



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL**

**UNIDAD 092 AJUSCO
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

**CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL
BILINGÜE (EIB) Y SU RELACIÓN CON LA VIDA SOCIAL COMUNITARIA, EN LA AURORA
ESQUIPULAS, PANTELHO, CHIAPAS.**

Tesis que para obtener el grado de Maestría en Desarrollo Educativo

P R E S E N T A

ELÍAS SÁNTIZ GÓMEZ

Asesora de Tesis: Dra. GABRIELA VICTORIA CZARNY KRISCHKAUTZKY

Ciudad de México

Noviembre de 2022

AGRADECIMIENTOS

A Dios todopoderoso, mi ser supremo, por darme sabiduría y la oportunidad de culminar mis estudios y para obtener el grado de Magister.

Las palabras plasmadas por escrito reflejan mis pensamientos y sentimientos que son productos de mi noble ser, mismas que expresan mis más sinceros y profundos reconocimientos y agradecimientos por el apoyo intelectual de los académico que me brindaron y compartieron sus más nobles experiencias que respaldaron el desarrollo de esta investigación y generación de conocimientos, a partir de prácticas docentes como la reciprocidad y la compartencia.

Quiero agradecer a todos (as) los académicos que me facilitaron los múltiples materiales que fundamentaron la investigación y por el valioso soporte en este largo y a veces tortuoso recorrido académico. Debo enfatizar que este trabajo de investigación no hubiera sido posible sin la inestimable y generosa guía de la Dra. Gabriela Victoria Czarny Krischkautzky mis agradecimientos como mi tutora de tesis; así como a los doctores, Gisela Salinas, Erasmo Cisneros, Alicia Estela Pereda Alfonso, Leticia Vega Hoyos, Antonio Carrillo Avelar, Cecilia Salomé Navia Antezana por sus aportaciones, comentarios y sugerencias; a algunos de mis compañeros de la generación con quienes compartimos nuestras penas y metas académicas que me hicieron triunfar en este andar pedagógico.

A mis colegas profesores de las comunidades de Chiapas, que fueron sujetos principales en los constructos de estos procesos de investigación; por sus valiosos apoyos y demás compañeros con quienes compartimos experiencias exitosas por sus importantes aportes a este trabajo y por haberme demostrado en todo momento, generosidad de tiempo y de disponibilidad. Mención especial merecen mis encuentros y la increíble acogida en la comunidad la Aurora Esquipulas.

Al CONACYT, por su invaluable y valiosa ayuda en el financiamiento para el logro y culminación del programa y proyecto de investigación educativa.

Finalmente, de manera muy especial a mis familiares y seres muy queridos, por su comprensión y apoyo como parte fundamental que fueron en el desarrollo de los procesos de investigación, mis mayores motivaciones, quienes en su dimensión y entendimiento supieron comprender mi ausencia, a todos ellos (as), gracias. Por ser siempre mi inspirador de esta investigación, soportado las dificultades, las distancias, las preocupaciones, como también, algunos ha aplaudido mis pequeños triunfos y me ha brindado en todo el trayecto su apoyo incondicional.

ÍNDICE

Introducción.....	6
-------------------	---

CAPITULO 1. Presentación del tema y estrategia de investigación

1.1 Relato de mi formación docente en educación indígena.....	10
1.2 Contexto donde se desarrolla la investigación.....	21
1.3 Planteamiento del problema.....	27
1.4 Desigualdad y pobreza en México.....	34
1.5 Delimitación del objeto de estudio y Objetivos de la investigación	38
1.6 Actores de la Investigación.....	41
1.7 Metodología de la investigación.....	44
1.8 El Covid 19 en la comunidad y la escuela de este trabajo.....	49

CAPITULO 2. Sobre la educación indígena e intercultural bilingüe: algunos debates

2.1 Antecedentes sobre la educación indígena escolar en México.....	55
2.2 Algunos debates sobre el enfoque de la EIB en la región de América latina	69
2.3 Enfoques sobre educación bilingüe desde la DGEI y lo que propone el Proyecto Educativo Alternativo PEA en el Estado de Chiapas	73
2.4 De lo que originó el Proyecto Educativo Alternativo (PEA) de la CNTE para la atención del subsistema de educación indígena.....	83

CAPITULO 3. Algunas nociones que orientan el trabajo

3.1 Práctica Docente y práctica docente intercultural bilingüe.....	92
3.2 Problematizando la idea de cultura y educación desde la concepción Maya Tseltal lekil kuxlejal.....	100
3.3 La descolonización y la interculturalidad de una educación transformadora..	106

CAPITULO 4. Profesores de educación Indígena frente a la EIB

4.1 Profesores de Educación Indígena y sus discursos sobre la Educación Intercultural Bilingüe.....	109
---	-----

4.2 De la Teoría a la Práctica de la Educación Intercultural Bilingüe en la perspectiva de los maestros.....	118
4.3 La importancia del uso de la lengua originaria y del español en la escuela desde la perspectiva de los padres de familia.....	129
Conclusiones.....	142
Referencias.....	152

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación parte de mis experiencias docente de educación primaria indígena y como hablante de la lengua nativa tseltal perteneciente a los pueblos originarios mayas-tseltales del Noreste del estado de Chiapas. El tema de investigación que desarrollé para la obtención de grado de la Maestría en Desarrollo Educativo, de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco se denomina **Concepciones y Prácticas Docentes sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y su relación con la vida social comunitaria, en la Aurora Esquipulas, Pantelho, Chiapas.** El trabajo recupera las condiciones sociales, culturales y políticas educativas que inciden en el desarrollo de la escolaridad en la Escuela Primaria Indígena “5 de mayo” de la comunidad antes mencionada.

Esta tesis inició su desarrollo durante la pandemia por Covid 19, momento en que me encontraba en la función directiva en escuela primaria indígena “5 de Mayo”, de organización completa con 12 profesores frente a grupo, y tiene como antecedente mi trayectoria como docente del subsistema de educación indígena en Chiapas me ha permitido conocer y vivenciar las diversas problemáticas que enfrenta la educación indígena en las diferentes etapas del desarrollo de las políticas educativas, sus repercusiones e impactos en la vida social y escolar.

Con base en lo anterior, y a partir de práctica como docente en las diferentes comunidades indígenas del Estado de Chiapas, surge mi interés e inquietud de conocer e indagar las prácticas de educación intercultural bilingüe, enfoque impulsado para las escuelas de educación indígenas desde hace ya más de 40 años. Entre las preguntas que orientaron esta investigación se encuentran, ¿Cómo los profesores conciben y, en su caso, se apropian de las perspectivas de educación intercultural bilingüe (EIB) en el subsistema de educación primaria indígena? ¿Qué aspectos consideran en su práctica docente con los niños/as tseltales y tsotsiles y, qué estrategias aplican para el uso de los materiales didácticos en las aulas

escolares durante la enseñanza - aprendizaje? ¿Cómo ha impactado el enfoque educativo de la EIB en las escuelas del subsistema de educación indígena, y qué repercusiones presenta esta propuesta en la perspectiva de miembros de las comunidades indígenas en Chiapas?

Cabe señalar que, esta investigación pretende recuperar y repensar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) desde las prácticas que llevan los docentes en los espacios áulicos, y las posturas que presentan los actores a fin de conocer los principales obstáculos que se enfrentan para retomar y desarrollar los saberes y conocimientos comunitarios como contenidos de enseñanza - aprendizaje. Así también, identificar y reflexionar cuál es la perspectiva que tenemos los docentes respecto a los conocimientos culturales de la comunidad escolar, y en este contexto, qué conocimientos son valiosos y se priorizan en la vida social escolar, cultural y política en la que se desarrolla la educación indígena.

Hoy en día, el uso cotidiano de la lengua originaria en el contexto escolar es un derecho insustituible e inalienable que no se le puede prohibir a las/los niñas/os indígenas. De acuerdo con diversas investigaciones, han avalado que si éstos aprenden a leer y a escribir a temprana edad en su lengua materna -en este caso una lengua originaria- demostrarán resultados óptimos que favorecen en sus aprendizajes a diferencia de los que reciben una enseñanza en lengua ajena a su situación cultural y lingüística. Por otra parte, algunos docentes -y como resultado de las políticas castellanizadoras – piensan que los niños manifiestan una capacidad limitada en el aprendizaje del español si realizan su proceso escolar en la lengua materna originaria. Todo ello afecta en cierta medida las actividades académicas de los escolares, condición que se ha mantenido en varias generaciones y que conlleva a condenar a los alumnos indígenas a la negación del uso de la lengua indígena en la institución escolar.

En virtud a lo señalado, como personal directivo de la escuela primaria bilingüe del Subsistema de Educación Indígena, trataré de analizar y reflexionar para

problematizar estas circunstancias, y dar cuenta de lo que piensan y hacen los docentes cuando dicen que trabajan la educación intercultural bilingüe.

Sobre las bases expuestas, el trabajo se organizó en cuatro capítulos. En el capítulo I, planteo el relato de mi formación docente en educación indígena, se expone el contexto social y escolar donde se desarrolló la investigación, planteamiento del problema, desigualdad social y escolar, delimitación del objeto de estudio y objetivos de la investigación. Además, se presenta la metodología usada para la recopilación de la información y el análisis, así como los actores de la investigación y por último la situación que generó la pandemia de la Covid-19.

En el capítulo II, se presentan aspectos de los antecedentes históricos de la educación indígena escolar en México e intercultural bilingüe, y acercamientos conceptuales al debate sobre la EIB en América Latina desde los aspectos políticos y educativo. Por otra parte se esbozan los enfoques sobre educación bilingüe desde la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) que en años recientes tomó el nombre de Dirección General de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DGEIIB) y de lo que originó y propone el Proyecto Educativo Alternativo (PEA) de la CNTE en el Estado de Chiapas para la atención del subsistema de educación indígena. El capítulo III, se plantean algunas nociones que orientaron el trabajo y práctica docente y práctica docente intercultural bilingüe. También se analiza cómo se problematiza la idea de cultura y educación desde la concepción Maya tseltal, Lekil kuxlejal, y la descolonización y la interculturalidad en una educación transformadora.

Por último, en el capítulo IV, se analiza las expectativas de la interculturalidad a partir de los discursos y las prácticas de los profesores de educación indígena frente a la EIB entre lo que es la teoría y la práctica de ello en la perspectiva de los maestros, y se analiza la importancia de lo que significa el uso de la lengua originaria y del español en la escuela del subsistema de educación indígena desde la concepción y realidades de los alumnos, padres de familia y su relación con la escuela. En este apartado se construyó sustancialmente de los datos recabados en

el trabajo de campo, que fueron mediante las entrevistas realizadas con profesores, padres de familia que fueron pilares para la investigación. Finalmente se encuentran las conclusiones, las bibliografías utilizada y los anexos de las entrevistas que recopilación con los actores sociales, profesores y a los padres de familia.

Capítulo 1. Presentación del tema y estrategia de investigación

1.1 Relato de mi formación docente en educación indígena

Después de mi formación profesional que llevé en la escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”, en el Estado de Chiapas pude culminar exitosamente mis estudios a los 25 años; en ese mismo año del 2005, presenté mi evaluación para el ingreso a la docencia, lo cuál, me fue favorable con los resultados obteniendo un buen puntaje en la relación de los seleccionados. Ello me permitió incorporarme al sistema de educativo como profesor de educación primaria en el subsistema del medio indígena. Me incorporé al servicio con muchos ánimos para ejercer la docencia y compartir mis conocimientos adquiridos durante muchos años en las distintas instituciones de formación. El requisito fundamental no sólo es contar con los estudios de la licenciatura y tener un título, sino más bien nos exigían tener dominio de nuestra lengua originaria para participar en el concurso de oposición para la asignación de plazas docentes para en el medio indígena.

Cabe destacar que en esta formación profesional pude sobresalir y enfrentarme con diversos obstáculos que se nos presenta en la vida; estudié en las peores condiciones sin contar con la ayuda de mis padres, gracias al esfuerzo infinito de mis abuelos maternos que no claudicaron con sus luchas constantes. De esos sacrificios que me permitieron seguir estudiando y terminar la carrera profesional. En esos tiempos, seguir estudiando era imposible por las condiciones socioeconómicas en las que vivía, en algunos tiempos tenía que trabajar para solventar mis gastos de la escuela, sólo de esa manera pude sobresalir y lograr mis metas profesionales.

Indico asimismo, que cada año egresaban alumnos en distintas escuelas Normales, para adquirir e incorporarse a una plaza docente lo cual era muy demandado; de acuerdo a las políticas del gobierno del estado de Chiapas dictaminó en el año 2004, que todos los egresados normalistas, UPN, tendrían que someterse a la evaluación para demostrar sus aptitudes para ejercer la docencia. En este período, los aspirantes tuvo que pasar por ciertos filtros para el proceso de selección. En mi

generación compitieron seis escuelas normales y la UPN a nivel estatal y como se mencionó con anterioridad, en esta evaluación hubo muchos reprobados y otros con resultados favorables. Después de ver que mi resultado de evaluación fue favorable se procedió a los trámites administrativos, estando ya en esos tiempos y espera de que nos entreguen la orden de comisión, algunos compañeros de mi generación platicábamos en confianza, además estábamos conscientes de que nuestro lugar de adscripción era la región más retirada que comúnmente les toca enfrentar a los de nuevo ingreso. A éstos se les envía a las comunidades más arrinconadas conocidas como zonas de “mérito” o como zona de “castigo” en donde las carencias y demandas son muy presentes en los aprendizajes escolares de los niños. Recuerdo que me mandaron en una comunidad donde se tenía que caminar 4 horas a pie en una vereda, cruzando potreros, me tocó prestar mis servicios en una ranchería de una escuela multigrado con 4 docentes.

La mayoría de los que fuimos seleccionados manifestábamos preocupación porque no sabíamos en qué parte nos ubicarían para prestar nuestros servicios educativos. Teníamos la curiosidad de conocer y saber a dónde nos mandarían, ¿cómo es la escuela?, ¿qué características presentan los alumnos, las relaciones que se tendrá con los alumnos y el profesor?, ¿cómo iniciaríamos con las actividades de enseñanza- aprendizaje? En estos procesos me fui dando cuenta de lo que aprendí en la escuela Normal me hacía falta elementos para enfrentarme con la atención a las necesidades escolares.

En mis tiempos de estudiante en la escuela Normal indígena estaba en conflictos por lo que no estaban consolidados en cuanto a su reconocimiento con su clave oficial, no se tenía el registro ante el departamento de registro de profesiones ante el estado de Chiapas. Al paso del tiempo y estando como estudiante, nos confirmaron que la escuela Normal no tenía clave oficial, por ello, la población estudiantil nos vimos a la necesidad de organizarnos para salir a demandar y protestar en las calles en exigencia al gobierno del Estado para la pronta atención a las demandas que se presentaban en la escuela normal indígena “Jacinto Canek”.

Con respecto a la atención de la demanda institucional tuvieron que pasar varios meses en ser atendidos por las autoridades educativas, es por ello qué, los conocimientos que adquirí en esa escuela formadora de docentes fue interrumpido por varias ocasiones y no se pudo cubrir en su totalidad las clases teniendo como consecuencias que los conocimientos fueron deficientes para ser aplicados en el campo laboral.

Después de los procesos de mi evaluación y de acuerdo a mi lengua originaria me comisionaron en una región maya – tseltal en una escuela multigrado, con ello, no tuve ningún problema para comunicarme con los padres de familia, los habitantes de la comunidad algunos son bilingües hablantes del tseltal y español, en algún momento me entró la preocupación por lo que no conocía la comunidad, ya estaba mentalizado que me tocaría en una región lejana.

Como se ha dicho, los profesores de nuevo ingreso son ubicados en escuelas más alejadas por la nula experiencia que llevan, como puede apreciarse, se requiere seguridad y decisión para no desistir, así como fortaleza física para emprender nuevos retos que se nos presenta en la vida. Posteriormente comencé a alistar mis cosas con lo indispensable para llevar a la comunidad, caminar 4 horas a pie y en una vereda con la maleta cargada en la espalda, tenía que atravesar varios potreros para llegar a la comunidad, el clima es caloroso e insoportable y el cansancio era agotador.

Al atardecer llegué al destino, como de costumbre cuando llega un docente a la escuela, lo primero que hace la gente es comunicarle al director de la escuela que han llegado dos profesores nuevos, él es originario de la comunidad y de inmediato sale a recibirnos, platicamos con él y nos asigna un cuarto para descansar, en la comunidad no había luz eléctrica, comúnmente se usa velas o la focadora. Al día siguiente como primer día de la semana (lunes), después de realizarse el homenaje, el director de la escuela nos presentó con los alumnos, les habla a los alumnos en

su lengua originaria diciéndoles que había llegado 2 maestros que se harán cargo de atender al grupo que no tenían maestro, me asignaron el primer grado, en esa escuela se cubre los cuatro docentes que le correspondía la planta escolar, el director de la escuela también atiende un grado. De esa manera me asignaron el grupo, me hicieron entrega los archivos que corresponde al grupo escolar, me presenté con los niños diciéndoles que yo seré su nuevo profesor, con ellos me comuniqué en la lengua originaria con variante lingüística de la región de Bachajón.

La Escuela Primaria Bilingüe “14 de Abril” se encuentra ubicada en la ranchería Las Margaritas del Municipio de Ocosingo, Chiapas, cuenta con 4 salones de clases formal construidos con materiales prefabricados y se encuentran en condiciones deplorables, con techos de lámina, piso de concreto rústico, cuenta con 1 dirección de la escuela.

Lo que hacía falta en esa escuela es que en los salones no contaban con mesabancos, algunos alumnos utilizaban bancas de madera de antaños que fueron construidos por los padres de familia de la comunidad. Algunos niños se acomodaban en el suelo por comodidad; dentro del salón de clases se usaban el pizarrón verde de triplay y complicaba mucho para escribir las letras.

En esta institución escolar, los lunes no se realizan el homenaje a la bandera debido a que las condiciones se encuentra en situaciones desfavorables; no cuenta con espacios para llevarse acabo ciertas actividades académicas ni mucho menos la formación general de los alumnos. La plaza civica es de tierra, el primer día de cada lunes regularmente, el director de la escuela le pide a sus docentes que se ensaye los himnos Nacional Mexicano e Himno a Chiapas dentro del salón de clases, estos ensayos son indispensables por lo que se evalúa en la asignatura de formación cívica y ética; cada alumno tienen la obligación de saber cantar los himnos por sí hubiera algún evento escolar o de concursos de la olimpiada de conocimientos infantil. Cada escuela mandan sus alumnos para participar y dirigir el programa del acto cívico social.

Regularmente en esa institución educativa se inician a laborar a las 8:00 am, cada docente llevan sus actividades didácticas; a sabiendas que asumirán sus compromisos y responsabilidades de presentar sus avances logrados al final del ciclo escolar, al mismo tiempo, los conocimientos adquiridos se verán reflejados en la formación académica de las niñas y niños. El grado que me tocó atender eran 32 alumnos, de ellos existen 23 alumnos de los 32 niños, a estos alumnos inscritos les faltaba desarrollar el campo de formación lenguaje y comunicación, los otros 9 alumnos no ponían interés en sus aprendizajes o por otros factores que les impedían avanzar en sus aprendizajes, algunos de ellos es probable que no aprendieron nada, al ver estos problemas, en ocasiones recurría con los padres de familia para solicitar apoyo y para buscar alternativas a los problemas de aprendizajes que presentan los niños.

Por la situación en las que se encontraba la comunidad, la mayoría de los profesores se quedaban por quince días allí y posteriormente, salían para ir a cobrar o para asistir a las reuniones que convoca el supervisor escolar. De igual manera, la permanencia en la comunidad crea oportunidades para interrelacionarse con los padres y madres de familia, porque permite saber y conocer de sus culturas y formas de vida, por ende, para aquellos docentes que no tiene dominio de la lengua originaria, en ocasiones, miran como espacios para interactuar y puedan practicar mediante la escucha, lo que supone que la inmersión cotidiana abre horizontes para entablar una comunicación pertinente con la comunidad, además, en ese contexto hay pocas personas que hablan el español, la poca gente que comprenden mayormente son varones y son personas que tienen cargos en la comunidad.

Con estos referentes y antecedentes de mis experiencias académicas, los primeros 2 años de servicio docente, al término del ciclo escolar, regularmente la Secretaría de Educación Estatal emiten la convocatoria para solicitar cambios de zona escolar o región de adscripción. En lo personal concursé para solicitar cambios de zona escolar y ubicarme en una zona de conveniencia donde se presentan más oportunidades y facilidad de moverme, la solicitud de cadenas de cambios se hacen

tomando en cuenta: la antigüedad en el servicio docente, último grados de estudios, contar con estudios de Licenciatura es muy competido porque en ciertas ocasiones no favorecen los puntajes que se requieren cubrir.

La nueva zona de adscripción y el centro escolar donde me ubicaron corresponde a la zona 710, con sede oficial en la comunidad de Campo Alegre, de la escuela "Francisco I. Madero" ubicada en la comunidad de reforma, Ocosingo, Chiapas. Los alumnos pude percatarme que presentaban cierto dominio del español; es una escuela de organización completa. De manera que, comencé a trazar mis objetivos y retos a desarrollar. En cuanto a los aspectos pedagógicos fuí adquiriendo más y nuevas experiencias para hacer más didácticas mis enseñanzas, busco la mejor forma de organizar y diseñar mis actividades, los únicos recursos que se encuentran en la escuela son: los libros de texto, libro para el maestro, fichero de actividades. Dada las condiciones que antecede, algunos docentes ven la necesidad de elaborar sus propios materiales didácticos adaptando al contexto soicoescolar y otros complementan con materiales comercializados. En esta comunidad los niños son bilingües y la enseñanza de los contenidos de aprendizaje se daban en español.

Regularmente, los profesores de nuevo ingreso les dan una orden de comisión provisional, al término del ciclo escolar son removidos a otra región, los mandan a una zona escolar para cubrir sus méritos y en el momento que llegan, lo primero que piensan es pedir su cambio de región o en su caso zona escolar, no sólo por la distancia sino por los peligros que se da en los caminos. En ocasiones a veces los asaltos, esto trae como consecuencia que los profesores le entra el desánimo, por la inseguridad que se da durante los viajes no permanecen mucho tiempo en donde se adscriben.

Muchos de estos profesores que laboran por esta región y zona escolar, cuando se les presentan la oportunidad de solicitar sus cambios de zona escolar o región de adscripción no lo piensan dos veces, por lo que la zona queda demasiado lejos de

la ciudad; muchos buscan su comodidad personal, ya sea porque algunos estudian o llevan algún taller de actualización docente.

Todos los que les toca ir a trabajar en esta región viajan cada quince días o incluso si no hay nada que hacer optan viajar cada mes. Regularmente, las autoridades de la comunidad consideran las salidas y dejan salir al medio día el jueves o si es mensual de igual manera, por lo mismo lo de la distancia que se tiene que recorrer muchas horas de la comunidad a la casa. Para muchos los que aún estudian en la UPN de forma semi-escolarizada se les hace más pesado, llegando a la ciudad no permanecen en casa, terminando sus clases el día domingo viajan de regreso para llegar a su comunidad para que puedan descansar y estén relajados, al día siguientes se presentan normalmente en sus actividades pedagógicas sin ningún contratiempo. Los gastos en pasajes, comida y hospedaje son caros. En este caso para muchos solo les queda aprovechar las vacaciones de verano para estar con la familia.

Una de las escuelas que me consolidó y aportó experiencias exitosas y valoro de manera especial es la escuela Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata Salazar” de la comunidad de Yochib, del Municipio de Oxchuc, perteneciente a la zona escolar 701, en las que trabajé 5 años en este centro educativo. A pesar de tener pocos años de servicio pude llegar a esta zona escolar en un centro de trabajo privilegiado, cuenta con servicios de carretera pavimentada, los medios de transporte son los taxis. Algunos profesores de la zona escolar no piden ese centro de trabajo porque creen que esa comunidad es zona de mérito para los que viven cerca de la cabecera municipal.

En los primeros días de mi trabajo docente tenía desconocimiento del panorama del contexto sociocultural, no sabía qué aspectos tomaba en cuenta en mis planeaciones de clases y de qué manera abordarlas con los alumnos. Los profesores que laboraban en esa escuela tenían experiencias en la docencia, y algunos llevaban más de 8 años. Yo era el que llevaba poco más de 4 años, en esta

escuela laboraban 28 docentes y un director técnico, los niños se comunicaban en lengua tseltal y español.

La escuela contaba con cuatro salones prefabricadas, veinticuatro salones de concreto, todos en condiciones regulares, en los interiores de los salones no contaban con instalaciones eléctricas ni ventilación adecuada. Los muebles, son mesabancos binarios, sillas de paletas, otros son mesas largas y bancas para sentarse, algunos pizarrones son de triplay de color verde y otros son pizarrones acrílicos en mal estado.

En la dirección de la escuela “Emiliano Zapata Salazar” se guardan los materiales didácticos como son: materiales de abecedarios, figuras geométricas de madera, mapas, mapamundi, cuerpo humano, láminas de los aparatos respiratorio, digestivo, óseo, circulatorio y el aparato reproductor; estos materiales fueron donados por el Programa de Apoyo a la Recuperación Económica (PARE).

De los servicios básicos, la escuela cuenta con sanitarios, aunque no es suficiente por la cantidad de alumnos, los niños no usan los baños para “hacer pipí”, se van detrás de los matorrales debido a la escasez de agua.

Para la compra de los materiales de limpieza se encargan los papás, ellos cooperan. También dentro de la parcela escolar se encuentran algunas matas de café, las casechan para venderlos y ese recurso ayuda para cubrir las necesidades de la escuela. En esta escuela, “Emiliano Zapata Salazar” la mayoría del personal docente se quedaban durante la semana, quedarse en la comunidad significa aprovechar las tardes para visitar o conversar con algunos papás, en esta escuela, todos los lunes se realizaban reuniones de consejo técnico escolar. En estos círculos de trabajo se analizaban las dificultades que presentaban con el grupo y de los alumnos, en equipo se proponían soluciones a cada situación, en cada grado hay 5 grupos, y los trabajos se unifican, es decir, que los profesores se reúnen para elaborar la dosificación de contenidos de la planeación didáctica, la batería de prueba (evaluación). Esta forma de trabajar motiva a los profesores a dar lo mejor con los niños; más que nada se propiciaba la armonía y el trabajo colaborativo.

Los martes se ocupaban para realizar trabajos de hortalizas con horarios distribuidos, es decir, a las 4 de la tarde, los niños y niñas de cuarto, quinto y sexto grados regresan a la escuela con sus azadones, machetes y cubetas para realizar los trabajos de: limpieza del área escolar, hacer canales de agua, arar la tierra, regar las plantas, sembrar hortalizas. Todos los niños asistían y participaban con mucho entusiasmo. Los miércoles, a las 6:30 de la mañana se toca el silbato para hacer ejercicios, correr o jugar partidos de basquetbol, las maestras y los maestros se presentan para realizar estas actividades y los niños que les gusta el deporte tienen el compromiso de colaborar todos. Los jueves salimos a caminar al campo, visitamos las casas o las comunidades circunvecinas, aprovechamos para comprar de lo que se produce en la comunidad, toda la semana nos ocupábamos en realizar ciertas actividades. Los padres de familias se sienten agradecidos por los trabajos que realizábamos los maestros. Los éxitos de la escuela se debe a la organización del equipo docente. De manere que el trabajo colaborativo me ha permitido aprender y adquirir experiencias, en estos trabajos colaborativos de la práctica docente se adquieren nuevos aprendizajes. Las actividades de los profesores en la escuela primaria indígena “Emiliano Zapata Salazar”, no se limitaban ni interrumpían las actividades académicas, existían una convivencia entre escuela - comunidad, los padres de familia visitaban a los profesores en la escuela, los profesores mantenían su figura social, eran respetados por la sociedad.

Los profesores son invitados a las actividades que realizan la comunidad como por ejemplo: en la fiesta de agua, fiesta patronal, organizar el evento de basquetbol, etc. La institución cuenta con una parcela escolar donde hay sembradíos de café, los padres de familias las cuidan y trabajan para cosechar de su fruto, alumnos - profesores participábamos conjuntamente en el corte de café y se recorre un kilómetro de distancia de la escuela a la parcela. El dinero que se obtenía se destinaba para los gastos de la escuela: comprar materiales de higiene escolar y materiales didácticos. Los resultados de un trabajo en equipo tienen sus implicaciones y la forma de emplearlas, las diferencias entre los miembros, el cumplimiento de las responsabilidades, la disposición de mejorar, la solución de los

conflictos internos, y las metas que se proponen pueden ser alcanzados con dedicación y esmero.

Después de trabajar doce años como docente frente a grupo, logré ascender a la función directiva, lo cual me ubican en la jefatura de zonas de supervisión número 712 con sede oficial en Santo Domingo la Gloria, Ocosingo, Chiapas, una región lejana y de méritos, asignado a la zona escolar número 258 con sede oficial en Benémerito de las Américas, Chiapas, adscrito en la escuela “Gral. Lazaro Cardenas del Río” de la comunidad Emiliano Zapata, del municipio de Marqués de Comillas, Chiapas. Para tal efecto, al paso de dos años, por la distancia y lejanía me ví con la necesidad de solicitar cambios de región a región, de manera que logré pasar a la región 716 con sede oficial en Chenalhó, Chiapas, quedando adscrito en la zona escolar 011 con sede oficial en SANTA LUCIA, Pantelhó, Chiapas, para seguir desempeñando la función directiva en la comunidad de la Aurora Esquipulas. En deseo de acercarme y estar cerca, opté por adscribirme en esta región. El camino que conduce a la comunidad es de terracería, los profesores permanecen toda la semana en la comunidad por la distancia y la falta de transporte.



Foto 1. Ubicación de la escuela Primaria Bilingüe “5 de mayo” (archivo personal).

Dar cuenta de estas experiencias, inmortalizar las historias vividas en este registro es necesario y trascendental en la vida de un profesor, pues no es una historia única o aislada, son realidades que viven cotidianamente y de lo que se construyen en su práctica docente. La importancia de este relato tiene la finalidad de poner al tanto los lectores de las vivencias y problemáticas que se enfrentan en la práctica docente, de detectar el tema de investigación y la complejidad que resulta ser un docente bilingüe. “La información acerca del individuo ayuda a definir la situación, permitiendo a los otros, saber de antemano lo que él espera de ellos y lo que ellos pueden esperar de él” (Goffman, 2001, p. 13). Esta narrativa es un ejemplo de cómo el maestro bilingüe lleva a cabo su labor en la enseñanza en las escuelas de la DGEI que seguramente algunos padres de familias no tienen la mejor opinión de los docentes.

Teniendo en cuenta que, mi experiencia laboral, en principio a veces no sabía en que podía empezar a trabajar, en los procesos encontramos caminos sinuosos que es complicado comprender las realidades pedagógicas, por ello, la narrativa es el fenómeno que se lleva a un método de investigación en la que se forma parte de esa indagación. El relato autobiográfico coadyubó a enfocar y presentar mi historial académico y laboral, me permitieron reflexionar sobre mis prácticas realizadas en distintas comunidades, comprender por qué pasa lo que pasa, uno no es consciente del presente sino hasta que ya no se encuentra en el mismo lugar. La reflexión a partir de mi ejercicio docente me ha permitido darme cuenta de mis errores y proponer cambios tanto en la práctica como en la vida cotidiana. Aspirar a ser mejor ser humano, sobre todo tomar conciencia de mi labor como autoridad de una institución educativa.

De esta manera, la narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana, su estudio apropiado en los campos de las ciencias sociales, de lo que se muestran de lo que sucede en la realidad y de que manera ha influenciado en la práctica docente, principalmente en lo que respecta a la descontextualización lingüística de los profesores, trabajar con niños que dominan

una lengua diferente a la que el profesor utiliza en su enseñanza, es un elemento relevante.

Considerando que, el objetivo principal de esta narrativa es conocer el panorama de cómo surge el interés del tema de investigación y las repercusiones de las vivencias en los diversos trayectos de la práctica docente, las experiencias académicas en el sistema educativo, la relevancia de la interrelación de los contextos situados en los ámbitos de aprendizajes.

1.2 Contexto social donde se desarrolla la investigación

El trabajo de investigación se realizó en la comunidad la Aurora Esquipulas, Pantelho, Chiapas, en la escuela “5 de mayo”, con clave del C.T. 07DPB0286J, perteneciente a la zona escolar 011 con sede oficial en Santa Lucia, del municipio de Pantelhó, Chiapas, dependiente de la Jefatura de Zonas de Supervisión escolar número 716 con sede oficial Chenalhó, Chiapas. Es un municipio hablante de dos lenguas indígenas tseltal y tsotsil (Bats’il k’op) e integradas por 128 comunidades.

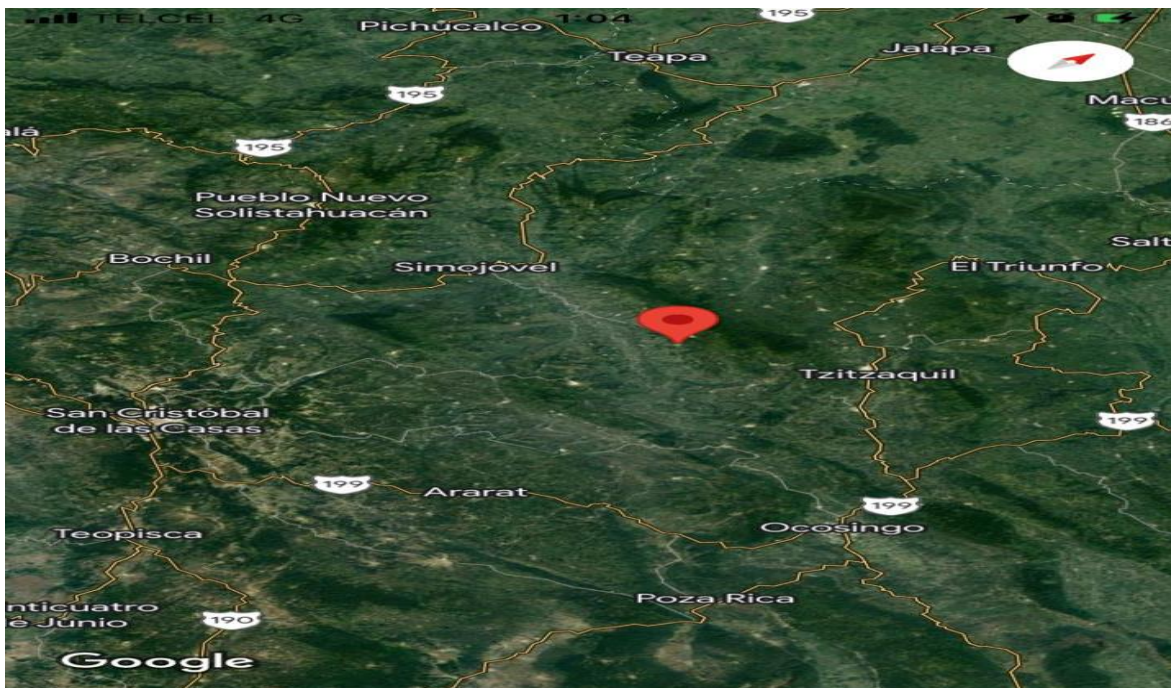


Foto 3: Ubicación geográfica de la comunidad la Aurora Esquipulas, Pantelho, Chiapas en relación con otros municipios circunvecinas.

La comunidad la Aurora Esquipulas se encuentra situado en el municipio de Pantelho, Chiapas. De acuerdo al censo realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía e Informática (INEGI) en el 2020. La comunidad cuenta con 2046 habitantes y es una de las que ocupa el segundo lugar en cuanto al número de habitantes de toda las comunidades, es decir, que es la comunidad más poblada del municipio de Pantelho y se encuentra a una altitud de 1470 metros sobre el nivel del mar, a una distancia de 12.4 kilómetros entre la cabecera municipal de Pantelho.

Por otra parte, antes de la fundación de la comunidad, relata el Sr. Mariano Cruz Sántiz, y otros padres de familia, salieron de diferentes lugares del estado de Chiapas en busca de terreno, por lo que en sus lugares de origen no tenían la posibilidad de construir su patrimonio familiar, durante varios días de caminata, muchas personas se encontraron en el camino y que presentaban la misma necesidad en busca de un terreno o parcela donde vivir con sus hijos, fue así que al paso de varios días, llegaron a asentarse en medio de una serranía en donde vieron idóneo para concentrarse y quedarse a vivir en ese lugar. La población son hablantes de la lengua Tseltal y Tsotsil.

Por consiguiente, al paso de varios días, meses, los habitantes junto a sus mujeres, salieron a reunirse para organizarse, por lo que no tenía nombre el lugar donde llegaron a concentraron, y era necesario buscarle nombre la comunidad. Mientras tanto, poco después, un anciano caminante de aproximadamente 70 años de edad que pasó caminando cerca de donde se habían concentrado para vivir, el anciano platicó con unos señores de los que ya vivían en ese lugar y los llevó para mostrar y viera que en ese lugar hay una santo patrona de una imagen debajo de una roca, lo cuál, esa imagen era la imagen de una santa denominada La Aurora Esquipulas, conocida por los terratenientes guardiana del pueblo. A lo largo, se volvieron a reunir y comentar de lo que les mostraron y supiera la gente que tienen una santa patrona, es por ello, que fue nombrado así la comunidad, La Aurora Esquipulas que hasta la fecha ya no cambiaron.

En esta comunidad y de acuerdo a los datos del INEGI de (2020), existen 1036 hombres y 1054 mujeres con un total de 2090 habitantes; el 25.93 % de la población es analfabeta, de los cuales el 10.33 % son hombres y el 15.60 % son mujeres.



Foto. 2. Aurora Esquipulas, Pantelho, Chiapas, contexto social de investigación (2022) (archivo personal).

En cuanto al grado de escolaridad, las mujeres siguen siendo las más vulnerables debido a que al término de su educación básica y media superior ya no se les da la posibilidad de seguir sus estudios. La comunidad de La Aurora Esquipulas, presenta el 3.86% de las mujeres que no pudieron seguir en la educación formal, y en cuanto a los hombres existen el 5.04 % de los que no siguieron estudiando por varios factores, principalmente por no contar con los recursos económicos para solventar sus gastos, y regularmente por la lejanía de las escuelas o el traslado de un lugar a otro.

Aurora Esquipulas es netamente hablante de la lengua tseltal y el tsotsil. De acuerdo al INEGI (2020), señala que el 88.18% son monolingües en lengua originaria, y el

41.58 % de la población son hablantes bilingües (INEGI 2020). En esta comunidad la economía familiar y siguiendo al INEGI se advierte que: el 28.56% de la población mayor de 12 años están ocupadas laboralmente, dentro de ello representa el 51.54% son hombres y el 5.98% son mujeres. En cuanto a las viviendas, existen 398 habitadas, de las cuales, el 98.49% cuentan con servicios de electricidad, el 99.50% tienen servicios de agua potable, 81.19% de cada hogar tienen letrinas o sanitarios, y el 40.20% tiene radio, de igual manera el 31.66% cuenta con televisión en casa, el 6.28% tienen refrigerador.

La comunidad cuenta con los siguientes servicios educativos: Educación preescolar indígena, Educación Primaria indígena, Telesecundaria y el Colegio de Bachilleres de Chiapas. Estas instituciones son espacios indispensables para formación académica de los alumnos. Allí se convive, interactúa y dialogan para favorecer la inserción de los niños en la sociedad como adultos responsables y que sean capaces de convivir con otros, reconocer que también presentan carencias y que a pesar de los obstáculos logran sobresalir y desarrollarse profesionalmente.

Los habitantes de la comunidad la Aurora Esquipulas, su medio de producción se dedican a la siembra del maíz, frijol, café, árboles frutales. Además, de estas cosechas son fuentes de economía para la subsistencia familiar, cuando la cosecha se da en mayor extensión en ocasiones se comercializan en los mercados regionales o locales. En cuanto al clima de la comunidad la Aurora Esquipulas es templado: en primavera la temperatura es cálida, lo cual propicia un ambiente de convivencia con las personas de la comunidad, cuenta con los servicios de luz eléctrica, CONASUPO, agua potable extraídas en los manantiales y son distribuidas en cada hogar.

La Escuela Primaria indígena “5 de Mayo”, es una institución de organización completa que al momento de iniciar esta investigación en septiembre de 2020, laboraban 12 docentes frente a grupo y un personal directivo. Se atienden alumnos de primero a sexto grados con una matrícula de 370 alumnos registrados

estadísticamente en el ciclo lectivo 2021 - 2022, lo que significa que los grados de primero a sexto se subdividen en 2 grupos, cada grado es atendidos por 2 profesores. En ocasiones son atendidos por un docente por lo que el personal docente son interinos y llegan a ausentarse por falta de contrato de la Secretaría en el Estado de Chiapas. La atención que se ha venido dando a los alumnos de forma intermitente por la contingencia sanitaria de la Covid-19.

La distancia de la escuela se encuentra a 4.30 horas de San cristóbal de las Casas, Chiapas, los profesores viajan cada fin de semana. La permanencia en la comunidad permite una interrelación entre docentes y padres de familia de la comunidad; ello permite dar a conocer las actividades cotidianas que practican los padres de familia y alumnos. Según la versión de algunos profesores que llevan años laborando en esta comunidad, comentan que en ocasiones aprovechan para realizar sus investigaciones sobre las tradiciones y costumbres de la comunidad.

Por otra parte, algunos docentes asisten a cursos, diplomados y talleres que convocan la Coordinación Estatal de Formación Continua de Maestros en servicios y el Centro de Maestros de la ciudad de San Cristóbal de las Casas. Entre docentes y alumnos se comunican en tseltal o tsotsil y algunos -en menor porcentaje- intentan comunicarse en la segunda lengua (español).

Otro de los factores que se vive en la comunidad es la migración. Algunos padres de familia migran a la ciudad de México, Sonora, Tijuana, entre otros Estados de la república mexicana o en su caso cruzan la frontera de los Estados Unidos de Norte América en busca de mejores condiciones de vida para sus familias. Sobre todo, los varones son los que de manera frecuente se ausentan en el hogar, o bien después de unos meses o años se consiguen esposas, posteriormente regresan a su comunidad de origen. Después de permanecer un buen tiempo en la comunidad deciden regresar y seguir trabajando. Normalmente la mujer es la que queda con la tutela de sus hijos y se encarga de darles educación y estar al pendiente de la escuela; de esta manera la convivencia entre madres e hijos están muy marcadas.

La escuela “5 de Mayo” del subsistema de educación indígenas en Chiapas ha enfrentado situaciones de desigualdad en cuanto a la atención y servicios de lo que gozan las escuelas urbanas. En educación indígena no existe personal de intendencia, no hay profesor de educación física y artística; los profesores que trabajan en una escuela indígena son los encargados de realizar los trabajos para hacerla funcionar. La institución escolar a la que hago referencia en este trabajo, presenta irregularidades en cuanto a las condiciones de infraestructura, no tiene espacios amplios para que las niñas y niños realicen o practiquen algunas actividades cívicas y deportivas.

Por otra parte, la escuela “5 de mayo”, desde el 2019, por los fenómenos naturales que provocó la tormenta tropical IOTA, el huracán y el temblor que pasó el mes de diciembre del mismo año, la escuela primaria indígena sufrió severas afectaciones desde el hundimiento de las tierras en los espacios escolares, fisuras en las aulas, desprendimiento de las paredes y muebles escolares que quedaron dañados. Por consiguiente, ante esta necesidad y como responsable del plantel escolar, en ese entonces inicié con los procedimientos administrativos de los reportes de los daños ante las instancias del área de siniestro de la secretaría de educación pública en el estado de Chiapas.

Entorno a ello, las autoridades correspondientes han hecho caso omiso a la solicitud del reporte de daños sin que se haya logrado su rehabilitación y esta situación sigue persistiendo sin atención alguna al momento de finalizar esta investigación. Con referencia, se confirma la existencia de desigualdades en la atención a las escuelas, sigue a la luz la injusticia educativa de parte de las autoridades. En sus discursos exponen otro tipo de situaciones, por ejemplo, mencionan que todas las escuelas han recibido buena atención, contando con buenas infraestructuras y atención al servicio de la comunidad escolar, como se aprecian en la siguiente foto de evidencias.



Foto. 3. Condición de los espacios educativos de la escuela “5 de mayo”, (2022) (archivo personal).

1.3 Planteamiento del problema de la investigación

El presente trabajo de investigación se plantea desde las **Concepciones y prácticas docentes sobre la educación intercultural bilingüe (EIB) y su relación con la vida social comunitaria, en la comunidad la Aurora Esquipulas, Municipio de Pantelho, Chiapas.** Aurora Esquipulas es una de las comunidades indígenas cuyos pobladores siguen conservando prácticas culturales ancestrales en las que se destaca el uso de sus lenguas originarias tseltal y tsotsil, el tejido de sus vestimentas tradicionales, los sistemas de producción agrícolas, las prácticas rituales de las siembras, las fiestas tradicionales, sus formas de organización socio-políticas que se rigen con usos y costumbres.

La enseñanza de las niñas y los niños está basada en la educación desde su cultura, son conceptos y prácticas que se integran en el acontecer social. La educación se inicia en el seno familiar al igual que los valores de la cultura se inculcan en ese espacio, iniciando así un proceso que cotidianamente se enriquecen, llegando a

constituir las bases fundamentales para la consolidación de la identidad y los sentimientos de pertenencia social en los ámbitos individual y colectivo.

Aunado a la situación, las enseñanzas son basadas en la importancia de los saberes locales y ancestrales de acuerdo a la visión del mundo y sus necesidades concretas, se educa para conservar la naturaleza y explotarla razonablemente, se educa para respetar a los mayores y a los semejantes. Es decir, que la educación siempre esta dirigida para amar y respetar a la madre tierra; respetarse entre los semejantes y se educa ampliamente para el dominio completo del trabajo. De acuerdo a la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC) plantea que “El objeto último de la educación, se encuentra en preparar al hombre mismo, ser sencillo, trabajador, honrado, responsable con los intereses, con la comunidad indígena y nacional” (p.66). Las enseñanzas de las diversas actividades que se realizan en el hogar, estas prácticas están presentes desde la crianza inicial en la que las niñas y niños asumen algunas responsabilidades para adquirir y contribuir lo que conocemos como parte de la membresía comunitaria y ciudadanía dentro de la sociedad local. Ello ya en la etapa adulta se refleja cuando el ciudadano comienza a fungir cargos y participación en asuntos para el beneficio social.

Las niñas y los niños de la comunidad escolar son hablantes de la lengua tseltal y tsotsil conocido en ambas lenguas materna originarias (bats´il k´op) y en menor medida el castellano (kaxlan k´op) como segunda lengua. Algunos debates en la región latinoamericana con varias décadas de EIB han señalado el desafío del trabajo curricular para reconocer y trabajar desde las prácticas culturales y las lenguas originarias. Los elementos socioculturales se reflejan muy débilmente al no tomarse en cuenta en los procesos educativos por parte de los profesores entre ellos algunos autores han señalado que “el trabajo curricular desde los programas EIB no debería limitarse a la adecuación o adaptación de los currículos básicos sino más bien plantearse como una negociación (Guzmán y Garcés, en Trapnell , 2003, p. 2).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, la realidad del campo educativo presenta otra situación debido a que la mayoría de los contenidos educacionales y materiales didácticos son ajenos a la realidad de los alumnos indígenas. La Dirección General de Educación Indígena (DGEI), instancia de la SEP que en el 2020 tomó el nombre de Dirección General de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DGEIIB) tiene como objetivo garantizar la formación integral de la población indígena, afroamericana, migrantes y jornaleros agrícolas de todos los niveles de la educación básica que coadyuva al desarrollo, producción de materiales educativos, normas, criterios pedagógicos, contenidos de estudios, planes y programas de estudio con orientación en educación indígena e intercultural. Con esa finalidad, se abren espacios para visibilizar una propuesta que permite producir y editar libros de textos de manera alternativa y autogestiva mediante el diseño de libros cartoneros en lenguas originarias como complementos y apoyos didácticos. Mientras tanto, las autoridades educativas establecen condiciones de trabajo que les son necesarias para la puesta en marcha de una educación bilingüe que simula el fortalecimiento de las lenguas originarias que busca garantizar el aprendizaje del español como segunda lengua. Con estos propósitos, la SEP señala desde el discurso que busca que los alumnos alcancen el dominio eficiente de los aprendizajes bilingües tanto de manera oral y escrito, logren desarrollar sus competencias comunicativas, mediante la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades de lectura y escritura en sus lenguas originarias. Sin embargo, existe una gran distancia entre lo que dice y cree desde la SEP, y lo que pueden hacer los docentes en las escuelas indígenas.

Los discursos de la SEP distan mucho de ser alcanzados de lo que sucede en las escuelas primarias del subsistema de educación indígena, por ejemplo, el sector educativo donde me encuentro adscrito, los docentes, en su gran mayoría rechazaron la reforma educativa impulsada durante el gobierno del presidente Peña Nieto (2013); se consideró que es una reforma que contraviene con los derechos de los trabajadores de la educación. Por ello, en algunas escuelas de subsistema de educación indígena siguieron trabajando con el Plan de estudios 2011, planteado

en el Acuerdo secretarial 592 (DGEI, 2006); sin embargo, otros decidieron trabajar con la última propuesta de la reforma educativa del 2013 a través del Plan de estudios de 2017 para la educación básica que la SEP.

Así mismo, y como se verá a lo largo de este trabajo, un sector del magisterio en Chiapas decidieron trabajar con el proyecto educativo alternativo (PEA) impulsado desde el sindicato (CNTE) y en la búsqueda por una educación emancipadora con pertinencia crítica y cultural para las comunidades.

El Acuerdo Secretarial 592 plan de estudios 2011 que implementó la DGEI (2011), se buscó “establecer la articulación de la educación básica en donde se señala que la educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre los grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad” (p. 21). Ello supondría que al reconocer la diversidad se busca hacer uso efectivo el respeto al derecho de una educación pertinente e inclusiva. Es decir, que el sistema educativo propugna que en los centros educativos se ponga en práctica la currícula escolar con base en la diversidad de contextos socioculturales que deben ser desarrollados en los educandos.

A partir de la puesta en vigor de lo que en educación escolar indígena se conoce como el documento de los Parámetros Curriculares para la asignatura de lengua indígena (2008), establece que el estudio de las lenguas originarias en las escuelas del subsistema de educación indígena propicia la reflexión y análisis acerca del uso del lenguaje. En lo que se focaliza especial atención en la estrategia para ampliar oportunidades de acceso a una educación en donde se tome conciencia del valor de la diversidad cultural en los contextos educativos y que permita:

Garantizar el derecho de los pueblos indígenas a recibir educación de calidad en su lengua materna y con pleno respeto a sus culturas. Por lo que una educación de calidad para los pueblos indígenas estará basada en los conocimientos lingüísticos y culturales de los niños, que les permita a todos adquirir el pleno

dominio de su lengua y cultura, así como mejorar el dominio de otras experiencias culturales y lingüísticas. Con esto se estaría abonando al logro de una educación inclusiva basada en la atención a la diversidad con equidad y calidad (DGEI, 2008, p.8).

En ese mismo sentido, se tienen como antecedente el documento de los Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas de la DGEI (1999) que señaló:

La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas promoverá el uso y la enseñanza de la lengua indígena y del español en las diferentes actividades del proceso educativo, por lo que ambas lenguas serán tanto objeto de estudio, como medio de comunicación (p. 12).

De acuerdo a las políticas educativas se busca el mejoramiento y desarrollo de las condiciones del sistema educativo a través de una transformación de los procesos de enseñanzas - aprendizajes para que los alumnos tengan acceso a los beneficios del desarrollo nacional. ¿de qué desarrollo y beneficio se habla y qué se entiende por desarrollo de los pueblos indígenas?. Siguiendo el análisis del Plan de estudios (2011) se busca reconocer que:

La equidad en la Educación Básica constituye uno de los componentes irrenunciables de la calidad educativa, por lo que toma en cuenta la diversidad que existe en la sociedad y se encuentra en contextos diferenciados. En las escuelas, la diversidad se manifiesta en la variedad lingüística, social, cultural, de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizaje de la comunidad educativa. También reconoce que cada estudiante cuenta con aprendizajes para compartir y usar, por lo que busca que se asuman como responsables de sus acciones y actitudes para continuar aprendiendo (p. 19).

De esta forma se oficializa la enseñanza de la lengua indígena como objeto de estudio al considerarla como una asignatura o disciplina curricular. La importancia de los aprendizajes de los niños regularmente se desenvuelven en dos planos

culturales: es decir, por un lado la parte familiar como fuentes de adquisición de conocimientos y aprendizajes que van moldeando de acuerdo a sus patrones culturales hasta llegar a ser conocimientos significativos durante los procesos de construcción de la vida; por otra parte, recibe una educación que enmarca la currícula nacional que contraviene de distintas maneras, desde la convivencia familiar, sus prácticas sociales y culturales impuestas en la currícula oficial.

En algunas investigaciones realizadas en escuelas primarias bilingües del subsistema de educación indígena da cuenta de cómo se llevan a cabo las prácticas escolares en el aula y se ve que en muchas de estas escuelas descartamos los saberes locales durante los procesos de enseñanza – aprendizaje; regularmente tratamos de abordar contenidos escolares de lo que se establece en el plan y programas de estudio, se ha avanzado muy poco en el trabajo que tenga vínculo social y comunitario.

De acuerdo con los Parámetros Curriculares (2008) asume que “la lengua indígena sigue estando ausente en las actividades educativas o, en el mejor de los casos se le usa en los primeros grados como lengua de instrucción oral” (p. 10). El uso de la lengua materna en el contexto escolar educativo, desempeña un rol importante en el quehacer docente, implica mover conciencia, análisis y reflexión, conocer los antecedentes históricos de los alumnos respecto a sus lenguas que han adquirido en el hogar y que estos preceptos no sólo aplica para la lengua tseltal o tsotsil sino también para la lengua castellana o viceversa. En las comunidades, los padres son quienes determinan qué lengua le inducen a sus hijos durante su infancia como instrumento de comunicación e interacción social como un derecho a ser respetado.

Por su parte, el enfoque de educación intercultural bilingüe aún falta consolidarse en el ámbito educativo, ya que en las escuelas primarias indígenas no se muestran de qué manera los docentes trabajan los contenidos y saberes socioculturales de la comunidad. Los aspectos de la diversidad y filosofía de las culturas originarias se sigue mostrando débil, hace falta metodologías didácticas para seguir fortaleciendo

el uso de las lenguas originarias en el contexto escolar. De acuerdo a Freedson & Pérez (1999), en su investigación en los Altos de Chiapas en escuelas del subsistema DGEI, indican que durante las últimas tres décadas ha habido un limitado uso de las lenguas indígenas en las llamadas escuelas bilingües, a pesar de que desde los años cincuenta han existido lineamientos que prescriben el uso de la lengua materna L1 como medio de instrucción se sigue promoviendo una educación sujeta a la imposición de conocimientos de la cultura dominante en la que se deja en segundo término los saberes comunitarios.

Las escuelas primarias indígenas son centros de aprendizajes y espacios donde acuden, conviven e interactúan los alumnos, maestros, padres de familia y autoridades locales que día a día le abren las posibilidades para conocerse, dialogar con sus pares que permiten entablar comunicación para la convivencia social y en las diversas actividades escolares. Freedson y Pérez (1999) mencionan que “el uso del español como medio de comunicación se hace con mayor frecuencia en las actividades escolares, justificándolo por la exigencia de los padres de familia, el uso del español esto se da por la deficiencia en la formación pedagógica de los maestros” (p. 18), y por la imposición de las políticas educativas que se han enmarcado en el sistema educativo.

Desde estas evidencias, los conocimientos de los grupos minorizados son excluidos e irrelevantes en el currículum educativo nacional. La educación dirigida a los pueblos indígenas se centra en la enseñanza del español, en detrimento de sus lenguas y culturas. Díaz Couder & Gigante (2015) explican que “las políticas lingüísticas y educativas han ido desde la castellanización y asimilación cultural compulsiva, hasta las actuales políticas de pluralismo cultural de la nación” (p. 51). Las propuestas educativas de EIB han mantenido de alguna manera la castellanización e imposición de la cultura hegemónica. El problema no es aprender y desarrollar el español, el problema es negar el derecho a usar y aprender en la lengua originaria particularmente en contextos donde la comunidad y todos sus habitantes tienen alguna de estas lenguas como lengua materna y con alto vigor en

su uso y presencia. La escuela debe reconocer ese derecho para desarrollarse en los procesos de aprendizajes escolares.

1.4 Desigualdad y pobreza en México

En este trabajo se encuentra aquí una primera razón de desventaja que se aprecia en la desigualdad que enfrentan los pueblos originarios de la comunidad la Aurora esquipulas y que se hace cada vez más presente. La desigualdad social, son las causas que han marcado los grupos minorizados; a lo largo de los tiempos, la discriminación ha sido una constante que ha venido en aumento, puesto que se ha vuelto una práctica cotidiana que afecta la gran mayoría de la sociedad.

De acuerdo a mi concepción, se confirma la triste realidad que se vive en los diversos espacios. La desigualdad social en nuestro país es enorme y que ha venido creciendo cada vez más, a pesar de que en nuestra carta magna se señala en el artículo 1ro que garantiza el exterminio de la discriminación en todas las personas, la realidad es que en nuestra sociedad, las autoridades, los agentes de los gobiernos, los que dicen ser impartidores de justicia, los médicos, estudiantes, maestros, así como la mayoría de las personas discriminamos a otros del modo más natural. Significa también que la discriminación influye en el status social que se manifiesta en la desigualdad económica que repercuten en la forma de cómo nos tratamos en la sociedad y como tratamos a los grupos vulnerables y, por ende, en la limitación o violación de nuestros derechos y en el impedimento de oportunidades en cuanto al desarrollo humano.

De la misma manera algunos estudios mencionan que nuestra sociedad esta sumamente discriminada por razones históricas y culturales, en el sistema político y las tradiciones de la mayoría social siguen marginando, excluyendo con una violencia sistemática pero continua a diversas minorías. Sobre esa estigmatización, señala Gutiérrez, N. (2016), que la población más marginada, y que no tiene ningún tipo de representación política propia, son los pueblos originarios, esos donde la pobreza es cíclica. Señala que existe una percepción de que los indígenas no hacen

lo suficiente, de que son flojos y que ello contribuye a el estereotipo sobre dónde viven y cómo son.

La discriminación que sufren las culturas indígenas se extiende en diversos ámbitos que comienzan desde el uso del lenguaje, burlas, situaciones que también se dan en la educación, ámbito laboral, libertad de expresión, acceso a los medios de comunicación, apariencia física, vestimentas, tipos de alimentación, y toda la serie de costumbres.

La desigualdad en cuanto al trato social se mantienen en nuestra sociedad sumidas en los viejos atavismos autoritarios, a una negación de derechos y una disociación de principios democráticos. Además, sigue siendo más grave porque en muchas de las instituciones sociales y políticas no sólo no la combaten, se refuerzan, la validan y se imponen. Es decir, el aparato gubernamental han colaborado y siguen siendo muy débiles para enfrentar los problemas, y determinar las reglas y normas para evitar los diversos tipos y formas de discriminación que han violado los derechos que sufren muchas personas limitando sus posibilidades. Esta situación conforma hoy en día uno de los principales obstáculos para el desarrollo económico, social y político de nuestro país. Al perpetuarse la discriminación, la desigualdad, la violación de derechos limita y complica a aspirar a construir una sociedad equitativa que garantice las oportunidades de desarrollo y de bienestar para todos.

La desigualdad que se viven en los contextos indígenas han sido producto de una demanda tan añeja que se han traído en un largo proceso y que han sido fortalecidos por el modelo neoliberal generando una dinámica acelerada de supresión social y territorial, lo que ha llevado a incrementar las desigualdades.

De acuerdo al Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2022), pobreza podemos entender como una situación que vive una persona con una necesidad individual o social, cuyo ingreso es insuficiente para adquirir y cubrir los bienes y servicios básicos para satisfacer sus necesidades

alimentarias y no alimentarias. Estos factores influyen en los aspectos de la educación, servicios de salud, en la vivienda, alimentación y seguridad social. Las desigualdades es la causa de la pobreza extrema que ha estado presente; además de ello, por falta de recursos económicos que son indispensables para satisfacer las necesidades del entorno familiar sin que se tenga la posibilidad de producir u obtener esos recursos.

La pobreza económica va de la mano con la marginación y son fenómenos que están relacionados entre sí, surge principalmente por la falta de estabilidad económica. Estos fenómenos tienden a ser concentrados en varias entidades donde no existe una estabilidad y fuente económica que permita y promueva la creación de empleos que la sociedad requiere. Ante la falta de actividades económicas ha limitado la obtención de ingresos y coloca a las familias en situación de vulnerabilidad; comúnmente donde se han concentrado la pobreza experimentan un incremento de marginalidad y pobreza extrema. De acuerdo a Comboni & Juárez (1996) mencionan que:

Desde la perspectiva de la exclusión que genera el desigual reparto del ingreso y los efectos concomitantes de la falta de oportunidades para el progreso de los individuos, la pobreza económica y social ha sido el talón de Aquiles del desarrollo, situación que condiciona las posibilidades de transformación de la educación, a pesar de considerarse ésta un recurso importante para enfrentar a su vez la pobreza. Las políticas orientadas a compensar las inequidades sociales y atender a los grupos marginados representan, sin equívoco, la convicción de sociedades y gobiernos para que la educación contribuya a resolver los problemas de desigualdad (p. 79).

De otro modo, una forma de medir la pobreza es a través de la marginación donde las carencias están al día, los cuales es un fenómeno que están asociados a la ausencia de satisfactores que permiten tener una calidad de vida y se expresa como la exclusión de grupos sociales, es decir, la marginación agrupan a todos aquellos

grupos sociales que se han quedado fuera de los beneficios de la riqueza generada por el desarrollo nacional y que presentan insatisfechas sus necesidades básicas.

Durante varias décadas, Chiapas había quedado en olvido durante el proceso de desarrollo en nuestro país, y no es sino hasta que se dió el levantamiento zapatista en 1994 que la mayoría de los mexicanos voltearon a ver hacia Chiapas, lo que provocó, que el Estado mexicano comenzara a asignar recursos a esta entidad; lamentablemente, también se acrecentó la presencia de empresas trasnacionales del sector turismo y agrícola que vieron una oportunidad de aumentar sus ganancias por la vía de explotación de la mano de obra barata y de sus recursos naturales. Al respecto, Chiapas no se ha visto favorecida por la existencia de sus recursos debido a la inequitativa distribución del ingreso y la explotación a que se ve sometida la población indígena.

Puesto que la pobreza es uno de los factores principales que se vinculan al rezago educativo que perjudican a los niños indígenas y no indígenas, adolescentes y jóvenes en edad escolar, tal es el caso de la situación actual que enfrentan los estudiantes en sus diversas modalidades y contextos que pone en desventajasen sus estudios, la carencia de los medios y dispositivos electrónicos para conectarse y recibir sus clases sobre todo familias que no cuentan con recursos económicos para rentar o pagar el internet como medios de conexión. Al verse esa imposibilidad de seguir con las clases conllevan al abandono y fracaso escolar. Indudablemente, de acuerdo a las informaciones del portal de la Secretaría de Educación de Chiapas se encuentra en los primeros lugares en materia de rezagos educativos. Entre los documentos que elaboró el extinto INEE (2017) sobre el tema en Chiapas se indicaba que:

No se garantizan los derechos de la población indígena, y que las brechas entre ésta y la no indígena permanecen o incluso se han incrementado, debido a la falta de acciones afirmativas dirigidas a garantizar el derecho de NNA indígenas a una educación pertinente y de calidad, necesarias para terminar con una larga historia de discriminación, racismo y exclusión (p. 26).

El rezago educativo se encuentran la deserción escolar que provoca múltiples causas o por falta de apoyo de las autoridades en las políticas públicas. Los niveles de pobreza son las causas principales que provocan el analfabetismo en los alumnos. Las autoridades Federal y Estatal no atienden las políticas públicas que combatan no solo el rezago educativo sino también factores ligados al tema de la pobreza, explotación del trabajo infantil, desnutrición en niños y adolescentes.

1.5 Delimitación del objeto de estudio y objetivos de la investigación

El presente trabajo de investigación surge a raíz de mis experiencias docentes adquiridos en las diferentes comunidades de las escuelas de educación indígena. A sabiendas que la práctica docente ha enfrentado diversas situaciones problemáticas que requieren ser atendidas y que en muchas ocasiones quedan relegadas sin darles atención e importancia en su análisis para buscarle una posible alternativa de solución. Esto significó que a lo largo del proceso de elaboración de esta tesis que se desarrolló durante la pandemia por Covid 19, se replanteó y repensó algunas preguntas que coadyube a visibilizar las siguientes configuraciones analíticas ¿Por qué es importante trabajar con un enfoque educativo que tenga como centro a los pueblos indígenas? ¿Por qué, y aún con varias décadas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), los docentes deciden llevar sus enseñanzas a una lengua ajena a la cultura de los educandos y qué factores u obstáculos impide el uso de la lengua originaria de los alumnos? ¿Qué estrategias se emplean para las enseñanzas de la lengua originaria tomando en cuenta las particularidades de la escuela y comunidad? ¿Cómo se trabaja la educación interculturalidad bilingüe (EIB) en la enseñanza – aprendizaje con los niños en las escuelas del subsistema de educación indígenas? ¿Cómo se entiende la educación intercultural y el bilingüismo en la escuela? ¿Cómo contribuye la EIB al fortalecimiento de los conocimientos culturales y de las lenguas materna en los alumnos?

De acuerdo a estas interrogantes, fueron los referentes que ayudaron a entender los antecedentes de las problemáticas que comúnmente se han invisibilizado en el ámbito educativo y que fundamentalmente requieren ser analizadas y atendidas. Por ello, en los procesos de indagación de campo, me enfoqué en las perspectivas de los docentes, relatos de los padres de familia de la escuela y comunidad de estudios sobre lo que se denomina EIB. Busqué conocer y escuchar las opiniones vitales de los diversos actores que trata el tema de la educación intercultural y bilingüe, a fin de crear conciencias y bases metodológicas para la intervención pedagógica que coadyuven a mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje de los alumnos.

En virtud a estos preceptos y de lo que configura los pilares que sustenta la educación del siglo XXI, UNESCO (2008) menciona que: “debe saber, saber hacer y saber ser y convivir; ya que el mundo de hoy requiere personas y profesionales que sean capaces de hacer las cosas bien, lograr las metas y colaborar en equipos de trabajo que desempeñen la tarea para la cual fueron constituidos” (p. 5). Es un pilar, un reto a seguir y una tensión que vamos a vivir y enfrentar en los procesos, estas tensiones incidirán en nuestra identidad. Aunque los cuatro pilares de la educación tienen las mismas consideraciones que constituyen un todo, me detengo a analizar específicamente los pilares aprender a conocer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Se puede inferir que son pilares a los que hace referencia y sobre los que se interrelacionan con la educación intercultural que emana desde los saberes contextuales, como esperanza y alternativa, como instrumentos de reconocimientos de la cultura, a través de ello, valorar las diferencias y diversidad cultural en un marco de respeto y del pluralismo cultural ya que el mundo de hoy requiere personas comprometidas con profesionalismo que tenga un amplio compromiso que le permita alcanzar los objetivos para lograr las metas en la transformación educativa.

El compromiso que se enmarca en este rubro para seguir reflexionando la relevancia de seguir asumiendo con nuestra formación didáctica en la formación

integral de los alumnos y sobre los cambios que puedan realizarse en la práctica docente. De acuerdo a la UNESCO (2008) se señaló que.

La escuela, como institución, se ha centrado durante mucho tiempo en el proceso de aprender. La realidad fuera del aula nos muestra que lo más importante, es que una persona aprenda a aprender; es decir, que sepa utilizar sus recursos cognitivos en diferentes momentos y contextos para enriquecerse continuamente. El proceso nunca termina (p. 22).

Después de lo expuesto, se espera que el docente sea un mediador efectivo y cognitivo entre los alumnos en el desarrollo de los aprendizajes y lleven a la ejecución el desarrollo de actitudes, el logro de los objetivos y metas propuestos. Estos ideales educativos y definidos por diversos ámbitos nacionales e internacionales no necesariamente son compartidos por los docentes de las escuelas del subsistema de educación indígena en México; en este sentido, se busca conocer y profundizar que concepciones se tienen de la educación frente a la propuesta educativa de EIB, impulsada por la DGEI-SEP.

Objetivo general

- ❖ Identificar cómo los docentes desde su práctica cotidiana retoman el discurso de la EIB y qué concepciones impulsan a partir de las prácticas pedagógicas con los niños/as de la comunidad de Aurora Esquipulas y con la gente de la comunidad.

Objetivos específicos

- ❖ Analizar cómo los docentes se apropian de las ideas y conceptos de la Educación interculturalidad bilingüe desde su interacción, vivencias y convivencias con los escolares que impulsan en la practica docente y su relación en el aula de la escuela “5 de mayo”.

- ❖ Coadyubar a una reformulación de las concepciones y perspectivas interculturales y bilingües en los grupos sociales pluriculturales que secunde el derecho a una educación que emane desde los pueblos originarios.
- ❖ Identificar los procesos de uso, presencia e importancia de la lengua materna -tseltal y tsotsil- en los procesos de enseñanza – aprendizajes en las aulas de la escuela “5 de mayo” y cómo las trabajan los docentes.

1.6 Metodología de la investigación

El trabajo de investigación se desarrolló desde una perspectiva del enfoque de investigación - acción participativa (IAP), este criterio de investigación metodológica esta orientado a estudios de corte cualitativo y etnográfica. Es cualitativo porque coadyuvó a comprender los hechos de la realidad social; esta metodología de trabajo buscó recabar información que refiere a conductas de las personas en varias dimensiones; durante los procesos condujo a una actividad compleja llena de tramas en sus tendencias e interacciones personales que se dieron durante los procesos organizacionales en la comunidad la Aurora Esquipulas, Pantelho, Chiapas.

En las perspectivas cualitativas que buscan la participación del investigador y de las/los involucrados existe un debate analítico de quién valida los conocimientos que se originan, en este caso por los docentes - investigadores. Por las consideraciones anteriores, Anderson (2002) afirma que:

Aún para muchos investigadores académicos 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 (p. 17).

En este sentido, atendiendo a estas consideraciones y el punto de vista de (Freire, citado por Anderson y Herr 2007) “agrega una faceta emancipatoria a la IAP con la

idea de empezar la investigación, no desde las preguntas del investigador, sino desde los temas generadores de los participantes” (p. 48). Por ende, esta investigación permite cubrir apotaciones para el análisis y reflexión crítica que permite ahondar desde la práctica docente.

Dada las condiciones que anteceden, en estas perspectivas cualitativas y etnográficas se considera como un enfoque dialógico y reflexivo que permite vislumbrar a los docentes, padres de familia como actores constitutivos en esta investigación. La investigación cualitativa, siguiendo a Vasilachis (2006) considera que:

La investigación cualitativa no puede ser reducida a un conjunto simple y prescriptivo de principios, y señala tres elementos comunes a la rica variedad de estrategias y técnicas. Así, entiende que la investigación cualitativa está: a) fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido, b) basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen, y c) sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto (p. 25).

Sobre las bases de las ideas expuestas, la investigación se caracteriza por ser un estudio de tipo etnográfico, descriptivo y cualitativo que se apoya mediante las entrevistas y algunas observaciones de trabajo de campo en la escuela “5 de mayo”, con la colaboración de los docentes, alumnos, padres de familia, autoridades comunitarias y educativas.

Si la pretensión es debatir desde las perspectivas con criterios de validez que tiene que ver con la utilidad de los datos para la resolución y confiabilidad de los problemas. Anderson y Herr (2007), explican que:

La validez del proceso cuestiona hasta qué punto los problemas bajo investigación se entienden y se resuelven de una manera que permite el aprendizaje continuo

del individuo o sistema. Entonces la validez de resultados dependerá de la validez del proceso en el sentido de que si el proceso metodológico es superficial o incorrecto, los resultados lo reflejarán. Por eso no entendemos sólo a los métodos de recolección de datos, sino a la espiral de ciclos de reflexión que incluye la problematización de las prácticas o problemas bajo estudio (p. 54).

Sobre la validez de las condiciones que antecede las perspectivas interpretativas y de acuerdo a (Geertz 1987), la interpretación consiste en hacer un análisis más abstractos partiendo de los conocimientos extraordinariamente abundantes que tiene cuestiones extremadamente pequeñas” (p. 33). Es decir, ser consciente de los hallazgos sin alterar informaciones de lo que se encuentra en el campo de la investigación que se recopilarán.

Sin duda, la etnografía nos brinda un abanico de herramientas para la recolección de datos en una investigación social que se pretende conocer y sobre ello Restrepo (2016), afirma:

El etnógrafo debe desarrollar la habilidad de contar con una férrea disciplina de registrar permanentemente lo que va encontrando en su investigación, así como las elaboraciones o interpretaciones derivadas de la misma. Como lo expondremos en la elaboración del diario de campo, la labor etnográfica requiere de un registro escrito constante y sistemático de aquello que el etnógrafo ha observado o experimentado y que es relevante para su investigación, al igual que las ideas que van surgiendo día a día en su trabajo. De esta disciplina depende en gran parte la calidad de los resultados de la investigación etnográfica (p. 22).

Lo anterior expuesto, y considerando como un estudio de caso, Bertely (2000) señala que, “se pretende indagar los problemas educativos estructurales y macrosociales en un caso específico” (p. 33). En consecuencia, se enfatiza recabar información con los agentes educativos con una visión propositiva (tendientes a plantear y replantear una propuesta de acción sustantiva) que revierta en el tema de la investigación.

Se ha tratado, que esta investigación sea un espacio de reflexión que coadyuve a generar diálogos entre docentes, es decir, con los compañeros del ámbito educativo del subsistema de educación indígena con quienes, a partir de un ejercicio de diálogo analítico, logremos profundizar diversos temas referidos tanto a contenidos de sus materias de estudio, como al conjunto de fenómenos y vivencias de la realidad escolar y comunitaria.

Del mismo modo, el trabajo recuperó la investigación documental que permitió para comprender el problema y sustentar la información con diversas teorías relacionados al tema de estudio.

La observación participante se realizó mediante el contacto del investigador con sus pares y en el diálogo con docentes y padres de familia; se dialogó sobre la realidad que presentan los actores sociales de su entorno social, es decir, de lo que la gente hace, y cómo lo viven. Se partió del contexto tomando testimonios de la realidad que surgieron a partir de experiencias en un ambiente en el que se generan los hechos sociales; refiere a que esas experiencias particulares emergieron de la voz de las personas para tener una aproximación de su visión de la realidad y las relevancias sobre las cosmovisiones socioculturales en el ámbito educativo en zonas indígenas. Gran parte de los diálogos con las/los docentes de la escuela fueron en español y con los padres de familia en tzeltal, lengua materna de ellos y también propia.

1.7 Actores de la investigación

Para comenzar en esta temática de investigación, da cuenta de algunos antecedentes de los profesores que laboran en la escuela “5 de mayo”, entre ellos, la permanencia de los (as) profesores (as) en la comunidad, edades, antigüedad de servicios docente, escolaridad de los profesores, función que desempeña, grado y grupo que atienden, lengua de dominio de cada docente; pude apreciar que la mayoría de los docentes tienen menos años en el servicio educativo.

La comunidad la Aurora Esquipulas se encuentran a una distancia de 4.30 horas de la ciudad de San Cristobal de las Casas, Chiapas. De acuerdo con estas referencias, pude darme cuenta que en ello, 4 de los 12 profesores presentan orden de presentación de manera provisional, es decir, son contratados como apoyo a la institución escolar que tendrán permanencia por un tiempo determinado a lo que la situación han sido complicados para la población escolar, los padres de familia manifiestan e inconforman a que cada año las autoridades de la Subsecretaría de Educación Federalizada repiten las mismas prácticas en contratar jóvenes interinatos que no estan capacitados para atender a los niños en sus procesos de enseñanza – aprendizaje.

Es evidente que muchos de estos jovenes aún siguen estudiando su educación superior, al finalizar sus contratos abandonan el grupo escolar, trayendo como consecuencias la discontinuidad del desarrollo de los procesos de enseñanza – aprendizajes de los alumnos. De esta planta docente, 5 docentes presentan nombramientos definitivos con perfil de Licenciaturas terminadas y sujetos a la cadena de cambios a nivel estatal, regularmente estos docentes son removidos al fin de ciclo escolar por lo que les hacen falta cubrir sus méritos, otros 3 profesores ya permanecen de manera definitiva en la zona escolar y escuela de adscripción que ya cubrieron sus méritos en una de las regiones u zonas de castigos, como es el caso de Benemérito de las Américas que colinda entre la frontera de Chiapas con Guatemala. Es conveniente recalcar que, a pesar de que estos docentes son removidos, son obligados en sus procesos de actualización docente, participan en los cursos y talleres que convoca la Subsecretaría de Educación Federalizada (SEF), Coordinación Estatal de Formación Continúa en Chiapas y otros.

Tabla # 1. Perfil de las profesoras/es entrevistados escuela “5 de mayo”, comunidad la Aurora Esquipulas, del municipio de Pantheló, Chiapas.

Docente	Función que desempeña	Años de servicios	Nivel de escolarización (Lic. En Educación, Maestría, doctorado.	Lugar donde nació	Grado que atiende	Lengua Indígena que habla
JULIETA	DOCENTE	2 Años, 5 meses	Licenciatura en Educación primaria Indígena Intercultural Bilingüe "Titulada"	Chempil, Huixtan	1º "A y B" 76 Alumnos	Tsotsil
MARIA	DOCENTE	5 años	Licenciatura en Educación primaria Indígena Intercultural Bilingüe "Titulada"	Romerrillo, Chamula, Chis	2º "A" 32 Alumnos	Tsotsil
ANA PATRICIA	PROMOTORA CULTURAL	6 años	Licenciatura en Educación Primaria para el medio indígena UPN "Titulada"	Oxchuc, Chiapas	2º "B" 32 Alumnos	Tseltal
CARLOS MIGUEL	DOCENTE	2 Años, 5 meses	Licenciatura en Lengua y Cultura UNICH "Titulado"	Huixtan, Chiapas	3º "A" 26 Alumnos	Tsotsil
MIGUEL ANGEL	DOCENTE	2 Años 5 Meses	Licenciatura en Lengua y Cultura UNICH "Titulado"	Huixtan, Chiapas	3º "B" 24 Alumnos	Tsotsil
ALFONSO ALVAREZ	DOCENTE	6 Años, 5 meses	Licenciatura en Educación primaria Indígena Intercultural Bilingüe "Titulado"	Chamula, Chiapas	4º "A Y B" 50 Alumnos	Ch'ol
Maria de Lourdes	DOCENTE	9 años	Licenciatura en Educación Primaria para el medio indígena UPN "Titulada"	S.C.L.C.	5º "A Y B" 62 Alumnos	Tsotsil
ELIZABETH	DOCENTE	6 años	Licenciatura en Educación primaria Indígena Intercultural Bilingüe "Titulada"	S.C.L.C	6º "A" 29 Alumnos	Tsotsil
FLORINA	DOCENTE	9 años	Licenciatura para el medio indígena UPN "Titulada"	S.C.L.C	6º "B" 29 Alumnos	Tsotsil

Algunas de estas entrevistas fueron grabadas y otras no, pero elaboré y recuperé notas de las pláticas.

Dado la evidente realidad educativa que presentan los padres y las madres de familia en cuanto a su escolaridad, la comunidad la Aurora Esquipulas del municipio de Pantelho el analfabetismo en las madres de familia presenta una disparidad muy alta de los que he apreciado en el contexto social de la comunidad. Los datos recabados muestran que las madres de familia a pesar que son analfabetas y ocupación en el hogar son las que se encargan de cuidar y convivir la mayor parte del tiempo con sus hijos, debido a que en algunas familia, los padres emigran y esto presentan mayor trascendencia que han ido acrecentado en esta comunidad indígena. Algunos de los niños se quedan al cuidado de las madres u abuelos lo cierto es que a veces las madres si son analfabetas no puede contribuir eficazmente

en la educación de sus hijos. Otra situación refiere a que la comunicación en el hogar se emplean la mayor parte del tiempo de comunicación oral en lengua originaria o español de acuerdo a la primera lengua que inculca los padres hacia sus hijos durante la infancia.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, la permanencia de los docentes en la comunidad puede coadyubar el aprendizaje de los niños, en ocasiones, los niños recurren a sus maestros para resolver sus dudas en sus tareas extraescolares, la permanencia en la comunidad crea nuevos estilos de vida por lo que son espacios que permiten conocer diversas situaciones de orden educativos o social.

De acuerdo a mi experiencia docente y relatos de otros profesores que prestan sus servicios en diferentes escuelas bilingües, afirmamos que en las comunidades rurales e indígenas existe una deficiencia en cuanto a las “prácticas de lecturas” y si las hay, se encuentran en español y no se ve ningún indicio que se encuentren anuncios en lenguas originarias. Al respecto se señala que existen pocos portadores de escritura/texto en español, lo común que encontramos en algunas tienditas son anuncios de productos como son: bebidas endulzantes Coca-Cola, Pepsi-cola, jugos de vigor, sabritas, galletas, jabon de ropa y de baño, entre otros.

Los únicos materiales escritos que poseen los alumnos son los libros de textos gratuitos que hace entrega la Secretaría de Educación Pública como son: Libros de español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, educación cívica y ética, lengua indígena que no es acorde a la región del contexto escolar.

Las conversaciones que se dan en la comunidad es entablar pláticas con los padres de familias y no con las madres de familia, por un lado, ya que por costumbre, las mujeres no son dadas a tener comunicación con personas ajenas de su hogar, aunque se sabe que las mujeres son las que poseen mayor dominio de la lengua originaria de la comunidad y algunas no comprenden el español; además es complicado conversar con ellas porque se sienten cohibidas por sus parejas aunque

no a todas, siempre hay mamás que hablan, preguntan por el desempeño escolar de sus hijos. Lo otro, cuando se requiere alguna información es necesario recurrir primeramente con el esposo para pedir su autorización, explicarle sobre qué asuntos se trata para no generar conflictos en el seno familiar.

De igual manera, en ocasiones surge la necesidad de platicar con las madres de familia por lo que en ocasiones los padres no se encuentran en casa, ya sea por requerir documentos personales que solicitan en la supervisión o de informar el desempeño escolar de sus hijos. También fue de interés conocer sus expectativas y opiniones que tienen de la escuela y la educación de sus hijos, de qué manera conciben la educación indígena que se imparte en la escuela. Dentro de estas pláticas, algunos señalan que sólo les interesa que sus hijos e hijas aprendan a leer y escribir y resolver problemas matemáticos, consideran que son partes esenciales que les puede servir a los niños y no se muestra ningún interés a que manden sus hijos a estudiar después de la educación primaria. Para muchos padres de familia lo central es contar con mano de obra en sus trabajos que realizan cotidianamente en el campo.

Sin embargo, algunos padres piensan de manera diferente, como el caso de algunos padres jóvenes; ellos quieren que sus hijos estudien para que aprendan y salgan adelante para que no repitan los mismos errores que hicieron y quieren ver que sus hijos sea alguien en la vida y que tengan la oportunidad de seguir estudiando por varios factores. Ellos están dispuestos a apoyarlos si quieren seguir estudiando más adelante les gustaría ver y lograr una carrera. También hay familias donde hacen falta mucho apoyo de los padres hacia sus hijos, existen algunos niños que no tienen a sus padres en la comunidad debido a que salen a trabajar fuera y otros a vender sus productos que cosechan en su región. Aunque se dice que las mujeres no trabajan, ellas están más ocupadas en más actividades del hogar como son: el cuidado de sus hijos, cuidar los ganados, las gallinas, tejer y/o bordar, durante la ausencia del esposo son quienes se hacen cargo de la siembra de hortalizas y otros productos agrícolas.

En la escuela los/as profesores/as que llevan algunos años laborando en esta comunidad argumentan que han logrado involucrarse en las actividades de los padres y madres de familias. Como mencionó una de las profesoras quien señaló que la educación es donde se plantea como una necesidad de introducirse, debe ser una educación de inter-aprendizajes. Ella señalaba que en el proceso participamos y convivimos todos (alumnos, maestros, padres de familias, autoridades locales), el niño no aprende por sí sólo, se aprende en colectivo, de los otros, de las actividades que se realizan en el campo y en el hogar, procuran involucrarse para que sus aprendizajes sea en y con la vida, no como se plantea la currícula oficial: que el alumno asiste a la escuela, el maestro enseña y los padres en casa. De esta manera se separa el aprendizaje escolar del niño de la casa y la vida (Comentario de una docente que labora en la escuela 5 de Mayo, septiembre de 2021).

Es decir, que la presencia de los padres y madres de familia en la educación de sus hijos es indispensable en los procesos de formación; dejar en manos de otras personas es muestra de una irresponsabilidad porque los niños requieren apoyos en sus procesos de formación.

1.8 Situación que generó la pandemia por Covid-19.

Desde la aparición de la pandemia por la COVID-19, evidenció las debilidades y fortalezas de nuestra vida social, destacando que la realidad no es un dato exacto del antes y después de esta emergencia sanitaria, sin embargo, las condiciones situacionales que se fueron dando fue de manera paulatina en la vida social y escolar de la comunidad la Aurora esquipulas, se presentaron muchos cambios en el presente.

Puedo señalar que, el sistema educativo de la escuela “5 de mayo” han sido uno de los que se evidenciaron a la luz, la gran mayoría de la población se vió con muchas necesidades de hacer reajustes en sus actividades cotidianas y modificaciones en

las planeaciones de los contenidos escolares a fin de permitir que los alumnos logren avanzar en sus procesos de enseñanza - aprendizaje a distancia que fueron regulado desde la SEP a nivel federal y en coordinación con las autoridades de la secretaría de educación estatal, jefes del sector, supervisores escolares, directivos, docentes, autoridades de la comunidad y padres de familia quienes se dispusieron a encaminar y coadyuvar con efectividad los procesos de aprendizajes escolares que se llevaron a distancia mediante el uso de los cuadernillos escolares como es el caso de la comunidad la Aurora esquipulas donde los servicios tecnológicos sigue siendo ausente en la comunidad. No obstante, la situación fue bastante compleja que nadie lo esperaba para hacerla frente estas contingencias sanitarias que trajo cambios severos ante estas adversidades.

Cabe destacar que esta contingencia sanitaria de la covid-19 que se gestó desde el 31 de diciembre de 2019 por primera vez en Wuhan (China), de manera que fueron propagandose hasta sentir su efecto en nuestro país el 23 de marzo de 2020 expandiendo a toda costa su propagación de contagios a las todas las poblaciones sin distinción de status social a lo que paulatinamente tuvieron sus repercusiones e impactos a nivel social obligando a la suspensión de diversas actividades y cierre de las instituciones gubernamentales, escuelas, entre otros. Y como consecuencias, los trabajadores de la educación tuvimos que acatarnos a las ordenes oficiales de las autoridades para evitar contagios con los alumnos.

El subsistema de educación indígena empezó a enfrentar estas situaciones de manera muy complicadas con la comunidad escolar, su impacto se mostró muy crítico la escuela “5 de mayo” por que varios alumnos no tuvieron manera de continuar con sus estudios, algunos niños se desartaron por falta de recursos económicos para seguir sus procesos de enseñanzas – aprendizajes causando bajo rendimiento académico por falta de clases presenciales.

Los alumnos, y padres de familia tuvieron que enfrentarse a muchas barreras, algunos padres de familia llegaron a padecer crisis psicológica por ser obligados a

quedarse en casa por miedo a contagiarse y causarles la muerte, por otra parte, crisis económica por lo que muchos papás se quedarón imposibilitados de conseguir empleos para cubrir sus gastos familiares de modo que tuvieron repercusiones en los alumnos en seguir avanzando con sus aprendizajes. Otros de los factores, ante la falta de solvencia económica difícilmente se logran cubrir las necesidades escolares, además, los alumnos se quedaron con la imposibilidad de comunicarse con sus maestros para resolver sus dudas con sus trabajos extraescolares.

Ante la carencia de los medios tecnológicos de comunicación no puede existir servicios de conectividad al whatsapp como una vía alternativa para acceder a los medios tecnológicos para recibir instrucciones de las tareas en clases a distancia (virtual) y crea una deficiencia en la colaboración recíproca de los padres de familia, maestros y, alumnos. Otro aspecto, debido a que muchos padres de familia no cuentan con educación básica, lógicamente no saben leer y esto le impide apoyar en la educación de sus hijos; por otra parte, algunos padres de familia han mostrado colaboración y se sacrifican para conseguir los medios económicos para que sus hijos tuvieran la manera de conectarse al wifi.

La pandemia obstaculizó cumplir y asumir los diferentes roles y objetivos. De modo que, las instrucciones de las autoridades educativas hacia los docentes para cumplir con la transición pedagógica se tuvo que asumir su papel tradicional de ser mediadores entre el alumno y el desarrollo de los aprendizajes. Asimismo, de cumplir con la corresponsabilidad y obligación de trabajar con las Tics para innovar en el manejo y dominio de las tecnologías de la información. Inversamente se tuvo la necesidad y exigencia de los docentes en diseñar los procesos evaluativos, construir carpetas de evidencias de aprendizajes como herramientas que le permitan ahondar su deber ser docente y revisar el flujo de gradualidad de los aprendizajes para seguir atendiendo las necesidades de la comunidad escolar que le permita pensar, trazar planes a mediano y corto plazo después del regreso a clases a una nueva normalidad en las aulas y poder recuperar los contenidos de aprendizajes no trabajados.

Por consiguiente, en estas etapas, las autoridades educativas implementaron las clases virtuales denominado aprende en casa I, II, III, con el fin de que los alumnos reciban clases por medios virtuales. No obstante, estas formas de organización y atención al trabajo pedagógico que se llevaron en la escuela “5 de mayo”, se enfrentó con nuevas situaciones, los contenidos escolares plasmados en los cuadernillos están fuera de la realidad, están pensados para un contexto urbanizado que nada tiene que ver con la educación indígena. Desde estas experiencias resultaron ser muy complicadas e incómoda por la falta de recursos para atender las múltiples necesidades educativas de los alumnos, más aún en las comunidades rurales indígenas donde la mayoría de los estudiantes provienen de situaciones vulnerables y son los que se vieron muy afectadas.

Como se mencionó, llevar la escuela en casa significó enfrentarse a una nueva realidad en donde se marcó nuevos desafíos que puso en entredicho a muchas familias, muchos no conocían los medios tecnológicos, otros sí contaban con las posibilidades de adquirir un dispositivo electrónico en casa. En estos contextos, los impedimentos estuvo a la orden y la sociedad se vieron afectados por la falta de conectividad al internet, y con lo único que se contó en la comunidad es el servicio de wifi instalado en 2 casas aunque la intensidad de la señal es muy baja no está optimizada para conectarse con muchos equipos. Todos estos obstáculos son los que enfrentaron la comunidad escolar de la escuela “5 de mayo”, y han profundizado las desigualdades para esta comunidad.

Por consiguiente, los docentes son una figura trascendental en los procesos de enseñanza – aprendizaje, y resultan actores centrales y más en la pandemia aunque su papel estuvo un tanto desdibujado. Por otra parte, los padres de familia algunos mostraron preocupación e interés de seguir apostando los procesos de enseñanzas – aprendizajes de sus hijos sobre todo las instrucciones para realizar sus actividades que se les dejaban en casa. Así pues, formulé la siguiente pregunta ¿De qué manera los docente trabajaron en tiempos de contingencias sanitaria y qué

acciones impulsaron?. Ante estas necesidades, los docentes buscaron estrategias para hacer frente a la nueva realidad educativa, pues esto es una característica inherente a su función y compromiso como formador educativo, y esto es una de las premisas que las autoridades no han visibilizado.

Al inicio de esta contingencia sanitaria, los docentes no estábamos preparados y capacitados para hacer frente a estos nuevos desafíos de las TICs, observé diversos casos de docentes del subsistema de educación indígena que la mayoría existían desconocimiento en cuanto al manejo y uso de los recursos tecnológicos y digitales, incluso algunos docentes de la escuela “5 de mayo”, manifestaban sentirse estresados por las sobrecargas de trabajos de estar evaluando permanentemente las evidencias de las actividades de sus alumnos. Una de los docentes comentaba que de manera diaria realizaba sus fichas de trabajo y revisión de actividades por materia a un grupo escolar con 42 alumnos.

Sin duda, la pandemia resaltaba la injusticia curricular en cuanto a las posibilidades del acceso a nuevos conocimientos y utilidades de las TIC en los aprendizajes, se creía que el acceso a las TIC habría sido menos complejo en el desarrollo de las habilidades digitales. La comunidad la Aurora Esquipulas se vio afectada para el uso y manejo de estos recursos, entonces, ¿cuál es la viabilidad de usar medios tecnológicos en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los alumnos de educación indígena?

Este enorme desafío de inequidad educativa ha traído consecuencias que ha alterado la vida de los estudiantes en las comunidades en Chiapas. Ciertamente, la pandemia vino a cuestionarnos acerca de cuál es el significado del ser y hacer docente para la sociedad. En este caso trastoca nuestra identidad profesional. Como muestra, en esta consciencia colectiva sabemos de la diversidad de roles que se ejercen dentro del aula escolar, además de ser docentes también hacemos la función de orientadores y motivadores, debemos preguntarnos siempre, no sólo en tiempos de pandemia sino cómo debemos influir de manera frecuente a lo que se

va a enfrentar en la labor cotidiana. ¿Qué tanto han aportado los docentes con su responsabilidad en el aprendizaje de los escolares en tiempos de pandemia? ¿De qué manera han influido en el alumno los aprendizajes a distancia?.

Es urgente recuperar el liderazgo de nuestra función docente para poder seguir adelante, dejar de lado la burocracia del sistema para perseguir el verdadero fin de la educación: la mejora de nuestro entorno. Los docentes de la escuela “5 de mayo” tienen un gran reto a seguir, ser capaces de despertar la motivación y el interés en sus alumnos, atender cada estilo de aprendizaje, innovar y hacer sentirse parte del grupo, seguir favoreciendo en los niños el interés y motivación para que renazca el deseo de seguir aprendiendo ante esta situación compleja que vino a provocar la pandemia. La voz docente debe ser el faro de esperanza que tanto anhela la sociedad en un escenario donde la pandemia nos ha dejado lecciones y aprendizajes en la vida.

Finalmente, es imprescindible resaltar que en las escuelas del subsistema de educación indígena sigue prevaleciendo hasta hoy en día la desigualdad en las diversas condiciones materiales de la escuela y la comunidad. Cabe señalar que la emergencia sanitaria ha provocado crisis, desempleos, falta de economía para las familias que han padecido de distintas maneras, otros tomaron como un reto que antepuso la situación y que ha dejado muchas huellas y lecciones en la vida social, académica y profesional.

CAPÍTULO 2. Sobre la educación Indígena e Intercultural Bilingüe: algunos debates

2.1 Algunos antecedentes sobre la educación indígena escolar en México

La temática que se aborda en este apartado, tiene la intención de analizar las diversas etapas de las políticas educativas del subsistema de educación indígena que tuvo sus trascendencias en los diferentes procesos para la atención de los pueblos indígenas, lo cual, tuvo que experimentar varias propuestas pedagógicas con fines de castellanización para los pueblos originarios considerados como pueblos subalternizados.

Díaz Couder y Gigante (2015) mencionan que algunos de los antecedentes de las políticas educativas que se venían dando en los años anteriores, partiendo desde sus aportes filosóficos, “políticas públicas implementadas en México que dió inicio a partir de la derrota de los grupos conservadores con el fusilamiento de Maximiliano de Habsburgo en 1867” (p. 78). Para tener ideas de los procesos que venía emergiendo en estos cambios de políticas públicas, podemos apreciar lo que se muestra en la siguiente tabla de periodización que se ha realizado acerca de las políticas educativas y lingüísticas en México desde finales del siglo XIX, y en fechas recientes en la que se puede apreciar los cambio de políticas orientadas para la atención educativa de las comunidades y pueblos indígenas.

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. Campanas de valoración cultural y lingüística. Campañas antidiscriminatorias Bachillerado, normales y universidades interculturales.

Fuente: Extraído del texto de Díaz Couder y Gigante, (2015, p. 79).

Cabe mencionar que los tipos de políticas indican tendencias, ideales que predominaba en cada etapa, sin que ello indique homogeneidad, ni por tanto una aplicación consistente de cada tipo de políticas. Díaz Couder y Gigante (2015), señalan que entre los años 1870 a 1910 nuestro país se distinguió por la promoción de la unificación nacional en donde pretendía suprimir las desigualdades que aquejan la sociedad mediante la igualdad jurídica priorizando la castellanización para los pueblos originarios de tal forma que la sociedad tengan oportunidades de acceder e incorporarse en la vida nacional.

El objetivo primordial de estas políticas públicas fue pretender el aprovechamiento de usar la lengua y la cultura de las niñas y niños indígenas para educarlos y poder integrarse a la cultura hegemónica. Dado que, en estos años se buscaba suprimir las lenguas indígenas para dar paso a una castellanización compulsiva y que las políticas públicas apostaron a una integración a través de la conformación de una estructura socioeconómica del país. Cabe agregar que, el objetivo era que los grupos subalternizados se integraran a una sociedad de acuerdo a los requerimientos que enmarcan la vida para el desarrollo social y económico mediante los procesos industriales en México. Es decir, se requerían de un proceso gradual de cambios cultural dirigido hacia la cultura nacional y como mencionan los autores antes citados, y ello operó mediante procesos de gradualidad por un cambio cultural en el uso de intermediarios culturales indígenas denominado promotores culturales bilingües.

Por consiguiente, en esta etapa se iniciaron el reconocimiento de las diferencias culturales, que trajo cambios relevantes que se fueron introduciendo en las practicas culturales para transitar una castellanización lingüística y cultural que tuvo mayor influencias en las instituciones públicas. Siguiendo a Díaz Couder y Gigante (2015), entre los años 1921-1940 y a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública, las políticas para las poblaciones indígenas, los gobernantes tuvieron cambios de concepción en las que trataron de incorporar a las culturas minorizadas, es decir, la asimilación racial dejó de ser un tabú y se optó por un cambio cultural a

través de la educación. Asimismo, en este período se crean las Misiones culturales en las que tuvieron como objetivo llevar la educación en zonas rurales y seguir avanzando la castellanizar a las comunidades indígenas. De acuerdo con Díaz Couder y Gigante (2015) mencionan que:

Entre 1950 - 1970. La idea básica era integrar a la estructura socioeconómica del país a los pueblos indígenas mediante un proceso de cambio cultural dirigido. Se reconocía la particularidad y la importancia de las lenguas y culturas indígenas, la finalidad era llevar a las sociedades indígenas los beneficios del progreso nacional, lo cuál era necesario “integrarlos” a la sociedad y economía de la nación. Para lograr estos cambios era indispensable hacer cambiar sus lenguas y culturas, a fin de que las nuevas tecnologías productivas, los servicios básicos, procuración y administración de justicia, las redes comerciales, la infraestructura de transportes y comunicaciones, etc., pudiesen ser introducidas en las sociedades indígenas (p. 81).

Para que pudiesen encaminar estos objetivos, fueron indispensables que se dieran paso a la creación de una institución que se hiciera responsable de atender las demandas como es el caso del Instituto Nacional Indigenista, a quien debería de asumir la responsabilidad de hacer llegar los beneficios sociales que se iniciaron durante la Revolución Mexicana. A partir de entonces, Díaz Couder y Gigante (2015) señalan que: “La educación indígena fue visualizada como una educación bilingüe, en la acepción de la Reunión de Filólogos y Lingüistas de 1939: educación transicional” (p. 82). En atención a esta propuesta educativa, se propuso que deberían empezar a tomarse en cuenta las culturas y lenguas originarias de cada pueblo originario con la intención de alcanzar una educación que impulse el desarrollo para llegar a la integración social.

En consecuencia, las políticas para la atención dirigidas a la población indígena, se debería propiciar la descolonización pero no se termina de decir de qué manera o cómo se propicia, es decir, y en ese marco se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978 en la que se tenía como encomienda la puesta

en marcha una nueva perspectiva educativa que se manifestó en el proyecto denominado educación bilingüe y bicultural en coordinación con la Dirección General de Culturas Populares (1979), institución esta última que tenía como encomienda y propósito rescatar y difundir las diversas culturas indígenas. En este período se propuso a las bases de la educación bilingüe bicultural, que tuvo como propósito la de mantener, conservar y promover los valores de las culturas originarias como recurso para el progreso y desarrollo cultural concebidas como elementos fundamentales del país. Díaz Couder y Gigante (2015) mencionan que:

No pretendía la castellanización, sino un bilingüismo y biculturalismo de mantenimiento en el que los niños indígenas fortalecerían sus tradiciones culturales a la vez que se familiarizarían con la cultura nacional mexicana. Esto significaba recurrir a las formas indígenas de organización para la producción y la distribución de bienes, así como a las tecnologías y saberes tradicionales. En este proyecto, por tanto, el conocimiento y mantenimiento de las culturas indígenas era condición esencial para su instrumentación (p. 84).

Caba señalar que fue a finales de los 80s que la educación bilingüe fue oficializada con base a la creación de la DGEI instituido por la SEP en la que oficialmente la educación del subsistema de educación indígena se vió como una posibilidad y un medio para favorecer, mantener, incorporar y conservar las lenguas y culturas originarias para el progreso y desarrollo cultural. Con referencia a estos preceptos, las experiencias docentes en el campo educativo del subsistema de educación indígena, como profesores afines a la educación indígena, seguimos con ese obstáculo de mantener vigente nuestros modos de pensamiento -por la persistente colonialidad en las políticas educativas- con respecto a las normas, saberes, idiomas y prácticas que son los únicos que se han perpetuado en la dominación étnica. Es decir, nuestros saberes locales lo minimizamos y damos por hecho que son inferiores y los conocimientos, los saberes y normas occidentales son los que han ganado su status de reconocimiento universalidad. Por tanto, estos aspectos, los conocimientos y conservación de las culturas indígenas es fundamental para

instrumentar una visión de impulsar cambios que ayude a enfocarse a una verdadera educación bilingüe.

El bilingüismo y biculturalismo fue una de las varias categorías de las políticas educativas que existieron para hacer efectivos hacia las poblaciones indígenas cuyo propósito era mantener y conservar y fortalecer el uso de las lenguas y culturas como recursos para el desarrollo de las comunidades indígenas rurales. Siguiendo a Díaz Couder y Gigante (2015) mencionan que:

Desde 1992 y hasta la fecha nos encontramos en otro periodo histórico. A fines de la década de los ochenta del siglo XX, en México, como en el resto de América Latina se puso en marcha una profunda transformación política, económica y social tendiente a transformar a la sociedad mexicana en un mercado de libre circulación de mercancías y de capital. Como el resto de la sociedad, la relación del Estado con los indígenas sufrió drásticos cambios. Hasta entonces, los pueblos indígenas eran vistos fundamentalmente como objeto de asistencia social. El papel del Estado era el de procurar la mejora de la situación social; mejorar o hacer llegar servicios de salud, de educación, de administración y procuración de justicia, llevar infraestructura eléctrica y de caminos, etcétera (p. 85).

La educación para las culturas minorizadas transitó por beneficiarse a los servicios subsidiados después de una larga jornada de lucha para desarticular la educación indígena de los sectores más vulnerables a fin de encargarse como una educación para poblaciones culturalmente diferenciadas. Dentro de estas políticas públicas y retomando a Díaz Couder y Gigante (2015) señalan que fue hasta en años de 1995 - 2000 que se empezó a adoptar el enfoque intercultural de manera oficial dentro del marco educativo. Partiendo con el reconocimiento que se le atribuye en 1992 en donde se reconoce la nación multicultural, plurilingüe mediante el reconocimiento de los derechos culturales sustentado en los pueblos originarios resguardado en el artículo 2° constitucional que es vital para los pueblos indígenas, porque lo que implicó que quedara desfasado el enfoque bilingüe bicultural, y comenzó a sustituirse por un enfoque intercultural al menos en el papel.

De esta manera, en el año 1993 Martínez (2015) puntuliza que “se buscaba el reconocimiento en la Ley General de Educación sobre la importancia de promover la educación en lenguas indígenas mediante la enseñanza del conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas” (p.108). Desde entonces todo quedaba en discurso porque no existían programas con proyectos académicos ni metodologías curriculares en donde se tomaba en cuenta la educación en y para los pueblos originarios.

Por su parte, en estos períodos de políticas públicas no se tomaba importancia a la educación indígena debido a que no cubría las demandas en cuanto a una educación auténtica y contextualizada. Lo anterior expuesto, quedó evidenciado que el objetivo de la insurrección zapatista de 1994 fue por las causas que provocaron la discriminación, racismo, exclusión, precariedades que prevalecía en cuanto a los servicios básicos que se estaba gestando en la sociedad más necesitadas y que generó malestares e inconformidades sociales en los pueblos originarios a tal grado que decidieron alzar la voz mediante la agitación social, dándose el levantamiento armado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en el estado de Chiapas.

Entre las principales demandas que se encontraban como necesidades de atención para los pueblos indígenas: falta de trabajo, tierra, alimentación, vivienda, salud, educación, libertad, democracia, justicia y paz social. En razón a estas demandas y en respuestas inmediata del gobierno federal mandó sus ejércitos a sofocar la rebelión y mucho de los que tuvieron participación en este conflicto social quedaron aniquilados por los fúsiles que usaron los ejércitos. Los combates entre ambas fuerzas duraron varios días. Posteriormente el gobierno y el EZLN decidieron iniciar acercamientos con el fin de buscar soluciones al conflicto por la vía del diálogo, una solución incumplida por lo que hasta esa fecha y la de ahora no se han vuelto a tocar el tema ni mucho menos se logró resultados satisfactorios que beneficiara a la sociedad.

Por otra parte, las demandas que focalizaron estos conflictos armados se instó en la exigencia para la atención de los pueblos originarios respecto a una educación indígena pertinente, por ende, la SEP propuso implementar algunas propuestas para subsanar la atención de los pueblos indígenas dando paso a una propuesta educativa con orientaciones, lineamientos y técnicas que no respondían al ámbito educativo, sobre todo, esta propuesta se planteó desde una visión e ideologías bilingüe del Estado no de lo que la sociedad requerían para su educación.

Aunado a ello, al paso de unos meses de conflicto se dió paso en procesar e implementar los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural de los Niños y Niñas Indígenas (DGEI-SEP, 1999) que establecían el uso de la lengua materna como lengua de instrucción y como objeto de estudios remarcados dentro en los 42 Lineamientos Generales para la Educación Intercultural de los Niños y Niñas Indígenas, propuestos en el apartado 10 de manera tangible y suscita para mejorar “La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas promoverá el uso y la enseñanza de la lengua indígena y del español en las diferentes actividades de proceso educativo, por lo que ambas lenguas serán tanto objeto de estudio, como medio de comunicación” (p.11).

Por las consideraciones anteriores, el enfoque intercultural debería enfocarse a toda sociedad sin que se clasifique el status y condición social, el resultado de estas políticas educativas se han tergiversado por lo que no se cumplen con los requerimientos para la atención igualitaria de la comunidad escolar. En los hechos sólo ha quedado circunscrito en hojas de papel principalmente en el ámbito del subsistema indígena tendientes a ser vista y pensadas como una cuestión de diálogo entre culturas, que se ha traducido en la política de conocer, respetar, valorar las culturas y lenguas originarias sin previo conocimiento de la cotidianidad del grupo social. Es decir, la diversidad cultural en la educación intercultural es de nueva cuenta una cuestión de introducción de contenidos plurales que denota valorar lo desconocido.

Es evidente entonces que a partir de esta etapa se busco revalorizar a la educación mediante la incorporación de la propuesta Intercultural Bilingüe logrando un status en la política educativa y se ratifica su prioridad en el Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006, período en que se crea la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). De acuerdo con López, L. (2009) menciona que:

En su acepción de EIB, junto con la educación popular, este tipo de educación ha dinamizado significativamente el campo educativo latinoamericano, sobre todo cuestionado las políticas y prácticas empleadas con la población indígena, así como también desafiando los principios y derroteros de la educación desde una perspectiva de derechos y de necesidades específicas y diferenciadas de poblaciones cuyas especificidades lingüísticas y culturales eran hasta hace no mucho invisibilizadas y hasta negadas por los sistemas educativos de la región (p. 131).

Volviendo a las miras de estas propuestas, desde la creación de Instituto Nacional de Lengua Indígenas (INALI) del 13 de marzo de 2003, en el que se decretara la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, para tomar en cuenta la diversidad lingüística del país que se decreta y fortalece en el artículo tercero constitucional menciona que y de acuerdo al INALI:

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

Mientras tanto, la educación indígena y de lo que antecede en las políticas educativas, se buscaba el reconocimiento de los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos originarios para refrendar la pluralidad al establecer que la nación tiene una composición pluricultural que se sustenta jurídicamente en sus pueblos

originarios y estipulado en nuestra carta magna quién faculta su reconocimiento para garantizar que se cumplan el derecho de los pueblos y comunidades indígenas a la libre determinación y en consecuencia, la autonomía para salvaguardar y seguir enriqueciendo las lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyen la identidad cultural.

Sin duda, es necesario cumplir con los objetivos para promover el uso y desarrollo de las lenguas originarias en los contextos escolares, así como el cumplimiento para salvaguardar los derechos lingüísticos de la comunidad, que a su vez se busca fortalecer para seguir preservando las lenguas indígenas como parte de las lenguas nacionales y como parte integrante del patrimonio cultural de la nación. De modo, que en el artículo 13 de la Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003) parrafo VI menciona que: “garantiza que los profesores que atiendan la educación primaria bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena que se trate” (p. 5).

Se ha tratado que en este pleno siglo XXI el reconocimiento de los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas y los elementos que constituye la identidad cultural, por otra parte, La ley para la protección de las niñas, Niños y Adolescentes, SEP (2012) en las que se establecen en el Art. 37 expresa que: “Las niñas, niños y adolescentes que pertenezcan a un grupo indígena tienen derecho a disfrutar libremente de su lengua, cultura, usos, costumbres, religión, recursos y formas específicas de organización social” (p. 50).

A partir de que México reconoce que presenta una composición pluricultural por sus pueblos originarios y como motivo para fortalecer una política educativa de inclusión basada en la equidad y calidad, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) que se empezó a dar desde 1996 que tiene como objetivo cumplir con los derechos de los niños a recibir una educación pertinente y de calidad basada en el respeto del uso de la lengua originaria como lengua de instrucción y como objeto de estudio. Por ende, es indispensable promover la reflexión sobre el uso de la lengua en el

desarrollo del lenguaje a través de la asignatura lengua indígena como lenguas originarias, esto se tiene como condición necesaria para fortalecer el desempeño escolar de los niños y las niñas hablantes de lenguas indígenas, no perder de vista que la asignatura lengua indígena se debe ir perfilando con la enseñanza del español como segunda lengua para cumplir con los requerimientos que marca la constitución política de tal manera que en los contextos escolares se le ofrezca una educación intercultural bilingüe, y avanzar hacia la construcción de una nación plural (SEP, 2008).

De modo que, la SEP a través de la DGEI, busca mediante esta propuesta una educación fundado en el cumplimiento de los derechos lingüísticos y culturales de las niñas y niños indígenas, que surge como necesidad para la atención de las demandas de los pueblos y comunidades originarias a recibir una educación que promueva sus lenguas y culturas, así como el desarrollo y fortalecimiento de las lenguas indígenas para la revitalización en una nación que se denomina pluricultural y allí se enmarcó la reforma integral de la educación básica del 2011. Sin embargo, los preceptos de la SEP no existe sensibilidad que garantice mejores aprendizajes escolares, pertinentes e inclusivos, por lo que en los hechos existe una situación contradictoria a lo que alude las autoridades educativas.

Por lo anterior, es necesario avanzar en el camino pedagógico sobre los aspectos establecidos en cuanto a los derechos a recibir educación en la lengua originaria remarcados en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003) en las que se afirma que “cuyo objetivo es promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional, el conocimiento y disfrute de la riqueza cultural de la Nación” (p. 6).

Sin embargo, la educación bilingüe que se imparte en las escuelas del subsistema de educación indígena, representa carencias y la mayoría de los docentes no estamos preparados y capacitados para hacer frente y ofrecer una educación bilingüe que responda a las necesidades escolares, es solamente un nombre; un slogan, se

ha dado como una necesidad de dar clases en la lengua materna del alumno, usándola sólo como un medio de instrucción para lograr la comprensión de los contenidos de enseñanza que marca plan de estudios.

Por otra parte, los profesores hay que reconocer que usamos la lengua indígena como fuente de apoyo oral y no escrito, y que no se ha alfabetizado en la lengua indígena o muy poco se ha hecho, debido al desconocimiento o falta de interés que tenemos los profesores; otro factor por lo que impide llevarse la educación bilingüe es la desubicación lingüística que se ha dado regularmente desde la Subsecretaría de Educación Federalizada (SEF) en el estado de Chiapas. La gran mayoría les complica trabajar y hagan uso de la lengua originaria de la comunidad, aún sabiendo que es indispensable como un puente que entrelaza la enseñanza en los procesos de aprendizajes dentro del salón de clases. Zuñiga (1989) señala que “el maestro emplea la lengua vernácula o indígena por necesidad o solamente como un puente para la enseñanza. Una clara evidencia es el hecho de que los niños, son evaluados exclusivamente en castellano sea oralmente o por escrito” (p. 11). Derivado de esto, se ha incurrido en una evaluación en lengua ajena (castellano) que comunmente se práctica de forma oral y escrita en la comunidad donde se esta llevando la investigación en la comunidad la Aurora Esquipulas.

Como puede apreciarse, a varias décadas de la creación del servicio de Educación Indígena, la Secretaría de Educación Pública, con la aprobación de la asignatura Lengua Indígena en el Plan de Estudios 2011, aunque no se concreta cabalmente y ello sigue representado un gran reto, aunque se han impulsado propuestas y algunos materiales educativos para ello. Teóricamente, la asignatura lengua indígena integra una propuesta que se caracteriza por ser bilingüe, intercultural y está centrada en la alfabetización en la lengua materna de los alumnos; en este sentido la educación intercultural bilingüe se entiende como y de acuerdo a las perspectivas de la SEP (2008) menciona que:

El conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales,

de intervenir en los procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural. [...] En el plano de la interculturalidad, el sujeto individual o social, se relaciona con los demás desde su diferencia por medio del diálogo intercultural (p. 28).

Sin embargo, las críticas a la educación que el Estado ha brindado hacia los pueblos originarios, y las perspectivas de varios investigadores, se han señalado aspectos que han reconocido sobre el tratamiento del tema de la educación indígena, como la negación, exclusión y marginación de las comunidades indígenas en los diversos ámbitos sociales impulsado e impuesto desde un estado hegemónico. Por ejemplo, autores como Bonfil Batalla (1987) ya habían señalado que:

Pensar en una cultura nacional para una sociedad que se reconoce y se quiere plural, implica abandonar la idea de una cultura uniforme. Lo común no serán los contenidos específicos en la cultura de los diversos pueblos que componen México, lo común será, en primer término, la voluntad de respeto y convivencia dentro de la diversidad. La cultura será ese ámbito mayor de coexistencia fructífera en el que cada pueblo podrá desarrollarse según su propio proyecto. (p. 236).

En últimas décadas en nuestro continente se han proclamado el reconocimiento jurídico de la diversidad étnica según de la De la Peña (2005), aún prevalece la exclusión y los procesos de minorización, discriminación y exclusión sobre las comunidades indígenas. Zuñiga (1998) explica que la realidad en la región latinoamericana se caracteriza por profundas y acentuadas desigualdades sociales que bajo el mestizaje negó la diversidad cultural:

El mestizaje opera en un doble registro que lo definen como un dispositivo ideológico. Unas veces opera como criterio de homogeneización y da un sentido integral a la identidad nacional... alimenta la ilusión de una relativa uniformidad y unidad fenotípica nacional: el mestizo como el mexicano típico, o como el estereotipo referencial que da cuenta de la población en general (p. 42).

El reconocimiento de la diversidad lingüística en el convenio 169 de la OIT (OIT 1989, en SEP, 2014) sobre los pueblos indígenas y tribales, en el Artículo 28

enfatisa “que a los niños indígenas se les enseñe a leer y escribir en la lengua materna agregado a esto se les ofrezcan oportunidades para que aprendan la lengua oficial de su país con el fin de que se apropien de ambos instrumentos comunicativos” (p. 57).

Por ello, la propuesta de la SEP dentro de la Reforma integral de la educación Básica 2011 también tomó en el papel, asumir y buscar que la interculturalidad debe considerarse como un eje transversal en la educación de las niñas y niños de todo el país; sin embargo, la noción de la educación intercultural no se ha sentado las bases sólidas para ser aplicado en el ámbito educativo como se requiere con la sociedad en su conjunto. Considerando lo anterior, la SEP propuso para el trabajo escolar con las lenguas originarias en los Parámetros Curriculares para la enseñanza de la lengua indígena SEP (2008) enunciados en su diseño aspectos que fortalece y se busca una educación que:

El conocimiento de sus derechos lingüísticos, y el respeto y la valoración de sus lenguas, son condiciones necesarias para el real ejercicio de la ciudadanía de los pueblos indígenas. No puede ejercer sus derechos lingüísticos quien los desconoce ni quien niega su idioma. Por ello, la asignatura Lengua Indígena debe contribuir al conocimiento de los derechos y a la valoración de los idiomas indígenas (p. 15).

Con ello, se busca establecer condiciones para que pongan en marcha una educación bilingüe con apego al respeto a la lengua indígena y se logren garantizar el aprendizaje del español como segunda lengua -allí donde las y los niños tienen como lengua materna a una lengua originaria-, con el propósito de que los alumnos alcancen un dominio eficiente del lenguaje oral y escrita. Es tarea de todos ejecutarlas desde los diversos ámbitos sociales, y no sólo del gobierno; para ello es indispensable emprender con una sensibilización como sujetos actores.

De este modo, desde la aprobación y puesta en marcha de la asignatura Lengua Indígena retomados en la propuesta curricular del Plan de Estudios 2011, y en referencia a mis experiencias en diversas escuelas del medio indígena en Chiapas,

no se ha concreta cabalmente por lo que se requiere un compromiso serio de participación de todos los actores involucrados para seguir trabajando en producir materiales escritos en lenguas originarias para llevar en las aulas.

2.2 Algunos debates sobre la EIB en América Latina

En relación a esta temática de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el ámbito educativo y con base a los preceptos de la interculturalidad como enfoque en las políticas públicas, constituyen una postura teórico-política en materia de las políticas de interculturalidad. Dentro del presente ámbito se configura una concepción restringida por lo que desde hace décadas sigue prevaleciendo la falta sensibilidad de trabajarlo desde una práctica que se contempla en la currícula oficial educativa, se han adoptado conceptos en el documento rector de la currícula nacional, sin embargo, no se logra avanzar por las limitaciones que se muestran en los planes de estudios, proyectos o políticas que ha propuesto y se pretende desarrollar desde el Estado nación dirigidos a los pueblos originarios.

En estas condiciones de la EIB que se empezó a ver como una opción en la educación que se han requerido con sus particularidades contextuales en el subsistema de educación indígena, lo cual, no obliga ni ha alcanzado a atender las particularidades de todos los niveles educativos. Es decir, está planteada como excepción y para ciertos grupos, por lo tanto, no se ha contemplado para atender a toda la población, es una demanda que se han requerido para cubrir todos los niveles vistas como una posibilidad de atender el sistema educativo. López y Rojas (2006) sostiene que:

La EIB ocupa la condición de modalidad educativa, junto a otras formas alternativas que los sistemas educativos tienen para atender de manera remedial y compensatoria a otras poblaciones en riesgo educativo, como podrían ser, por ejemplo, las modalidades de atención a educandos discapacitados o jóvenes que no asisten al sistema educativo regular (p. 3).

Lo anterior expuesto, retomando estos planteamientos de las orientaciones educativas, los modos, las reglas y mecanismos formales que los sistemas educativos poseen y organizan para garantizar el derecho a una educación. Con ello, la EIB busca garantizar y ofrecer una educación que considere el uso y reflexión de la lengua y la cultura de los pueblos originarios, por ende, resulta ser relevante destacar que la EIB es la educación que los pueblos avizoran y claman para su atención. López (2021) sostiene que si bien, “la revitalización lingüística en las escuelas también merece una mayor demanda, pues se busca que las escuelas les devuelvan las lenguas que les quitaron. Así, a contramano de lo que ocurre en el hogar, se responsabiliza a la escuela de la recuperación y mantenimiento de las lenguas indígenas” (p. 47). Es decir, que la Educación Intercultural Bilingüe es una demanda que requieren atender como una de las necesidades educativas más sentidas para la atención de los pueblos indígenas.

Estos preceptos de la EIB tiene por objetivo la interculturalización del sistema educativo con el objetivo de generar una educación que llegue al alcance de todos a los grupos minoritarios. De modo que, si lo que pretendemos es un enfoque de Educación Intercultural Bilingüe. En tanto Corbetta, *et al.* (2018) conciben que:

La EIB es la educación que los pueblos indígenas o poblaciones afrodescendientes reclaman para sí mismos, la interculturalidad como enfoque es una educación para todos destinada a desactivar las relaciones y las posiciones asimétricas en nuestra sociedad. La referida conceptualización tiene como consecuencia la interculturalización de la totalidad del sistema con el objetivo de generar una educación que alcance también a los grupos hegemónicos y étnicamente desmarcados. Por ende, si lo que se pretende es un enfoque de educación intercultural, el Sistema Educativo no puede eludir la pregunta sobre qué acciones específicas están dirigidas al componente blanco–mestizo para valorar la cultura indígena [extensiva a las poblaciones afrodescendientes] y reconocerla en igualdad de condiciones que la cultura dominante (p. 17).

Dada la iniciativa emancipadora que involucra los procesos de vinculaciones entre las diferencias culturales y la presencia de desigualdades sociales que se vive en

los diversos contextos sociales, existe la necesidad de replantear el enfoque interculturalidad tal como que concibe López y Rojas (2006) más allá de la educación plantea una visión que desborda la mera descripción de las sociedades como formaciones socioculturales heterogéneas.

Así pues, el enfoque intercultural (debe) transversalizar a todas las políticas públicas que intenta recuperar el sentido integrado de la experiencia, la cosmovisión y las demandas de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes. Por esta razón, no puede restringirse solamente al campo de lo educativo abstraído del resto de las esferas de la vida social, cultural, económica y territorial (p. 16).

Con esta referencia, ha sido necesario remarcar que la restricción de la interculturalidad en el sistema educativo corresponde a una interculturalidad funcional que encubre y exalta la relevancia de las injusticias estructurales, el suministro inequitativo de la riqueza y la falta de relaciones recíprocas y uso del poder entre las culturas y pueblos para entender las relaciones interculturales.

A partir de las demandas sociales indígenas se plantea que la interculturalidad resulte, en el mejor de los casos, un enfoque que atraviesa lo educativo que aspira e inspira en una interculturalidad crítica ante la necesidad de un diálogo entre los diversos grupos socioculturales. Por consiguiente y desde las apreciaciones que se fundamentan con diversos autores a la que se refiere el tema del enfoque intercultural alude a resignificar el valor de la injusticia curricular en las políticas públicas desde donde se requiere dar un sentido integral a las experiencias y cosmovisiones ancestrales de los pueblos indígenas.

Autores como Fidel Tubino (s/f) identifica dos variaciones semánticas de la interculturalidad, por una parte lo que incide en la interculturalidad funcional:

El interculturalismo funcional se sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura ignorando la importancia que tienen -para comprender las relaciones interculturales- la injusticia distributiva, las desigualdades económicas, las relaciones de poder y “los desniveles culturales internos existentes en lo que

concierno a los comportamientos y concepciones de los estratos subalternos y periféricos de nuestra misma sociedad (S/F, p. 5).

El segundo aspecto, la interculturalidad crítica son bases fundamentales las que deben analizarse en las comunidades minorizadas y en los sectores hegemónicos:

Las diferencias entre el interculturalismo funcional y el interculturalismo crítico son sustantivas. El punto de partida y la intencionalidad del interculturalismo crítico es radicalmente diferente. Mientras que el interculturalismo neoliberal busca promover el diálogo sin tocar las causas de la asimetría cultural, el interculturalismo crítico busca suprimirlas. No hay por ello que empezar por el diálogo, sino con la pregunta por las condiciones del diálogo. O, dicho todavía con mayor exactitud, hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc. que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad. Esta exigencia es hoy imprescindible para no caer en la ideología de un diálogo descontextualizado que favorecería sólo los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder que reina hoy en el mundo. Para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo (S/F, p. 6).

Por ello, se hace necesario seguir impulsando la propuesta de interculturalizar los currículas nacionales, partir del cuestionamiento de su carácter monocultural y la necesidad de construir propuestas curriculares que reconsidere el carácter intercultural para los distintos niveles del sistema educativo, que valore la existencia de diferentes formas de entender, vivir la realidad y de conocerla. Solo así se podrá responder el carácter pluricultural que existen en la gran mayoría de escuelas de nuestro país y lograr que la educación intercultural no siga siendo solo parte de un discurso político.

La construcción de currículos interculturales propone retos mucho más complejos que la diversificación (Trapnell, 2008). Para emprender y comprender la propuesta, es preciso que los actores estemos convencidos y seamos sensibles de coadyubar en el diseño de un currículo intercultural en el que se plantean las orientaciones del

sistema educativo desde un enfoque distinto basado en el respeto y el disfrute de la diversidad.

Para avanzar en la construcción de la propuesta intercultural, es indispensable revisar y analizar los enfoques y prácticas que se siguen manteniendo en el orden jerárquico que ha imperado con los conocimientos hegemónicos (conocimiento científico occidental denominado en Chiapas kaxlan) y que ha subordinado y minimizado a los otros. Esta será una tarea difícil aunque no imposible en la medida que implica cambiar de paradigmas que han moldeado la visión de los actores y que se han implantado en la realidad social durante décadas o siglos que han legitimado la dominación política y económica a partir de los argumentos de inferioridad del “otro”.

Siguiendo a Trapnell (2008), es necesario sostener que el proceso de construcción de un currículo intercultural se debe reflexionar y valorar la dimensión cultural e histórica de los saberes desarrollados por los diferentes grupos sociales, en la medida que estos forman parte de las configuraciones complejas en las cuales adquieren sentido y pertinencia. Dadas las condiciones que anteceden, abordar los conocimientos desde una perspectiva histórica ayuda a evitar la propensión de esencializarlo, es decir, a tratarlo como algo estático.

No se trata de identificar y recoger los conocimientos de “un determinado pueblo”, como si fueran totalmente compartidos por todos sus miembros y estuviera congelado en la historia, sino reconocer la manera como diferentes grupos sociales, comparten diferentes identidades y contextos sociales que participan en la construcción de representaciones y significados del sentido y vida social (Trapnell, 2008, pg. 4)

2.3 Enfoques sobre educación bilingüe desde el planteamiento de la DGEI y lo que se propone con el proyecto educativo alternativo (PEA) en el Estado de Chiapas.

La asignatura Lengua Indígena no pretende reemplazar u oponerse a la castellanización sino más bien ayuda a desarrollar las habilidades del lenguaje oral

y escrito en la lengua originaria allí donde la lengua materna de los educados es una de éstas. Hablar dos o más lenguas es una oportunidad que representa sus ventajas para que los niños tengan mayor posibilidad de entablar comunicación entre personas de diversos escenarios sociales y les abren campos para la integración a una nueva vida en sociedad justa y pluricultural.

Así pues, las prácticas sociales del lenguaje que se integraron en los parámetros curriculares de la Lengua Indígena, los contenidos fueron seleccionados y analizados en función de su pertinencia para los nativohablantes de lenguas originarias. Transformar el lenguaje en un contenido curricular exige a los educandos reflexionar sobre su propia lengua indígena, muestra al alumno el uso de sus recursos lingüísticos para que los usen y experimente, exploren y enriquezca a fin de que pueda recurrir a ellos de manera consciente. Como se señala en el documento rector del Plan de estudios SEP (2017) educación básica, menciona que:

Es responsabilidad del profesor y la comunidad educativa determinar que asignaturas se integrarán en cada caso, aprovechando todo lo que el sistema educativo ofrece para capitalizar esta diversidad en favor de los alumnos y generar un ambiente distinto en su aula. El aula debe considerarse inclusiva y el educador necesita generar un ambiente de aprendizaje que promueva la inmersión natural para que los niños no hablantes de la lengua de su región generen un interés genuino por aprenderla. Cuando se promueve el trabajo colaborativo, los niños actualizan sus competencias comunicativas plurilingües de forma natural mediante las cuales rompen las barreras de la comunicación porque viven en una misma comunidad, comparten una tradición cultural y la misma forma de jugar, interactuar y ser niño (p. 224).

Es evidente entonces, que en el enfoque de enseñanza de la lengua originaria se considera relevante la reflexión del lenguaje oral y escrito como una actividad que debe cobrar sentido en la planeación, interpretación, producción y revisión de los

textos que los estudiantes y maestros deben priorizarse para su producción de manera contextualizada.

También en las políticas educativas del 2019, se indica que la educación plurilingüe intercultural, ya presente en el artículo 3º constitucional que a letra dice:

El Estado fomentará la participación activa de los educandos, madres y padres de familia o tutores, maestras y maestros, así como de los distintos actores involucrados en el proceso educativo y, en general, de todo el Sistema Educativo Nacional, para asegurar que éste extienda sus beneficios a todos los sectores sociales y regiones del país, a fin de contribuir al desarrollo económico, social y cultural de sus habitantes (p. 2).

Hasta el presente, las instituciones escolares en las que atienden comunidades indígenas sobre todo, la comunidad la Aurora Esquipulas algunos siguen trabajando con los contenidos del Plan de estudios de educación básica 2011, otros con el de 2017, junto con los libros de textos gratuitos elaborados por la SEP. Cuyo propósito, que en cada centro escolar se dispongan de los materiales educativos y no les hagan falta estos insumos. En cada inicio del ciclo escolar, la secretaría de educación estatal de Chiapas ha provisto, hasta antes de iniciar la pandemia por covid 19 en marzo de 2020, de materiales educativos complementarios en lengua indígena; estos insumos que mandan a las escuelas, de acuerdo a mi experiencia docente regularmente los materiales en lengua indígena no corresponden al área lingüística de los educandos.

En la escuela “5 de mayo” de la comunidad la Aurora Esquipulas, algunos profesores han preferido trabajar con el proyecto educativo alternativo (PEA) que fue propuesto por la Sección 7 del estado de Chiapas, un proyecto educativo que surge como necesidad de atender las necesidades de las escuelas rurales y urbanas de Chiapas. En este contexto se inicia por analizar y discutir el tipo de educación que se necesita y por ende la pedagogía y didáctica que acompañan estos propósitos. Uno de los primeros planteamientos tiene que ver con la ruptura epistemológica, al cuestionar el enfoque desde donde se construye y organiza los

conocimientos. Desde este cuestionamiento y análisis se propuso comenzar a construir y reconstruir los conocimientos de manera integral y holística, en respuesta a los problemas sociales, políticos, económicos, culturales, ambientales y educativos. Porque la realidad ha mostrado que el conocimiento por sí mismo y de manera parcializada no da respuesta a la complejidad del momento, entonces fue necesario re-pensar en una reconstrucción transdisciplinar epistémica. Con base en el diálogo con docentes que han participado en el diseño de este proyecto PEA, se indicó que, se plantea la construcción de líneas formativas como ejes transversales que supere los conocimientos disciplinares e interdisciplinares y se busca una formación escolar bajo un paradigma emancipatorio (más adelante se desarrolla este tema del PEA).

Para poder abordar esta línea de formación crítica desde las escuelas se hace necesario realizar un análisis crítico que permite visibilizar y atender las demandas escolares. Por otra parte, visualizar la importancia que representan los materiales educativos que distribuyen anualmente en las escuelas del subsistema de educación indígena. A continuación, se presenta una relación de los materiales escolares que llegan a las escuelas y en la comunidad de Aurora Esquipulas, que se encontraban vigentes al momento de este trabajo:

Tabla #2. Materiales educativos

Material Educativo Nacional	Material educativo estatal
	8. Libro para el alumno Bats'il k'op (1997) tselal lectura de primero a segundo ciclo.
1. Plan de estudios 2011	9. Libro para el alumno Bats'il k'op (1997) Actividades de primer ciclo.
2. Plan de estudios 2017	10. Libro para el alumno Bats'il k'op Ejercicios (2005) de Tercero y Cuarto Ciclo.
3. Programas de estudio 2011 guía para el maestro de 1º a 6º grado.	11. Libro para el alumno de literatura Sjunal Yutsilal Sk'op Ya'yej Jlumaltik (2003).
4. Libros de textos editado por la SEP. de primero a sexto grado en la lengua española	12. Cartel de alfabeto ilustrado para el docente de la lengua tselal editado por el INALI 2000.
5. Documentos que agrega la DGEI al tratamiento del Plan y programas nacionales:	13. Diccionario en lengua indígena Swejteseji'bal K'op. Editado por los SECH (2007), para el docente y el alumno.
6. Lineamientos generales de educación intercultural y bilingüe	14. Diccionario Básico de la lengua tselal editado por INEA (1995) Material para el docente.
7. Parámetros Curriculares de Lengua indígena	15. Lotería en lengua indígena.
	16. Educación Intercultural Bilingüe, Cuaderno de trabajo para niños de educación primaria indígena Bats'il K'op Chiapas. DGEI-SEP. 2010
	17. Maletin didáctico A'tajibaletik swenta nojptesel p'ijubtesel ta jbats'il k'optik

En lo que respecta a la biblioteca escolar-distribuidos en las escuelas denominadas de educación intercultural bilingüe se encontraron: Cuaderno de trabajo para las niñas y niños de educación primaria indígena Bats'il k'op Chiapas 2010, fue uno de los que se distribuyeron en las escuelas del subsistema de educación indígena.

Los contenidos del libro para estas escuelas fueron elaborados por docentes bilingües provenientes de distintos lugares y hablantes de lenguas originarias pertenecientes a las comunidades indígenas del país. Dicho material es utilizado como complemento para la educación cívica y ética cuyo objetivo es perseguir el fortalecimiento de la identidad cultural nacional.

En lo concerniente a los libros de texto Bats'il k'op (lengua indígena) publicado en los años 90, y reimpresso en el 2009 que fue elaborado por la variante lingüística de Bachajon, Chiapas. Estos materiales se distribuyen para cada grado, para los primeros dos ciclos (1º y 2º) se usan como complementario de las actividades. Los

grados subsecuentes se varía de acuerdo con el grado de complejidad de las actividades.

Por otra parte, referente a los libros de textos en lengua indígena, hay que reconocer que en su mayoría, los profesores del subsistema de educación indígena no los usan. De acuerdo a mi experiencia docente en diferentes escuelas de educación indígena, pude percatarme que los libros de textos, en su mayoría quedan resguardados en la dirección de la escuela. En una de las escuelas multigrado donde presté mi servicio docente con función de director comisionado, en uno de los salones que se usan como bodega y los libros allí quedan. Muchas veces no se aprovecha estos recursos por falta de sensibilidad en el trabajo docente a sabiendas que si se impulsara a los niños a hojear y revisar los libros, los alumnos sentirían orgullo cuando observan las imágenes que contiene dicho material prueba de ello, en esta escuela, los niños apreciaban los libros, otros decían en tsel'tal -ilawil te ue, xet'em, ja'pajal sok te imbaye (mira la luna, esta en la fase de su crecimiento, es igual lo se observamos en el cielo); lo que observaban los niños, ciertamente se veía la luna y se encontraba en la fase cuarta menguante, muchos de estos materiales que se encuentran en la escuela deben usarse para impulsar la lecto-escritura y creatividad del profesorado para que los alumnos vayan desarrollando su habilidad de expresión escrita en lengua indígena para desarrollar la comprensión lectora. Los libros no cuentan en todos los casos con las correspondientes variantes dialectales y eso es una justificación de los docentes para no utilizarlos.

Desde 2008 la evaluación de lengua indígena se incluye en las boletas de calificaciones de los alumnos en estas escuelas; no se sabe qué aspectos se consideran para la evaluación que se realiza y contemplan en esta asignatura, qué evalúan los docentes. De acuerdo a mi experiencia docente, en esta evaluación sólo se asigna números sin considerar los aspectos fundamentales que deben evaluar en cuanto a la escritura y la oralidad de la lengua que dominan los estudiantes. La DGEI es el encargado de editar los libros en lenguas originarias para uso en

escuelas bilingües, hasta la fecha se desconocen su existencia en los centros escolares como los libros: *bats'íl k'op Chiapas*, las narraciones de niñas y niños indígenas, cuaderno de trabajo para las niñas y los niños de educación primaria indígena de tercero y cuarto grado. Estos materiales de apoyo que mandan los supervisores escolares a las escuelas son fichas de trabajo en lengua *tseltal* y *tsotsil*. Con ello se pretende desarrollar un bilingüismo equilibrado y, para implementar estos materiales, fue necesario asistir a cursos y talleres que ayudó a permitir al profesorado su exploración y su empleo en las aulas.

Estos materiales a veces no llegan en la escuela o nos enteramos por otros medios de su existencia. Los materiales que conozco durante mis años de servicio que envía la DGEI para impulsar una EIB son los Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas (1999), posteriormente los Parámetros curriculares para la asignatura de lengua indígena (2008). Es probable que existan otros materiales de utilidad para los docentes bilingües, lo que resulta que en ocasiones no llegan a las escuelas, aunque en algunos casos se encuentran en la consulta del internet, pero son pocos los profesores con la probabilidad de darse a la tarea de investigar.

De acuerdo con la distribución del tiempo que se les destina para la atención de la comunidad escolar en los respectivos ciclos escolares SEP (2011) en los procesos de enseñanza – aprendizaje de los alumnos, se les da prioridad como segunda lengua al inglés, y también el espacio de Lengua indígena. Desde el Plan y programas de estudios de 1993 de la SEP, se contempla una priorización para el uso de la lengua indígena y el español, a través de lo cual se recomienda destinar ciertas horas a la semana en el trabajo para la atención de los dos primeros grados de educación primaria para la asignatura de Lengua Indígena como lengua originaria, 4 horas semanales para Español como segunda lengua; para los otros grados posteriores de igual manera se les proponía trabajar la asignatura de Lengua Indígena para su proceso de enseñanza - aprendizaje.

En el primer ciclo se propone emplear mayor tiempo a la asignatura de lengua indígena, ya que en este ciclo, los alumnos inician el proceso de adquisición de la lectura y la escritura en lengua indígena y con mínimo porcentaje del español como segunda lengua. Dichas recomendaciones, en las escuelas del subsistema indígena no se llevan a la práctica. Los alumnos, en sus procesos de aprendizaje son alfabetizados en castellano, aunque se sabe que en los primeros grados aún no han adquirido por completo el desarrollo y habilidad de su lengua materna originaria por lo que es indispensable iniciar a trabajar la lectura y escritura de acuerdo a su situación sociolingüística, posteriormente hacer uso e introducir el castellano como segunda lengua.

En consecuencia, si no se trabaja y logra desarrollar estas actividades en lenguas originarias podría causar según investigaciones enuncia que existe la posibilidad de originar desplazamiento en las lengua originarias al emprender el proceso de la lectoescritura en castellano, no así cuando ya se ha alcanzado la estabilidad de la lengua materna el alumno tendría más resistencia de conservar sensiblemente su lengua y aprenderse una segunda lengua (Hamel, 2009).

Para que existan garantías en los derechos lingüísticos de las niñas y los niños, y de acuerdo con las indicaciones de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI, 2010), se busca impulsar acciones y abandonar las prácticas de la sola castellanización en las aulas y así “transitar hacia una educación bilingüe de manteamiento que busca el desarrollo de una bilingüismo aditivo” (p. 22). Bajo estas premisas de lo aditivo, no se aplica para el caso de lenguas originarias, debido a que la lengua indígena no goza del mismo prestigio social que el castellano. No obstante, de acuerdo a la propuesta planteada en el Plan de Estudios para la educación básica SEP (2017) menciona que “es posible operar el uso 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 y segunda lengua” (p. 6).

A estos elementos permiten reforzar los conocimientos para desarrollar un bilingüismo equilibrado entendiendo que la enseñanza y desarrollo sea equivalente de ambas lenguas en contacto. En lo que respecta a la Reforma Educativa Peñista (2013 - 2018), la asignatura de Lengua indígena se integró dentro del campo de formación académica de lenguaje y comunicación, de tal manera que se cumpla con el marco normativo (2017) que buscaba lidiar en “garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización” (p. 221). De modo que, los diferentes materiales educativos coadyuvan a construir la identidad de la lengua indígena dentro de las orientaciones curriculares aunque hasta ahora no ha ocurrido de ese modo, como se puede ver en el siguiente capítulo de este trabajo.

La tarea prioritaria en la currícula nacional referente en los planes de estudios y libros de texto para la enseñanza de los contenidos escolares en educación indígena, es prioridad incorporar los saberes ancestrales para descartar la invisibilidad de las culturas y las lenguas indígenas de los pueblos originarios en el sistema educativo. Los programas de estudios siguen obsoletos en discursos ortodoxos de los grupos hegemónicos, es decir, falta ofrecer una educación verdadera que tomen en cuenta todas las voces, los pensares, los haceres, que permite buscar nuestro buen vivir (slekilal jkuxlejaltik).

Es conveniente recalcar que en el Plan de estudios 2017 (Aprendizajes Clave), la distribución y la organización del horario escolar para cada grado en educación primaria depende para cada espacio curricular. Esta nota aplica para todos los grados de primaria. En educación indígena, las ocho horas de Lengua Materna se dividen en cinco horas para Lengua Materna y tres horas para Segunda Lengua.

Tabla # 3. Distribución anual de periodos lectivos (2017)

ESPACIO CIRCULAR		FIJOS	JORNADA REGULAR	%	TIEMPO COMPLETO	%
		PERIODOS SEMANALES	PERIODOS ANUALES		PERIODOS ANUALES	
FORMACION ACADÉMICA	Lengua Materna	8	320	35.5	320	20
	Inglés	2.5	100	11.1	100	6.25
	Matemáticas	5	200	22.2	200	12.5
	Conocimiento del Medio	2	80	8.8	80	5
DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	Artes	1	40	4.4	40	2.5
	Educación Sociemocional	0.5	20	2.2	20	1.25
	Educación Física	1	40	4.4	40	2.5
AUTONOMIA CURRICULAR	Ampliar la formación académica	Variable	100	11.1	800	50
	Potenciar el desarrollo personal y social					
	Nuevos contenidos relevantes					
	Conocimientos regionales					
	Proyectos de impacto social					
Total			900	100	1600	100

Fuente: SEP (2017), Plan de estudios 2017.

El Campo de Formación Académica. Lenguaje y Comunicación para la educación básica asocia cinco asignaturas que en esa perspectiva de diseño son puntos medulares para adquirir y promover y fortalecer los conocimientos, actitudes y valores que le concedan a los (as) estudiantes seguir aprendiendo a lo largo de su vida y enfrentar los retos que implica una sociedad diversa y en continuos cambios, y estas asignaturas son, y de acuerdo al contexto sociolingüístico para escuelas de educación indígena:

1. Lengua materna. Español
2. Lengua materna. Lengua indígena

3. Segunda lengua. Lengua indígena
4. Segunda lengua. Español
5. Lengua extranjera. Inglés

La propuesta de contenidos escolares y las consideraciones didácticas en este campo de formación se busca encaminar la enseñanza del lenguaje en tres direcciones complementarias:

- 1.- La producción contextualizada del lenguaje, en esto se da mediante la interacción oral y la escritura de textos guiadas siempre por finalidades, destinatarios y tipos de texto específicos.
- 2.- El aprendizaje basados de diferentes modalidades de leer, estudiar e interpretar los textos.
- 3.- El análisis o la reflexión sobre la producción lingüística.

Estas tres rutas de enseñanza confluyen en la noción de práctica social del lenguaje en cuanto al núcleo articulador de los contenidos curriculares.

La lengua materna juega un papel importante en la sociedad, siendo la primera que adquiere el niño en un contexto sociocultural a partir de la comunicación con los adultos que les rodean. La noción de segunda lengua es más difícil de precisar puesto que depende tanto del momento en que se comienzan a procesar su adquisición como de su presencia política en una sociedad. El concepto segunda lengua se define en relación con el de primera lengua, generalmente la lengua materna se entrelaza con el de bilingüismo. Sin embargo, esta propuesta que fue impulsada en 2017 en las escuelas indígenas no se obtuvo resultados favorables.

2.4 De lo que originó el Proyecto Educativo Alternativo (PEA) de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación CNTE, para la atención del subsistema de educación indígena.

El presente apartado se expone las razones y causas de lo que originó el Proyecto Educativo Alternativo (PEA) de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) en Chiapas. Dicho proyecto surge a raíz de los antecedentes que se derivan de las políticas educativas de la SEP y la falta de atención que

persiste en las escuelas de educación básica y en lo que concierne al subsistema de educación indígena federalizada que hasta hoy en día sigue persistiendo múltiples necesidades y problemáticas que aquejan la población escolar en sus diversas dimensiones. Tal es el caso de lo que persiste en la escuela “5 de mayo” que hasta la fecha sigue sin atenderse las afectaciones provocados por los fenómenos naturales y otros como son los rezagos educativos, deserción escolar, falta de infraestructuras, avances y perspectivas en los trabajos pedagógicos.

A raíz de lo señalado, los colectivos docentes que corresponde a las 17 regiones de Chiapas se auto-convocaron junto con la Cordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) para analizar los objetivos que tiene la educación dirigida a los pueblos indígenas y los no indígenas que permita distinguir entre las políticas educativas a lo largo de los procesos de enseñanza – aprendizajes de los alumnos y los factores causas del rezago, exclusión y la discriminación que han persistido en los ámbitos educativos. Así mismo, a medida que se fueron presentando estas demandas en los diversos contextos educativos de Chiapas, fue motivo y antecedentes para diseñar el Plan de Educación del Proyecto Educativo Alternativo (PEA) pensado para ofrecer una educación diferente que permitan escuchar la voz de los distintos involucrados y atender las necesidades de la población escolar.¹

De manera que, el proyecto se diseñó por un conjunto de maestros aglutinados en la CNTE coordinados por la Comisión de Educación Alternativa Estatal para Chiapas (CEAS) que dirige los trabajos del diseño de lo que se construye desde las bases magisteriales con participación de la comunidad, padres de familia y alumnos, recabando y recibiendo propuestas de contenidos que emane desde la realidad de los pueblos, desde el contexto social y desde las cosmogonías de los pueblos originarios.

¹ Toda esta información deriva de las entrevistas realizadas entre febrero y julio del año 2021, Secc. 7, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Se realizaron al profesor José Luis Pavel, cuyo cargo en la CNTE es en la comisión de educación de primarias generales; y al profesor Isaín González Vázquez, cuyo cargo en la CNTE es en la comisión de primarias del subsistema de educación indígena del Estado de Chiapas.

¿Por qué la coordinadora nacional de los trabajadores de la educación (CNTE) plantea el proyecto educativo alternativo (PEA)? Dicha propuesta fue creada en el 2015 cuando se consolida la comisión alternativa, el proyecto de educación alternativo para Chiapas. Las maestras y los maestros del estado de Chiapas, en algunas regiones, ya venían ejecutando, diseñando una educación alternativa en donde hubiera una sistematización verdadera vinculada a los contenidos escolares que tengan referencias y efectos a las prácticas socioculturales de las y los niños.

De acuerdo con las informaciones obtenida en las entrevistas, se mencionó que antes del 2015, un ex-comité seccional de nombre Julio Peralta, muy coligado con línea oficial del SNTE, habían hecho el intento de dirigir un proyecto que denominaron Centro de Investigación Educativa de la Sección 7 (CIES 7). Dicho proyecto no pudo perfilarse a la estructura de la comisión, nunca pudo aterrizar en las comunidades como se hace hoy con el proyecto educativo alternativo (PEA), no sin obstáculos, no sin vicisitudes, reconocer que hay todavía renuencia al cambio, es complicado cuando no hay sensibilización con la educación que se ofrecen en las escuelas de educación básica. El PEA implica compromisos de investigación que se hace de manera conjunta con los profesores de ambos niveles educativos (escuelas primarias de educación indígena y primarias generales) hay que reconocer, como lo señaló otro profesor vinculado al PEA -El profesor Ledesma- que el magisterio no solamente Chiapaneco sino nacional adolece de herramientas pedagógicas; por ejemplo, los egresados normalistas no salen formados con las herramientas necesarias para enfrentarse con las nuevas políticas educativas y en atención a las necesidades de las niñas/os, hace falta investigación verdadera, si no hay indagación por su puesto que no puede existir docencia alternativa que oriente el rumbo de la educación que reciben las niñas/os. (Entrevista del Prof. Ledesma, 26 de agosto de 2021, Secc. 7, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas).

Volviendo la mirada hacia los profesores entrevistados José Luis Pavel; Ledesma Martínez e Isaín Gonzales han referido que las lenguas originarias y su

consideración en las escuelas es un problema presente que han permeado en los docentes, situación que no ha sido resuelta en el sistema de educación indígena.

En virtud de eso, desde la visión del PEA implica y busca que los actores tomemos conciencia y sensibilizarnos en renovar nuestra práctica docente, solo de esa manera se irán resolviendo las necesidades que prevalecen en el ámbito educativo, recordar que vivimos en un país racista donde las culturas originarias – los que han sido y hemos sido denominados indígenas- se reconoce en el discurso oficial y en la práctica se soslaya, se les omite, se les excluye, se discrimina, existe una injusticia social, prueba de ello Baronnet (2009), explica que:

Aunados a la desatención del Estado hacia los pueblos originarios en sus políticas educativas, de desarrollo social y cultural, los efectos del racismo en la educación formal de los niños y jóvenes indígenas son observables de manera tangible en los discursos de los docentes y las familias, en los materiales didácticos, en los métodos y los contenidos curriculares, así como en los valores y las normas sociales que el sistema educativo mexicano promueve. De cierto modo, hablamos de predisposiciones sociales que penetran en la sociedad y tienden a fomentar una cultura del desprecio y la discriminación (p. 63).

Al comparar estas evidencias, los discursos institucionales que se derivan de la SEP, suelen decir que en el ámbito educativo han implementado una atención equitativa con un proyecto enfocado a una interculturalidad lo que no conlleva necesariamente a la lucha contra el racismo.

Otro de los factores que mencionaron los profesores durante las entrevistas, es la persistencia de la desubicación lingüística que no le permite brindar atención a las necesidades de los niños (as). En la asignación de las plazas docente, al docente acreditado no se les envía a la comunidad donde son compatibles lingüísticamente. Por ello, la educación alternativa considera y enfatiza estos aspectos sociolingüísticos de los docentes, tratar de ser congruente con el discurso y la práctica; si el maestro es hablante de una lengua originaria se les debe ubicar a una comunidad donde le corresponde estar lingüísticamente y se ocupe en enseñar a

los niños de acuerdo a sus necesidades sociolingüísticas y sociocognitivas partiendo desde la cosmovisión de los pueblos como una demanda y un sentir del pueblo.

Así mismo, se menciona que con el PEA de lo que se construye con la CNTE y en relación con la educación de los zapatistas, no existe mucha diferencia en propósitos y objetivos; ambos propósitos buscan la emancipación y la liberación de los sujetos histórico, en ese sentido se encuentran similitudes. Lo que diferencia del PEA es que se construye dentro de la institucionalización; las comunidades zapatistas indígenas construyen una educación desde la autonomía, es decir, sin que tenga injerencias con el Estado. También Baronnet (2011), recuperando el testimonio de promotores educativos zapatistas, menciona que:

Lo que se quiere es una educación que no diga mentiras sobre el pueblo, que no es individualista sino colectiva, que es de la comunidad y que le sirva al pueblo para crecer su conciencia, mejorar su vida, por eso decimos resolver sus demandas. Queremos una educación verdadera donde se puede compartir ideas con nuestra comunidad, una educación de veras que nace de la comunidad, para todos parejo. Nadie nos ha dicho por dónde está el camino para resolver nuestros casos, por eso la educación se hace con la idea de enseñarnos a solucionar los problemas del pueblo (p. 78)

De modo que los docentes deben trabajar para las comunidades atendiendo las demandas sociales mediante la transformando su práctica docente teniendo como referente los alumnos para transitar del énfasis en la enseñanza al énfasis de aprendizajes, de tal manera que se busquen transformar los principios pedagógicos que son condiciones para trabajar un currículum pensado desde abajo para mejorar las condiciones de la calidad educativa, pensar como aterrizar lo que no considera el Plan de estudios 2011 con la reforma integral de la educación básica (RIEB) que carece de vínculo con el contexto sociocultural, mucho menos con el plan de estudios 2017, que aparenta trabajar y fortalecer la revitalización de los saberes locales.

Con base en el Plan de estudios 2017 que surge como producto de la mal llamada reforma educativa del régimen de Enrique Peña Nieto en 2013 en la que fue legitimada el 26 de febrero de 2013 y por el que la CNTE defendió de no ser impuesta desde ese momento. No obstante, de igual manera, existen docentes que siguen mostrando resistencia de seguir trabajando con la propuesta curricular del plan de estudios 2011 o en su caso el 2017, sabiendo que los contenidos están fuera del alcance social, tratando de homogeneizar la educación en medio de las grandes desigualdades.

Nava (2013) explicó que “la etnolingüística, que para nuestros propósitos también podemos nombrar lingüística antropológica, contribuye a identificar la cosmovisión de las personas, considerando la respectiva lengua que hablen, esto es, mostrar cómo es el mundo para los hablantes de cada una de las lenguas naturales” (p. 37). A medida que el proyecto educativo alternativo es una propuesta contrahegemónica a la propuesta desde el marco institucional y con una carga de dominación y domesticación, con ello se propone una educación otra, liberadora y emancipadora pensada en la liberación. Sin duda, ante la falta de materiales didácticos para trabajar en las escuelas de educación básica, los profesores saben que existen una gran tarea la de impulsar, diseñar y adecuar los materiales que coadyube en el quehacer docente, estas estrategias han servido de medios para atender las necesidades que han marcado los alumnos.

En efecto, en los discursos del gobierno todo marcha en su perfección, lo que se muetsra en la realidad y lo que aqueja las escuelas van desde las carencias que son más que evidentes. De acuerdo a lo que se recupera con la comisión alternativa de educación y la perspectiva de los profesores José Luis Escobar, Isaín González (cita el 24 de noviembre de 2021, en la Secc. 7, Tuxtla, Gutierrez, Chiapas) desde la concepción filosófica de la CNTE, enseñar bajo las concepción sociocultural y el uso de las lenguas originarias en diversas situaciones de aprendizaje es una necesidad inherente que permite comunicar ideas, conocimientos y sentimientos de los estudiantes.

El uso de la lengua indígena -en el caso de la escuela de estudio que es la lengua originaria- se adquiere desde la familia que se van desarrollando en los primeros años de vida mediante las prácticas de lenguaje, de manera sistematizada; después del ingreso a la educación básica, los procesos comunicativos se irán fortaleciendo de manera permanente y no termina con el aprendizaje de la lectura y escritura. De acuerdo con José Luis Escobar quien recupera el planteamiento de Nemirovsky (1999) alude a que en las escuelas existe una preocupación por parte de los docentes, debido a que el interés se concentra en las habilidades que los estudiantes puedan desarrollar durante su aprendizaje de la lectura y escritura; por lo general, esta preocupación se enfoca en que los estudiantes dominen las reglas gramaticales, su escritura y que su comunicación oral sea fluída. De este modo, la lectura y escritura significa repetir silabas, palabras, oraciones y textos (Entrevista realizada el 18 de enero de 2022, Secc. 7, Tuxtla, Gutierrez, Chiapas).

Del mismo modo, la propuesta de la categoría lengua de los pueblos, y siguiendo el PEA, es mucho más que un método para la enseñanza de la lectura y escritura, señaló también el Profr. José Luis escobar:

Debe ser una herramienta para la liberación del sujeto, ser sensibles de cómo están aprendiendo a leer y escribir, qué están leyendo y para qué leen. Sin darnos cuenta en cada palabra, oración y texto que se escribe y lee tiene una carga ideológica emancipadora. Para ilustrar esta afirmación, nos remitiremos a los textos que los estudiantes de primaria leen, historias como el patito feo, la cenicienta, la bella durmiente entre otros nos muestra cómo estos estereotipos encarnados en los personajes se reproducen en cada nivel educativo. (Entrevista realizada el 18 de enero de 2022, Secc. 7, Tuxtla, Gutierrez, Chiapas).

Siguiendo con esta reflexión de las que se recabaron en la entrevista del Prof. Ledesma, señaló de igual manera, señaló que la categoría lengua de los pueblos indígenas tiene mucha influencia con la parte cultural y lingüística del país, si bien el castellano es una lengua de dominio nacional que se han introducido en la vida social de los grupos minorizados, a pesar de que se reconoce que existen las

lenguas indígenas con carácter de reconocimiento oficial. Al considerar esta diversidad lingüística se propone construir alternativas para atender a los niños hablantes de una lengua originaria y que no recaer solamente en los profesores del nivel de educación indígena debido a que las relaciones sociales se construyen con todos los pueblos.

Desde esta propuesta educativa del proyecto educativo alternativo (PEA), abordar la línea de formación crítica de la lengua de los pueblos originarios tiene una connotación más profunda porque no se limitan a la adquisición de la lengua hablada y escrita sistematizada como objetivo central sino se pone énfasis en la resignificación del papel de la lengua desde una perspectiva crítica, como algo inacabado y en permanente reconstrucción. Esto tiene que ver con una metodología para la alfabetización crítica como actividad recurrente.

En una entrevista en la que participaron el Profr. José Luis Escobar, Ledesma Martínez e Isaín Gonzales, se comentó que, se trata de reinventar el uso de la lengua materna como un instrumento de liberación y por tanto, es necesario insistir y trabajar en la reconstrucción y revitalización de las lenguas originarias. La sociedad esta interconectada, tiene información de lo que está ocurriendo permanentemente a nivel global a través de las redes sociales, y en todo este cruce de información hay ideas, palabras, mensajes y si la escuela no es capaz analizar y de orientar críticamente lo que está ocurriendo, entonces la sociedad continuará sumergiéndose en un mundo sin sentido donde no existen alternativas que hagan frente a esta terrible situación de opresión (Platica formal efectuada el día 22 de febrero de 2022, cita en la Secc. 7, Tuxtla, Gutiérrez Chiapas).

Recuperando el diálogo con estos profesores señalaré que las lenguas representa una herencia cultural que requiere fortalecerse en el sentido de pertenencia ya que por medio de la lengua se transmite la cultura, la cosmovisión y nuestra identidad como pueblos para la transformación social. Por el contrario, con la colonización de los pueblos originarios fue pilar para implantar e introducir el castellano como lengua

oficial, teniendo como impacto en la forma de pensar y creer, ocasionando cambio y pérdida de identidad de los pueblos. A pesar de esta imposición, algunas lenguas siguen mostrando resistencia hoy en día como el caso de: el tseltal, tsotsil, ch'ol, tojolabal, zoque, kakchiquel, mocho, lacandon, jakalteco, chuj y el k'anjobal.

Desde la propuesta educativa del PEA, la línea formativa adquiere mayor relevancia, pues es necesario rescatar y fortalecer nuestras lenguas originarias y enfatizar el conocimiento y uso en los proyectos didácticos críticos como una forma de resistencia contra el modelo educativo oficial. Partir desde la comunidad y saber que la lengua hablada es fundamental para elaborar los proyectos críticos y populares que permite desarrollar actividades que fortalecen la identidad de los estudiantes, además es una forma de resistencia contra la imposición de una visión eurocéntrica, incluso en las comunidades urbanas es necesario saber qué lenguas hablan y a partir de ellas impulsar el conocimiento de algunas frases básicas para comunicarse o elemento de forma general.

La lengua de los pueblos originarios es una línea crítica integral que se puede abordar desde cualquier temática problematizando, partiendo desde la realidad de los estudiantes, por ello, se conoce como temas críticos la lengua de la comunidad, lengua de los pueblos, la comunicación en mi comunidad.

CAPÍTULO 3. Algunas nociones que orientan el trabajo

3.1 Práctica docente y práctica docente intercultural bilingüe

En este apartado retomo las perspectivas y concepciones que aportaron mi análisis y reflexión sobre las prácticas docente de los profesores de la escuela “5 de mayo” de la comunidad la Aurora Esquipulas, y como principales actores que han referenciado estos procesos de investigación educativa.

Aunado al tema de investigación y la problemática que han enfrentado los alumnos de educación indígena durante los procesos de las políticas educativas y los efectos de las reformas educativas en diversas evaluaciones aplicadas como ENLACE, PLANEA, EXCALE, que han sido los instrumentos para implementar las políticas evaluativas de la SEP que conducen para evidenciar los bajos rendimientos académicos de las niñas y niños de educación primaria indígena como lo reportó el INEE, (2006):

Al respecto al derecho a obtener logros adecuados de aprendizaje, las evaluaciones realizadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) señalan que en todos los grados y asignaturas evaluados, los niveles de aprendizaje de los niños que asisten en escuelas indígenas se encuentran por debajo de los que alcanzan los que asisten a otros tipos de escuela (p. 24).

De acuerdo con estas políticas del INEE mostraba los resultados de las evaluaciones en la atención educativa de las niñas, niños y adolescentes de educación indígenas, dicho organismo se ha encargado de recabar información mediante los resultados en porcentajes basados en formatos estadísticos en números cuantitativos de los desempeños que han arrojado las niñas y los niños en sus procesos de aprendizajes. Estos datos que se han visibilizado, se han interpretado en factores que han causado el panorama de las condiciones educativas del subsistema de educación indígena. Sin embargo, los resultados obtenidos en las evaluaciones se han tomado como prejuicios y puntos referenciales para juzgar y aniquilar el trabajo docentes no para reflexionar, mediar y analizar los

procesos educativos para el mejoramiento de las prácticas docentes que aporten estrategias innovadoras que favorezcan la atención de los aprendizajes escolares y extraescolares, así como los significados que construyen los sujetos educativos y comunitarios a partir de estrategias de aprendizajes, los efectos que han aportado los programas de estudios y acciones diseñadas e implementadas por la DGEI. Al respecto Mendoza, (2015), señaló que:

La prueba ENLACE es un ejemplo institucional de discriminación, ya que su propuesta de evaluación mediante pruebas estandarizadas es contraria a la política de atención a la diversidad propuesta por la Dirección General de Educación Indígena. Obtuvimos testimonios de padres y madres que se expresan negativamente de la calidad del sistema educativo indígena, de sus docentes e incluso de la enseñanza bilingüe. Su participación en el sistema educativo indígena tiene que ver más con la cercanía de la escuela que con su afinidad con criterios lingüísticos, culturales o pedagógicos (p. 65).

Aunado a esta situación, cabría tomar como punto referencial preguntarnos si estos son las causas y/o factores que han permitido avisorar los bajos rendimientos académicos de los que han detonado las evaluaciones, y en qué rubro se perfilan los antecedentes de las prácticas docentes durante los procesos de enseñanza – aprendizaje de los alumnos que puede ser uno de los motivos que han interferido en los aprendizaje escolares de educación indígena que se ubican en un marco de marginación social que han expuesto la precariedad en la formación inicial.

Dentro de las evidencias anteriores, permite orientar y fortalecer las perspectivas para conocer de que manera se esta llevando a cabo la educación de los pueblos originarios. A ello, se suma la falta de materiales didácticos para reorientar las metodologías de trabajos que son propicias para favorecer la enseñanza de la lengua originaria, y de qué manera esta incidiendo en los resultados del sistema educativo.

Del mismo modo, las realidades y causas que enfrentan algunos docentes en las escuelas primarias indígenas, es por la asunción de una doble función, por un lado

ocupa el cargo de director comisionado, a la vez es docente frente a grupo quien se encarga en gran parte de su tiempo en atender los trabajos administrativos; otra situación es la falta de materiales educativos actualizados, pertinentes y eficientes que pueda correlacionarse con las lenguas originarias para todos los grados y niveles educativos. Desde luego que no se descarta la infraestructura y equipamientos insuficientes que se encuentran en pésimas condiciones, tal es el caso de lo que se vive en la escuela “5 de Mayo”, que ante la falta de atención por las afectaciones que provocaron los fenómenos naturales: tormenta tropical, huracán IOTA y temblor del 2019 que hasta hoy en día sigue sin atenderse, y entre otras problemáticas que se aquejan, allí se evidencia la falta de compromiso de las autoridades educativas del estado de Chiapas.

De acuerdo con Mendoza, (2015) menciona:

Algunos problemas adicionales detectados en torno al sistema educativo bilingüe fueron: la escasa y deficiente formación y capacitación de docentes en educación bilingüe, 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. Los materiales educativos, sólo se diseñan libros de texto para la enseñanza de lengua indígena de primero a cuarto grados de educación primaria, y éstos sólo se producen para las lenguas mayoritarias (p. 62).

Desafortunadamente, esta riqueza de diversidad etnolingüística no corresponde al perfil cultural de los docentes que en gran medida trabajan en municipios tseltales a pesar de que existen versiones que no hace falta docentes hablantes en lengua originaria de la población escolar para atender la demanda etnolingüística de la región.

A partir de una entrevista que sostuve con el Doctor Elías Pérez Pérez en Enero 2022 y recuperando su experiencia en el campo de educación indígena y la denominada educación intercultural bilingüe y de lo que ha publicado como parte de

sus investigaciones referente al tema, señaló varias dificultades aún presentes en las escuelas de este sistema educativo, así lo mencionó:

Las orientaciones principales que caracterizan el manejo de los libros en lenguas originarias en escuelas bilingües es su reducido uso a pesar de la amplia disponibilidad y el alto nivel de interés en los materiales mostrado por los alumnos. Y la otra parte, por la falta de disposición que muestran los docentes en educación indígena a modificar sus actividades rutinarias contempladas respecto a los libros de textos gratuitos, adaptándolas a los modelos tradicionales de enseñanza. Es decir, que estas tendencias reflejan poderosa influencia de las costumbres y normas que regulan las conductas de los profesores. Estos tienen consecuencias cognoscitivas, lingüísticas y socioculturales y muy negativas para los estudiantes indígenas que pueden incidir fuertemente en la construcción del fracaso escolar dentro del salón de clases (entrevista a Elías Pérez, Enero 2022).

También, y después de platicar con el Dr. Elías Pérez Pérez considero indispensable analizar de que manera se está haciendo uso de los libros de textos en las enseñanzas – aprendizajes de los alumnos de educación indígena con miras desde una óptica cuantitativa, que nos permitirá saber qué tan frecuente como docentes hemos sido conscientes de utilizar estos materiales que hay en nuestro alcance. Desde mis experiencias docente, los libros de texto en lengua originaria de los alumnos se usan pocas veces cuando el docente muestra expectativas y conoce de la lengua de dominio de los niños, en ocasiones, en su mayoría no se le da utilidad, es decir, el uso de los libros de texto en lengua indígena es una práctica poco presente.

En consecuencia, es indispensable que como docentes entendamos y nos sensibilicemos para cuestionarnos, reflexionar y criticarnos en qué consiste y bajo qué paradigma está centrado nuestras prácticas docente y qué sentido se le da en la enseñanza - aprendizaje de los escolares, ¿qué y cómo se percibe la práctica docente en el aula? Desde estas perspectivas, la práctica docente ha estado desdibujada en los discursos educativos instituidos por las reformas educativas, entendida la práctica como un concepto polisémico en sus diversas connotaciones

que no son equiparables. Cabe destacar que, la práctica docente es un proceso que se da a través de la apropiación, dominio, ejercicio de destrezas, habilidades y aptitudes para tener la facilidad de aplicar en el campo educativo.

La práctica docente es la actividad de enseñar un camino, andando y tejiendo que llevamos a cabo los docentes en el aula para promover y fortalecer en los alumnos los aprendizajes esperados de acuerdo a los objetivos y contenidos marcados en la currícula institucional. Para desarrollar la docencia, es indispensable que el docente tome sus decisiones según Rockwell y Mercado (1988) mencionan que implica sobre qué, porqué se hace, qué se hace, cómo se desarrolla, porqué y para qué, qué aprendizajes esperados se logra y qué se pretende hacer con eso, cómo y para qué enseñar dentro de los parámetros socioculturales, curriculares e institucionales en que se encuentra inmerso la educación. Es decir, desde mi postura como profesor de educación indígena, la práctica docente implica plantear y replantear el desarrollo de los contenidos escolares durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que la planeación requiere temporalidad, recursos materiales, estrategias didácticas para su implementación y lograr los objetivos propuestos previamente. Por lo otro, retomando las apreciaciones de Fierro, Fortul y Rosas (1999) mencionaron que:

La práctica docente es entendida como una acción que hace el docente dentro y fuera del salón de clases como un proceso que llevan las enseñanzas que se da de manera crítica y reflexiva mediante la interacción del profesor - alumno. Es decir, que el trabajo docente no aborda actividades instantáneas o desarticuladas, las actividades se lleva con ciertos fines e intenciones que desprenden diferentes aspectos con los cuales mantiene diversas relaciones, aun cuando su influencia sea indirecta; estos aspectos y sus respectivas relaciones son susceptibles de ser analizados como componentes de la práctica docente (p. 23).

Desde estas perspectivas, se pretende reflexionar y analizar sobre la relevancia de las prácticas docente, y recuperando las ideas de Fierro, Fortoul y Rosas (1999):

La docencia implica una interrelación entre personas, reconocer que es un ser humano con cualidades, dificultades; proyectos, imperfecciones, reconocer su historia personal, su experiencia profesional, su motivación, sus satisfacciones y las razones que lo llevaron a elegir ser docente, es un ser histórico. Maestros y alumnos se relacionan con un saber colectivo culturalmente organizado que la escuela, como institución, propone para el desarrollo de las nuevas generaciones a través de una intervención sistemática y planificada. Es decir, que es un espacio de socialización profesional donde se aprenden los saberes, normas, tradiciones y costumbres del ser docente, no solo se trata de la suma de individuos y acciones aisladas, sino una construcción cultural en la que cada maestro aporta su interés, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa común (p. 30).

Las características institucionales confluyen sus respectivas normas que consisten en los comportamientos, interacción entre colegas y autoridades; saberes que se conjuntan e unifican en las enseñanzas para ejecutarlas en las aulas. La práctica docente construye sus valores y creencias que van de acuerdo a las actitudes, aptitudes, juicios, modos de crear relaciones humanas dentro del ámbito educativo, de manera que permite comprender y entender los ámbitos experienciales que se dan en los diversos procesos.

La práctica docente en el aula según Rockwell y Mercado (1988), trasciende en tres momentos: un antes, el durante y un después de la situación didáctica, y se afirma que reflexión docente es diferente en el ámbito de la formación que en el de la práctica cotidiana en el aula y se requieren de distintas habilidades en cada escenario.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje son relevantes porque es la parte medular del quehacer docente que se desarrollan de manera constitutiva que le permite al docente llevar a cabo la formación de las niñas y niños, reflexionar sobre sí mismos en ese quehacer de su práctica cotidiana, y en los momentos de evaluación, de

manera que se tenga las posibilidades de transformarlas para crear nuevos aprendizajes esperados.

De acuerdo con las lecturas analizadas durante los procesos de la investigación sobre las prácticas interculturales y las maneras de ¿cómo entendemos estas prácticas?, ¿cómo se concibe y viven las prácticas interculturales?. Estas prácticas son entendidas como convivencia entre la diversidad de grupos sociales, culturas, lenguas y etnias. Las prácticas interculturales se crea y se mantienen a través del diálogo de intersaberes que involucran la participación social en igualdad de condiciones entre los diversos actores que convergen a través de las interacciones desde la aportación de las propias cosmovisiones y apreciaciones del mundo socionatural, y desde las propias culturas que se integran en nuevas prácticas sociales.

Con estas apreciaciones de la interculturalidad se concibe como prácticas que coadyuva a entender y favorecer la identidad, reconocerse como miembro de una comunidad cultural y lingüística, y la forma de como participamos dentro en la sociedad. Se entiende como prácticas culturales a aquéllas que asisten a reafirmar la identidad cultural de los alumnos en un ambiente de respeto, tolerancia e igualdad que le permita a cada uno se identifique con sus raíces sin sentirse rechazados y excluidos.

Es necesario entender cómo son y de qué manera se llevan a cabo las prácticas interculturales dentro de un contexto escolar y saber qué significado tiene la cultura e identidad y la manera de cómo se vive. Es indispensable recalcar que la cultura es un proceso dinámico de prácticas y de convivencia social, de tensiones y conflictos en el que hablar de prácticas interculturales enfatiza sobre la importancia de saber atender y entender sus particularidades que existen en cada espacio que definen a que las relaciones sociales resulten armoniosas o conflictivas.

Son esas relaciones con la otredad lo que permite definir las identidades, como alude López (2013):

La diversidad es un hecho innegable y consustancial al ser humano, tanto en la dimensión de individuos únicos e irrepetibles como en la dimensión complementaria social o colectiva donde nos desarrollamos mejor como individuos, o como seres autónomos y gregarios, interactuantes e integrales. La diversidad, pues, es la inscripción humana (p.15).

En tal sentido, dentro del quehacer docente subsiste una gran tarea en hacer que las niñas y niños construyan sus aprendizajes desde una lógica cultural que le permita desarrollar sus habilidades, comprender su mundo para fortalecer su identidad social. Los docentes tienen que desempeñar un rol de comunicación con la comunidad, de estar dispuestos y no resistir al cambio, respetando los saberes socioculturales del entorno escolar, para dar paso a la adquisición de conocimientos y hacerlos más significativos.

Las ideas expuestas de las practicas interculturales es un espacio que permite avisorar el reconocimiento y auge a la diversidad sociocultural, las maneras de convivir, las cosmovisiones y las maneras de dar a conocer, entender y de expresarlas dentro del entorno. Estos aspectos son fundamentales que permiten desarrollar y transformar el ambiente pedagógico desde las maneras de conducir las enseñanzas y aprendizaje de los educandos. Para acceder a esta incorporación de conocimientos empíricos en la currícula con enfoques interculturales exige más que una adaptación de contenidos escolares, de acuerdo con Trapnell (2008) considera:

Es necesario tener presente que el proceso de construcción de un currículo intercultural debe considerar la dimensión cultural e histórica de los saberes desarrollados por diferentes grupos socioculturales, en la medida que estos forman parte de configuraciones complejas en las cuales adquieren sentido y pertinencia (p. 4).

Las prácticas interculturales coadyuvan a lidiar con las asimetrías sociales, los prejuicios culturales, dando paso a la inclusión de los pueblos históricamente excluidos. Es central identificar si estas perspectivas teóricas tienen sentido y/o están presentes entre las perspectivas de los docentes de la escuela “5 de Mayo”, tema que se atiende en el capítulo 4.

3.2 Problematicando la idea de cultura y educación desde la concepción Maya tseltal Lekilkuxlejal

La concepción de cultura y retomando la perspectiva de Dietz (2012) considera que “la cultura es un ámbito de la vida sobre el cual los grupos subordinados suelen mantener algún control. De acuerdo con ello, puede ofrecer un reducto del que los grupos subordinados nutren su disidencia moral contra la dominación” (p. 34). Las manifestaciones culturales es un suceso que confronta el orden, sin duda el mayor de los alcances donde los despojos han sido sufridas de forma colectiva durante muchas generaciones que han pasado por situaciones de desprestigios, aunado a esto, mientras las personas trabajan juntas, resuelven problemas de manera conjunta para hacer frente a nuevos retos que le permitirá seguir conservando lo valioso de la cultura. Este conjunto de valores y concepciones introyectan cómo las personas piensan, sienten y actúan en sus propios ambientes contextuales.

Sin duda, pensar en una definición de cultura, desde las cosmovisiones maya tseltal, la cultura detona un papel relevante e indisociable, nosotros concebimos como una estructura, con un cúmulo de saberes e ideas que no son considerados como un simple fenómeno material, ni una cosa, ni algo que se perciben de manera superficial, ni es un sólo pensamiento, ni un comportamiento sino que es una manifestación integral del todo lo que nos rodea en nuestro contorno que se coordina y armoniza con esas cosas (senti-pensar) y como sostenibilidad social en donde fluye las voces, los pensares, los haceres que nos permita buscar nuestro slekilalil jkuxlejaltik de “nuestro buen vivir con la madre tierra, madre naturaleza”. De acuerdo a Zúñiga (2006) explica que:

El Buen Vivir/Vivir Bien constituye la propuesta de un tiempo-espacio nuevo, que se haría posible mediante la práctica generalizada de principios como la

complementariedad, la reciprocidad, la circularidad y la recuperación de lo sagrado, entendiendo por ello, todo aquello que favorece el ciclo de la vida (p. 9).

Estas concepciones, normas y valores éticos permiten relacionarnos e interpretar la realidad del mundo, dar sentido y significancia las afirmaciones de nuestras identidades culturales, los valores étnicos, regionales y nacionales. Desde la concepción filosófica maya tseltal, todos los comportamientos y valores morales son pautas que marcan y resignifican nuestras vidas, valor invaluable en nuestras culturas que suponen una relación intrínseca con la naturaleza y las que deben tener entre la diversidad cultural como una forma de convivencia humana y la armonía con la madre naturaleza.

En ese mismo sentido, se concibe entre docentes y padres de familia de la comunidad de Aurora Esquipulas, que dentro de las políticas educativas y de acuerdo al Plan de Estudios Educación básica 2022, se articula la propuesta curricular de principio a fin y menciona que:

Se establece a la comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la relación de la escuela con la sociedad. Con ello se fundamenta una relación educativa de carácter colectivo, solidario y democrático, vinculada con la realidad y significativa para las y los estudiantes (p. 7).

Es evidente entonces, las relevancias de considerar aspectos sobre las concepciones que se tienen en la comunidad y el valor intrínseco de lo que es educarse en las concepciones y sabidurías locales de la comunidad y lo que en un concepto occidental se entiende por la idea de cultura que se soslaya de manera superficial. Esto es considerar las prácticas culturales, entre los diversos actores sociales, entre lenguas y formas de comunicaciones diversas que existen en contextos comunitarios indígenas en este caso, de Chiapas. Entendiendo que la lengua materna originaria de los niños son guías que coadyuva a encaminar los procesos de enseñanzas - aprendizajes de manera que se fortalecen la lengua originaria y en un segundo momento la segunda lengua. Es a través de la lengua

materna que comunican ideas, se expresan sentimientos, costumbres, emociones entre los demás miembros de la comunidad. Sin duda, la lengua forma parte de la cultura que es concebida como la matriz para la adquisición de conocimientos significativos para los alumnos y la comunidad, por esto, es importante que se valoren y se revaloricen en las instituciones escolares, reconocerlas para nutrir, construir, reconstruir y fortalecer los saberes locales propias de la comunidad.

La cultura en su conceptualización posee un amplio espíritu y vínculo en el campo de explicación y una de ellas puede ser la de aquellos rasgos objetivos que definen una sociedad; aunque de ser otro lugar o país nuestras diferencias culturales tienen un estrecho vínculo y relación, lo cual conlleva a la adquisición de los medios de comunicación, de ciertos instrumentos del pensamiento y la conducta de determinados acervos culturales común de conocimientos, de jerarquización de valores y de ciertas orientaciones correlativa de las tendencias, es una construcción del ser humano que crea y se recrea para vitalizar y revitalizar los conocimientos ancestrales.

Se puede señalar que, cada grupo o contexto sociocultural están conformados por unas complejas, modos de confluencias, rechazos, luchas o cruces de diversas manifestaciones culturales. En estas apreciaciones, la cultura no se puede entender como algo estática, en la que habitamos de sostenibilidad social, donde nace las voces, nuestros pensamientos y los haceres cotidianos.

En este complejo sentimiento y pensamiento social, al referirse a la cultura como una suerte de un continuo, toda vez que los procesos del tiempo y las circunstancias adversas hacen posible que las sociedades son cambiantes y son sujetos a transformarse de manera continua en sus diversos rasgos o elementos culturales.

Por otra parte, si tomamos en cuenta lo que definen las diferentes disciplinas sociales, nos damos cuenta que éstas van adoptando principios referidos a la cultura, adecuándonos a sus propias características y exigencias.

Está claro que en estas apreciaciones, nosotros como grupos sociales influimos unos a otros en determinados aspectos culturales y sociales (religión, gastronomía, tradiciones, etc.). Muñoz, S. (1998) menciona que “las culturas no existen por sí solas, sino que son creadas, vividas y transformadas por los pueblos respectivos, son los grupos humanos los que se relacionan mediante sus culturas” (p. 102). En estas facetas, entender la cultura como una manera operativa en los modos de vivir, en los modos del ser, de vivir y convivir, de compartir entre seres humanos; no se puede obviar la posibilidad de percibir que ciertos grupos sociales poseen algunos rasgos culturales bastante distintivos o distinguibles que sobresalen con relación a otros.

Con respecto a nuestra filosofía maya tseltal cuando la gente se encuentra en el hogar, o cuando se comparten actividades agrícolas y también en las asambleas comunitarias, es común escuchar en reiteradas ocasiones la siguiente expresión en tseltal: Te jkot´anil sok te snopjibal jku´untik te bats´il winiketiketike yakuk stij sba ta spisil ora, manchuk k´ololok le´a, jich ya yich´alel ta kaxlan k´op to (en su traducción significa “que nuestro corazón y nuestro modo de pensar fluirá siempre, nunca permanecen estáticos. Nunca creas que el corazón y nuestro pensar lo conocen o nos conocemos y sabe todo, nunca creas que conoces y sabes lo que las y los otros corazones conocen, sienten, piensan y saben, es mejor caminar de la mano juntos, que los corazones y los pensamientos (senti-pensamientos) hablen, conversen, dialoguen, se abracen, se interrelacionen, porque solo de esa forma, todas y todos crecemos, florecemos y fructificamos, y así llevamos el bien para nuestras familias y comunidad” (traducción propia Elías Sántiz). Estas expresiones vienen muy establecido entre nosotros, con nuestras vidas y es una forma de mantener comunicación y diálogo horizontal entre todos, nadie está por encima de nadie y es un modo de ubicarnos que somos el corazón, sentimiento y eso somos los humanos que nos mantenemos vivos y en constante interacciones con el mundo natural.

Por ello, se hace necesario reconocernos que somos pueblos originarios, que contamos con una gran riqueza de sabidurías y poseemos nuestras propias

filosofías del mundo (cosmovisión), poseemos nuestros propios valores morales, conocimientos y modos distintos de aprender y expresarnos, aprehender a vivir y de adentrarnos en el mundo tierra. De acuerdo a las concepciones filosóficas de nuestros ancestros, en estos espacios se crean los Jnabeljbatik (reconocernos recíprocamente), jkilelbatik (mirarnos recíprocamente), jkochelbatik sok jnopteselbatik (los intra y los intersaberes).² Cuando eso sucede, entonces todos somos sujetos pensantes, críticos, analíticos y reflexivos con valores y saberes, que nuestros corazones y pensamientos se unan en la búsqueda de nuestro bien común lekil kuxlejal (el buen vivir) que nos da alimento sagrado, paz, sabiduría y aliento.

La resistencia política frente a muchas reformas educativas se mantiene vigente hoy en las comunidades y se sigue haciendo frente la preservación y manteniendo viva nuestras lenguas indígenas para demostrar cuan importante es la diversidad cultural en México y en el mundo.

Por ello, se hace necesario la descolonización de nuestros pensamientos hegemónico para dilucidar y pensar en una transformación educativa del subsistema de educación indígena, pensar en un cambio que permita cambiar nuestra mentalidad y de las relaciones sociales que coduven a visibilizar aquellas identidades y conocimientos silenciados que ha sido excluidos por muchos siglos. Por ende, el poder colonial y la reapropiación de la propia identidad epistémica de las relaciones que se establecen con la realidad y el grado de implicancias que se presentan en los procesos ontológicos permita ver y entender la realidad social.

La interculturalidad sigue permeando en los discursos políticos en varios países, a lo que no contribuye para descolonizar nuestros modos del pensamiento que se han establecido como herramientas funcional a la transformación desde Estado, a la creación de instituciones, estructuras, relaciones sociales que involucren, con la misma dignidad y valor, a todos los ciudadanos, sus saberes, conocimientos y cosmovisiones. Sin embargo, ello no va acompañado de políticas económicas y

² Esta traducción que realicé no es sólo una interpretación personal de estos conceptos sino que también consideré la opinión de compañeros especialistas de la comunidad conocidos como principales y que son pilares de la comunidad por sus sabidurías y de las lenguas maya tzeltales y como también la consideración de Josías López K'ana quien también me señaló sobre estas traducciones lingüísticas.

sociales que reconozcan la diversidad, así como las condiciones de pobreza en que viven muchas comunidades indígenas. El reconocimiento de estas identidades culturales de los pueblos indígenas, por ejemplo, en las constituciones políticas de América Latina abre nuevas formas y concepciones de vida como alternativas a la racionalidad de aquello que la cultura occidental se implantó como demanda de los pueblos originarios, por ejemplo el concepto del Buen Vivir que se apropió en un slogan gubernamental para promocionarse.

El Buen vivir (Iekil kuxlejal) concentra una serie de propuestas originadas desde los pueblos originarios que emergen como reacción y alternativa al mundo moderno y a su concepto convencional del desarrollo que propone una forma de vida basada en una relación equilibrada y saludable entre los seres humanos y su naturaleza.

La educación por su capacidad de incentivar la formación de conciencia crítica, humanística y de fomentar la transformación social que deviene a su vez como el instrumento principal que puede vehicular la implementación de un nuevo proyecto para practicar la interculturalidad desde la forma en cómo los pueblos originarios entienden la diversidad de formas de educar. De Sousa Santos (2010), afirma que:

El objetivo es doble: establecer una nueva relación de equilibrio dinámico entre el principio de igualdad y el principio de reconocimiento de la diferencia; y mostrar el potencial de la traducción intercultural para crear alianzas basadas en la idea de que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo y que la emancipación social debe ser repensada con la misma amplitud (p.9)

En los últimos años, sobre todo y a partir de los cambios impulsados en las últimas décadas por ejemplo, en Bolivia, se habla siempre más a menudo de interculturalidad como clave para construir y deconstruir una nueva sociedad. En este sentido, autores como Albó y Galindo (2012) señalan que: “la interculturalidad es primeramente la relación entre personas que pertenecen a culturas diferentes, antes que un simple intercambio entre culturas” (p.13).

Este debate sobre las perspectivas interculturales en visión decolonial y por otra parte la visión del Lekil Kuxlejal (Buen vivir) muestran horizontes sobre la educación que requieren profundizarse para hablar de una educación con sentido de pertinencia y justicia para los pueblos indígenas. Además, da pautas para que los actores involucrados le favorezcan e identifican cómo desde sus prácticas pueden retomar e impulsar la EIB a partir de las prácticas pedagógicas para pensar en una transformación educativa pensado desde los horizontes de la comunidad.

3.3 La descolonización del pensamiento occidentalizado y la relevancia de la interculturalidad en una educación transformadora

El proceso de decolonización es fundamental para crear consciencias y promover la sensibilidad que coadyuve a resignificar la orientación cultural en una sociedad, sobre todo en aquellos contextos donde se reconoce la diversidad lingüística y cultural. Estas orientaciones facilitan y crean intercambios de experiencias y alimentar lo que Quijano define como pluriversalidad (Quijano, 1997). La pluriversalidad quiere contrastar la universalidad impuesta por la cultura homogénea y promover una comunicación inter-epistémica, intercultural. Recuperando a Mignolo (2000) quien concibe define con pensamiento fronterizo un espacio de alianzas entre las diversidades y subjetividades que han sido sometidas y subestimadas por siglos y que comparten la misma historia que han creado la imposición de la racionalidad que puedan conectarse a través de una experiencia común y utilizarla para construir una nueva lógica del saber para el bien común.

De Souza Santos (2011) afirma que “no hay justicia social sin justicia cognitiva. Bajo la idea de la ecosistemas del saberes, este autor explica la idea de que la sociedad capitalista favorece prácticas en que predomina el conocimiento científico” (p. 36). Es decir, se trata de validar otros conocimientos que, en el caso, las políticas públicas se encuentran en determinados actores del proceso como son, por ejemplo, los llamados “beneficiarios” y que no necesariamente han sido formados

en estas lógicas de conocimientos. Por ende, se trata de dar cuenta a aquellos conocimientos que han sufrido de la “violencia epistemológica” y la consecuente destrucción de sus prácticas sociales que han descalificado de los saberes y excluido a los agentes sociales.

De acuerdo a varios autores, la interculturalidad lo conciben y conceptualizan de diversas formas, es decir, tiene un concepto polisémico, es vista como un instrumento para promover la pluriversalidad y el diálogo entre culturas y conocimientos diferentes, como también, es importante precisar que el concepto de interculturalidad complejo y es fundamental definir bajo que conceptos la estamos entendiendo.

En los últimos años, sobre todo Bolivia y Ecuador trabajan más a menudo la interculturalidad como la clave para construir y deconstruir una nueva sociedad. Esta epistemología se ha usado lo mismo en el pasado para indicar y construir políticas de apertura por parte de los gobiernos neoliberales, como en la Educación Intercultural Bilingüe que no se tenía por objetivo de llevar una transformación radical, sino de una inclusión más amplia de grupos culturales y lingüísticos en el sistema educativo. Cuando hablamos de interculturalidad relacionada con un proceso descolonizador estamos entrando en una concepción diferente del que se conocen como un simple diálogo entre culturas con el cual usualmente se sintetiza en solo conceptos superficiales. Para Albó y Galindo (2014, p. 13) la interculturalidad es primeramente la relación entre personas que pertenecen a culturas diferentes, antes que un simple intercambio entre culturas. Walsh (2009) también define esta concepción de interculturalidad como una “interculturalidad relacional” que se da en un intercambio de valores, saberes, costumbres que es muy usual en sociedades como las de América Latina. Esta perspectiva no visibiliza las relaciones significantes de poder entre las diferentes culturas y los eventuales elementos conflictivos. Walsh (2009) postula una noción de interculturalidad más política, la interculturalidad crítica, resultado de las demandas que han presentado las culturas minorizadas, dominadas y siguiendo a la autora esa postura tiene el

objetivo de incluir los saberes de los pueblos originarios, sus creencias, su método de aprendizaje y cosmovisiones que han sido subordinados a lo que se denomina racionalidad moderna.

En la práctica docente nos hemos enfocado en lo que se han dictado desde las concepciones epistémicas occidentales que han influido el dominio de los pensamientos, sin considerar a los conocimientos locales que son claves que permiten llevar una transformación en los procesos de los aprendizajes escolares que busca su adaptabilidad y significados en el desarrollo de la niñez.

CAPITULO. 4 Profesores de educación Indígena frente a la EIB

En este apartado presento el análisis a partir de tres ejes: los discursos de los docentes entrevistados sobre la EIB, de la teoría a la práctica de la EIB en la visión de los docentes y la importancia sobre el uso de la lengua originaria y del español en la escuela desde la perspectiva de los padres de familia

4.1 Profesores de Educación Indígena y sus discursos sobre la Educación Intercultural Bilingüe

En este apartado se inicia con el planteamiento de una interrogante formulada para los profesores que laboran en la escuela “5 de Mayo” que consiste en lo siguiente: *¿Qué es y cómo se entiende la interculturalidad dentro de la práctica docente?* El objetivo principal de esta investigación, tiene como propósito recuperar y analizar los postulados de la Educación Intercultural Bilingüe que surge como propuesta educativa y de acuerdo a la posición de (Dietz y Mateos, 2003) “con el afán de superar las limitaciones tanto políticas como pedagógicas de la anterior educación indígena bilingüe y bicultural, pero mantiene un fuerte sesgo hacia el tratamiento preferencial de las cuestiones étnico-indígenas” (p. 26), permite identificar los supuestos como ejes de análisis de carácter interpretativo de los docentes de la escuela “5 de Mayo”.

De acuerdo a la planta docente de la institución escolar en las que realicé mi investigación de campo, pude conversar con 8 docentes, de éstos tienen entre 4 y 12 años de antigüedad en el servicio docente del subsistema de educación indígena, algunos llevan entre 2 y 5 años prestando sus servicios educativos en la escuela primaria indígena en mención. De los docentes entrevistados 3 de ellos se formaron en la Escuela Normal Indígena “Jacinto Canek”, 3 profesores se formaron en la UPN de Chiapas (LEPPMI), y otros 2 estudiaron en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) con sede en San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

En cuanto a lo que menciono en el apartado de los procesos metodológicos, la reflexividad refiere a “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, en Sántiz, 2018).

Bajo estas perspectivas metodológicas, para seguir reestructurando tuve que recurrir y utilizar la sistematización de las experiencias docentes para la reconstrucción de las experiencias.

La sistematización de estas experiencias se apoyó en la ejecución de las entrevistas y diálogo entre pares, recuperar las voces de los que participaron en la investigación de tesis. En este propósito, los diálogos que se sostuvieron con los docentes entrevistados, se recuperaron algunas reflexiones compartidas entre docentes cuando les pregunté sobre sus decisiones, y lo que les motivó ser docente bilingüe del subsistema de educación indígena.

Estos fragmentos de las entrevistas y, de acuerdo a sus apreciaciones, ser docente nace a raíz de la motivación e influencia familiar; todo indica que el interés de ser docente en educación indígena se dió mediante los impulsos y motivación familiar; algunos vieron como una oportunidad y posibilidad para cubrir sus intereses personales; otros afirman servir la sociedad y querer dejar algunas huellas en sus alumnos, de manera que se fueron introduciendo hasta lograr incorporarse al servicio docente.

Por otra parte, algunos Normalistas mencionaron que su paso en su formación profesional en educación superior reconocen que, en aquellos tiempos fueron muy complejos debido a la fuerte presencia de la política sindical - magisterial que estaban muy coludidos con los intereses de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE); por su parte, siendo ya docentes adscritos en una zona escolar y por acuerdos internos que se mantenían; los docentes tenían sus propios acuerdos, es decir, que en los eventos de protestas se participa y apoya a los movimientos magisteriales. Dichos movimientos eran en contra de la mal llamada reforma educativa que dió lugar durante el gobierno Peñista del 2013 en

las que se afirman que es una reforma laboral que contraviene con los derechos de los trabajadores y que no traía ningún beneficio en la educación de los niños.

De acuerdo al testimonio de los docentes de la escuela “5 de mayo”, algunos mencionaron que en su trayectoria docente se enfrentaron con varios obstáculos que les impidieron avanzar en sus labores docentes, además, reconocen que durante estos procesos que han transcurrido en su práctica docente le han servido como espacios de aprendizajes, es decir, para aquellos docentes que empiezan sus sueños, anhelos e ilusiones sobre lo nuevo y como algunos señalan, “tu carrera, tu vida misma depende de ti, de más nadie”. Como se reafirma y se muestra en el testimonio de la profa. Marí Cruz efectuada en un café del centro de la ciudad de San Cristóbal de las Casas, relató que:

Desde que estaba pequeña tenía en mente ser maestra, estar con esa ilusión de que tarde que temprano se cumpliría mis sueños de ser maestra que eso era mi mayor anhelo, vivir esa pasión al trabajo, reconozco que ser docente no es tarea fácil, es estar consciente que en mi caminar enfrentaré quizá con algunas situaciones complicadas, considero que no sólo es tener vocación al trabajo sino la de estar dispuesta y dar lo mejor con nuestros niños para que el trabajo se vean reflejados y se coseche un buen resultado en el aprendizaje de los propios alumnos.

En lo personal, a mí me haría sentir muy satisfecha de los logros que con mayor empeño doy con mis enseñanzas, todo reto implica estar dispuesta al cambio, implica cambiar de visión y asumir con entusiasmo mis responsabilidades dentro de la institución escolar, dispuesta a atender y enfrentarme con las necesidades de los niños y con la comunidad. Saber convivir ante la diversidad cultural y la situación lingüística que presentan los padres de familia. La educación bilingüe no se trabaja, pero como docentes intentamos hacerla como es y, además el gobierno exige a que se cumpla con la currícula oficial, mi concepto al respecto, es preservar, respetar rescatar y fomentar los conocimientos locales con igualdad de oportunidades, se requiere de una educación emancipadora desde lo local, concienciarse de trabajar con los saberes comunitarios. (Entrevista realizada el 01 – 04 – 2021)

En lo que refiere la educación intercultural bilingüe, nos remite a sensibilizarnos y tomar conciencia de visibilizar los conocimientos invisibilizados que se encuentran encubierto en los contextos indígenas, es decir, tenemos esa gran responsabilidad de trabajar en todo momento durante los procesos de aprendizajes de los alumnos para resignificar la función que se debe tener en las escuelas de educación primaria indígena, de acuerdo a la opinión de la entrevistada y enfocándose en lo que remarca la currícula nacional, explica que:

En uno de los apartados del plan de estudios 2011, menciona aspectos de la educación intercultural meramente como un adorno, porque ellos no dejan que se trabaje con la lengua y cultura de los niños, un ejemplo claro, lo del acuerdo de San Andrés, se decía que hay que tomar en cuenta los indígenas, la realidad en este contexto no se han cumplido. Además, en la ley general de educación del 2019 supuestamente pone énfasis que hay respetar la cosmovisión, la cultura o los conocimientos empíricos o los conocimientos ancestrales en cada contexto socio-cultural de los educandos.

Desde mi opinión personal, no estoy de acuerdo porque esos conocimientos locales nunca se han tomado en cuenta como contenidos escolares, claro, es importante adecuar los contenidos de enseñanza, además es importante conocer las políticas del gobierno, si nos damos cuenta, la política educativa cambia cada 6 años y nunca va ver avances porque cada gobierno hacen y deshacen el plan de estudios, es un cuento de nunca acabar, considero que en el proceso de enseñanza debemos hacer el esfuerzo de adecuar y respetar los conocimientos de la cultura indígena y no perder de vista, por mi parte es bueno usar en el aprendizaje de los niños para que su educación sea favorable y significativo. (Profesora Mari Cruz, entrevista del 26 – 07 – 2021)

Revisando otros autores que tratan la temática, López, L. (2019) explica “los educadores bilingües deben involucrarse en una serie de actividades que van mucho más allá del aula y de la enseñanza; necesitan actuar al mismo tiempo como maestros, como planificadores y también como activistas y promotores de los idiomas indígenas” (p. 35). El referente, nos encomienda una tarea muy importante

que nos hace ver que en estas actividades debemos saber que es tarea de todos la de comenzar vitalizar los conocimientos, saberes contextuales de lo que poseen las culturas minorizadas, dicho saberes y conocimientos han sido objetos no fundamentales para la currícula nacional, siguen estando obsoletos en cualquier espacios, en las legislaciones educativas se han planteado que es necesario centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizajes ante las necesidades que presentan los alumnos (Plan de estudios 2011), al descartar estos aspectos pierden validez al no cumplir con los fundamentos básicos que sustentan las demandas escolares, a diferencia de lo que se contemplan en la Ley General de Educación del 2019 en su Art. 15 enfatiza el siguiente fin:

Promover la comprensión, el aprecio, el conocimiento y enseñanza de la pluralidad étnica, cultural y lingüística de la nación, el diálogo e intercambio intercultural sobre la base de equidad y respeto mutuo; así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país (p. 14)

En el marco de las observaciones anteriores, se resaltan la importancia de estas expresiones y la necesidad de darle cumplimiento a estas propuestas. Sin embargo para ello se requiere considerar las condiciones de los diversos contextos escolares y retomar los contenidos para enfocarlos en el trabajo de las escuelas de educación indígena; no se puede aspirar a una propuesta de interculturalidad en ámbito educativo, por ello, resulta indispensable visibilizar los saberes socioculturales y adaptarlas en los contenidos escolares para centrar los aprendizajes escolares durante su proceso de formación.

Es necesario entonces, como se menciona en los testimonios de los docentes que se busque, intente el trabajo con las adecuaciones de los contenidos de enseñanzas de acuerdo a las necesidades que presentan las niñas y niños en el aula. Lo que significa que es necesario conocer los fundamentos de las políticas educativas en las que fortalecen las habilidades en el desarrollo de sus procesos de aprendizaje.

Otro de los argumentos encontrados en los relatos de una docente, mencionó que la decisión de incorporarse a la docencia nace a través de su iniciativa cuando

estudiaba la educación media superior; además, eso resultaba una buena oportunidad para incorporarse a trabajar en el sistema educativo. Desde entonces, decidió emprender sus retos que se acuñó en su proceso de la docencia, como se muestra en el siguiente fragmento del testimonio de la Profa. Patricia Gómez, menciona que:

Desde que culminé la educación media superior, me incorporé al programa de CONAFE para prestar mis servicios comunitarios, en esta institución trabajé 3 años como instructora comunitaria, empezando desde el 2010 – 2013, sobre ello, emanó mi interés de ser docente, al concluir mis servicios en el CONAFE en el 2015, presenté la evaluación para incorporarme al servicio docente y ocupar una plaza interinato que se daba de manera provisional de manera temporal, cubriendo contratos de 2 meses, de 3 meses, hasta llegar a obtener una plaza definitiva en el año de 2018.

Estoy consciente que el trabajo docente implica un gran reto y responsabilidades porque nos exigen que estemos actualizados constantemente, estar consciente y tener amor al trabajo, por ello, ya como profesora comencé a enfrentar nuevos retos, tomar iniciativas de participar en los talleres, cursos que ofrecían la SEP, de poder incorporarme en la organización de Unidad de Escritores Maya – Zoque (UNEMAZ), es una institución apegado a la Subsecretaría de Educación federalizada que colaboran personal del área de fortalecimiento de las lenguas indígenas conformado por varias etnias: tsotsil, tseltal, ch’ol, mam, kakchikel, tojolobal, zoque, entre otros. En estos talleres se colabora en el diseño de materiales educativos en lenguas indígenas. Además de ello, incorporarme a otros cursos que ofrecían el Centro de Formación del Magisterio y Actualización (CEFORMA) con el fin de perseguir y mantenerme actualizada y contar con herramientas básicas para favorecer mis enseñanzas - aprendizajes de las niñas y niños.

Con referente a la educación intercultural debemos enfocarnos en las comunidades, saber y hablar las lenguas de los niños, o si no la sabemos tenemos a aprenderlas e incorporarnos con la cultura de la comunidad, hay que trabajar y enseñar con la lengua indígena, desde allí se debe partir nuestras enseñanzas para socializarnos y que los alumnos puedan tener un buen aprendizaje con respecto a sus saberes comunitarios (realizada el 25 – 08 – 2021).

Otro testimonio señala que ser docente es de las opciones que mejor quedan para laborar en esta profesión porque no requiere tantos gastos como en otras carreras, de acuerdo a lo que relató el Profr. Miguel Angel Martinez, quien también expresó la importancia de la educación, reconocer la diversidad cultural y lingüística que caracterizan al estado de Chiapas. Así también, señaló el porqué de un proyecto como el Proyecto Educativo Alternativo (PEA):

Mi interés surge por la misma necesidad personal y familiar, durante mi formación profesional en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), nace mi pasión e interés de ser docente, me conmovió conocer como trabajan los profesores de educación indígena. Empecé a investigar y conocer un poco de los planes de estudios, ya en mi practica docente, encontré otras visiones, lo cuál me ha ayudado a encaminar mi práctica docente, en lo personal, desde que entre al servicio docente he retomado en mi trabajo el Proyecto Educativo Alternativo (PEA), tiene como propósito rescatar y revalorizar los saberes locales de la comunidad e incorporarlo con los contenidos escolares dentro de los aprendizajes de los alumnos.

Cabe destacar que el PEA es una alternativa que permite atender las necesidades escolares desde el contexto sociocultural, como hablante tsotsil, en la comunidad de trabajo a mí me favorecen porque los alumnos son hablantes del tsotsil y entiendo también el tseltal que no difiere mucho, considero que trabajar en una escuela bilingüe es asumir nuestra responsabilidad de aprenderse las lenguas de la comunidad aunque no la sabemos, como docente debemos impulsarnos con responsabilidad y el papel dentro de la sociedad, en este caso, usar una sola lengua provocaría mas rezago educativo, es necesario hacer el esfuerzo y tomar en cuenta el contexto y la lengua en donde se desarrolla las actividades escolares. En todo momento es importante hablar la lengua materna de los niños, la cultura es un motor que mueve todos los procesos de aprendizajes, tomar en cuenta el contexto ayuda a comprender los contenidos de enseñanza – aprendizajes. (entrevista realizada en la escuela “5 de mayo” el 09 – 12 - 2021).

Otro de los relatos que aporta como testimonio el profesor Alfonso Alvaréz realizado el día 15 de febrero de 2022 de acuerdo a los datos recabados en la comunidad Aurora Esquipulas, Pantelho, Chiapas, en la que comparte su

experiencia ¿Cómo fue su decisión de ser docente, cómo llego al campo educativo?, menciona:

Honestamente no tenía en mente ser profesor, mi sueño era otra pero mis posibilidades económicas de donde provengo no me fue posible estudiar dicha carrera, en el transcurso de la Normal “Jacinto Canek” me fue naciendo el amor a la docencia, viendo como los demás normalistas se dedicaban a su carrera con vigor, por tanto, teniendo las posibilidades de poder terminar la carrera la termine de manera satisfactoria, aunque en los primeros años no me fue tan fácil ya que todo tipo de teorías vistas no tenía nada que ver en la situación real de las comunidades sobre todo en las marginadas.

Cuando logré la plaza, me había tocado trabajar en una escuela unitaria de la lengua Zoque, pero como mi lengua es Ch’ol desde ahí partió mi dificultad en la comunicación con los niños, como llevar los contenidos en una lengua desconocida.

En la normal no nos enseñaron a atender escuelas unitarias o multigrados, tan solo las diferentes corrientes ideológicas pedagógicas como de Paulo Freire; el desarrollo de la libertad, dialogo, comunicación del desarrollo con y por el otro. Lev Vigotsky; teoría en la que el desarrollo de aprendizaje de los niños se da mediante la interacción social. Piaget; las etapas de desarrollo de los cuatro estadios; de los que me han servido en esta practica docente, claro y así pudiera enumerar algunos más, pero sin relación a lo que vivía en el momento. Había momentos que deseaba abandonar el trabajo porque no sabía ni de dónde empezar y sobre todo, que trataba a sujetos y no a objetos. Con el transcurrir del tiempo fue pasando el momento más complicado, al paso de tres a cuatro años con la ayuda de los cursos, diplomados y las experiencias de otros compañeros fui superando parte de mis dificultades y ahora me siento orgulloso de trabajar y sé que si una estrategia de trabajo no es basto para que los demás aprendan a veces hay que recurrir a otras alternativas a manera de que todos los alumnos lleguen al nivel que uno desee.

En lo que se refiere a la importancia del contexto social. (...) que la educación solo será posible si se adecua al nivel del alumno, partir desde lo que conoce y vive realmente, sería una locura enseñar a contar de elefantes y rinocerontes cuando el niño si acaso lo habrá visto en la televisión alguna vez. Para ello, implica asumir ciertos compromisos, el docente debe ser sujeto investigador sobre el contexto

social del niño, para mí, ir de visita y poder convivir con los padres y madres de familia me permite conocer más sobre ellos y poder partir mi enseñanza de cualquier tema y/o asignatura. Cuando partes sobre lo que los niños conocen la enseñanza fluye por sí sola y es tan fácil para ambos, tanto para el maestro como para el alumno, por tal razón es fundamental tomar en cuenta el contexto del educando, sobre todo, considero que es una parte muy fundamental en la que hemos recaído, omitir, descartar las sabidurías ancestrales.

Mi punto de vista respecto al plan de estudios 2011, 2017, he tenido la oportunidad de revisar y mi perspectiva va encaminado a que el plan de estudios de 2011, está enfocada en competencias para la vida y algunos de sus principios pedagógicos muy importantes para mí son los siguientes; centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje, planificar para potenciar el aprendizaje, generar ambientes de aprendizaje, estos referentes de los principios pedagógicos da la oportunidad a que nosotros como docentes tengamos nuestra lente de mirar el entorno sociocultural de los niños, de como adecuar los contenidos escolares para que la enseñanza la hacemos significativo.

En cuanto al enfoque del modelo educativo 2017, es humanista y algunos de los enfoques que se escucha bonito son; poner al alumno y su aprendizaje en el centro del proceso educativo, tomar en cuenta los saberes previos de los estudiantes. Pero en si no se puede llevar a cabo una enseñanza completa. De acuerdo a mis apreciaciones, redujeron horas en las asignaturas básicas, los libros de texto vienen muy escaso de contenidos, la de educación cívica quedó en el olvido y esto es una asignatura donde se puede trabajar acerca de la importancia de los valores y respeto que parte de una educación intercultural.

Estos relatos dan cuenta de la importancia que presentan los diversos procesos que han marcado los antecedentes históricos y trayectorias personales y colectivas de cada docente y la manera que han coadyuvado a repensar la práctica docente; por ejemplo, ¿Qué importancia tiene y asume el docente dentro del ámbito pedagógico?, ¿Qué factores influyen para atender las necesidades de los educandos y cuál es la relevancia de enseñar lengua indígena? Estas preguntas, son pautas que ayudaron a entender y repensar la práctica docente, tratar de

superar lo que se enuncian como obstáculos para justificar la acción docente dentro de los procesos enseñanzas – aprendizajes de los alumnos. Sobre ello, recupero a Podestá, R. (2000) que mencionaba:

El docente a pesar de tener conocimiento de la problemática lingüística del niño y de ser él indígena, marca un gran distanciamiento y lo descalifica. Raras veces hablan con los padres, y cuando lo hacen en las reuniones, éstos no pueden colaborar porque su concepción educativa no es la misma, ¿Cómo podrían colaborar si en su cultura no existen escuelas? ¿Cómo es posible que los maestros indígenas no pueden establecer comunicación con padres indígenas? ¿Qué los separa? ¿Es irreconciliable esta separación? (p. 75).

De lo anterior, se deduce que para el desarrollo de la práctica docente se requiere del tacto pedagógico que nos facilite y permita entender que el aprendizaje debe fluir de manera holística, requiere que el docente tenga sensibilidad y conciencia de atender las necesidades que presentan los alumnos en sus aprendizajes tomando como referente las características escolares y como espacios claves del contexto sociocultural y lingüístico para la socialización de los aprendizajes.

4.2 De la Teoría a la Práctica de la Educación Intercultural Bilingüe en la perspectiva de los maestros

De acuerdo con los comentarios del Dr. Elías Pérez Pérez (en una plática informal realizada en su casa habitación en la ciudad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas el 16 de enero 2022), la opinión se virtió respecto al papel que jugamos los docentes, argumentando que, hoy en día se nota una gran diferencia en cuanto a la preparación profesional de cada docente (bilingüe). Esa diferencia nos hace ver que, ha habido muchos cambios en cuanto al perfil de estudios y esos cambios de alguna manera no se han reflejado en el trabajo y los modos de ver y mejorar la educación bilingüe. Lo preocupante desde su visión, que a pesar de tener un buen perfil de estudios, se aprecia que en la docencia ha persistido la irresponsabilidad de cumplir con ese rigor metódico en cuanto a la educación indígena, hace falta atender las demandas que presentan los alumnos y padres de familia, es decir, seguimos desconociendo muchos aspectos en lo que respecta al trabajo docente.

Por consiguiente, si recorremos o retrocedemos al pasado de la educación indígena, los antecedentes de aquéllos profesores bilingües entre los años de 1960 – 1980 aproximadamente, en su mayoría sólo contaban con un nivel de estudios en educación primaria y eran hablantes de una lengua indígena; la lengua indígena la usaban y empleaban verdaderamente en las aulas como medios y estrategias para trabajar y atender los contenidos escolares en diversas disciplinas, con tan sólo mencionar algunos, en esos años se trabajaban en la creación artística, taller de agricultura, bordados, entre otros. Siempre se tenían bien claro los objetivos hasta cumplir los propósitos con los contenidos escolares, es decir, los aprendizajes del castellano los profesores se veían obligados y recurrían a traducir en lengua indígena los temas de cada asignatura que se abordaban en las clases.

Con base a estas perspectivas y opiniones del Dr. Elías Pérez comentó también que, actualmente los profesores llamados bilingües no han ejercido sus compromisos y responsabilidades con el subsistema de educación indígena, aunado a ello, retomando los testimonios que virtieron los docentes de la escuela “5 de mayo” sobre sus posiciones de lo que se denomina educación bilingüe, no han existido muchos cambios; se siguen con las mismas prácticas y dinámicas que lo bilingüe es en gran medida realizar la traducción de los contenidos escolares del español a la lengua originaria para desarrollar los contenidos escolares que se sugiere en el plan de estudios. Sin embargo, algunos docentes entienden que educación bilingüe requiere asunción en cuanto a responsabilidades y esfuerzos de trabajar desde su fortalecimiento de la lengua originaria y que se contemplen los saberes contextuales de los alumnos desde sus vivencias cotidianas de su entorno social y familiar.

Señaló que lo preocupante es la inconsistencia que han generado nuestras actitudes como docentes ante el desconocimiento y aplicación de los métodos y uso de los materiales de apoyo, se ha visto como un tabú que hasta hoy persisten en los procesos de enseñanza de la lengua indígena. En estas afirmaciones develan

las causas y justificaciones del por qué la “castellanización fracasa inevitablemente, el programa intenta alfabetizar, es decir, construir una proficiencia cognitivo-académica, a partir de una lengua que no está desarrollada” (Hernandez, 2020 p. 100). Lo anterior, requiere procesar la importancia que implica enseñar en la lengua indígena como medios e instrumentos esenciales para la adquisición de la segunda lengua (castellano) y de que manera pueda repercutir en gran medida a que los niños no les complique aprender a leer y entender en los primeros grados ya que las palabras en español les son ajenas en sus estructuras cognoscitivas. De acuerdo al estudio respecto a la enseñanza situada de Díaz Barriga (2006) afirma que:

El aprendizaje experiencial es el que permite a los estudiantes vincular el pensamiento a la acción, y que pretende desarrollar en ellos la capacidad de construir, aplicar y transferir significativamente el conocimiento al enfrentarlos a los fenómenos de la vida real, con el supuesto que sólo así es posible desarrollar habilidades y construir un sentido de competencia” (p. 98) .

Lo cual significa que alfabetizar en la lengua originaria de los alumnos, el educando trata de establecer vínculos y simetrías entre las palabras dentro de sus respectivas equivalencias de su proceso de pensamiento cognitivo de acuerdo a lo que alude la teoría Vigotskiana, explica que:

El lenguaje juega un papel esencial en las actividades educativas, dado que éstas son prácticas sociales que reúnen a enseñantes y alumnos para que estos últimos aprendan los aportes que la cultura les ofrece. El lenguaje desempeña ese papel esencial tanto en el proceso de enseñanza y aprendizaje como en la organización de las actividades en el aula. (Hernandez, 2020, p. 101)

Los docentes tienden a visualizar que si sus alumnos demuestran desconocimientos del castellano, lógicamente presenta una desvinculación e incongruencia que suele suceder como un laberinto sin salida que no le permitirá desarrollar sus procesos de aprendizajes, en lugar de verlos como dueño de una identidad cultural con valor intrínseco. Freedson y Pérez, (1999) mencionan que:

En la disyuntiva de tener que escoger entre una lengua y la otra, siempre se da preferencia al español. En realidad, ya existen abundantes evidencias sugiriendo que una fundación lingüístico – cognoscitiva en la L1, que incluye en el manejo de la lecto – escritura, facilita mucho el desarrollo de estas habilidades en la L2. (p.99).

En las instituciones del subsistema de educación indígenas de Chiapas, de manera paulatina se está desvirtuando la lengua y cultura de las comunidades al excluir y privilegiar solamente la enseñanza de la lengua hegemónica. Al respecto, algunos trabajos han señalado, Freedson y Pérez, (1999) y recuperando a Cummins que el uso de que si los estudiantes hayan logrado desarrollar la lecto-escritura en su L1 (lengua originaria) tenderán a hacer más y mayores progresos en el aprendizaje de la lectoescritura en lo que corresponde a la L2 (español). El proceso de aprendizaje de la lecto – escritura es fundamentalmente para la enseñanza en la construcción de conocimientos que se ejecuta dentro del aula escolar, de acuerdo a Ausubel, Hanesian y Novak (1983) explican que, “Es una cuestión de aprender a percibir el significado potencial de mensajes escritos que se interrelaciona con el significado potencial percibido de la estructura cognoscitiva a fin de comprenderlo”, (p. 73), se menciona que debe enlazarse el significado de los mensajes hablados y escritos.

Por las anteriores consideraciones, se admite la relevancia de los procesos de lo que se construye, cómo aprenden y trabajan, por lo tanto, debe enfatizarse que a partir del fortalecimiento de la lengua originaria del niño es un medio social que consolida su comunicación de lo que efectúa en su entorno social ya que posee un gran significado por las interacciones tempranas que se da en el seno familiar. Dadas las condiciones que anteceden, priorizar el uso de la lengua indígena en los diversos ámbitos y espacios permite fortalecer para seguir revitalizando, Ferreiro (1997) explica que “a todos los niveles en tanto lengua de comunicación, lengua de instrucción, pero también lengua de reflexión; lo ideal es que esa lengua tenga un lugar importante a lo largo de la escuela primaria” (p. 198). Dado su relevancia, estas consideraciones nos remite y es indispensable empezar por alfabetizar a los alumnos primeramente en su lengua indígena para encaminarse junto con el

español, de esa forma, no se descartará ninguna de las lenguas como medios de interacción y comunicación social, de tal manera que ambas lenguas sean congruentes y valorizados en los diferentes espacios.

Con referencia a lo anterior, desde varias décadas, la enseñanza y la alfabetización en castellano ha ganado terreno en el ámbito educativo. Es decir, que los docentes que laboran en escuelas del subsistema de educación indígena sigue mostrando incertidumbres ante la falta de estrategias innovadoras que permitan seguir fortaleciendo y ofrezca una educación bilingüe pertinente con atención a las niñas y niños indígenas.

Aunque se sabe que en algunas existen deficiencias, debemos estar conscientes con los materiales que editan la SEP para las comunidades de los pueblos originarios, desde hace varias décadas, para el caso del tseltal y tsotsil hay que reconocer que a pesar de las dificultades, algunos profesionales han estado trabajando la lengua haciendo todo lo posible para diseñar y crear sus materiales. De igual manera, desde la supervisión escolar se ha mostrado poca sensibilidad respecto a educación bilingüe, prueba de ello, regularmente en cada escuela, mandan libros que no corresponden a la situación lingüística de la comunidad, a veces sólo quedan guardados para ocupar espacios en la escuela por la no correspondencia de la lengua originaria de los alumnos, aunque haya libros que corresponda a la región, de igual manera pasa como la anterior, algunos docentes no se interesan, incluso la hemos rechazado el uso de los materiales en lenguas originarias aunque corresponda a la región lingüística lo hacemos a un lado. Es importante considerar que todo docente bilingüe debemos asumir nuestro compromiso moral con nuestra cultura, enfatizando su relevancia de revitalizar la lengua mediante el fomento de las costumbres y tradiciones.



Fuente: Materiales de uso exclusivo por la Secretaría de Educación Pública. (archivo personal).

De modo que, para darle vida la educación bilingüe implica asumir retos y compromisos, estar consciente de incluirse para brindar atención a la diversidad lingüística, sin descartar ambas lenguas, lo cuál, se puede alegar que la lengua

originaria sufre un desplazamiento lingüístico. De acuerdo a Podestá (2000) menciona que:

Una minoría, readaptan privilegiando su intuición, las explicaciones de los contenidos nacionales en la lengua indígena para que los niños puedan captar parte de lo enseñado. Pero la lengua indígena es el medio de instrucción mientras aprenden el español. Esta mezcla lingüística no favorece el aprendizaje ni oral, y mucho menos escrito en lengua indígena. A esa realidad le sumamos que uno de los objetivos relevantes de la escuela es la enseñanza de la escritura en español (p. 37).

Durante años de lucha y resistencias indígenas de alzar y dar a conocer su voz por las múltiples formas de discriminaciones y falta de conciencia de las autoridades educativas, hace varias décadas que ha estado vigente la opresión de los pueblos originarios, en las que se prohibía hablar y comunicarse en su lengua originaria. A través de ello, en el año de 1994, los indígenas decidieron alzar la voz mediante la insurrección zapatista, como resultado se obtuvo que poco a poco se empezó a visibilizar a los indígenas.

Sin embargo y aunque ese levantamiento ha tenido impactos en diversos sectores de las comunidades y entre el magisterio, muy pocos profesores bilingües aprecian y valoran a la L1 como un medio apropiado para el desarrollo de la lecto-escritura. Para hacer un análisis detallado de los relatos de los profesores bilingües respecto al uso de la lengua originaria como medios para la alfabetización, se manifiesta que la lengua originaria es vistas como obstáculos que impide el desarrollo y superación del ser humano. Existen desde la propia lógica cultural un pensamiento docente apegado a la desindianización, dando mayor valor a la cultura hegemónica que induce a lo que se ha llamado “civilización y pensamiento moderno” vistos como un medio principal para la movilidad socioeconómica en la cultura occidental.

Se continúa, en gran medida con la castellanización se logra solamente alfabetizando en español. El aprendizaje de la lengua indígena infiere con el

aprendizaje del español. Estos pensamientos, actitudes y teorías sobre el lenguaje y su adquisición, la mayor parte de ellas, son ideas erróneas que no favorece el fortalecimiento de las lenguas originarias y la importancia del contexto sociocultural de los educandos, haciendo que la conjunción de ambas lenguas sean una obligación moral y la única opción educativa viable para los alumnos. Los libros de texto en lengua indígena no caben en este compendio por lo que son descartados. Freedson y Perez (1999) mencionaban que:

De acuerdo a un diagnóstico educativo realizado en varias comunidades del área tsotsil – tseltal por la fundación Rigoberta Menchú Tum, concuerdan en que las escuelas deben enseñar a los niños a leer y escribir tanto en su lengua materna como en español, para que no pierda su propia lengua y al mismo tiempo puedan hablar el castellano por donde sea andan (p. 65).

Mientras tanto, la filosofía de la resistencia comunitaria en la enseñanza bilingüe manifestada por los maestros, evidencia sus propios prejuicios en contra de las lenguas indígenas, mostrando una actitud prevaleciente en contra de las culturas minorizadas. Sin duda, los docentes entrevistados demuestran que no sienten esa capacidad de llevar a cabo el programa bilingüe tal y como se requiere en las escuelas del subsistema de educación indígena, a pesar de algunos cursos de capacitación que han recibido por la SEP.

En cuanto a las secuencias de las actividades académicas, los docentes manifiestan que en todas las asignaturas utilizan los libros de texto gratuito como único medio para enseñar a los alumnos. Mencionan que en ocasiones, las actividades se descontextualizan durante los procesos de enseñanza y esto se vuelve insignificante para los alumnos cuando las actividades comienzan sin trazar los objetivos y relación lógica con lo que se pretende enseñar el antes, durante, después de las actividades de enseñanza – aprendizajes. Dentro de este marco, los docentes reconocen que durante sus experiencias en el campo educativo, sólo siguen algunos con lo que se denomina secuencias de la planeación didáctica.

El uso de los libros de textos gratuito en tseltal y tsotsil, de acuerdo a mis experiencias en diferentes centros educativos en las que he sido docente, comúnmente se han encontrado resultado de conflicto lingüístico en las que se enfrenta en el campo educativo al enseñar a los alumnos a leer y escribir con base a un programa diseñado para hablantes del castellano. Todavía existe una superposición entre la alfabetización como castellanización, y la adquisición de la segunda lengua mediante la recitación de los contenidos que caracteriza el uso de los demás libros de texto gratuitos. Las actividades rutinarias que se han implementado dentro del salón de clases son la repetición y recitación de lectura, copias y lecturas individualizadas con fines para procesar la evaluación en cuanto a la adquisición de las habilidades de lectura – escritura, es decir, que la comprensión y significado del texto queda en términos secundarios.

Lo mencionado es parte de lo que algunos docentes mencionaron en las entrevistas son referentes que han marcado y permitieron ver la vida profesional y académica de los docentes de la escuela “5 de mayo”. Estos antecedentes han marcado pautas en la vida profesional y académica, sus referentes para enfrentarse a un nuevo reto que se vive en el subsistema de educación indígena y la significancia del contexto sociocultural de los educandos como base fundamental para la generación de nuevos conocimientos, y de lo que se ha visto como obstáculos presentes en la vida académica.

En las entrevistas que realicé durante el trabajo de campo logré percibir diversas opiniones que los docentes de educación indígena tienen y mencionaron, atender la educación bilingüe es comprometerse en usarla y dominarla, adaptar los contenidos escolares de acuerdo al entorno escolar a la par con el castellano, existe una idea ambigua del por qué y para qué la educación indígena. Por ello, en la escuela “5 de mayo”, la educación bilingüe algunos docentes no están convencidos o tratan de dar mayor credibilidad a lo que enmarca la currícula oficial menospreciando la propia cultura local por motivos de evitar la exclusión y racismo que han estado presente y se han encontrado y vivido en los diferentes espacios

públicos. Otros intentan hacer el esfuerzo de trabajar la educación bilingüe por sensibilidad y conciencia de que es una herramienta que ayuda a fortalecer el aprendizaje de los educandos, o con el simple hecho de sentirse obligados para que tengan un mejor rendimiento académico. De cierta manera lo que se ha privilegiado en las aulas es la enseñanza del español, descartando la importancia de enseñar en la lengua originaria dejando en segundo término dentro del proceso educativo para la formación de las niñas y niños indígenas.

Como se ha mencionado, los docentes mantienen la práctica de alfabetizar en español y los resultados de estas enseñanzas han sido deficientes, no se revisan en que consisten las prácticas y estrategias de enseñanzas, sino que se atribuyen otras razones para justificarla. Por otra parte, comunicarse en español surge como una necesidad; el alumno tiene que estar consciente de que deben aprenderlas para que tenga posibilidad de acceder a las otras fuentes escritas, la comprendan y amplíen sus conocimientos, es decir, su lengua originaria no tiene porque hacerla menos, despreciarlas ni excluirlas.

Es necesario recalcar que el argumento de los profesores en cuestión de la enseñanza en lengua originaria de los alumnos, explican que se debe a varios factores externos, entendiendo que el problema no sólo es pedagógico que influye en la lengua, la cultura y el factor económico, sino también persiste por falta de materiales de apoyo para llevar una enseñanza bilingüe, los libros de texto bilingües no llegan en la escuela o si los mandan no se correlacionan con la lengua indígena del área lingüística e influencia de los alumnos.

En cierto modo, la decisión de priorizar y enseñar en español en las aulas, comúnmente es lo que se hace en las escuelas, se empiezan a trabajar algunas palabras sencillas para emprender la castellanización, tal vez no sea el objetivo. Las estrategias que se utilizan no son las adecuadas. Se considera que la gran mayoría de los docentes suelen cometer errores en su rol de enseñanza, no hay compromiso y preocupación para mejorar las estrategias y llevar una buena enseñanza, no se

invierten en conseguir y elaborar materiales didácticos, se sigue en la misma rutina, con los mismos métodos de enseñanzas tradicionalista y mecanicista, hace falta concientizarnos en la labor que realizamos cotidianamente, de realizar mayor esfuerzos de dotarnos de materiales de enseñanza con apego al contexto sociocultural, se tiene nociones del cómo pero se recae en no elaborar y tener suficientes materiales en el aula.

Los materiales que dotan la SEP, es totalmente diferentes al contexto del alumno, los padres de familia quieren que los materiales sean para los alumnos y que los libros estén acordes a la lengua indígena del contexto.

Los que trabajamos en una escuela primaria bilingüe nos confrontan y confrontamos con la realidad de los niños. Hay que reconocer que hace falta capacitación para ejercer la docencia, muchos estamos en esta profesión porque la gran mayoría quizá tuvimos suerte y entramos a trabajar por necesidad de conseguir trabajo, no hay vocación de ser docente, al no existir esta base fundamental solo se trata de cumplir con el horario laboral, en ocasiones se buscan culpables (Plática de docentes informal en la escuela primaria “5 de mayo”, septiembre 2021).

El aprendizaje del español en la escuela indígena “5 de mayo”, se ha notado que ha empezado a fluir de manera lenta, los niños entran en un proceso de inmersión, durante los procesos de aprendizajes en el aula, los niños intentan responderle al maestro cuando se les preguntan si están entendiendo lo que se les está tratando de enseñar, los alumnos responden un sí o no y algunas oraciones sencillas con palabras cortas, Lara, L. en SEP, (2000) explica que: “Cada niño ha aprendido la lengua a su manera y en diferentes circunstancias. Hay niños habladores y otros callados (p. 10). Considero que por lo que ellos no se comunican de manera frecuente en el castellano, los niños muestran dificultad e interés de aprender ambas lenguas. Otro de los factores que se observan, existen algunos alumnos que asisten a la escuela con hambre, otros no les compran útiles escolares, al inicio del ciclo escolar, los papás hacen el esfuerzo de comprar útiles escolares a sus hijos, en un

primer momento todos llevan materiales y al paso de los días ya no llevan nada, algunos los papás quieren que los maestros hagan todo el trabajo.

La falta del desempeño que se demuestran de parte de los docentes, en ocasiones se empiezan a conflictuar a los alumnos por la manera en cómo se alfabetizan en la escuela, por ende, ¿Qué hacemos? Introducimos al niño a que aprenda español y olvidarse la otra parte, ni se trabaja la lectoescritura de su lengua materna ni aprende la segunda lengua, porque hay una desorientación. Para remediar lo que nos corresponde, es necesario primeramente sensibilizarnos, tener la conciencia firme, conocer, priorizar e involucrarnos en la cultura de los alumnos.

En los relatos encuentro coincidencias en diversos aspectos que están enfocados en la práctica docente, sobre todo, el uso de conciencia y el papel que se representan en las escuelas bilingües, que no han sido reflejadas con la población escolar y de lo que los padres de familias esperan, y de involucrarnos con la comunidad, cambiar esas viejas rutinas en las prácticas que han dejado malas huellas y abonar algo nuevo para atender las necesidades de la población escolar.

Por consiguiente, teniendo en cuenta que las prácticas descolonizadoras exigen compromiso, responsabilidad en la búsqueda de información y actualización que los docentes requieren, y que exista una certera conciencia de atender y cambiar esas viejas prácticas como se hacen en las escuelas autónomas. Es menester que a partir de ello, tomemos conciencia de ser partes para construir una nueva educación que requieren un cambio de mentalidad, sobre todo, redoblar mayor esfuerzo y tiempo para el trabajo académico, sobre todo lo que implica una investigación educativa para enaltecer los aspectos sacionaturales.

4.3 La importancia del uso de la lengua originaria y del español en la escuela desde la perspectiva de los padres de familia

La temática que se aborda en este apartado consiste en analizar las concepciones de los padres de familia de la comunidad la Aurora Esquipulas referente a la

relevancia del uso de la lengua originaria y el español en la práctica docente de educación primaria indígena.

Durante la investigación de campo pude conversar y escuchar en las pláticas informales que realicé y sostuve con los señores padres de familia en la comunidad donde se enfocó la investigación, los argumentos fueron muy centrales. Ellos opinaron que los docentes deben tener claro el espacio y modalidad escolar en las que prestan su servicio docente, son ellos quienes asumen la responsabilidad de enseñar y respetar la lengua originaria de los estudiantes, y el castellano tienen que enseñarse también con los niños. En reiteradas ocasiones mencionaron que, son los profesores quienes están a cargo de fortalecer la educación de los niños cuando llegan a la escuela, deben tener esa sensibilidad y conciencia que si sólo enseña el español definitivamente los niños no logran aprender los contenidos de la enseñanza. El español es una lengua ajena a su cultura, por ello, los objetivos que se enmarca es la de fortalecer la enseñanza – aprendizaje de la lengua originaria que traen de la casa al aula ya que es un medio de comunicación que se usan frecuentemente en el entorno social cotidiano. Además, la lengua indígena ha sido un lenguaje que facilita la socialización en los diferentes espacios públicos de modo que se crean un ambiente en las que los sujetos puedan opinar, pensar, analizar y participar en ciertas actividades dentro y fuera del aula.

Por consiguiente, el relato de los padres de familia que hacen referencia a la visión que tiene y demandan es la de seguir fomentando la lengua originaria en los procesos de enseñanza – aprendizaje de los alumnos, la tarea que nos queda como docentes cabría preguntarnos en estos ejes de análisis que permitió conocer y coadyuvar el desarrollo de la investigación de campo *¿Bina ya nop yu'un te snail nop June, sok nix te bin ut'il yak ta yich'el nojptesel ta nop jun te ja walnich' nabik ta snail nop June? ¿Qué piensa de la escuela y la educación que reciben sus hijos en la escuela primaria bilingüe?.* Estas interrogantes fueron motivo para abrir espacios para entablar conversaciones con los padres de familia sobre las perspectivas y

opiniones que tienen de la escuela y la educación que reciben sus hijos en la escuela primaria indígena.

En los relatos que presentaron los padres de familia, se aprecian diferentes perspectivas en las que les hacían recordar cómo fueron sus procesos de escolarización en los años 70s, y contrastando cómo fue la educación que recibí en educación primaria indígena en los años 90s. Los profesores en esos períodos estaban muy aferrados a lo tradicionalista porque acudían a la memorización, aquel niño que no cumplían con sus trabajos recibíamos castigos físicos.

Como se señala, en ese período, los procesos de enseñanza – aprendizaje se daba en gran medida en tseltal, el español se usaba con un porcentaje muy mínimo. En esos tiempos estaba fuertemente marcados la exclusión y discriminación hacía los indígenas, hablar una lengua indígena era razón de burla y humillación. En lo que respecta la escuela del subsistema de educación indígena no se sabía qué es y cómo se vivía la discriminación porque lo que la mayoría de los alumnos no salían fuera y permanecían en la comunidad. Los profesores, en esos tiempos trataban de dar actividades relacionadas a la vida social de la comunidad, por lo que el uso de la lengua se daba exclusivamente en el hogar con la familia, por ende, se trataba de aprovechar esas convivencias intrafamiliares.

Las concepciones de los padres de familia hacia los docentes de educación indígena representa un papel relevante dentro de la sociedad, y de la vida escolar, no importando la región de procedencia; es decir, el docente debe saber y estar consciente que trabaja en una escuela del subsistema de educación indígena, por ende, debe ser un agente de cambio para seguir fortaleciendo la enseñanza de la lengua originaria de los alumnos. En esas pláticas, cada uno de los padres de familia dispusieron de sus tiempos en compartir sus pensamientos respecto a sus perspectivas que le tienen a la escuela, comunidad y los docentes que laboran en la escuela primaria bilingüe “5 de Mayo”.

Durante los procesos de las entrevistas, los padres de familia pidieron guardar anonimato y confidencialidad, sobre todo, de no mencionar sus nombres en los testimonios, por ello, se cambiaron los nombres y datos personales porque para ellos es un tema delicado que se relaciona con la vida escolar y de la comunidad.

Cabe destacar que, durante las entrevistas hablamos en todo momento en la lengua originaria de la comunidad (tseltal y en tsotsil). Los padres de familia con quienes logré platicar, pidieron anonimato ya que no hace falta quien pueda darle sentido o interprete mal la conversación, por lo tanto, y por respeto a esta petición se omiten los nombres. En esta conversación se trató el tema de cuál es su apreciación respecto a la educación indígena que llevan los docentes en la escuela, el uso y la importancia de enseñar la lengua originaria de los niños en el quehacer docente y sus perspectivas sobre los docentes en sus formas de interrelacionarse con la comunidad. De acuerdo a sus concepciones sostienen que en la escuela no se da una educación bilingüe como se hacía en los años 80s o si se da es muy limitada debido a que hay docentes que vienen fuera de otras regiones del estado de Chiapas; se dan cuenta que ellos no hablan la misma lengua originaria que se hablan en la comunidad y generan una limitada interacción entre padres de familia – profesores, debido a que hay algunos señores que hablan el castellano y es que limitan tener acercamientos.

También, los padres de familia manifestaron que han observado que existen algunos docentes que hacen el esfuerzo de comunicarse en la lengua originaria de la comunidad, para ellos, consideran el *ich'el ta muk' sok smuk'ul ot'anil*, que significa (reverencia, respeto y enaltecimiento de la existencia).

La educación indígena que han impartido los profesores de la escuela primaria indígena “5 de Mayo” y de acuerdo a las opiniones vertidas por los padres de familia de la comunidad la Aurora Esquipulas, argumentan que los docentes han mostrado resistencia y falta de disposición e iniciativa para trabajar y desarrollar una educación bilingüe pertinente pensado desde abajo que surja desde la comunidad,

es por ello, que al no conocer la cultura de los educandos obviamente en las evaluaciones o al ser evaluado sus hijos alcanzan bajo resultados académicos (como muestra de ello, la referida en las evaluaciones del ENLACE, PLANEA, EXCALE), de acuerdo a lo que se ha comentado con otros docentes que han prestado sus servicios docentes en la escuela primaria mencionada con anterioridad. Esas evaluaciones que se pretendió realizar anualmente en todas las escuelas públicas y privadas del nivel básico se pretendió conocer y reconocer el nivel de desempeño en las asignaturas básicas (español, matemáticas, ciencias naturales). Las intenciones de las autoridades de la SEP fue excluir y minimizar las lenguas originarias, en ningún momento se vieron una evaluación en donde se contemple la diversidad lingüística nacional, a sabiendas que existen diversidad cultural en diversas regiones del país.

Aunado a ello, los padres de familia vertieron varias opiniones y reflexiones. Uno de ellos argumentó que la castellanización es la causa del bajo rendimiento académico, otros opinan que porque los docentes de hoy no enseñan en la lengua originaria que se hablan en las comunidades donde predominan el uso de las lenguas originarias, tal es el caso de la comunidad la Aurora Esquipulas que son hablantes de la lengua originaria (tseltal y el tsotsil). Los aspectos relevantes que se presentaron en estos hallazgos fue las conversaciones sostenidas por los padres de familia; pude conocer sus preocupaciones referente al no usar las lenguas originarias en los procesos educativos. Dicho relato fue recopilado en las dos lenguas habladas en la comunidad (tseltal y tsotsil). A continuación, transcribo textualmente el relato vertido por un padre de familia versión en la lengua maya-tseltal de los altos de Chiapas:

Jtatic mamal Maran: te nameytel, te jo'one, te k'alal och jkay nop jun ta snail nop june, te bijteswanejetike ya x-at'ejik sok ya xk'opojik ta bats'il jk'op jkayetik, yu'un jich ya jna'tik sok ya xk'ot ta joltika te bina ya jkich'tik ak'bel jkiltik ta snail nop june sok nix a te bina ya jkich'tik nojp'tesel ta kaxlan k'ope ma' me xk'ot ta jk'ot ta joltik sok nix te k'alal ya jkich'tik nojbesel ta sk'oponel te june ma' jnatik te bina ya sk'an yalbotike.

Te nojptesel yu'un te bijubteswanejetike ta nameytele ya jkich'tik jach'el ta jchikintik sok ch'ijel ta te', te ma'jkak'betik yipal ta snopel te jnopenjuntike, ta smelelil ya xk'otnix ta joltik melel te kaxlan k'op ma' ja'uk jk'op jkayetik stukel. Ta orato te bijteswanejetik, te k'alal ya xk'otik ta snail nop june ay ma' sk'anikix xk'opojik ta jbats'il jk'optik jkayetik, te bit'il xnopteswanike spisil ora ya xk'opojix ta kaxlan k'op, chikan ta ilel te ma' xnop ta sk'op'onel sjun te alnich'aretike. Sok nix te k'alal ya stsobotik ta sobleje ja' ya stundesik te kaxlan k'op sok ay cha'ox tulnax te mach'a ya nix ya iy stojole, ja'bi ja'te mach'atik lok'emikixbel ta at'el ta yantik lumetike, jich yu'un ya jkiltik te jo'otike jauktobalix ya xk'ot ta sjolaa te jkalnich'nabtike, te bina ya jk'antike ja' te yakuk xnopteswanika te bats'il jk'op jkayetik de bijubteswanejetike, jich nax ya jkalbeyito ayniwan te mach'a ma'sna' xk'opojikae, tulanix sk'oplal te yakuk snopik ta smelelil te ja'uk ya yich' nosptesel ta bats'il jk'optik te alaletike. (entrevista realizada en la comunidad la Aurora esquipulas el día 13 – 01 – 2022).

Sr. Mariano: Hace mucho tiempo, cuando ingresé a la escuela primaria, recuerdo que los maestros nos daban clases en nuestra lengua materna indígena de lo hablamos en esta comunidad, las clases las explicaba en tseltal o en su caso en tsotsil; estas lenguas no representan mucha diferencia en cuanto a la expresión y pronunciación de las palabras. Las actividades que nos daba el maestro las comprendíamos porque las traducían, de igual manera pasaba con lo mismo con las actividades que traían los libros de textos que nos mandaban.

En aquellos tiempos, me daba cuenta, si el maestro enseña totalmente en castellano nosotros no comprendemos porque no nacimos hablando el español, además no es nuestra lengua originaria, considero que los aprendizajes los tenemos donde nacimos, crecemos y vivimos, es decir, que la enseñanza – aprendizajes surge desde las diferentes actividades que practicamos en nuestro entorno social y en las actividades que realizamos cotidianamente tenemos como medio de comunicación nuestra lengua (tseltal o tsotsil), habrá algunos padres que piensan diferente que yo, algunos ya no quieren que se les hable y enseñen en lengua originaria sus hijos, nos damos cuenta que esos niños presentan el mismo problema que los demás niños monolingües en tseltal, si el maestro se comunica en puro castellano dentro del salón de clases, los niños no comprenden lo que se les están queriendo decir o enseñar.

La enseñanza en los años 70^a era muy riguroso, el alumno que no aprendía a leer o escribir los castigaban jalando nuestras orejas, en algunos casos nos pegaban con una vara. El castigo nos sirvió mucho porque nos vimos obligados a aprender, desde mi punto de vista, en efecto, aprendíamos y le hechabamos muchas ganas, a pesar de que el castellano no es nuestra lengua madre lográbamos aprender, hoy en día los alumnos ya no sienten presión, temor por eso no les interesa sus estudios. (entrevista realizada en la comunidad la Aurora esquipulas el día 13 – 01 – 2022).

De acuerdo a las conversaciones sostenidas con estos padres de familia en la comunidad la Aurora Esquipulas del municipio de Pantelho, pude escuchar y contrastar sus sentimientos del cómo fue su educación en los años 70s, otro relato que se presenta es de Don Manuel hablante del tsotsil menciona que:

Sloil jtotik jMavel: ja´ no ox la chan jun ta chanib grado yu´un primaria. jna to k'alal ti jchanuntasbanej xlolajik ta bast's'il k'op jech uk xlolajik ta kaxlan k'op xchibal ta comon. Jech uk ti unetik pasbil ta kaxlan k'op. Ti chanuntasbanejtike lek x-amtejik ta jujun k'akal skotol semana, oy bak'intik xkomik ta jlumaltic te x-vayik ato me k'ot jo lajunen k'akal xbatik tis snaik. Ta jna to te amtejik xchuuk pizaron ta gis yox anoxe ja ech xchanumtasbanik. Oy buch'utik snopik ak'o mu xa jchantik ti bats'i'l k'ope, Oy yantik snopik muxa xtun ja noox lek ti kaxlan k'ope yuun jtatik lek amtel yuun lek xkich'tik lek tojol.

To jone la jk'an laj chan ti ksxlan k'ope, buxa ta mu ikom to jkonton ech'un muxa la kchan jun. Ti yane jonooxe ti xchanumtasbanejtike smajokutik me mu la jpastik ti amtele, snitik jchikintik, sbalokutik ta spat salón, oy bak'intik xkich' tik mul, echu'un muxa k'antik chijtal ti chan jun.

Oy buch'utik muxa xk'opojik ta tsotsil ja no ox kaxlan k'op yuun xk'exavik, ja ech xak'ik chanul, tanato muxa lekuk ti ololetike muxa xchanik, ma uk k'uchal voone. Echuke bayel xchanumtasik ta bats'il k'op anta la june kaxlan k'op a lek yuun lek xchanik ni keremetik tsebetik kuuntike (Oxlajune´ yajtalul sbabial un javil yu´un 2022).

Don Manuel: Sólo estudié hasta el cuarto grado de primaria; recuerdo que en aquellos tiempos, nuestros maestros nos hablaban en nuestra lengua materna, igual nos enseñaban en castellano. Comúnmente los libros de textos gratuito están

editados en español. Los maestros cumplían con su responsabilidad, trabajaban de lunes a viernes incluso se quedaban por quince días en nuestra comunidad, salían cuando es día de sus quincenas. Muchos maestros trabajaron y llevaron sus enseñanzas haciendo uso del pizarrón de tripay de color verde, ahí nos enseñaban y dejaban nuestras tareas, allí aprendimos con mis compañeros.

Hoy en día, tenemos otras versiones de los maestros de lo que antes decían que era importante no olvidarse de la lengua materna, aprender el español también es interesante porque nos abren las puertas, nos desindianiza, otros opinan lo contrario, que la lengua originaria ya no tiene validez, otras personas que aprendieron español trabajan en otro lado y ganan mucho dinero. En lo personal aprendí un poco el castellano, pero no logré entender bien las letras y decidí ya no seguir mis estudios. La educación de antes, los maestros castigaban, nos pegaban con varas que tenían en un rincón del salón de clases, nos jalaban las orejas, nos hincaban, nos decían que hagamos nuestras tareas, y en ocasiones nos desanimábamos por lo que no terminamos de hacer nuestras actividades.

Los docentes enseñan en español, aunque fuera maestro indígena les da pena hablar en tsotsil o en tseltal, nuestros hijos van a clases, dudo mucho que comprendan y aprendan lo que les enseña el maestro, siento que los maestros deben empezar a enseñar primero en la lengua de la comunidad y posteriormente el español que también sirven las dos y no olvidarse de la nuestra. (Entrevista realizada en la comunidad la Aurora Esquipulas del municipio de Pantelho, Chiapas el 13/01/2022).

Entre los aspectos que muestran los testimonios, es importante comprender y entender cómo los pueblos originarios que se antepone a las concepciones y resistir los embates que han impuesto la cultura hegemónica que ha pretendido homogeneizar por medio de las políticas públicas y programas educativos.

En una de las conversaciones sostenidas se explicaba que:

Aunado a ello, la realidad que se demuestra en las escuelas del subsistema de educación indígena, los profesores al llegar en el salón de clases muestran otros tipos de conductas, en ocasiones no quieren hablar en la lengua originaria de la comunidad, se ha adoptado un pensamiento occidental que ha permitido seguir al pie de la letra los contenidos de la currícula nacional, ofreciendo una enseñanza del

español. Durante el abordaje y desarrollo de sus actividades, los alumnos no logran asimilar sus actividades cuando hay ausencia de ambas lenguas, para ellos es muestra del obstáculo de los aprendizajes escolares, los niños no logran aprender. Ejemplo de ello, cuando los padres de familia se convocan a una reunión general, los profesores empiezan a informar en español, los papás argumentan que los docentes desprestigian y se avergüenzan en comunicarse en la lengua indígena o con el simple hecho de que no hay dominio o por desconocimiento aunque se sabe que los profesores bilingües forman parte de una cultura indígena, en ocasiones, a veces al término de la reunión recurren a preguntar lo que se informó, dicen no haber entendido la información expuesta porque ellos son monolingües en una lengua originaria.

Otra de las alternativas que han recurrido los padres de familia cuando no lograron entender la información dadas en la reunión, recurren a los jóvenes que hablan el castellano o los que han salido a trabajar en la ciudad son los que entienden, le piden favor que les vuelvan a explicar que es lo que informaron, ellos afirman que así les pasan sus hijos cuando no se les enseñan en su lengua originaria. En las entrevistas sostenidas, han petitionado que los profesores deben enseñar y respetar la cultura de los niños, en estos procesos no se descartan que hay docentes que no hablan la lengua de la comunidad, consideran que esos profesores obstaculizan el aprendizaje de sus hijos porque no cubre las expectativas de la población escolar.

Eventualmente, el uso de la lengua originaria en los alumnos debe ser usadas dentro y fuera del salón de clases, hoy en día no se ven cambios en los docentes, incluso, en ocasiones les impide a que los niños no hablen su lengua originaria, hay que decir que también hay profesores que valoran y se comunican en lengua indígena de nuestra localidad, de nuestras costumbres y tradiciones. (Conversación informal con un padre de familia referente al tema de investigación realiza en la comunidad la Aurora Esquipulas el 13/01/2022).

Ta ora to, te kálal xk'otik ta sna'il nopjun te bijteswanejtetike ma' sk'an xk'opojikix ta bats'il k'op te bit'il ya xk'opojika te ch'in alnich'anetike, ja' ya spas te bina ya snopik stukelike, jna'otik stojol de alnich'an jku'untik teme ma' ja'uk ya xnoptesotika te bats'il sk'opike ma' xnop yu'unik te bina ak'botik yilik yu'un te bijusteswaje, te ma'

yich'ik k'oponela te sk'opike ma' xu' ta pasel te at'el ta stojol te aletike sok nix ma'xnop'ik yu'unika te sjunike, jich ya jkiltik te k'alal jkich'tik ik'el ta tsobleje ay ma' xk'ot ta joltik te bina la xchol ta stojol te sme'stat te anich'aretike meles yu'un ja ya xk'opojikawaya te kalan k'ope.

Te bijteswanejetike ya sk'exsba xk'opojika te jk'opjkayetik, ya bal sna'abi o yu'un nix ba ma' sna'ika o yu'unbal yanajikix yu'un a te snop'il yu'unike, te jo'otike ma' jkaytik stojol te bina yalike. K'alal ya xlah te tsobleje ya jok'ibetik te patil alnich'aretik te mach'a lok'emik at'el ta muk'ul lume, meles te bina ya yal bijteswanejetike yu'un ma' xk'ot ta jchikintik te sk'op yayejik te bina la yal ta stojol te me'il tatile, ja'uk to balixa te anich'aretik te k'alal ya xnopteswan te bijteswanej te ma'xk'opojik ta bats'il k'ope.

Te bina ya jk'antik ta stojol te maestroetike ja'te yakuk sk'oponik ta bats'il k'op te alnich'aretik sok nix ta kaxlan k'op, bayal ta tul te sme'stat te alnich'aretike ta mach'a ya snopik te aynix ja baeltik smul te bijteswanjwjtik te ma'snoptes lek te kajnich'nabtike, meles aynix te mach'a kaxlan ya skuybaikixe, ya nixba stak' ya jelame a sitwelawe, ja'ya'el ts'i te yu'un lok'ta maestroil ya syantests'i te snopjibal yu'unike.

Chikan ta ilel ts'i te ya xtu'un bayal ts'i te jk'optike meles te jnich'nabtike ja'xan ya yajstojola te bina yich'ik albeyel, jich nix me ta yutil jna'tik, meles ts'i te sme'ike ja' xk'oponotik yu'una sok ya xtuun spisil ora ta jkateltik. Ay ya jtatik ilel te ay bijteswanejetik ma'yak'xk'opojik ta bats'il k'op te alnich'aretike, ay xa te mach'a ma'yanteyik yat'elike, ay te mach'a ja'nax ya sk'aesik k'aala te bit'il ya x-at'ejike sok ya jkiltik te mayuk ich'el ta muk' yu'un te jtaleltike sok te kuxineltike.

(Conversación informal con un padre de familia referente al tema de investigación realizada en la comunidad la Aurora Esquipulas el 13/01/2022).

Por otra parte, presento el siguiente relato del señor Alonso que tuve la fortuna de entrevistar para coadyuvar con su aportación filosófica acerca de la importancia de la educación indígena en los contextos rurales, haciendo incapie de aquellos profesores de la década de los 80s, que tan sólo teniendo una escolaridad en nivel de educación primaria terminada supieron dar y asumir su responsabilidad en hacer lo posible trabajar con la educación indígena, estos profesores pudieron dar clases y asumiendo su compromiso social en la decisión firme de trabajar y castellanizar a la población indígena.

Mamal Akux: Te nameytele mayuk ba jtajtik ta ilel nopol te snail nop-june, te ya xk'otik ta snail nop june ya xbenotik ta cheb u oxeb ora, manchuk teme ya amulan-awaiy te nop june mayuk bina stak' ta pasel. Te jo'one la smulan jkot'an te nop jun, yax boon ta snail nopjun, sok nix te bijubteswanejetike ya snaik xk'opojik ta jbat's'il jk'op jkayetik son nix ta kaxlan k'op, jich yu'un le' la jnop sts'ibuyel sok sk'oponel a te june. Te bijteswanejetike ya xk'opjik ta bats'il k'op sok ta kaxlan k'op jich yu'un ya xk'ot ta joltik te bin ya snoptesotike.

Te nameytele, le'ta banti jlumaltik to ma' xjultelok'el ta ora te libroetike, wokol la yal te bijteswanejetik te la spas swokolik te la skotayotik yich'el te ochel te liwroetike, melez ma'jichuk k'inal te bit'il orato, ma'to jamenukte beabi sok mayuk bina stak'pastik bayala, la jkiltik te bijteswanejetik la spas swokolik te ochik tel ta yat'elike, manchuk teme ay bayel ja'ala, jicha k'axik yu'unik, ora to ya jkiltik te bijteswanejetike ay ma'yanteyik te yat'elike, le' yu'un ts'ina te ay ma'xnop jun yu'un te alnich'aretike, sok nix la jtatik ilel te ay sbuts'yot'anik yu'un te yat'elike mayuk ba la jkiltik te ya skomsbaik ta yat'elike, orato ya jtajtik ilel te bayal mach'a ya xkom ta yat'elike, ya'nax sleik ta sjolik te bin ya yalike ja yot'aniuka te machuk bina albotik yu'un te tuneletike, la jmulantik te bijteswanejetikabi melez ya x-at'ejik, ja'ma'jnatik ay to ba kuxulikabi o lajbalikixabi, ja' ma'x-aan jku'untika bi, ya jna'tik te bijteswanejetike melez la yak'botik jkiltik te yat'el ta jtojoltike, ya kaltika bi, at'ejik ta stojol te alnich'aretike soy ya sna'ik xk'opojik ta jk'op jkayetik, sok nixaa mayukme bayel snopjunikabi, lom la jmulantik te bit'il ay te snopjibal yu'unike, aynixa me ch'aox tul te mach'a la ya'an jkaytik te t'ujbil ta nopel te kaxlan k'ope, te manchuk xch'ay ta jkot'antik te banti bek'ajotik te lok'ele, melez jich k'oem te ja'jmuxuk'tik ta lok'ele.

Ora to ya jtatik ilel te ay ch'aoxtul nax te mach'a ya sna'ik xk'opojika te jk'op jkayetike, te mach'a ya xjulte ta at'el le'toe ma'sna'ik xk'opojika te bats'il jk'optike, sok ay mach'a yal te ma'sna'ike.

Ay nix ya jkaltik cha'oxtulik te bin ut'il ayate ma'sna'ik xk'opojik ta bats'il k'ope o bin ut'il ochikix ta at'el ta snail nopjun yu'un te bats'il winiketike, jkayotik stojol te ya yich'ik ikxamen yu'un te ya x-ochik ta at'ele, le'ya yich'ik ilela teme ya sna'ik te bijubteswaneje, sok nix ya xk'ax teme yu'unix k'ejel yan lum talemae, ja'nax yu'un ts'i, ya jkiltik te yu'un xk'exawik xk'opojikae sok nix ja'ay swokolik te jkanich'nabtike melez ma'yayik stojos te k'alal xk'opojik ta kaxlan k'ope te sbijteswanejike, ya smulan jkot'antik te yakuk xk'opojika te jk'optike, ay nix me ts'i

te mach'a ya yal ta jamal te ma'sna'ik te tselale meel ma'ja'uk sk'opik, sok ja'nax la sna'ik te kaxlan k'ope, ya jkaltik ts'i jichabi, ja nax tulan sk'oplal teme x- at'ejike sok te yanix snoptes te alaletike.

Ya jna'tik te alnich'netike ma' spsiluk ya smulanik te nopjune, ma' xk'ot ta yot'anik te bina ya yak' ta nopel de bijteswanejetike.

Ta ora to ma' jichukix te bit'il namextel, ay bayal te bit'il ya xjultalelok'el te liwroetike, ja'nax yu'un ts'i nak'a kaxlan k'op ts'ibabil le' yu'un ts'ina te yak ta ch'ayel te jk'optike, ja'nix jich ta jk'u jpak'tik mayuk mach'a slapix ja' yu'un te ya jkich'tik ilaleyele, ya xk'exawikix ta slapel te alnich'netike, ta banti snail nopjune ja'ya sk'anikix te mambil pak'etik, te bijubteswanejetik yanixate snopil yu'unike, ya sk'an spajsbasok te bin ut'il ay snopjibal yu'un te kaxlanetike, ja' ya sk'an ta stojol te alnich'netik te yakuk xch'ay ta yot'anik te skulajalike, ma' bi stak' ta utel ts'i meel ja'nix yak'o ta ilel te ajwaliluke, ja'yot'an te ya yich' ijtayel te jts'umbaltike, te jichukotik te bit'il kaxlanetike. Ja'le jelonem kiltikameto. (Entrevista realizada en la comunidad la Aurora Esquipulas el 20/01/2022).

Sr. Agustín: Anteriormente no se veían escuelas cercanas en nuestra comunidad, para llegar a una escuela hay que caminar de 2 a 3 horas, aunque la persona tenga la intención de asistir a la escuela, en mi caso me gusto estudiar, asistir a la escuela, porque los maestros nos enseñaban nuestra lengua indígena y hablar un poco en castilla, nos enseñaban a leer y escribir. Los maestros siempre nos hablaban en tselal y entendíamos lo que nos enseñaba porque usaba nuestra lengua, tambien nos enseñaban a hablar el castellano.

Anteriormente, en esta comunidad era muy difícil traer los libros, en algunas ocasiones son los maestros quienes traían de a poquito, porque no había la manera de traerlos, antes no había carretera como se ven ahora, además era difícil que los maestros entraran, aún así entraban a dar clases y cumplir con su deber. Recuerdo que en aquellos momentos, los maestros actuaban con humildad, mostraban mucho interés en trabajar y cumplir trabajando con la educación bilingüe, no como ahora vemos a muchos docentes faltistas, a veces no llegan a trabajar o buscan pretexto con tal de no entrar, esos maestros tal vez vivan o ya no, pero lo recordamos porque demostraron su gran responsabilidad con la educación de la niñez y ellos fueron los verdaderos maestros bilingües a pesar que sólo tenían una preparación de nivel primaria, hablaban bien la lengua indígena y

aunque alguna dificultad el castilla, pero si trabajaban, algunos maestros de los que trabajaban en esta comunidad nos decía que era muy bueno aprenderse a hablar el español sin olvidarlo de nuestro ombligo (raíz) .

Hoy en día existen pocos maestros que hablan nuestra lengua madre, otros llegan en nuestra comunidad, nos dicen que no hablan ninguna lengua indígena, la pregunta, que no se supone que los que vienen a trabajar en una comunidad indígena, antes de eso le aplican un examen para su plaza, saber si son aptos y buenos para trabajar con los alumnos y que por lo menos tengan dominio de nuestra lengua aunque si sabemos de otros maestros que vienen de otro lugar, avisan, platica con la gente, dice que sí hablan un lengua indígena pero no de nuestra comunidad, algunos mencionan que sólo saben hablar el castellano, aún así no se les dice nada, lo importante que cumpla con su trabajo y enseñe bien a nuestros hijos. Además sabemos que nuestros hijos no todos quieren estudiar o ir a la escuela por lo que no entienden lo que enseña el maestro.

La realidad ya no es complicado como antes, los libros ya pueden llegar con facilidad, lo que nos preocupa es que esta perdiendo nuestra lengua, nuestro tesoro. Otro de los aspectos que observo es el uso de nuestro traje regional ya no se porta por lo mismo de la discriminación o de hacernos sentir menos, lo que más se ve son los uniformes que piden que se compren en las ciudades, esto hace que los alumnos se vayan apartando de lo propio, además el gobierno ha colaborado con ello, dotando de uniformes a las escuela a estilo kaxlan (mestizo), eso es lo que ha cambiado. (Entrevista realizada en la comunidad la Aurora Esquipulas el 20/01/2022).

De acuerdo a los testimonios de los padres de familia respecto a la lengua indígena de cierta manera existen similitudes, desde hace tiempo siempre ha sido como un medio para aprender la segunda lengua. Es decir, se aprecia el desplazamiento de la lengua indígena dentro del sistema educativo. La influencia de los docentes respecto al desplazamiento lingüístico ha tenido un impacto en la vida escolar. En los relato de los padres de familia mencionaron el uso del traje regional ha sufrido modificaciones por las exigencias institucionales de uniforme escolar todo los lunes como un requisito para prentarse y tener acceso en la escuela cada inicio de la

semana y llevar a cabo el homenaje a nuestro labaro patrio, todo ello, es una muestra de fomentar un pensamiento occidental y la de homogenizar a los alumnos.

CONCLUSIONES

A lo largo del desarrollo del proceso de la investigación, se abordó el tema basado desde mis experiencias en el campo del subsistema de educación primaria indígena bajo una visión crítica y analítica emanado desde mi trayecto formativo en las que se han construido a lo largo de mi práctica docente en las comunidades indígenas del Estado de Chiapas. Se analiza también parte de los antecedentes históricos en las políticas educativas que desde los años 70s, funcionaban para la educación del subsistema de educación indígena y la transformación que se han encaminado actualmente en las reformas educativas implementadas en las diferentes etapas del proceso de desarrollo educativo de los últimos sexenios. Además se abordaron situaciones sobre las condiciones escolares, sociales, culturales y políticas en las que han venido desarrollando el trabajo de los docentes en los procesos del desarrollo de educación bilingüe bicultural y los objetivos y propósitos de la Educación Intercultural Bilingüe. Es desde esta reflexión que surgió mi interés y necesidad de revisar las practicas y trabajos docentes que se han ejecutado en la comunidad la Aurora esquipulas, Pantelho, Chiapas, así mismo se conocieron las perspectivas, concepciones y contradicciones que han surgido en las prácticas docentes en torno a cómo se han asumido la responsabilidad y el compromiso con los escolares. Además de ello, se conocieron las diversas opiniones sobre la manera en las que interpretan los docentes el desarrollo de la EIB en las escuelas de educación indígena.

Al comparar estas evidencias, durante el desarrollo de investigación recurrí a la consultas de varias fuentes bibliográficas que dieron sustento a las opiniones y perspectivas de los grandes teóricos dedicados a la investigación antropológica y educativa, contrastando las realidades de los que se viven en los contextos educativos, considerando las posturas y referentes de lo que piensan los actores desde los procesos que se llevaron en las entrevistas de los ocho docentes que laboran en la escuela primaria bilingüe “5 de mayo”. Esos diálogos fueron mis referentes que con sus aportaciones en la construcción del trabajo de tesis, las cuales me permitieron vislumbrar acerca de sus prácticas docente, sus retos y

dificultades que han enfrentado en las exigencias con la educación de la sociedad del siglo XXI. En este diálogo también se retomaron algunos aspectos que dan cuenta sobre cómo han comprendido su papel en la práctica docente que llevan en las aulas, sus decisiones y acciones que implementan con sus alumnos para mejorar el bien común de su grupo en las que atienden. En estas entrevistas que dieron los docentes, se escucharon diversas opiniones y posturas de los actores involucrados que permitieron construir esta tesis a lo largo de 4 semestres de cursos en la maestría en desarrollo educativo (MDE) con la línea de generación de conocimientos de Diversidad sociocultural y lingüística.

El esfuerzo que se realizó, fue no perder de vista que en el abordaje de esta investigación hace mucha falta por investigar, otros aspectos que nos concierne a todos como actores educativos, y ello lleva a concluir que es necesario seguir realizando nuevas investigaciones para aportar a la mejora y transformación de la EIB.

Por otra parte, dentro los procesos se recabaron opiniones y puntos de vista de los padres de familia de las que fueron prioritarios para las entrevistas y dar cuenta para conocer de lo que piensan acerca de la educación bilingüe y el trabajo docente que se desarrolla en la escuela primarias indígenas, saber de sus intereses e inquietudes que ha enmarcado la educación bilingüe en los contextos rurales y cómo veían la educación en los años 70s en adelante. En estos procesos fueron motivos para emprender la investigación que me permitieron reflexionar y analizar los referentes y las herramientas para identificar los obstáculos sobre los procesos de fortalecimiento y revitalización para el desarrollo de la identidad cultural y lingüística de los niños. También eso remite a la ausencia y/o presencia de lo que significa cómo se han tomado en cuenta los saberes de los pueblos y comunidades para incorporar esos conocimientos socioculturales de los niños y niñas desde la currícula oficial, y de que manera se contempla ello en la práctica docente que coadyuve a consolidar estas perspectivas.

Considerando que la investigación se construyó por un motivo y una razón de ser que permitieron problematizar y analizar situaciones de las que abrieron espacios de reflexión y sensibilizarnos como actores participantes para contrarrestar la figura docente y poder credibilizar una posición que permita posicionarnos desde una perspectiva de Educación Intercultural y Bilingüe. Dicha investigación se construyó en el desarrollo de los trabajos de campo en diversas entrevistas y el acompañamiento de los profesores y padres de familia que permitieron conocer las condiciones y los posicionamientos de los sujetos para trabajar la EIB. Es parte de identificar los retos, dificultades concernientes a exigencias de las políticas educativas que inciden en nuestra práctica docente, y comprender por qué se trabaja de la manera en lo que hacen, el porqué de las decisiones y acciones que implementan para atender la situación del grupo escolar, de qué forma han favorecido al desarrollo de la identidad cultural y lingüística de las y los niños indígenas. Es decir, que los aspectos socioculturales es imprescindible incorporar en los procesos de enseñanzas – aprendizajes contemplando aquellos aprendizajes que traen y aprenden en la familia y en la comunidad para consolidar esos saberes a fin de que se vinculen los objetivos hacia una nueva realidad educativa.

Con base en los análisis realizados y tomando a los discursos de los 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. Dicho análisis se centró en los discursos y concepciones de los profesores sobre la interculturalidad en relación con su práctica docente que llevan en las comunidades indígenas.

Con base en los discursos de los profesores efectuados en las entrevistas se pudo valorar que la idea que se tiene de la intercultural, para ellos representa una similitud a decir que es equivalente a hacer educación bilingüe, que se relaciona con el uso del habla de dos o más lenguas y mediante las interacciones entre las culturas indígenas y el mestizo (kaxlan). Estas concepciones emanan de la visión “oficialista”

que conceptualizan sobre las ideas al mencionar que la Educación Intercultural Bilingüe es aquello que debe reforzar los valores, la inclusión, la equidad, el respeto a las diferencias entre ambas culturas para que pueda enriquecerse mediante los contactos con los otros.

Estos discursos docentes aprecian que existen una sobreposición de ideas y conceptos que alude a que la interculturalidad está apoderado simbólicamente de diversos imaginarios que se requieren afirmar para de-construir y reconstruir el concepto. Con el sólo hecho de que los concepto no estén bien definidos y configurados con sus significados, y que a la vez representan diferentes posturas individuales como colectivas forma parte un cierto conflicto que hay que enfrentar, discernir y asumir como sociedades atravesadas por las diferentes desigualdades que siguen influyendo en distintos modos, hasta incluso la incorporación y acceso a la educación y a la escolaridad contribuyen a la inequidad y desigualdad de oportunidades.

En estos hallazgos de los procesos de investigación se apreció que los profesores presentaron e interpretaron de distintas maneras sobre como entienden y aterrizan su práctica y el significado de la práctica docente, su relación que asumen con la educación intercultural bilingüe desde su formación y la atención de la necesidad de las y los niños, es decir, que el docente debe resignificar su trabajo de acuerdo a sus circunstancias y contextos en las que se encuentra. Lo indicado generará una gama de escenarios, habrá profesores quienes se conscienticen y prioricen el uso y la enseñanza de una lengua en correspondencia a la magnitud valoral e ideológico de cada docente. Otros trabajarán en condiciones por la desubicación lingüística y por lógica favorecerá los procesos de castellanización ya obsoletas o que el docente trabaje desde sus propias condiciones y entendimiento de los contenidos nacionales como se abordó en el capítulo IV. Aún hay mucho por reconocer para avanzar hacia una EIB que tenga sentido para las comunidades indígenas, perspectivas que no van siempre bajo la propuestas educativas de EIB emanadas desde el Estado, por lo que falta aún “abrir espacios para la construcción de lo que se llaman

conocimientos nativos, que también quieren dialogar con los otros sistemas de conocimientos” (Czarny, 2015, p. 161).

Los trabajo en el aula respecto a las lenguas originarias y el castellano, no se pudo observar la práctica docente de los profesores de la escuela “5 de mayo” debido a la contingencia sanitaria que se presentó durante el desarrollo de la maestría en desarrollo educativo MDE, los cuales desde mi experiencia docente existen una diversidad de prácticas en las aula. No podemos obviar que, y recuperando también el diálogo con los docentes, se sigue con las mismas prácticas que fueron motivos para el desplazamiento de las lenguas indígenas, es decir, lo que ha marcado fuertemente la castellanización de los educandos.

Hay que entender que la prevaleciente castellanización sigue ocupando espacios en el ámbito educativo y no podemos atisbar que han desaparecido por completo. Otro de los aspectos, los profesores han mostrado interés por buscar estrategias que le permitan trabajar y usar la lengua originaria como medio de instrucción, análisis y reflexión con los educandos durante el desarrollo de su práctica docente, tanto en forma oral y escrita; otros trabajan desde las mismas prácticas tradicionalistas que han traído arrastrando y que reproducen con base en sus experiencias sin obtener resultados favorables.

En estos procesos se han observado diversas particularidades, existen profesores que han priorizado más la castellanización, ligadas con ideologías lingüísticas que se construyeron en el entorno social y familiar que se viene dando a través de historias personales del mismo docente basados en los antecedentes de exclusión y discriminación. Situaciones que en lo personal me han tocado vivir además de ello, la desubicación lingüística es otro factor que ha imperado que forzosamente se ven obligados a comunicarse en español como un medio de comunicación. Los hechos se constataron visiblemente en las concepciones de los padres de familias entrevistados y afirmaron que en las situaciones didácticas se han priorizado el uso de castellano no de las lenguas de uso cotidiano de la comunidad (tseltal-tsotsil-español); ellos no ven estrategias innovadores en la didáctica de los docentes que

les coadyuve a una enseñanza pertinente que permita a los educandos progresar en los aprendizajes, y una enseñanza que siempre ha sido marcada por la aplicación de un currículo nacional excluyendo los saberes socioculturales de las niñas y niños.

Dentro de ello, se aprecian en la conducta de los niños que muestran una actitud positiva con el uso cotidiano de la lengua originaria que se usa frecuentemente en el hogar. También hay que reconocer que algunos profesores llevan su práctica docente haciendo uso de la lengua materna indígena como medio de instrucción y como objeto de estudio, situaciones que se desarrollan y enmarcan siempre y cuando que el docente tenga una disposición y dominio lingüístico sobre todo si hace uso de la conciencia y sensibilidad respecto al valor moral que representan las lenguas dentro del espacio aúlico.

Tal vez muchos pensamos que es fácil enseñar la lengua originaria indígena por el sólo hecho de ser hablante de la misma lengua que las y los niños pero eso no garantiza el uso de la lengua originaria en el aula como se muestra en las concepciones en alguno de los escenarios hallados en las entrevistas. No obstante, no siempre suele ser así como se piensa, aunque hablemos la misma lengua en ocasiones no se valora, no mostramos interés de trabajar a partir de ella, de orientar nuestro trabajo, siempre hemos recaído en darle lugar al desarrollo de la lengua castellana como si fueran los únicos medios que pueden producir nuevos aprendizajes. En este caso podemos afirmar que los procesos comunicativos representan diferentes estructuras lingüísticas, sistemas, y modalidades como son: hablar, escribir, escuchar, leer para recordar en diversos momentos de la interacción social.

Aunque sabemos que el currículo no ha sido interculturalizado, los argumentos planteados demuestran que existen diversas formas de trabajar en las aulas, peculiarmente los conocimientos que poseen los alumnos debe ocupar un espacio para contrastar los conocimientos impuestos desde la sociedad hegemónica y poder

conocer que los niños tienen mucho que decir; esa parte es la que se ha descartado en el ámbito educativo y como profesores no nos hemos dado a la tarea de que los niños debatan, reflexionen y analicen los temas que se abordan en clases.

Los diversos escenarios que se recabaron en las entrevistas permiten entender y comprender que en los trabajos escolares no existen cambio alguno durante el paso de los tiempos. A sabiendas que algunos profesores se han situado en una región que no le corresponden con su ubicación lingüística y lo complicado que le han implicado no trabajar en la lengua originaria de los educandos, y no se logran resultados positivos con respecto a la actitud hacia las lenguas. Todo ello, necesita que los actores educativos se preocupen y tengan un reto para generar nuevos métodos y estrategias de trabajo pensados desde el contexto de la escuela y la comunidad, y no se obliguen o cohíban dentro del salón de clases por imponer el aprendizaje de una lengua ajena, sino al contrario, se deben priorizar ambas lenguas para ofrecer una enseñanza – aprendizaje pertinente pensando en los alumnos.

Otro aspecto fundamente es en relación con los padres de familia en lo que respecta a la vida escolar en donde, desde algunas perspectivas, se perciben ciertos distanciamientos entre lo que se entienden por educar y ser una persona comprometido con la educación, concepciones enraizadas en los antecedentes históricos políticos educativos y aspectos socioculturales y lingüísticos, y lo que la escuela debe hacer a través de la práctica docente de los profesores en la comunidad bajo las concepciones de educación intercultural bilingüe.

Los padres de familia han manifestado inquietudes en lo que respecta a lo que los docentes enseñan y cómo trabajan en la escuela. Los padres de familia demuestran que están concientes y piden hacia los docentes que deben mostrar una actitud reflexiva sobre el uso de la lengua indígena dentro de la institución escolar, no en vano se alzaron las voces del año 1994 que dió razón y motivo a las movilizaciones emprendidas por nuestros hermanos zapatistas, y que fue antecedentes para

contemplar en las diversas leyes sobre los derechos de los pueblos originarios que aprueban la enseñanza - aprendizaje de la lengua indígena y del español. Estos testimonios expresan y exaltan los motivos en la que antes es fundamental hablar y considerar la lengua indígena de la comunidad y no reprimir el uso de las lenguas originarias de los niños.

En las entrevistas se manifestaron y expresaron que llevar las enseñanzas – aprendizajes en la lengua indígena es fundamental. Ha sido una constante en el medio escolar indígena el que se les ha prohibido el uso de la lengua indígena en el salón de clases, provocando la deserción y ausentismo escolar. En este tenor, las perspectivas de los padres de familia manifiestan la importancia que tiene el que sus hijos deben aprenderse también el español, para que puedan continuar en los siguientes niveles escolares y que no tengan por ello dificultades, es decir, que al llegar a otro nivel educativo tengan más oportunidades para que en su egreso puedan colocarse en un puesto de trabajo y para que puedan circular- si así lo desean- por otras entidades y ciudades. Estas concepciones representan confluencias y refuerzan también la perspectiva que valora a la enseñanza del español como segunda lengua en los procesos educativos.

El *lekil ot'anil* o *Lekil K'uxlejal* (Buen corazón y buena vida). De acuerdo a los discursos presentados en las entrevistas con padres de familia, perciben que hay una discrepancia entre lo que opinan y manifiestan la comunidad y escuela. La institución se orienta por normas que no concuerdan con la comunidad, en algunos provocan confrontación entre los actores. De este modo el docente es visto como un mediador entre la norma del sistema educativo y la vida en la comunidad resultan el/la docente una figura tan compleja.

Otra de las repercusiones que se encuentran en la comunidad indígena son las participaciones comunitarias en las que los integrantes de la familia colaboran en las actividades del hogar que son fundamentales para la sobrevivencia familiar. En consecuencia, los alumnos empiezan a ausentarse en las clases generando otros

aspectos conflictivos de la vida social y familiar; en esos casos el profesor -que exige que las y los niños no falten a la escuela aunque existan actividades comunitarias- se transforma en un “déspota” porque no reconoce y no valora las necesidades económicas familiares. En esta tensión, la relevancia de la buena vida (lekil k'uxlejaj) desde la visión de los padres se conducen y orientan en la vida en sabiduría, con razón y convivencia armónica, que se observan en las prácticas culturales de educación, las cuales dan presencia en los diversos espacios sociales en la casa, en la familia, en la comunidad, en la milpa, la misma madre naturaleza, así también en la organización social que conforman los linajes, en los sistemas de cargos, en el uso del calendario maya tseltal, y en el uso de lengua tseltal y tsotsil en su caso. De manera que, la conceptualización de *buena vida*, se antepone los objetivos que se desea transmitir desde la escuela.

En los procesos del campo educativo menciona Czarny (2015) recuperando a Tuhiwai sobre la “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 como institución educativa se ha encaminado bajo la conducción de sometimiento y subordinación. Además, representa una función social que se encarga de inculcar habilidades de obediencias con normas y leyes que representan valores sociales en muchos casos lejanos a los de las comunidades. Es decir, la escuela, los educandos entran en una dinámica diferente con respecto a la vida en comunidad; se trabajan bajo normas reguladas, con reglas de comportamiento. Por ejemplo, se puede ver en una práctica cotidiana como la del uso de uniforme escolares que se han impulsado en todas las esferas educativas ya sea en la educación indígena y no indígena, desplazando el uso del traje tradicional/local situación que vulnera además a la economía los padres de familia.

Finalmente, en el transcurso del desarrollo de la Maestría en Desarrollo Educativo MDE es un espacio donde tuve la oportunidad de reflexionar, fortalecer mis

conocimientos en la práctica docente y la relevancia de considerar el desarrollo de los conocimientos socioculturales en la enseñanza – aprendizaje. La mayoría de los docentes bilingües que se han adherido a un sistema de creencias basado en las políticas asimilacionistas o integracionistas de hace décadas ahora son los que nos quedan de tarea hacer los cambios basados en la importancia de impulsar la Educación Intercultural Bilingüe para hacer un cambio progresivo en la educación de la niñez. La formación del maestro debe orientarse a la no aculturación de los conocimientos de los niños indígenas sino debe crearse valores y actitudes y prácticas culturales que la sociedad dominante denominada mestiza ha desplazado.

Los procesos de aculturación vividos por muchos profesores bilingües reforzaron una orientación de “deficiencia” hacia las lenguas y culturas indígenas, y muchos no se identifican culturalmente con las comunidades y alumnos a quienes atienden. Después de este minucioso análisis me permitió tener otros panoramas que aportan elementos claves para seguir problematizando las situaciones didácticas no sólo con la pretensión de reformular nuestras concepciones respecto de la EIB, sino más bien la relevancia de ofrecer una educación que emane desde la perspectiva de los pueblos indígenas originarios.

Referencias

Albo, X. y Galindo (2012). Interculturalidad en el desarrollo rural sostenible. El caso de Bolivia, La Paz, Bolivia.

Anderson, G., y Herr, K. (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En Sverdlick, I. (comp). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 47-69). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Ausubel, D.P., Novak, J. y Hanesian H. (1983). *Psicología Educativa*. Ciudad de México: Trillas.

Baronnet, B. (2010). Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena. *Sociedades Cultura*, 13 (2), 247-258.

Baronnet, B. (2011). De la tierra de Zapata en Morelos a los municipios autónomos de Chiapas: las lenguas y la participación comunitaria en la educación indígena. En H. Muñoz Cruz (Ed.) (2013). *Educación intercultural: ética y estética de cambios necesarios* (pp. 127- 147). Ciudad de México: UAM-Iztapalapa.

Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Ciudad de México: Paidós.

Bonfil, G. (1987). México profundo. *Una civilización negada*. México: Grijalbo – Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Comboni, S. (1996). *La Educación intercultural bilingüe. Una perspectiva para el siglo XXI*. México: Nueva sociedad.

Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., y Vergara, A. (2018). *Educación Intercultural Bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y Desafíos*. Santiago: CEPAL, UNICEF.

Czarny, G. (2015). Políticas educativas y complicidades para dar cabida a la(s) diversidad(es). En Ocampo, A. (Coord.), *Cuadernos de educación inclusiva. Los rumbos de la educación inclusiva en los inicios del siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque*. Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva CELEI.

De la Peña, G. (2009). Etnografías de exclusión: para (re)pensar la ciudadanía. Texto de la conferencia sustentada el 5 de octubre de 2009 en la Universidad Pedagógica Nacional. (Documento).

De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, Reinventar el poder*. Uruguay: Ed. Trilce.

De Souza, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Año 16. No 54, Julio-Septiembre.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Ciudad de México: McGraw-Hill.

Dietz, G. y L. Mateos, (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: CGEIB.

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad en Educación: Una Aproximación Antropológica*. Primera ed. México: Fondo de la Cultura Económica.

DGEI (2010). *El curso General de Actualización. Los parámetros curriculares de la asignatura Lengua Indígena*. Secretaria de Educación Básica. Dirección General de Educación Indígena.

Diario Oficial de la Federación. (2019). *DECRETO por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. Art. 13 Fracción I, III* Secretaria de Educación Pública. México. [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_30_09_21 .pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_30_09_21.pdf)

Diario Oficial de la Federación. (2014). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. <https://www.gob.mx/sipinna/documentos/ley-general-de-los-derechos-de-ninas-ninos-y-adolescentes-reformada-20-junio-2018>

Díaz Couder, E., y Gigante, E. (2015). Educación y diversidad: concepciones, políticas y prácticas. En Díaz Couder, E., Gigante, E. y Ornelas, G. (coords) *Diversidad, ciudadanía y educación* (pp. 77- 102). México: UPN. Horizontes Educativos.

Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: Siglo XXI

Fierro, C. Fortoul, B. y Rosas L. (2008). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.

Freedson, M. y Pérez Pérez, E. (1999). *La educación bilingüe-bicultural en los Altos de Chiapas. Una evaluación*. Ciudad de México: SEP, Centro de estudios superiores de México y Centroamérica.

Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Giroux, H. A. (2004). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en vida la cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gutiérrez, N. (2016). En México, ser indígena representa discriminación, marginación y pobreza. Encuesta UNAM. IIS de la UNAM. (recuperado en: [En México, ser indígena representa discriminación, marginación y pobreza: encuesta UNAM](#)).

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>.

Hernández, G. (2012). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. Ciudad de México: Paidós.

INALI (2003). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Recuperado en https://site.inali.gob.mx/LGDPI/pdfs/Ley_pame.pdf

INEE (2017). Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas. México: INEE.

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.

López, J. (2013). Las políticas y los derechos lingüísticos en México. En Ascencio, G, (Coord.), *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*. México: Proimmse–IIA-UNAM.

López, L. (2009). Interculturalidad, Educación y ciudadanía Perspectivas Latinoamericanas. FUNPROEIB Andes. La Paz Bolivia.

López, L. (2021). Hacia la recuperación del sentido de la educación intercultural bilingüe. *Revista Ciencia y Cultura*, N° 46, La Paz, Bolivia, pp. 41-66.

López, L., y Rojas, C. (2006). *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz, Bolivia: Banco Mundial, Plural Editores.

Machuca Ramírez, J.A. (et al.)(1998). Nación, mestizaje y racismo. En A. Castellanos Guerrero y J.M. Sandoval Palacios (Coords.). *Nación, Racismo e Identidad* (pp. 37-73). Ciudad de México: Nuestro tiempo.

Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.

Muñoz Sedano, A.(1997). Educación intercultural. Teoría y práctica. Madrid, Escuela Española. www.aulaintercultural.org

Nava, F. (2013). Investigación lingüística y políticas públicas en el ámbito educativo indígena. En G. Ascencio (Coord.), *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas* (pp. 25-61). México: PROIMMSE-IIA-UNAM.

OIT. (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales: Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas*. Lima, Perú: OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Recuperado de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf.

Perez, E. (2003). *Crisis de la educación Indígena en los Altos de Chiapas*. México: Ed. Porrúa.

Podestá, R. (2000). *Funciones de la escuela en la cultura Nahuatlaca*. México: SEP

Quijano, A. (1997). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Anuario Mariateguiano*, vol, IX, no. 9, Lima Perú.

Restrepo, E. (2018). *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas* / Eduardo Restrepo. 2.ª ed. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos / Facultad de Ciencias Sociales.

Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.

Sántiz, R. (2018). *¿De qué educación intercultural y bilingüe hablamos? Prácticas docentes en una escuela de educación indígena*. Chiloljá; San Juan Cancuc, Chiapas. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, UPN Ajusco, CDMX.

SEP (2008). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Recuperado de: <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/Prim-indigena/4LM-LENGUA-INDIGENA-2DA-LENGUA-LENGUA-INDIGENA.pdf>. México: SEP, Dirección General de Educación Indígena.

SEP (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. Recuperado de <https://sector2federal.files.wordpress.com/2012/05/plan-de-estudios-2011-educacion-basica.pdf>. México: SEP.

SEP (2017). *Plan de estudios 2017. Educación Básica*. Dirección General de Desarrollo Curricular. Subsecretaría de educación Básica de la Secretaría de educación.

SEP (2006). Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y cultural. México: SEP.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). La entrevista en profundidad. Preparación del trabajo de campo. En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de los significados*. (pp. 100-132). Barcelona: Paidós.

Tubino, F. (s/f). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Seminario de CA, Diversidad, Ciudadanía y Educación*. Documento presentado para dialogar en la UPN.

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%20desde%20la%20EIB.pdf>.

UNESCO, (2008). recuperado en: http://portal.unesco.org/education/es/ev.php_URL_ID=27542&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Zúñiga, M. (1998). *Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe Intercultural. Educación Bilingüe*. Santiago de Chile: Unesco/OREALC.

Zúñiga, 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>.

Walsh, C. (2009, 11 de marzo). *Interculturalidad Crítica y educación intercultural* [Ponencia]. Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz, Bolivia. <https://medhc16.files.wordpress.com/2018/06/interculturalidad-crc2a1tica-y-educac2a6n-intercultural1.pdf>