizar el español como un medio supletorio de comunicación. Se visibilizaron situaciones de uso didáctico de las dos lenguas (tzeltal-español), donde no existe una estrategia como tal pensada por el profesor, más bien es algo que ocurre de una manera natural, algo espontáneo, que va más allá de generar una o dos horas para aprender una lengua como lo marca el currículo.

Hay una actitud positiva con el uso que se le da a la lengua materna de los niños. Hay profesores que trabajan desde la lengua materna como medio de instrucción y como objeto de estudio, situación que se desarrolla siempre y cuando el profesor hable la misma lengua que los alumnos, y tenga un dominio lingüístico, pero sobre todo, sí hay una concientización respecto al valor de las lenguas en contacto dentro del aula.

Es fácil pensar que el hecho de ser hablante de la misma lengua de los niños, garantiza el uso de la lengua en el aula como lo muestra uno de los escenarios observados. No obstante, esto no siempre es así. Aunque se hable la misma lengua, pero no se valora, no se tenga interés de trabajar a partir de ella, el trabajo se orientará a darle lugar al desarrollo de la lengua dominante.

Las prácticas de translingüismo que se observaron, si bien no garantizan que el aprendizaje se logre, sí muestran actitudes lingüistas y procesos de revalorización de la lengua indígena, así como estrategias para la comunicación entre maestros y alumnos. Frente al escenario que observamos (foto 14) podemos decir que hay “diferentes estructuras lingüísticas y sistemas, incluyendo diferentes modalidades (hablar, escribir, cantar, escuchar, leer, recordar) en diferentes momentos de la interacción” (Arias, 2017, p. 53).

Aun cuando el currículo no ha sido interculturalizado, los ejemplos aquí presentados demuestran que existe una diversidad de formas de trabajar en las aulas, donde los conocimientos que poseen los alumnos comienzan a tener un espacio, confrontándolos con los conocimientos que son impuestos desde la sociedad hegemónica.

Los escenarios analizados nos permiten entender que las prácticas escolares han cambiado con el paso del tiempo. Aun cuando los profesores en situación de desubicación lingüística y lo difícil que implica no trabajar desde la lengua materna de los niños (la lengua indígena), en una comunidad con el 83.4% de la población es monolingüe, se logran positivos resultados con respecto a la actitud hacia las lenguas. Es un reto constante que necesitan de buenas e ingeniosas estrategias para lograr que los alumnos no se sientan obligados o cohibidos dentro del salón de clases.

Cada profesor trabaja a partir de cómo ha interpretado y entendido lo que implica el trabajo con dos lenguas, -además de la historia de castellanización vivida en su escolarización-: y desde ese referente tratarán de impulsar lo que hay debajo del gran concepto de Educación Intercultural y Bilingüe.

3. Tensiones entre las perspectivas padres de familia sobre la escuela.

La relación de los padres de familia con la escuela, presenta una posición compleja. Se advierten “distancias” entre lo que los padres de familia entienden por educar y ser una persona –concepción enraizada en sus históricas prácticas y transmisiones socioculturales y lingüísticas-, y lo que la escuela, a través de los profesores “debe” hacer en la comunidad y en perspectivas interculturales y bilingües.

En lo que respecta a lo que se enseña en la escuela, hay inquietudes en los padres, y hay tensiones. Entre los padres de familia hay una concientización y una actitud positiva sobre el uso de la lengua indígena en la institución escolar, me atrevo a decir que a raíz de las movilizaciones del EZLN y las diversas leyes que se han generado sobre el derecho de los pueblos originario, aprueban la enseñanza y

aprendizaje de la lengua materna y del español. Sus testimonios expresan la idea en la que antes, se hablaba más la lengua indígena en la comunidad pero en la escuela el hecho de hablarla, se acompañaba de represiones.

Los padres de familia expresaron que aprender en la lengua indígena es importante. Pues, como alumnos, vivieron la prohibición para el uso de la lengua en salón de clases provocando su deserción escolar. No obstante, en la actualidad se valora el aprendizaje de ambas lenguas (tzeltal-español). Manifiestan la importancia que tiene el que sus hijos aprendan bien el español, por un lado, para seguir transitando en el siguiente nivel escolar (secundario y bachiller) y por otro, como una oportunidad de encontrar un buen trabajo cuando migran a las ciudades. Estas concepciones coinciden y refuerza el trabajo castellanizador que desarrollan los docentes.

Otro aspecto importante se relaciona con el Lekil K'uxlejal [Buena vida]. De acuerdo a los discursos de los padres de familia, se percibe que hay una incompatibilidad entre la concepción que maneja la comunidad y la escuela. La escuela como institución está orientada por normas que no son compartidas con la comunidad, provocando confrontación entre los padres y profesores. El profesor visto como el mediador entre la norma del sistema y la vida en la comunidad, es una figura que generalmente es compleja.

Como comunidad indígena las actividades agrícolas-domesticas son parte fundamental para sobrevivir que necesariamente necesita de la participación de todos los integrantes de la familia, desde el más chico hasta el más grande; situación que obliga, por ejemplo, a faltar a clases. En consecuencia, las inasistencias son sancionadas por el profesor y reportadas al programa de compensación PROSPERA. Esta situación que expone a los padres como irresponsables frente a los profesores, y los padres exponen al profesor como aquél que no entiende las necesidades económicas de las familias de la comunidad.

La buena vida [lekil k'uxlejal] desde los padres de familia se orienta más en una vida en sabiduría, con razón y en convivencia armónica, que es posible observar en las prácticas culturales de educación, las cuales se configuran en diversos espacios,

como la casa, la familia, la comunidad, la milpa, la naturaleza misma, así como su organización social en clanes y linajes, en los sistemas de cargos, en el uso del calendario maya para la siembra, y sobre todo en el uso de la lengua tzeltal. De algún modo, el concepto de buena vida, se antepone a los objetivos que la escuela dice transmitir.

Dentro del campo educativo menciona Tuhiwai (citado en Czarny, 2015) de una “necesidad de pensar a los sujetos y a las comunidades en un vínculo que los integra de manera inexorable; esto es, *ser una persona indígena* es estar en relación con una multiplicidad de sujetos y objetos –vivos y muertos– así como espacios visibles y no visibles” (p. 162).

La escuela transmite la obediencia, disciplina, la puntualidad. En su función social, es la encargada de inculcar habilidades y disciplinas “se usa como sinónimo de regularidad social en relación a las normas y leyes que representan valores sociales que pautan el comportamiento humano” (Fernández, 1998, p. 1).

En la escuela, los alumnos entran en una dinámica diferente a la vida en la comunidad; trabajan conforme a un horario escolar, con reglas propias de comportamiento. En los últimos cuatro años se ha impulsado el uso de uniforme escolar, desplazando el uso del traje regional, situación que los padres de familia perciben como un cambio radical.

Sin embargo, aunque se percibe que hay “una concepción de la comunidad” y una “concepción de la escuela”, puede haber perspectivas y sentidos que se cruzan, confunden y/o confrontan en esta relación.

Finalmente y en forma de síntesis puedo decir que más de proponer algún método o estrategia para resolver las rupturas que existen entre los padres y docentes y entre docentes; a través de la investigación pude conocer las contradicciones y ambigüedades que enfrentan los maestros al realizar lo que se denomina educación intercultural y bilingüe.

Me permitió también tener un panorama actualizado sobre las prácticas educativas en relación a los cambios y continuidades de la educación indígena, y en el discurso de lo que se denomina Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos indígenas

en nuestro país. Finalmente, aporta elementos para problematizar las situaciones escolares que se viven en la escuela de educación indígena. Lo anterior, no sólo con la pretensión para reformular nuestras concepciones respecto de la EIB, sino también referidas al derecho de una educación que parta desde la perspectiva de los pueblos indígenas en este caso en relación con el Lekil K´uxlejal.

Bibliografía

- Ameigeiras A. (2007). El abordaje etnográfico en la investigación social. Estrategias de investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-152). Buenos Aires: Gedisa.
- Anderson, G. (2002). Hacia una participación auténtica: deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación. En Narodowski, M., Andrada, M., y Nores, M., (coords). *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Buenos Aires: Temas/ fundación Gobierno y sociedad.
- Anderson, G., y Herr, K. (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En Sverdllick, I. (comp). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 47-69). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Arias, E. (2017). *Translingüismo y Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenido como un modelo de Educación Bilingüe Dinámica en dos colegios Públicos de Pereira*. (Tesis para la obtención del grado de doctor en ciencias de la educación), Universidad Tecnológica De Pereira. Colombia.
- Arias, J. (1975). *El mundo numinoso de los mayas: estructura y cambios contemporáneos*, 188 (080).
- Arriaga, M. (2011). *Una Propuesta de Educación Alternativa: los Caracoles Zapatistas*. (Tesis para obtener el título de Licenciada en Pedagogía), Universidad Pedagógica Nacional. México, D. F
- Baker, C. (2011). *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*. Madrid: Catedra.
- Baronnet, B. (2015). La educación zapatista como base de la autonomía en el sureste mexicano. *Educação & Realidade*, 40(3).
- Baronnet, B. (2010). Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena. *Sociedades Cultura*, 13 (2), 247-258.

- Berger, P., y Kellner, H. (1985). *El acto de la interpretación. La reinterpretación de la sociología*. Madrid, España: Austral.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 711-734.
- Boyer, N. (mayo, 2015). Gente de palabras. Subjetividades indígenas en transformación en el Chiapas contemporáneo. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 70(1), 77-100.
- Caballero, J. (2002). *Educación y cultura: formación comunitaria en Tlazoyaltepec y Huitepec, Oaxaca*. México: Ciesas.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2004). El contexto discursivo. En *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, España: Ariel.
- Cardoso, R. (2009). Wejën-kajën (brotar, despertar): noción de educación en el pueblo mixe, Estado de Oaxaca. *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Ciudad de México: COMIE.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Ediciones Morata
- Carrillo, C. (2009). El origen del maíz. Naturaleza y cultura en Mesoamérica. *Ciencias*, 92(092).
- Coronado, M. (2016). *La cultura atnomagisterial en Oaxaca*. Oaxaca: Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 201
- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de educación*, (326), 37-62.
- Czarny, G. (2015). Políticas educativas y complicidades para dar cabida a la(s) diversidad(es). En Ocampo, G. (Coord.) *CUADERNOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA Los rumbos de la educación inclusiva en los inicios del siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque*. (1) Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva CELEI.

- De Cácia Oenning da Silva, R. (2015) La educación de sí mismo y la producción de niño indígena en el noroeste amazónico de Brasil. *Núcleo de Estudios de Arte, Cultura y Sociedad en América Latina. Antropológica*, 201 (35).
- De Chiapas, (2016). *Constitución política del estado libre y soberano de Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez. Recuperada en <http://www.haciendachiapas.gob.mx/marcojuridico/estatal/informacion/Leyes/constitucion.pdf>.
- De la Federación, D. O. (2016). *Acuerdo por el que se emiten las Reglas de Operación de PROSPERA*. Programa de Inclusión Social, para el ejercicio fiscal 2016.
- De León Pasquel, L. (2005). *La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. CIESAS
- DGEI (2010). *El curso General de Actualización. Los parámetros curriculares de la asignatura Lengua Indígena*. Secretaria de Educación Básica. Dirección General de Educación Indígena.
- Díaz, C., y Gigante, E. (2015). Educación y diversidad: concepciones, políticas y prácticas. En Díaz Couder, E. (coords) *Diversidad, ciudadanía y educación* (pp. 77- 102). México: UPN. Horizontes Educativos.
- Dietz, G y Álvarez, A. (2014). Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía: un ejemplo desde la antropología de la educación. En Oehmichen, C. (Ed.) *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (pp. 55-89). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández, L. (1998). El objeto de análisis y su enfoque, lo institucional. Una dimensión constitutiva del comportamiento humano. En Fernández, L. *El análisis de lo institucional en la escuela* (pp. 13-42). Buenos Aires: Paidós
- Fierro, C. Fortoul B. y Rosas L. (2008). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.

- Freedson, J., y Pérez, P. (1999). *La educación bilingüe-bicultural en los Altos de Chiapas. Una evaluación.*
- Gandulfo, C. (2007). Un proceso de reflexividad compartido: el caso de una maestra bilingüe de una escuela rural en Corrientes, Argentina. En García, S., y Paladino, M. *Educación escolar indígena: investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina* (pp. 43-62). Editorial Antropofagia.
- Gnde, R. (2011). Interculturalidad bajo la lupa: análisis de los Nuevos cuadernos Interculturales Bilingües Mexicanos. En Paladino M. y García S. *La escolarización en los pueblos indígenas americanos. Impactos y desafíos.* (Pp. 159-177). Quito Ecuador: Universidad politécnica salesiana.
- Gobierno, F. (2013). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última reforma publicada en *Diario Oficial de la Federación* en 15-09-2017. Recuperada en http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf.
- Gómez, L. (2013). ¿Escolarizados para qué? La difícil marcha atrás: escuela, descampesinización y desestructuración comunitaria. En Franco, A. (coord.) *Teoría y práctica de la educación Intercultural en Chiapas* (pp. 103-125). San Cristóbal de Las Casas, Chiapas; México: Programa de Investigación Multidisciplinarias sobre Mesoamérica Y el Sureste. Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Hamel, E. (2009). *El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español en escuelas indígenas bilingües en el Valle del Mezquital.* (61-115) Recuperada en <http://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/526/556>.
- Hecht, A., García, M., y Diez, M. (2015). Interculturalidad y educación en Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polisémico En Navarro, G., Padawer, A., Hecht, A. (comp) *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Avances desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España* (pp 43-65). Buenos Aires: Biblos.
- INALI. (2003). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.* Recuperado en https://site.inali.gob.mx/LGDPI/pdfs/Ley_pame.pdf

- INEE (2010). *ENLACE. Resultados de educación básica*. Recuperado en <http://143.137.111.105/Enlace/Resultados2010/Basica2010/R10CCTGeneral.aspx>.
- INEE. (2012) *ENLACE. Resultados de educación básica*. Recuperado en <http://143.137.111.105/Enlace/Resultados2012/Basica2012/R12CCTGeneral.aspx>.
- INEE. (2015) *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)*. México.
- Jiménez, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural más allá de un contenido escolar* (No. 370.196097 J5).
- Jiménez, Y. (2012). Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(52), 167-189.
- Jiménez, Y. y Mendoza, G. (2016). *La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa*. *LiminaR*, 14(1), 60-72.
- Lara, G. (2015). Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta. *Revista Colombiana de Educación*, 69, 223-235.
- Levinson, D. y Holland, J. (1996). *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. State University of New York.
- López, E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. *Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*, 382-406.
- López, E. (2007). Trece claves para entender la Interculturalidad en la Educación Latinoamericana. En Prats, E. *Multiculturalismo y educación para la equidad*. (pp. 13-44). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI.

- Mejía, R., Keyser, U., y Correa, M. (2013). Transformaciones culturales y generacionales en la participación colaborativa de niñas y niños de una comunidad Purhépecha. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1019-1045.
- Mena, F. (2000). La situación de la Educación Intercultural Bilingüe a través de un estudio de casos. *En Educación y Pueblo aymara*, (pp. 97-111) Iquique: Instituto de Estudios Andinos Isluga.
- Mendoza, O. (2010). *Interculturalidad, identidad indígena y educación superior*. Recuperado en HAL Id: halshs-00532559 <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00532559>
- Modiano, N. (1974). *La educación Indígena en los Altos de Chiapas*. México: Dirección General de Publicaciones del consejo nacional para la cultura y las artes. Instituto Nacional Indígena.
- Mosonyi, E y Rengifo, f (1983). Fundamentos teóricos y programáticos de la educación bilingüe intercultural. En N. Rodríguez, E, Mesferrer y R. Vargas. *Educación etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural*, 1, 209-230.
- Muñoz, H. (2006) *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*. Universidad Autónoma Metropolitana: Biblioteca de signos
- Muñoz, H. (Noviembre, 2007). La Diversidad en las Reformas Educativas Interculturales. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(2). Recuperado en <http://redalyc.uaemex.mx>,
- Novaro, G. (2006). *Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos*. Cuadernos interculturales, 4(7). Pp. 49-60. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/552/55200704.pdf> consultado el 25-06-2017
- Paoli, A. (2002) *Autonomía, socialización y comunidad tseltal.*, México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, (33), 53-65.
- Pech, C. (2014) Introducción: Mirar la interculturalidad de otras maneras, una reflexión necesaria. En Pech, C. y Rizo, M. (coords): *Interculturalidad:*

miradas críticas. Barcelona: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma.

Pliego, P (2001). Construcción de la noción de persona entre los tzotziles de San Juan Chamula Y Pedranos de Chenalhó. *Pueblos y Fronteras*. (1), 25-55

Podestá, R. (2007). Nuevos retos y roles intelectuales en metodologías participativas. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 12(34), 987-1014

Rehaag, I. (2010) La perspectiva intercultural en la educación. *El Cotidiano*. (160). México

Rehaag, I. (enero-junio, 2006) Reflexiones acerca de la interculturalidad. *Revista de Investigación Educativa 2*. Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana. Xalapa, Ver. Recuperado en <https://www.uv.mx/cpue/num2/critica/completos/RehaagReflexionesInterculturalidad.htm>

Reynaga, S. (2007). Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y la historia de vida. En Mejía R., Sandoval, S (coords.). *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamiento desde la práctica*, (pp. 123-154).

Sacristán, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Sacristán, J. (1999) *Poderes inestables en educación*. España: Morata

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.

Santos, S. (2007) *La universidad en el siglo XXI: Para una reformación democrática y emancipadora de la Universidad*. México: UNAM-CIICH

Schumann, O. (2013) Enseñanza bilingüe y materiales escolares en lengua amerindias. En Franco, A. (coord.) *Teoría y práctica de la educación Intercultural en Chiapas*. (pp. 233-243). San Cristóbal de Las Casas,

- Chiapas; México. Programa de Investigación Multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste. Instituto de Investigaciones Antropológicas. Universidad Nacional Autónoma de México.
- SEP. (1999). *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe de los niños y niñas indígenas*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. México
- SEP. (2007) *Programa sectorial de educación 2007-2012*
- SEP. (2008) *Lengua Indígena. Parámetros Curriculares*. Educación Básica. Primaria Indígena.
- SEP. (2011) *ACUERDO número 592 de la Educación Básica*
- SEP. (2011) *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. Dirección General de desarrollo Curricular. Subsecretaría de educación Básica de la Secretaría de educación Pública
- SEP. (2015) *Identidad Institucional*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave. Para La Educación Integral. Lengua Materna. Lengua Indígena. Segunda lengua. Lengua Indígena*. Plan y Programa De Estudio para la Educación Básica. Documento Digitalizado.
- Siguan, M y Mackey, W. (1986). *Educación y Bilingüismo*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Stavenhagen, R. y Gro. C. (2009). *Baronnet Bruno: Autonomía y Educación Indígena: Las Escuelas Zapatistas de las cañadas de la selva lacandona de Chiapas. México*. (Tesis de pregrado). Ciudad de México.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdlick, I (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. (Pp. 71 -111).Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Torres, J. (1998) *El curriculum oculto*. Colección PEDAGOGÍA Manueles: Morata,
- Trapnell, L. (2008) Conocimiento y poder: una mirada desde la educación intercultural bilingüe. *En Revista Argumentos*. (4). Recuperado de http://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Conocimiento%20y%20poder%20Una%20mirada_desde_la_EIB.pdf.
- Tubino, F. (2011). Del Interculturalismo funcional al Interculturalismo crítico. *Seminario de CA, Diversidad, Ciudadanía y Educación*. México: UPN.
- Tubino, F. (Enero 2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, Perú. Recuperado en <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>.
- Tubino, F. y Zariquiey, R. (2005). *Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano*. Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, (pp. 75-96).
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad: ensayos desde Abya Yala* (No. 316.4 (866) 305.800987).
- Walsh, C. (Junio, 2005) Interculturalidad, Conocimientos y Decolonialidad. Ponencia presentada en el II Encuentro Multidisciplinario de Educación Intercultural. CEFIA –UIC_DGEIB: “Política e Interculturalidad en la Educación”. México. Recuperado en <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/viewFile/4663/3641>.
- Zavala, J. (1988). *Mitología y modernización*. Colegio de Michoacán.
- Zúñiga M. X. (2011). La interculturalidad como relación imaginada y práctica social: experiencias con y desde los pueblos indígenas en América Latina. *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, (9). Recuperado en <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intercambio/article/viewFile/2200/2161>.

Anexos

Anexo 1. Niveles de logro que la evaluación del INEE señala como distintos niveles de logro:

<p>(I) Los alumnos son capaces de seleccionar información sencilla que se encuentra explícitamente en textos descriptivos. Además, comprenden textos que se apoyan en gráficos con una función evidente; distinguen los elementos básicos en la estructura de un texto descriptivo; y reconocen el uso que tienen algunas fuentes de consulta.</p>	<p>(I) Los alumnos son capaces de escribir y comparar números naturales. Resolver problemas aplicando las características y propiedades básicas de triángulos, prismas y pirámides. Resolver problemas que implican leer información en gráficas de barras. Se considera que tienen carencias importantes en el dominio curricular ya que no demostraron lo siguiente: Leer y realizar operaciones básicas con números naturales, representar gráficamente fracciones comunes, identificar características como tipo de ángulos, alturas, rectas paralelas y perpendiculares en figuras y cuerpos geométricos; así como, interpretar la descripción de una trayectoria, identificar la unidad de medida más adecuada para longitudes y áreas, y leer información explícita en gráficas de barras.</p>
<p>(II) Además de los conocimientos y habilidades del nivel anterior, los alumnos son capaces de comprender la información contenida en textos expositivos y literarios; distinguen los propósitos comunicativos de diferentes tipos de texto y reconocen el lenguaje empleado al escribir cartas formales. Pueden elaborar inferencias simples, como el lenguaje figurado en un poema y reconocen la estructura general de algunos textos literarios.</p>	<p>(II) Además de los conocimientos y habilidades del nivel anterior, los alumnos son capaces de leer números naturales. Resolver problemas de suma con naturales. Multiplicar y dividir decimales por naturales. Representar una fracción en un modelo continuo. Reconocer la regla verbal y si un término pertenece a una sucesión aritmética creciente. Identificar elementos geométricos como alturas, paralelas, ángulos rectos en figuras sencillas. Resolver problemas utilizando las características y propiedades de cuadriláteros y pirámides. Identificar unidades de medida de áreas y resolver problemas de aplicación de perímetros. Ubicar lugares usando sistemas de referencia convencionales en planos o mapas. Resolver problemas de conversión de unidades en el Sistema Internacional de Medidas (SI). Solucionar problemas que implican analizar o representar información en tablas o gráficas de barras; de porcentaje y de proporcionalidad del tipo “valor faltante” en diversos contextos, dado el valor unitario.</p>
<p>(III) Además de los conocimientos y habilidades de los niveles anteriores, los alumnos son capaces de combinar y resumir información que se ubica en diferentes fragmentos de un texto como en un mapa conceptual. Elaboran oraciones temáticas que recuperan la esencia del texto y la intención del autor. También relacionan y sintetizan información para completar un texto, pueden, por ejemplo, organizar la secuencia en un instructivo. Son capaces de realizar inferencias tales como interpretar el sentido de una metáfora en una fábula; contrastan el lenguaje de textos literarios, expositivos, periodísticos y apelativos y pueden distinguir datos, argumentos y opiniones</p>	<p>(III) Además de los conocimientos y habilidades de los niveles anteriores, los alumnos son capaces de leer y escribir números decimales. Resolver problemas aditivos con naturales o decimales; de multiplicación o división de naturales o de decimales con naturales. Representar una fracción en un modelo discreto; comparar fracciones y multiplicarlas por un natural. Usar las fracciones para expresar una división e identificar el dividendo o divisor. Identificar sucesiones geométricas crecientes, a partir de la regla. Resolver problemas utilizando las características y propiedades de ángulos, rectas, figuras y cuerpos geométricos. Identificar situaciones de aplicación de perímetro y calcular la distancia real de un punto a otro en mapas; ubicar coordenadas y objetos en el plano cartesiano. Resolver problemas directos de conversión de unidades de medida (SI e Inglés). Resolver problemas que implican la lectura de información en portadores. Reconocer distintas formas de representar un porcentaje. Resolver problemas de identificación de la</p>

	<p>moda en un conjunto de datos y de proporcionalidad del tipo "valor faltante" en diversos contextos, sin dar el valor unitario.</p>
<p>(IV) Además de los conocimientos y habilidades de los niveles anteriores, los alumnos son capaces de comprender textos argumentativos como el artículo de opinión y pueden deducir la organización de una entrevista. Además, evalúan de manera conjunta elementos textuales y gráficos que aparecen en textos expositivos; sintetizan la información a partir de un esquema gráfico como un cuadro sinóptico y establecen relaciones textuales que no son evidentes. Elaboran inferencias de alto nivel como evaluar el efecto poético, y analizan el contenido y la forma de textos con una temática similar. Por otra parte, discriminan el tipo de información que se solicita en un documento y reconocen las sutilezas entre el lenguaje de distintos textos.</p>	<p>(IV) Además de los conocimientos y habilidades de los niveles anteriores, los alumnos son capaces de comparar números decimales. Resolver problemas aditivos con números naturales, decimales y fraccionarios que implican dos o más transformaciones. Resolver problemas que implican dividir o multiplicar números fraccionarios por naturales. Ubicar una fracción en la recta numérica. Usar las fracciones para expresar el resultado de un reparto. Identificar el término siguiente en sucesiones especiales. Resolver problemas de aplicación de áreas; así como de conversión de unidades de medida con una operación adicional. Describir rutas usando sistemas de referencia convencionales en planos o mapas. Resolver problemas al usar información representada en tablas o gráficas de barras, de cálculo de promedio o de mediana y de comparación de razones.</p>

Fuente: <http://201.175.30.177/PLANEA/Resultados2015/Basica2015/R15baCCTGeneral.aspx>

Anexo 2. Guía de las entrevista al docente

NOMBRE:

FUNCIÓN:

GRADO QUE IMPARTE:

PERFIL:

AÑOS DE SERVICIO:

LENGUA MATERNA:

- Platíqueme sobre sus retos, dificultades, satisfacciones de ser maestra (o) en la escuela de Chiloljá.
- ¿Qué diferencia encuentra con la escolaridad que tuvo usted y la escolaridad que importe hoy con sus alumnos?
- ¿Qué manera los maestros se relacionan con la comunidad?
- ¿Qué beneficios y dificultades ve en usar la L1 y L2 en esta escuela y comunidad?
- ¿Qué cree le falte aun o que debería cambiar para implementar una educación bilingüe intercultural en la escuela de Chiloljá particularmente?
- ¿Qué es lo que más le gusta de ser maestro(a) de la escuela de Chiloljá?
- ¿Platíqueme sobre los materiales que utiliza y cómo los utiliza, para trabajar la lengua indígena y el español en el aula?
- Para usted, ¿qué es interculturalidad o qué entiende por interculturalidad?

Anexo 3. Guía de entrevista a los padres de familia

NOMBRE:

NIVEL DE ESCOLARIDAD:

OCUPACIÓN Y EDAD:

- ¿Qué espera usted de la escuela?
- ¿Cómo era la escuela cuando estudió su hijo mayor y cómo es ahora que estudia su hijo pequeño?
- Plátiqueme de los maestros, ¿Cómo es la relación de los maestros y la comunidad?
- ¿Cuál cree usted que debe ser la lengua tzeltal con la que tenga que aprender su hijo en la escuela? ¿el tzeltal, por qué? ¿español, por qué?
- ¿Qué piensa de nuestra lengua? ¿Es importante, sirve de algo hablar el tzeltal? ¿Si, por qué? ¿No, por qué?
- ¿Qué significa para usted ser hablante del tzeltal y ser miembro de la comunidad de Chiloljá.?

Índice de tablas

Tabla 1. Síntesis histórica de las políticas sociales para los pueblos indígenas y su expresión cultural en políticas lingüísticas.	15
Tabla 2. Plantilla Docente del Ciclo Escolar 2016-2017.....	52
Tabla 3. Porcentaje de Alumnos en cada Nivel de logro por grado 2008/2009/2010	60
Tabla 4. Porcentaje de Alumnos en cada nivel de logro por grado 2011/2012.....	61
Tabla 5. Niveles de logro en Lenguaje y comunicación y Matemáticas. 2014-2015.....	62
Tabla 6. Materiales Nacionales y Estatales	65

Índice de Fotos

Foto 1: Ubicación geográfica del municipio de San Juan Cancuc, en relación con otros municipios.	8
Foto 2. Ubicación geográfica del Municipio de San Juan Cancuc. Chiapas	48
Foto 3. Camino entre Chiloljá; San Cancuc en 1990	50
Foto 4 Escuela Primaria "José María Morelos y Pavón".	51
Foto 5. Reunión Comunitaria de Padres de Familia.	51
Foto 6. Proyecto de Destilación.	56
Foto. 7 Construcción de Cuerpos Geométricos con varas y plastilina.....	57
Foto 8. Portada del Libro Educación Intercultural y Bilingüe, 2010.	65
Foto 9. Portada del Libro en Lengua Tzeltal Bats'íl K'óp, 1990.	66
Foto 10. Generación Escolar 1987-1988	72
Foto 11. Uniforme Escolar Generación 2015- 2017.....	73
Foto 12. Escritura de Antonia. 12 años. 6°.	121
Foto 13 Escritura de Anita. 12 años. 6°.....	121
Foto 14. Escritura en Tzeltal de Luis. 12 años. 6°.....	122
Foto 15. Actividad contrastada de Historia	134