



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

**División de Ciencias Sociales y Económico
Administrativas**

“LOS PROCESOS Y CONFLICTOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA
EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE. ESTUDIO DE CASO EN LA ESCUELA
PRIMARIA BENITO JUÁREZ”

TESIS RECEPCIONAL
Para obtener el Grado de
Licenciado en Antropología Social

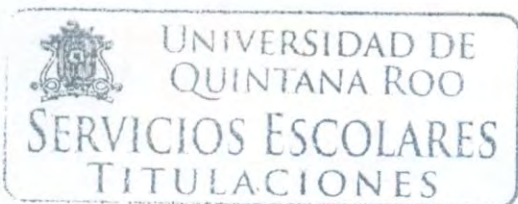
PRESENTA

SERGIO ADIB MAY BUENFIL

DIRECTOR DE TESIS

M.C. EVER MARCELINO CANUL GÓNGORA

Chetumal, Quintana Roo, 2017



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO



Tesis elaborada bajo la supervisión del comité de asesoría y aprobada como requisito parcial para obtener el grado de

LICENCIADO EN ANTROPOLOGIA SOCIAL

COMITÉ

DIRECTOR


M.C. EVER MARCELINO CANUL GÓNGORA

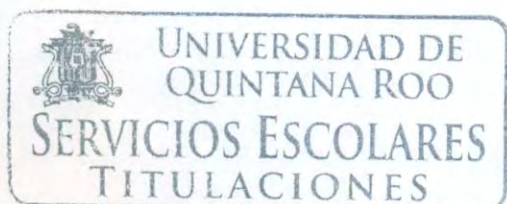
ASESOR


M.C. JULIO TEDDY GARCÍA MIRANDA

ASESOR


M.A.A. MARÍA ELENA CRUZ CÁCERES

Chetumal, Quintana Roo, 2017



“Los procesos y conflictos de la enseñanza y aprendizaje en la educación intercultural bilingüe. Estudio de caso en la escuela primaria Benito Juárez”

Índice de contenido:

Índice de contenido.....	2
Introducción.....	4
Capítulo 1. Historia de la fundación del pueblo de Alfonso Caso Yucatán: La demografía.....	15
1.2 Comunidades cercanas al ejido de Alfonso Caso.....	18
1.2.1. Economía.....	19
1.2.2. Servicios educativos.....	20
1.2.3 salud.....	20
1.3 medicina tradicional.....	21
1.3.1 vivienda.....	22
1.3.2 Croquis de Alfonso Caso	22
Capítulo 2. Antecedentes históricos, de la educación intercultural bilingüe.....	23
2.1. Antecedentes históricos.....	26
2.2. Definición de multiculturalidad e interculturalidad.....	29
2.2.1 Identidad intercultural.....	34
2.3 La educación intercultural.....	35
2.3.1 interculturalidad.....	36
2.4 Objetivos de la educación intercultural.....	44

Capítulo 3. La educación y sus antecedentes en México.....	46
3.1 Tipos de educación.....	49
3.2 Antecedentes de la educación indígena en México.....	51
3.3. La educación para los mayas de la Yucatán.....	56
3.4 De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural.....	57
3.4.1 Educación, Educación intercultural.....	58
3.5 Educación tipo multigrado.....	61
Capítulo 4. La problemática y la formación de los docentes en la educación indígena en Yucatán y la educación intercultural bilingüe en la comunidad de Alfonso Caso.....	65
4.1La lengua.....	71
4.2.1 La educación.....	71
4.2 Características de los centros educativos.....	72
4.2.1Historia de la escuela primaria.....	73
4.2.2 Etnografía educativa.....	74
4.2.3 Etnografía de un día de clases en el salón de clases de 4°,5°y 6°.....	83
4.3percepciones y aspiraciones de la escuela con relación a la familia.....	85
4.4 Resultados de la investigación	86
Conclusión.....	92
Anexos.....	93
Bibliografía.....	105

Introducción:

Esta investigación tiene como principal propósito de estudio los procesos y conflictos en el contexto de la educación bilingüe. En concreto, la investigación que se presenta tiene la finalidad de identificar la causa de esta problemática.

De este modo, todo el planteamiento y desarrollo de esta tesis de investigación se fundamenta en una interrogante fundamental que da sentido y forma a todo el planteamiento ¿cuáles son esos conflictos que se tienen en tanto los maestros como los alumnos?

La presente investigación consta de lo siguiente:

Introducción:

Capítulo 1

Historia de la fundación del pueblo de Alfonso Caso Yucatán: demografía.

En este capítulo se presentan los antecedentes del origen del pueblo de Alfonso caso así como se compone, sus actividades económicas y demografía.

Capítulo 2

Antecedentes históricos de la educación intercultural bilingüe.

En este capítulo se presenta la descripción de la educación intercultural así como la definición y sus antecedentes.

Capítulo 3

La educación y sus antecedentes en México.

En este capítulo se presenta los antecedentes de la educación en México así como los tipos de educación, la educación para los mayas de Yucatán como la descripción de la educación intercultural bilingüe y el plan de estudios tipo multigrado.

Capítulo 4

La problemática y la formación de los docentes en la educación indígena en Yucatán y la educación intercultural bilingüe en la comunidad de Alfonso Caso.

En este capítulo se presenta la formación de los docentes la problemática de los alumnos con los planes de estudio, como también de la descripción de los salones de clases

Conclusión.

Son reflexiones del autor en cuanto a la resolución de este trabajo de investigación.

Anexos.

Se adjuntan descripción en tablas de cada uno de los grados así como fotografías entrevistas e historias de vida de padres de familia.

Bibliografía: Una relación de los diversos libros, revistas y páginas web consultadas para la realización de la investigación.

Presentación:

Durante años, la Educación Intercultural (EI) se ha colocado en el centro del debate para el planteamiento de las propuestas educativas en diferentes países. Esta discusión se ha planteado no solo como una necesidad urgente para las zonas indígenas, sino también como una estrategia indispensable para la población en general (Schmelkes; 2003).

Las escuelas bilingües interculturales en México forman parte, conjuntamente con las escuelas “generales”, del sistema público educativo. Son estas escuelas que el estado ofrece en las regiones indígenas para aquellas comunidades que demandan este tipo de educación culturalmente diferenciado. Son producto de las demandas realizadas por parte de organizaciones sociales y profesionales

sociales al estado, precisamente por el tipo de escuela centralizada, monolingüe y monocultural que el estado implementa en regiones indígenas (Jiménez; 2005:9)

El presente trabajo fue realizado en la comunidad de Alfonso Caso, en el municipio de Tekax. Esta investigación trata sobre los procesos y conflictos de la enseñanza y aprendizaje en la educación intercultural bilingüe, lo cual este tema es muy frecuente en nuestro país por las diversas culturas que en ella se encuentran.

Como objetivo principal el aporte de información etnográfica que puede servir a quien quiera conocer más y en detalle los procesos que tienen los maestros y el conflicto que ellos pasan para poder dar una enseñanza en el nivel de primaria en la modalidad de educación intercultural bilingüe.

Ya que en nuestro país tiene una existencia de 56 etnias distintas pero la diversidad étnica con lleva también que se hablan 60 lenguas diferentes una de las fuentes más cercanas a los datos demográficos de la población indígenas en las regiones es el INEGI que en la actualidad indica que habitan 838134 indígenas en nuestro país.¹

Los avances de investigación social en el campo de la educación, se han enfocado más a la cuestión étnica, la problemática indígena y la marginación, dejando a un lado a la problemática intercultural sobre todo a la cuestión de los maestros y sus capacidades para la impartición de las diversas lenguas indígenas de nuestro país.

El planteamiento del problema de investigación tiene como base:

En particular identificar y describir cuáles son los conflictos que tienen los maestros con el alumnado, como: la enseñanza del aprendizaje bilingüe, el traslado de los maestros a la escuela de la comunidad de Alfonso Caso, Yucatán.

Los objetivos generales de la tesis son:

¹

De acuerdo a la encuesta intercensal 2015 publicado en la sala de prensa a propósito 2016 indígenas pagina 2/14

Describir y analizar la interacción de los maestros con el alumnado, así conocer cuáles son las diferentes percepciones que tiene el alumnado a nivel de enseñanza que recibe por parte de los maestros, y por parte de los maestros la enseñanza que imparten a los alumnos en la primaria.

Objetivo particular:

Identificar como los padres de familia se involucran en la educación y aprendizaje de sus hijos con la enseñanza que les imparten los maestros de acuerdo al plan de educación intercultural bilingüe.

El enfoque intercultural fue definido en los planes de los estudiantes y no necesariamente en la capacitación de los docentes la cual ha generado contradicciones en los procesos de aprendizaje.

Los avances de la antropología social en el campo de la educación a lo largo del desarrollo de esta ciencia, se ha enfocado más a la cuestión étnica, la problemática indígena y la marginación, dejando a un lado a la problemática intercultural sobre todo a la cuestión de los maestros y sus capacidades para la impartición de las diversas lenguas indígenas de nuestro país (Girardo; 2003:15).

Hoy en día en el pueblo de Alfonso Caso, la gran mayoría de los padres trabajan en diferentes países como tenemos el claro ejemplo del famoso sueño americano (EUA) muy pocos lo logran, y los que lo logran ya no regresan a lado de sus familias, al conseguirlo los padres envían dinero a sus familias, pero al darse cuenta de la situación económica que ellos pasan de plano se olvidan de su familia, son pocos los padres que regresan y muy pocos que se llevan a sus familias enteras. Tenemos otro caso de migración a dentro de la península de Yucatán tenemos el caso de que salen para el estado de Quintana Roo a las zonas turísticas a Campeche, entre otros estados más esto es por la necesidad económica debido al estímulo del consumo entre otras cosas.

La televisión comercial ha sustituido en muchos casos la relación y la educación familiar, en este pueblo 5 días y medio de libertad a si podría decirse ya que la

mayoría son adventistas en la mañana los niños salen para la escuela en diferentes niveles los padres salen a la milpa de 5 a 6 de la mañana, las madres están en la casa a cocinar cuando digan las 10 de la mañana ya todo está terminado sus quehaceres y se sientan a ver la primera novela del día. De allí comienzan los problemas de la educación del niño ya que no les prestan atención, y por lo tanto la educación del pueblo ha sido muy deficiente.

Ya que la etapa de la primaria en este pueblo es muy importante, de allí depende si el niño continuó estudiando o de otro modo se dedica al trabajo del campo para ayudar a su familia. Esta investigación me parece muy interesante y me llamó mucho la atención ya que los viví en persona desde mi infancia ya que yo tuve la oportunidad de cursar en dicha escuela del pueblo y enfrentar los conflictos de la educación, ya centrándonos en la problemática

En este contexto la tesis aborda el plan de trabajo, la forma en que se está impartiendo en las aulas este modelo educativo, las cuáles son: sus conflictos y sus procesos. Y la descripción del modelo educativo.

La problemática a estudiar son los procesos y conflictos de enseñanza hacia el alumnado indígena. Este punto es muy importante para que se quiera estudiar los procesos, que pasa cada maestro para poder dar clases en una escuela con este programa educativo.

¿Por qué existen los conflictos en los maestros al aplicar este programa de enseñanza, en los alumnos y cuáles son las percepciones de los alumnos sobre la educación intercultural y sus conflictos de aprendizaje?

En las escuelas, por ejemplo, existen dificultades para distinguir a los indígenas socialmente y tratarlos de acuerdo con especificidades lingüísticas, socioculturales e identitarios, como miembros de una red de relaciones comunales aprendidas y reproducidas en la vida cotidiana, donde la unidad de sus miembros es fundamental.

El personal educativo que labora en estos espacios institucionales, como estancias infantiles hasta universidades, pasando por jardín de niños, primarias, secundarias, escuelas de educación media y de educación superior, encuentra con frecuencia obstáculos para reconocer particularidades y ofrecer confianza para establecer comunicación y conocer sus necesidades, expectativas, aclarar dudas y alcanzar acuerdos de solución a problemas específicos (Bolan;2006:22).

En estos ámbitos escolares es donde nos damos cuenta que los maestros hacen lo posible para tener la suficiente confianza de sus alumnos para así poder transmitirle su enseñanza sin problema alguno.

“El análisis sobre la participación de las minorías en el sistema de educación no es un tema nuevo, lo cual nos conduce a reflexionar sobre la composición de los diversos grupos minoritarios y los subgrupos que existen dentro de éstos, los cuales poseen rasgos culturales y sociales diferentes. Una vez que logran ingresar a la escuela, los problemas de inequidad no cesan, las estructuras internas de las escuelas y su funcionamiento tienen a veces efectos diferenciales sobre el alumnado de grupos étnicos minoritarios. En ocasiones el proceso educativo puede afectar al progreso y a las inspiraciones del alumnado perteneciente a minorías étnicas, debido a las actitudes y estereotipos que el profesorado tiene de antemano” (Crespo; 2006:31-32). Esto nos dice que cuando andamos en el mundo siendo indígenas somos marginados y marcados por la sociedad cuando alcanzamos algo lo que sería nuestra meta como por ejemplo el ingreso a un colegio, el trato que se tiene es de la misma manera que en el ámbito social por nuestros compañeros y hasta los mismos maestros de esa manera afecta en la gran carrera escolar.

“Si bien el sistema educativo indígena ha ampliado su cobertura de atención, muchas localidades yucatecas con una alta proporción de población hablante de Lengua Indígena (LI) no cuentan con escuelas indígenas y los niños se ven obligados a asistir al sistema educativo regular; otros niños de pequeñas poblaciones se ven en la necesidad de asistir a escuelas indígenas de localidades

mayores donde se ubican los albergues escolares indígenas dependientes de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). No obstante, los resultados no han sido los esperados: ha habido una creciente reprobación y deserción escolar que han hecho fracasar las diferentes políticas sexenales encaminadas a lograr una educación de calidad para los niños indígenas” (Pineda; 2008: 24).

Con esta problemática que viven los niños y adolescentes la gran mayoría de estos dejan de estudiar por las enseñanzas de la escuela, para ellos es muy complicado por la manera que enseñan más bien es por la lengua que manejan.

“Debe reconocerse la enorme dificultad que implica alfabetizar a los niños indígenas en su lengua y, al mismo tiempo, enseñarles el español como segunda lengua; tarea que se torna mucho más compleja cuando quienes tienen la responsabilidad de llevarlo a cabo no están bien preparados para poder cumplirlas. Es necesario que los docentes que trabajan en comunidades indígenas sepan, además de hablar, leer y escribir la lengua materna de los niños, los elementos técnicos y pedagógicos que se requieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Pineda; 2008:12).

Los maestros de esta manera se dan por vencidos por la forma de enseñanza ya que la gran mayoría de los maestros no cuentan con la preparación suficiente para poder enseñar a los niños de las comunidades, para ellos es un gran problema la comunicación con sus propios alumnos.

“En la actualidad continúa vigente el Programa Nacional para la Educación Primaria, aprobado en 1993, que debe utilizarse en todas las escuelas del nivel básico –sea indígena o no- y que muchos profesores del medio indígena han usado como excusa o justificación para no enseñar a leer y a escribir a los niños en su lengua materna, ni a enseñarles el español como segunda lengua. Cabe señalar que a pesar de existir en México un conjunto de normas, leyes y decretos que reconocen el derecho de los indígenas a ser educados en la lengua que

hablan y a aprender el español, no se ha hecho oficial y obligatoria la enseñanza de las lenguas indígenas en el aula” (Pineda, Alcocer, & Xool; 2008 :22).

La responsabilidad del maestro de la comunidad cuando yo cursé mis dos años en la escuela primaria era muy poca ya que el maestro era ya de una edad muy avanzada y yo como niño en aquellos tiempos yo no entendía la problemática que pasaban los maestros ni los conflictos de cada generación saliente en varios ciclos escolares, no veía más allá de esos detalles ya que contaba con años de la niñez.

De los recuerdos que se tiene de la educación eran los grupos conjuntos que son llamados “multigrados”, El trabajo docente en las aulas multigrado implica atender simultáneamente a los niños de diversos grados, lo que demanda al profesor organizar y planificar el trabajo de tal manera que pueda articular y relacionar los contenidos de las diversas asignaturas y grados, evite la fragmentación de la enseñanza y atienda adecuadamente a todos los niños²

Sin embargo, la falta de entendimiento no llegaba a un cuestionamiento, me di cuenta al llegar a universidad y la mucha dificultad que pasan mis compañeros que vienen de estas escuelas.

Las dificultades principales es el idioma como es la maya la gran mayoría ya les da pena por estar en un nivel superior del que dirán sus compañeros y maestros otra de las dificultades que tienen es el nivel de aprendizaje y en otros casos monetarios.

Yo me centré en esta comunidad del estado de Yucatán, ya que este estado está comprendido por innumerables escuelas de base intercultural bilingüe.

Particularmente es necesario realizar un acercamiento a la educación formal del niño, a su entorno familiar y a sus espacios de convivencia; Y a la interacción del niño con el maestro en las horas de clase. Solo así se podrá determinar el papel

² Modelo educativo multigrado (2009) proyecto: mejoramiento del logro educativo en las escuelas multigrado (01/04/2009) pp4.

que juegan los niños, maestros y el seno familiar en su desarrollo del maestro y de los niños en este método educativo.

Hipótesis:

- La enseñanza de la educación bilingüe en el primario Alfonso Caso, ha causado diversos cambios a la población. Estos cambios han establecido parámetros dentro de la comunidad por parte de los maestros con el alumnado, como la enseñanza de la lengua maya que se imparte como asignatura optativa. A pesar que esta población son mayas, y que dentro de la comunidad son maya-hablantes, esta enseñanza comenzó a decaer a partir de la tercera generación de las familias de poblado. el español vino a permear en los habitantes del poblado como su lenguaje habitual hoy en día.

La educación intercultural bilingüe en nuestra área local la manera de abastecerla es capacitando más maestros para la impartición de las clases en la maya en estos casos.

Metodología

Se empleó el método cualitativo para llevarse a cabo este trabajo de investigación ya que nos dice Albert Gómez; 2007:237) que en enfoque cualitativo, de la recolección de datos ocurre completamente en los ambientes naturales y cotidianos de los sujetos e implica dos fases o etapas: (a) inmersión inicial en el campo y (b) recolección de los datos para el análisis", para lo cual existen distintos tipos de instrumentos, cada uno de ellos con sus características, ventajas y desventajas, de los cuales se explican a continuación:

Para realizar esta investigación se utilizaron diversas, herramientas y técnicas antropológicas; entrevistas, encuestas, observación participante, diario de campo. Para apoyarnos en la búsqueda de información utilizamos herramientas como; cámara fotográfica, grabadora.

La antropología ha sido considerada, desde sus inicios, como la ciencia de lo "otro", de lo diferente, de lo distante. En esta línea de análisis, Appadurai ha sostenido que "la teoría antropológica siempre ha basado su práctica en ir a algún lugar, preferiblemente algún lugar geográfica, moral y socialmente distante, de la metrópolis teórica y cultural del antropólogo" (Appadurai; 1986:356-357). En la tradición de los viajeros, esos lugares desconocidos o sólo distintos al propio mundo eran considerados como

"... sitios que guardaban respuestas para lagunas del conocimiento y como fuentes de inspiración para la creación artística y hasta para la crítica social" (Krotz; 1988: 21).

Ese esencial para el antropólogo realizar el trabajo de campo, es su materia prima, lo que el antropólogo estudia esta fuera de las aulas donde adquiere las bases para estudiar mejor a su especie, está allá en su vida cotidiana, donde el hombre se mueve y vive día a día. En este caso el trabajo de campo se llevó a cabo en la escuela primaria de Alfonso caso.

- En primera etapa de la investigación tenemos al método etnográfico para saber dónde se realiza, cuando se realiza, quien lo realiza, como se realiza. La etnográfica es el estudio que se hace a una población u objeto de manera concisa. Para Ángel Díaz de Rada "el termino etnografía alude al proceso metodológico global que caracteriza a la antropología social, extendiéndose luego al ámbito general de las ciencias sociales" (209:18)
- La observación es el método fundamental de obtención de datos de la realidad, toda vez que consiste en obtener información mediante la percepción intencionada y selectiva, ilustrada e interpretada de un objeto o de un fenómeno determinado (García; 2000:12)
- Método comparativo. "el método comparativo es lo que más se acerca en antropología cultural al experimento" (Lewis; 1975:110) este método puede aplicarse en muchas situaciones y a niveles distintos.

Algunas de las diversas técnicas que se utilizaron fueron:

Diario de campo, conversaciones, entrevistas , encuestas.

ENTREVISTA: se les aplicó a 30 personas, con el objetivo de tener diferentes puntos de vistas sobre el tema, y así ampliar el panorama de la investigación.

ENCUESTAS: se les aplicó a 20 padres de familia para el conocimiento del porcentaje de la migración de los habitantes de la población.

OBSEVACION PARTICIPANTE: esto se realizó para interactuar, tener una idea real de lo que se está viviendo dentro de la investigación y conocer más afondo los conflictos que se tiene dentro de este modelo educativo.

DIARIO DE CAMPO: esta herramienta fue muy útil ya que, por medio de esta, se fue redactando de manera cronológica la información recopilada.

Capítulo 1. Historia de la fundación del pueblo de Alfonso Caso Yucatán: demografía.

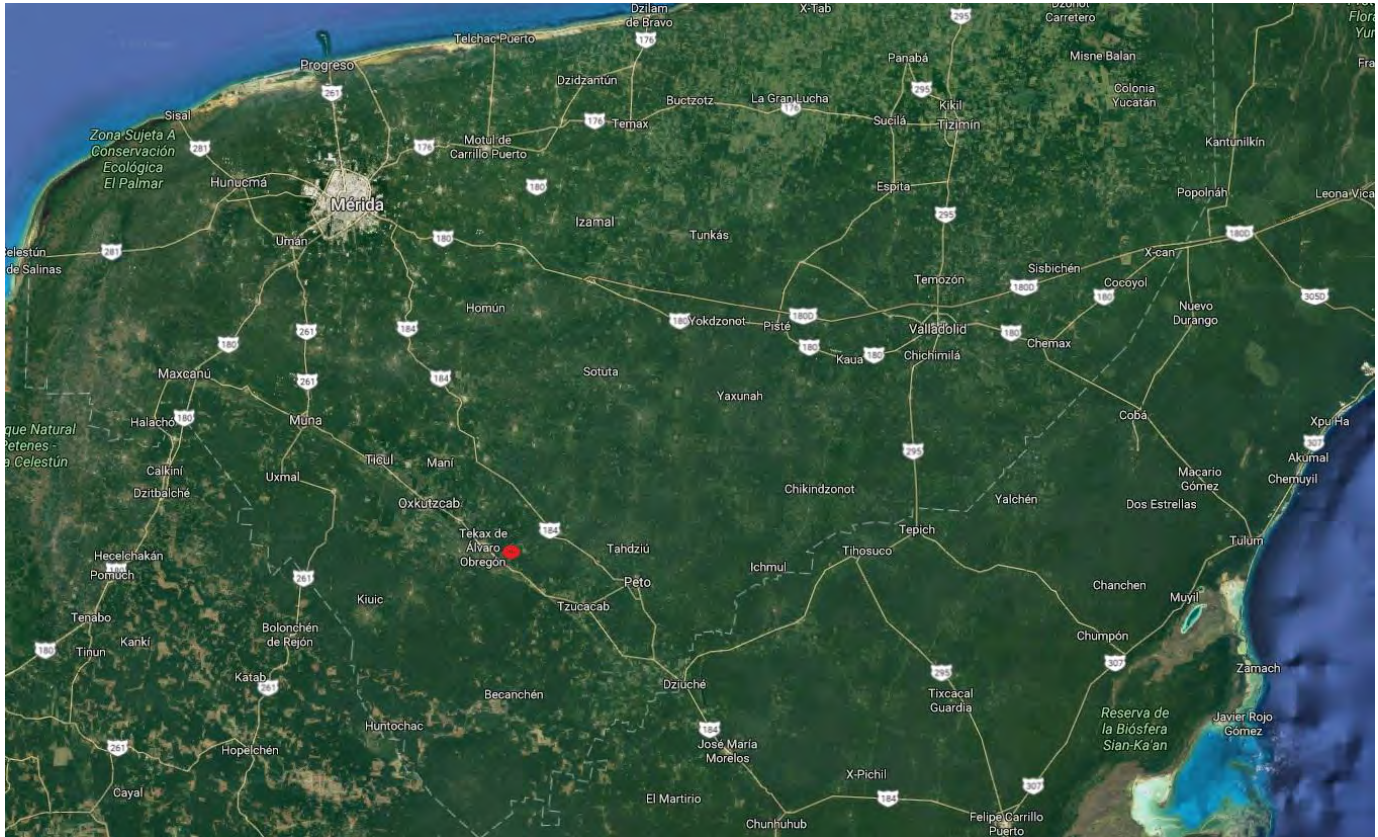


Foto 1. Localización del pueblo de Tekax Yucatán.

Para poder saber este lugar tenemos que hablar brevemente sobre la fundación del municipio de Tekax ya que de allí salieron algunos de los pobladores que hoy son residentes del pueblo de Alfonso caso,

No existen datos exactos acerca de la fundación de Tekax, pero se conoce que en la época prehispánica la región pertenecía al cacicazgo de Tutul Xiu, hasta que fue colonizado por el español Alfonso López en el siglo XVI.

En el año de 1823 Tekax recibió el título de villa y en 1841 obtuvo el título de Ciudad. Sin embargo, en 1922 fue degradado a la categoría de pueblo.

En 1928 Tekax se denominó por decreto Ciudad Obregón, pero dos años después se le cambió el nombre por el de Tekax de Álvaro Obregón.



Foto2: Tekax en 1923.

En la actualidad Alfonso caso cuenta con 427 habitantes y 122 familias de acuerdo con el último censo que realizo el centro de salud.

La comunidad tiene como autoridad máxima un comisariado ejidal que es el encargado de hacer valer y respetar las leyes y los derechos de los habitantes.

La localidad de Alfonso Caso, está situada en el municipio de Tekax en el estado de Yucatán. Alfonso Caso está a 80 mts. De altitud.

Aproximadamente a 23 kilómetros de Alfonso Caso en la carretera Tekax – Tzucacab se encuentra el poblado de Cepeda Peraza y cercana a dos kilómetros se encuentra Tekax. Estos son los lugares de procedencia de los fundadores de Alfonso Caso.

Alrededor de 1953 las familias que se encontraban en Cepeda Peraza y algunas de Tekax vieron la oportunidad de obtener tierras más productivas ya que el lugar las tierras eran vírgenes y fructíferas.

Cuentan los habitantes más antiguos como don Silverio que los primeros en ocupar la región eran las principales cabezas de las familias de esa manera decidieron que era el momento de cambiar de localidad. Ya que en la región donde ellos habitaban continuaban creciendo según ellos de una manera muy rápida y no había mucha oportunidad para empleos este es en el caso de los residentes de Tekax.

Por otro lado, en el caso de Cepeda Peraza fueron los pleitos familiares por las tierras, como nos narra doña Chari que a sus papás los sacaron de allí porque se peleaba mucho su papa se ponía a tomar con los demás residentes comenta ella, de esa manera decidieron salirse por voluntad propia.

Don Apolonio, solía platicar, que cuando era joven cuando sucedió la migración hacia la región hubo una serie de historias que infundieron temor a los habitantes, la de una bestia salvaje que se devoraba a los milperos.

Ya que la casa en ese tiempo no contaba con puertas, lo que hacían los pobladores era que, en la parte de arriba de cuadro de la casa le ponían unas tablas para que descansaran y para protegerse de cualquier animal salvaje, la casa estaba hecha de huano, y de maderas alrededor y a su vez estaba cubierta de lodo mezclado con zacate.

Ni los rumores aquellos los pobladores no abandonaron la región ya que era muy productiva y a las personas de esta nueva población les convenía esto por su economía y para la manutención de sus hijos.

Ya que en aquellos tiempos las personas contaban con más de 8 hijos en cada hogar según los pensamientos de ellos para tener más manos para la economía de la familia.

Don Silverio cuenta que él decidió salirse de Tekax por el avance ya que él se había acostumbrado al pacífico que era el pueblo y con eso que empezaron a llegar carros autobuses y el tren producía mucho ruido y a él no le parecía, por eso decidió salirse e irse a esa población que apenas crecía.

Él cuenta que a dos años de haber llegado decidieron que sus hijos tenían que tener una escuela lo solicitaron al gobierno del municipio para que le mande unos maestros y le ayude a la construcción de la misma escuela, la primera escuela que ellos tuvieron estaba hecha de huano y bajareques (maderas alrededor de la casa) y como el maestro, venia de muy lejos él se tenía que alojar en la escuela ya que la comunidad no era muy accesible su salida solo los fines de semana salía para visitar a sus familiares, desde ese tiempo el maestro tenia conflictos con la salida del lugar, los niños que asistían eran muy pocos y la mayoría de ellos si hablaban maya en aquel entonces.

Doña Luz cuenta que los maestros no tardaban mucho tiempo dependiendo de dónde venían se querían regresar a su casa era muy difícil encontrar maestros estables en otras situaciones los maestros tenían que atender dos escuelas de poblados cercanos y el acceso a ellas era muy difícil a veces se iban caminando en otras ocasiones a caballo, pero nunca llegaban puntuales a la escuela.

El nombre de la población se dio después, pero comenta don Apolonio que no recuerda cómo se decidieron por ese de nombre debido a su avanzada edad.

De las personas que llegaron a esta comunidad solo don Apolonio sigue con vida otro de los fundadores se encuentra en otra comunidad llamada Becanchén.

La mayoría de las familias que llegaron eran familias campesinas, pocas tenían ganados.

1.2 Comunidades cercanas al ejido Alfonso Caso.

El ejido de Alfonso Caso colinda con cinco comunidades: Alfonso caso, Aristeo, Becanchén, Antonio basto y Ayin dos, estos ejidos se encuentran ubicados en el municipio de Tekax Yucatán.

Con estos ejidos Alfonso Caso trabaja en algunas ocasiones, dependiendo de la temporada cuando es el tiempo del chile habanero muchos jornaleros de Alfonso

caso salen para trabajar en estas poblaciones las principales actividades son el abastecimiento de camiones grandes con este producto, de igual forma con la papaya maradol.

1.2.1 Economía:

La economía de los habitantes del ejido consiste en la combinación de actividades para aprovechar los recursos locales mediante los sistemas de producción agrícola, ganadería y forestal.

Tenemos la división del comercio, la ganadería y su agricultura, de la siguiente manera:

Los habitantes de Alfonso Caso que aun hacen su milpa practican el sistema tradicional de roza–tumba-quema,

Industrial a base de invernaderos, Esta se implementó hace unos años en la comunidad cuando los mangos mangloba ya no producían, recibieron apoyo en capacitación por parte del gobierno de su municipio para que les ayude con otras formas de producción así se llevaron a cabo las construcciones de los invernaderos.

En la milpa se produce, chile habanero, tomate, papaya, maíz, calabaza, frijoles, x- pelón (frijoles pequeñitos), hibes, naranja agria y naranja dulce, sandía, limón y mangos mangloba, estos productos en su gran mayoría se venden en el mercado y de la misma manera para su autoconsumo de la comunidad, en muchos casos el producto se vende en la misma comunidad.

En la cría de animales tenemos, la ganadería lo que es vacas y toros, pavos, gallinas, puercos, de la misma manera que las frutas, verduras y hortalizas son vendidas al mercado o simplemente para el consumo propio y la venta entre los demás pobladores,

En esta comunidad también cuenta con otra actividad que genera bienestar económico lo que es:

La caza de animales, como el pavo de monte, venado, kitan (jabalí), jale (tepezcuintle), noon (gallina de monte), chachalaca, sak-pakal (palomilla de monte), chuki (paloma de monte, a diferencia de la anterior esta paloma es más grande).

1.2.2 Servicios educativos

Los habitantes de Alfonso Caso pueden acudir y recibir educación en los siguientes niveles educativos:

Esta localidad cuenta con dos y únicas escuelas, las cuales cuentan con el mismo nombre de “Benito Juárez García” preescolar y primaria, la primaria es de educación intercultural bilingüe en la cual se llevó a cabo el estudio de campo.

1.2.3 Salud

Cuenta con servicio médico de base sindicalizado con arraigo y horario de L-V de 8:00 a 15:00 y de una ayudante, que tiene como función como secretaria.

Solo se tiene servicios básicos lo que son prevención de enfermedades y chequeo de mujeres embarazadas, en caso de una urgencia el paciente es trasladado a la ciudad de Tekax.

1.3 Medicina tradicional

Se puede decir que el patrimonio cultural de un pueblo maya también destaca la medicina tradicional, ejercida por diversos especialistas dedicados a prevenir, restaurar y mantener la salud de los individuos. A través de sus prácticas y de su saber, los especialistas conservan y reproducen el reconocimiento ancestral heredado por sus padres y abuelos. La sociedad, sin embargo, no reconoce la importancia la función que desempeñan los médicos en las tareas de prevención, tratamiento y prevención de ciertas enfermedades. En esta comunidad existen muchos prejuicios en torno a sus conocimientos, sin tener un verdadero acercamiento a potencial curativo de sus tratamientos a través del uso de hierbas y otros elementos de uso natural, así como un factor psicológico que encierran sus rituales curativos: (En el pueblo de Alfonso Caso cuenta con un solo médico tradicional) el médico tradicional de la comunidad lleva consigo una importante experiencia probadas en la práctica que lo respalda.

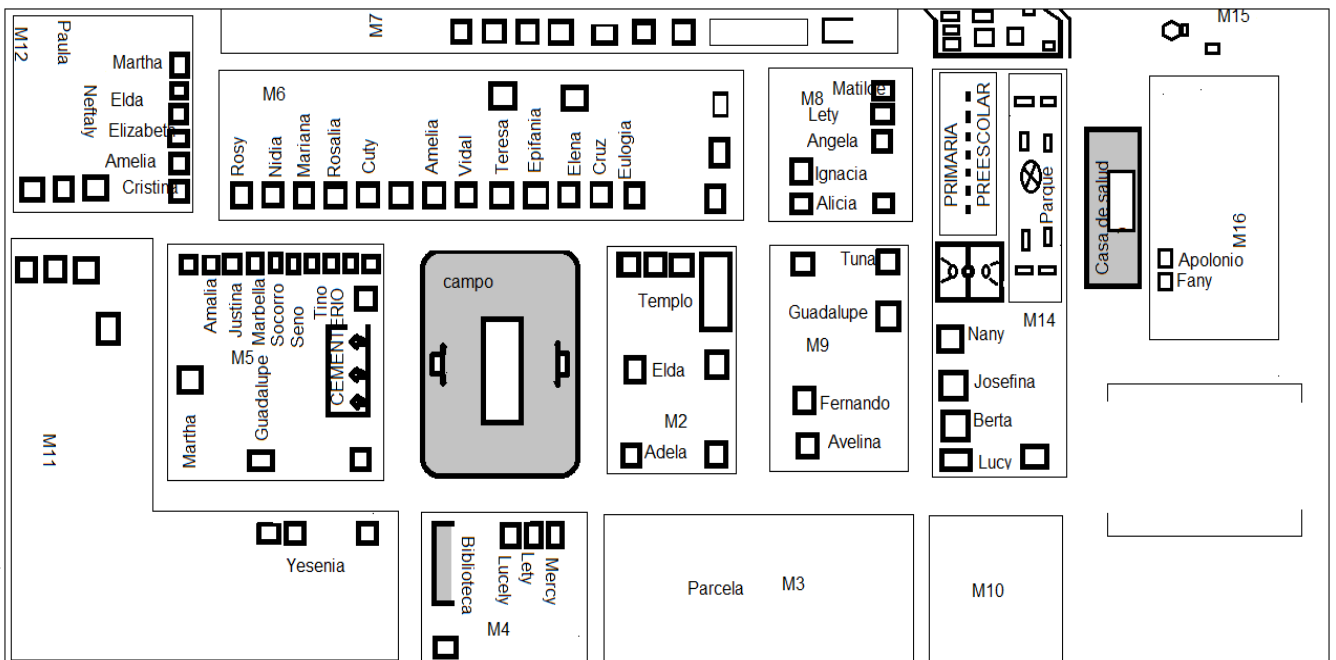
1.3.1 Vivienda

La mayoría de los habitantes construyen sus casas con materiales de la región (maderas y huanos). Algunos tienen casas de mampostería con techos de lámina, o mezclados huano y block, en la mayoría de los casos las cocinas son de materiales de la región.



Foto 3. Localización del pueblo Alfonso Caso, Yucatán.

1.3.2 Croquis de localización del poblado Alfonso caso



Fuente: realizado por Sergio May

Capítulo 2. Antecedentes históricos de la educación intercultural bilingüe.

Educación intercultural bilingüe:

Para la definición de la educación intercultural bilingüe, es importante citar algunos artículos de cada constitución que valida su realización, que son fundamentos jurídicos donde se aborda la importancia de construir una educación propia.

Convenio 169 de la organización

Internacional del trabajo (OIT)

Artículo 31

Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que se tenga con respecto a esos pueblos.³

Declaración de las naciones unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, artículo 15:

Los pueblos indígenas tienen derecho de establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.⁴

El personal educativo que labora en estos espacios institucionales, como estancias infantiles hasta universidades, pasando por jardín de niños, primarias, secundarias, escuelas de educación media y de educación superior, encuentra con frecuencia obstáculos para reconocer particularidades y ofrecer confianza

³ Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, coordinación editorial de CDI, pp 17. 2003.

⁴ Declaración de las naciones unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Marzo de 2008 pp 7

para establecer comunicación y conocer sus necesidades, expectativas, aclarar dudas y alcanzar acuerdos de solución a problemas específicos (Bolan; 2006: 33).

En estos ámbitos escolares es donde nos damos cuenta que los maestros hacen lo posible para tener la suficiente confianza de sus alumnos para así poder transmitirle su enseñanza sin problema alguno.

“El análisis sobre la participación de las minorías en el sistema de educación no es un tema nuevo, lo cual nos conduce a reflexionar sobre la composición de los diversos grupos minoritarios y los subgrupos que existen dentro de éstos, los cuales poseen rasgos culturales y sociales diferentes. Una vez que logran ingresar a la escuela, los problemas de inequidad no cesan, las estructuras internas de las escuelas y su funcionamiento tienen a veces efectos diferenciales sobre el alumnado de grupos étnicos minoritarios. En ocasiones el proceso educativo puede afectar al progreso y a las inspiraciones del alumnado perteneciente a minorías étnicas, debido a las actitudes y estereotipos que el profesorado tiene de antemano” (Crespo; 2006: 31-32).

Crespo, (2006) menciona que el sistema educativo indígena, carece de dificultades para el progreso y desarrollo de los pueblos indígenas. Estas problemáticas se presentan de manera continua cuando el estudiante indígena se inserta en ese ámbito educativo de interacciones sociales, tales como: etnocentrismo, imaginarios sociales y dificultades económicas.

“Si bien el sistema educativo indígena ha ampliado su cobertura de atención, muchas localidades yucatecas con una alta proporción de población hablante de Lengua Indígena (LI) no cuentan con escuelas indígenas y los niños se ven obligados a asistir al sistema educativo regular; otros niños de pequeñas poblaciones se ven en la necesidad de asistir a escuelas indígenas de localidades mayores donde se ubican los albergues escolares indígenas dependientes de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).⁵

⁵ Véase en: Declaración de las naciones unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, p. 13. marzo de 2008.

No obstante, los resultados no han sido los esperados: ha habido una creciente reprobación y deserción escolar que han hecho fracasar las diferentes políticas sexenales encaminadas a lograr una educación de calidad para los niños indígenas”. (Pineda; 2008:22)

Con esta problemática que viven los niños y adolescentes del pueblo Alfonso Caso, la gran mayoría dejan de estudiar por diversas circunstancias como: falta de recursos económicos, el método de enseñanza que es multigrado, la falta de interés de los padres por la educación de sus hijos, lazos conyugales a edad temprana, migración a los EUA, falta de maestros en la escuela.

“Debe reconocerse la enorme dificultad que implica alfabetizar a los niños indígenas en su lengua y, al mismo tiempo, enseñarles el español como segunda lengua; tarea que se torna mucho más compleja cuando quienes tienen la responsabilidad de llevarlo a cabo no están bien preparados para poder cumplirlas. Es necesario que los docentes que trabajan en comunidades indígenas sepan, además de hablar, leer y escribir la lengua materna de los niños, los elementos técnicos y pedagógicos que se requieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Pineda; 2008: 3).

Los maestros de esta manera se dan por vencidos por la forma de enseñanza ya que la gran mayoría de los maestros no cuentan con la preparación suficiente para poder enseñar a los niños de las comunidades, para ellos es un gran problema la comunicación con sus propios alumnos.

“En la actualidad continúa vigente el Programa Nacional para la Educación Primaria, aprobado en 1993, que debe utilizarse en todas las escuelas del nivel básico –sea indígena o no- y que muchos profesores del medio indígena han usado como excusa o justificación para no enseñar a leer y a escribir a los niños en su lengua materna, ni a enseñarles el español como segunda lengua.

Cabe señalar que a pesar de existir en México un conjunto de normas, leyes y decretos que reconocen el derecho de los indígenas a ser educados en la lengua

que hablan y a aprender el español, no se ha hecho oficial y obligatoria la enseñanza de las lenguas indígenas en el aula. (Pineda, Alcocer, Xool; 2008: pp32).

Como vemos en este párrafo la gran mayoría de los maestros buscan cualquiera excusa para no tener esa responsabilidad en sus manos, pero en México se encuentra el dictamen que los niños indígenas tienen que ser atendidos y educados en su propia lengua.

2. 1 Antecedentes históricos

Patzcuar (1940) en los ochentas fue el inicio para el debate de los derechos indígenas a nivel internacional, pues en foros internacionales era discutido el tema de los derechos colectivos de los pueblos indígenas. En 1988 por primera vez se discute la posibilidad de revisar el convenio 107 de la organización internacional del trabajo (OIT), con el propósito de eliminar integracionista. En 1989 el convenio 107 de la OIT es sustituido por el convenio 169, también conocido como “convenio sobre los pueblos indígenas y tribales”.⁶

El convenio 169 eliminó la orientación hacia la asimilación de los pueblos indígenas y se les reconoció el derecho del control en sus propias instituciones, formas de vida y desarrollo económico, así como el mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones dentro del marco legal de los estados en que viven.

México fue el segundo país en ratificar el convenio de la OIT a partir de las demandas de los movimientos indígenas, se inició desde 1989 un proceso de la revisión de la legislación nacional. El 7 de abril de 1989, el presidente de la republica instaló formalmente la “Comisión Nacional de Justicia” para pueblos indígenas de México, la cual propuso incluir el reconocimiento de territorios

⁶ Véase en: Coordinador Raúl Berea Nuñez. Convenio 169 de OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, pp. 5, cuadernos de legislación indígena. Diciembre, 2003.

autónomos indígenas como condición para asegurar los diversos espacios necesarios para la reproducción y desarrollo de las diferentes culturas indígenas. . (Banco de México; 1999:117-258).

Para ello era necesario el reconocimiento de los territorios étnicos y el derecho de los indios a contar con un gobierno local propio. (Oehmichen; 1999: 258-117).

Existen dos momentos históricos que caracterizan a lo que denominamos educación indígena en México:

El primero se inicia como alfabetización en lenguas indígenas y castellanización, durante la campaña de alfabetización que emprendió el presidente Lázaro Cárdenas, en la década de los años cuarenta (Hernández; 2010: 2). Esta experiencia la retomó el Instituto Nacional Indigenista en 1953, mediante el reclutamiento y capacitación de jóvenes provenientes de las comunidades indígenas, cuyos resultados exitosos fueron presentados por México ante la conferencia de la UNESCO sobre empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza. Consecuentemente la Secretaria Educación Pública (SEP), en 1964, acogió el proyecto como Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües con las mismas funciones de alfabetización en lenguas indígenas y castellanización. (Hernández, 2010).

El segundo momento de la educación indígena se inició en la década de los años setenta. Diversas organizaciones indígenas demandaron al Estado mexicano, que la alfabetización en lenguas indígenas trascendiera a la educación bilingüe bicultural, con el objeto de que las lenguas originarias de México, dejaran de servir únicamente como puentes para la castellanización; en cambio, que se procurara el estudio y conocimiento de las lenguas indígenas a la par con el español, durante toda la educación primaria.⁷

De esta manera, al crearse la Dirección General de Educación Indígena en 1978, sin abandonar el Programa Nacional de Castellanización que emprendió la SEP,

⁷

Ibidem

se apoyaron proyectos de educación bilingüe bicultural en diversas regiones indígenas del país (Hernández; 2010: 24).

La participación de maestros bilingües, líderes de las comunidades, organizaciones de la sociedad civil y académicos especializados en los temas de educación, explicitó la necesidad de desarrollar la educación intercultural bilingüe para todos los mexicanos, como un mecanismo para romper la exclusión y el racismo de que han sido objeto los pueblos indígenas por más de cinco siglos (Hernández; 2010: 33).

A partir del siglo XX, la educación para los pueblos indígenas cambia para el modelo educativo, al menos en teoría, ahora se plantea el enfoque intercultural bilingüe. A partir de ahí se empiezan a crear diversas instituciones que se encargan de apoyar esta propuesta educativa y también se crean materiales (libros, guías, lineamientos) para los docentes indígenas (Callejas; 2004: 220).

La enseñanza del español a la población indígena mexicana ha sido durante décadas el elemento básico del proyecto integracionista del estado mexicano.

Hasta antes de 1990 y bajo un modelo educativo participativo bilingüe-bicultural se buscaban mantener o crear las condiciones para el desarrollo de la lengua indígena, así como para aprender el español y que, al mismo tiempo, sus valores identitarios se manifiesten.

En la actualidad se procura que, desde una perspectiva intercultural bilingüe, que favorezca la formación de la identidad local, estatal y nacional, el niño indígena conserve su lengua materna y sea alfabetizado en la misma, pero al mismo tiempo aprende el español como segunda lengua en función de su lengua materna, sin producirle un conflicto lingüístico (Pineda, Alcocer, Xool; 2008: 45)

Las escuelas de educación indígena, creadas en 1973, junto con los maestros, han tenido la responsabilidad histórica de educar a los niños indígenas a lo largo y ancho del país (Pineda, Alcocer, & Xool; 2008: 32).

2.2 Definición de multiculturalidad e interculturalidad.

La **multiculturalidad** es un hecho y una consecuencia perentoria de las etnias de las religiones, de las ideologías y de las costumbres, agravada por los movimientos migratorios internacionales del Sur al Norte, del Este al Oeste y de los internacionales del campo a la ciudad, o de regiones pobres a regiones ricas. La educación básica en sus diversos niveles y modalidades será susceptible de incorporar las adaptaciones necesarias para responder a las características lingüísticas y culturales de la población estatal.⁸

Los estudios sobre este tema, han sido relativamente escasos. La sociedad actual se les suele conocer como sociedades culturalmente diversas y durante muchos años a esta diversidad se le ha denominado “multicultural (Callejas; 2004: 223)

En México, como en muchos países del mundo, existe una gran variedad de grupos sociales culturalmente diferentes, que desde hace mucho tiempo han convivido sin perder su identidad cultural se relacionan entre si y conforman, a lo que ha dado por llamarse una sociedad multicultural.

En el terreno educativo, el respeto a la diversidad y a la especificidad de los grupos y de los individuos constituye un principio fundamental que nos debe de llevar a buscar nuevas formas de enseñanza que tomen en cuenta las diferencias individuales y las riquezas de las expresiones culturales. Porque normalmente los sistemas educativos formales limitan el pleno desarrollo a todos los niños y a las niñas el mismo molde cultural e intelectual sin tener suficiente en cuenta la diversidad de los talentos individuales, y sin reconocer que muchos de ellos no sacan el mismo provecho de los recursos educativos colectivos e incluso que pueden verse situaciones de fracaso debido a la inadaptación del trabajo del docente a sus características y necesidades. (López;1996:279-330)

El multiculturalismo se define “como una expresión que simplemente registra la existencia de una multiplicidad de culturas” (Sartori; 2001:61).

⁸ Véase en: Decreto 757, Ley estatal de educación. Publicado por el diario oficial del Estado de Yucatán, 23 de abril de 2007.

Dicho de otra forma y bajo la misma línea, “el multiculturalismo describe la existencia de diferentes culturas, compartiendo un mismo territorio (un mismo espacio) y un mismo tiempo, es decir, hace referencia a la diversidad cultural existente en nuestras sociedades occidentales contemporáneas” (Bravo; 1998, pp: 30).

Como nos menciona este apartado la multiculturalidad está vinculada con los distintos sectores de nuestra vida cotidiana. La escuela es un entorno rico en multiculturalidad ya que en ella asisten diferentes niños con distintas formas de cultura, ocupando el mismo espacio.

En la multiculturalidad existe lo que se llama el “triángulo multicultural”. El triángulo está compuesto por la cultura nacional, la cultura étnica y la religión como cultura. La primera vertiente del triángulo multicultural es el estado, en particular, el llamado estado moderno o el estado-nación y occidental. La élite gubernamental del estado, así como sus hegemónicos medios de comunicación y su dominante cultura cívica, que determinan las oportunidades en la vida de muchas personas, ya se consideren como mayoría o como minoría a través de un criterio u otro. De hecho, esos poderes con frecuencia determinan a quien se le considera como minoría y a causas de que diferencias, étnicas o religiosas, cívicas o sexuales, históricas o míticas. El segundo polo de multiculturalismo es el concepto de que la etnicidad es lo mismo que la identidad cultural. La idea de etnicidad tiene una gran ventaja sobre la de “estado”: nadie necesita un pensamiento abstracto para saber lo que es. La etnicidad implica una serie de raíces: ¿de dónde provengo?, ¿qué es lo que me hace ser lo que soy?, en una palabra, la identidad natural. Por muy familiar que nos resulten esas intuiciones, ese es un fuerte golpe al replanteamiento del sueño multicultural (Baumann; 1999: 32-33).

La llamada cultura cívica es cuando se nos enseña a saludar a la bandera, cantar el himno nacional, todas estas cosas están ligadas a la historia de nuestro país. El estado-nación tiene que estar muy ligada a la etnicidad ya que esta le trae gran aporte económico y es la influencia para otras partes del mundo, la etnia en

muchos casos es la base para la creación del estado y sin las etnias no existiría la llamada educación intercultural.

El tercer vértice del triángulo es la religión por dos razones. La religión puede sonar absoluta y puede funcionar como una relación para todas las otras formas de conflicto de grupo percibidas. Examinemos brevemente esas dos razones ya que no están claras como parece. La religión puede sonar absoluta, es decir, puede parecer como si determinara objetivos y diferencias inmutables entre las personas. A estas a menudo se les considera básicas e inamovibles por una serie de poderes que están encima de la voluntad del hombre. Después de todo, las religiones se ocupan de los asuntos aparentemente absolutos de la vida y de la muerte, del bien y del mal, de los éxitos y de los fracasos. En otras palabras, del significado y de la moralidad de la vida (Baumann; 1999: pp 32,33).

La religión en estos casos implica todo ya que cada población étnica tiene sus deidades, la religión para los pueblos indígenas es muy importante ya que ellos son regidos, desde el nacimiento hasta la muerte.

Como podemos ver la multiculturalidad no está solo, viene acompañada por varias ramas que es muy influyente para el ser humano en su vida social.

La multiculturalidad e interculturalidad en ocasiones se toman como sinónimos. Lo cierto es que cada expresión tiene su propia definición de manera acotada.

La interculturalidad es la tendencia más reciente que trata de dejar a un lado la asimilación, es decir, la interculturalidad parte de un concepto de cultura más dinámico que le permite a las diferentes culturas tener una interrelación, dialogo y un enriquecimiento mutuo.

“Desde esta perspectiva, la interculturalidad es el producto de la relación que se establece entre los diferentes grupos étnicos de una región, y a su vez, la articulación de estos grupos étnicos con la sociedad hegemónica nacional” (Callejas, 2004: 230).

La autora Klesing U. (1999) nos dice que: “La convivencia en una sociedad multicultural como la mexicana ya sea en la vida cotidiana o en situaciones específicas de educación formal en las escuelas, o en la capacitación en la educación informal en los adultos indígenas, implica al reto de análisis profundo a diferentes niveles de las relaciones entre indígenas y no indígenas con el fin de lograr un mejor aprovechamiento de la diversidad cultural factor enriquecedor en la sociedad mexicana”.

La multiculturalidad es un reto permanente en su proceso social y político. La vitalidad de una sociedad multicultural se refleja en su sistema social, cultural y democrático. La base de esta vitalidad es la propia realidad en la cual cada cultura se desarrolla en su propio contexto cultural.

Las sociedades actuales se les suele conocer como sociedades culturalmente diversas y durante muchos años a esa diversidad se le ha denominado “multiculturalismo” (Callejas; 2004: 223).

Dicho de otra forma y bajo la misma línea el multiculturalismo describe la existencia de diferentes culturas, compartiendo un mismo territorio (un mismo espacio) y un mismo tiempo, es decir, hace diferencias a la diversidad cultural existente en nuestras sociedades occidentales contemporáneas (Del arco; 1998: 30).

La interdisciplinariedad ofrece la oportunidad de discutir y analizar las posibilidades y los límites de una concepción de educación intercultural para la situación actual con miras a una sociedad futura multicultural y democrática.

Estos retos amplios y existentes de una educación intercultural que busca vincular el derecho de la particularidad con la universidad deja atrás la interpretación con la identidad étnica tradicional que se concentra únicamente en la cultura propia sin tomar en cuenta lo ajeno.

La “identidad étnica” no es un concepto estático sino dinámico tanto en el campo personal como en el cultural que implica un proceso continuo de formación de la

identidad en cuyo desarrollo la orientación individual y colectiva se sincroniza con el cambio estructural.

El núcleo de esta forma de identidad tiene su punto de en el proceso de aprendizaje de la propia historia, en su propia cosmovisión y subjetividad.

Para los indígenas este proceso de aprendizaje significa un reto el lograr habilidades de comunicación como fundamentos para tener competencias de actuación para expresar libremente sus esperanzas, expectativas, emociones e inseguridades para participar en el diseño social de una realidad justa y fomentar el pensamiento crítico-reflexivo.

Nos dice Sonia Conboni que la educación debe ser entonces un proceso de transmisión del conocimiento que la sociedad tiene de sí misma y de los procesos de construcción y generación del pensamiento científico para formar un hombre íntegro, identificado con su idiosincrasia, es decir con su forma de ser y con su mundo simbólico con la convivencia, el respeto y la colaboración con sus semejantes para la construcción de una nación diferente unida en la diversidad, respetuosa de la multiculturalidad y la pluralidad lingüística.

El camino hacia la integración, con la consecuencia eliminación de conflictos y barreras culturales, podría hallarse en un modelo educativo que atiende a una población escolar de distinta procedencia cultural y territorial que, como tal, busca mantener su propia identidad. Esto es posible a través de una educación intercultural bilingüe, pues no se puede imponer el único modelo de cultura y de educación cuando existen tantos factores diferenciales humanos.

2.2.1 Identidad cultural

La identidad **cultural** es el conjunto de valores, tradiciones, símbolos, creencias y modos de comportamiento que funcionan como elemento cohesionador dentro de un grupo social y que actúan como sustrato para que los individuos que lo forman puedan fundamentar su sentimiento de pertenencia.

No obstante, las culturas no son homogéneas; dentro de ellas se encuentran grupos o subculturas que hacen parte de la diversidad al interior de las mismas en respuesta a los intereses, códigos, normas y rituales que comparten dichos grupos dentro de la cultura dominante.⁹ Como nos damos cuenta la cultura tienen sus propias identidades y solo se comportan como tales en la actualidad todavía existen muchas de ellas.

El núcleo de esta forma de identidad tiene su punto de en el proceso de aprendizaje de la propia historia, en su propia cosmovisión y subjetividad.

Para los indígenas este proceso de aprendizaje significa un reto el lograr habilidades de comunicación como fundamentos para tener competencias de actuación para expresar libremente sus esperanzas, expectativas, emociones e inseguridades para participar en el diseño social de una realidad justa y fomentar el pensamiento crítico-reflexivo (Klesing-Rempel; 1996: 8-11). En los indígenas el proceso de aprendizaje lo ven como un gran mayor reto de la vida, ya que ellos tienen mayor competencia en este ámbito, ya que en su gran mayoría se sienten muy inseguros en, poder realizar esta gran carrera.

La educación intercultural actual para la sociedad mexicana, una sociedad multicultural compleja, requiere una revisión del concepto que maneja.

Actualmente la educación intercultural se reduce a la educación bilingüe/bicultural que en gran parte se basa en la enseñanza del idioma indígena correspondiente y

⁹ Véase en: <http://www.slideshare.net/acsoriam/antropologia-cultural-conceptos-y-enfoques-presentation>

por otro lado en la enseñanza del español como lengua nacional (Klesing-Rempel, 1996).

2.3 La educación intercultural

La educación intercultural por su parte apunta a un proceso de aprendizaje entre iguales a una educación solidaria y emancipadora acompañada de estrategias de actuación para todos los participantes. Educación intercultural en ese sentido no es una educación para los indígenas, sino para toda la población la cual debe de dejar atrás su perspectiva de la relación superior/inferior y folclórica hacia los indígenas y cambiarla por una relación de sujeto a sujeto que implica la reflexión mutua de asimetría actual y sus causas (Klesing-Rempel; 1996: 8-11).

Nos dice Comboni (1996) que la educación debe ser entonces un proceso de transmisión del conocimiento que la sociedad tiene de sí misma y de los procesos de construcción y generación del pensamiento científico para formar un hombre íntegro, identificado con su idiosincrasia, es decir con su forma de ser y con su mundo simbólico con la convivencia, el respeto y la colaboración con sus semejantes para la construcción de una nación diferente unida en la diversidad, respetuosa de la multiculturalidad y la pluralidad lingüística.

El camino hacia la integración, con la consecuencia eliminación de conflictos y barreras culturales, podría hallarse en un modelo educativo que atiende a una población escolar de distinta procedencia cultural y territorial que, como tal, busca mantener su propia identidad. Esto es posible a través de una educación intercultural bilingüe, pues no se puede imponer el único modelo de cultura y de educación cuando existen tantos factores diferenciales humanos.

Comboni (1996) nos dice que la educación intercultural bilingüe (EIB) presupone un análisis metodológico adecuado y sistemático de las culturas para sí poder llegar a las comparaciones adecuadas y coherentes, que se pueden transformar en contenidos de enseñanza pluralista para todos los ciudadanos. Podríamos considerar la EIB como un proceso a través del cual se establece una relación

entre diferentes culturas que responden a una realidad social política y económica concreta y que por su confluencia en un mismo territorio pueden ser compartidas.

Es necesario definir algunos conceptos de este trabajo para identificar su complejidad y connotaciones políticas y sociales.

Esta diversidad de culturas establecidas en el mundo se ha vuelto un debate legal y político en la comunidad internacional. Pues en los estados que se han asociado en la Organización Nacional de las Naciones Unidas (ONU) poseen una hegemonía en su estructura política que impide integrar de una manera idónea a los pueblos, que se encuentran en los estados.

2.3.1 Interculturalidad

Culturas diferentes:

Actualmente los no indígenas son los más necesitados de educación intercultural; por eso es sorprendente que se tenga la idea de que hay que hacer educación intercultural en donde hay mayoría de gente indígena.

Educar para conocer y comprender al que es diferente no sólo por su pertenencia étnica sino también por otros aspectos: al homosexual, al minusválido, al cholo; esto quiere decir conocerlos y comprenderlos.

Parte de la educación para la libertad es el respeto al derecho ajeno, entendido no como un respeto fundamentado en reglas o en un principio de autoridad, no en el miedo al castigo sino en la conciencia, en el amor y en la propia iniciativa (Cardenal; 2004: 3).

La educación intercultural, es la importancia al respeto de los valores de otras personas, ser tolerantes a las minorías ya que ellos están en nuestro entorno, la aceptación es muy importante.

La educación intercultural es ambiciosa en lo que se refiere a objetivos: Competencia como mínimo bicultural, conciencia crítica de la propia identidad cultural, fomento de actitudes abiertas, enriquecimiento recíproco. Ahora bien, uno

de ellos posiblemente controvertido, es el de contribuir a una mayor “igualdad de oportunidades” educativas para los alumnos sean mayoritarios o pertenecientes a la minoría étnico-culturales (Jordán; 1994: 63).

Con esto podemos darnos cuenta la necesidad de un profesorado consciente de su protagonismo en este campo del fracaso y éxito escolar, comprometido con el estudio profesional a enseñar hasta el máximo de las posibilidades al niño diferente, dotado en fin de una competencia pedagógica suficiente para poder llevar a cabo ese objetivo básico de nuestras escuelas interculturales bilingüe.

Pocos profesores perciben la presencia de alumnos étnica o culturalmente distintos en sus clases como un problema importante, debido sobre todo a su sentimiento de importancia para lograr por si solos un mínimo éxito escolar respecto a este tipo de alumnado. Pero lo necesario es que los propios profesores y centros escolares vayan tomando conciencia de que en la escuela y el profesorado desempeña un papel crucial en el éxito de los alumnos minoritarios (Jordán: 1994; 66).

A demás de la problemática vivencia del fracaso escolar abunda entre el alumno minoritario, y de otras preocupaciones practicas a la hora de poner en marcha programas pertinentes de educación multicultural e intercultural.

Los profesores también experimentan no pocas veces una sensación de inseguridad profesional al tener que afrontar dilemas de mayor o menor importancia cuando en las aulas se presentan situaciones culturales conflictivas. Pero en algunas ocasiones el maestro debe estar preparado por que será inevitable el enfrentamiento entre ciertos valores tenidos como fundamentales por la cultura escolar y también centrales por la cultura de algún alumno indígena (Jordán: 1994; 93).

En contexto los profesores habrían de esforzarse por mejorar en los aspectos señalados, sin dejar de pedir debidamente los apoyos y ayudas oportunas a los organismos competentes. Con igual intensidad- o mayor incluso la administración

debería ser más sensible a las necesidades de los profesores ante la problemática educativa como esta descrita en el presente trabajo.

Según Bennett (2001), “un método de enseñanza y aprendizaje basado en un conjunto de valores y creencias democráticas y, que busca fomentar el pluralismo cultural dentro de las sociedades culturalmente diversas en un mundo interdependiente.”¹⁰

Por otro lado, y haciendo referencia a los Programas de Educación Intercultural (Desclée De Brouwer. Bilbao. 1997), se centra en un “modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en igualdad, la tolerancia y la solidaridad”.

Es una forma de entender y vivir la educación, es un enfoque educativo que tiene un carácter inclusivo, donde la diversidad es un ingrediente indispensable y positivo para una educación integral y de calidad, considerándose la diversidad un valor que nos enriquece.

Esta educación se relaciona de forma equivocada con una educación para inmigrantes, para unas culturas minoritarias que finalmente deban adaptarse a nuestra cultura predominante mayoritaria. Pero en realidad debe ser una educación para todos y todas. Una educación para aprender a vivir en sociedad y en la diversidad cultural que nos ofrece el mundo de hoy, desarrollando valores como el respeto y la tolerancia hacia los demás. Estamos por tanto ante una educación transformadora, no solo a nivel educativo sino también como proyecciones a la sociedad, considerados por algunos como un nuevo enfoque hacia una Educación Antirracista.

¹⁰ Véase en: http://www.aulaintercultural.org/guiaddhhmujeres/cap5/que_entendemos.htm

La educación intercultural está hecha o pretende realizar un cambio para la sociedad en general sin mirar a quien se le realiza.

Como nos damos cuenta educación intercultural se ha reducido a dos palabras: bilingüe/bicultural, esta denominación que ahora lleva la educación intercultural en su gran mayoría se basa en la enseñanza del idioma indígena correspondiente de cada pueblo y por el otro extremo utiliza el español como lengua nacional para así ambas lenguas vayan tomadas de la mano para tener un enriquecimiento de lengua.

La educación intercultural por su parte apunta a un proceso de aprendizaje entre iguales a una educación solidaria y emancipadora acompañada de estrategias de actuación para todos los participantes. Educación intercultural en ese sentido no es una educación para los indígenas, sino para toda la población la cual debe de dejar atrás su perspectiva de la relación superior/inferior y folclórica hacia los indígenas y cambiarla por una relación de sujeto a sujeto que implica la reflexión mutua de asimetría actual y sus causas (Klesing-Rempel; 1996: 8-11).

Una educación intercultural bilingüe (EIB) presupone un análisis metodológico adecuado y sistemático de las culturas para sí poder llegar a las comparaciones adecuadas y coherentes, que se pueden transformar en contenidos de enseñanza pluralista para todos los ciudadanos. Podríamos considerar la (EIB) como un proceso a través del cual se establece una relación entre diferentes culturas que responden a una realidad social política y económica concreta y que por su confluencia en un mismo territorio pueden ser compartidas.

La (EIB) es, por lo general, una educación enraizada en la cultura de referencia inmediata de los educandos, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la propia cultura universal.

Es también una educación vehiculada en un idioma amerindio y en castellano o portugués que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas a la vez: el materno y uno segundo.

El camino hacia la integración, con la consecuencia eliminación de conflictos y barreras culturales, podría hallarse en un modelo educativo que atiende a una población escolar de distinta procedencia cultural y territorial que, como tal, busca mantener su propia identidad. Esto es posible a través de una educación intercultural bilingüe, pues no se puede imponer el único modelo de cultura y de educación cuando existen tantos factores diferenciales humanos.

Comboni (1996) menciona que la educación intercultural bilingüe (EIB) presupone un análisis metodológico adecuado y sistemático de las culturas para sí poder llegar a las comparaciones adecuadas y coherentes, que se pueden transformar en contenidos de enseñanza pluralista para todos los ciudadanos.

Podríamos considerar la (EIB) como un proceso a través del cual se establece una relación entre diferentes culturas que responden a una realidad social política y económica concreta y que por su confluencia en un mismo territorio pueden ser compartidas.

Esta diversidad de culturas establecidas en el mundo se ha vuelto un debate legal y político en la comunidad internacional. Pues en los estados que se han asociado en la ONU poseen una hegemonía en su estructura política que impide integrar de una manera idónea a los pueblos, que se encuentran en los estados.

Taylor (1995), menciona que la cultura es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre. La situación de la cultura en las diversas sociedades de la especie humana, en la medida en que puede ser investigada según principios generales, es un objeto apto para el estudio de las leyes del pensamiento y la acción del hombre.

Sin embargo, es perceptible que en la mayoría de los estados existen grupos étnicos con distintos rasgos sociales, raciales, lingüísticos, religiosos y culturales. Este concepto es fundamental ya que aclara que a través de este concepto de grupos étnicos es como da paso a que los estados, involucren a los pueblos

indígenas para generalizar su condición y característica, y no tomar en cuenta que son pueblos diferentes, las minorías, pueblos tribales, refugiados étnicos y emigrantes (Lara; 2002-2008: 12).

Como nos damos cuenta en todos los estados del país existen pueblos indígenas que a la vez son muy distintos en la forma en que visten y viven, pero son muy similares en su lenguaje, lo que el gobierno quiere al unificar al estado es sin ver la distinción alguna de los pueblos minoritarios.

La cultura es un sentido más amplio y fundamental, es el conjunto de conocimientos, conductas y destrezas adquiridas. La identidad cultural consiste en sentirte parte de un grupo para compartir con él un conjunto de rasgos culturales y suelen implicar también una historia común, durante el cual se han ido generando y transmitiendo, a lo largo de las generaciones, esos rasgos culturales comunes (Conboni-Salinas ;1996: 122-135).

El antropólogo James Clifford hace notar que a fines del siglo XIX se produce en el campo de la filosofía, las ciencias sociales y el pensamiento en general, un curioso e inédito acontecimiento relacionado con la palabra cultura: empieza a utilizársela en la forma plural de “culturas”. Este hecho tiene hondas significativas y consecuencias. Para un hombre de la modernidad clásica para un ilustrado hablar de “culturas” era casi un contra sentido

La denominación de intercultural está referida explícitamente a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo y social y culturalmente situado; así como también a un aprendizaje que busca responder a las necesidades básicas de los educandos provenientes de sociedades étnica y culturalmente diferenciadas.

La dimensión intercultural de la educación está también referida tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, en cuanto a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanentes

entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de mejores condiciones de vida.

Desde esta perspectiva, se trata de una propuesta ideológica de encuentro y complementariedad entre culturas de raigambre diferentes. Así, la educación intercultural bilingüe se convierte en mucho más que la simple enseñanza de lenguas y que una mera enseñanza en dos lenguas diferentes y está destinada a generar una transformación radical del sistema educativo en contextos en los cuales el recurso de la lengua propia da pie a una verdadera innovación en los modos de aprender y enseñar.

Es por ello que ahora en varios países, y en el marco de las reformas educativas en curso, se apela a la noción de interculturalidad para referirse a la necesidad de que todos los educandos desarrollen sentimientos positivos respecto de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza a la gran mayoría de sociedades latinoamericanas (Luis Enrique López; 2000-2001: 7)

Sin embargo, es perceptible que en la mayoría de los estados existen grupos étnicos con distintos rasgos sociológicos homogéneos, como son, lo racial, lo lingüístico, lo religioso y lo cultural. Este concepto es fundamental ya que aclara que a través de este concepto de grupos étnicos es como da paso a que los estados, involucren a los pueblos indígenas para generalizar su condición y característica, y no tomar en cuenta que son pueblos diferentes, las minorías, pueblos tribales, refugiados étnicos y emigrantes (Lara; 2002-2008: 12).

La educación intercultural se refiere a la posibilidad de crear una relación armónica entre culturas diferentes:

Actualmente los no indígenas son los más necesitados de educación intercultural; por eso es sorprendente que se tenga la idea de que hay que hacer educación intercultural en donde hay mayoría de gente indígena.

Educar para conocer y comprender al que es diferente no sólo por su pertenencia étnica sino también por otros aspectos: al homosexual, al minusválido, al cholo; esto quiere decir conocerlos y comprenderlos, además de tolerarlos y aceptarlos.

Parte de la educación para la libertad es el respeto al derecho ajeno, entendido no como un respeto fundamentado en reglas o en un principio de autoridad, no en el miedo al castigo sino en la conciencia, en el amor y en la propia iniciativa (Cardenal & C; 2004: 12).

La educación intercultural, es la importancia al respeto de los valores de otras personas, ser tolerantes a las minorías ya que ellos están en nuestro entorno, la aceptación es muy importante.

La educación intercultural es ambiciosa en lo que se refiere a objetivos: competencia como mínimo bicultural, conciencia crítica de la propia identidad cultural, fomento de actitudes abiertas, enriquecimiento reciproco... Ahora bien, uno de ellos posiblemente controvertido, es el de contribuir a una mayor "igualdad de oportunidades" educativas para los alumnos sean mayoritarios o pertenecientes a la minoría étnico-culturales (Jordán; 1994: 63).

Los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y culturales son la que tienen tasas más altas del fracaso escolar; es decir son las que están más representados en el absentismo, las repeticiones, el abandono temprano del sistema educativo, las clases especiales (Jordán; 1994: 64).

Con esto podemos darnos cuenta la necesidad de un profesorado consciente de su protagonismo en este campo del fracaso y éxito escolar, comprometido con el estudio profesional a enseñar hasta el máximo de las posibilidades al niño diferente, dotado en fin de una competencia pedagógica suficiente para poder llevar a cabo ese objetivo básico de nuestras escuelas interculturales bilingüe.

Pocos profesores perciben la presencia de alumnos étnica o culturalmente distintos en sus clases como un problema importante, debido sobre todo a su sentimiento de importancia para lograr por si solos un mínimo éxito escolar respecto a este tipo de alumnado.

Pero lo más necesario es que los propios profesores y centros escolares vayan tomando conciencia de que en la escuela y el profesorado desempeña un papel crucial en el éxito de los alumnos minoritarios (Jordán; 1994: 66).

A demás de la problemática vivencia del fracaso escolar abunda entre el alumno minoritario, y de otras preocupaciones practicas a la hora de poner en marcha programas pertinentes de educación multicultural e intercultural.

Los profesores también experimentan no pocas veces una sensación de inseguridad profesional al tener que afrontar dilemas de mayor o menor importancia cuando en las aulas se presentan situaciones culturales conflictivas.

Pero en algunas ocasiones el maestro debe estar preparado por que será inevitable el enfrentamiento entre ciertos valores tenidos como fundamentales por la cultura escolar y también centrales por la cultura de algún alumno indígena (Jordán, 1994: 93).

La Educación Intercultural es una propuesta importante en la construcción de las democracias en sociedades multiculturales y, por esta razón, es imprescindible que incorporemos los grandes propósitos de igualdad al referente de género.

2.4 Objetivos de la educación intercultural

En sintonía con la definición de educación intercultural que acabamos de asumir, presentamos cuáles serían los objetivos a conseguir por este enfoque dentro de cada una de las cuatro grandes metas identificadas. Se trata de un intento de sistematización, y por tanto de una clasificación artificial, que esperamos sirva para delimitar más claramente qué persigue el enfoque educativo llamado intercultural.

Creación de actitudes positivas hacia las diferentes culturales, étnicas, religiosas..., que se originan por la automática asimilación, a causa de la socialización y dos de sus factores: el grupo de iguales y los medios de comunicación (Aguado Teresa; 1991: 2).

Transformación de la escuela y mejora del éxito escolar, la cual se consigue a través de del currículum intercultural, de la organización y del clima de mutuo respeto.

Ofrecer las condiciones para la igualdad de oportunidades educativas. Para ello se deben eliminar las posibles discriminaciones que sufren las personas por pertenecer a una determinada clase social, sexo, grupo humano o cultura; ofrecer el acceso de todos y todas al Sistema Educativo y adoptar todas las medidas necesarias para que quienes se encuentran en situación de desventaja puedan tener acceso, de forma equitativa, a las mismas posibilidades de maximizar su potencial de aprendizaje; y estar alerta de todas aquellas situaciones culturales y económicas que aparten a la chicas de los estudios o que las encaminen hacia opciones estereotipadas.(Garreta Bochaca y Llevot Núria; 111).

Todos los alumnos y alumnas, independientemente de la situación de partida, deben tener derecho a alcanzar el éxito escolar eligiendo entre diversas alternativas de vida, sin renunciar a su identidad.

La igualdad de oportunidades no significa la homogenización del aprendizaje, sino alentar la diversificación. Se debe de partir de los diferentes estilos cognitivos y de aprendizaje con los que los distintos grupos llegan a la escuela.

Capítulo 3. La educación y sus antecedentes en México.

La Educación:

La antropología de la educación es un campo de estudio, una especialidad significativa de las ciencias sociales, que surge de la necesidad de conocer y explicar los procesos de socialización y educación de los infantes y adolescentes en las sociedades llamadas primitivas y en las zonas rurales de los países latinoamericanos. Estos estudios se inscriben en la escuela de la cultura y personalidad desarrollada por los discípulos de Boas, hacia inicios del siglo XX, quienes estudiaron la reproducción social y cultural a través de la educación formal e informal (Juliano; 1996:276-284).

En antropología, la educación es un término general para los procesos sociales que facilitan el aprendizaje de los grupos humanos. La educación es universal en las sociedades y es necesario para la continuidad de la vida social como reproducción: biológica, subsistencia económica, comunicación simbólica y regulación social; son todos los aspectos que requiere que los jóvenes sean educados para una participación social y una enculturación que destaque los modelos culturales que se irán adquiriendo a lo largo de la vida, aproximadamente equivalentes a la educación definida en este sentido amplio (Barfield; 2000: 181).

En antropología, la educación es un término general para los procesos sociales que facilitan el aprendizaje de los grupos humanos. La educación es universal en las sociedades y es necesario para la continuidad de la vida social como reproducción: biológica, subsistencia económica, comunicación simbólica y regulación social; son todos los aspectos que requiere que los jóvenes sean educados para una participación social y una enculturación que destaque los modelos culturales que se irán adquiriendo a lo largo de la vida, aproximadamente equivalentes a la educación definida en este sentido amplio (Barfield; 2000: 181).

Hacia la primera mitad del siglo XX, el tema de educación en antropología estaba vinculado básicamente a investigaciones sobre el problema de la educación indígena, en el cual se explicaba los procesos de la marginación y de la aculturación de los indígenas, como se puede ver en los escritos de Manuel Gamio, Julio de la Fuente, Moisés Sáez, entre otros. Del mismo modo esto tiene relación con lo que dice Del val acerca de las investigaciones educativas en México.

La antropología mexicana pautó el diseño de las políticas educativas a lo largo del siglo XX, interviniendo en la creación y definición de la escuela rural en los años veinte y treinta; promovió la institucionalización del indigenismo y del modelo educativo bilingüe y bicultural, después, no intervino en la construcción social, institucional y académica de la comunidad de etnógrafos educativos en México. Fue a finales de la década de los sesenta cuando en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional comenzaron a realizar trabajos de investigación educativa desde perspectivas ampliamente aceptadas y con gran influencia en la conformación social y académica del campo. Se trataban de obras construidas libremente de la producción antropológica mexicana, donde las corrientes sociológicas contemporáneas y de la antropología cultural norteamericana son claras. En México, la etnografía aplicada a la investigación educativa se introduce de manera sistemática a finales de la década de los setenta, desde los años veinte y cuarenta del siglo XX se realizaron investigaciones antropológicas que adaptaron este método de investigación a algunos estudios realizados en escuelas. El campo de la investigación educativa no se agota, sin embargo, con el tratamiento de investigaciones históricas y socioculturales que intervienen en las prácticas escolares, las hace más enriquecedoras. (Del val, 1986).

Educación puede definirse como el proceso de socialización de los individuos. Al educarse, una persona asimila y aprende conocimientos. La educación también implica una concienciación cultural y conductual, donde las nuevas generaciones adquieren los modos de ser de generaciones anteriores.

El proceso de educativo se materializa en una serie de habilidades y valores, que producen cambios intelectuales, emocionales y sociales en el individuo. De acuerdo al grado de concienciación alcanzado, estos valores pueden durar toda la vida o solo un cierto periodo de tiempo. (ibídem)

En el caso de los niños, la educación busca fomentar el proceso de estructuración del pensamiento y de las formas de expresión. Ayuda en el proceso madurativo sensorio- motor y estimula la integración y la convivencia grupal.

La educación formal por su parte, consiste en la presentación sistemática de ideas, hechos y técnicas a los estudiantes. Una persona ejerce una influencia ordenada y voluntaria sobre otra, con la intención de formarle. Así el sistema escolar es la forma en que una sociedad transmite y conserva su existencia colectiva entre nuevas generaciones.

Por otra parte, cabe a destacar que la sociedad moderna otorga particular importancia al concepto de educación permanente o continua, que establece que el proceso educativo no se limita a la niñez y juventud, sino que el ser humano debe de adquirir conocimientos a lo largo de toda su vida.

Dentro del campo de educación, otro aspecto clave es la evaluación, que presenta los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación contribuye a mejorar la educación y, en cierta forma, nunca se termina, ya que cada actividad que realiza un individuo es sometida a análisis para determinar si consiguió lo buscado. (Pérez Julián; 2008).

3.1 Tipos de educación:

Según el grado de intencionalidad y sistematismo que converjan en un determinado programa educativo, se distinguen tres tipos de educación según (Sarramona; 1989:12).

Educación formal. Aquella que es plenamente intencional a acontecer en una estructura sistemática institucionalizada (escuela), lo cual suele conllevar el logro de titulaciones académicas reconocidas. Es la educación que esta legal y administrativamente regulada.

Educación no formal. Así se le denomina un conjunto de actividades claramente intencionales que acontecen fuera del sistema escolar formal, y que pretenden concluir con aprendizajes reconocidos oficialmente. El nivel de organización puede ser muy variable según la naturaleza del programa, desde altamente estructurado, estilo escolar, hasta un mismo nivel de estructuración. (ibídem).

Educación informal. Es el conjunto de acciones sociales que tienen consecuencias educativas sin que hayan sido elaboradas específicamente para la educación. La intencionalidad en el agente es mínima, sino la existencia, aunque pueda haber una clara intencionalidad en el receptor. La organización sistemática desde la perspectiva educativa es también baja o nula.¹¹

Aguirre Beltrán argumenta que existe dos momentos en la educación del niño. El informal y el formal, el informal comprende los primeros años del niño también llamado crianza o socialización. El formal es lo que occidentalmente se conoce como escolarización o educación institucionalizada (la escuela como concepto occidental).

¹¹ Véase en Tipos de educación. http://biblioteca.itson.mx/oa/educacion/oa46/conceptos_basicos_educacion/x8.htm

Aguirre Beltrán advierte que en las sociedades alfabetas la importancia que se le da a la escuela muchas veces ha conducido a confundirle como la educación cuando solamente constituye una fracción de ella, menospreciando a tal punto del proceso informal, que se termina por concluir que las sociedades sin escuela no tienen educación institucionalizada, es decir escolarizada (Aguirre; 1992: 10-11).

Por otro lado, según la Ley General de Educación del Sistema Educativo Nacional en México de 1993 señala respecto a estas definiciones de tipos de educación que:

Se entiende por *educación formal* aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos.

Respecto a la *educación no formal* es la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos en el artículo 11 de esta ley.

Por otro lado, se considera *educación informal* todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados.

La discusión teórica sobre la educación en México es larga y se extiende a sus inicios desde la época precolombina durante la colonia y en la época postcolonial.

Mateos afirman que el papel que tiene la educación en el contexto mexicano va cambiando a partir de las de los diferentes fines perseguidos por el estado. En la historia mexicana se puede vislumbrar como la educación es un complemento del estado ha utilizado para difundir su ideología y hasta cierto punto formar la conciencia colectiva que mantenga el orden a la población.

El estado percibe a la educación como un medio para la construcción de la democracia, capaz de generar orden y progreso le otorga la capacidad de integrar a la sociedad generando así la identidad nacional (Mateos s/f: pp 2).

3.2 Antecedentes de la educación indígena en México

El indigenismo es un factor que ha estado dentro de la historia mexicana desde sus principios, pero gracias al desarrollo tecnológico y el progreso del país, la sociedad en general ha optado por marginar a aquellas pocas etnias que aún habitan en territorios mexicanos como nosotros. La política educativa en México tiene sus bases tanto en los principios de la revolución como en la idea de Vasconcelos, pero sus orígenes se encuentran junto con la independencia, en 1810. Tras este periodo, la nueva nación toma el español como lengua nacional sin la opinión de aquellos que tenían otra lengua materna; además, el tipo de escolarización y la educación que se impone es occidental y en español. En esta primera etapa los indígenas no eran vistos como sujetos que necesitaban educación (Nolasco; 1988: 61-81)¹²

Durante el siglo XIX se intenta acentuar el aislamiento de las comunidades indígenas que serán transformadas en pequeñas propiedades agrarias, la escuela se encargaría de castellanizar y alfabetizar; los intentos de llevarla al campo se ven limitadas por cuestiones económicas, por lo que la educación se restringe a la jurisdicción de las ciudades (Acevedo; 1988: 221).

Dentro del proyecto de la educación nacional, los indígenas y la educación indígena no suponía un problema para el gobierno pues se consideraban ciudades con los mismos derechos que el resto de los mexicanos, lo que incluía el ser atendido por el sistema nacional de educación, es decir una educación igual para todos.

¹² Citada en de la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad Purépecha Michoacán México. 2004 Sonia García Segura. Revista mexicana de investigación educativa, enero- marzo, año/volumen 9, numero 020. Comie México, D.F. pp. 61-81

El crear una identidad nacional como mecanismo para llegar a la unidad de la nación se presenta como una constante en el discurso de los políticos. Será con Porfirio Díaz (1876-1910) cuando lo indígena de nuevo no tengo cabida:

No es, hay que aclarar, una política que discrimina la realidad india, sino que simplemente no se ve, no se considera su peculiaridad: la otra cultura, la otra lengua, que presentes y visibles en el transcurrir cotidiano, no forman parte del hecho educativo, ni siquiera como un problema serio a vencer (Nolasco; 1988: 208).

A partir de la revolución, el papel del indígena pasa a la esfera pública y surgen los primeros problemas, pues son muchas las lenguas que se hablan distintas al español y la idea de identidad nacional mexicana comienza a replantearse en todos los ámbitos políticos a través de las distintas organizaciones indigenistas. El primer paso en “mexicanizar” a los indígenas, pero con la lengua nacional. En 1911 se aprueba la ley de Instrucción Rudimentaria, que establece para toda la república, escuelas de este tipo cuyo objetivo era enseñar a los indígenas a hablar, leer, escribir en castellano y a ejecutar las operaciones más fundamentales y más usuales de la aritmética.

En los años veinte se estableció en la ciudad de México la casa del estudiante indígena, cuyo objetivo era reunir en una sola institución de jóvenes indígenas de diversos grupos étnicos, para instruirlos de acuerdo con las normas predominantes. A pesar del empeño de todas las instituciones implicadas, el experimento fracasó: los egresados del internado querían regresar a sus comunidades para impulsar el cambio cultural.

Con la creación de la Secretaría de la Educación Pública, en 1921, y el impuso de Vasconcelos por la educación obligatoria y en español, se da el verdadero empuje al mejoramiento integral de los pueblos indígenas y la educación en el medio rural. Con la creación de las casas del pueblo se pretende dar una escuela a la comunidad (Aguirre; 1973: 90), no sólo para alfabetizar sino para ayudar a esa comunidad a aumentar su producción, fomentar la cooperación y perfeccionar las

industrias locales. El acento se pone más en el desarrollo integral de la comunidad y no tanto en la instrucción individual y la educación infantil. Los resultados fueron positivos había un grado de aculturación y una proporción de población bilingüe, pero no fue así en comunidades monolingües. Estas casas del pueblo se transformaron años más tardes escuela rural mexicana. Otras instituciones que también desarrollaban su trabajo en el medio indígena y rural fueron las Misiones Culturales y las Brigadas de Mejoramiento Indígena, que enseñaban artes y oficios diversos a los miembros adultos de la comunidad (Aguirre; 1973: 90). Estos intentos son percibidos por los indígenas como imposición más del mestizo para su plena integración nacional.

En los años treinta se hace patente el interés por los indígenas se ven algunos de sus problemas, entre ellos, el de la educación. Del mismo modo se emprenden experiencias socioeducativas más bien ligadas al ámbito lingüístico como, por ejemplo, el trabajo de Mauricio Swadesh en la zona purépecha a través del proyecto Tarasco. A partir de ese momento se ve la necesidad de impulsar la alfabetización y la educación formal de los niños indígenas en la propia lengua materna, antes de pasar a la enseñanza del castellano, mediante el método conocido como castellanización indirecta. El discurso oficial mantenía la postura opuesta, fomentar la castellanización directa, que consistía en enseñar y alfabetizar en español (Acebedo; 1988: 224).

De acuerdo con los resultados del proyecto Tarasco, el entonces presidente Lázaro Cárdenas invitó a México al Instituto Lingüístico de Verano (ILV), una organización evangélica estadounidense, con experiencia en alfabetización en lenguas vernáculas no escritas en diversos partes del mundo.

La idea consistía en estudiar las lenguas indígenas de México, preparar alfabetos cartillas para alfabetizar y promover la educación en estas lenguas.

En los 1940 se realizó el primer Congreso Indigenista de México que, en 1940, se llevó a cabo en Pátzcuaro, Michoacán. Este congreso condujo a la creación del Instituto Indigenista Interamericano.

Los planteamientos indigenistas fundamentaron la idea del enfoque integral. Con la participación de pedagogos, lingüistas y antropólogos, se le quiso dar el funcionamiento teórico a la política de asimilación de los indígenas. Se quería no promover la educación en estas comunidades sino fomentar el cambio cultural mediante la acción integral en lo educativo, lo económico, la infraestructura, los modos de vida, los hábitos de consumo la organización social política, (Stavenhagen, 1988).

En 1946 el Departamento de Asuntos Indígenas desaparece y algunas de sus funciones pasan al Instituto Nacional Indigenista (INI), creado en 1948, mientras que el tema educativo corresponde a la SEP. Los esfuerzos por castellanizar se llevan a cabo por el medio de la creación de los Centros Coordinadores indigenistas que el INI estableció en diversas partes del país. La meta final consistía en la integración nacional.

En 1950, la discusión se centró en los relativos éxitos de la castellanización directa y de la alfabetización. Ambas posiciones no diferían mucho en su objetivo final que no era otro que la enseñanza de la lengua indígena para la castellanización.

En esta época destaca el aumento de elementos relacionados con la educación indígena como es la presencia de promotores y de profesores bilingües, las escuelas albergues, los internados, la creación de cartillas, etc. Sin embargo, el diseño de esta política estaba enfocado en la idea de un modelo de educación para toda la nación.

En los años sesenta, a raíz de la movilidad política masiva (Nolasco; 1988: 212) se da otro análisis y visión a los problemas nacionales, y el asunto de la educación y de la multietnicidad de México entran en debate. Las prácticas llevadas a cabo reflejan un fomento de la alfabetización en lengua indígena y la enseñanza de estas lenguas durante los primeros años de la educación primaria.

Esta idea se refleja en el aumento de instituciones y profesionales que se destinan a ello, por ejemplo, el cuerpo de maestros bilingües originarios de sus comunidades, cuya tarea era alfabetizar e impartir los primeros niveles de la educación primaria en la lengua indígena antes de pasar a los niveles primarios superiores, a la educación en español.

En esta década se da un gran impulso a la elaboración de textos escolares para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas; además se elaboran guías didácticas para los maestros y se inicia la preparación de cuadros técnicos y profesionales indígenas destinados a trabajar en sus comunidades de origen. A finales de los años setentas e inicios de los ochentas se habían realizado una serie de textos en más de veinte lenguas indígenas, que fueron llevadas a la práctica educativa.

El fin último de la política indígena fue la desaparición de los pueblos indígenas en México, postura criticada como “etnocida”, ya que tiende a destruir la identidad étnica cultural de un pueblo y sus posibilidades de reproducirse como tal (Stavenhagen; 1988: 12). Los pueblos indígenas no estaban presentes en la elaboración de estas políticas educativas que se hacían lejos de las comunidades, pero que iban dirigidas a ellas. Ante el proceso del etnocidio se planteó la necesidad de reconocer la pluralidad étnica del país, de rescatar los valores de las culturas indígenas como nacionales, conservarlos y promoverlos en vez de descartarlos. Las lenguas indígenas fueron reivindicadas como nacionales, y la educación bilingüe bicultural fue promovida como una meta en sí misma y no simplemente como un paso para facilitar la castellanización de las comunidades indias.

3.3 La educación para los mayas de Yucatán

El proceso de cambio de la institución escolar que se dedicó a la atención de los mayas de Yucatán.

El periodo que abarco de este cambio comprende de las fechas de 1917 a 1940. La formación de la nación mexicana surgió de un proyecto que se dibujó como excluyente: con los comienzos del siglo XIX y el triunfo de los liberales, la suerte de los indígenas quedo marcada por la marginación y el despojo.

Este proyecto se contextualizo de la idea de la nación que aspiraba a construir los criollos y los mestizos, herederos del marco civilizatorio occidental europeo. A principios del siglo XX, en los grupos dominantes imperaba la idea de que el mestizaje era el único elemento biológico y cultural que podían darle unidad y coherencia a la nación mexicana.

Gamio se preguntó “¿ ocho o diez millones de individuos de raza, de idioma y de cultura, o civilización indígenas pueden abrigar los mismos ideales y aspiraciones, tender a idénticos fines, rendir culto a la misma patria y atesorar iguales manifestaciones nacionalistas, que los seis o cuatro millones de seres europeos, que habitan en un mismo territorio pero hablan distinto idioma pertenecen a otra raza y viven y piensan de acuerdo con las enseñanzas de una cultura y civilización que difiere grandemente a la de ellos desde cualquier punto de vista” (Gamio; 1982:9).

Su respuesta fue muy negativa, según este autor para conseguir esta mezcla es necesario además de elementos complementarios, como son el político, lo económico y el étnico, la existencia de una educación integral. Sin embargo, afirmaba que la heterogeneidad de nuestra población, la multiplicidad de idiomas y la divergencia de modalidades de pensamiento. (Gamio 1982: pp159-160).

3.4 De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural

El análisis del proceso histórico en el que han estado inmersos los pueblos indígenas nos presenta como su participación directa en los diferentes movimientos indígenas no ha sido real y transformadora, pero ha supuesto un gran hito al convertirse en sujetos críticos con lo que el sistema le imponía, y en busca de una identidad en muchos aspectos perdida.

La educación escolarizada para indígenas no partía de las primeras etnias sino de los intereses y las conceptualizaciones que desde la esfera gubernamental se habían diseñado y operado. Esta situación dio lugar a una diversidad de políticas educativas en todo el territorio mexicano, siguiendo, por un lado, las bases políticas e ideológicas de la constitución, así como las diferentes reglamentos nacionales e internacionales que han marcado y regulado el posterior desarrollo de dichas políticas educativas (García; 2000; 23).

De este modo, se acuñó un nuevo planteamiento, concretamente, la llamada Educación Indígena Bilingüe Bicultural (EIBB), que surgió como política frente a la indigenista y trató de ser distinta, sin embargo, cayó en varias contradicciones y reproducciones (Herrera; 1997:12). Esta nueva posición fue reconocida como pilar de la educación indígena, pero quedaban por definirse sus elementos constitutivos y concretar sus modalidades pedagógicas curriculares e instrumentales.

No obstante, el planteamiento central de esta política se enfoca en que la nueva educación indígena no era solo un asunto indígena ni para ellos, si no nacional, por lo cual habría que hablar de una educación nacional ante la reconocida multiethnicidad en la sociedad mexicana (Nolasco; 1988: 215).

A si mediante EIBB se ponía al servicio de la comunidad indígena un instrumento más orientado al etnodesarrollo (Acevedo; 1988: 226) (Ordена; 1995: 523) para satisfacer sus propias necesidades y aspiraciones.

Pretendía crear las condiciones necesarias para enriquecer la identidad de cada cultura y de la sociedad en general. De este modo, la diversidad, la diferencia, la pluralidad cultural de cada país no constituye la negación de la unidad, sino que bilingüismo y el biculturalismo significaban aprender a manejar dos lenguas desarrollarse en dos culturas (Coheto; 1988: 232).

No obstante, la política educativa mexicana ha ido replanteando la definición del modelo de educación destinado a la población étnica nacional, siguiendo las recomendaciones de investigaciones del país y extranjeras al respecto. Estas aportaciones quedan patentes en la actual propuesta en la que se siguen no solo los lineamientos de la DGEI para la atención de niños y niñas indígenas en cuanto al seguimiento y evaluación del proceso educativo así como el diseño de material didáctico y la formación y capacitación de los docentes sino que además considera las aportaciones de otras experiencias nacionales e internacionales en donde las sociedades multiculturales han abordado la diversidad cultural y lingüística poniendo en marcha distintos proyectos educativos interculturales (García; 2000: 12).

3.4.1 Educación, educación intercultural

En los momentos y dinámicas actuales la definición de educación, en muchas esferas, aún no se supera la idea de educación como sinónimo de adiestramiento, de adoctrinamiento o encauzamiento hacia un objetivo o fin preestablecido desde instancias administrativas, sin embargo es evidente otra tendencia opuesta a la anterior, que opta por asumir a la educación como un complejo proceso dirigido a desarrollar todas las potencialidades del ser humano, incrementar la libertad, la responsabilidad y la formación integral de la persona, para su desarrollo en plenitud.

En el primer caso, la idea extendida entre políticos(as), educadores(as), padres, madres y aprendices converge en un pensamiento único: “educare=conducir”¹³ y

¹³ Véase en la Enciclopedia Multimedia Salvat,2004

por ello se tiene la idea de que la educación consiste en “señalar el cauce correcto”¹⁴ de normas de comportamiento ideales de las que no hay salida opcional. Así, educar es conducir, llevar, marcar la pauta y controlar que el educando(a) siga por el rumbo señalado. De acuerdo con esta corriente, un pueblo educado equivale en orden (natural o impuesto).

La educación tiene un proceso continuo y permanente que se interesa por el desarrollo integral (físico, psíquico y social) de la persona, le ayuda en el conocimiento, aceptación y dirección de sí misma para conseguir su bienestar y el de sus semejantes, la facilita la capacidad de toma del conocimiento, respeto y aceptación de la diversidad y se ocupa por la protección y mejora del medio o entorno natural, cultural y social.

A pesar de estas declaraciones, la educación mexicana, salvo algunas excepciones se imparte bajo conceptos y modelos tradicionales que no responden a las exigencias que actualmente plantea la sociedad actual.

El sistema educativo formal se asienta en modelos rígidos y lineales que buscan la promoción y acreditación competitiva, más que la formación o la construcción de un proceso educativo rico en experiencias y aprendizajes significativos.

En cuanto a la relación entre interculturalidad y educación, Walsh corrobora lo antes dicho y señala que la educación es la institución encargada de reproducir los valores existentes en el cuerpo social a través de un discurso que promueve ciertas posiciones, referentes, sentimientos y actitudes de detrimento de otros; y aunque no es la única institución que debería promover la interculturalidad alejada de binarismos tradicionales manipulados por las clases hegemónicas, es una de las áreas de la sociedad que mayores opciones ofrece, pues desde su tribuna es factible- como la misma autora lo demuestra- insertar la perspectiva intercultural, cuidando de que ésta vaya más allá de la ecuación: interculturalidad programas indigenistas. (Walsh; 2001: 6)

¹⁴ Véase en la Enciclopedia Multimedia Salvat, 2004

La educación entonces, también es el espacio desde donde se potencia al ser humano en formación a partir del desarrollo de valores y actitudes. Es el instrumento de mantenimiento o transformación de la sociedad, es la plaza que da la oportunidad de trabajar la interculturalidad como el posicionamiento integral que acorde las distancias entre lo “aprendido” y la vida, vale decir, como un proceso que se forja en la cotidianidad y no solo como enunciado.

Este es un proceso, conjuntamente con otros elementos, se genera a partir de un acto comunicativo y se considera que comunicación es comunidad, dialogo e interacción, la educación intercultural deberá sustentarse en la inherente capacidad del ser humano a comunicarse y dialogar en todos sus lenguajes, es decir, a ejercer su derecho de hablar y ser escuchado, reconocerse y a ser reconocido como diferente, y a reconocer al otro como uno diferente.

Así mismo, en torno a la educación intercultural, Inés Gil Jaurana (2000), afirma que aquella encierra aun una ambigüedad terminológica y para librarla elabora su propia definición, sobre las bases de los aportes conceptuales y teóricos propuestos para este tema por Teresa Aguado. Para Gil Jaurena la educación intercultural es entendida “como un enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales, y apoyar el cambio social según principios de justicia social” .

Se dará un dialogo intercultural y el aula será intercultural cuando se comprenda suficiente que el interaprendizaje abarca no solo ideas sobre todo sentimientos. El aprendizaje reciproco no debe de ser fraccionado sino asumido de forma integral pues integral es el ser humano; sin embargo, la fuerza y el énfasis esta tradicionalmente depositado en el aprendizaje cognitivo, mientras que el afectivo-vivencial (adquirido de forma positiva o negativa), por lo general, queda relegado, subvalorado o subestimado, a pesar de que está estrechamente relacionado y coexiste con lo cognitivo. (ibídem)

3.5 Educación tipo multigrado:

El trabajo docente en las aulas multigrado implica atender simultáneamente a los niños de diversos grados, lo que demanda al profesor organizar y planificar el trabajo de tal manera que pueda articular y relacionar los contenidos de las diversas asignaturas y grados, evite la fragmentación de la enseñanza y atienda adecuadamente a todos los niños (Gutiérrez José; 2004-2005:7).

Cuando hablamos de una educación multigrado nos referimos a un conjunto de elementos pedagógicos y didácticos que favorecen el logro de los objetivos que se han determinado en el ideario educativo nacional. Es un modelo puesto que al poner en práctica sus principios, sus procedimientos y sus procesos se logran mayores oportunidades de éxito para los estudiantes.

Como modelo educativo para grupos multigrado, está organizado en congruencia a una lógica ideológica que considera la atención a la diversidad desde las características individuales de cada persona para su desarrollo integral en un marco de respeto, valoración y fortalecimiento de las mismas, que asegura la equidad en la práctica escolar. (Gutiérrez José; 2005: 7).

El trabajo docente en aulas multigrado implica atender simultáneamente a niños de diversos grados, lo que demanda al profesor organizar y planificar el trabajo de tal manera que pueda articular y relacionar los contenidos de las diversas asignaturas y grados, evite la fragmentación de la enseñanza y atienda adecuadamente a todos los niños.(Gutiérrez José; 2005: 7).

Antecedentes

La población está compuesta básicamente por niños de comunidades rurales y por niños indígenas. Esta población infantil está expuesta a la reprobación, deserción y bajos resultados educativos.

Entre los aspectos que afectan la calidad educativa en las escuelas multigrado se encuentran: fuerte irregularidad del servicio, tiempo reducido de clase en la jornada escolar, insuficiente dominio en estrategias de enseñanza eficaces para la atención a grupos multigrado, prácticas centradas en la repetición y ejercicios mecánicos, poco aprovechamiento de los recursos educativos disponibles, débil vinculación pedagógica con los padres de familia. (Hernández Víctor; 2009: 4).

En este sentido, una política que busque contribuir a la mejora de los resultados de estas escuelas requiere incluir diferentes ámbitos de intervención, principalmente lo que se refiere a la gestión escolar, práctica docente, formación y actualización, considerando que el propósito fundamental es que todos los educandos aprendan; es decir, el reto principal es que las diferentes acciones se traduzcan, en última instancia, en mejores aprendizajes para los alumnos.

El trabajo docente en las condiciones del aula multigrado implica atender simultáneamente a niños y niñas de diversos grados, lo que representa tanto ventajas como dificultades en el desarrollo de los procesos de enseñanza, pues la constitución heterogénea del grupo permite que el maestro favorezca la colaboración entre los alumnos y la ayuda mutua; pero a la vez, le demanda organizar y planificar el trabajo de tal manera que pueda articular y relacionar los contenidos de las diversas asignaturas y grados, evite la fragmentación de la enseñanza y atienda por igual a todos los niños. Revisar y analizar las prácticas escolares que se desarrollan en el aula multigrados permite identificar sus fortalezas y retos, y definir las necesidades de cambio para mejorarlas (ibídem).

Dificultades para aplicar el curricular nacional¹⁵:

De los 200 días señalados en el calendario oficial, se observa que no hay clases en 50 o más, debido a las distintas tareas administrativas y de gestión. La jornada escolar se reduce, en varios casos a 3 horas de trabajo, por la llegada tarde de alumnos o del maestro, por la extensión del recreo, por el aseo del aula, por la salida anticipada. Dificultades para organizar el trabajo para varios grados:

- Tema diferente para cada grado
- Misma actividad para todos, sin atender la especificidad del grado
- Tratamiento superficial de los contenidos

Abordaje de temas por sesión. Sin profundizar en los contenidos. Ejercicios didácticos que no promueven el desarrollo de habilidades y actitudes. Poco tiempo para compartir lo que se aprende o brindar apoyos mutuos entre los estudiantes. Tiempo de espera prolongado de los estudiantes para recibir apoyos e indicaciones. La planeación resulta compleja en la situación multigrado muchos materiales como insumos. (Hernández Víctor; 2009:5)

La evaluación del aprendizaje

Otro de los retos de la práctica docente es la evaluación. ¿Qué evaluar? ¿Cómo y con qué procedimientos?, entre las prácticas recurrentes está el uso del examen comercial que a veces contiene un excesivo número de reactivos (diez páginas o más) para completar frases, relacionar columnas, opción múltiple. Los exámenes, en especial los de ciencias naturales e historia, suelen promover la memorización de datos específicos.

¹⁵ Estudio realizado por el Proyecto multigrado en 2002 y 2003. Se visitaron aulas de once entidades (Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Veracruz, Michoacán, San Luis Potosí, Hidalgo, Estado de México, Jalisco, Durango y Puebla); se recopilaron materiales como cuadernos y exámenes, se entrevistaron a los diferentes actores educativos: maestros, alumnos, padres de familia, autoridades y asesores técnicos.

Asimismo, la revisión de ejercicios en los cuadernos es en ocasiones, de manera superficial, con un símbolo (“palomita”, “revisado”) que poco ayuda a los alumnos a mejorar su trabajo¹⁶.

La escuela multigrado que se quiere

Se piensa que las escuelas multigrado difícilmente pueden obtener buenos resultados, por las carencias y limitaciones que tienen o la heterogeneidad del grupo que dificulta la organización del trabajo. Sin embargo, como han mostrado diversas experiencias nacionales e internacionales, la convivencia en un mismo salón de alumnos de diferentes edades, intereses y posibilidades ofrece un potencial para estimular el trabajo colaborativo y la ayuda mutua entre los niños que favorece el aprendizaje compartido. Así también es posible establecer vínculos con la comunidad como una forma de aprender. (Hernández Víctor; 2009: 6)

Aprovechando las condiciones del aula multigrado y reorientando las prácticas de enseñanza, el uso creativo de los recursos didácticos y la vinculación con la comunidad es posible ofrecer a los niños experiencias educativas valiosas.

¹⁶ Esto se puede deber por una parte a la diversidad de grados que atiende el maestro, y por otra, a la falta de estrategias para la revisión formativa de libretas. En otro apartado de este documento se brindan algunas orientaciones y propuestas al respecto.

Capítulo 4. La problemática y la formación de los docentes en la educación indígena en Yucatán, y la educación intercultural bilingüe en la comunidad de Alfonso Caso.

Para definir la educación indígena es necesario aclarar quienes conforman el este sector de la población, pero resulta difícil, porque el concepto resulta confuso desde su origen, ya que se deriva del extravío de Cristóbal Colón, porque en su confusión llamo a los habitantes de América indios. Es necesario aclarar que los indios se encuentran en la india y “Los pueblos de México han tenido nombres precisos desde el siglo XV, pero el concepto indio sigue ocultando a esos pueblos” (Montemayor; 2001: 27).

En el caso del pueblo yucateco la población indígena se denomina maya según los datos del INEGI 2015, Yucatán al igual que Chiapas y Oaxaca son las entidades federativas con mayores grupos de indígenas, con niveles mayores al 27.8%¹⁷. En Oaxaca son muchas lenguas que se utilizan al igual que en Chiapas, mientras que, en Yucatán, la única lengua indígena utilizada es el maya yucateco además las variantes de esta lengua son muy pocas, por lo tanto, no limita la comunicación.

La enseñanza de los contenidos de los planes y programas educativos implican retos a los alumnos maya hablantes, puesto que los docentes que lo implementan no cuentan con la preparación específica para hacer accesible la adquisición de los conocimientos básicos que se requieren en su preparación.

Esto significa que todavía no se ha logrado una formación docente que facilite la integración de los niños mayas a la vida nacional y que tome en cuenta sus aspectos socioculturales; fue hasta 1964 que se creó el Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües en la SEP y en 1978 se fundó la Dirección General de Educación Indígena; más tarde, con la desconcentración administrativa, los gobiernos estatales se hicieron responsables de la atención educativa de su entidad en teoría, porque hasta hoy, los planes y programas al

¹⁷ Fuente: INEGI. Encuesta intercensal 2015

igual que los libros de texto siguen a cargo del gobierno central (Barraza Iris, Gasché Jorge; 1985:32).

En el primer Seminario de Educación Bilingüe bicultural en Oaxtepec, Morelos, realizaron en 1979, surgió propuesta descolonizadora, pues los maestros indígenas plantearon la necesidad de la revaloración cultural y lingüística y una vinculación más estrecha entre la escuela y la comunidad.

Esto mismo fue planteado por el ANIBAC en 1983 y se puso en marcha a través de la educación bilingüe bicultural. En el programa bicultural se asumía que los niños indígenas deberían de ser criados en dos culturas: la indígena local y la mestiza o nacional.

Ante estos replanteamientos se reconsidera la situación etnolingüística de la región y en 1995 la dirección General de Educación Indígena comienza a formar un nuevo programa educativo denominado Educación Intercultural Bilingüe, cuyos propósitos era atender la diversidad, individual, sociocultural y lingüística del contexto indígena.

En Yucatán, la educación de la población maya está a cargo de la subdirección de la educación indígena de la entidad. Sin embargo, los proyectos educativos destinados a ésta, han sido determinados según el momento histórico y los ideales del grupo dominante, a través de políticas públicas que reflejan claramente la influencia occidental (Martin macedonio; 2008: 105).

Esto crea muchas dificultades en la formación de la identidad maya porque la escuela se presenta como un ambiente totalmente ajeno al contexto, lo que propicia la desvalorización y negación de la cultura de origen.

El modelo de maestro que está detrás del proyecto educativo en general muestra claramente tendencia técnica instrumental, que lo ubica como organizador de estrategias de enseñanza basadas en un modelo homogenizador. En su formación, docente tiende a ser "... capacitado como ejecutor, técnico eficiente que busca la competencia y las habilidades previstas en el alumno, además que forma

parte del medio estructurado y estructurante de la situación educativa desde el enfoque de sistema” (Ornelas; 2000:127). Cuando el maestro para la educación indígena no recibe la formación específica, en el proceso de normalización, es decir, en el momento de determinar cuáles son los alumnos con mayor, menor o regular aprovechamiento y quienes merecen acceder al nivel inmediato, generalmente ubica a la población monolingüe en la lengua maya en los niveles más bajos. Lo que favorece la deserción y reprobación.

Entendida la formación del docente, como la acción por el cual el individuo adquiere los conocimientos básicos que le permiten conducir a los niños al desarrollo de sus potencialidades, su importancia radica en desarrollo la habilidad de considerar la diversidad etnolingüística, para inducir al niño a la adquisición de conocimientos específicos que tomen en cuenta el contexto en el cual se desenvuelve. Entonces el propósito de la formación de los futuros docentes debe ser congruente a las necesidades de la población escolar.

En el caso de Yucatán, a partir de 1990 la formación del magisterio indígena quedo a cargo de la Universidad Pedagógica Nacional, porque la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Dirección General de Educación Indígena pusieron en marcha la Licenciatura en Educación Preescolar y en la Educación Primaria para el medio indígena (LEP Y LEPMI 90). El propósito era ofrecer un programa de la formación docente que permitiera a los maestros indígenas en servicio, responder a las necesidades educativas de los niños y de las niñas de entidad (Martin Macedonio; 2008: 107).

Por lo tanto, en la misión y propósito de la formación no están contemplados los esfuerzos para el desarrollar las competencias que requiere el docente intercultural bilingüe. Aunado a esto, porcentaje de formadores de docentes que domina la lengua maya en las licenciaturas son mínimas.

Por lo tanto, la formación docente, como proceso de racionalidad social se sustenta en un discurso ideológico, que está cumpliendo con el propósito de

formar docentes en la lengua mayoritaria, que posibilitan la homogeneización al ser formados por maestros mestizos y con planes y programas centralizados y en la lengua mayoritaria. (Martin macedonio; 2008: 110).

Estos modelos se tienden a reproducir, pues los futuros docentes también integran y jerarquizarán los saberes basados en planes y programas centralizados, y lo realizarán en la lengua mayoritaria, aunque muestren claro el dominio de la lengua minoritaria.

La educación indígena enfrenta dos situaciones: la primera se relaciona con la fuerte influencia política internacional en el proyecto de educación y la segunda refleja la escasa importancia que el gobierno y los planificadores asignan características de la región, porque se ha visto que este modelo educativo no está respondiendo a las necesidades reales de los actores a los que van a servir, es decir los niños y los padres de familia, porque los planes y programas resultan o bien obsoletos u opresivos, es decir no coinciden con las necesidades de la población, porque se basan en un modelo extranjero, de tal forma que por ejemplo en el caso de la asignatura de adquisición y desenvolvimiento del lenguaje, algunos autores como Gonzales Cuenca sirven de base para analizar el proceso evolutivo en el lenguaje del niño; sin embargo su propuesta no resulta compatible con la lengua maya por que el alfabeto correspondiente es diferente (Ibídem).

Por otra parte, la obligatoriedad de la educación básica involucra la responsabilidad de llevarla a todos los rincones del país, pero impartir educación en una sola lengua y aplicar los contenidos curriculares impuestos por la clase dominante, margina a quienes solo hablan el idioma materno, que no siempre es el idioma reconocido como oficial en la educación (Jiménez Olga; 2011:12).

La población maya está constituida en el presente, con las minorías étnicas con capacidad muy restringida para tener una influencia en las políticas educativas.

Al igual requieren información y apoyo para traer recursos económicos para la investigación y el desarrollo de sus culturas. Ya que ni los estados nacionales ni la

iniciativa privada consideran que la educación indígena orientada al desarrollo cultural sea una inversión provechosa.

La prueba es que no existen escuela indígena particulares. Por esto el bajo nivel cultural de los pueblos indígenas no es resultado ocasional, y con frecuencia se encubre mediante el folclorismo oficial.

Los aspectos fundamentales de las políticas educativas tradicionales, ha sido la reglamentación del uso de lenguas con bases a los intereses de la cultura hegemónica, reservando a ésta el estatuto de “lengua oficial” y relegando las otras, a las que se han impedido el acceso a la educación y su difusión mediante la imprenta y los medios de comunicación.

Más aún; los futuros docentes de las comunidades indígenas están sujetos a un doble proceso de enculturación: la que obtienen dentro de su medio familiar y comunitario, y la que reciben en su escuela que mediante el uso de la tecnología tienden a hacerlos parte de la cultura mestiza.

La educación es, pues un requisito tanto para las personas pueden acceder a los beneficios del desarrollo, como para que las economías estén en condiciones de garantizar un desarrollo, sostenido mediante una competitividad basada en el conocimiento (CEPAL; 2002).

Si en la actualidad se le preguntara a cualquier alumno maya, ¿por qué es importante ir a la escuela? su opinión resulta positiva, porque generalmente responden: es importante ir a la escuela para que nos abran los ojos o para que seamos algo en la vida.

Si hablamos de los retos son muchos los que tendrán que enfrentar las políticas públicas para poder responder a las necesidades de esa población con características específicas.

Por este motivo es que se está proponiendo que la preparación del docente que desarrollen un bagaje educativo cultural y lingüístico que les permita comprender y despertar en las conciencias de los individuos de la comunidad a su cargo, el

deseo de mejorar sus condiciones de vida. Lo anterior permite ir generando y estructurando acciones que tendrán como objetivo que la población maya pueda participar en la educación.

Se requiere un modelo de educación en el que se programen diferentes niveles y ámbitos de intervención, se deben construir con base a un desarrollo más humano, respetuoso con el medio ambiente sustentable en el futuro.

Por eso, tener una alternativa para la formación del capital humano que potencie los recursos naturales sociales, es la consolidación de las licenciaturas con enfoque intercultural bilingüe en todos los niveles y para toda la población yucateca. Es decir, con la limitación a un sector se propicia la marginación.

Es necesario reconocer la importancia de la cultura como una base significativa en la formación del docente, porque en ella se encuentran implícitos los recursos necesarios para el trabajar con los conocimientos y la cosmovisión de la comunidad. Pero si se continua con la discriminación a los alumnos en el salón de clases y les decimos constantemente que su actitud, y el lenguaje que utiliza no es el adecuado y que la manera de hablar y vivir de su familia es inadecuada, acabará por creerlo y buscará asemejarse a la cultura de poder en lengua y comportamiento, o se negará a participar en las actividades.

Por ello, para que la educación contribuya directamente al desarrollo social y económico de la comunidad, es básico el desarrollo de las capacidades personales tanto de la población indígena como la no indígena. Esto resulta factible a través de una formación docente que permita a toda la población estructurar su identidad y desarrollar sus capacidades para participar en la construcción de la sociedad.

Por lo tanto, para el mejoramiento de la calidad de la educación de la población maya, se propone un modelo de formación docente que responda a las necesidades específicas de la región, porque la población maya requiere un modelo que atienda las diferencias, que considere en su formación el

conocimiento de las necesidades educativas de las poblaciones más desfavorecidas de la entidad.

El modelo educativo implementado en la educación indígena se basa en los ideales que reflejan el modelo opresivo de la sociedad de lengua mayoritaria.

Tenemos el proceso de educación y el ámbito de vida que lleva para su formación como docente en la educación indígena del maestro y el director de la escuela primaria de Alfonso Caso:

4.1 La lengua

El idioma es, quizás, el patrimonio cultural más importante de un pueblo. A través suyo se transmite saberes y formas de entender y explicar el mundo y la vida, el tiempo, la historia, de relatar el pasado y vislumbrar el futuro. Una lengua que permanece viva, como la maya permite a sus hablantes conservar formas de expresión y sensibilidad propias, derivadas de su experiencia vital y de su historia compartida. Este es el caso de esta comunidad de Alfonso Caso, los problemas, las experiencias, los comentarios más importantes, las personas mayores las comunican en su lengua que es la “MAYA”, ya cuando se dirigen fuera de ella como son cuando van a hospitales, tiendas fuera de la localidad se utiliza el idioma “ESPAÑOL”.

4.1.2 La educación

Los servicios educativos que cuenta la población de Alfonso Caso: son las siguientes una escuela de educación preescolar que lleva por nombre “Benito Juárez García” con un alumnado aproximado de 13 infantes de 4 a 6 años. Y también cuenta con una escuela primaria intercultural bilingüe “Benito Juárez García” esta escuela cuenta con 47 alumnos divididos en dos grupos 1°, 2° y 3° los atiende un maestro. Y el 4°, 5° y 6° es atendido por otro maestro. Esta división de grupos se les llama “Multigrado” se ha logrado también la instalación y el funcionamiento de una cocina que ofrece a los estudiantes, desayunos calientes,

estos desayunos se preparan con la ayuda de la mamá de los niños de la escuela están divididas en grupos para la elaboración de los alimentos.

4.2 Características de los centros educativos

- **Preescolar**

Hay una escuela, la cual depende de la dirección de educación indígena, cuenta una maestra.

Cuadro 1: Total de alumnos inscritos en el preescolar.

Grupo	Hombres	Mujeres	Total
1°	3	2	5
2°	0	2	2
3°	5	3	8
Total	8	7	15

- **Primaria**

Hay una sola escuela, la cual dependen de la dirección de educación indígena, cuenta con dos grupos, a cargo de dos maestros.

Cuadro 2: Total de alumnos inscritos en la primaria.

Grupo	Hombres	Mujeres	Total
1°	2	2	4
2°	6	1	7
3°	2	7	9
4°	6	0	6
5	8	8	16
6°	1	4	5
Total	24	23	47

4.2.1 Historia de la escuela primaria

Su nombre de la escuela es “Benito Juárez” la escuela es fundada en 1942 a petición de los trabajadores que allí habitaban y de las familias que iban llegando. La escuela comenzó con una palapa como salón y otra como casa del maestro.

A los 3 años empezó a aumentar los alumnos y se gestionó a las autoridades para que se hicieran dos aulas más.

En 1988 ya se habían entrado en lo que hasta el día de hoy lo que es el programa de multigrado para comunidades indígenas, pero con el concepto de educación

intercultural bilingüe, actualmente cuenta con 47 alumnos como podemos observar en el cuadro dos antes mencionada y cuenta con dos maestros.

La educación bilingüe no es aprovechada al máximo solo se realizan una que otra tarea en maya y la gran mayoría en español, en esta escuela la lengua materna es esencial pero no se toma como tal adoptan más lo castellano que lo maya.

4.2.2 Etnografía educativa:

La escuela primaria intercultural bilingüe Benito Juárez se encuentra ubicado a un costado del dispensario médico a un costado de la carretera federal.

El horario de labores escolares educativas de 7:00 a.m. a 11:30 a.m. esto es por falta de maestro de artística y de educación física, como esta escuela está integrada en la de tiempo completo debería de salir a las 3:00 p.m. aunque en realidad empieza alrededor de las 7:30 por que los maestros radican en distintos lugares el director es de Peto y el maestro de los grados de 1° a 3° es de Tekax, el maestro llega directamente para entregar la carne para la cocina del día, en la escuela también tiene una conserje ella viene todos los días a abrir la escuela, ella es de Oxkutzcab.



Los niños llegan antes a la escuela y se dirigen a la plaza cívica a jugar o a realizar alguna actividad, algunos alumnos se quedan en el salón para terminar alguna tarea atrasada. El maestro de los primeros grados con frecuencia llega temprano porque él no se

Foto 4 profesor en el desayuno escolar.

encarga de comprar materiales para la cocina todo lo hace el director que también es maestro de 4°,5° y 6°.

Él también se encarga de las actividades cívicas: honores a la bandera (los días lunes cuando –del tiempo que permanecí en el poblado solo 3 veces se efectuaron), de pues de entonar los himnos mexicanos y el de Yucatán, honores a la bandera y se dicen las efemérides de la semana.

Luego se les ordena a pasar a cada grupo en su respectivo salón de clases, lo que son dos que están separadas de la siguiente manera 1°,2° y 3° en un salón y 4°, 5° y 6° en otro, por la llamada educación multigrado que se habló en páginas anteriores que consiste en varios grupos reunidos en un mismo salón dirigidos por un solo maestro. (Estos alumnos siempre cambiaban de salón porque estaban realizando mejoras en su salón de ellos estuvieron en la palpita de preescolar y en la cocina)

Con la indicación previa de permanecer en su salón de clases sin salir, o realizar alguna actividad pendiente mientras los maestros se encuentran platicando sobre planes de la escuela entre otras cosas.



Foto 5: maestro calificando tareas.

En el caso de los alumnos de 4°,5° y 6° se dedican a jugar muy pocos se ponen a terminar sus trabajos los de quinto año son más traviesos.

Lo interesante de la situación las tareas que se realizan en muchos casos los maestros no lo evalúan por eso la gran mayoría ni los hace. Considero que por eso los alumnos no realizan sus actividades y hacen lo que le plazca a voluntad propia, existe por parte de maestro director Polanco una actitud pasiva hacia el comportamiento de los alumnos durante la realización de todas las actividades

escolares. Por eso los niños más adelante, o en el presente ellos mismos se crean muchos conflictos en sus actividades escolares.

En las sesiones que estuve presente para localizar los conflictos que tienen los niños en sus procesos de aprendizaje me percate con lo siguiente en la materia de la maya

Los procesos de formación e historia de vida de los maestros de la comunidad

Polanco Suárez Manuel Nicolás

(Maestro de 4°, 5° y 6° y director de la escuela)

Mis padres Maximiliano Polanco Alpuche y mi madre María Inés Suárez Vázquez

En la primaria si me humillaron por mis compañeros porque mis padres me metieron en una escuela de monjas donde iban la gran mayoría de los ricos, ya no quería ir a la escuela hasta que un día dije a mi mamá que me quería salir y ella me metió a la escuela donde estaba la banda.

Mi lugar de nacimiento fue en el municipio de Peto, Yucatán, 23 de diciembre de 1955, hijo de campesinos, gente humilde trabajadores del campo, mis papas son de Peto, vivíamos en la pobreza extrema más pobres que esta localidad, ya que en este pueblo tienen tractores camionetas, carros, nosotros ni con bicicleta contábamos, entre a la primaria, somos tres hijos nada más que fueron 2 mujeres y un hombre, mis dos hermanas y yo de los 3 solo yo logre terminar como maestro o sobresalir de la carrera, la primaria la estude en Peto, la secundaria en Valladolid a los 16 años me fui para haya.

Porque desde a los 16 años pensaba entrar en el sistema donde estoy ahorita, desde sexto año presente el examen pero no pude meter mi filiación para entrar a la plaza por qué no tenía cartilla militar primer obstáculo que tuve para acceder, de allí me otorgaron una beca para ir a estudiar la secundaria a Valladolid, tres años estuve estudiando, mis padres eran mayeros de hueso colorado yo de allí aprendí hablar la maya, no tome cursos de maya para nada, como hace un año pusieron exámenes de maya yo casi aprobé todos, de eso me dijeron que tomara un diplomado de maya si cuando entre a trabajar yo sabía bien la maya.

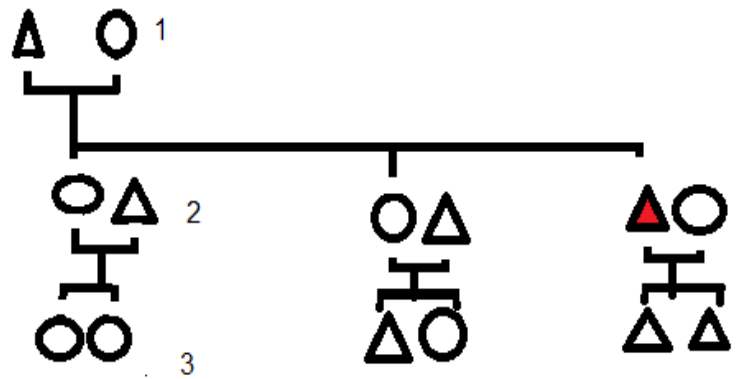
Cuando entre a trabajar me dieron un examen de maya oral y escrito para obtener la plaza y gané esa plaza, terminando la secundaria me fui a Carrillo Quintana Roo, a estudiar en el Cecite, en esa época ahora es CBTIS, empecé la carrera como técnico topógrafo la escuela todavía estaba comenzando no tenía equipos para teorías, mis amigos que estudie la secundaria en Valladolid estaban en Tizimin, en el CBTA 14 y me hablaban bueno me mandaban cartas por que en aquella época no había ni celulares, me decían que yo vaya para haya porque está mejor y toda la cosa y termino el semestre en Carrillo para principios de enero me lance a Tizimin.

Ese año era el 1976 creo no recuerdo bien el estudio me lo pagaba una beca lo del INI desde que entre en Valladolid cuando no pude entrar a trabajar, medio una beca para que siguiera estudiando esta beca la conserve me fui a Carrillo con la beca, me fui a Tizimin pensé que iba perder la beca pero cuando llego allí seguía con la beca, seguí y termine la carrera de industrias agropecuarias en Tizimin hacíamos queso blanco, embutidos, hacíamos industrias de frutas hacíamos mermeladas de guayaba , de mango. De allí terminado la carrera es más antes de terminar la carrera me faltaba como un mes me faltaba un examen, el maestro Rubén Calderón ha sido diputado, senador es de Peto el me apoyo conociendo a mi familia humilde me mandó llamar a Mérida ya hablo conmigo tu mamá me dijo que ya eres un profesionista pero todavía me faltaba un mes para terminar agarro un papel y me lo dio como recomendación las horas de una secundaria que le habían prometido, compro mis boletos para México y dije como me voy a ir si ni siquiera he terminado y vi a un compadre ahorita está en la técnica de Peto, si me hubiese ido a México ahorita estuviera trabajando en la secundaria técnica, como técnico en industrias agropecuarias y le dije a él y le di todo lo que me dieron le dije tu vete a México para que te den tus horas se fue y ya mero se jubila también, y de allí paso un tiempo y regrese a Tizimin a terminar la carrera en el 1979, en enero del 1980 de allí me fui a Chetumal a trabajar en la SARCH me entreviste con Mario Villanueva era el representante estatal de la SARCH, de la Sagarpa ahora, fui con un cuate, justamente necesito dos técnicos en el programa apícola en el estado de Quintana Roo, hablo la secretaria para firmar nuestros contratos de 6 meses y comencé a trabajar en el programa apícola en los centros de O. Blanco en Chetumal llegaron carros motos, me acuerdo que había un técnico de Dziuche no sabía ni manejar ni montar bicicletas le dan su moto con la moto aprendió se dio unos porrazos por allá, 6 años estuve trabajando por allá.

Me acuerdo cuando nos pagaron me acuerdo 6 quincenas tres meses no nos habían pagado cuando fui a cobrar estaba temblando 18 millones de pesos iba a cobrar en esa época se hablaba de millones y dice el jefe de personal ala en la especies menores en Chetumal aquí todos los nuevos dan su tanda cuando cobran, y de a como les dije 150 mil dice con eso nos dimos una parranda ese día de alegría que no habían pagado terminando mi contrato ya estaba por terminar llego un sábado a mi casa me dicen que me fue a visitar un maestro un amigo es jefe de sector en Sotuta se llama el maestro Valerio Canche Ya, conoció mucho a mi papá tenía mucha amistad con la familia pues el llego a ser jefe de sector, fue a decirle a mi papá que iban a ver 60 plazas en Sotuta para maestros. me dice mi mamá no quieres presentar examen en Sotuta hay 60 plazas si voy le dije y salgo en el centro de Peto y me dicen que en mero Peto hay 10 plazas pero no se hace como ahora en eso se hacía una semana allá otra por allá había chance de presentar y entonces allá en Peto fui a presentar después me fui a Sotuta, primero salió los resultados de Peto voy y veo que estoy a dentro de los que se quedaron de las 10 plazas yo gane una y tengo un amigo que ahora es maestro también Juan Carlos calderón bautista él estaba triste huérfano no paso el examen yo quiero entrar no puedo no pase el examen, le digo sabes que voy a presentar el examen si de casualidad me quedo vengo y renuncio a este y le digo al maestro Castro jefe de aquí que te lo de no lo quiero a también, también cuando llego a Sotuta está también mi nombre, así que en dos lugares estaba cuando llegue estaba contento aquel chavo le digo vamos a hablar con el maestro Castro, no quiero la plaza pero por qué vas a renunciar me dijo no sabes lo que estás haciendo ya ganaste eso no cualquier lo gana es que quiero dárselo a mi compa, yo tengo trabajo en Chetumal le dije, firme mi renuncia.

Y me fui a Sotuta en Chetumal ya no regrese tampoco y ya de haya metí filiación no contrato como en Chetumal 6 años en Sotuta, eso fue el 1 de septiembre del 1980 en un lugar que se llamaba Tepich Carrillo, cerca de Akanke, yo lo funde porque no había escuela en ese lugar allí trabaje tres años de allí me pase a un lugar que se llama Telchakillo como jefe de albergue hice un año luego de allí me fui a Lepad como director de escuela un año, luego me pase a la región de Peto, en San Dioniso, de allí me pase a Yaxcopill cerca de Peto hasta en bicicleta iba, me pase a Halcontzumil un pueblito cerca de Peto, un año de allí a Tonoche, hice también un año allí hubo problemas en Tzaltzikel, un maestro estaban sacando Canche, lo sacaron por la gente vamos a preguntar fue cuando me vino a ver, en Tzaltzikel en la escuela Héroes allí hice 6 años, en esa escuela era completa 14 maestros estaban, en el 1995 me invitan a venir a aquí en Alfonso Caso

y me vine, por el principal motivo que vine aquí es por lo económico, porque allá en Tzaltziki en esa época me dan no se pagaba el 100% a todos los municipios como en Quintana Roo, había 9 municipios comenzó con el 100% y en esta escuela nos pagaban el arraigo.



En el nivel 1 los abuelos tienen como lengua la maya.
 En el nivel 2 los padres tienen ambas lenguas español y maya.
 En el nivel 3 los hijos ya se han olvidado de la lengua solo hablan el español.

Nota: Esta tabla genealógica representa hasta que nivel familiar se interactúa con la lengua maya.

Maestro: Gaspar Lorenzo Maas Tun.

(Maestro de 1°, 2° y 3°)

Nací en Tekax Yucatán, él fue el primogénito de 4 hermanos, con el fueron 5. Hilda, Graciela, Gilberto y Patricia Maas Tun. Mi papá se llama Lorenzo Maas Quintal, mi mamá Rosa María Tun Dzul, mi padre se dedica al campo y mi mamá es ama de casa.

La escuela primaria la estude en el municipio de Tekax Yucatán en la escuela Ricardo Flores Magón allí estude los 6 años de la primaria, sin reprobado ningún grado. Empecé a estudiar en el año de 1976, mis padres ambos son mayas hablantes al igual que mis abuelos, de mis abuelos dos ya fallecieron y dos me quedan ambos son de Tekax, cuando yo iba en la escuela en la primaria no hablaba la maya empecé a hablar la maya a partir de los 18 años, pero cuando era niño mis padres me hablaban maya al igual que mis abuelos yo les entendía ya que crecí en un habiente donde se practica este idioma.

Pero yo no me proponía hablarles en maya yo les hablaba en español y así nos comunicábamos, en la escuela donde estude no se practicaba la lengua maya empecé a practicar la maya cuando entre en el sistema donde estoy ahorita eso fue por necesidad tuve que practicar la lengua y aprender porque la realidad yo sabía perfectamente lo entendía, pero no lo hablaba, si platicaba, pero muy poquito.

Cuando estudiaba no había ninguna discriminación por parte de los otros alumnos por la lengua ya que todos hablaban español, cuando mis compañeros hablaban la maya era entre ellos, pero cuando se dirigían a otros o al maestro en español de esa manera no existía la discriminación por parte de los compañeros.

En mi persona nunca tuve cierto rechazo por mis compañeros, la secundaria de la misma manera que la primaria la estude en Tekax en la escuela federal numero 14 Emiliano Zapata, tres años sin reprobado ninguno, lo termine en el año 1985.

En mi grupo si había niños que hablaban la maya, pero como todas las escuelas la lengua era el español que se ocupaba para tareas comunicarse la que ocupaban los maestros, tampoco en ese nivel tuve, no vi discriminación hacia compañeros que hablaban la lengua maya.

Luego de la secundaria estudié el bachillerato en la preparatoria regional del sur la única ubicada en Tekax, al igual 3 años, tampoco de la misma manera reprobé ninguna materia. Como a mí me gustaba estudiar ya que desde la primaria fui el número uno en la escuela.

Decidí tomar unos cursos de 6 meses en Balantun (internado) fueron unos cursos que impartió la dirección general de educación indígena para la búsqueda de maestros para la impartición de clases en el medio rural indígenas, después de tomar el curso metí a estudiar en la (U.P.N) universidad pedagógica nacional estudié 4 años y medio la carrera antes estaba el semestre propedéutico son de cuatro más los 6 meses, la licenciatura.

Cuando me Salí de la escuela tuve que practicar más la maya ya que me toco una escuela de medio indígena, en ese lugar aprendí más de palabras que no sabía por las variantes que hay de la lengua en el estado.

Cuando inicie no impartía la maya como habla e escritura hasta hace poco que inicio la promoción del idioma, por eso de los derechos de los pueblos indígenas se imparte más. Ya se va a tomar más en cuenta la maya como asignaturas incluso este año ya se están tomando cursos para impartirlos el siguiente. Ya para tomar más en serio este programa.

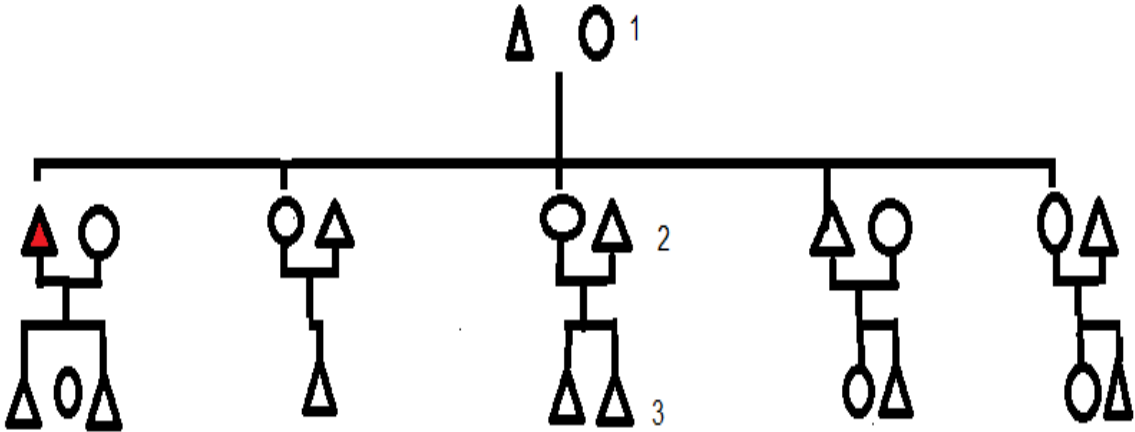
Esta lengua me parece bien que se imparta en el estado ya que es una lengua del estado y para el estado, se podría decir los originales los puros mayas, cuando se imparte este programa que está envuelta la maya los alumnos no tienen conflictos lo que sí es el programa de educación.

La lengua no se ha perdido ya que en el estado si existen los hablantes los que hablan en su gran mayoría son los abuelos, pero las generaciones actuales ya no, pero en las clases que me toca la media hora de maya me doy cuenta que cuando les pregunto algo me contestan, entienden algunas palabras, pero no las practican, cuando se practica la maya con los niños cuando llega el examen todo está enfocada hacia el español, los libros que se da es en español.

La asignatura de la maya existía en nuestros sistemas, pero no se había importancia porque por los programas y los planes que están más enfocados en al español, pero ya en estos tiempos cada estado ya debe poner más énfasis en la lengua propia.

En el caso del pueblo como estamos en un sistema se pone en práctica la lengua, pero en las escuelas más formales se olvida, solo se les imparte a las primarias que pertenezcan

al sistema lo que es División de Educación Indígena (educación intercultural bilingüe) el Programa Ko'one'ex Kanik Maaya se impartió en otras partes del estado aquí en esta región no estuvo ya que se supone que estamos en el sistema indígena sirve para rescatar la lengua indígena.



En el nivel 1 los abuelos tienen como lengua la maya.
 En el nivel 2 los padres tienen ambas lenguas español y maya.
 En el nivel 3 los hijos ya se han olvidado de la lengua solo hablan el español.

Nota: Esta tabla genealógica representa hasta que nivel familiar se interactúa con la lengua maya.

4.2.3 Etnografía de un día de clases en el salón de los niños de 4°,5°y 6°

Es lunes son las 7:00 a.m. el maestro no ha llegado los niños llegan lo más rápido posible, pensando que el maestro ya estaba en el salón, dejan sus mochilas en el salón de clases y toman algún balón y se dirigen a la cancha, otros juegan tastos en la parte trasera del salón todos los niños están divididos en grupitos dependiendo, del grado en que estén o de la cercanía que estén de sus viviendas.

De pronto llega a las 7:45, el maestro todos dejan todo y se dirigen al salón, el maestro sigue de largo hacia la cocina para llevar el encargo de todos los lunes la carne para el desayuno de los niños.

Ya que esta escuela está en un programa que lleva por nombre “tiempo completo” que consiste en permanecer en la escuela con diversas actividades, a los niños se les da el desayuno, y salen hasta las 3, eso es lo estipulado en el programa, pero no se lleva a cabo.

El maestro se dirige en el salón, ya dentro se disculpa con los alumnos, y él les dice su motivo por el cual se le hizo tarde, según que el carnicero se durmió y lo

tuvo que esperar hasta que llegara con la carne para “el rico caldo de res”.



El maestro comienza la clase pidiéndoles a los niños sus ahorros va pasando lista conforme a ello van pasando al principio un en uno, pero ya luego se

Foto 6 director dirigiéndose a verificar los alimentos.

Van amontonado poco a poco el maestro los regaña y los manda a sus lugares y va de nuevo con la lista así hasta que se termina, la sección de los ahorros, entonces el maestro pregunta por la tarea del viernes allí empiezan los problemas.

De orden de lista van pasando primero el 4° año (el salón cuenta con tres grupos ya que es un salón multigrado) son poquitos los niños pero de ellos solo destaca uno que lleva por nombre de Caleb, este niño ambos padres son de fuera ya que su madre es de Chiapas y su padre de Tabasco la única materia que se le complica es la maya pero en las demás es un niño inteligente en muchas ocasiones es discriminado por sus otros compañeros, ya los de más niños dicen que se les olvido la tarea, otros que dejaron su libreta en la casa y piden permiso para ir a recogerlos, en fin los niños siempre tienes excusas.

Ya que pasan todos a hora es el turno de 5° año ellos son más, pasan de uno en uno conforme va escuchando sus nombres, en esta parte del salón las niñas son más inteligentes los niños de este grupo es de los más traviosos y rebeldes en este grupo hay un niño hay un niño repetidor llamado Amalio, se le complica todo, no hace las tareas solo se la pasa haciendo relajo en el salón, este niño tiene muchos conflictos con el aprendizaje el debería de estar en la secundaria ya. De los otros van tambaleando, pero hay la llevan.

En el grupo de 6° año está compuesto por más niñas bueno solo hay un niño en este grupo como son poquitos van más o menos si hacen las tareas, tiene un poquito más de responsabilidad, el problema está que como es fin de semana mucho niño tiene actividades en el campo y se le olvida la gran parte de sus actividades en la escuela, y cuando los padres les preguntan si tienen tareas se le hace muy fácil de decir que no tiene y con eso pues ya la hicieron.

Ya son las 8:45 ya es mucho tiempo perdido ya el maestro pasa lo que son las clases, les pone tarea a los niños de cuarto grado lo que es nombres propios, nombres comunes y fichas bibliográficas, también les pone realizar en el libro de matemáticas, medidas de peso “el kilogramo”.

Después a los de quinto y sexto les pone en su libro los números enteros de 4 cifras escribirlos y ponerles nombres hasta las 9:30 que salen a recreo.

Ya la hora de recreo los niños salen a desayunar o a comprar frituras o se ponen a realizar sus juegos en las canchas dependiendo otros se van a sus casas

dependiendo de las cercanías de ellas ya cuando termina el recreo los niños pasan a sus respectivos salones de clases, entrando se les pone la tarea a los niños, de los tres grados en la materia de ciencias naturales:

El sistema nervioso

También se les deja de geografía:

La tierra en el espacio

Los movimientos de la tierra

Hasta las 11:30 se les marca tarea para la casa, y se termina el día de lunes hasta el otro día, el detalle es que como no tienen maestro de artística no continúan las clases deberían de salir hasta las tres en el almuerzo que les preparan, pero salen antes y se van a sus casas.

4.3 Percepciones y aspiraciones de la escuela con relación a la familia.

Los maestros, actores importantes en el proceso educativo, esperan que la familia se preocupe, entregue a su hijo cariño y apoye el proceso escolar de sus hijos, interesándose en su quehacer, revisando y acompañándolo en sus tareas, facilitándolo el lugar y los materiales necesarios para éstas, además que forme en los hábitos, valores y normas (Burrows y Olivares, 2006)¹⁸.

Al respecto de los maestros de la comunidad de Alfonso sienten que los padres se desatienden de sus responsabilidades en cuanto al apoyo que deben de brindar a sus hijos en la educación intercultural, además de su participación en la escuela, dado el desinterés que muestran por la formación de sus hijos y por la escuela, esto ocurre en la mayoría de los padres porque de las madres no es el caso. Según López (2004) la familia no solo debe de garantizar las condiciones económicas que el niño necesita para estudiar, sino que debe de prepararlos para que puedan participar activamente en la escuela y aprender, apelando a recursos

¹⁸ Burrows, F. y Olivares, M. (2006). Familia y Proceso de Aprendizaje. Prácticas sociales a nivel familiar que tienen relación con el aprendizaje de niños del nivel preescolar y del primer ciclo básico de Villarrica y Pucón /Inés Gil Jaurena, "La educación intercultural en la enseñanza obligatoria: una guía para su evaluación y desarrollo" (p.23, 39,52). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

no materializados como: valores, insumos culturales, capases de dar afecto, estabilidad, disponibilidad de tiempo etc. Los profesores de Alfonso Caso expresan que la mayoría de los padres no cumplen con los insumos, ni materiales, ni aquellos que no entran dentro de esta clase, se carece de tiempo para estudiar con ellos no se fomenta hábitos de estudio y en algunos casos tienen desestimación por la escuela, en muchos de los casos los niños llegan a la casa arrumban su mochilas y hasta la mañana cuando van a la escuela lo revisan y se dan cuenta que no se realizó la tarea de la clase pasada y sin preocupación alguna se van de nuevo a su nueva clase.

4.3 Resultados de la investigación:

Los objetivos que se plantearon en este trabajo de campo fueron los siguientes con sus respectivos resultados:

Esta investigación con la finalidad de dar a conocer las principales causas de sus conflictos que tienen los maestros como los alumnos en base a este programa de estudio.

- El objetivo general de esta investigación es, la percepción que tienen los maestros en cuanto a su enseñanza.

Bueno antes que se puede decir que los maestros tienen completamente el conocimiento en cuanto a la enseñanza, en el programa multigrado que se maneja en esta comunidad, pero de ninguna manera, de algún programa existente de educación intercultural bilingüe.

Tal vez indígena, pero esta no, esto quiere decir que el programa no está vigente en esta localidad, en otras poblaciones si el detalle de este programa trata a no perder la cultura del habla del idioma maya pero el gobierno no pone a este programa en las localidades donde suponen ellos que los niños hablan este idioma o dialecto, lo que se les enseña a los niños es la maya, pero de manera, como asignatura no como un idioma de clase.

A los maestros se les imparten cursos de maya como esta instituida en su sección de trabajo, en estos cursos a los maestros se le entregan manuales para la enseñanza sobre el dialecto, tales como son los manuales en la realización de las clases y de la gramática para la ayuda del maestro el manual contiene objetivos como son los siguientes, tipos de desarrollo del estudiante en la lectura y en la escritura.

En estos casos los maestros cuentan con un amplio conocimiento de sus clases con respecto a su plan de trabajo.

El programa donde está vigente esta escuela es la de tiempo completo esto trata de la siguiente manera los niños entran a clase a las 7 a.m. hasta las 9:30 a.m. que salen a receso después entran a las 10:00 a.m. terminan las clases a la 1 p.m. A esta hora es el almuerzo des pues de comer de las 2 p.m. a las 3 p.m. tienen clases de artística, pero como no tienen ningún maestro salen después del almuerzo.

- Y la percepción que tienen los alumnos en cuanto a este nivel de enseñanza que perciben.

El conocimiento que tienen los niños acerca de esta enseñanza es verdaderamente catastrófico no saben los niños porque se les enseña de esta manera ni de los métodos del maestro, el problema que se tiene en estos casos el programa mismo lo provoca este llamado multigrado, en este detalle tenemos dos contradicciones tremendas una porque el maestro de primero a tercer grado los niños aprenden de una manera.

No muy bien que digamos, pero los niños aprenden con este maestro el detalle de cambio es el otro lado cuando los niños llegan al cuarto año de la primaria los niños que eran tranquilos cambian de una manera que te asombra los niños se vuelven flojos y mal portados, yo me planteo dos teorías una que el maestro es demasiado malo o los niños de plano no quieren aprender.

pero esa no es la razón ya que el maestro es bueno dando sus clases la única razón es que este maestro es el director y su grupo es demasiado grande los de quinto año en su mayoría es una pena pero es muy bajo el nivel de aprovechamiento el motivo en su gran mayoría son los padres que creen que con mandar a sus hijos están cumpliendo o por tener una mañana agradable sin la presencia de estos y el niño cuando llega a la escuela a descargar lo que sus padres se lo prohíben, como esos niños la mayoría son “sabáticos” pues en la escuela no está mamá ni papá.

- La interacción de tanto maestros como alumnos. En particular encontrar y describir cuales son los conflictos que tienen los maestros en tanto a los alumnos.

La interacción que tienen los niños con ellos mismos en muchos casos son amables, pero en otros son de manera de pleito hay una cierta discriminación a los niños que no son yucatecos ambos padres, pero es mínima donde se tolera cuando un niño es padre de mama yucateca y padre de otro estado de la república o viceversa.

La tolerancia se debe que los niños conviven con ellos mismos en la calle, en las horas, de juego y hasta hora del servicio en su templo, dato relevante en este pueblo la mayoría de las personas tanto niños como adultos ancianos, una persona fuera de su entorno se le considera “wach” o “Dzul” esto se ve en todas las localidades de Yucatán, como todos los pueblos se quieren a la vez se hablan mal en las espaldas.

Una de los conflictos más relevantes de los maestros son los niños problemas de la casualidad que en esta escuela la gran mayoría los son pero esto ocurre en el cambio de grados como se había comentado antes, en el caso del aprendizaje de la maya los niños tienen la entonación el acento y la forma de hablar como si fueran a expresarse con la maya el problema que en español lo hablan de una manera al revés o confunden muchas letras, donde tienen muchos conflictos es en la escritura y escuchar, tenemos un ejemplo Méjico.

En este caso el maestro tiene un problema agobiador como cambiar una manera de expresarse si viene del hogar ya que la gran mayoría de los padres intenta hablar la maya con sus abuelos.

- Describir y analizar la interacción de los padres de familia con el programa de estudios, describir como es la aceptación de este programa por parte del alumnado.

La interacción de los padres con esta forma de enseñanza, es favorable ya que en este programa se les da de comer a sus hijos lo que es un poco molesto para las madres ya que estas se dividen el trabajo para la realización de las comidas, un grupo de mamás cada día, en el lado de la enseñanza de la maya, como una asignatura es muy agradable a sus ojos de los padres ya que ellos piensan, que los niños de nuestros días están perdiendo la manera de comunicarse con el idioma de los padres de estos, en su gran mayoría la interacción de los padres es complicado ya que en su gran mayoría no saben leer ni escribir otro detalle que si sepan pero lo que no saben es leer el idioma maya ni mucho menos escribirlo.

El análisis que se le puede dar es que los padres tienen intención de ayudar a sus hijos en muchos casos, pero en otros casos las madres ni siquiera revisan sus libros ni mucho menos sus libretas de los niños, se dice que las madres por que los padres en su gran mayoría están de trabajo en el campo y en muchos de los casos de este pueblo como en la mayoría del estado de Yucatán emigran a los Estados Unidos, según para darles una vida mejor a su hijos pero muchos de esos padres ya no vuelven a sus hogares muy pocos son los que vuelven, de la misma manera son los que mandan dinero a sus hogares, se puede decir que se olvidan de sus responsabilidades.

La aceptación del programa por los alumnos en muchos casos es muy buena pero la realidad los niños están muy perdidos en las clases simplemente van por responsabilidad no por aprendizaje, muchos de ellos van con ganas de aprender, pero luego que empieza la hora del relajo hasta ellos son jalados.

Las hipótesis que se plantearon son las siguientes:

- Los conflictos que se dan es a base de la movilidad del maestro cuando le dan un cambio de una comunidad a otra.

Estos conflictos si existen tenemos el caso del maestro de los primeros años que antes de venir a esta localidad estaba en la comunidad de San Diego Tekax, cuando se acostumbra a la comunidad y sus método de enseñanza se le da el cambio a otra localidad, en la escuela de San Diego me comenta que cuando llevo ni los niños de sexto año sabían leer, ni escribir su labor de ese maestro fue la enseñanza a todos los grados a leer y a escribir, este fue el problema del maestro que estuvo antes pero al salir la responsabilidad se lo dejan al maestro que viene.

- A pesar de que están asentadas las leyes para la capacitación del maestro en muchos casos no se lleva acabo y la ida a la escuela resulta una breve estancia por la falta de capacitación.

Estos conflictos en esta escuela no ocurren por que los maestros cada mes son capacitados en la enseñanza en el programa que están y en el programa que estará ya que en 2011 entraran en el programa de la enseñanza completa de la maya.

La única brevedad de su estancia es cuando a la comunidad no le cae bien al maestro y los padres de familia hacen todo lo posible para que el maestro salga de la comunidad por eso a los maestros que mandan a las comunidades se les hacen exámenes de maya tanto escrito como, oral.

La educación intercultural bilingüe en nuestra área local la manera de abastecerla es capacitando de más maestros para la impartición de las clases en la maya en estos casos.

Tenemos otra problemática que tienen los maestros o la comunidad ya que cuando a las madres se les paga el apoyo de la beca de la llamada oportunidades, los maestros dan el día para que los niños no vengyan y se vayan con sus madres al municipio de Tekax para el cobro, de la misma manera son las salidas a los

curso bueno está bien que tenga que actualizarse, pero esas salidas son prolongadas de dos a tres semanas mientras los niños no aprenden. En lo que el maestro de mayormente se enfoca son los juegos tradicionales que se celebran cada año en el mes de septiembre tanto el maestro como los niños entusiasmados, pero en estas competencias no todos niños participan los pequeños de primero a tercero se quedan sin la participación en estos juegos, unos son pequeños y la otra el maestro no le motivan tanto los deportes.

El deporte practicado en esos niveles son los de la educación, en muchos casos puede ser bueno, pero en otros es malo, es bueno jugar, pero no excederse de la misma manera, en los otros niveles como es el cuarto hasta el sexto, cuando llega el lunes están dispuestos a salir a educación física pero no a sus clases normales, la maya solo se da los días miércoles y viernes.

La educación intercultural bilingüe en esta escuela está sufriendo cambios podría decirse como se explicaba antes ya que el programa que esta instituido en otras partes en Yucatán no abarca esta comunidad podría decirse que es escuela indígena nada más se intenta llevar a cabo la interacción de ambas lenguas pero es muy difícil para los alumno, una por qué sería como enseñar a un bebé a hablar y otra por que su idioma que es el español no lo dominan es muy contradictorio esta realidad de esta comunidad, tienen todo algunos niños saben algunas palabras, cuando se les pregunta otros temen decir que son hablantes de la maya, pero cuando ya tienen la suficiente confianza es muy fácil que te lo digan, pero para ellos es muy complicado la escritura y la lectura. Venir a esta comunidad no cualquier maestro lo haría ya que uno de los maestros es del municipio de Tekax y el otro es del municipio de Peto, ambos maestros se les pago una compensación llamada "Arraigo comunitario" aunque a uno se le da más que al otro, pero es mínima la compensación de todos modos es de un 10%.

Conclusiones:

Se encontró que los padres tienen una alta participación en las actividades relacionados con la mejora de la escuela y los beneficios comunitarios que con eso conlleva.

Muestran un fuerte compromiso con las actividades con las actividades escolares y generan diferentes procesos locales de apropiación de la escuela, no así en los aspectos pedagógicos en los que no participan de la misma forma. El alfabetismo, la enseñanza predominante en español, la incompatibilidad en la distribución de tiempo entre actividades agrícolas-domésticas y escolares, así como la escasa orientación para acompañar a sus hijos en actividades de aprendizaje producen un déficit en su participación en aspectos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de sus hijos. Encontramos que en su mayoría de los padres desconocen el modelo de EIIB y otros consideran que la interculturalidad es la apropiación de lectoescritura en maya y en español.

México y por lo tanto en Yucatán por ser un país y estado de gran diversidad cultural y lingüística que los sistemas educativos formales (nacional e indígena) tengan en cuenta estas características en el momento de realizar nuevas formas de enseñanza cumpliendo y satisfaciendo las necesidades culturales, lingüistas y sobre todo las educativas de las poblaciones indígenas.

La educación intercultural bilingüe, es un modelo educativo creado para tener una nueva actitud pedagógica y docente ante la situación escolar indígena, aportando repuestas educativas diferentes, significativas y productivas, donde lo primordial es la atención de las necesidades de aprendizaje a poblaciones con particularidades lingüísticas y culturales. Dentro de sus atenciones técnicas esta la profesionalización de los profesores bilingües técnicos y directivos.

La situación que permea la escuela primaria intercultural bilingüe Benito Juárez de Alfonso Caso, resulta no tan acorde el programa intercultural bilingüe, porque las imparticiones en ella existen muchos conflictos durante su proceso en el sistema educativo.

Anexos:

Alumnos de primer año:



Jesús May	No habla la maya.	Padres yucatecos.
Eduardo Ek	Hablante de la maya.	Padres yucatecos.
Sheyla Morales	No habla la maya.	Padre veracruzano y madre yucateca.
Maira Ek	Hablante de la maya.	Padres yucatecos.

Alumnos de segundo año:



Andy May	Hablante de la lengua maya	Padres yucatecos.
Gael Ek	No habla la lengua maya.	Padres yucatecos.
Kevin May	No habla la lengua maya.	Padres yucatecos.
Yulisa Moo	No habla la lengua maya.	Padres yucatecos.
Jimmy May	No habla la lengua maya.	Madre veracruzana y padre yucateco.
Armando May	Medio habla y entiende.	Padres yucatecos.
Uriel keb	No habla la lengua maya.	Padres yucatecos.

Alumnos de tercer año:



Jesús May	Hablante de la lengua maya	Padres yucatecos.
Faridy May	Solo entiende la lengua	Padres yucatecos.
Isabel May	No habla la lengua maya.	Padres yucatecos.
Yomara Chi	No habla la lengua maya.	Padres yucatecos.
Marco May	No habla la lengua maya.	Padres yucatecos.
Reyna May	No habla la lengua maya.	Padres yucatecos.
Geymy Keb	No habla la lengua maya.	Padres yucatecos.
Érica Martínez	Solo entiende la lengua	Padres yucatecos.
Brisa Ek	No habla la lengua maya.	Padres yucatecos.

Alumnos de cuarto año:



Alumnos de quinto año:



Alumnos de sexto año:



ESCUELA PRIMARIA INTERCULTURAL BILINGÜE “BENITO JUAREZ GARCIA”

ALUMNOS DE CUARTO AÑO:

CALEB, Padre tabasqueño, madre chiapaneca, se le complica la maya no sabe ninguna palabra ni mucho menos lo entiende.

GERMAN, ambos padres son yucatecos, este niño lo habla muy poco pero si lo entiende ya que sus padres son de la legión.

JOHAN, ambos padres yucatecos este niño si habla la maya.

LEONEL, ambos padres yucatecos, este niño lo entiende muy poco, y de la misma manera hablarlo para él es muy difícil, solo articula unas palabras.

FELIPE, madre yucateca, padre veracruzano, lo entiende muy poco para este niño se le hace muy fácil la maya.

ADAN, yucatecos ambos padres este niño solo lo entiende.

ALUMNOS DEL QUINTO AÑO:

GEISLER, ambos padres son yucatecos, lo medio entiende y le gusta la maya quiere aprenderlo.

JORGE, ambos padres son yucatecos, lo entiende, pero no lo habla.

HENRY, ambos padres son yucatecos, lo medio entiende sabe algunas palabras lo que se le facilita son los insultos en el idioma maya.

DENIS, madre veracruzana padre yucateco, sabe algunas palabras lo entiende más o menos.

DAVID, su padre es yucateco su madre es veracruzana, se le complica la maya algunas palabras se sabe, pero no entiende.

VANESA, madre yucateca padre veracruzano, le gusta la maya, pero se le complica ya que en su casa no se habla una que otra palabra se sabe.

AMALIO, yucatecos ambos padres, este niño lo entiende ya que sus padres lo hablan en maya, este niño tiene problemas de aprendizaje de ambos lados de la maya como en el español.

SULY, ambos padres yucatecos, lo entiende, pero no lo habla su papa está en los estados unidos desde que era una niña. (Esta niña está atrasada un año)

LESLY, ambos padres yucatecos hermanita de Suly solo lo entiende.

SINTIA, ambos padres yucatecos, esta niña si habla la maya lo entiende y lo escribe más o menos.

SULEYMA, ambos padres yucatecos, esta niña solo entiende la maya es muy difícil para ella hablarla.

FERLY, ambos padres yucatecos solo lo entienden es muy complicado para ella.

YONECY, ambos padres son yucatecos esta niña si habla la lengua maya yucateca. Pero se apena de ella muy complicado para que dijera que sí.

NAYDY, padres yucatecos, esta niña solo entiende la maya, pero no sabe ninguna palabra.

ROGER, ambos padres yucatecos este niño lo entiende y habla muy poco con sus padres.

ALEXIS, ambos padres yucatecos, este niño es hablante de la maya.

ALUMNOS DE SEXTO AÑO:

CINDY, ambos padres yucatecos esta niña si habla pero no lo escribe.

YADIRA, ambos padres son yucatecos, esta niña si habla la maya.

BRENDA, ambos padres yucatecos, esta niña si habla la maya.

ALONDRA, ambos padres yucatecos, medio lo entiende, pero no lo habla.

NELSON, ambos padres yucatecos, este niño es hablante de la maya. (Este niño durante la estancia se lastimo el pie mientras iba aleñar con su papá se le atravesó un palo en el pie.)

Historias de vida de padres de familia:

Historia de vida de:

Luz María May Ku:

Nací en el municipio de Tekax Yucatán allí estude su el primer año de la primaria luego mis papas se dirigieron a la ciudad de Chetumal, por cuestión de trabajo de mi papá el señor Magdaleno May Catzin que trabajaba en la Sarch, ahora lo que es Sagarpa, en la ciudad de Chetumal curse hasta el cuarto grado de la primaria, me salí por no gustarme la escuela, mejor me dedique al trabajo, durante mi estancia, durante una temporada, luego me dirigí a la ciudad de Cancún por cuestión de trabajo de la misma manera que mis padres la cuestión que mis padres regresaron a Yucatán en la comunidad de Alfonso Caso , durante unos años estuve en Cancún con mi hermana trabajando, pero luego decidí regresarme con mis papas en la entidad, la maya en mi vida fue muy poca ya que en la casa casi no se hablaba si se hablaba era con las personas grandes como mis papas mis abuelos y tíos fuera de allí nada más a los niños casi no y a mí se me hacía muy difícil la maya es algo complicado, de esta manera regrese con mis padres allí cultivábamos sandías, papayas naranjas, limones, maíz, entre otras frutas y verduras. Al poco tiempo de haber llegado en la comunidad, José May Camal me empezó a enamorar y era mi vecino, pero mis papas no estaban de acuerdo con

esa relación porque tenían diferencias con los vecinos pero a mí no me importó esas diferencias el caso que yo decidí casarme se da como sea, ni modos por mis familias de ese casamiento nacieron mis dos niños que uno de ellos está en la secundaria y el otro está en quinto año de la escuela primaria Benito Juárez. Con el paso de los años de casamiento nos hizo mucha falta lo económico lo de las cosechas que teníamos no nos alcanzaba para el gasto de la casa, entonces platicando con mi marido decidimos que él se fuera al “Norte” en los Estados Unidos, de la misma manera que mis padres ni mi esposo ni yo les enseñamos la maya como lengua principal para los niños ya que se no hacía muy complicado.

Entonces mi marido se fue al Norte para que nos aliviemos económicamente el detalle que los niños ya están grandes pero el papá les hace tanta falta, se complica más porque son más grandes tienen otras inquietudes, la escuela Intercultural Bilingüe me parece muy importante para nuestra cultura para que no se pierda, me gusta por eso también del programa tiempo completo y la enseñanza de nuestra lengua materna, el más pequeño de mis hijos sigue en la escuela primaria pero el mayor ya pasó en la secundaria mientras que el papá sigue en el norte costeando los útiles que necesitan mis hijos en la escuela.

Ofelia del Rosario Ek Chulim.

Nací en Cepeda Peraza Yucatán, toda mi familia vivía en ese lugar, hasta que un día los sacaron de haya y vinieron a vivir aquí, en ese pueblo se peleaban mucho, mis papas me hablaban en maya, yo aprendí pero la mera verdad hay cosas que no puedo decir en maya, se me dificulta pero le pregunto a mi suegra para que me ayude, para que me diga como se dice ya ella me dice, mi primaria la estudie en esta localidad, en el tiempo que yo estudie, mis compañeros no hablaban maya conmigo ni con otros puro español, nunca nos enseñaron maya haya en la escuela, que yo me acuerde, no solo porque lo hablaba mi mamá solo de esa manera aprendí un poco. Yo solo estudie la primaria allí estudie nada más, la mera verdad no me gustaba estudiar, no me gusto, estuve con mi mamá un buen tiempo, ayudaba en los quehaceres de la casa, a costurar a tortear, lavar.

Nosotros en mi familia somos seis, en esta comunidad abundan familias con el apellido, Ek, Chulim, May, la mayoría de este pueblo son mis parientes.

En este momento que van mis hijos en la escuela me gusta como los enseña el maestro, porque el maestro donde va mi hija el si tiene disciplina, veo que les enseña bien.

La maya en la escuela, me gusta que se les enseñe a los niños, porque esta vez estuvieron haciendo unos dibujos en maya para que pongan el nombre, cuando viene la niña le dice a su papá, mira papi le enseña el dibujo de la ciruela y le dice esto es habal, le gusta la maya a mi hija, pero hay cosas que también no entiende, pero la realidad nunca me he puesto a enseñarlas y, pero a hablarles si las hablo, aquí en la comunidad muchos niños lo entienden, pero no lo hablan.

Heidy María Keb:

A mí me gusta que a mis hijos se les enseñe la maya en la escuela, a veces cuando les ponen tarea en maya yo no lo puedo hacer complicado, hay donde sí puedo ahí donde no, y me dicen mami y como lo voy hacer me dice mi hija, yo no les hablo en maya a mis hijos, si medio se la maya porque cuando era niña no me hablaban en maya mis papas, pero como mis abuelos hablaban aprendí de las pláticas como todas las personas que habitamos en esta comunidad, estudie pero ni en la escuela, solo veo que a mis hijas más chicas a ellas si les están enseñando la maya en la escuela, le dieron hasta sus libros para que hablen en maya luego les dieron una de español, a mi si me parece esta forma de enseñanza así va a llegar el tiempo que aprendan a hablar en maya, para que no se pierda la maya, yo solo estudie la primaria pero no aprendí a leer por que no enseñaban, solo hasta allí estudie por eso se me complica ayudar a mis hijos en la escuela.

Francisca Lucía Ku

Está bien que les enseñan la maya en la escuela a los niños, a mi desde niña me hablaban en maya pues con mi esposo pura maya hablo con él a mis hijos en español pero hay momentos que les hablo en maya de la misma manera algunos de mis hijos lo contestan o me preguntan que es pero como yo no sé cómo traducírselos mejor les digo que lo van a prender a decir en maya pero cuando voy a visitar a mis papas pura maya hablo, pero a los niños se les habla en español como a mi hijo Luis sabe un poco de maya ya sabe cómo es, igual que mi otra hija Yadira, pero los más chicos todavía no saben, yo solo llegue a tercer año de la primaria, después me puse a trabajar mis papas pura maya hablan, su pueblo que es Caxaituc, pura maya , desde los más pequeños hasta los más grandes.

Bibliografía:

Acebedo Conde, María Luisa (1988).” Panorama histórico de la educación y la cultura” en Stavenhagen y Nolasco (coords.) Política cultura para un país multiétnico, México; SEP-DGCP, pp. 217-226.

Aguirre Beltrán Gonzalo (1992) obra antropológica x. Teórica y práctica de la educación indígena, INI México.

Aguirre Beltrán, Gonzalo (1973). Teoría y práctica de la educación indígena México: SEP.

Albert Gómez, M. (2007) La investigación educativa. Métodos de recolección de datos cualitativos pp. 231

Appadurai, A. (1986). Theory in anthropology: center and periphery. *Comparative Studies in Society and History*. 28, 2, 356-361.

Banco de México., O. (1999). *Reformas del estado político social e indigenismo en México, citada compromisos nacionales por México por materia de derechos humanos de los pueblos indígenas*. México, D.F.: Unam.

Barraza, iris, Gasché Jorge et al.1985. La educación intercultural ¿Cómo hacerla? Programa de fortalecimiento de maestros bilingües de la amazonia peruana, pág. 32

Baumann, G. (1999). *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. México: Páiros.

Bennett, Christine. (2001). Genres of research in multicultural education, en *Review of educational*

Bolán, A. N. (2006). La UAAEI en la Universidad Pedagógica Nacional. En *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior* (págs. 22-23). México, DF: ANUIES.

Bolán, A. N. (2006). La UAAEI en la Universidad Pedagógica Nacional. En *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior* (págs. 22-23). México, DF: ANUIES.

Bravo, I. D. (1998). *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. España: Universidad de Lleida.

Callejas, S. L. (2004). *Tesis: El impacto de la propuesta de la propuesta de educación intercultural bilingüe en la escuela primaria "Guadalupe Victoria", de la comunidad del Boxo, Cardonal, Hidalgo; citado en: E. de atención a estudiantes I. en IES*. México, DF.

Cardenal, F., & C., U. G. (2004). Cruz Rarámuri, una escuela secundaria en la tarahumara. En *Experiencias innovadoras en educación intercultural*. México: Secretaría de Educación pública, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.

Catherine Walsh, La interculturalidad en la Educación, Lima, DINEBI. 2001, p.6

Clifford, J. (1995). *Sobre la investigación etnográfica del sujeto: Conrad y Malinowski, en Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Barcelona: Gedisa.

Coheto Martínez, Cándido (1988).” De la educación rural a la educación indígena bilingüe bicultural”, en Stavenhagen y Nolasco (coords.) Política cultural para un país multiétnico, México: SEP-DGCP, pp.227-232.

Comboni, S. (2003). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. *Ponencia presentada en el diplomado en el Diplomado en Educación Intercultural Bilingüe*.

Conboni-Salinas, S. (1996). *La Educación Cultural Bilingüe. Una perspectiva para el siglo XXI*. BOLIVIA: NUEVA SOCIEDAD.

Coordinador Raúl Barea Buñes Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, coordinación editorial de CDI, pp 17. 2003.

Crespo, P. F., & Pastor, J. C. (2006). *El programa de apoyo a estudiantes indígenas: ¿Nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?* México,DF: ANUIES.

Del Arco Bravo Isabel, Hacia una escuela Intercultural. El profesorado: Formación y expectativas, España, universidad Lleida ,1998 p.30.

Del val, la psicología en la escuela 1986. Visor Madrid.

Diario De Yucatán. La Sep. Espera Remontar La Calificación Oede. Nacional. Educación. 5 De diciembre De 2007.

en torno a la educación intercultural bilingüe en Yucatán" Temas Antropológicos (Revista Científica de Estudios Regionales). No. 1 Vol. 30 correspondiente a marzo de 2008. Autores: Miguel Güemes Pineda, Gaudencio Herrera Alcocer y Abelardo Canché Xool.pp24-45

Este material apareció publicado en: "El triple reto de educar en el contexto indígena: Consideraciones

Federico Granja Ricalde, Gobernador Constitucional Del Estado Libre Y Soberano De Yucatán, 1995 H. Congreso Constitucional Del Estado Libre Y Soberano De Yucatán. Decreto 124 De La Ley De Educación Del Estado De Yucatán.

Gamio Manuel 1982 Forjando Patria. México. Editorial Porrúa.

García Segura, Sonia (2000). “La educación indígena desde el discurso oficial: teoría y práctica”, En: Textual. Análisis del medio rural, núm. 36, pp. 109-140.

Gigante Elba (1995) "Una interpretación de la interculturalidad en la escuela básica En: Revista de la escuela y el maestro. Núm. 8 (año y lugar)

Hernández, N. (2010). De la educación indígena a la educación intercultural bilingüe. En: Herrera Labra, Graciela (1997). La educación indígena. Un debate sobre el conocimiento y los grupos culturalmente diferenciados, tesis de maestría Facultad y Filosofía y Letras, México: UNAM.

Inés Gil Jaurena, "La educación intercultural en la enseñanza obligatoria: una guía para su evaluación y desarrollo" (2002)

James Clifford: "sobre la investigación de la etnografía del sujeto: Conrad y Malinowski, en Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva, Gedisa, Barcelona, 1995; pg. 119-145."

Jiménez Naranjo Yolanda (2005) El proceso cultural en educación escolarizada: educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca México, tesis doctoral granada, diciembre del 2005: pp9

Jiménez Olga (2011) cultura e identidad, enciclopedia of social sciences americana (1952)pp9

Jordan José Antonio. (1994). La escuela multicultural, un reto para el profesorado. España: Paidós

Jordi Garreta Bochaca y Núria Llevot Calvet (colaboradora) "EL ESPEJISMO INTERCULTURAL" La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural, tercer premio nacional de investigación educativa 2002; pp111.

Julián Pérez porto. Publicado; 2008. Definición de educación

Klesing-Rempel, U. (1996). *LO PROPIO Y LO AJENO, Interculturalidad y sociedad multicultural*. México D.F.: Plaza y Valdes.

Krotz, E. (1988). Viajeros y antropólogos: aspectos históricos y epistemológicos de la producción de conocimientos. *Nueva Antropología*. 9, 17-52.

Lara, R. S. (2002-2008). *Educación y derechos culturales citados en la tesis, compromisos internacionales asumidos por México en materia de derecho humanos de los pueblos indígenas en la política y legislación mexicana*. Chetumal.

Lewis, Oscar (1975) "Controles experimentales en el trabajo de campo" en la antropología como ciencia, compilador, José Llobera, Barcelona, anagrama.

Limón Rojas, Miguel, "Análisis histórico del indigenismo", 75 años de la revolución mexicana, 1994, t. I.

López, Luis. E. (1996). "La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere". Antología temática "Educación Intercultural Bilingüe". En: Muños y Lewin(coord.),1996,pp.279-230.

López, Luis. e. (2000-2001). "La cuestión de interculturalidad y a la educación latinoamericana". Séptima reunión del comité regional intergubernamental del proyecto principal de educación en América latina y el Caribe 2001, pp 6-7.

M^a. Teresa Aguado Odina (1991) lecturas de pedagogía diferencial. Seminario de educación multicultural en Veracruz (Coord. Ma. Del Carmen Jiménez Fernández). Madrid, Dykinson, 1991 pp. 89-104

Martin hu macedonio (2008) proceso de enseñanza- aprendizaje de la historia en la escuela primaria de educación indígena. Merida yucatan pp. 104-110.

Mateos Cortes y Laura Selene, (s/f) "el discurso intercultural de origen europeo y su apropiación local en la universidad veracruzana intercultural neocolonialismo académico o empoderamiento poscolonial Xalapa, Veracruz en Nolasco, Margarita (1988). "La educación nacional ante la multiétnicidad", en Stavenhagen y Nolasco (coords.) Política cultural para un país multiétnico, México: SEP-DGCP, pp. 207-215.

Modelo educativo multigrado (2009) proyecto: mejoramiento del logro educativo en las escuelas multigrado (01/04/2009) pp4. Hernández Víctor 2009 pp.4

Monreal, J. L. (1991). *oceanario, enciclopedia ilustrado*. Bogotá, Colombia: Carvajal S.A.

Odena Güemes, Benjamín (1995). "obras escogidas de Guillermo Bofill, tomo 2, México: INAH/INI/DGCP".

Oehmichen, B. M. (1999 pág 258). *Reforma del estado: política social e indigenismo en México, citada en compromisos nacionales por México por materia de derechos humanos de los pueblos indígenas*. México, D.F.: UNAM.

Ornelas Gloria Formación Docente. ¿En La Cultura? Un Proyecto Cultural Educativo Para La Escuela Primaria. (2000) Universidad Pedagógica Nacional. Colección De Textos N0. 17 México.

Ortiz Frida y María del Pilar García. "Recopilación de la información "en metodología de la investigación. El proceso y sus técnicas, edit. Limusa, México 2000. pp. 99-150.

Pineda, M. G., Alcocer, G. H., & Xool, A. C. (2008). El triple reto de educar en el contexto indígena: Consideraciones en torno a la educación intercultural bilingüe en Yucatán. *Revista Científica de estudios regionales*.

Romero Lara Dalia Siboney. (2008). Compromisos internacionales asumidos por México en materia de derechos humanos de los pueblos indígenas y se expresión en la política y legislación mexicana, (1989-2001). Chetumal, Quintana Roo, México. Universidad de Quintana Roo.

Sales, Auxiliadora. García Rafaela. Programas de Educación Intercultural. Desclée De Brouwer. Bilbao. 1997. Pág. 46

Sarramona J. (1989). *Fundamentos de Educación*. pp12 España: Editorial CEAC.

Sartori, G. (2001). *La sociedad multi étnica, pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. México: Taurus.

- Sartori, Giovanni, La sociedad multiétnica, pluralismo multiculturalismo y extranjeros, México, Taurus, 2001, p.61
- Sep. (1999) "Lineamientos Generales Para La Educación Intercultural Bilingüe Para Niños Y Niñas Indígenas", Dirección General De La Educación Indígena De La Subsecretaria De Educación Básica Normal.
- Stavenhagen, Rodolfo (1988). "Introducción", en Stavenhagen y Nolasco (coords.) Política cultural para un país multiétnico, México: SEP/DGCP, pp. 7-18.
- Tarrow S. 1990. The Phantom of the Opera: political parties and social movements of the 1960s and 1970s in Italy. In *Challenging the Political Order*, ed. RJ Dalton, M Kuechler, pp. 251–73. New York: Oxford Univ. Press
- Tun Dzul Mauricio. (2007). Estudio comparativo de la política educativa intercultural bilingüe en la escuela primaria Jacinto Pat del poblado de Chumpón, Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo. Chetumal, Quintana Roo, México. Universidad de Quintana Roo.
- Tylor, Edward B. (1995) [1871]: "La ciencia de la cultura". En: Kahn, J. S. (comp.): *El concepto de cultura*. Anagrama. Barcelona.

Citas por internet:

Constitución política del estado de Yucatán.

<http://www.congresoyucatan.gob.mx/pdf/constitucion.pdf> fecha de consulta 28 de marzo 2010.

Convención sobre los derechos del niño, Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas. El 20 de noviembre de 1989. <http://www.margen.org/ninos/derech8b.html> fecha de consulta 5 de abril 2010.

CONVENIO OIT Nro. 169 SOBRE PUEBLOS INDIGENAS Y TRIBALES EN PAISES INDEPENDIENTES

1989 <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv-169/convenio.shtml> Fecha de consulta 5 de abril 2010.

Cristina Girardo 2003, "ESTRATEGIAS EDUCATIVAS Y FORMATIVAS PARA LA INSERCIÓN SOCIAL Y PRODUCTIVA" PP: 15

<http://www.redetis.org.ar/media/document/estrategiaseducativas.pdf> fecha de consulta 29 de abril 2010

Declaración de las naciones de las naciones sobre los derechos de los pueblos indígenas.

http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf Fecha de consulta 5 de abril 2010.

<http://lassa.international.p.tt.Edu/members/congresspapers/lassa2009/files/MateosCortesLauraSelen e.pdf>.

http://www.aulaintercultural.org/guiaddhhmujeres/cap5/que_entendemos.htm

[Http://Www.Educacion.Yucatan.Gob.Mx/Plan/Idex.Php? Ver=02](Http://Www.Educacion.Yucatan.Gob.Mx/Plan/Idex.Php?Ver=02)

<http://www.educacion.yucatan.gob.mx/showprograma.php?id=19ç> Fecha de consulta 31 de marzo del 2010.

Ley estatal de educación.

<http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/110378/2/mich2009.pdf>. fecha de consulta 5 de abril 2010.

Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, texto vigente, nueva ley publicada en el diario oficial de la federación el 13 de marzo de 2003.

<http://www.cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf> fecha de consulta 30 de marzo 2010.

Ley general de la educación. http://www.sepbcs.gob.mx/legislacion/ley_general_educacion.htm fecha de consulta 3 de abril 2010.

Programa Estatal (2002-2007) Disponible En Internet: Pág.:

SEP. (2001-2006). *GOGLE*. Recuperado el 9 de Mayo de 2011, de <http://dgpp.sep.gob.mx/planeacion/pdf%20inf/PND.pdf>