



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

Elías Sántiz Gómez

Área temática: Multiculturalismo, interculturalidad y educación



Introducción

El trabajo de investigación surgió desde 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 que me interesó en mi investigación que desarrollé para la obtención de grado de Maestría en Desarrollo Educativo, de la Universidad Pedagógica Nacional, 092 Ajusco CdMx se denominó **Concepciones y Prácticas Docentes sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y su relación con la vida social comunitaria, en la Aurora Esquipulas, Pantelho, Chiapas**. En el proceso del trabajo se recuperaron 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.

La investigación inició su desarrollo durante la pandemia por Covid 19, momentos en que me encontraba en la función directiva en escuela primaria indígena “5 de Mayo”, de organización completa con 13 profesores frente a grupo, y tiene como antecedentes mi trayectoria como docente del subsistema de educación indígena en Chiapas que me han 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 la 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 y su relación en los procesos de enseñanza – aprendizajes de los niños tseltales y tsotsiles? ¿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 de los escolares? ¿Cómo ha impactado el enfoque educativo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en las escuelas, 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 diversas posturas que presentaron 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, se identificó y reflexionó 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.

Desarrollo

Aurora Esquipulas es una de las comunidades indígenas cuyos pobladores siguen conservando sus 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 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 contravenía 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.

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, justificando 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 asimiliación 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.

Algunos antecedentes sobre la educación indígena escolar en México se tuvo la intención de analizar las diversas etapas de las políticas educativas del subsistema de educación indígena, sus trascendencias en los diferentes procesos para la atención de los pueblos indígenas, lo cual, experimentó varias propuestas pedagógicas con fines de castellanización para los pueblos originarios.

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 analizaron los antecedentes históricos de las políticas educativas de 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 analizaron 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, 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 ocho docentes que laboran en la escuela primaria bilingüe “5 de mayo”. Esos diálogos fueron mis referentes que con sus aportaciones en la construcción 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.

Tablas y figuras

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. Campañas 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.

Referencias

- 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.
- DGEI (2010). *El curso General de Actualización. Los parámetros curriculares de la asignatura Lengua Indígena*. Secretaria de Educación Básica. Dirección General de Educación Indígena.
- 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.
- 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.
- Perez, E. (2003). *Crisis de la educación Indígena en los Altos de Chiapas*. México: Ed. Porrúa.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.
- Tubino, F. (s/f). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Seminario de CA, Diversidad, Ciudadanía y Educación*. Documento presentado para dialogar en la UPN.
- 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.