



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



Lengua, cultura y educación:
medios generadores de conocimientos
de la región tseltal.

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN ESTUDIOS REGIONALES

PRESENTA

MARÍA MAGDALENA GÓMEZ SÁNTIZ

DIRECTORA DE TESIS

DRA. NANCY LETICIA HERNÁNDEZ REYES

CODIRECTOR DE TESIS

DR. GUNTHER DIETZ

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS
FEBRERO DE 2015



Doctorado en
Estudios
Regionales

La realización de esta investigación fue posible gracias al apoyo recibido como becaria del Consejo de Ciencia y Tecnología (CONACYT), número de beca 181950, número de registro 170165 inscrito en el Doctorado de Estudios Regionales, programa educativo reconocido en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), en México.



FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
ÁREA DE TITULACIÓN



F-FHCIP-TD-016

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, a 05 de Febrero de 2015.
Oficio No. CIP/070/2015.

C. MARÍA MAGDALENA GÓMEZ SANTIZ

Promoción. CUARTA

Matrícula: 12162009

Sede: TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS

Presente.-

**“LENGUA, CULTURA Y EDUCACIÓN: MEDIOS GENERADORES DE
CONOCIMIENTOS EN LA REGIÓN TSELTA”**

Se le **autoriza la impresión de siete ejemplares impresos y tres electrónicos (CDs)**, los cuales deberá entregar:

- Una tesis y un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis tesis y un CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregados a los Sinodales y a la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales.

Se anexa oficio con los requisitos de entrega de tesis, emitido por la Dirección de Desarrollo Bibliotecario.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

“Por la Conciencia de la Necesidad de Servir”

MTRO. GONZALO ESTEBAN GIRON AGUIAR

Director

FACULTAD DE HUMANIDADES
CAMPUS VI
DIRECCIÓN

Vo. Bo.

Dra. Nancy Leticia Hernández Reyes

Coordinadora del Doctorado en
Estudios Regionales.



C.c.p.- Expediente/Minutario.
GEGA/NLHR/mcmd*

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mis profundos agradecimientos a la Dra. Nancy Leticia Hernández Reyes quien con paciencia y cariño condujo este trabajo hasta culminar a buen y feliz término, al Dr. Gunther Dietz por encontrar en él ejemplo de sencillez, generosidad y su apoyo de haber guiado con responsabilidad esta tesis; a la Dra. Leticia Pons Bonals por sus sugerencias y valiosos comentarios a lo largo de la investigación. Por estas razones, les expreso mis reconocimientos y agradecimientos por la voluntad manifestada en la construcción de esta tesis.

De la misma manera, agradezco a la Dra. Ma. Elizabeth Moreno Glogner, al Dr. Daniel Hernández Cruz por sus comentarios que mejoraron para la construcción de este trabajo, en especial al Dr. Juan Carlos Cabrera Fuentes (Q.E.P.D) quien con sus palabras me alentaron en todo momento para la realización de esta tesis, sus consejos, su actitud humana y de trabajo, han quedado grabados en lo más profundo de mi corazón, por su apoyo incondicional mil gracias. A la Dra. Karla Chacón por su linda amistad y apoyo profesional en todo momento.

A mis amigas y amigos del doctorado en Estudios Regionales: Cinthia Chacón, Teresa Alfaro, Irán Rodríguez, Luz María Moya, René Cancino, Jorge Champo y Marco Antonio Sánchez, asimismo gratitud y cariño a Noemí Cruz Cortes y Claudia Jael Gutiérrez quienes me brindaron fortaleza en los momentos difíciles durante el proceso del doctorado, a cada una y uno de ustedes muchas gracias por su amistad y por sus palabras alentadoras que me motivaron a un buen término todos los procesos de esta grata experiencia.

Finalmente expreso mis profundos agradecimientos a los docentes egresados de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek" a Tomás Guzmán Domínguez, Juan Guzmán Domínguez, Jorge Girón Meza, Nicolás Pérez Sánchez, Alfonso López Velasco, Jorge Moreno Gómez, Yolanda Hernández Hernández, Natividad de Jesús Cruz Cruz, María Claudia Pérez Gutiérrez, Gladis Hernández Santíz, Elvira de Imelda Gómez Díaz y Noemí Gómez Santíz, por su colaboración y por la buena disposición en compartir los conocimientos, sin ellos no hubiera sido posible realizar este trabajo; a los directores de las escuelas primarias Domingo Gómez López y Alonso López Girón por la apertura a los diálogos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de los tseltales.

DEDICATORIA

“Yo soy el pan de vida; el que a mi viene, nunca tendrá hambre; y el que en mi cree, no tendrá sed jamás. Todo lo que el Padre me da, vendrá a mi; y al que a mi viene, no le echo fuera” (S. Juan 6: 35-37).

En honor a mi padre Juan Gómez Sántiz (Q.E.P.D), quien con sus ejemplos en vida y consejos forjaron en mi actitud de constancia, gratitud y de compromiso con el desempeño académico en bien de la sociedad.

Con todo mi amor para mis hijas: Rebequita; Vilma del Alba, Lucero, y a mi pequeña Nahara quienes conforman los pilares fundamentales y le dan sentido a mi vida, por su cariño y comprensión gracias.

Introducción	I
---------------------------	----------

Capítulo 1

Lengua, cultura y educación tseltal, marcos para un estudio regional.....	10
1.1 Conceptualizando a la región sociocultural.....	13
1.2 La región tseltal como espacio sociocultural	17
1.3 Historia regional de los tseltales	20
1.4 Espacio regional y procesos educativos	23
1.4.1 Descripción de las comunidades	27
1.4.2 Educación y lengua tseltal en el devenir del tiempo	37
1.4.3 Colonización y resistencia: la educación de los mayas.....	42
1.4.4 Procesos actuales en la educación de los tseltales.....	46
1.5 Desarrollo humano y social de la región tseltal.....	49
1.6 Los rituales, una práctica sociocultural permanente	52
1.6.1 Procesos rituales para solicitar la lluvia	55
1.6.2 Los ch'uy k'a'aletik y su vínculo con las deidades.....	58
1.7 Sentido y significado de las prácticas socioculturales.....	65
1.7.1 Carácter integral de lengua, cultura y educación	68
1.7.2 La comunicación inclusiva de la lengua tseltal	71

Capítulo 2

Forjando caminos y retos para la transformación educativa	75
2.1 El para qué del proceso metodológico.....	78
2.2 La investigación-acción en educación	80
2.3 Características de la investigación-acción	84
2.3.1 Participación de los sujetos en la investigación	88
2.3.2 Los docentes implicados en la investigación	93
2.4 Reflexión en la acción como base para la transformación	98
2.5 Llegada a los escenarios	102
2.5.1 Las técnicas de recopilación.....	104

Capítulo 3

Diversas miradas y aportaciones en torno a la lengua, cultura y educación intercultural	112
3.1. Lengua, cultura y educación, medios generadores de conocimientos	114
3.2 La triada LCE, medios integrales educativos	118
3.3 La educación intercultural y sus expectativas.....	121
3.3.1 La interculturalidad en el ámbito educativo	126
3.4 La educación intercultural y su relación con la perspectiva crítica.....	128
3.4.1 Conceptos básicos de la teoría crítica	129
3.4.2 Perspectivas de la teoría crítica	131
3.5. Por qué generar pensamiento reflexivo y crítico	134
3.6 Construyendo educación mediante diálogos y saberes.....	137
3.7 Nuevas convivencias mediante la educación intercultural.....	140
3.8 Propuestas de trabajo mediante los saberes socioculturales	144
3.9 La relevancia de los vínculos entre escuela y comunidad	151
3.10 Implicaciones de la globalización para la educación	156

Capítulo 4

La Escuela Normal “Jacinto Canek” espacio formativo de los docentes implicados.....	161
4.1 Antecedentes históricos de las Escuelas Normales.....	164
4.2 Tejiendo la historia de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”	168
4.3 Perspectivas del plan de estudios 1997.....	178
4.4 Marco legal de la educación intercultural bilingüe	181
4.4.1 Marco jurídico-normativo	182
4.4.2 Acuerdos internacionales	185
4.4.3 Documentos normativos para la educación.....	187
4.5 El proceso de construcción de un nuevo plan de estudios.....	197
4.6 Plan de estudios 2004 y el perfil deseable	203
4.7 Perfil profesional de los egresados	206

Capítulo 5

Experiencias entre enseñar y aprender de manera integral mediante lengua, cultura y educación	214
5.1 Los docentes y sus percepciones desde el contexto	217
5.1.1 La interculturalidad como alternativa equitativa entre culturas	222
5.2 Diálogos y experiencias para trabajar lengua, cultura y educación	229
5.2.1 El contexto y la práctica docente tseltal	233
5.2.2 Incidencia de las actividades colaborativas en las aulas	237
5.3 Las prácticas socioculturales en la enseñanza y aprendizaje	242
5.3.1 Conocimientos locales que se desarrollan en las aulas	252
5.4 Movilización de saberes entre docentes	258
5.5 Dificultades en la práctica docente	265
5.5.1 Otros factores que inciden en la vida escolar	270
5.6 Participación de los padres de familia	273
5.7 Impulso de lengua y cultura según los documentos de educación básica	276
5.8 Algunas consideraciones para articular lengua, cultura y educación.....	284
5.8.1 Aprender de manera integral: lengua, cultura y educación	287
5.9 La educación frente a la transformación	290
Conclusiones	293
Bibliografía	306

Introducción

Este trabajo versa sobre el estudio del carácter integral en la región tseltal que se manifiesta en la estrecha relación entre lengua, cultura y educación, estos tres aspectos constituyen los referentes socioculturales, los conocimientos que los tseltales interiorizan y exteriorizan en la interacción con otros. Lengua, cultura y educación es la triada que se tienen que incluir en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel básico. Para el desarrollo de esta investigación hemos revisado algunos trabajos sobre lengua, cultura y educación intercultural, mismos que nos facilitaron comprender el sentido y el significado que proporciona la lengua y la cultura tseltal. Algunos trabajos etnográficos, antropológicos, sociológicos, históricos, lingüísticos, entre otros; son investigaciones que se han realizado en diferentes contextos, estudios que nos aportan información para comprender el tema de interés en la región sociocultural de los tseltales de Los Altos de Chiapas.

Este vínculo se realiza a partir de la práctica docente de los egresados de las generaciones 2008 al 2010 de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”, ubicada en Zinacantán, Chiapas, quienes actualmente prestan sus servicios en las comunidades tseltales de la región V Altos Tsotsil-Tseltal. Los docentes se formaron de acuerdo al plan de estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, que dentro de su estructura curricular y perfil de egreso, contempla el campo de formación específica para fortalecer el reconocimiento, la revaloración de su propia cultura, el dominio oral y escrito de su lengua, así como las competencias para enseñar tanto en su propia lengua, como el español (SEP, 2004).

Con estos precedentes, queremos indagar cómo los docentes articulan la reflexión y el estudio permanente sobre la relación entre lengua, cultura y educación como partes constitutivas de las realidades socioculturales de las que provienen los niños tseltales y cómo lo incluyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se generan en las escuelas primarias bilingües.

Para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas de la región tseltal, es necesario hacerlo a partir de la lengua y cultura de la propia región en estudio. Para Lenkersdorf “las lenguas implican distintas visiones del mundo. Las lenguas, en última instancia, nos conducen a mundos desconocidos e inéditos” (2005: 101). La lengua es el medio por el cual se nombran las cosas en una determinada cultura. Además, la lengua constituye la identidad sociocultural de los individuos al interior de las sociedades.

Además de lo anterior, los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas cumplen un papel crucial en el desarrollo de las capacidades cognitivas y comunicativas en los sujetos. Por esta razón, lengua y cultura, al ser incluidas en los procesos educativos fortalecerán la revaloración y sentido de pertenencia. Partir del reconocimiento que somos diferentes, nos permite comprender que:

Las diversas lenguas y culturas resultan permeables entre sí y configuran espacios multilingües e interculturales en los que se realizan los intercambios comunicativos de la población. Las prácticas lingüístico-culturales en la realidad cotidiana son dinámicas, cambiantes y abiertas a la diversidad (Godenzzi, 1996: 3).

En torno a estos elementos, en las aulas, las actividades del docente serán sustantivas sólo en la medida en que incorporen los conocimientos propios, es decir, los que conforman las realidades socioculturales de los niños. La enseñanza educa y transforma a los individuos en algunos aspectos de su vida, por consiguiente, en estos procesos los niños han de participar y explicar a partir de la lengua tseltal, establecer vínculos y diálogos a partir de la realidad regional potenciará la generación de conocimientos; al respecto Elliott diserta que “las clases basadas en el diálogo y no en la instrucción, en la que los estudiantes gozarán o tendrán libertad para expresar sus puntos de vista sobre diversas situaciones sociales” (1993: 9). Situaciones que los niños puedan explicar a partir de su pertenencia sociocultural, para abrir nuevos horizontes que amplíen los conocimientos culturales propios y de otros.

En relación con la estructura de la tesis, hemos desarrollado cinco capítulos con el propósito de explicar las diversas aportaciones acerca de lengua, cultura y educación vistas y analizadas desde diferentes ópticas que son el soporte para comprender el tema de estudio en la región sociocultural de los tseltales.

En el primer capítulo explicamos la relación del trabajo con los estudios regionales; para considerar los espacios como áreas regionales tenemos que tomar en cuenta su interconexión económica, política, social, cultural y los aspectos geográficos, reflexionando el hecho histórico social, que nos permite aprehenderlos de complejos procesos históricos, sociales y culturales. El concepto de región si bien tiene una acepción de corte geográfico, también ha sido conceptualizado para delimitar áreas con una o más características comunes, ya sean de orden físico, humano, social, funcional o económico. Asimismo, ha sido utilizado para delimitar tiempo y espacio con organización homogénea y al mismo tiempo, con diferencias por la diversidad individual y colectiva de la humanidad.

Por otra parte, la geografía social se refiere al uso del espacio por los individuos organizados, incluye desde luego la actuación política, cultural o económica como manera de usar el espacio, a veces con raíces históricas lejanas; muchas realidades no se dan tanto en un marco nacional o regional preciso, por lo tanto, es fundamental entender cuál es la visión de los grupos sociales sobre los territorios en los cuales están viviendo (Bataillon, 1993).

De la misma manera, la región como un constructo sociocultural se fundamenta en una identidad colectiva o individual, en las ciencias humanas y sociales. Es a través del estudio de esas condiciones materiales específicas que podemos entender cómo las percepciones espacio-temporales son construidas (Ayora, 1995). Como hemos visto la región es un territorio organizado que contiene su propio potencial endógeno de desarrollo; en un contexto diferente, este desarrollo endógeno se refiere a disciplinas en cuatro planos: el político, el económico, el científico-tecnológico y el cultural, este último marca la tendencia hacia el sistema de símbolos, ideología y cosmovisión de los pobladores de la región (Boisier, 1997).

Por lo tanto, esta investigación busca, a través de un estudio regional, considerar la importancia de la lengua, cultura y educación como medios generadores de conocimiento en la región tseltal, quienes definen su realidad por los espacios vividos en un tiempo específico e histórico, “la organización social de significados interiorizados por los sujetos y grupos sociales, y encarnados en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (Giménez, 2007: 271). Además, las vivencias

cotidianas dan sentido y significado a los componentes esenciales y existenciales en las áreas locativas. Kindgard, afirma que de “hecho los individuos se encuentran desde un principio inmersos en un contexto cultural espacialmente delimitado y en sentido de sus prácticas se inscribe en un trama de valores culturales e históricos que trasciende con mucho una vida individual, atando cabos con las sociedades pasadas” (2004: 169).

Para los estudios regionales, estas concepciones implican trabajar propuestas diferenciadas porque —ante tantas desigualdades sociales— es necesario aceptar que una región posee una mezcla específica de características, las cuales nos llevan a identificar problemas regionales, para luego explicarlos e intentar o proponer soluciones que finalmente orientarán la trayectoria de su desarrollo, (Martínez –Pellégrini, 2003). Por todo lo anterior, nuestra indagación se realizó en la región sociocultural de los tseltales.

Más allá de la presencia de identidades culturales y particulares, referidas tanto a cuestiones de origen étnico, religioso, político o lingüístico, para nosotros los tseltales existe un sentimiento de compañerismo y de vínculos sociales. Los ejes de identidad local tienen que ver con la lengua y la cultura que se desarrolla en la vida cotidiana. Sin duda los aspectos más impactantes en la cultura son los conocimientos que tenemos sobre las prácticas socioculturales y la estrecha relación con la naturaleza, resultados de siglos de convivencia con el medio natural. Por ello, nuestro interés se centra en conocer y comprender el sentido y significado de las prácticas socioculturales que solo pueden ser comprendidas si son vistas como procesos con conocimientos en el que hay continuidades y transformaciones.

El segundo capítulo trata del proceso metodológico que nos permitió conocer, comprender y aprender las diversas formas que se van definiendo en el proceso mismo de la investigación. Para este trabajo tuvimos que definir procedimientos y estrategias que implican a la investigación con la región sociocultural de los tseltales, con la finalidad de comprender los acontecimientos tal como lo perciben los sujetos involucrados, por lo que acudimos a la investigación-acción que parte de la premisa reflexión-acción-reflexión. “La investigación-acción aplicada a la educación ofrece contribuciones prácticas para el desarrollo de la escuela, el aula, los métodos, la formación de nuevos profesionales y en general, a las preocupaciones de maestros” (Muñoz, 2002: 69).

De la misma manera la investigación-acción se sitúa predominantemente en la perspectiva crítica, cuya finalidad es de carácter explicativo de los hechos educativos, además tiene como estrategia la acción social que implica la participación de los docentes para innovar acciones e iniciar las transformaciones educativas o sociales. La investigación-acción pretende innovar la práctica docente, la finalidad esencial es aportar información que oriente a la toma de decisiones de cambio para la mejora de la misma (Elliott, 1990). Por su parte Sandín expone que la investigación-acción cumple “un papel estrictamente metodológico. El agente externo en la investigación-acción crítica actúa proporcionando al grupo instrumentos para desvelar las distorsiones subyacentes en sus interpretaciones” (2003: 163).

Como metodología la investigación-acción demanda la mejora de los procesos de la enseñanza y aprendizaje con la colaboración de los sujetos involucrados. Debido a las características y dificultades que presenta el tema de estudio, se requiere de estrategias apropiadas, de tal manera que permitan la construcción y reflexión continua y permanente del conocimiento. Por tanto, la investigación-acción requiere de un razonamiento reflexivo y crítico de las acciones, este proceso tiende a transformar la práctica docente, pues es el factor clave de la investigación-acción. Por consiguiente, requiere responsabilidad y compromisos y la participación de los docentes para innovar la práctica docente; pues la naturaleza de la investigación-acción es una actividad colectiva en el campo educativo.

Para obtener la información requerida, empleamos técnicas participativas para involucrar a los docentes implicados; la observación participante en los escenarios ha sido fundamental para conocer de cerca los procesos educativos; para registrar los acontecimientos cotidianos, utilizamos el diario de campo. Con los docentes aplicamos cuestionarios, realizamos entrevistas en profundidad para conocer sus opiniones y expectativas sobre el tema de investigación. En un segundo momento, con los docentes, realizamos grupos de discusión, actividad que fue detonante para generar el diálogo, la participación activa y el intercambio de experiencias entre los docentes.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje, como práctica social, incluyen formas de vida, ideologías, valores, ética, entre otros. Estas diversas maneras de ver y actuar nos llevan a reflexionar diferentes perspectivas que buscan explicar qué ocurre en los espacios

sociales. La sociedad es una construcción en donde las acciones sociales adquieren una relevancia original, con características propias, por consiguiente, la naturaleza del conocimiento educativo es subjetiva. La educación es una construcción, una invención social, elaborada a través de las experiencias subjetivas de las personas y de sus interacciones con los demás (Kemmis, 1988).

La perspectiva crítica exige concebir la investigación educativa y la de los procesos de formación como un hecho cooperativo; de esta manera busca comprender realidades sociales para transformar situaciones. La transformación de la práctica docente se han de compartir con todos los que intervienen en estos procesos (Habermas, 1982). La perspectiva crítica intenta analizar los procesos educativos, formativos y culturales, tiene una visión holística y dialéctica de la realidad educativa, tiene un objetivo claro: la mediación entre teoría y práctica.

En las últimas décadas, entre los enfoques para el estudio de las ciencias sociales, destaca la perspectiva crítica, su propósito es explicar los cambios por medio de la reflexión o autocrítica, para la emancipación de los sujetos; se trata de un debate epistemológico, planteado por el sentido y el valor de la investigación educativa como mejora de la enseñanza y del cambio social. Sandín explica que las corrientes críticas “han impregnado también la indagación sistemática de la práctica educativa. Una tradición crítica que se centra en la conceptualización de los problemas educativos como parte del patrón social, político, económico, cultural, a través del cual se desarrolla la enseñanza” (2003: 66).

De esta manera, el análisis se realiza desde las perspectivas críticas dando importancia a las aportaciones de los docentes como sujetos participativos, porque “el concepto de teoría crítica se refiere a la naturaleza crítica del autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social [...] la teoría crítica abiertamente toma partido por el interés de luchar por un mundo mejor” (Giroux, 1992: 26 y 40). Con relación a cómo se construye y se conoce el mundo social, esta corriente emplea la comprensión y la interpretación para cumplir con su finalidad.

Los aspectos más importantes que han hecho posible la reflexión para ofrecer explicaciones plausibles sobre nuestro objeto de estudio son, en primer lugar, considerar las

peculiaridades de la investigación-acción, porque nos da la posibilidad de situarnos ante un contexto con vida propia y con una cosmovisión diferente, como la de los tseltales. En segundo lugar, reflexionar desde la perspectiva crítica, que demanda potenciar la capacidad de autorreflexión desde la autocrítica para la mejora continua de la práctica docente y del cambio social, así como generar conocimiento y pensar en cambios pertinentes de manera conjunta.

En el tercer capítulo realizamos una revisión exhaustiva para conocer las diferentes miradas y aportaciones para comprender y explicar la inclusión de lengua y cultura en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los diferentes enfoques nos permitieron establecer semejanzas, diferencias y otros elementos en torno a la implementación de una educación intercultural, pues este tema de “la interculturalidad constituye un campo aún emergente tanto de la investigación académica como de la planeación política e institucional así como de la intervención pedagógica” (Dietz y Mateos, 2011: 15). Por su parte, Paoli alude que el diálogo facilita el intercambio de saberes entre las diferentes culturas:

El diálogo intercultural supone una clara interpretación de valores fundamentales de cada una de las culturas que dialogan, de manera que ninguna de sus concepciones quede bloqueada por traducciones automáticas. Las cosmovisiones deben ser explicadas en sus relaciones básicas y en su aplicación a la vida práctica. Sólo así podremos admirar y aprender las virtudes y anhelos con los que se enaltece la dignidad y la paz (Paoli, 2003: 11).

Lo anterior nos aclara que los diálogos interculturales nos acercan a las manifestaciones culturales con sentido y significado para las sociedades, estos diálogos interactivos conllevan al reconocimiento de la pluralidad de culturas como realidad social presente en nuestro estado y país. Correspondientemente, el docente puede emplear el diálogo intracultural e intercultural, observar las prácticas socioculturales para incluirlo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de los sucesos cotidianos que le otorgan sentido y significado a los individuos que la practican.

En este contexto, el diálogo intercultural implica respetar la diversidad, el reconocimiento del otro, de las manifestaciones culturales y las diferencias ideológicas. Ante la búsqueda de la equidad mediante la inclusión entre lo propio y lo ajeno, la

educación puede y debe responder ante esta nueva perspectiva, basada en interacciones dialógicas; al respecto, Santos señala que:

La incorporación del sentido crítico y analítico de la situación personal de los ciudadanos, ligada a su realidad colectiva, a su cultura, sus símbolos, así como la conciencia de sí mismos en un contexto referenciado que pueda trascender las acciones cotidianas que trastocan lo social (2003: 72).

Algunos estudios han mostrado que la educación intercultural, al priorizar la enseñanza y aprendizaje en la lengua materna de los niños, estimula las competencias lingüísticas. Además, la incorporación de razonamientos ideológicos, históricos y culturales, demanda que repensemos desde otras perspectivas; por consiguiente, pensar en explicaciones desde nuestras propias realidades, desde la lengua, la cultura y la educación que poseemos y que practicamos cotidianamente, son situaciones que potencian las actividades en los procesos enseñanza y aprendizaje.

En el capítulo cuatro describimos la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek” como espacio de formación docente, su historicidad, así como los marcos jurídicos y políticos nacional e internacional que sustentan el enfoque intercultural, y en particular, la enseñanza y aprendizaje a partir de la lengua materna de los niños que asisten a las escuelas primarias bilingües. La revisión de los planes de estudio 1997 y 2004 con enfoque intercultural ha sido indispensable para analizar los procesos que introducen a la educación intercultural.

En este sentido, los documentos también han sido fuentes de conocimiento histórico para conocer los propósitos y el perfil de egreso de los normalistas. El plan de estudios 2004 puntualiza con claridad “el campo de formación específica para formar a los profesores que atenderán a las niñas y a los niños indígenas que cursan la educación primaria en contextos multiculturales y plurilingües, así como los cursos que lo conforman” (SEP, 2004: 6). Por un lado, la política actual señala que la educación intercultural es para todos, no está dirigida únicamente a los pueblos originarios, por lo cual la interculturalidad puede contribuir en los vínculos sociales entre individuos con diferente cultura y conocimiento.

En el capítulo cinco realizamos el análisis de la información obtenida en el trabajo de campo, a través de la observación participante, las encuestas, las entrevistas y los grupos de discusión; donde se expresan realidades que la hacen sensible e inteligible; dan cuenta de la realidad que los docentes enuncian y proyectan en sus experiencias vividas. Las características socioculturales son elementos claves para explicar el significado de éstas, al ser hechos que siempre están vigentes se nutren de aportaciones e intenciones nuevas y son observables en la vida cotidiana; por tanto, lengua y cultura son acción y transformación.

En el proceso de esta investigación encontramos diversos pensamientos, opiniones, testimonios y sugerencias en torno a la inclusión de la lengua, cultura y educación tselta en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las expresiones de los docentes se entrelazan de manera filosófica y espiritual, es decir, desde la razón y del corazón, pues se complementan el pensamiento, los sentimientos y las emociones que constituyen a la identidad de los tseltales.

Por lo anterior, la misión de los docentes es incluir los saberes y conocimientos del contexto, formar de manera bilingüe e intercultural a los niños para que sean capaces de comprender, respetar y valorar la realidad desde diversas reflexiones culturales que fortalecen los procesos de intervención para lograr la transformación social. Por estas razones, consideramos relevante haber investigado cómo están articulando e incluyendo lengua, cultura y educación como elementos fundamentales para la enseñanza y aprendizaje con los niños tseltales.

Finalmente presentamos las conclusiones, en donde tratamos de analizar las características y formas de proceder de los docentes, se expone la intencionalidad que tienen sus pretensiones de mejoramiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje considerando los elementos socioculturales de contextos específicos. Como resultado, los conocimientos propios son recursos relevantes que potencian la generación de conocimientos, facilitan el intercambio de ideas y sugerencias que enriquecen la educación intercultural, crítica y reflexiva.

Capítulo 1

Lengua, cultura y educación tseltal, marcos para un estudio regional



En este capítulo se ubica la investigación en el campo los estudios regionales, que aborda un tiempo y espacio vivido y compartido por los tseltales de Los Altos de Chiapas. Los ejes de análisis han sido la lengua, la cultura y educación que dan lugar a la visión de mundo de los sujetos, con una identidad fundamentada por los vínculos sociales y culturales. Desde este punto de vista la región es: “como suceso y como la coexistencia de sucesos. Éstos constituyen, entonces, el núcleo de lo regional y, por ende, delimitar una región significa determinar los sucesos que se han de analizar” (Tapia, 2002: 14).

Situados en la sociedad tseltal, según nuestra definición la convierte en una región sociocultural, porque entre los tseltales existe un vínculo entre lengua, cultura y educación que los identifica. Mediante este acercamiento buscamos comprender e interpretar las dinámicas socioculturales y los acontecimientos locales y las acciones que se desarrollan mismas que dan sentido y significado a la vida cotidiana de los tseltales.

Se consideran los significados culturales, construidos a través de un discurso social que sustenta ideas y opiniones concretas, como las ideológicas que permiten recrear una visión de mundo que ayudan a la cohesión social de los tseltales. Tapia (2002) considera que la región es producto de un movimiento de identificación y de un movimiento de diferenciación cultural:

La etnicidad es, pues, una construcción “identitaria” que se lleva a cabo a partir de estos dos movimientos, es decir, de interacciones donde se confirma la identificación de un grupo con un referente, y de interacciones en las que se utiliza la cultura de manera estratégica y selectiva para mantener o desplazar “fronteras” colectivas que son simbólicas y que entrañan diferencias en relación con otros grupos (Tapia, 2002: 16).

Además, en este capítulo se analiza brevemente la transición en la educación de los mayas prehispánicos para entender cómo han sido estos procesos en otras épocas y los procesos actuales en las comunidades tseltales. Asimismo, se revisan diferentes opiniones sobre región enmarcados en un campo de conocimientos transdisciplinario que nos ayudan a entender la región como un espacio sociocultural, histórico, económico y político desde las diferentes disciplinas.

Mediante este estudio regional se delimitan espacios determinados para conocer y reflexionar de manera crítica realidades específicas; el camino a seguir para tratar estos

planteamientos es revisar la lengua, la cultura y la educación vistas desde el contexto tseltal. Además, las características del contexto inmediato nos permiten conocer las prácticas socioculturales que dan significado a la vida cotidiana.

Las comunidades tseltales con las que trabajamos pertenecen a la región V Altos Tsotsil-Tseltal la cual “cuenta con dos grupos étnicos sobresalientes: Tsotsil y Tseltal, quienes forman parte de la antigua cultura maya y que en la actualidad siguen conservando sus costumbres y tradiciones, mismas que dan sustento a su cultura e identidad” (Programa Regional de Desarrollo, 2011: 5). En la siguiente tabla se distingue el número de hablantes de las lenguas originarias tseltal y tsotsil de la región V Altos, y nos ofrece la siguiente información (a) total de personas que forman hogares censales (b) familias que hablan lengua indígena, (c) se refiere a la población que habla lengua indígena y español, (d) se refiere a la población que habla lengua indígena y no habla español:

Tabla 1: Número de hablantes de la región V Altos Tsotsil-Tseltal

Indicadores	Total estatal	Región V Altos Tsotsil-Tseltal
a) Población en hogares indígenas	1, 495, 880	479, 753
b) Población de 3 años y más que habla lengua indígena	1, 209, 057	408, 958
c) Población de 3 años y más bilingüe	772, 881	200, 557
d) Población de 3 años y más Monolingüe	421, 358	204. 199

Fuente: INEGI Centro de Población y Vivienda 2010.

De acuerdo a los datos, se aprecia que hay muchos hablantes de las lenguas originarias tseltal y tsotsil. Sin embargo, los diferentes contextos geográficos e históricos de los tseltales determinan algunas peculiaridades en cuanto al uso de la lengua. Por eso, analizamos de manera explícita el uso de la lengua y cultura tseltal, debido a que en la vida cotidiana la lengua expresa realidades con sentidos y significados profundos, de ahí la pertinencia de realizar un estudio regional en contacto directo con los sujetos.

1.1 Conceptualizando a la región sociocultural

Para considerar los espacios como áreas regionales tenemos que tomar en cuenta su interconexión económica, política, social, cultural y los aspectos geográficos, reflexionando el hecho histórico social, que nos permite aprehender los complejos procesos históricos, sociales y culturales. Para esto, analizaremos conceptos que permiten entender los estudios regionales con base en la consulta de fuentes; en este recorrido de la revisión del concepto de región, iniciemos por una definición fundamental: “el vocablo <región> remite a una porción de territorio o un espacio delimitado conforme a algún criterio; pero etimológicamente, la palabra región se deriva del latín *regere*, que significa regir o gobernar” (Tapia, 2002: 10).

De acuerdo al contexto podemos definir a la región como un territorio en el que convive una población con identidades propias y características peculiares, pero a nivel más específico, para estudiar las prácticas socioculturales de una región se ha de tomar en cuenta que “en las ciencias sociales, el espacio y el tiempo son considerados como una condición de existencia de los fenómenos sociales” (Tapia, 2002: 10). De acuerdo con ello, es importante analizar y comprender el tiempo y espacio visto desde la actividad social y cultural, producida por los individuos que la habitan, son quienes construyen y reconstruyen prácticas, ellos conciben los espacios por medio de las relaciones sociales, políticas y económicas.

Los estudios regionales en los últimos años han mostrado un auge derivado de la necesidad de observar, comprender y analizar los sectores desde una óptica de región transdisciplinaria y transfronteriza, lo cual implica no reducirla a entidades administrativas o geográficas, más bien con el sentido de crear vínculos y nexos en las áreas de frontera, para encontrar soluciones compartidas a problemas similares (Conato, 2007).

Las teorías sociales con respecto a los estudios regionales emergen con mayor fuerza a principios de este siglo, su interés es contar con teorías integradoras que den explicaciones, con profundas reflexiones, para lograr los objetivos que se propone, así como la integración de otras disciplinas que amplíen la visión, comprensión y explicación, donde se deben considerar los siguientes aspectos:

- a) la transdisciplina (entendida cómo la búsqueda de referentes explicativos que va más allá de los campos disciplinarios tradicionales).
- b) un carácter regional (entendida como la posibilidad de explicar una realidad sociohistórica concreta que no deja de mantener relaciones con una estructura más amplia de la que forma parte pero se distingue de otras realidades por los elementos que la compone, aquellos que al investigador define cuando construye su objeto de estudio) (Pons, 2012: 5).

Al analizar detenidamente los planteamientos de la autora, creemos que es posible realizar estudios regionales con una mirada transdisciplinaria, sobre todo cuando nos proponemos dar explicaciones de realidades específicas o micro regiones, donde existen particularidades que hacen único a cada espacio. En la búsqueda de explicaciones y la generación de nuevos conocimientos, entendemos que la transdisciplinariedad busca integrar campos de conocimientos desde múltiples perspectivas, para ampliar la comprensión de los problemas que han de estudiarse y considerar nuevas alternativas.

Los estudios unidisciplinarios sólo otorgan descripciones con ciertos límites sin construir dilucidaciones más complejas, de ahí la necesidad de incorporar otras disciplinas para integrar otras reflexiones y aportar explicaciones integrales. Al respecto Max-Neef ilustra acerca de esta cuestión:

Deviene de hecho en ser la lógica de la complejidad y la transdisciplina, ya que nos permite, por un proceso iterativo, cruzar las diferentes áreas de conocimiento de una manera coherente y generando una nueva simplicidad. [...] Disciplina y transdisciplina no son antagónicas, sino que se complementan. El tránsito desde una a la otra, alcanzando visiones desde distintos niveles de realidad simultáneamente, genera enriquecimientos recíprocos del conocimiento que facilitan la comprensión de la complejidad. La transdisciplina más que una nueva disciplina o super-disciplina es, en realidad, un modo distinto de ver el mundo, más sistémico, más holístico (2004: 15 y 20).

Desde luego que la transdisciplina puede conducirnos en la obtención de conocimientos que nos ayuden a comprender y explicar los modos de ver el mundo, pues cada disciplina aporta diferentes percepciones mismas que se complementan para ofrecer una información integral.

Por otro parte, Kindgard propone estudiar a la región considerando los aspectos históricos culturales del contexto inmediato ya que proporcionan claves integradoras en que la racionalidad en la acción tiene trascendencia perceptible:

Reafirmando nuestra voluntad de integrar a las reconstrucciones historiográficas regionales la dimensión cultural de los procesos, sostendremos aquí que la operatividad del concepto de "región" podría consistir en permitir la demarcación de ese horizonte surcado por las múltiples relaciones que definen la experiencia social, manifestadas con caracteres propios. La región marcaría, así, el límite superior del contexto histórico-cultural al que remitir las prácticas en una primera instancia capaz de proporcionar claves integradoras en términos de dualidad acción/estructura (2004: 174 y 175).

Como hemos visto, la autora sostiene que las claves integradoras las proporciona la dualidad acción y estructura, existen diferentes teorías y metodologías de cómo realizar estudios regionales en contextos delimitados tiempo y espacio, conocer la región implica conocer temas más amplios; por lo anterior, es necesario que las cuestiones locales, regionales se identifiquen con los asuntos nacionales para generar los conocimientos y explicaciones de las investigaciones que deseamos realizar.

Por su parte, Cabrera y Pons (2010) explican que, de acuerdo con el papel asignado a los agentes sociales como constructores de la realidad, se puede analizar a la región educativa en su dimensión estructural y accionalista debido a que hay:

Quienes sostienen que la sociedad produce al sujeto y la estructura social se impone al sujeto individual y colectivo reproduciendo las relaciones sociales, culturales y económicas en las que estos se desenvuelven, asumen una perspectiva estructuralista. Es evidente que las consecuencias epistémicas del punto de partida difieren de la posición que ocupa el otro extremo de la discusión: el sujeto individual y colectivo, generan lo social y las relaciones sociales, culturales, económicas, políticas, etcétera, a partir de una posición accionalista. Podría decirse, desde un polo que la región crea al sujeto y desde el otro, que el sujeto construye la región (Cabrera y Pons, 2010: 188).

Consideramos que la dualidad dimensional estructural y accionalista evidentemente adquiere sentido por los sujetos que la viven, que se manifiesta por las

interacciones que fluyen en el tiempo y espacio regional. Siguiendo a los autores hacen alusión que la región educativa, la cual se puede realizar en dos niveles macro y micro; a nivel macro corresponde a estudios muy amplios que en cierta medida expresan datos cuantitativos, mientras que a nivel micro, por sus características, se puede obtener información relevante de la región:

A nivel micro un estudio regional adquiere connotaciones dadas por las relaciones entre las personas, relaciones cara a cara que obligan al encuentro permanente. Los espacios de realización de la acción social se vuelven entonces “pequeños”, en tanto abarcan grupos de personas, comunidades y familias, relaciones y procesos sociales marcados por la cercanía entre las personas y, en términos de unidades de observación o concreción, por poblaciones cuyo número reducido permite al investigador su conocimiento e inserción (Cabrera y Pons, 2010: 185).

Las ideas anteriores son algunas consideraciones que tenemos que tomar en cuenta para realizar investigación educativa en la región tseltal; las cuestiones estructural y accional, lo micro y lo macro nos pueden conducir a una visión amplia y detallada, además hay que considerar las “expresiones de esta dimensión de análisis se encuentra incluso al interior de una escuela [...] a nivel del aula se pueden localizar regiones con base en las interacciones que establecen los actores involucrados en este espacio en un tiempo determinado” (Cabrera y Pons, 2010: 185). Integrar estas dimensiones en las micro regiones que se generan alrededor de la escuela y en las aulas servirá para comprender y dar explicaciones formales de los procesos socioculturales de la región tseltal.

Los diálogos intraculturales en la región tseltal son a través de la expresión oral, en los discursos se manifiesta los conocimientos, los sentimientos y los pensamientos que contienen una estructura cultural, social e histórica. El diálogo en contextos socioculturales se reivindica en las prácticas sociales, culturales e históricas porque: “a todas las sociedades las une el hecho de que sus miembros se organizan a partir de relaciones sociales estructuradas que se basan en una única cultura” (Giddens, 2006: 51); además, está vinculado a las prácticas socioculturales que se manifiestan en determinadas regiones.

Para una sociedad, es decir un grupo de individuos que están inmersos en un contexto cultural, espacialmente delimitado, el sentido de las prácticas se entiende y se explica a partir de los procesos históricos culturales. Kindgard propone “que el marco de esta contextualización histórico-cultural intensiva podría definirse en clave regional” (2004: 11). Para estudiar la region tseltal, pueden ser claves la lengua y la cultura pues definen una identidad regional, mientras que las prácticas socioculturales marcan peculiaridades específicas. Siguiendo a Kindgard enuncia lo siguiente:

La sociedad es pensada como una red de relaciones y el análisis de los individuos presupone su inserción en una relación social y en un espacio donde, si bien dichos vínculos operan eficazmente como condicionantes de la acción dejando su impronta en prácticas culturales que adquieren características específicas, es posible hallar subjetividades al margen de la interacción pautada, esto es, individuos concretos actuando en los intersticios de la relaciones institucionalizadas a un determinado nivel espacial. (Kindgard, 2004: 167).

En el ámbito cultural se fortalecen las prácticas socioculturales y se reivindican colectivamente, estos vínculos hacen más significativas y concretas las visiones del mundo; el comunitarismo afianza el reconocimiento de la pertenencia cultural, estas conductas se transmiten a través de la lengua y se manifiestan en la vida cotidiana de las sociedades. En la búsqueda de reconocimientos los sujetos sociales van definiendo y transformando actividades regionales que permitan la continua construcción y desarrollo del contexto local, en este sentido, lo regional proporciona una visión integral de los sucesos en espacios determinados.

1.2 La región tseltal como espacio sociocultural

Con el propósito de estudiar los sistemas socioculturales que conforman la vida social de los pueblos tseltales denominamos a la región como un espacio sociocultural; integra aspectos históricos, económicos, políticos y geográficos; buscando dejar constancia del conjunto de elementos que constituyen el ambiente donde se crean y recrean las prácticas socioculturales de los tseltales.

Las diversas disciplinas como la antropología, etnografía, etnología y la sociología han conceptualizado a la cultura de acuerdo a sus áreas de investigación, generalmente lo han definido como modos de vida. “La cultura tiene que ver con las formas de vida de los miembros de una sociedad o de sus grupos” (Giddens, 2006: 51). Pero consideramos apropiado definir a la cultura desde el punto de vista de los estudios regionales y así comprenderla mejor, por ejemplo, Chacón explica al respecto:

La cultura es una abstracción humana y como tal la forma en la que es entendida o comprendida no escapa a determinada historicidad de su configuración. Con ello quiero decir que si bien la cultura hace referencia a las formas, maneras, pensamientos, incorporaciones, significados, prácticas, creencias y valores de lo humano/social, tal referencialidad es construida desde lo unívoco y la especificidad de una determinada cultura, y que por tanto sería poco acertado identificarla como universal, sino más bien como específica y exclusiva (2012: 2).

De acuerdo con la apreciación de Chacón, la cultura ciertamente contiene un conjunto de características propias, de tal forma que cada cultura se debe estudiar desde una mirada regional para centrar nuestra atención y observar las expresiones culturales específicos y exclusivos que suscitan dentro del contexto tseltal.

Por su parte, Amartya Sen plantea al respecto:

Es indudable que la comunidad o la cultura a la que pertenece una persona puede ejercer una influencia fundamental sobre la forma en que dicha persona percibe una situación o toma una decisión. En cualquier ejercicio explicativo, debe tomarse nota del conocimiento local, las normas regionales y las percepciones y los valores particulares que son compartidos en una comunidad específica. [...] las llamadas culturas no necesariamente involucran un conjunto de actitudes y creencias *extraordinariamente* definidas capaces de moldear nuestro razonamiento. Sin duda, muchas de estas “culturas” contienen considerables variaciones internas, y es posible contemplar diferentes actitudes y creencias dentro de la misma cultura definida en sentido amplio (2007: 63-64).

Los planteamientos de Amartya Sen son importantes y son aplicables al contexto de los pueblos originarios y en particular a la región tseltal, puesto que la cultura permea en todos los campos de la vida social, porque justamente mantiene una compleja y continua interacción que posibilita ser considerada como un cúmulo de conocimientos, valores y

normas; en este sentido incluye la organización social, las normas de conducta y ética, el sistema de creencias y las situaciones comunicativas.

Las prácticas socioculturales son una gran riqueza en las comunidades tseltales y dan cuenta del sentido y del significado; es decir, el cómo y el para qué se presentan dichas prácticas culturales, y en consecuencia sociales, en estas regiones. Al abordar su estudio, podemos entender la manera en que los propios tseltales perciben la naturaleza e incluso las formas en que se identifican con el entorno, así como la relación con aquellos que, desde su cosmovisión, permiten la convivencia sociocultural de los individuos con los cuales interaccionan cotidianamente.

Prácticamente, desde el punto de vista de los tseltales, desde su corazón, es decir desde su pensamiento y sentimiento, ya que en la lengua tseltal decimos *bi xi a jwot'an* “que dice tu corazón”. Por ello, se cree que los pensamientos son planteados y transmitidos por el corazón, para nosotros el hecho de albergar, de vivir y compartir un *jumaltik* “nuestro territorio” nos identifica como miembros sociales de nuestro territorio, esta identidad ha sido asentada desde tiempos remotos.

En este sentido, la lengua transmite no solo conocimientos, también valores y esto se guarda en nuestro corazón; se educa a los hijos con acciones concretas, se nombra la realidad desde la cosmovisión, pues es una construcción social que guarda saberes y conocimientos milenarios “las lenguas encierran en sí mismas cosmovisiones que explican las particularidades de las estructuras lingüísticas, las expresiones idiomáticas y, en total, la idiosincrasia de idiomas determinados. De la misma manera, las cosmovisiones están relacionadas con el comportamiento de la gente” (Lenkersdorf, 2005: 12).

Por lo tanto, lengua y cultura son dimensiones inseparables, porque la lengua desempeña un papel fundamental para la comunicación, la ampliación y la cohesión de la vida sociocultural. Lengua, cultura y educación son elementos indispensables en el que se consensa la organización, las experiencias, los saberes y los conocimientos históricos. Mediante el uso de la lengua se establecen las relaciones entre las comunidades y con el mundo que lo rodea, de modo que la lengua que hablamos emitimos y escuchamos frases completas compuestas con un significado cultural.

1.3 Historia regional de los tseltales

Vista desde una historia local o regional, desde un espacio y tiempo particular, la región comprendida para este estudio es una región sociocultural dinámica; al tratar de comprender e interpretar las manifestaciones culturales de los tseltales, observamos que éstas no son estáticas, y su historia se presenta en un tiempo específico, sin que esto les quite relevancia. Los tseltales, según datos del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, tienen una autodenominación en la lengua: “*bats’il k’op* “lengua verdadera”, y pertenece a la familia lingüística: maya” (DOF, 2008: 79).

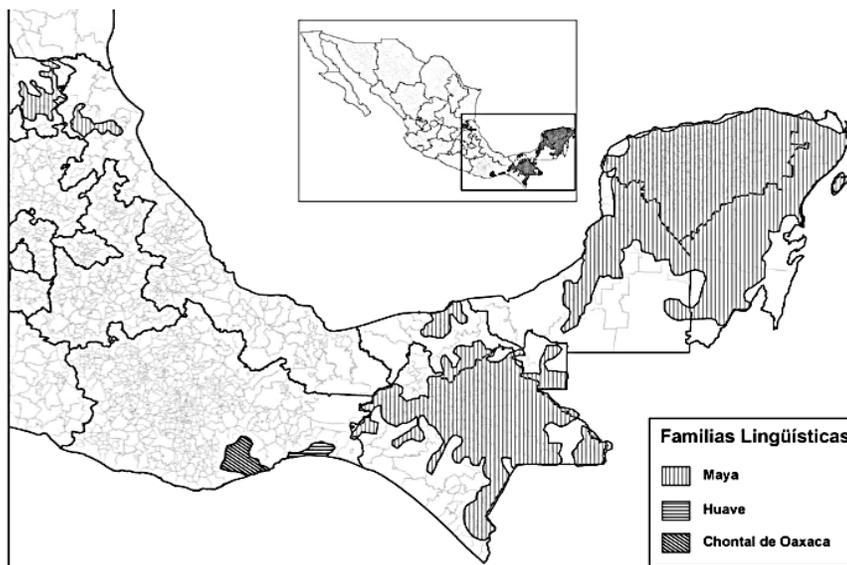
El término *bats’il* es polisémico y va adquiriendo diferentes significados de acuerdo a la coherencia semántica de uso como: *bats’il kuil* “ropa original o verdadera” las que se elaboran en telar de cintura; *bats’il k’ab* “mano derecha o verdadera” se piensa que la mano derecha ejerce mayor fuerza y energía, por ello vemos que las autoridades portan el bastón de mando en la mano derecha. Ser *bats’il ants* “mujer verdadera”, *bats’il winik* “hombre verdadero” son términos integrales ya que para ser una mujer u hombre verdadero en la concepción tseltal significa que cada individuo de acuerdo al género, ya está capacitado en desempeñarse en sus actividades correspondientes y sobre todo preparados para enfrentar la vida e idóneos para formar una nueva familia.

En torno a estos términos no se debe interpretar que solo los tseltales tienen la lengua verdadera o que son mujeres u hombres verdaderos, ya que el sentido profundo del *bats’il k’op* implica saber usar la lengua con principios y valores para transmitir conocimientos y ser *bats’il winik* es saber enfrentarse a la vida, cuidar a la familia, participar con la sociedad y respetar a la naturaleza.

Por otro lado, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, han realizado algunos trabajos para comprender la afluencia de sistemas de comunicación oral de las cuales han registrado 11 familias lingüísticas, las “Familia lingüística se define como un conjunto de lenguas cuyas semejanzas en sus estructuras lingüísticas (fonológicas, morfosintácticas y léxicas) obedecen a un origen histórico común” (DOF, 2008: 9). De acuerdo a este dato la lengua tseltal pertenece a la familia lingüística maya; además según datos del INALI las lenguas

con mayor número de hablantes en el país son maya, zapoteco y náhuatl. Ver imagen 2 para apreciar las regiones del sureste del territorio nacional que corresponden a los asentamientos históricos pertenecientes a la cultura maya:

Imagen 1: Ubicación de la familia lingüística maya



Fuente: DOF, 2008: 79.

La intención del mapa anterior es conocer los espacios donde están asentados la cultura maya del cual se deriva otras como una unidad cultural. Como se aprecia el contexto macro regional abarca los estados de Yucatán, Quintana Roo, Campeche, Tabasco, Veracruz y Chiapas. La cultura maya contemporánea comparte ciertos conocimientos y actividades con otras culturas como la tseltal, desde luego existen analogías con las prácticas socioculturales como los rituales y el respeto al medio natural como fundamentos de la cosmovisión mesoamericana.

Con el dato expuesto, en Chiapas se hablan varias lenguas que comparten rasgos lingüísticos con la lengua maya, entre ellas, la tseltal, tsotsil, chol, tojolabal y otras que se encuentran ubicadas en los diferentes municipios del estado. El INALI reporta que la agrupación lingüística del tseltal tiene “4 Variantes lingüísticas y que tiene asentamientos históricos en Chiapas y Tabasco, asimismo informa que son 371,730 el número de hablantes de la lengua maya-tseltal” (DOF, 2008: 6).

Siendo la lengua tseltal familia de la lengua maya, comparten algunas semejanzas lingüísticas como el sonido y significado por ejemplo *ixim* “maíz” coincide con la lengua maya de Yucatán, Quintana Roo, Campeche y en Chiapas se usa el mismo término en la lengua tseltal, tsotsil y tojolabal por ser un elemento histórico y trascendental en la vida de los pueblos originarios. Para muestra, tenemos como ejemplo lo que el *Popol vuh* narra acerca de cómo los dioses hicieron al hombre de maíz:

Y moliendo entonces las mazorcas amarillas y las mazorcas blancas, hizo Ixmucané nueve bebidas, y de este alimento provinieron la fuerza y la gordura y con él crearon los músculos y el vigor del hombre. Esto hicieron los progenitores Tepeu y Gucumatz, así llamados. A continuación entraron en pláticas acerca de la creación y la formación de nuestra primera madre y padre. De maíz amarillo y de maíz blanco se hizo su carne; de masa de maíz se hicieron los brazos y las piernas del hombre, únicamente masa de maíz entró en la carne de nuestros padres, los cuatro hombres que fueron creados (2000: 104).

Este mito deja muy claro que el elemento fundamental que los dioses emplearon fue el maíz para hacer al hombre. Este hecho ha sido esencial para los descendientes de la cultura maya, el maíz es sagrado porque es la materia que le da consistencia y conciencia a los hombres. Después de este hecho la finalidad de la existencia de los mayas y los tseltales es alimentar a los dioses mediante los rituales.

Esta práctica cultural se ha transmitido de forma oral de generación en generación en la región tseltal; por ejemplo los padres enseñan a sus hijos el cuidado vital que se debe tener al *ch'ul ixim* “sagrado maíz”, al maíz se le debe dar un cuidado especial, los granos que caen al suelo hay que levantarlos, ya que cada granito tiene su corazón, siente y le duele que sea desvalorado, pisado, humillado por los hombres. El maíz es sagrado, hay que estimarlo, las tortillas no se deben tirar como si fueran basura. La falta de cuidados puede provocar la escasez del alimento, pues los dioses recogen el espíritu que da vida al maíz y al quedarse éste sin su esencia induce a su falta (Gómez, 2006).

Generalmente los rituales van ligados a un tiempo y espacio determinado, tiene que realizarse en el lugar que los sacerdotes tradicionales indican; los rezos y las ofrendas que se entregan son a cambio de obtener los beneficios de los dioses, pues existe una reciprocidad de dar y recibir. Es así como la región de los tseltales se identifica por una

serie de prácticas culturales, económicas, filosóficas y geográficas. Lo que hace relevante conocer o estudiar una región justamente permite reflexionar profundamente sus prácticas socioculturales.

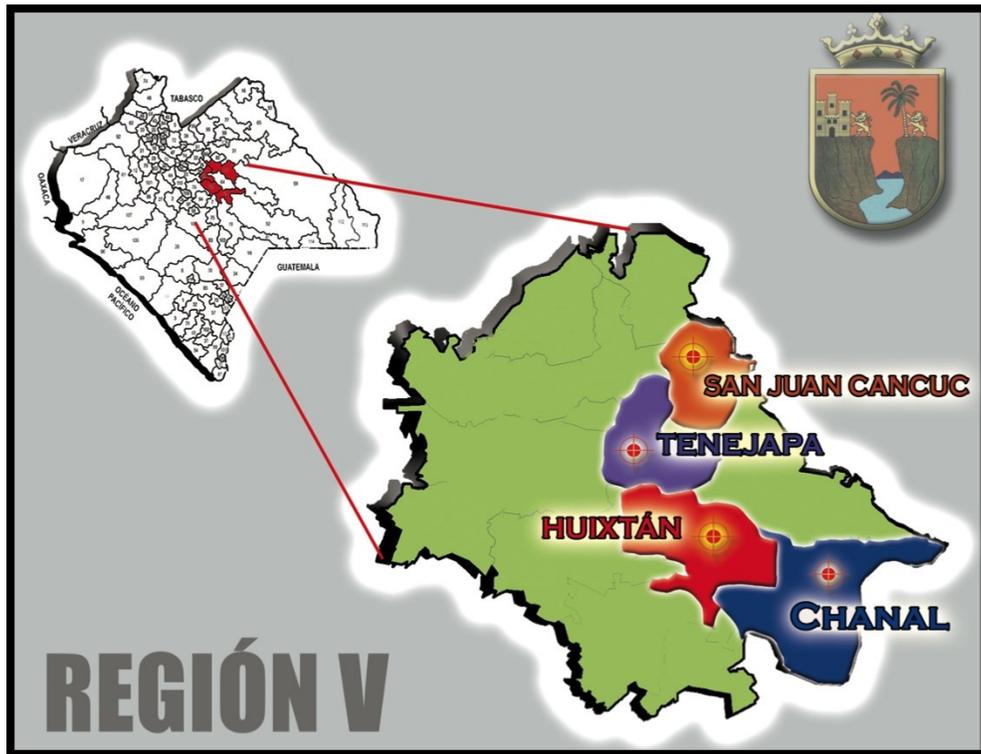
1.4 Espacio regional y procesos educativos

El estado de Chiapas está organizado en municipios y éstos en regiones; en la región V Altos están establecidos los tseltales y los tsotsiles quienes comparten espacios territoriales y mantienen una cosmovisión propia que los identifica como miembros de un pueblo originario. Los cuatro municipios tseltales que estudiamos (Huixtán, Tenejapa, San Juan Cancuc y Chanal) están asentados en la región V Altos Tsotsil-Tseltal, la extensión territorial es de “3,717.08 Km², que representan el 5.02% de la superficie estatal, siendo la décima región de mayor extensión territorial en el estado y con una población total de 601,690 habitantes de acuerdo con datos del Censo de Población y Vivienda” (INEGI, 2010). Además de lo anterior, el Programa Regional de Desarrollo del Gobierno del Estado señala que:

La Región V Altos Tsotsil-Tseltal se caracteriza por tener una diversidad cultural resultado del devenir histórico, que corresponde a una población en su gran mayoría indígena rural. Está conformada por 17 municipios: Aldama, Amatenango del Valle, Chalchihuitán, Chamula, Chanal, Chenalhó, Huixtán, Larráinzar, Mitontic, Oxchuc, Pantelhó, San Cristóbal de las Casas, San Juan Cancuc, Santiago El Pinar, Tenejapa, Teopisca y Zinacantán (2011: 4).

De acuerdo a esta información, la región V Altos está organizada por 17 grandes municipios, en ocho de ellas predomina el habla tseltal: Amatenango del Valle, Chanal, Huixtán, Oxchuc, Pantelhó, San Juan Cancuc, Tenejapa y Teopisca. Cada uno de ellos tiene variantes dialectales, situación que no impide comunicarnos en la lengua. De ahí la importancia de revitalizar la lengua y la cultura. A continuación veamos la ubicación de la región V para ubicar los municipios tseltales en las que acudimos para esta investigación (ver el siguiente mapa):

Imagen 2: Municipios Visitados de la región V Altos



Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la imagen anterior, en la región V Altos estuvimos trabajando en los municipios: San Juan Cancuc, Tenejapa, Huixtán y Chanal; esta región se caracteriza por tener una diversidad cultural resultado del devenir histórico, ciertas localidades conservan costumbres y tradiciones que las identifica, de tal modo que es importante conocer a fondo las prácticas socioculturales en su conjunto; desde luego expresan conocimientos influenciados por el entorno local, regional y nacional, los diálogos intraculturales vienen asumiendo la tarea de transmitir conocimientos, valores y prácticas sociales que se realizan en la sociedad tseltal. El Programa Regional de Desarrollo del Gobierno del Estado describe que la región Altos tiene las siguientes características:

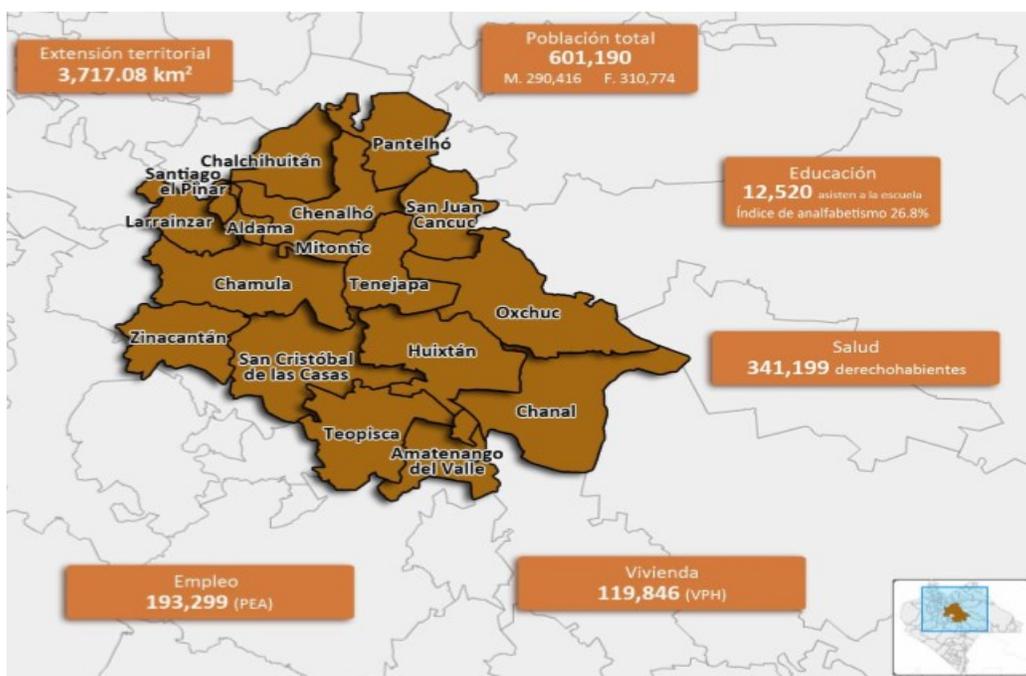
La región cuenta con dos grupos étnicos sobresalientes: Tsotsil y Tseltal, quienes forman parte de la antigua cultura Maya y que en la actualidad siguen conservando sus costumbres y tradiciones, mismas que dan sustento a su cultura e identidad. Estos grupos étnicos habitan la región

denominada Altos de Chiapas, con la nueva regionalización recibe la denominación Región V Altos Tsotsil-Tseltal (Programa Regional de Desarrollo, 2011: 5 y 6).

Por las características de esta región, el Programa Regional de Desarrollo del Gobierno ha constituido medidas normativas de mantener y difundir la lengua y la cultura. Es por esto que las dependencias educativas pretenden que en la práctica docente se priorice la enseñanza de la lengua para promover su uso en los diferentes espacios y fortalecer conciencia de identidad. Por su parte, el gobierno del estado reconoce la política educativa de revitalizar las lenguas, en los discursos políticos se habla del tratamiento pedagógico de las lenguas originarias mediante el enfoque intercultural, aún así falta mucho por hacer.

Para esta investigación interesó conocer datos de la región V Altos Tsotsil-Tseltal como la extensión territorial, municipios, población total, salud, vivienda, empleo, pero sobre todo datos del ámbito educativo, es por esto que presentamos el mapa de la región V donde se puede apreciar datos específicos de esta:

Imagen 3: Región V Altos Tsotsil -Tseltal



Fuente: Programa de desarrollo (2011) Gobierno del estado de Chiapas

Según los datos que nos proporciona esta fuente en cuanto a educación asisten 12, 520 alumnos en las escuelas de esta región. En las comunidades tseltales que visitamos existen escuelas completas, es decir de primer a sexto grado en la que laboran de 6 a 15 docentes y un director técnico; pero también hay escuelas multigrado de primer a sexto grado, atendidos por uno o tres docentes según el número de alumnos. Actualmente está permitido formar un grupo con 25 a 49 niños. Aunado a esto, Según el Programa Regional de desarrollo (2011) se ha extendido la cobertura educativa a la región V Altos y además informa que cuentan con infraestructura propia los diferentes niveles educativos. Esta información se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 2: Infraestructura educativa

Municipio	Preescolar	Primaria	Secundaria	Bachillerato	Nivel Superior
Amatenango del Valle	38	42	7	1	0
Chalchihuitán	22	22	4	2	0
Chamula	106	130	18	2	0
Chanal	25	22	3	1	0
Chenalhó	72	74	16	1	0
Huixtán	54	67	13	4	0
Larráinzar	52	62	11	3	0
Mitontic	17	17	4	1	0
Oxchuc	115	124	23	5	0
Pantelhó	61	69	11	2	0
San Cristóbal de Las Casas	132	166	37	49	18
Tenejapa	61	59	7	3	0
Teopisca	67	74	12	5	0
Zinacantán	41	53	12	3	0
San Juan Cancuc	42	45	8	3	0
Aldama	15	16	2	0	0

Santiago El Pinar	9	8	3	0	0
Total	929	1 050	191	85	18

Fuente: INEGI Censo de Población y Vivienda 2010.

Los datos que muestra la tabla nos indican la infraestructura educativa de los 17 municipios. En relación con el número de escuelas que existen en los cuatro municipios en los que se realizó el trabajo de campo se observan los siguientes datos: Chanal 22 escuelas, Huixtán 67 escuelas, Tenejapa 59 escuelas, y San Juan Cancuc 45 escuelas.

Asimismo el Programa Regional de Desarrollo, en el apartado de Política Pública que hace referencia a la Educación Básica Indígena, plasma como objetivos los siguientes:

- Incrementar la eficiencia terminal en educación básica indígena.
- Reducir la deserción en la educación básica indígena.
- Atender los rezagos de infraestructura educativa.
- Favorecer educativamente la atención a la diversidad cultural en escuelas primarias.
- Fortalecer el uso y desarrollo de las lenguas indígenas.
- Actualizar permanentemente las competencias de los profesores de educación indígena.
- Formar profesionalmente a docentes bilingües.
- Mejorar los procesos de la supervisión escolar en educación indígena (Programa Regional de Desarrollo, 2011: 49).

Por lo general, los discursos políticos sobre el tema educativo quedan plasmados solamente en documentos como este; ya que hasta la fecha no se da seguimiento para atender las necesidades locales o regionales de los alumnos y docentes. De la misma manera nadie constata o da seguimiento en cómo se favorece el uso y desarrollo de las lenguas originarias en las actividades que se realizan en las escuelas primarias bilingües.

1.4.1 Descripción de las comunidades

Existen algunas diferencias en los territorios de la región tseltal, basados en las características físicas, sociales y económicas que se presentan al interior. Por otro lado, una región puede entenderse como aquella porción territorial donde el tiempo histórico de transformación espacial ha causado una caracterización heterogénea de hechos y

manifestaciones socioculturales, los cuales determinan una forma distinta de aprovechamiento y uso de los recursos naturales disponibles.

Con la finalidad de ubicar el objeto de estudio en los contextos sociales donde se desarrolló la investigación, consideramos importante describir algunas de sus características principales. Dado que la lengua, cultura y educación tseltal son ejes determinantes para nuestro estudio y concretamente en las escuelas primarias bilingües, se delimitó la región de estudio en las comunidades tseltales, estas ocho localidades se ubican al interior de la región V Altos Tsotsil-Tseltal. En la siguiente imagen se aprecia los municipios que visitamos.

Imagen 4: Comunidades donde se realizó el trabajo de campo



Fuente: Elaboración propia.

Por consiguiente, describiremos brevemente las características generales de las comunidades en las que se llevó a cabo el trabajo de campo: La Libertad, La Independencia municipios de Huixtán; Ts'akibilj'ok' y San Antonio municipios de Tenejapa; Chilolja' y Nailch'en municipios de San Juan Cancuc; San José Buena Vista y la

cabecera municipal de Chanal. La intención de la descripción sucinta es para conocer los procesos singulares y facilitar el acceso a las distintas localidades.

Actualmente, la mayoría de las comunidades que se ubican en estos municipios cuentan con carreteras pavimentadas y revestidas lo que facilita el acceso al servicio de transporte, situación muy importante para las comunidades, porque a través de ellas se comunican con el exterior, y pueden de esta manera, comercializar sus productos, para acceder a los servicios médicos, a la educación y el intercambio cultural. Los cuatro municipios se interconectan fácilmente por contar con suficientes medios de transporte; por lo cual, los tseltales generalmente se encuentran o se visitan en las fiestas tradicionales de los santos patronos de cada municipio. Generando las redes sociales que se establecen y las distinciones que existen entre ellas.

Es conveniente señalar que los municipios tseltales de la región V, son pueblos que aún conservan parte de sus prácticas socioculturales, los sistemas de organización sociopolítica y la religión. Muchas de las prácticas tradicionales se van mezclando con estructuras exógenas lo que ha dado lugar a distinciones entre las funciones políticas, culturales, religiosas y educativas. Aunque, la cohesión social arraigada en las costumbres y en las creencias han podido preservar las tradiciones que identifican a los pueblos tseltales. La mayoría de los habitantes de los pueblos originarios de esta región hablan su lengua materna el tseltal, actualmente muchos jóvenes son bilingües (tseltal y español).

A) Comunidades del Municipio de Huixtán

La Libertad y la Independencia son comunidades del municipio de Huixtán el cual se localiza en el centro del estado de Chiapas; se encuentra pavimentado por la carretera 199 que une la región Altos con la región Selva, es decir de San Cristóbal de Las Casas con rumbo a Palenque. De la ciudad de San Cristóbal tiene una distancia aproximada de 54 kilómetros. El municipio de Huixtán tiene habitantes que hablan la lengua tseltal y tsotsil. La Libertad y la Independencia son comunidades de habla tseltal; para llegar a ellas se sigue la misma carretera asfaltada, dos kilómetros antes de llegar a Oxchujk' hay un desvío que conduce para estas comunidades.

Cuentan con medios de transporte, las camionetas salen del pueblo de Oxchujk' y circulan hacia las distintas comunidades que conectan hacia el mismo camino. Del pueblo de Oxchujk' a la Independencia dista aproximadamente 15 minutos, mientras que a la Libertad lleva un tiempo de 20 minutos. Las comunidades disponen de los servicios de energía eléctrica, agua potable, un pequeño centro de salud y para comunicarse cuentan con una caseta telefónica, además reciben señal de radio y televisión.

En ambas comunidades únicamente los habitantes de mayor edad y los que ocupan cargos tradicionales mantienen la indumentaria regional. Los hombres portan un huipil de color blanco, con bordados en el cuello y en las mangas en color rojo o rosado; el huipil es de manga larga, usan calzoncillos de manta, huaraches y un sombrero de petate.

Por su parte las mujeres llevan enaguas largas de tela azul el cual sostienen con una faja ancha; un huipil de color blanco con franjas de colores (rojo, morado o rosado). Los huipiles son tejidos en telar de cintura, una vez confeccionada le bordan alrededor del cuello con vistoso colores, en la parte delantera del huipil están bordados en forma rectangular por su forma y cantidad (cuatro o cinco) su significado puede aludir a los rumbos del universo y el centro del mundo. Además portan un rebozo de colores y un morral del color de agrado de ellas.

Es importante aclarar que los que tienen un cargo tradicional es indispensable portar la ropa regional; los hombres ostentan un distintivo que consiste en el uso de un *wentex* “un paño en color blanco” con abundante bordado en color rojo en sus cuatro puntos y se coloca sobre la espalda, un rosario de colores en el cuello y cargan sobre sus hombros un pequeño morral donde llevan incienso y tabaco molido, sus esposas portan la indumentaria tradicional el huipil en color blanco con bordados rojos, enagua azul y un rebozo de colores (ver las siguientes imágenes).

Imagen 5: Vestimenta tradicional de los habitantes de las comunidades



Fuente: fotografías tomadas por la autora.

El clima de la Libertad y la Independencia es templado y frío, con precipitaciones pluviales que se manifiestan en nortes con neblina y en los meses de mayo a septiembre con torrenciales lluvias. En los meses de noviembre a febrero baja considerablemente la temperatura agudizándose en los meses de diciembre y enero. Por el tipo de clima tiene una vegetación exuberante de pinos que alcanzan una altura de 30 a 40 metros de altura, en algunas zonas son muy densos y se encuentran gran cantidad de bromeliáceas, helechos y orquídeas. En medio de las montañas todavía existe una diversidad de fauna aunque está escaseando por la caza y la tala de árboles.

Las viviendas están construidas en los solares de las familias, siguen un orden pues están alineadas por las calles trazadas. Generalmente las casas son de techo de lámina de asbesto y las paredes de madera, se observa edificaciones uno para el dormitorio, una cocina y una pequeña para los baños de temascal. Con los programas de “vivienda digna” del gobierno han construido habitaciones de concreto y muchas cocinas tienen piso firme. Por otra parte, la actividad principal es la agricultura, siembran maíz, frijol, calabaza y verduras para autoconsumo, las temporadas de siembra son los meses de abril y mayo. La cosecha del maíz se obtiene en los meses de noviembre y diciembre.

B) Comunidades del municipio de San Juan Cancuc

Nailch'en y Chilolja' son comunidades ubicadas en el municipio de San Juan Cancuc el cual es habitado por pueblos originarios de habla tseltal. Este municipio se encuentra ubicado al norte del estado de Chiapas, se localiza en las faldas de dos serranías, al lado norte se encuentra el cerro "Uab", al sur el cerro "Kurus". Actualmente cuenta con servicios de transportes para llegar a las localidades Nailch'en y Chilolja', en la cabecera municipal tiene dos cooperativas de taxis: San Juan y San Lorenzo, son los medios de transporte que dan servicio a los habitantes de las diferentes comunidades.

Muchos viajan del municipio a diversos lugares y este transporte facilita que los habitantes salgan a vender algunos productos en las comunidades aledañas o a las ciudades, con más frecuencia a la plaza Yochib, Tenejapa y San Cristóbal. Saliendo de la ciudad de San Cristóbal dista aproximadamente dos horas para llegar a ambas localidades, su acceso es fácil pues están al borde de la carretera, primero llegamos a un desvío que nos conduce a Nailch'en, siguiendo la carretera que conduce a la cabecera municipal esta Chilolja', prácticamente entre las comunidades existen ocho kilómetros de distancia.

En lo que respecta al traje regional de los habitantes, este es elaborado por las mujeres en telar de cintura con hilos de algodón; el atuendo del hombre consiste en una túnica larga que llega casi por la rodilla, se sujetan a la cintura con una faja roja. También se distingue por las franjas brocadas en el pecho con tonalidades de vino, rojo, azul y naranja que se prolongan a veces a lo largo de la costura central. Las mangas van cocidas a medio antebrazo con estambres de color rojo y naranja, dejando una abertura en las axilas para sacar los brazos en épocas de calor y van adornados con franjas horizontales de las mismas tonalidades.

Las mujeres visten con un huipil largo alcanzando casi hasta las rodillas, cubre toda la parte de atrás, el contorno del cuello esta bordado en varias líneas de diferentes colores. El escote es cuadrado y pequeño alrededor le ponen bordados de color rojo y naranja, en el pectoral de huipil es bordado con múltiples colores que adornan la indumentaria. La enagua es de color azul marino, las costuran con hilos o estambres dependiendo del gusto, la mayor parte utilizan el color rojo y naranja. El plisado queda al frente, va amarrada a la cintura con una faja ancha de color rojo. En este municipio se observa que las niñas portan diariamente su traje regional (ver las siguientes imágenes).

Imagen 6: Vestimenta tradicional de los habitantes de las comunidades



Fuente: fotografías tomadas por la autora.

En San Juan Cancuc predomina un clima semicálido húmedo con abundantes lluvias en verano, y la temperatura media anual fluctúa entre los 12° Y 42° centígrados, tiene el relieve montañoso y una amplia vegetación por el suelo húmedo. Se observa una vegetación abundante de árboles como: coníferas, encinos y robles. Aunque hoy en día, algunas personas se dedican a la tala de los árboles para comercializar la madera. Situación que está provocando la extinción de la flora y la fauna.

Los productos agrícolas de las comunidades de Nailch'en y Chilolja' son el maíz, frijol, chile y café, la siembra comienza en el mes de abril y a más tardar a mediados del mes de mayo, el tiempo de crecimiento tarda de seis a siete meses; por lo cual, las cosechas se dan en el mes de diciembre y enero. El sustento económico de los tseltales es la

producción de café, las personas que tienen muchos cafetales contratan personas de la comunidad para recolectar los granos de café.

En Nailch'en y Chilolja' las casas están diseminadas en toda la comunidad, las construcciones están hechas con materiales de la propia región, como la madera, algunos tienen techo de zacate y mayormente de lámina galvanizada, aún existen algunas casas de lodo y mayormente de concreto, este tipo de habitación es un programa del gobierno estatal que está beneficiando a las comunidades del municipio para la edificación de viviendas. Para la construcción de las casas, los tseltales se ponen de acuerdo para organizarse y solicitan apoyo a las personas que tengan conocimiento al respecto y en el caso de que se vaya a edificar casas de concreto se contratan albañiles. Actualmente construyen un espacio propio para el dormitorio y otra para la cocina con su respectivo fogón para cocer los alimentos, en el rincón de las cocinas colocan una tabla en el que se pone el molino para moler el nixtamal para la elaboración de las tortillas y otros alimentos.

C) Comunidades del municipio de Tenejapa

Ts'akibilj'ok' y San Antonio son comunidades de habla tseltal que se ubican en el municipio de Tenejapa, en la parte central de la región V Altos Tsotsil- Tseltal. Su acceso se localiza junto a la carretera que va de San Cristóbal a la cabecera municipal de Tenejapa, cuenta con servicios de transporte que salen de la ciudad de San Cristóbal con destinos a la cabecera municipal y a las comunidades vecinas. Para llegar a la comunidad de Ts'akibilj'ok' lleva un tiempo aproximado de una hora y media se sigue un desvío que llega hasta la comunidad; mientras que para ir a la localidad de San Antonio la carretera aún es de terracería y lleva una hora de traslado.

En las comunidades de Ts'akibilj'ok' y San Antonio muchos habitantes aún mantienen la indumentaria regional, los huipiles y las fajas son confeccionados por las mujeres en telar de cintura, el diseño de los huipiles y los colores son los mismos para todos los habitantes. Los hombres usan camisa y pantalón corto de manta en color blanco, faja de algodón, chamarra de lana en color negro, sombrero de palma con listones de colores. El pantalón tiene bordado de colores en sus orillas, así mismo la faja se borda con colores muy vistosos. Generalmente la mayoría de hombres portan su traje los días jueves

de mercado y de las fiestas como el San Idelfonso patrono del pueblo que se celebra el 21 de enero, entre otros. Los que lo portan diariamente son quienes ocupan un cargo de carácter político o religioso por distinción, además, es notorio por un collar de 13 monedas que usan las autoridades constitucionales (ver las siguientes imágenes).

Imagen 7: Vestimenta tradicional de los habitantes de las comunidades



Fuente: Fotografías tomadas por la autora.

En lo que respecta a las mujeres, portan una nahua de color oscuro con bordados de diferentes colores, un huipil con bordados en colores rojo y negro, una faja de algodón en color vino para sostener la nahua. Los huipiles son hechos en telar de cintura con bordados en color rojo casi en todo el pectoral que hace de ella una prenda muy vistosa, generalmente las mujeres lo portan en las fiestas y los días de mercado que se realizan en la cabecera municipal. Las mujeres y las niñas portan todos los días la nahua con una blusa de manga larga de algodón, trenzan sus cabellos con listones de colores y calzan sandalias de plástico.

El tipo de clima que predomina en el municipio es templado húmedo con abundantes lluvias en verano. Las variaciones observadas en las características climáticas del territorio se deben principalmente a las fluctuaciones de la altitud. La temperatura varía según las temporadas; en diciembre aumenta el frío por las constantes lluvias, mientras que a principios del mes de mayo y a finales de julio el calor es más intenso. Por su tipo de clima, se observa bosques mixtos, sobresalen las coníferas, pinos, robles, cipreses; al norte comienza a aparecer el bosque subtropical con árboles de romerillo, sabino, manzanillo entre otros.

Las actividades fundamentales de los habitantes de estas comunidades son la agricultura para la alimentación de toda la familia, para lo cual siembran maíz, calabaza, frijol, cacahuate y café, estos se siembran en el mes de mayo y la cosecha se da en el mes de octubre. El maíz, el frijol, el café y el cacahuate son los cultivos básicos; pero el café es un producto de comercio al igual que el cacahuate que les permite obtener recursos para cubrir otras necesidades. También cuentan con huertos para cultivar frutas y legumbres propias de la región.

En cuanto a las viviendas están diseminadas en toda la comunidad, la mayoría de las habitaciones están construidas de concreto con techo de lámina y el piso de cemento, las cocinas son de madera con techo de lámina, se observa algunas casas que se están agrupadas, esto se debe a que son padres e hijos, es decir, una familia nuclear ya que cuando los hijos varones se casan, algunos construyen sus viviendas alrededor de la casa del progenitor. Al igual que en otras comunidades se solidarizan en la construcción de espacios nuevos.

D) Comunidades del municipio de Chanal

La cabecera municipal y la comunidad de San José Buena Vista del municipio de Chanal se localiza en el altiplano central, al sureste de la región V Altos Tsotsil-Tseltal, los habitantes hablan la lengua tseltal, para llegar a este municipio cuenta con servicio de transporte que sale cerca del mercado José Castillo Tielemans de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, hacen un tiempo de una hora y media, la carretera es asfaltada pero en malas condiciones, pues la lluvia la ha deteriorado.

En este municipio casi no se observa que los habitantes porten su traje regional, únicamente las mujeres de mayor edad todavía portan su nahua azul, una faja de lana para sostener la nahua, una blusa blanca con vistosos listones alrededor del cuello. En cuanto a la vestimenta de los hombres algunos lo portan en las fiestas tradicionales como el de la virgen de la Candelaria patrona del pueblo que se festeja el dos de febrero. Usan pantalón y camisa de manta, un jorongo de lana en color blanco, sombrero de paja adornado con hilo verde alrededor de este.

El clima que predomina va de templado a frío, con abundantes lluvias en los meses de marzo a julio, hay descensos de la temperatura en los meses de noviembre a enero. El territorio de Chanal es montañoso, se observa muchos árboles de roble, pino, ciprés y romerillo, por la vegetación se encuentra una variedad de fauna conejos, tejones, tlacuaches, venados entre otros. Los habitantes siembran maíz y frijol para autoconsumo, muchas familias en los huertos siembran chayote, calabaza y árboles frutales para complementar la dieta familiar.

Las viviendas en las comunidades están dispersas, mientras que en centro del pueblo están trazadas por la orientación de las calles, muchas construcciones son de concreto con techo de lámina, las cocinas son de madera con techo de lámina. Al igual que en otros municipios, las viviendas tienen piso firme con el apoyo de los programas del gobierno estatal.

1.4.2 Educación y lengua tseltal en el devenir del tiempo

En las comunidades en donde realizamos el trabajo de campo observamos que las escuelas están edificadas en el centro de las localidades, es un espacio altamente social, en ella se realizan diferentes actividades como reuniones generales de la comunidad, es un espacio de convivencia y de aprendizaje. En la escuela confluyen mujeres, hombres y niños, prácticamente la escuela adquiere un sentido de comunalidad, pues es la casa de los tseltales, donde los vínculos sociales entre los sujetos imprimen lazos de identidad y las características colectivas e individuales.

Las generaciones precedentes dan cuenta de nuestro presente histórico de cómo la educación, lengua y cultura han desempeñado un papel trascendental desde épocas inmemoriales. Hemos mencionado que la cultura tseltal son descendientes de la cultura maya que, como tal, conserva algunos procedimientos; para los antiguos mayas la educación era un sistema riguroso su función principal era impartir con los niños y jóvenes conocimientos; al mismo tiempo estos procesos tenían un sentido religioso propio de las culturas mesoamericanas.

En la región centro del país, los mexicas establecieron instituciones para fomentar las actividades; las instituciones de enseñanza que se mencionan en las fuentes son *telpochcalli* "casa de jóvenes", *calmécac* "en el linaje de la casa"; *cuicacalli* "casa de canto" e *ichpuchcalli* "casa de doncellas". Estos espacios formativos mantenían un ambiente social en el que los antiguos mesoamericanos ejercieron acciones educativas concretas en forma organizada y complementado por la familia y la sociedad.

En las casas de estudio los jóvenes acudían durante varios años, aunque se marca una separación de actividades, en la casa del *telpochcalli* asistían los hijos de los *macehualtin* o campesinos. En el *telpochcalli* realizaban entrenamiento militar; mientras que los hijos de nobleza asistían al *calmécac* los preparaban para desempeñar cargos en el gobierno y en el sacerdocio. Se puede decir que el *calmécac* era la más importante casa de estudios para la transmisión del saber. Para los pueblos mesoamericanos sus tradiciones eran trascendentales; así pues buscaron maneras para conservarlos mediante los trabajos escritos o los discursos de los sacerdotes quienes en su conciencia histórica mantenían saberes y valores, mismos que realizaron labores de preservación de las tradiciones mediante las acciones y el discurso oral:

La sabiduría tradicional acerca de la moral y las costumbres, sobre las destrezas, las capacidades y los oficios se transmitía por medio de discursos, adecuados para diferentes ocasiones, extensos, sentenciosos y enfáticos. El aprendizaje de estos discursos, de sus figuras literarias, de sus frases metafóricas (muy abundantes), de los momentos y las circunstancias adecuados para pronunciarlos formaba parte de la educación de cualquier joven (Escalante, 2010: 29 y 30).

Mientras que en la región sureste, en la historia de los mayas prehispánicos no aparecen nombres de alguna institución encargada de transmitir los saberes. A pesar de ello, existen evidencias de cómo los mayas estudiaban los números, los astros y que además desarrollaron una escritura jeroglífica como se puede apreciar en las estelas, en los monumentos y en los tres códices de origen prehispánico (Dresde, Madrid y Paris). Los códices fueron los medios para preservar los conocimientos y tradiciones, por eso, adquirió un valor y un carácter sacro por su contenido se sabe que “el conocimiento de la escritura, por ser una actividad sagrada, era monopolio de los grupos de poder; escribir fue una acción ritual que sólo un reducido grupo podía realizar” (De la Garza, 2012: 29).

Los sacerdotes mayas eran los que poseían y transmitían los conocimientos a los habitantes, Fray Diego de Landa plantea que los sacerdotes aconsejaban a los señores, enseñaban ciencias y la escritura de los acontecimientos con figuras que representaban los actos importantes. De Landa escribió al respecto “que enseñaban a los hijos de los otros sacerdotes y a los hijos segundos de los señores que les llevaban para esto desde niños, si veían que se inclinaban a este oficio” (1959: 15). Por un lado las niñas eran educadas en casa por las madres: “enseñan lo que saben a sus hijas y críanlas bien a su modo, que las riñen y las adoctrinan y hacen trabajar” (De Landa: 1959: 57). Este procedimiento educativo tiene continuidad en las comunidades tseltales, las actividades socioculturales de la localidad y de la región resignifica la trasmisión de las acciones del pueblo tseltal.

Como resultado de la educación recibida durante la infancia y la juventud repercutía en la vida adulta y muchos de estos aspectos se consolidaban en la vida matrimonial, pues desempeñaban actividades para las cuales habían sido preparados. Por todo esto, es posible testificar que la educación iniciaba desde el seno familiar donde los niños aprendían las actividades propias de su género, los valores morales y éticos como el comportamiento, la obediencia y el respeto a los padres y adultos; estos valores adquiridos tenían que ejercerlos en su vida adulta y darle continuidad en la vida cotidiana:

El primer método, que es la forma más característica de la educación en las sociedades antiguas, es la simple participación activa de los niños en las tareas de la comunidad; se trata de la enseñanza de la vida por medio de la vida: para aprender a cultivar el suelo, el niño ayudaba en la siembra; para cazar, usaba el arco y la flecha; para navegar, guiaba una canoa y de este

modo aprendía lo cotidiano integrado a la vida de los adultos (Izquierdo, 2001: 19 y 20).

Gracias a la actividad de los sabios quienes tuvieron los cuidados para preservar la herencia cultural, hoy en día, aún se realizan muchas prácticas socioculturales con antecedentes históricos milenarios. No obstante, hoy podemos encontrar un acervo cultural compartido y transformado socialmente, porque en Mesoamérica se establecieron sociedades con bases comunes de sus tradiciones que se generaban mediante la comunicación y el diálogo. Este hecho, es decir los diálogos intraculturales ha sido y sigue siendo el medio para generar conocimientos, la lengua se puede considerar como la vía más precisa en el proceso educativo para formar a los sujetos debido a que:

En la concepción maya la educación es un camino de perfectibilidad que, en cuanto proceso, es considerado como interminable mientras el hombre esté vivo. El joven es todavía un ser insuficiente porque, en cierta medida, la plenitud social y religiosa se da cuando se contrae matrimonio, porque con la paternidad ya se participa en la producción de la generación siguiente. [...] otro de los objetivos finales de la educación en la sociedad maya era desarrollar en los niños y jóvenes un intenso sentimiento de solidaridad social; cada individuo debía considerar su conducta como parte de la obra común de mantener a la sociedad. El anhelo de colectivismo hacía que la educación tuviera la misión de que todos los individuos, y especialmente los bien dotados, asumieran con verdadera fe y espíritu de entrega la continuación de lo ya establecido (Izquierdo, 2001: 16).

Con base en lo anterior, los componentes educativos eran diversos, la historia, los saberes locales y regionales se extendieron y se difundieron las creencias, estilos y conocimientos; también implantaron sistemas muy complejos como la arquitectura monumental, el uso del calendario y la numeración con base veinte. Las especializaciones pertenecían a los equipos del gobierno quienes ejercían el control político e ideológico. Asimismo, las instituciones religiosas tenían a su cargo transmitir las creencias al exterior de la localidad como una atribución educativa.

Es interesante saber que la religión tuvo especial importancia y muchas de sus características persistirían hasta la época de la colonia y algunas se conservan actualmente. Las divinidades como de la lluvia, de la naturaleza y la sucesión temporal adquirieron una enorme importancia y ampararon las actividades y el poder de los sacerdotes tradicionales.

Los mayas antiguos, impulsaron una abundante producción científica muy valiosa como la observación de los astros, la filosofía del tiempo, la exactitud del cómputo del tiempo (calendario), entre otros. Los acontecimientos se interpretaban como la consecución de los movimientos circulares de los cuales los sacerdotes mayas estaban capacitados para descifrarlos matemática y astronómicamente. De esta manera, el núcleo básico educativo al parecer estaba en manos de las instituciones religiosas y de los gobernantes.

La educación de los mayas se trata de un conjunto de valores y habilidades que para dominarles eran mediante las acciones concretas y sobre todo una disponibilidad de la sociedad para afrontar la función educativa de forma eficaz. Obviamente, las condiciones laborales de las instituciones educativas compartían en cierta manera igualdad de responsabilidad con los padres de familia. En la sociedad maya, los padres enseñaban a sus hijos las faenas de la agricultura, cazar animales para la alimentación, llevar leña a sus casas y todo lo concerniente a su género. Mientras que las madres de familia transmitían las labores femeninas, mantenían ocupadas a sus hijas en el espacio familiar en la crianza de aves, en la preparación de alimentos, tejiendo la indumentaria, elaborando cerámicas y otras actividades consideradas propias de su género. Al parecer la división de actividades de acuerdo al género fue muy marcada en la sociedad maya. Al respecto, Izquierdo diserta lo siguiente:

La consecuencia de un estilo de educación en el que se establecen límites precisos entre lo femenino y lo masculino y se separan ambos sexos estrictamente, propicia una sociedad en la que el mundo de la mujer es desconocido y extraño para el hombre, mientras que para ella es ignorado y ajeno al del hombre. Podemos aseverar que en el pensamiento maya no se ve antagonismo entre lo femenino y lo masculino, no hay una lucha de ambos, sino dos mundos que se desarrollan separados para unirse en el cumplimiento del destino de la procreación (2001: 47 y 48).

La educación maya tenía como uno de sus propósitos la construcción práctica del bien común, significa formar personas capaces de participar en su sociedad de manera individual o colectiva lo que permitía convivir juntos de manera armónica. Como resultado de esta instrucción completa en los campos del conocimiento cargado de valores éticos; en la cultura maya se expresaban mediante el respeto a los mayores, a la naturaleza y a las

tradiciones culturales. Además para los mayas, los procesos de aprendizaje eran inacabables y perfectibles a lo largo de la vida.

En estas enseñanzas los sacerdotes articularon la lengua y cultura para el estudio del tiempo, de las ceremonias religiosas, la administración, la medicina, las normas entre otros, la educación era el proceso mediante el cual preparaban a los mayas, logrando hacer partícipes en las creencias, conocimientos y valores. Pero con el devenir del tiempo ante la llegada de los españoles, algunas situaciones dejaron de practicarla porque:

La conquista española quebró la civilización mesoamericana; significó la interrupción de muchas de sus prácticas e instituciones. Pero el proyecto de Colonización hispánico y las convicciones y compromisos religiosos con los que se emprendió, implicaron también la conservación de muchas costumbres y conocimientos indígenas (Escalante, 2010: 31).

Este tipo de educación sufre algunos cambios por la llegada de otra cultura; A pesar de este suceso, muchas prácticas socioculturales se conservan y se realizan en la vida diaria de los pueblos originarios actuales. Hemos visto cómo la cultura maya prehispánica mantenía su educación a partir de las actividades socioculturales funcionales para la vida cotidiana de los individuos.

1.4.3 Colonización y resistencia: la educación de los mayas

La trayectoria histórica de la cultura maya nos da a conocer la transición del sistema educativo por la invasión europea. Los europeos llegan a Chiapas y someten a los pueblos, esta época es definida por De Vos como: “el terrible katún (1524-1544), la larga época de la dominación colonial (1545-1821)” (1997: 27). En 1524 inician los conflictos bélicos e ideológicos entre dos culturas. Además de lo anterior, los españoles impusieron sus influencias externas de manera sucesiva para cambiar el modo de vida y la educación de los mayas. Se tiene la teoría que las enfermedades desconocidas que trajeron los europeos constituyeron parte importante del debilitamiento de la cultura maya que con el tiempo los llevó a la decadencia.

Los españoles extendieron una ideología diferente a la de los mayas, esta supremacía ejercida de manera coercitiva bloqueó la continuidad de un modelo educativo pertinente, así como la desaparición de algunas prácticas culturales. La población sobreviviente sufrió algunos cambios afectados por el despojo y la explotación de los europeos. Además, la implementación de prácticas política y religiosa fue relegando aspectos de la cultura maya. A pesar de la dominación ejercida por los españoles, ciertas prácticas socioculturales se han custodiado a lo largo del tiempo, según las fuentes narran que:

Este patrimonio nativo, que la dominación colonial no logró destruir, está constituido por tres elementos básicos que aun hoy distinguen a sus portadores del resto de la población: una manera muy genuina de relacionarse con la naturaleza, un particular código para normar la convivencia social así como un sistema propio de comunicación y de expresión cultural. [...]. Podemos decir que hasta la fecha las dos corrientes más ricas de tradición india se transmiten en el seno de la familia gracias al cuidado de las mujeres y por medio del trabajo campesino a cargo de los hombres (De Vos, 1997: 36 y 71).

Así pues, en el reconocimiento de las actividades que describe la historia de la cultura maya, ha permanecido la lengua y la cultura en el acontecer del tiempo y espacio. Por medio de la memoria los individuos relacionan al espacio con recuerdos y momentos significativos en el devenir inherente. De este modo el pensamiento religioso y filosófico ha sido de vital importancia a lo largo de la vida de los pueblos originarios.

Por otro lado, los estudios de corte histórico, antropológico y otros dan cuenta de las actividades que se realizaron en la época de la colonia. Una de ellas es la llegada de los frailes quienes tenían como meta cristianizar a los mayas. Durante la etapa misionera en el siglo XVI partes de la biblia se tradujeron a las lenguas indígenas; de esta manera se elaboraron textos en los idiomas sobre todo los catecismos y las oraciones adaptados por los misioneros. Quienes se dieron cuenta que la lengua era uno de los medios funcionales para comunicarse en las regiones.

Con el tiempo los religiosos para extenderse a las regiones, capacitaron a los nativos para ser intérpretes o intermediarios entre la población. Este hecho de utilizar las lenguas se extendió en toda Mesoamérica para satisfacer los intereses coloniales de la

Nueva España. Por esta razón, en el siglo XVII los manuscritos y la gramática de la lengua maya, zapoteco, náhuatl entre otros, se extendieron por todas las regiones para evangelizar a los pueblos mesoamericanos.

En el área maya, los religiosos también se ocuparon de aprender la lengua, algunos escritores como el franciscano Joaquín Ruz (1772-1880) elaboró material de alfabetización y diseñó la gramática maya yucateca dirigido a los religiosos y a los mayas. Sus principales textos fueron *Cartilla o silabario de la lengua maya* en 1845, para la enseñanza de los niños indígenas y la *Gramática yucateca*, en 1884, creada para impartir enseñanza a los indígenas. Estas dos obras fueron reeditadas y traducidas en varias ocasiones. La obra de Joaquín Ruz fue publicada en Londres, auspiciada por la Sociedad Bíblica de organización protestante, la finalidad fue retomar la gramática y las formas de escritura.

En México, durante el gobierno de Agustín de Iturbide en 1822, se funda la compañía Lancasteriana. Más adelante esta Sociedad Lancasteriana representada por el ideólogo liberal José María Luis Mora. En 1830 apoyó a los misioneros protestantes de origen inglés para realizar traducciones de la biblia. Asimismo, la Compañía Lancasteriana se encargó de la organización de la educación y su supervisión en los estados de la República Mexicana en los niveles primaria, secundaria, media y superior (Menéndez, 2011). Más adelante en 1867 con la restauración de la República, para los temas educativos los liberales encabezado por Juárez retomaron las leyes y reglamentos de la instrucción pública de la Constitución de 1857. Para esto, Juárez en 1861 promulga "*La Ley de Instrucción Pública para el Distrito Federal y los Territorios Federales*" (Menéndez, 2011: 198). El interés del cambio educativo de los liberales era la separación de la iglesia del Estado.

Con los decretos de educación laica y gratuita promulgada por Juárez; Ignacio Ramírez, estableció un sistema educativo para indígenas en el cual se respetarían sus idiomas. Ramírez reconoció que las lenguas originarias era la base de una educación pública y al respecto comentó que "los indígenas no llegarán a una verdadera civilización, sino cultivándoles la inteligencia por medio del instrumento natural del idioma en el que piensan y viven" (1984: 112). Hasta este momento, al parecer la lengua estaba considerada

en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si bien esto fue cambiando de acuerdo a los intereses de los gobernantes en turno.

La diversidad de lenguas presentes en la nación llevó a los gobernantes a promulgar una sola lengua nacional y oficializaron el idioma español. Esta decisión afectó al campo educativo que atendía a los pueblos originarios. La reforma educativa implementada en el siglo XVIII conocido como el siglo de la luzes, tuvo un objetivo utilitarista, atendiendo a la articulación moderna entre política y economía del país. Para esto, se realizaron programas escolares y métodos de enseñanza para fomentar la lectura y escritura en la lengua española con los no hablantes de esta. Las estrategias implementadas no tuvieron el éxito deseado porque en muchos pueblos originarios preservaron sus costumbres “los indios supieron aplicar con buenos resultados ingeniosos modelos de resistencia que les posibilitaron sobrevivir como etnia y salvaguardar una considerable parte de su cultura antigua, en primer lugar las lenguas autóctonas” (De Vos, 1997: 67).

Ante la imposición del idioma español y su uso obligatorio en la educación, se expandieron 250 escuelas a mitad del siglo XVIII. No obstante, los sacerdotes se manifestaron y obligaron a las autoridades que modificaran el uso exclusivo del castellano en el espacio educativo. Como consecuencia de las manifestaciones nuevamente “se permitió el uso de las lenguas indígenas en las escuelas, e incluso el arzobispo ordenó que se impartiera cátedras de los idiomas indígenas en el seminario de México, a fin de preparar mejor a los sacerdotes diocesanos” (Tanck, 1985: 39). La necesidad de utilizar las lenguas indígenas se mantuvo hasta el siglo XIX, para esto los religiosos seguían elaborando e imprimiendo gramáticas, textos religiosos, materiales de enseñanza en las lenguas: maya, náhuatl, mixteco, otomí, tarahumara, totonaco, tsotsil, zapoteco y zoque (Marino, 1957).

La historia colonial en Chiapas con respecto a los clérigos inicia con “la llegada de los frailes dominicos en 1544. Fueron ellos quienes establecieron las bases de un sistema de vida que para la población india permanecería vigente hasta mediados del siglo XIX” (De Vos, 1997: 77). El proyecto de cristianizar a los indígenas poco a poco se fue desvaneciendo por la resistencia de los individuos. Por otro lado, se sabe que en Chiapas impartieron clases en la lengua zoque y en tsotsil a cargo de la diócesis de Chiapas. En

1895 se publicó el texto *La lengua tzotzil de Chiapas. Explicaciones gramaticales dogmáticas e instructivas para los sacerdotes católicos y toda clase de personas* (León, 1905). Los habitantes de los pueblos originarios se dieron cuenta que la lengua era manipulada para ser evangelizados; por lo cual, muchos habitantes defendieron su cultura, resguardaron sus conocimientos para transmitir a las futuras generaciones.

1.4.4 Procesos actuales en la educación de los tseltales

Como hemos visto, las lenguas originarias han sido utilizadas por políticas religiosas, económicas, culturales y educativas, lo importante de esto es reconocer y reconstruir la educación peculiar que se ha venido transmitiendo a partir de las vivencias socioculturales como actividades trascendentales en la vida de los pueblos originarios. La supervivencia de las lenguas originarias ha sido gracias a la oralidad de sus hablantes, por esto, consideramos importante incluir la lengua, cultura y educación (LCE) tseltal en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas primarias bilingües para situar los conocimientos integrales de los tseltales.

Las características propias de esta triada tienen una implicación con el contexto inmediato para comprender el sentido de la realidad que no puede entenderse al margen de la lengua, cultura y educación. Planteamos que para incrementar la calidad educativa en las escuelas tseltales se tiene que articular la triada LCE como medios para la generación de conocimientos. La educación que considera las situaciones cotidianas en las que participan los niños se encuentra excelentes recursos para la construcción de conocimientos porque “sin el conocimiento de lo singular se escapa el sentido propio de cualquier realidad humana” (Pérez, 2000: 66).

En la sociedad tseltal existe un procedimiento bien articulado, el vínculo es de sujeto a sujeto, la lengua y la cultura identifica y une a los tseltales. La lengua transmite comunicación y comprensión. Otro aspecto es la implicación de la lengua con el contexto, debido a que la expresión se tiene que relacionar con acciones concretas para que los enunciados adquieran significado. Generalmente la oralidad y la escritura tseltal se basa en

la fonética de la lengua por lo que implica la comprensión del contexto de vida de la comunidad.

La inclusión de LCE en las escuelas puede ser relevante al contar con amplia información y profunda comprensión de esta triada, para tener la habilidad de comunicar, explicar y generar conocimientos. Así pues, lengua, cultura y educación tselal son las bases fundamentales para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje siempre y cuando se hable y se escriba en esa lengua. Porque la lengua posee una dinámica propia que influye en los modos de comunicación para otorgarle sentido.

Además de ello, el uso de la lengua en los contextos está vinculado con la cultura, por lo cual adquieren significados que sus hablantes pueden comprender, aunado a esto los discursos culturales expresan conocimientos y forman identidades. Por esta razón, en las escuelas y en las aulas es importante considerar lengua, cultura y educación de los niños debido a que “pedagógicamente, el lenguaje proporciona las autodefiniciones que la gente toma como punto de partida para actuar, negociar diversas posturas sobre un asunto y emprender el proceso de nombrar y renombrar las relaciones entre sí, con los otros y con el mundo” (McLaren, 1998: 17).

El programa de estudio de educación básica se refiere a la asignatura estatal *Lengua adicional* como asignatura, para su tratamiento destinan únicamente 2 horas y media semanal en todos los grados. Añade que para los alumnos que hablan lengua indígena podrá tratarse en las aulas y “los contenidos de estas asignatura serán seleccionados y diseñados por cada entidad, a partir de los lineamientos nacionales y de acuerdo con las características, las necesidades y los intereses de los alumnos” (SEP, 2009: 19).

El uso de la lengua tselal en los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta región es imprescindible para valorar y reivindicar la lengua originaria. Las instituciones educativas requieren de una transformación para atender de manera pertinente la lengua y cultura de los niños, esta tarea requiere de esfuerzos y compromisos colectivos. El profundo conocimiento que se tiene que saber acerca de las prácticas socioculturales de las comunidades es el procedimiento inicial para emprender cambios pertinentes.

Desde luego el profundo conocimiento puede coadyuvar a la revitalización cultural porque el carácter sociocultural de los procedimientos de sentido abarca hechos y es útil en la previsión de nuevas generaciones de conocimientos. Por otro lado, el reconocimiento social que puede adquirir una institución escolar genera flujos de interacción marcados por el traslado cotidiano de grupos sociales que acuden a ella. “Estos flujos unen espacios en tiempos determinados que constituyen una región a la que podemos denominar como zona de influencia de la escuela” (Cabrera y Pons, 2010: 184).

Definitivamente el conocimiento contextual se desarrolla a partir de la LCE que se adquiere cotidianamente y poco a poco se va profundizando en el corazón de los niños tseltales. La comunicación entre niños, compañeros de escuela, con los padres o con otros individuos notamos que desde temprana edad a los niños se les educa que se dirijan con respeto hacia las personas, hacia la naturaleza y por medio del diálogo familiar y social se va inculcando responsabilidades sociales.

Por todo esto consideramos que en los procesos de enseñanza y aprendizaje se tiene que revitalizar los valores y conocimientos contextuales debido que: “los fundamentos de la experiencia educativa se encuentran en el mundo cotidiano de los niños y de los maestros, porque sólo en él se encuentran una implicación realmente significativa” (Young, 1993: 41). Las actividades socioculturales integradas en las aulas hacen que los niños asocien información a su realidad cotidiana, por sobre todo reconocer que la:

La educación es un proceso de culturización: un paso a una forma de vida. Su medio es la lengua y la experiencia; su método, el diálogo y, su producto la cultura. Únicamente se logra cuando un escolar *cambia de vida*, no cuando sólo cambia un rincón de su cabeza, lo cual es a la vez un concepto espantoso y noble de la responsabilidad de los docentes (Young, 1993. 42).

Con la información expuesta se tiene que reflexionar y revalorar la responsabilidad docente para cambiar la práctica, lo cual significa innovar constantemente estrategias interesantes y motivadoras. Las innovaciones en la práctica docente son con la finalidad de apoyar las actividades que se desarrollan en las aulas. Como resultado, se espera que los niños sean capaces de mostrar y modificar pensamientos y en cierta medida fomentar el pensamiento crítico.

Para lograr estas actitudes tenemos que considerar algunas perspectivas de la teoría crítica que sugiere aprender a comunicarnos y aprender de manera intercultural, a su vez considera que las soluciones interculturales son necesarias ante los problemas mundiales: “uno de los placeres que también debemos aprender a amar es la comunicación y el aprendizaje intercultural, únicamente las soluciones interculturales serán soluciones justas para nuestros problemas mundiales” (Young, 1993: 150). En consonancia con los planteamientos del autor, justamente una educación basada en el contexto inmediato del niño y sustentada con el diálogo será el inicio de una educación intercultural dirigida a todos los habitantes del país.

Aunque esta situación es bastante compleja, debido a que la mayoría de nosotros aún permanece en nuestro pensamiento el poder de la colonia. Tenemos en nuestra mente que la cultura española es mejor que nuestra cultura originaria; esta mente colonizada nos ha limitado ver y aceptar las diferencias culturales. No obstante, la existencia de diversas lenguas y culturas implica cambiar nuestro pensamiento, requiere de una descolonización mental y actitudinal. Con estos cambios podríamos repensar, reflexionar y resignificar la lengua y la cultura para transformar acciones críticas en la educación.

Las sociedades actuales de acuerdo a nuestra historia y prácticas socioculturales necesitamos reconstruir los procesos educativos a partir de nuestras necesidades específicas para atender y comprender la importancia que la lengua y cultura guardan en relación con la diversidad de conocimientos y significados. Los estudios regionales es pues un espacio de reflexión que puede contribuir en explicar las manifestaciones socioculturales desde un enfoque transdisciplinar, esto es ver más allá de la unidisciplina con el fin de generar explicaciones integrales e incluyentes. Para esto requiere ampliar las miradas para comprender la diversidad presente en todo el mundo.

1.5 Desarrollo humano y social de la región tseltal

En cuanto al desarrollo regional de los tseltales, significa asumir visiones ideológicas de las expresiones sociales integrales, donde lo económico es a la vez filosófico, político y cultural, así que consideramos que esto debe plantearse con reservas, ya que para el

pensamiento tseltal, el desarrollo humano dentro de las comunidades, no se observa intenciones lucrativas o de acumulación de bienes; nos encontramos con poblaciones económicamente inactivas. El desarrollo endógeno en las comunidades se aprecia desde los vínculos hombre y naturaleza. La relación con la naturaleza, que se considera una manifestación sagrada, ha sido siempre esencial e indispensable para los tseltales, pues ella alimenta, abraza, carga y dota de satisfacciones que permiten el desarrollo de la vida:

Desde esta perspectiva el desarrollo se analiza como consecuencia de la interrelación entre los factores económicos y los extraeconómicos (instituciones cultura, valores y relaciones sociales). [...] aceptando una visión más compleja de la interrelación entre el espacio y la estructura social, factores que resaltan particularidades de las formas de organización de la producción en las localidades (Méndez, citado por Rosales, 2006: 137).

Para Sen (1988) el desarrollo es un proceso de expansión de las libertades reales que disfrutan las personas, interpreta que la calidad de nuestras vidas no se debería medir por nuestra riqueza, sino por nuestra libertad. Además, las características de las demandas de igualdad en distintos espacios, como los ingresos, la riqueza, la felicidad, etcétera, tienden a distanciarse una de otra, dada la heterogeneidad de la gente, esto tiene que ver con el ámbito natural y social, por ello, no necesariamente tiene que coincidir las necesidades o interés de los individuos:

Unos ingresos idénticos pueden ir acompañados de diferencias significativas de riqueza. La misma cantidad de riqueza puede coexistir con muy diferentes niveles de felicidad. Un grado igual de felicidad puede estar asociado con una gran divergencia en la satisfacción de las necesidades. La igualdad de felicidad puede ir acompañada de diferencias significativas en la satisfacción de las necesidades. La satisfacción de necesidades iguales puede ir asociada con muy diferente grado de libertad de elección (Sen, 1988: 15).

Desde este punto de vista, las situaciones planteadas cobra sentido el desarrollo humano, económico y social en la región de estudio; en la medida en que los tseltales estén tradicionalmente vinculados con la naturaleza, con las cuestiones sociales, con las prácticas compartidas como bases de una estructura específica de los pueblos originarios, hacen que se sientan bien con lo que la naturaleza les provee para satisfacer algunas necesidades.

La economía de las comunidades parece estar basada en las actividades agrícolas, existe la concepción de que si cada familia tiene suficiente maíz y frijol existe un buen desarrollo social que hace que cada miembro se sienta feliz o como se expresa comúnmente en tseltal *binax kot'antik te me bayal jkiximtik* “nuestros corazones están alegres cuando tenemos suficiente maíz” en la vida cotidiana el alimento principal es el maíz y con él se elaboran diferentes alimentos: tortillas, tamales, atole agrio, pozol, entre otros.

Las actividades agrícolas generalmente se realizan para autoconsumo y giran en torno al trabajo de la unidad familiar, la milpa genera el maíz, base de alimentación, complementada con el frijol, el chile y la calabaza, de estos productos, en menor cantidad, se realiza alguna venta. En algunas comunidades todavía practican el trueque o intercambio de productos para subsanar las necesidades alimenticias. Sobre todo si alguien solicita maíz a cambio de otro producto, no se puede negar por ser un elemento sagrado y por ser el comestible principal.

Además de ello existen otras fuentes para apoyar la economía como las hortalizas que hay en cada casa. Generalmente las familias tienen una pequeña hortaliza de legumbres, siembran árboles frutales, así como la cría de aves de corral. Todavía hay mujeres que elaboran huipiles, manteles y *morrales* “maletas pequeñas” en telar de cintura; de esta producción existe una pequeña extensión al conjuntarse los productos en los tianguis que se realizan en las cabeceras municipales de Oxchujk', Tenejapa, Yochib, San Juan Cancuc, entre otros, ahí llevan sus productos para vender y en pocas ocasiones, algunas personas se trasladan a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas para ofertar sus productos.

Estas actividades económicas no tienen el fin de acumular riqueza, los pocos ingresos económicos que se generan son para adquirir otras necesidades básicas de uso cotidiano como sal, azúcar, café, entre otros. Tal como lo plantea Martínez, “Las principales diferencias entre el planteamiento neoclásico y el de desarrollo endógeno son que este último predice una tendencia a la divergencia y que incorpora algunos factores no estrictamente económicos como determinantes de la senda de crecimiento y desarrollo” (2003: 135).

Aún cuando, algunos jóvenes tseltales emigran a las ciudades en busca de trabajo para buscar otras condiciones de vida. El desarrollo de otras actividades que realizan en otros espacios les ayuda a sufragar gastos para apoyar a la familia. Al mismo tiempo, los jóvenes tseltales que han salido de sus comunidades van adquiriendo otros conocimientos y habilidades para desempeñarse con nuevas formas o procedimientos de trabajo.

Los jóvenes que emigran se enfrentan a una necesidad de conocer otro contexto, otras personas, otra manera de vivir. El cambio de espacio requiere de un conocimiento cultural, un proceso de aprendizaje que permita el desarrollo laboral. El apoyo, el diálogo intercultural con las personas puede facilitar los procesos de relación, las interacciones que se van estableciendo generan acciones y experiencias que le sirve para enfrentar otras situaciones. Algunos jóvenes que salen de la comunidad en busca de otras condiciones de vida, con el paso del tiempo regresan y se incorporan a las actividades propias de su contexto.

La cultura nos identifica, todo individuo se debe a su cultura y la cultura al individuo, debido a esta relación intrínseca vemos pertinente acudir a la realidad para conocer las actividades que realizan en las comunidades que de alguna manera son el crecimiento y desarrollo regional. Es común observar que para el desarrollo humano y social, todos los miembros de la familia colaboran en las diferentes actividades.

La valoración del esfuerzo hace que la colaboración sea comprometida, pues saben que mediante el apoyo en conjunto comerá y se beneficiará toda la familia. El reconocimiento del trabajo colaborativo induce a una ética que se aprende con los hechos, por esta razón en la región tseltal se aprecia que los padres de familia tiene que ser congruentes con sus palabras y su proceder para que sus hijos imiten estas actitudes y con el paso del tiempo ellos harán lo mismo, pues es una cuestión cíclica.

1.6 Los rituales, una práctica sociocultural permanente

En los pueblos tseltales cotidianamente se realizan diversas prácticas socioculturales, entre las cuales están los rituales que satisfacen las necesidades individuales o colectivas; esta

práctica ancestral se debe a que existe un tejido tradicional, profundamente arraigado con la naturaleza, un espacio sacro determinado por la cosmovisión; sobre este espacio vivido y su relación con la ideología, al respecto Bataillon diserta que:

Cada individuo, cada grupo social concibe permanentemente varios espacios. En el nivel diario se sobreponen el espacio del trabajo, el de la escuela, el de las compras [...] En un mismo lugar, la diversificación de los espacios vividos es muy fuerte según edades, sexo tipo de empleo [...] otra visión ideológica nos viene de los que consideran la naturaleza- y el ambiente- en términos de recursos naturales, [...] no cabe duda de que la temática ecologista pertenezca al discurso indigenista de varios grupos étnicos del país, para los cuales el territorio es una de las raíces de la identidad del grupo, por ser un elemento básico de lo propio, de lo genuino y hasta llega a incorporar las fuerzas naturales dentro de un sistema religioso que trata de fundamentar esa misma identidad (1993: 147 y 149).

El autor explica que la visión ideológica de los grupos sociales se manifiesta de varias maneras, una de ellas es el sistema religioso que identifica a una sociedad; notamos que uno de los aspectos más impactantes de la cultura tseltal, es el conocimiento que guarda sobre su entorno, resultado de siglos de convivencia con la naturaleza, que conlleva su carga de sacralidad, por eso, el sistema religioso se expresa mediante los rituales.

Prácticamente, desde el punto de vista de los tseltales el hecho de albergar, de vivir y compartir un territorio nos identifica como habitantes sociales de la comunidad. Ser nativo de un pueblo originario contiene responsabilidades comunales, estas prácticas han sido asentadas desde tiempos inmemoriales como la función de los sacerdotes tradicionales en las comunidades, la cual se ha preservado a lo largo de los años, ellos dirigen los ritos: espirituales, de enfermedad, de prosperidad y los de la agricultura, esta práctica es una de las tradiciones que más se ha conservado a lo largo de los años, los rituales tienen raíces desde la época prehispánica:

Uno de los aspectos que adquirió mayor relevancia en la religión de los mayas prehispánicos lo constituyó, sin duda, el ritual. Era el medio por el que el hombre religioso expresaba de manera tangible su riqueza espiritual y entraba en contacto con el inquietante mundo sagrado, con los dioses y con todo aquello considerado sobrenatural [...]; gracias al rito se penetraba al cielo o al inframundo que se abrían durante el tiempo sagrado (Nájera, 2002: 115 y 116).

Hoy en día, siguen vigentes los rituales en la vida cotidiana de los tseltales, los sacerdotes tradicionales son los especialistas en realizar diversos rituales para satisfacer nuestras necesidades sociales o individuales, ellos ciertamente tienen “conocimientos mágico-religioso, mismos que les permiten trasladarse a un plano fuera de lo natural, en diferente espacio y tiempo. Este trance facilita el encuentro con las deidades que lo ayudarán a cumplir su cometido” (Gómez, 2005: 21).

Los ritos satisfacen varias necesidades como las de salud, alimentación e iniciación por tanto, son diversos y se realizan de acuerdo a los requerimientos de los tseltales, los espacios sagrados donde se llevan a cabo son diferentes y en cada uno de estos existen seres poderosos que se manifiestan a través de los rituales, con los que el sacerdote tradicional está íntimamente vinculado y se comunica con ellos mediante el rezo y las ofrendas. Sabemos que desde tiempos remotos, dice De la Garza:

El universo fue concebido por los mayas como un conjunto plural de hierofanías (manifestaciones de lo sagrado) y kratofanías (manifestaciones del poder) [...]. Al expresarse en seres naturales, lo sagrado se diversifica en múltiples deidades, las cuales a su vez, son plurivalentes por estar sujetas a la temporalidad; es decir, tienen varias significaciones y funciones (1996: 199 y 200).

Efectivamente las manifestaciones de poder de los seres sobrenaturales tiene significados especiales en la vida cotidiana de los tseltales; es posible lograr conocerlas mediante los rituales; hoy el ritual social más significativo es el de petición de lluvia para beneficiar a la agricultura (siembra de: maíz, frijol y calabaza) para autoconsumo, cada familia tiene la esperanza de que su cosecha sea abundante, por eso, antes de sembrar se debe garantizar la exuberancia a través de los rituales para que los sembradíos germinen a tiempo con la ayuda de la lluvia, elemento indispensable para la agricultura; por esta razón, explicaremos estos procesos tan relevantes en la vida de los tseltales, para que sean agregados y tratados como contenidos escolares en las aulas, justamente el conocer ampliamente las prácticas culturales facilitará su desarrollo y para los niños será agradable reconocer y ampliar sus conocimientos acerca de su propia cultura.

1.6.1 Procesos rituales para solicitar la lluvia

El ritual para solicitar la lluvia es una ceremonia social porque es un beneficio colectivo; se realiza cada año en la segunda semana del mes de marzo, las intenciones son garantizar la llegada de la lluvia antes de sembrar (maíz, frijol y calabaza) actividad fundamental para los tseltales. De esta manera, la organización social de los tseltales se realiza de manera conjunta para solicitar la benevolencia de las deidades para que envíen a tiempo la lluvia. En este ritual colectivo, participan: hombres, mujeres y niños, y los encargados de invocar a los dioses de la lluvia son los *ch'uy k'a'aletik* “cercadores del tiempo”, que por sus actividades en este ritual se asemejan a los de los sacerdotes, por lo tanto, para referirnos a ellos le llamaremos sacerdotes tradicionales.

Los *ch'uy k'a'aletik* tienen la facultad de dirigir las ceremonias que se realizan en los espacios sagrados y en otros ámbitos, son quienes poseen los conocimientos para agradar y solicitar la benevolencia de los dioses. Los rituales han sido eficaces en la vida de los mayas contemporáneos como lo ha sido a lo largo de toda la historia, los sacerdotes quienes invocaban con rezos y ofrendas a las deidades.

Los *ch'uy k'a'aletik* son sacerdotes, médicos tradicionales y consejeros reconocidos y legitimados por la comunidad. Además, ellos intervienen en todos los aspectos importantes: aconsejan y establecen el orden social que debe mantenerse para el bienestar espiritual y material de los tseltales; ellos resuelven los desequilibrios entre los miembros de la comunidad y con la naturaleza.

Este suceso de la petición de lluvia es uno de los rituales más complejos que realizan los tseltales, para conocer de cerca este proceso acompañamos a los habitantes de la comunidad La Libertad, municipio de Huixtán; Chiapas. Este fenómeno es específicamente local de los habitantes de La Libertad; son tseltales que aún conservan algunas prácticas socioculturales de la cultura maya, como el caso que nos ocupa. El ritual de petición de lluvias pasa por diferentes etapas:

Antes de la época de la siembra, los tseltales se organizan para realizar una peregrinación y se trasladan muy de madrugada a la iglesia de Santo Tomás (en el pueblo de Oxchujk') donde presentan ofrendas: velas, incienso, juncia, refresco y aguardiente. El hombre más sabio o rezador es quien

dirige numerosas rogativas buscando encontrar la generosidad y apoyo de santo Tomas para que conceda suficiente cosecha y envíe a tiempo la lluvia con la que se beneficien los sembradíos, de igual manera solicita que ni el viento, ni el granizo destruya los cultivos (Gómez: 2006: 20 y 21).

Como se ha dicho, justamente en la vida cotidiana de los tseltales una de sus actividades primordiales es la agricultura; es por esto que antes de sembrar es imprescindible que se realicen los rituales en los espacios sacros para solicitar la lluvia y que ésta se genere a tiempo para que la siembra sea beneficiada con sus propiedades y que las deidades la envíen a la tierra.

En este ritual participan cuatro *ch'uy k'a'aletik* de la comunidad de La Libertad. El ritual de petición de lluvias abarca cuatro espacios: La iglesia de santo Tomas en Oxchujk', el *ch'ul muk'ul wits* “el gran cerro sagrado”, una laguna y la iglesia de la comunidad, estos tres últimos espacios sagrados están en La Libertad.

Los *ch'uy k'a'aletik* antes de iniciar con los cuatro rituales se untan en la cabeza *may* “tabaco verde molido” y comen un poco de esta, en esta diligencia sólo los sacerdotes pueden llevar consigo el *may* debido a sus funciones y jerarquía, este acto se realiza antes de entrar a la iglesia de Santo Tomás después los *ch'uy k'a'aletik* piden que se comparta con toda la gente. El *may* se cree que funge como una especie de luz, de protección y que al mismo tiempo proporciona energía física para realizar los rituales en los diferentes espacios al que se dirigirán; el ritual tiene los siguientes pasos:

Jun “uno”. Los tseltales se organizan para trasladarse a los espacios correspondientes, muy de mañana, el viernes de la segunda semana de marzo, realizan una peregrinación para ir al *ch'ul na* “casa sagrada o iglesia”, en la iglesia de Santo Tomás en el pueblo *Oxchujk'* ahí entregan ofrendas al *ch'ul jtatik* “nuestro sagrado padre” a si se refieren a Santo Tomás, los rezos y la entrega de ofrendas están a cargo de los sacerdotes tradicionales, quienes mediante el rezo acompañado de las diversas ofrendas, reiteradamente peticionan a Santo Tomás que apoye a su pueblo, a su gente, que tome en cuenta a sus hijos, que envíe a tiempo la lluvia para que sea beneficiado los sembradíos, que germinen el maíz, el frijol, la calabaza para que haya suficiente alimento en el resto del año.

Las ofrendas consisten en trece velas, trece manojos de juncia (hojas de pino), trece granos de incienso, trece ramitos de flores rojas, tres litros de bebida alcohólica llamada *pox* y suficiente refresco, terminando el rezo, reparten aguardiente y refresco para todos. Salen de la iglesia para trasladarse al siguiente espacio.

Cheb “dos”. Terminando el ritual en la iglesia, continúan con la peregrinación hacia el *ch’ul muk’ul wits* “el gran cerro sagrado”, esta montaña sagrada es la más alta de la comunidad, explican que ahí viven dos hombres uno de color rojo y otro de color negro “son seres sobrenaturales encargados de la lluvia y del rayo”; los *ch’uy k’a’aletik* y los habitantes de La Libertad se internan en el cerro sagrado, cuando llegan a un lugar específico, los sacerdotes se arrodillan, rezan y entregan las ofrendas a los dueños de la montaña sagrada o sea a los señores de color rojo y negro para que envíen la lluvia y que la siembra sea beneficiada para que haya abundante cosecha de maíz, alimento básico de los *tseltales*; después del rezo hombres y mujeres danzan para agradecer a los *dueños de la montaña sagrada* con estas actividades se asegura la lluvia y la abundancia de la cosecha.

En el *ch’ul muk’ul wits* entregan la misma cantidad y los mismos elementos de ofrendas que ya mencionamos, lo que varía es que llevan cohetes para ofrecer a los dueños de la montaña sagrada; al finalizar el rezo queman los cohetes e inicia la danza, en ella participan todos: hombres, mujeres y niños; los adultos danzan con una sonaja que se sostiene con la mano derecha y se mueve al son del arpa, del tambor y de las guitarras, una vez concluida esta actividad conviven, beben aguardiente y refrescos. Recordemos que los lugares sagrados no se eligen por casualidad, se manifiestan o se comunican a los hombres a través de sueños; los espacios sagrados son permanentes y no cambian, pues: “todo espacio sagrado implica una hierofanía, una irrupción de lo sagrado que tiene por efecto destacar un territorio del medio cósmico circundante y el hecho de hacerlo cualitativamente diferente” (Eliade, 1998: 35).

En este sentido, *te ch’ul muk’ul wits* “el gran cerro sagrado” se considera sagrado pues ahí se invocan a los *dueños* para que envíen la lluvia cuando siembren los *tseltales*. Hay un mito que narran los abuelos “cuentan que en esa montaña sagrada puede prosperar a los *tseltales*, a los elegidos les revelan a través de sueños “dicen que dentro de la montaña existen pastizales verdes, un río con agua muy clara, milpas muy verdes, muchas vacas

gordas, y otros animales, todo es abundancia” (comunicación personal con Marcelo Gómez 13/03/2013). Esta exuberancia es vista a través de sueños por los *ch'uy k'a'aletik*.

Oxeb “tres”. Después del ritual en la montaña se trasladan a una laguna, la morada de una mujer de color verde, los sacerdotes ahí realizan el tercer ritual con sus respectivas ofrendas, en el rezo son reiterativos con la petición de la lluvia; en este espacio no tardan mucho los sacerdotes para acudir al siguiente espacio; las velas que quedan encendidas son cuidadas por un grupo de tseltales, se retiran hasta que las velas se apaguen. Cuentan que los dueños de la montaña sagrada visitan a la dueña de la laguna ya que por su naturaleza femenina y por su color es muy fértil para las cosechas, por eso, el sentido del rito en este espacio.

Chaneb “cuatro”. Finalmente ya por la tarde llegan a la iglesia de la comunidad, y se reúnen dentro de ella para realizar el cuarto ritual; los *ch'uy k'a'aletik* rezan incesantemente entregan sus ofrendas, al terminar beben refrescos y aguardiente. Después de este convivio los sacerdotes despiden a los habitantes de la comunidad y cada familia se va a su casa.

El servicio social de los *ch'uy k'a'aletik* es gratuito, no reciben ninguna remuneración económica, este ritual de la pedida de lluvia como otro ritual que se realiza en primero de mayo son actos eminentemente sociales, por esta razón los *ch'uy k'a'aletik* no piden pago alguno, sino todo lo contrario es para reivindicar su compromiso con la comunidad y con los dioses, además es para fortalecer la solidaridad, la equidad, el respeto, entre otros valores. Los gastos que se generan en la compra de refrescos, aguardiente y las diversas ofrendas velas e incienso son financiados por todos los habitantes de la comunidad.

1.6.2 Los *ch'uy k'a'aletik* y su vínculo con las deidades

Como hemos explicado los *ch'uy k'a'aletik* mantienen un vínculo muy profundo con la deidades, pues solamente ellos pueden obtener la generosidad de los dioses, hemos descrito los pasos y los espacios donde se realizan los cuatro rituales. El número de sacerdotes que

participan en esta ceremonia tiene cierta relación con los cuatro rumbos pensamiento que se encuentra desde la época prehispánica, pues el dios B o Chaak: “Parece ser patrono de la agricultura, señor del agua (y no sólo de la lluvia) y tener como atributos el rayo y el trueno.[...] un dios que es a la vez uno y cuatro, vinculado tanto con el centro del universo, como con los cuatro rumbos” (Sotelo, 2002: 92 y 93).

Este ritual que se realiza para solicitar la lluvia tiene algunas características especiales porque se realiza en cuatro distintos espacios, se cree que los dioses como Santo Tomás, los dueños de la montaña y la dueña de la laguna rigen el aspecto temporal y espacial; son las deidades específicas para los ciclos temporales de la lluvia y del maíz. Los truenos y los rayos son atributos de los dueños de la montaña, deidades de la lluvia, y se espera que se muestren al final de este ritual y que desde el *ch'ulchan* “cielo o serpiente sagrada”, haya manifestación del *ch'auk*. Es decir “truenos” como señal de que pronto lloverá, ya que es símbolo para los tseltales de que son tiempos propicios para iniciar la siembra en el mes de abril.

En cuanto a las ofrendas como velas, incienso y flores, en los cuatro espacios no varía en cantidad; sin embargo en la montaña y en la laguna se colocan cuatro ramas de pino. En lo profundo de la montaña los *ch'uy k'a'aletik* cuando están rezando se inclinan hasta tocar el suelo con la cabeza por cuatro ocasiones, sin duda esto podemos relacionarlo con los cuatro rumbos, una rama de pino y una acción para cada uno.

Esta frecuencia del número *oxlajuneb* “trece, de las ofrendas se puede relacionar con los estratos del cielo, los *ch'uy k'a'aletik* dilucidan que es la cantidad exacta de ofrendas, que es una indicación de los dioses que les revelan en sus sueños, y que desde hace mucho tiempo siempre se ha usado el mismo número de ofrendas, los *ch'uy k'a'aletik* que ya fallecieron usaban la misma cantidad y elementos, por eso, dicen que no pueden, ni deben cambiar la cantidad de ofrendas.

Uno de los *ch'uy k'a'aletik* aclara que el *oxlajuneb* “trece” es el último nivel de los dioses, hay que presentar trece elementos para alcanzar el nivel *oxlajuneb* y así garantizar los favores de los dioses; es por esto, que inferimos que están dirigidas por niveles hasta llegar a la cúspide que sería el décimo tercer nivel, tal vez como lo concibieron los mayas

antiguos: “el universo conformado por tres grandes ámbitos alineados en sentido vertical: el cielo dividido en trece estratos; la tierra, imaginada como una plancha cuadrangular; y el inframundo de nueve niveles” (De la Garza, 2012: 68).

Como hemos visto, todas las ofrendas son esencias que alimentan y agradan a los dioses: “alimentar a los dioses aparece como la esencial misión del hombre sobre la tierra [...] así como el hombre depende de los dioses para sobrevivir, los dioses sólo subsisten porque el hombre los alimenta” (De la Garza, 1990: 42). Las ofrendas son ineludibles en los rituales, ya que estas proporcionan energía y agrado a los dioses y se manifiestan en apoyar a los individuos que requieren de su benevolencia. En el *Popol vuh* encontramos que el creador y el formador dijeron:

Ya se acercan el amanecer y la aurora; ¡hagamos al que nos sustentará y alimentará! ¿Cómo haremos para ser invocados, para ser recordados sobre la tierra? Ya hemos probado con nuestras primeras obras, nuestras primeras criaturas; pero no se pudo lograr que fuésemos alabados y venerados por ellos. Probemos ahora a hacer unos seres obedientes, respetuosos, que nos sustenten y alimenten. Así dijeron (2000: 27).

Y los sacerdotes tradicionales actuales se consideran de la misma forma, en los rituales adoran y alimentan a los dioses los *ch'uy k'a'aletik* dicen: *tulanme sk'oplal te ya sk'an jk'ichtik ta muk' te ch'ul jtatik ya me sk'an te ya jkakbetik ch'ul smat'anik swenta yuun skantayotik sok skoltayotik* “es muy importante que respetemos, que veneremos a nuestro sagrado padre, es necesario que le demos sus sagrados regalos para que nos cuiden y nos protejan”, por esta razón, los rituales cumplen con la función de adorar y alimentar a los dioses mediante el rezo y las ofrendas. Analizando las palabras de los sacerdotes tradicionales emiten un fundamento moral y una ética social arraigada que se demuestra ante la sociedad.

Con los datos expuestos, esta práctica social tan compleja se realiza en cuatro espacios; primeramente se trasladan a la iglesia de Oxchujk', para rezarle al *ch'ul jtatik* Santo Tomás quien proveerá la lluvia y que se considera según Villa Rojas, centro del mundo para los tseltales. La iglesia, que puede corresponder al ámbito terrestre, podemos pensar que el *ch'ul jtatik* Santo Tomás tiene características de una deidad agrícola o vinculada al maíz, debido a que en las plegarias de los sacerdotes aparte de pedir lluvia,

piden abundante cosecha de maíz; por ser el *ch'ul jtatik* “nuestro sagrado padre” de los tseltales se entiende que él debe cuidar y proveer a sus hijos tseltales, se asemeja al papel de un padre de familia que debe proporcionar alimentación y cuidado a sus hijos.

El segundo espacio el *ch'ul muk'ul wits* la montaña sagrada, el cual indica que se está haciendo alusión al ámbito celeste por la altura de la montaña, pero que al mismo tiempo es un acceso al inframundo porque los *ch'uy k'a'aletik* se internan en lo profundo para dialogar con los seres sobrenaturales uno de color rojo y otro de color negro, ellos son los dueños de la montaña sagrada, pues al igual que en otros contextos, son personificados a través de los rayos considerado como ser viviente y poderoso “que se encuentra debajo de los cerros grandes y de las cuevas de tipo colina o altar [...]. Los moradores de la región comentan que la naturaleza es propiedad del señor del rayo: los árboles, los ríos, las piedras, las aguas del cielo y los animales con todas sus especies” (Hernández, 1997: 32).

Podemos deducir que en la montaña residen los dueños de la montaña sagrada, el rayo o lo que podría ser un vestigio de la antigua deidad Chaak, recordemos que después del ritual que se realiza en la montaña tiene que haber una señal como el *chauk* “rayo”, o sea la manifestación de los dueños de la montaña sagrada es el rayo, debido que esta montaña por su altura se cree que se acerca al plano celeste, al *ch'ulchan* “cielo o serpiente sagrada” quienes verterán el agua hacia la tierra. De la Garza dice: que las serpientes son una forma simbólica de representar la energía fecundante que procede del cielo y de él depende que llueva o no, se simboliza “cayendo del cielo con una serpiente en medio de un aguacero, y sobre las fauces de grandes serpientes que parecen representar la temporalidad” (1998: 107). Por lo tanto, al conectar cielo, tierra e inframundo, la montaña sagrada de La Libertad se convierte en un *axis mundi*, un eje que une a todo el cosmos tseltal.

Otro aspecto muy importante en el ritual es el rezo que se conforma de cuatro partes: invocación, planteamiento, ofrecimiento y petición, los sacerdotes inician invocando nombres de los dioses para venerarlos, esto es de acuerdo al contexto, en la iglesia invoca al *ch'ul jtatik* a Santo Tomás, mientras que en la montaña invocan a los *dueños de la montaña sagrada*, en un segundo momento, se puede apreciar el diálogo entre

los dioses y los sacerdotes, como a manera de plática con reiteradas suplicas dicen sus necesidades; a continuación describiremos una parte del rezo:

Santo Tomás, nuestro sagrado padre, te suplicamos, que nos perdones por molestarte, pero necesitamos tu apoyo, sagrado padre, solicitamos tu ayuda, tu apoyo, pronto vamos a sembrar nuestros alimentos, te pedimos que envíes la lluvia a tiempo para que crezca nuestra siembra, por favor sagrado padre, escúchanos, ayúdanos, somos tus hijos, solicitamos tus sagrados favores, tú tienes poderes para ayudarnos; agradecemos tus benevolencias y te entregamos estas pequeñas ofrendas, por favor recíbelos con agrado, pues te lo damos con mucha gratitud, nuestros corazones están muy contentos por venerarte y ofrendarte aquí en tu sagrada casa, por favor recibe estas velas, este incienso, estas flores y estas bebidas son para ti sagrado padre. Te rogamos, te pedimos que envíes la lluvia y que en este año tengamos suficiente cosecha para alimentarnos, te rogamos, que por favor nos ayudes que crezca nuestra milpa, cuida nuestros sembradíos que las aves no coman las semillas, que no le afecte los granizos, padre sagrado, gracias por tu ayuda (rezo de los *ch'uy k'a' aletik* notas de campo 15/03/ 2013).

En un tercer momento, los sacerdotes con actitud de humildad ofrecen los presentes: velas, incienso, juncia, aguardiente y refrescos para agradecer al sagrado padre, finalmente después de esta amplia plegaria solicitan lluvia y abundante cosecha en beneficio de la sociedad tseltal. El rezo es un acto imprescindible en todo ritual, es el vínculo por excelencia entre los sacerdotes y los dioses.

El rezo está constituido por palabras floridas tiene poder para revivir los tiempos sagrados, las oraciones son el único medio de comunicación entre los sacerdotes y las deidades; así que, podemos asegurar que las plegarias garantizan el vínculo entre los sacerdotes tradicionales y los seres sobrenaturales. Se enaltece, se solicita con plegarias a las deidades para obtener sus beneficios.

En la vida cotidiana, individual y colectiva de los tseltales, las prácticas culturales tradicionales se siguen realizando en los diferentes tiempos y espacios, no como una simple repetición de la tradición, sino como parte primordial de la vida de los tseltales; es la manifestación del *ich'el ta muk'* “respetar, valorar” esta frase expresa implicaciones éticas de mucha importancia para la vida social y de la relación que se establece con el medio natural.

Hoy estos rituales sociales tienen gran vitalidad e importancia, es por esto que aún se lleva a cabo la celebración de éstos en las montañas, en las cuevas, en los ojos de agua, en las iglesias y otros espacios que constituyen un lugar de eficacia y de poderes. Como hemos explicado los *ch'uy k'a'aletik* son los responsables y los únicos con facultad para dirigir este rito social e incluyente debido a que participan todos los habitantes de la comunidad.

La naturaleza constituye un alto significado espiritual, generador de vida de las plantas, de los animales, de los lagos, etcétera; proporciona energía, poder y continuidad. Por ello, se respeta y se venera para que los tseltales puedan obtener alimento, abrigo y techo. Para fortalecer este vínculo que existe entre el medio natural y los tseltales se equilibra mediante el ritual para venerar a los dioses, en este acto elevan oraciones y entregan ofrendas los *ch'uy k'a'aletik* a los dioses para alimentarlos con los olores de los elementos que ya hemos mencionado; tan es así que el ritual es la garantía para obtener los beneficios de los dioses y el equilibrio de la naturaleza y el cosmos.

Los *ch'uy k'a'aletik* son respetados por los habitantes y por las autoridades constitucionales del municipio; pues ellos son los responsables en rezar por la salud y la tranquilidad de todos los habitantes de la región. Para cumplir con este cometido los *ch'uy k'a'aletik* realizan ayunos prolongados de trece días, esto es una de las normas sociales que se efectúan antes de ir a rezar en los espacios sacros.

Los ayunos prolongados de los *ch'uy k'a'aletik* son para garantizar la comunicación con Santo Tomás, al respecto de los De la Garza ilustra que: “Los dioses necesitan a un hombre carente, para que se establezca la mutua dependencia entre hombres y dioses” (1990: 49); evidentemente esta práctica social aún se sigue realizando en las comunidades tseltales de la región V Altos Tsotsil- Tseltal; esta creencia de que los dioses pueden ayudar a los seres humanos aún está vigente, se cree firmemente que venerando y alimentándolos otorgarán beneficios. Siempre y cuando esta veneración y entrega de alimentos sea dirigido por los *ch'uy k'a'aletik* quienes tienen la experiencia y el conocimiento pertinente para realizar los diversos rituales.

Hasta aquí, hemos descrito una de las prácticas socioculturales de los tseltales, su importancia radica que cada una de estas tiene que ser conocida, estudiada con mayor profundidad para su comprensión. Justamente una educación intercultural nos permitirá conocer y explicar aspectos culturales de los pueblos tseltales. Aunado a esta idea la educación intercultural busca que se trate en las aulas las prácticas socioculturales: “La educación que se ofrece a los indígenas debe ser cultural y lingüísticamente relevante, probar su eficacia para la vida cotidiana actual y desarrollar habilidades básicas y superiores a partir de sus propios saberes y formas culturales, que les permitan seguir aprendiendo” (Schmelkes, 2004: 98).

Compartimos la idea de la autora, ya que en las comunidades tseltales los niños desde que nacen aprenden a comunicarse en su lengua, conforme van creciendo desarrollan sus habilidades lingüísticas y sus conocimientos culturales; por consiguiente, consideramos lícito asegurar que los niños tseltales pueden generar y potenciar sus conocimientos a partir de su lengua y cultura.

De acuerdo con ello, es fundamental que los docentes que laboran en las escuelas primarias bilingües localizadas en comunidades tseltales, tendrán que conocer profundamente las prácticas que rigen la vida comunitaria como sus: creencias, tradiciones, festividades; formas de trabajo, formas de vestir, la organización social y familiar; sus usos lingüísticos, las formas de interacción entre los miembros de la comunidad y las personas ajenas a ella. Por ello, un estudio regional nos acerca a los escenarios para:

La comprensión de una educación nacional a partir de sus regiones, implica la búsqueda del respeto a las diferencias. [...] el examen de la educación desde las regiones es fundamental, pues es necesario presentar el argumento de los actores educativos acerca de los escenarios regionales desde sus propias prácticas, para descifrar el significado de lo que dicen en su discurso y de lo que dicen con los que hacen (Tapia, 2002: 27 y 28).

Por estas razones, es fundamental que los docentes observen, investiguen y participen en las tradiciones culturales de la comunidad para conocer ampliamente las prácticas y saber articular lengua y cultura en el aula y así facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje en las escuelas primarias bilingües.

Además de ello, se observó que en los diálogos que se generan entre adultos y niños se va ampliando los valores y conocimientos porque: “los niños obtienen de los adultos el conocimiento acumulado y las reglas que le permiten la convivencia armónica con quienes lo rodean. De los adultos conocen las costumbres y las tradiciones que dan sentido a la existencia y el indispensable sentido de pertenencia a un grupo” (Schmelkes, 2004: 39).

En este sentido, considerar en los procesos de enseñanza y aprendizaje las situaciones socioculturales de manera detallada, permite en los niños revitalizar su lengua y cultura, reivindica sus conocimientos propios y valora sus tradiciones; para esto, insistimos que los docentes al auto-sensibilizarse podrían ayudar a reconocer la trascendencia de la lengua y la cultura para la generación de conocimientos.

1.7 Sentido y significado de las prácticas socioculturales

La comunicación mediante la lengua ha podido crear y recrear conocimientos; la lengua tseltal en la región se aprende de manera natural en el contexto familiar y social. Poco a poco se va ampliando la comunicación lingüística cuando conversamos con personas que tienen mayor amplitud y conocimiento de la lengua, asimismo se construye socialmente los significados.

Ante la interpretación que los individuos otorgan a la lengua tseltal nos damos cuenta que está llena de significados. Castro considera que “El lenguaje de una comunidad humana dada, que habla y piensa en una lengua, es el organizador de su experiencia y configura su mundo y su realidad social” (2008: 36). Por su parte, Pérez puntualiza que los modelos de vida de cada sociedad están ligados a un contexto que les confiere sentido y significado a quienes lo viven:

Para comprender la complejidad real de los fenómenos sociales, es imprescindible llegar a los significados, valores e intereses, acceder al mundo conceptual de los individuos ya las redes de significados compartidos por los grupos, comunidades y culturas. La complejidad de la investigación social en general y educativa en particular reside precisamente en esta necesidad de acceder a los significados, puesto que éstos sólo pueden captarse de modo situacional, en el contexto de los individuos que

los producen e intercambian y a través de los significantes lingüísticos (2000: 63).

Con lo expuesto, sabemos que la cultura guarda significados y para comprenderlos es fundamental vivir situaciones en los contextos inmediatos debido que: “la cultura es la *organización social de significados* interiorizados por los sujetos y grupos sociales, y encarnados en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (Giménez, 2007: 271). Evidentemente las situaciones comunicativas compartidas por los sujetos, las palabras que emiten tiene sentido y significado para los hablantes, porque: “las palabras se enriquecen a través del sentido que les presta el contexto, esta es una ley fundamental de la dinámica del significado” (Montealegre, 2004: 246).

Por lo tanto, los escenarios regionales nos acercan a comprender el papel de los sujetos en la producción de los significados ya que “Los seres humanos aprenden las características culturales mediante el proceso de socialización. Los agentes de la socialización son los grupos o contextos sociales en los que tienen lugar procesos de socialización importantes” (Giddens, 2006: 80). Esta socialización viene a conformar el sentido y significado en los contextos local o regional:

El sentido de la palabra es la unidad fundamental de la comunicación, el cual aporta los aspectos subjetivos del significado relacionados con el momento y la situación dados. El sentido, es el significado individual de la palabra separado del sistema objetivo de enlaces y relaciones; y está ligado a una situación concreta afectiva por parte del sujeto (Montealegre, 2004: 246).

Por otra parte las reglas gramaticales de una lengua ayudan a comprender el significado de las palabras ya que tratan aspectos del lenguaje como: la fonología (sonidos y estructuras), la sintaxis (las formas en que se escriben los enunciados) y la semántica (que emite el significado de las palabras). Entablar una comunicación con sentido y significado puede ser demostrado en su cumplimiento, para lograr estas manifestaciones prácticas tenemos que emplear un mismo código, acompañado de una voz audible y respetar la gramática de la lengua compartida porque: “Un pensamiento atraviesa una serie de fases y planos (el semántico y el fonético) antes de ser formulado en palabras. Por otra

parte, las palabras se enriquecen a través del sentido que les presta el contexto, esta es una ley fundamental de la dinámica del significado” (Montealegre, 2004: 246).

Por su parte, Jordan define a la cultura como un conjunto de significados que dan sentido a realidades sociales y espirituales, en su texto puntualiza a la cultura como:

El conjunto de significaciones persistentes y compartidas, adquiridas mediante la filiación a un grupo social concreto, que llevan a interpretar los estímulos del entorno según actitudes, representaciones y comportamientos valorados por esa comunidad: significados que tienden a proyectarse en producciones y conductas coherentes con ellos (2003: 18).

La opinión del autor nos clarifica que los significados construyen sentidos de vida, es por esto que hacemos énfasis en que la lengua y cultura constituyen una cosmovisión, es decir, una manera de vivir e interpretar el mundo. Por esta razón, es preciso conocer en que los tseltales tienen diversas formas de convivir con el mundo y con la naturaleza, justamente los diálogos intraculturales nos ayudan a incrementar más conocimientos que tienen su propia funcionalidad. Además de ello, las dinámicas internas presentan algunas características peculiares en el mundo tseltal, por ejemplo: el hombre, los animales y las plantas tienen vida “*kuxulik*” y espíritu “*ch’ulel*”; así pues, los tseltales compenetran con la naturaleza esta relación se expresa mediante el respeto hacia ella.

Dentro del núcleo familiar y en la organización social expresan conocimientos sociales. La familia y la sociedad son los encargados de transmitir las prácticas socioculturales para su continuidad en la vida de los tseltales, es un procedimiento de conocimientos con sentido y significado que amplían y confirman las raíces espirituales, al mismo tiempo esta transmisión de generación a generación asegura las prácticas socioculturales y la supervivencia de la memoria individual y colectiva como experiencia y conocimiento vital de la cultura tseltal:

Los comportamientos del sujeto, sus procesos de aprendizaje y las peculiaridades de su desarrollo, solamente, pueden comprenderse si somos capaces de entender los significados que se generan en sus intercambios con la realidad física y con la realidad social a lo largo de su singular biografía. Entendemos por significados tanto las ideas como los valores, sentimientos, actitudes e intereses de los sujetos humanos individual o colectivamente considerados (Pérez, 2000: 63 y 64).

Actualmente los acontecimientos sociales se transmiten a través de la lengua, la comunicación entre los tseltales tiene que ver con la experiencia, el conocimiento y el contexto porque la información necesita crear vínculos entre los sujetos implicados, pues “Los fenómenos sociales existen, sobre todo, en la mente de las personas y en la cultura de los grupos que interaccionan en la sociedad, y no se pueden comprender a menos que entendamos los valores e ideas de quienes participan en ellos” (Pérez, 2000: 65). Las prácticas ciertamente adquieren sentido y significado para los sujetos que la practican cotidianamente porque:

La cultura nos sirve para dotar de sentido y significado el mundo de (*sic*) (que) nos rodea, para aprender estrategias interpretativas de esa urdimbre aludida y para orientar asimismo nuestra acción a partir de dicha interpretación, generada no sólo desde las interacciones plurales del presente, sino también con el telón de fondo del horizonte del mundo o mundos de la vida, ya que sobre todo en las complejas sociedades actuales cada cultura puede poseer varios mundos de la vida debido al dinamismo intrínseco de los significados que configuran las acciones sociales que en ellos se desarrollan (Vila, 2005: 29).

La lengua, la cultura y la educación tseltal manifiestan una manera propia de interpretar las formas de vida y cada expresión adquiere sentido y significado profundo porque se vinculan los aspectos de la realidad inmediata que facilita la identidad entre los sujetos “puesto que el significado de aquéllas es en parte situacional y se especificará ahora de manera distinta, propia y particular en este grupo social concreto” (Pérez, 2000: 65).

1.7.1 Carácter integral de lengua, cultura y educación

El carácter integral en la región tseltal se manifiesta en la estrecha relación entre LCE, esta triada constituyen los referentes del contexto, son como círculos que exteriorizan e interiorizan vínculos y conocimientos necesarios para dinamizar las prácticas socioculturales. De la misma manera, la comunicación y las prácticas socioculturales tienen que pertenecer a un mismo plano contextual para comprender los significados. Desde luego, la integralidad entre lengua, cultura y educación tseltal no concibe conceptos

aislados las expresiones son parte de la realidad vivida y están intrínsecamente vinculadas entre sí.

Una característica propia de la lengua tseltal es que generalmente expresan ideas que al traducirlos literalmente pierden sentido y significado, por ejemplo, decimos *¿bin k'a'alil ayotik?* literalmente dice “¿qué sol estamos hoy?”, pero comprendemos que el sentido de la pregunta es *¿qué día es hoy?*, porque vinculamos el sol con el día, con el tiempo y con la vida, cuando sale el sol es el inicio de un nuevo día, también el sol nos indica la hora (temprano, medio día y tarde), por tanto, adquiere significado de tiempo al preguntar *¿bin k'a'alil ayotik?*

Otro ejemplo, en tseltal preguntamos *¿bin u ayotik?* Literalmente dice *¿en qué luna estamos?*, debido a que los meses en la lengua tseltal se cuenta con la luna, ella funge como un calendario mensual, en este caso su sentido y significado es *¿en qué mes estamos?* La luna en el contexto tseltal adquiere distintos significados: cuando la mujer menstrua dice *ya kil u* “estoy viendo mi luna”, cuando está embarazada cuenta sus nueve meses con la luna.

Por otro lado, este astro determina temporadas para cortar la madera, actividad que tiene que desarrollarse en luna llena para que dure y no se pique con la polilla; cuando alguien se lastima en luna creciente la herida sangra y duele mucho y también indica cuando hay que sembrar árboles frutales. Por esta razón la luna es reconocida como *ch'ul me'tik* “sagrada madre” una madre que protege y alimenta a sus hijos. Giddens ilustra que las ideas son fundamentales en todas las culturas “estas ideas abstractas, o **valores**, dan significado y orientación a los seres humanos cuando interactúan con el mundo social (2006: 52). Por su parte Van Dijk, expone que para:

La comprensión de un discurso es necesario: a) reactivar los modelos mentales subjetivos, así sean sesgados e incompletos; b) relacionar las estructuras específicas del discurso (elección de temas, proposiciones y elementos léxicos) con las específicas estructuras del contexto como las creencias o representaciones sociales compartidas; e) controlar las creencias sociales compartidas, tales como el conocimiento, las normas, los valores, los procesos de persuasión, la ideología, etc. (2004: 250).

La lengua y la cultura como unidad de significado es percibida por los tseltales cuando organizan los enunciados o conceptos, por ese motivo adquiere un significado, una lógica que no se puede separar de la realidad social. Pero insistimos que para comprender la lengua es indispensable conocer su organización sintáctica, semántica y fonética.

La educación escolar es un espacio complejo, por lo cual, tenemos que comprender la naturaleza social de la lengua y la cultura que constituyen una realidad e identidades sociales; si vislumbramos que la lengua evoca realidades tenemos que abrir otras maneras de realizar actividades críticas dentro y fuera del aula, partiendo de los conocimientos sociales ya que esto genera comprensión por los significados que emite la lengua:

El conocimiento desde esta perspectiva es una construcción social, lo cual significa que el mundo que habitamos como individuos se construye simbólicamente por medio de la mente a través de la interacción social, y depende enormemente de la cultura, el contexto, las costumbres y la especificidad histórica (McLaren, 1998: 10).

La importancia del uso de la lengua es que genera conocimientos de realidades específicas, como la organización social y los procesos políticos. Los aspectos lingüísticos nos permiten expresar ideas o hechos que se han interiorizado en nosotros, las características lingüísticas y culturales darán pautas para nombrar las cosas y el cosmos. La lengua que manejamos construye nuestra manera de pensar, de sentir y de actuar porque la lengua está construida por una experiencia colectiva e individual.

Asimismo, las experiencias individuales son complementadas por la relación que se establece con otros individuos. Cuando existe la capacidad de escuchar y comprender nuestras diferencias estamos practicando la interculturalidad; entonces estamos dispuestos en querer conocer o aprender otras formas de pensar, sentir y otra lengua que amplían nuestras reflexiones. Para la socialización el lenguaje es determinante, al respecto McLaren explica:

Si es cierto que la realidad social cobra sentido mediante un lenguaje que siempre está repleto de infinidad de discursos sustentados en intereses materiales y formas de poder social, lógicamente nosotros somos producidos como *sujetos* mediante el lenguaje (es decir, se nos proporciona los puntos de vista o las posturas disponibles para el sujeto) (1998: 25).

De acuerdo a la cita anterior la lengua tseltal en la región no puede ser marginada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las escuelas y en las aulas se construyen o se reconstruyen las costumbres socioculturales para generar significados contextuales que ayuden a las transformaciones sociales que la pedagogía crítica sugiere para que en la intervención ayude a cuestionar críticamente los discursos para desarrollar un análisis y una actuación consiente frente a las realidades, al respecto McLaren opina que:

No es fácil expresar lo que esto significa pedagógicamente para los educadores críticos. Para los estudiantes significa enseñarles a leer textos como lenguajes elaborados mediante el ordenamiento de códigos particulares que nombran y legitiman la realidad y las identidades sociales de maneras específicas. Los estudiantes necesitan aprender a leer, no como un proceso de sumisión a la autoridad del texto, sino como un proceso dialéctico de comprensión, crítica y transformación (1998: 31).

La pedagogía crítica intenta comprometer a los docentes y estudiantes en los procesos de formación. Como se aprecia en la cita anterior el autor sugiere considerar las formas específicas, ya que solamente si se emplean los códigos de la lengua que habla el alumno, que legitiman su región sociocultural, nos acercamos a un trabajo crítico que conlleva a desarrollar actitudes autónomas, responsable y por ende a la transformación.

LCE dota a los tseltales de conocimientos, mediante el manejo y aplicación de esta triada, los tseltales desarrollan al interior diálogos intraculturales y al exterior diálogos interculturales, como resultado de estas interacciones sociales que promueven la reflexión y el análisis de la importancia de las actividades comunicativas y socioculturales de la región.

1.7.2 La comunicación inclusiva de la lengua tseltal

La comunicación en la lengua tseltal presenta un discurso grupal y no individual, para comprender este tipo de comunicación inclusiva tiene que comprenderse el legado filosófico y espiritual que han conservado los habitantes de la comunidad. Por consiguiente, se procura que los hijos sigan un discurso incluyente que evite la individualidad. Así la comunicación oral mantiene los discursos inclusivos con los

individuos; pues se pretende mantener esta comunicación peculiar para la sucesión de las nuevas generaciones.

La herencia filosófica y espiritual ha tenido implicaciones en la sociedad tseltal porque le atribuye una cohesión relevante a los trabajos comunales y el trabajo colectivo en la familia, esta actitud se extiende de forma simbólica hacia la organización social, otorgándole un sentido específico a cada tseltal como integrante de su comunidad. Por lo tanto, el inicio del camino para el cambio educativo es reflexionar las enseñanzas de nuestros padres y de la sociedad, pues, el legado de la sociedad es la referencia de actuar y hablar congruentemente.

Del mismo modo, una de las características de la lengua tseltal es que por naturaleza frecuentemente usamos el nosotros para expresar nuestras vivencias, cuando nos encontramos o llegamos en alguna reunión decimos: *bixi a jwot'anik* “que dice sus corazones” y respondemos *binax jkot'antik* “nuestros corazones están muy contentos”, una respuesta inclusiva y grupal. Esta expresión tiene sentido y significado profundo para nosotros, debido a que si manifestamos que nuestro corazón está muy contento, es porque tenemos salud, alimentos, vivienda, armonía con la sociedad y con la naturaleza; si uno de estos elementos está mal no puede estar bien nuestro corazón. Esta expresión atestigua el carácter inclusivo de la lengua.

Con respecto a la comunicación con sentido y significado tenemos que considerar algunas situaciones culturales y emplear un código compartido, respetar la sintaxis, la fonología y la semántica del código de la lengua que empleamos, pues esto nos conduce a la comprensión de los mensajes. En las comunidades muchos adultos emplean ciertas características lingüísticas propias de su experiencia y conocimiento, lo podemos escuchar en los consejos de los abuelos, pues son fuente de sabiduría, sus palabras son conceptos integrales “nosotros” que representa a toda la familia y a la sociedad tseltal, en la enseñanza de los abuelos, de los padres confluyen valores y ejemplos éticos. De esta manera se dinamizan y empoderan los diálogos intraculturales y pasar a la interculturalidad.

Para otros tal vez sería complicado comprender esta cuestión de “nosotros”. El uso del lenguaje integral se da desde el interior de la familia se emplea el nosotros, un padre puede decirle a su hijo: *k'uta jkiximtik* “desgrana nuestro maíz”, la mamá le dice a su hija: *pak'ame jwajtik* “prepara nuestras tortillas”, en estos ejemplos vemos que tanto el maíz y las tortillas es de nosotros. Al respecto Lenkersdorf expone el término nosotros:

En el diálogo grupal, cada uno de los participantes individuales no habla en nombre de sí mismo, sino en nombre del NOSOTROS. Al parecer, la individualidad se sabe incorporada en el todo NOSOTRICO que, por consiguiente, no es la suma de tantas individualidades o partes, sino que representa una entidad cualitativamente distinta. Es una sola cosa, un todo, en el cual todos los constituyentes forman una unidad orgánica. [...] El hecho de que cada uno hable en el nombre del NOSOTROS indica una disposición diferente desde la raíz de cada uno de los participantes (2005: 32).

Otra cuestión muy importante en las expresiones tseltales es la integralidad, un todo, si un tseltal usara únicamente frases no tendría significado, las voces que escuchamos desde pequeños siempre son completas para comprender el mensaje; el nosotros indica que lo que tenemos es de nosotros y a la vez de todos, no tiene un solo dueño, se comparte todo en la familia y en la sociedad “Es un distintivo de nuestra cultura, de nuestra identidad, de nuestro modo de ser” (Lenkersdorf, 2005: 34).

Además de lo anterior, en las pláticas colectivas o reuniones generales de la comunidad para consensuar acuerdos también se emplea el nosotros. Las expresiones más comunes de las autoridades de la comunidad son: *tulanme sk'oplal te ya jkichbatik ta muk'*, *pajal ya me chaptik te jk'optik* “es muy importante que nos respetemos, entre todos vamos arreglar nuestras palabras” y continúan diciendo *ya me jkoltabatik swenta yu'un jtatik lekil kuxlejaltik* “entre todos nos debemos de ayudar para alcanzar nuestro buen vivir”, estas palabras son vitales para la armonía de la vida social de los tseltales.

Una experiencia personal suscitada en mi comunidad, me permitió reflexionar el concepto *ya jkichbatik ta muk'* “que todos nos respetemos”, expresión que aún prevalece en los diálogos intraculturales, me di cuenta cuando llegué a la casa de mi tío Vicente Sántiz López agente municipal de la Libertad, le platiqué que necesitaba una constancia de identidad, le dije que necesitaba su apoyo, él con mucha paciencia me explicó que, aun

siendo su sobrina, no podía autorizar él solo el darme la constancia. Entonces me dijo que todos los días se reúnen en la agencia a partir de las cinco de la tarde y que ahí me tenía que presentar y explicarles a todos mi necesidad.

Finalmente llegó la hora, nos presentamos en la agencia municipal saludando a cada uno de los integrantes de la comitiva, el agente me dijo “toma asiento, pláticanos qué dice tu corazón, a qué se debe tu visita”. Les expliqué en tseltal que requería de una constancia de identidad en la cual mencioné que soy originaria de la comunidad y que hablo la lengua. Uno de los integrantes me preguntó “¿para qué te va servir?”, le dije que era para continuar estudiando el doctorado. Al terminar el agente les preguntó “¿qué opinan, le damos su documento?” Todos respondieron que sí, porque conocen a mis padres y me vieron crecer en la comunidad y sobre todo porque el diálogo fue en tseltal.

Mientras elaboraban mi constancia de identidad, respetamos la costumbre de ofrecer dos rejas de refresco y suficiente pan para convivir entre todos, uno de los integrantes se paró y con una voz muy serena me dijo:

La felicitamos maestra, por valorar nuestra lengua y nuestras costumbres, por un momento pensamos que ya no hablaba el tseltal, nos da gusto escucharla en nuestra lengua tseltal y escuchamos que lo habla muy bien. Sabe actualmente hemos visto que algunos jóvenes que se van a las ciudades de regreso ya no quieren hablar nuestra lengua, parece que tienen vergüenza de ser tseltales y eso no está bien. Siga así maestra, es una muestra de que usted respeta nuestra lengua y cultura, siempre la vamos a recibir cuando usted quiera venir y gracias por tomarnos en cuenta y en convivir con nosotros (Diario de campo, 27/04/2013).

Estas palabras llegaron a lo más profundo de mi corazón, se me nublaron mis ojos, me quedé momentáneamente sin poder hablar, fue un aprendizaje de vida y en ese momento confirmé que la investigación realizada es relevante para la sociedad tseltal. En este discurso me di cuenta que es necesario ser sensibles, tener muy claro quiénes somos para tener una identidad definida y una actitud respetuosa con la sociedad. Además reaprendí que para la toma de decisiones se tiene que realizar de manera conjunta, donde estén presentes las voces de todos para mantener la armonía y los equilibrios.

Capítulo 2

Forjando caminos y retos para la transformación educativa



En este capítulo queremos explicar la estrategia metodológica construida a lo largo de la investigación, así como los procesos que nos encaminaron para el desarrollo de este trabajo. En la investigación se recurrió a la investigación-acción que toma como base la triada reflexión-acción-reflexión de manera crítica; aunado a ello, la investigación-acción tiene la intención de buscar respuestas a los problemas que se generan en las aulas para cambiar la práctica docente, como punto de partida:

Obliga a construir una estrategia adecuada para acercarnos y estar en el contexto que se investiga, así como a definir los procedimientos que seguiremos. Es necesario tener en cuenta que estos procedimientos, al igual que los conceptos que definimos al realizar la investigación deben guardar coherencia con la perspectiva epistemológica que tenemos (Pons y Hernández, 2012: 77).

En las últimas décadas, la investigación-acción en educación ha sido un recurso básico de la pedagogía crítica, es definida como una forma de búsqueda, empleada por investigadores, por los docentes para reflexionar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta metodología adquiere el carácter autorreflexivo; situación que puede ser aplicada para realizar investigaciones en las escuelas de la región tseltal. Al respecto, Carr y Kemmis (1988) definen la investigación-acción como un conjunto de actividades dirigidas hacia el cambio educativo basados en la interpretación y explicación de la realidad social.

Por otra parte, la investigación-acción es una metodología que obliga a los investigadores a mantener una experiencia directa con la problemática a estudiar y estar en los escenarios para entender y explicar las realidades socioculturales cuyas conclusiones superen la mera recolección de información. Para ello, es fundamental emplear técnicas o herramientas participativas para el estudio de las situaciones educativas, posteriormente realizar análisis teórico-reflexivo de la información encontrada.

Además de lo anterior, en este capítulo se presentan las principales características y modalidades en torno a la investigación-acción como proceso metodológico que nos permitió acercarnos a los docentes y contextos escolares de la investigación; asimismo, describimos algunas técnicas que empleamos para obtener información y reflexionar nuestro tema de investigación con los docentes que participaron en estos procesos. El investigar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las escuelas

primarias bilingües de la región tseltal, es fundamental para analizar la práctica docente y conocer cómo se generan los conocimientos constituidos por la evidencia. Esto se traduce en un proceso de investigación centrado en las actividades de los docentes en sus acciones y sentir habitual, que permite conocer el significado que los sujetos le confieren a sus acciones.

Para estudiar de cerca los procesos educativos seguimos la naturaleza de la investigación-acción en educación que precisa un acercamiento a los contextos sociales para conocer realidades específicas; por lo cual, nos trasladamos a las escuelas primarias bilingües ubicadas en comunidades de la región tseltal para dialogar con los docentes, porque “los aspectos metodológicos definen procedimientos que hagan factible generar modelos mentales en los sujetos involucrados directamente con el proceso educativo; se trata del ¿cómo hacerlo?” (Pons, 2009: 16). Es pues, la investigación la producción de conocimientos, en tanto que la acción, a través de sus resultados, modifica una realidad determinada.

Finalmente en este capítulo queremos explicar que la investigación-acción realizada se relaciona profundamente con las perspectivas de la pedagogía crítica, porque el propósito es explicar y comprender los cambios por medio de la reflexión crítica para innovar o transformar acciones, se trata de un debate epistemológico, planteado por el sentido en qué y cómo mejorar la enseñanza y aprendizaje y del cambio social. Sandín explica que la perspectiva crítica ha impregnado también la “indagación sistemática de la práctica educativa. Una tradición crítica que se centra en la conceptualización de los problemas educativos como parte del patrón social, político, económico, cultural, a través del cual se desarrolla la enseñanza” (2003: 66).

2.1 El para qué del proceso metodológico

Cuando iniciamos esta investigación lo primero que nos interrogamos es cómo realizarla, teníamos delimitado el contexto y el apoyo de los docentes implicados, pero la claridad del proceso se fue dando en la investigación misma. Otra cuestión muy importante es cómo esta metodología permite o apoya para obtener los datos necesarios que nos interesa conocer e interpretar para el cambio o transformación educativa. Debido a que “el conocimiento se construye por medio de la práctica, y no está fuera de los propios actores” (Sandín, 2003: 162).

Nos referimos a lo que toda investigación pretende, la generación de conocimientos relacionada con los objetivos de la investigación, la metodología y sus respectivos procedimientos, se tienen que utilizar cuidadosamente para dar respuestas fiables a las interrogantes y a los objetivos planteados. Por ello “El plano metodológico es quizá el proceso más atractivo de la investigación porque se construye de un conjunto de acciones con amplio margen de creatividad que permite innovar formas que acercan la teoría con los instrumentos de la investigación” (Pons y Hernández, 2012: 77).

Para Sandín, esta “dimensión metodológica supone una preocupación por el modo en que el individuo crea, modifica e interpreta el mundo en el que se encuentra” (2003: 30). El proceso metodológico nos ayuda a dirigir determinados pasos para conseguir información necesaria en la investigación. Así pues, la “metodología es una dimensión esencial para realizar trabajos con calidad científica. La circunstancia ofrece a cada individuo su mundo o cultura” (Pérez S. 2007: 11).

La obtención de datos para esta investigación se logró mediante la definición de estrategias y el seguimiento de procedimientos, este proceso es sistemático lógico, coherente y ordenado en sus elementos “la investigación educativa se concibe como un proceso racional y metódico, dirigido a lograr un conocimiento objetivo y verdadero sobre la educación” (Latorre, 2002: 9). En estos procesos tiene que prevalecer la comunicación dialógica que articule la participación activa de los docentes y valores como los acuerdos consensuados que se realicen en el trayecto.

Nos adscribimos a una forma de investigación-acción cuyo propósito es de carácter explicativo de los hechos educativos, además tiene como estrategia fundamental la participación de los docentes para fortalecer la acción cooperativa e iniciar cambios en la práctica docente:

La metodología de la investigación-acción deriva de una filosofía cuya naturaleza distintiva es la teoría de la acción que constituye su objeto de estudio y un sustento epistemológico para el tipo de conocimiento que procura generar [...] la investigación-acción se vio cada vez más como una forma de indagación que utilizaba los métodos de investigación 'cualitativos' (Méndez, 2007: 90).

La investigación-acción es una metodología apropiada para esta investigación porque aporta estrategias que se orientan a la búsqueda de información y toma de decisiones de cambio para la mejora de los procesos educativos en la región. Aunado a ello, Sandín (2003) expone que la investigación-acción es una actividad de grupo aplicada al ámbito educativo, implica que los docentes sean investigadores de los problemas reales de su práctica docente, pueden realizarlo solos o con otros profesionales interesados en mejorar la práctica docente.

Por sobre todo, la investigación-acción busca la mejora en el ámbito educativo con la colaboración de los sujetos involucrados, para ello se requiere de una estrategia de investigación apropiada, de tal manera que permita la construcción y reflexión continua del conocimiento, a partir de la inclusión de las perspectivas culturales y lingüísticas del contexto. La investigación-acción plantea que la práctica docente requiere de un razonamiento práctico, desde esta intención:

Implica una actitud de búsqueda permanente ante problemas que se enfrentan, un interés por la transformación de las situaciones que se viven en las escuelas en el sentido de la emancipación, una praxis que, como práctica situada y reflexiva, implica el examen crítico del quehacer docente desde una mirada personal, un compromiso con la tarea desempeñada y el establecimiento de fines acordes con el contexto educativo (Pons, 2009: 25).

Esta práctica situada y reflexiva, es un aspecto clave de la investigación-acción, querer transformar la práctica es estar consciente del compromiso que se adquiere para el desempeño docente, para innovar la práctica se requiere de una permanente reflexión de

los docentes. La realidad educativa en los diferentes contextos es dinámica, interactiva y compleja; además, está conformada por aspectos éticos, morales, políticos y sociales que tendrían que prestarse en proponer conjuntamente los cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.2 La investigación-acción en educación

La investigación-acción en educación suele integrar estrategias de acción, vinculadas a las necesidades del docente o de equipos de investigación, toda investigación educativa tendría como propósito generar conocimientos significativos para dar paso a la transformación. Además, la investigación-acción es un proceso que se identifica por su carácter cíclico, implica analizar la acción y la reflexión ambos están integrados y se complementan. Para su desarrollo es flexible e interactivo en todas las fases. La investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar (Carr y Kemmis, 1988).

La investigación-acción nos permitió observar y conocer de cerca las prácticas socioculturales y educativas de los tseltales a través de los acercamientos directos y constantes a la región de estudio. Estos acercamientos directos ayudan a reflexionar o resolver algunos problemas educativos para forjar cambios. Así pues, esta metodología requiere para su análisis centrarse en la reflexión, promover acciones y nuevamente reflexionar esas acciones, porque “el investigador en educación social tiene un compromiso con la realidad y debe implicarse en ella. Es más, la investigación debe vivirse como un proceso creador” (Pérez S. 2007: 53). Por supuesto, en el ámbito educativo son para propiciar cambios cuando se ha comprendido el papel trascendental de la educación:

La educación se concibe como una acción intencional, propositiva, que se rige por reglas sociales, no por leyes científicas. La enseñanza deja de ser una técnica, un saber aplicar la teoría, para constituirse en un proceso reflexivo sobre la propia práctica que lleva a una mayor comprensión de las prácticas y contextos institucionales (Latorre, 2002: 9).

Siendo un elemento principal la reflexión crítica en la investigación-acción, se requiere que los docentes reflexionen la práctica docente que realizan cotidianamente, plantear soluciones colectivas que tengan impacto en la transformación educativa y social. En este sentido, la reflexión crítica se constituye también un componente central en los procesos de investigación-acción. La reflexión crítica sobre la práctica es una forma de pensamiento que está relacionada con la acción; implica una atención persistente y cuidadosa de la práctica educativa en función de diversos conocimientos y creencias, que involucra además actitudes de apertura y responsabilidad (Carr y Kemiss, 1988).

Por su parte, Schön (1992) propone que los docentes deberían aprender a formular y reformular los complejos y ambiguos problemas que enfrentan en la práctica, probar varias interpretaciones y como resultado modificar sus acciones, en un esquema de reflexión durante y acerca de la acción, que implica un pensamiento consciente, así como su modificación permanente en función de la acción. Latorre (2002) detalla que la investigación-acción como metodología de investigación que los docentes pueden emplear, es una clave fundamental que conlleva a mejorar la calidad de la educación y expone que el papel del docente investigador serían los siguientes:

- La investigación del profesorado debe ser una empresa colaborativa. La comunidad educativa tiene el derecho a implicarse en la búsqueda de una educación de más calidad, y él debe de implicarse en dicha búsqueda.
- Los docentes deben investigar su práctica profesional mediante la investigación-acción, teniendo como foco la práctica profesional del profesorado con la finalidad de mejorar la calidad de la educación y a través de ésta transformar la sociedad.
- La investigación debe realizarse en los centros educativos y para los centros educativos, teniendo sentido en el entorno de las situaciones problemáticas de las aulas. De esta forma la investigación-acción se constituye en una excelente herramienta para mejorar la calidad institucional.
- Los centros educativos deben institucionalizar la cultura investigadora del profesorado. La investigación se considera una actividad que debe cristalizar en la cultura de las instituciones educativas (Latorre, 2002: 7 y 8).

Es en este sentido, la investigación se realizó en ocho escuelas primarias bilingües ubicadas en las comunidades de la región V Altos Tsotsil-Tseltal descritas en el capítulo anterior, para esta indagación participaron doce docentes con la finalidad de buscar

soluciones colaborativas mediante la reflexión crítica. Enseguida presentamos las escuelas, docentes y comunidades donde se desarrolló el trabajo de campo:

Esquema 1: Escuelas, docentes y comunidades visitadas



Fuente: Elaboración propia basada en el trabajo de campo.

Todos los docentes participantes son egresados de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe (ENIIB) "Jacinto Canek" y pertenecen a las generaciones egresados del 2008 al 2010, los egresados del 2008 cuentan con seis años de servicio docente, mientras que los que egresaron en el 2010 apenas tienen cuatro años de servicio, como se aprecia, son pocos los años de desempeño docente; desde luego todos los egresados están habilitados para atender la diversidad cultural y lingüística. En la formación inicial de los docentes egresados saben que tienen que reconocer e incluir "las características

socioculturales de los niños y de las comunidades indígenas de las que provienen y sean considerados para generar ambientes escolares favorables y mejores resultados educativos” (SEP; 2004: 35).

Con los docentes platicamos que la investigación-acción no puede entenderse como un proceso de transformación de las prácticas individuales del profesorado, sino como un proceso de cambio social que se emprende colectivamente (Carr y Kemmis 1988). Aclaramos que los trabajos colectivos pueden fortalecer la enseñanza aprendizaje cuando los sujetos participan, proponen y reflexionan sus actividades continuamente, estos sucesos recurrentes apoyarán las acciones que orientan los cambios estructurales de pensamiento, para buscar un desempeño competente a partir de los aprendizajes que se cimientan a partir de la reflexión crítica (Gimeno, 2008). En consecuencia, la investigación en el ámbito educativo tiene una “perspectiva socioeducativa, es un proceso sistemático de carácter social, en el cual diversos grupos humanos transforman de manera simultánea los conocimientos que tienen de la realidad y sus propias formas de actuar con respecto a la misma” (Pérez S. 2007: 30).

Finalmente la investigación-acción en el ámbito educativo puede abarcar las siguientes áreas para su estudio (Sandín, 2003: 164):

- Estudios diagnósticos de necesidades educativas
- Formación permanente del profesorado
- Desarrollo curricular
- Introducción de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje
- Evaluación de programa
- Innovación educativa
- Análisis institucional
- Cambio de actitudes.

Como se aprecia la investigación-acción como metodología tiene múltiples facetas que pueden desarrollarse en el ámbito educativo con la finalidad de mejorar la calidad de la educación. De las posibilidades que brinda la investigación-acción, nos interesó conocer cómo desarrollan nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje en las escuelas en las que asisten niños tseltales atendidos por docentes tseltales. Consideramos fundamental que cuando los niños y el docente hablan la misma lengua y comparten la misma cultura pueden

trabajar a partir de esta unidad cultural y lingüística, potenciando los conocimientos regionales y los sentimientos de pertenencia como elementos claves para lograr aprendizajes integrales para la vida.

2.3 Características de la investigación-acción

Dentro de las características más relevantes de la investigación-acción que se recuperan en esta investigación, se encuentra la reflexión crítica que posibilita generar acciones para los cambios y transformaciones en la práctica docente. Con respecto a ello, Elliott refiere que la investigación-acción son procesos de reflexión sobre la acción:

Estamos ahora en condiciones de plantear un punto de vista alternativo, desde un modelo de práctica profesional de conocimiento en la acción, respecto a las relaciones existentes entre el conocimiento profesional y la ética profesional. [...] Los valores profesionales no son tanto una fuente de objetivos finales que hayan de alcanzarse como culminación de una actividad práctica, sino una fuente de normas a desarrollar en la práctica. El conocimiento en acción práctico del profesional es de carácter ético más que técnico, o sea, un conocimiento de cómo realizar una forma ética en vez de cómo conseguir determinados estados finales preconcebidos como resultado último de una acción (1990: 14).

Ciertamente la práctica docente en la región tseltal se puede mejorar o transformar con la constante reflexión-acción-reflexión del desarrollo de la práctica diaria. En la región que estudiamos existe cierta similitud en cuanto a la reflexión-acción, los tseltales la realizan en las actividades cotidianas que les permite mejorar algunas técnicas mediante las acciones. Por ejemplo cuando una niña inicia a tejer en telar de cintura, con la constante práctica aprende a usar sus herramientas y reflexiona sobre el diseño que va emplear. El joven que inicia los procedimientos para la agricultura reflexiona sobre cómo mejorar sus técnicas, cuándo y qué hacer para obtener suficiente cosecha.

En torno a estos elementos la investigación-acción puede arrojar resultados exitosos si se conocen los pasos a realizar, las situaciones pueden cambiar cuando los participantes son responsables ante estos procesos; por ello, “los docentes deben investigar su práctica profesional mediante la investigación-acción, teniendo como foco la práctica profesional

del profesorado con la finalidad de mejorar la calidad de la educación y a través de ésta transformar la sociedad” (Latorre, 2002: 7 y 8). Como se aprecia, la investigación-acción facilita la detección de problemas de la práctica cotidiana, se identifican y se construyen acciones considerando las características socioculturales del contexto, mismas que darán pautas de cómo solucionar los problemas mediante el pensamiento reflexivo.

Dado al carácter democrático, formativo y práctico que algunos autores sostienen, como Carr y Kemmis (1988), Elliott (1990), Sandin (2003), Latorre (2002), quienes asignan a la investigación-acción como una metodología de implicación grupal para buscar alternativas a los problemas que les aquejan. Estas características se consideraron para estudiar la región sociocultural de los tseltales. Además, estos aspectos de la investigación-acción coinciden con las prácticas sociales de las comunidades tseltales como la democracia y la toma de decisiones de manera comunitaria, pues generalmente para solucionar los conflictos sociales se consensa en forma grupal. Los docentes tseltales saben de estas prácticas y cuando solicitamos la colaboración de ellos, justamente estas características inclusivas facilitaron el trabajo de campo.

Revisamos las características de la investigación-acción planteadas por algunos autores para comprender su naturaleza y sus propósitos. Los autores que retomamos hacen referencia a las situaciones elementales de la investigación-acción. Para Elliott (1990), la investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como las situaciones susceptibles de cambio. La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores y puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien externo, en este caso, los investigadores. Siguiendo al autor él puntualiza las siguientes características:

- El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener.
- La investigación-acción adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión.

- La investigación-acción interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director.
- Como la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará "lo que sucede" con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria.
- Como la investigación-acción incluye el diálogo libre de trabas entre el "investigador" (se trate de un extraño o de un profesor/investigador) y los participantes, debe haber un flujo libre de información entre ellos (Elliott; 1990: 24).

Algunos autores reconocen el papel formativo de esta metodología que representa una nueva práctica para los que participan en ella; además que modifica valores en las relaciones interpersonales promovidas por los diálogos. Por otro lado, los procesos que caracterizan la investigación-acción son, considerar el carácter preponderante de la acción y el papel activo que los sujetos desempeñan al participar en la investigación. Para Pérez Serrano (2007: 53) existen puntos esenciales sobre la investigación-acción, los cuales se presentan a continuación:

- Propone un cambio y una transformación y mejora de la realidad social así como de la acción educativa.
- Implica la colaboración, transformación y mejora de un grupo social.
- Se desarrolla a través de una espiral introspectiva, formada por ciclos de planificación, acción, observación sistemática, reflexión y replanificación.
- Forma parte de un proceso sistemático.
- Es participativa.
- Parte de la práctica construyéndose desde la realidad.

Estos procesos inician con el reconocimiento de los problemas surgidos de la práctica docente, siguiendo la espiral, que permite la reflexión para transformar acciones en la práctica docente construidos desde la realidad inmediata. Parra (2002), también plantea algunas características fundamentales de la investigación-acción, estos rasgos pueden ser considerados en la investigación o por los docentes que buscan soluciones acertadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje:

1. La investigación-acción analiza las situaciones humanas y las situaciones educativas, experimentada por los profesores como problemáticas o susceptibles de mejora, también propuestas prescriptivas generales, didácticas o administrativas, que requieren una respuesta práctica – adaptación a un contexto específico –.
2. El propósito de la investigación-acción es profundizar en la comprensión que el profesor tiene de su problema. Este diagnóstico no indica de por sí la respuesta adecuada, pero solo a partir de una comprensión correcta del problema puede emprenderse la búsqueda de la solución más acertada.
3. En la investigación-acción, la acción emprendida para cambiar la situación contribuye a lograr una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión, incluso, la acción misma puede ser suspendida temporalmente para reflexionar sobre ella. De este modo, la teoría se construye desde la acción, para comprender la acción.
4. En la investigación-acción educativa, el primer investigador es el profesor mismo; sin embargo, no se rechaza la participación de “investigadores profesionales o externos”; más aún; se da por descontado que deben estar presentes durante todo el proceso.
5. La relación entre los investigadores y los profesores es una relación cooperativa interdisciplinaria entre profesionales de diversos campos. Por un lado los profesores, como verdaderos conocedores de la tarea educativa, reconociéndoles de este modo su autonomía y experiencia profesional.
6. La función principal del observador externo es estimular y orientar la reflexión de los profesores sobre sus propias prácticas; con tal fin, puede intervenir en la situación como observador participante o amigo crítico. Es un facilitador del diálogo, de la comprensión común, de la reflexión cooperativa (2002: 122 y 123).

Como se aprecia, la investigación-acción es una metodología práctica para resolver situaciones o proponer alternativas para la mejora la práctica docente. Nos dimos cuenta que otra ventaja de la investigación-acción es que consigue aumentar la autoestima profesional mediante los procesos incluyentes, durante el desarrollo de esta investigación la participación de los docentes fue clara, fueron escuchadas y valoradas sus experiencias y sus opiniones. Por tanto, estas aportaciones construyeron y desarrollaron de forma integral la investigación, pero sobre todo, este procedimiento rompe con la individualidad del investigador o del docente, ya que se trata de compartir experiencias vivenciadas que se han desarrollado en las aulas para aprender de los otros.

2.3.1 Participación de los sujetos en la investigación

Como investigadores tenemos que considerar los principios de la investigación-acción para estudiar con cierta facilidad las realidades socioculturales; uno de estos fue establecer vínculo directo con los sujetos y acudir al contexto inmediato. Para esta investigación, primeramente buscamos a los docentes egresados de la ENIIB que laboran en las comunidades tseltales, dialogamos con ellos, les platicamos los propósitos del trabajo, asimismo, les hicimos saber que la participación de ellos era indispensable para alcanzar el objetivo de esta investigación; los docentes expresaron que el hecho de sentirse parte para el desarrollo de esta investigación les agradó, asimismo precisamos que sus comentarios, experiencias y conocimientos serían la base para este trabajo. De esta manera logramos involucrar a los doce docentes en este proceso.

Por otra parte, algunos docentes expresaron que se han dado cuenta que han llegado otros investigadores en las escuelas y desconocen los propósitos de dichas investigaciones, pues no han sido considerados en estos procesos, situación que desagrada a los docentes y directores de las escuelas. Ante esta situación, en cuatro escuelas los directores nos aclararon que solamente podíamos observar a los docentes egresados de la ENIIB y en las cuatro restantes no hubo complicaciones con los demás docentes, sino todo lo contrario facilitaron los procesos dialógicos.

Este tipo de procesos conlleva a establecer interacciones sociales que facilitan la interpretación de la realidad, pues “es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales, con el objetivo de mejorar la racionalidad y la justicia en sus prácticas sociales o educativas, así como una comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que estas tienen lugar” (Kemmis y McTaggart, 1988: 9). Desde luego, la investigación-acción sugiere que los sujetos implicados, participen en los procesos, pueden comentar y escuchar las opiniones que surgen en el camino:

En la acción participativa, tanto el investigador como el investigado reconocen, a pesar de su alteridad, que buscan la meta común de avanzar el conocimiento en la búsqueda de la justicia. Interactúan, colaboran, discuten, reflexionan e informan en colectivos igualitarios, cada cual ofreciendo lo

que mejor sabe. Por ejemplo, los cuadros externos pueden proveer conocimientos técnicos o analíticos coyunturales, o actuar como intermediarios con otros grupos o instituciones, mientras que los cuadros locales habrán de proveer elementos de saberes locales específicos y, al actuar como críticos, adaptarán la investigación a su propia realidad (Pérez S., 2007: 63).

Los saberes externos e internos pueden complementarse para generar nuevos conocimientos, así pues los aspectos socioculturales internos fortalecen los conocimientos de los entornos sociales. Otro asunto muy importante de la investigación-acción participativa es que “reviven prácticas apropiadas, para la agricultura tradicional, el cuidado de la casa, la salud y otras actividades apropiadas para defender las comunidades pobres y explotadas” (Pérez S. 2007: 65). Vitalizar estas prácticas sociales, puede ser posible en la medida de la participación comprometida de todos los sujetos.

Por su parte Sandín ilustra que en la investigación participativa, “su aportación radica en que aúna el análisis de la realidad con la modificación de la misma según objetivos consensuados en el seno de una comunidad que se constituye en protagonista del proceso de principio a fin” (2003: 106). Este proceso participativo conlleva a la transformación social. La investigación participativa es un principio de la investigación-acción del cual algunos autores hacen énfasis sobre la cuestión transformadora que busca esta metodología:

Por medio de la investigación, lo que se pretende es adquirir un conocimiento más profundo y sistemático de un determinado aspecto de la realidad social, con el propósito de actuar de manera transformadora sobre la misma. En la investigación-acción, la forma de estudiar la realidad debe implicar a la población estudiada como agente activo del conocimiento de su propia realidad, facilitando a ella los conocimientos necesarios para actuar con el propósito de resolver algunos de sus problemas o satisfacer algunas de sus necesidades (Ander-Egg, 1990: 32 y 33).

Mientras que Elliott (1993) enfatiza que la investigación-acción conlleva entender la práctica docente, integrando la reflexión y el análisis de las actividades educativas, cada docente reflexiona su propia práctica, planifica para integrar mejoras progresivas. Por su parte, Kemmis y McTaggar (1998) señalan que la investigación-acción permite la mejora de la educación mediante los cambios de planificación, acción y reflexión para mostrar las

pruebas que van obteniendo, comprobada y examinada críticamente a favor de lo que se desarrolla

Hay autores que señalan que la investigación-acción como proceso para participar activamente en las acciones de la práctica docente requiere, la autorreflexión y la reflexión compartida desde sus inicios. Kemmis y McTaggart (1988), nos aportan una serie de consejos que consideramos en la formación de grupos, preparar situaciones de discusión y de apoyo, registrar todo tipo de progresos, informar de los logros a otras personas, trabajar responsablemente, ser tolerante con los demás, así como ser perseverante en la recogida de datos.

La articulación entre lengua, cultura y educación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la región tseltal mediante la investigación-acción, permite comprender las necesidades en donde la práctica se convierte en un elemento importante para la formación, misma que se vincula con acción, reflexión, generación de conocimientos y adquisición de competencias. Para esto, McKernan plantea los siguientes modelos a considerar en la investigación acción:

- El modelo *práctico* de la investigación-acción cede una parte de la medición y el control a cambio de interpretación humana, comunicación interactiva, deliberación, negociación y descripción detallada. La meta de los investigadores prácticos de la acción es comprender la práctica y resolver los problemas inmediatos.
- La investigación-acción educativa crítica rechaza la creencia positivista en el rol instrumental del conocimiento en la resolución de problemas, afirmando que la investigación crítica permite a los profesionales no sólo descubrir los significados interpretativos que tiene para ellos las acciones educativas, sino organizar la acción para superar las limitaciones (1999: 41 y 45).

Cada uno de estos modelos lleva consigo un tipo de ciclo que los caracteriza, los ciclos contiene una serie de fases o procesos temporales. Entendemos que estos ciclos consideran la planificación inicial como el punto más significativo, seguido de la acción, después la observación y la reflexión de tal manera que se pueda volver a generar un nuevo ciclo. Por tanto, cada fase no es un momento aislado, sino que forma un todo en el proceso de investigación (McKernan, 1999).

El hecho de conocer las características de la investigación-acción planteada por los diversos autores que hemos descrito, nos condujo a establecer procesos incluyentes con los docentes, para ellos fue interesante conocer la triada reflexión-acción-reflexión, porque se dieron cuenta que las acciones que se realizan en las aulas se tiene que reflexionar antes y después y como resultado innovar las acciones educativas.

Por otra parte, los docentes se dieron cuenta que la investigación-acción implica transformar la conciencia, la actitud e innovar la práctica, porque la investigación-acción se centra en la praxis educativa, intentando profundizar en la emancipación del profesorado, a la vez que trata de vincular su acción a las características sociales y contextuales en las que se desenvuelven, así como ampliar el cambio a otros ámbitos sociales (Elliott, 1993). Ante ello, la persona que guía la investigación es un consultor del proceso, participa en los diálogos para inducir la cooperación de los sujetos, en torno a esos elementos, la investigación-acción pretende incorporar las ideas de la teoría crítica.

Además de ello, el papel como investigadora fue establecer un diálogo horizontal con los docentes para generar participaciones activas; retomando las prácticas socioculturales de la región tseltal *ya jchaptik jk'optik* “vamos a arreglar nuestros problemas o acordar nuestras palabras” en este acto se fortalece el diálogo horizontal, hay participaciones reflexivas, pues se trata de compartir ideas para buscar soluciones a los problemas sociales, así como lo plantea la investigación-acción. En el proceso de esta investigación desde sus inicios fue trascendental el hecho de que los docentes conocieran las cuestiones sociales y culturales del contexto para tener mejor conocimiento de los problemas locales o regionales, ya que para:

El cambio educativo implica siempre cuestionar de manera crítica las relaciones entre educación y sociedad. La clave del aprendizaje profesional radica en comprender la manera en que los significados culturales son configurados por las estructuras sociales, históricas y económicas, y a través de esta comprensión adquirir la capacidad de actuar sobre las mismas (Latorre, 2002: 20).

De acuerdo con este planteamiento, comprender los significados culturales de la sociedad tseltal, permite al docente reflexionar y replantear su práctica, ayuda a que los docentes vean al aula y a la escuela como espacios trascendentales para el cambio

educativo, mientras exista un mayor acercamiento con la comunidad se puede encontrar mayor información y comprensión de los hechos. Es por esto que se requiere de un docente comprometido que quiera transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje según las necesidades del contexto social donde labora. Lo que remite a la concepción de un profesor que indague y reflexione sobre su acción docente con la finalidad de incorporar elementos innovadores que mejoren su práctica.

Por lo anterior, la investigación-acción en la región tseltal permitió la participación y el diálogo entre docentes, el intercambio de experiencias y conocimientos mismos que ampliaron el bagaje individual. Aunado a esto Elliott puntualiza que:

Cuanto mayor sea la comunicación entre profesionales acerca de lo aprendido por cada uno, más se incrementará y enriquecerá el bagaje común de conocimientos profesionales. Y cuanto más se desarrolle este bagaje común, en respuesta a los contextos cambiantes de la actuación profesional, mayor será la capacidad de los profesionales concretos para diagnosticar las situaciones problemáticas ante las que se encuentren y para responder a las mismas adecuadamente (1990: 14).

En estos procesos nos dimos cuenta que efectivamente el diálogo entre docentes incrementa el conocimiento, el compromiso y la colaboración para innovar la práctica docente. Por ello, consideramos como espacios propicios la escuela y las aulas para conocer cómo los docentes articulan lengua, cultura y educación tseltal en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cómo dan sentido a su práctica docente a partir de las realidades socioculturales de la región; ante ello, consideramos importante la siguiente apreciación:

El aula se constituye así en el escenario propicio para la actuación autónoma del profesor, una actuación reflexiva e informada que le permite y exige configurar nuevos modos de relacionarse con el conocimiento, con los estudiantes, con la escuela y con la comunidad. [...] Desde la perspectiva de la investigación-acción, lleva al docente a replantarse su propio saber y a reconstruirlo, no solamente en su dimensión práctica, sino también teórica, pues los nuevos modos de hacer exigen nuevas justificaciones. Este trabajo de reconstrucción de prácticas y de teorías, en la medida en que es realizado por los propios profesores, se constituye en un camino de desarrollo profesional, que impacta positivamente la realidad escolar (Parra, 2002: 124).

De acuerdo con el planteamiento anterior, para la región en estudio las perspectivas de la investigación-acción son muy importantes para que la escuela mantenga vínculos con la comunidad, además el replanteamiento de los saberes es sobre la base de la reflexión crítica ya que privilegia las explicaciones en términos de finalidades, intenciones y razones. “La investigación-acción aplicada a la educación ofrece contribuciones prácticas para el desarrollo de la escuela, el aula, los métodos, la formación de nuevos profesionales y en general, a las preocupaciones de maestros” (Muñoz, 2002: 69). En definitiva, los procesos de interacción en la investigación-acción facilitan el intercambio de ideas para conjuntar propuestas para mejorar las acciones en la práctica docente.

2.3.2 Los docentes implicados en la investigación

Doce docentes implicados en este proceso (seis docentes mujeres y seis docentes hombres) quienes laboran en escuelas de la región V Altos Tsotsil-Tseltal, para trabajar con ellos fue necesario poner en marcha los diálogos en los grupos de discusión, esto nos amplió el conocimiento de las características de los contextos escolares. Asimismo la participación de los docentes implicó en cierta medida construcciones colectivas de las acciones mediante el intercambio de experiencias, estos intercambios propiciaron la reflexión porque los docentes explicaron que ciertamente tienen que modificar la práctica docente para facilitar la comprensión de los contenidos y para generar conocimientos a partir de la lengua y cultura de los niños.

La participación incluyente en la investigación-acción procuró en todo momento la participación activa de los sujetos; en estos espacios se intercambian experiencias y conocimientos que fortalecen al objeto de estudio, se asumen actitudes comprometidas; además:

Estas investigaciones, si se realizan cooperativamente entre estudiantes, padres, profesores y otras personas de dentro y del entorno de nuestras escuelas, comenzarán a restaurar el sentido de comunidad sobre el que pueden basarse y desarrollarse críticamente los valores educativos. Utilizando un enfoque participativo, cooperativo, práctico y crítico a la investigación, será posible usar el proceso de investigación como medio para proponer en práctica y establecer valores comunitarios en el proceso educativo compartido de investigar la educación y, así, comparar los valores

comunitarios que tratamos de promover en la educación de nuestros alumnos (Kemmis, 1988: 147).

Otra cuestión que ayudó a compartir diversas experiencias fue que los docentes atienden diferentes grados escolares; por ello, tuvimos la oportunidad de observar las actividades de los docentes desde el primero a sexto grado, en el esquema número dos se presentan las escuelas y grados que atienden los docentes.

Esquema 2: Escuelas y grados visitados



1. Valentín Gómez Farías C.C.T 07DPB0284L
Primer grado, 27 alumnos
Segundo grado, 37 alumnos
Quinto grado, 28 alumnos
Ts'akibil'j'ok'



2. Adolfo López Mateos C.C.T 07DPB2905P
Multigrado, 43 alumnos
San Antonio



3. Dr. Belisario Domínguez Palencia C.C.T.
07DPB0678X.
Segundo grado, 30 alumnos
Tercer grado, 38 alumnos
Sexto grado, 26 alumnos
Nailch'en



4. Miguel Hidalgo C.C.T 07DPB0247H
tercer grado, 25 alumnos
La independencia



5. José Vasconcelos C.C.T. 07DPB2155E
Multigrado 38 alumnos
San José Buena Vista



6. Centro Revolución C.C.T. 07DPB2420M
Primer grado, 32 alumnos, Chanal



7. Josefa Ortiz de Domínguez C.C.T.
07DPB2438L
Cuarto grado, 35 alumnos
La Libertad



8. José María Morelos y Pavón
C.C.T 07DPB0255Q
primer grado, Chilolj'a

Fuente: Elaboración propia basada en el trabajo de campo.

Es importante remarcar que de acuerdo con el enfoque participativo, cooperativo, práctico y crítico de la investigación, fueron los procesos definidos con los docentes; con base en la participación de dichos docentes, se acordó que los espacios idóneos para valorar los conocimientos comunitarios son las escuelas. Para los docentes es importante la participación conjunta de los sujetos (docentes, alumnos y padres de familia) pues esto facilita las acciones educativas a partir de la lengua y la cultura tseltal.

El proceso colaborativo refuerza la reflexión-acción-reflexión de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en contextos sociales específicos, desde las necesidades propias de los tseltales. En este tenor dinamizar e innovar las acciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es comenzar con la revaloración de los propios

conocimientos; para lo cual se tendría que integrar en todos los grados escolares lengua y cultura en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, cada sujeto se sentirá responsable al ser considerado participante en las actividades de la escuela y comunidad. Establecer diálogos permanentes con los padres de familia, alumnos, docentes y directivos conllevará a generar participaciones comprometidas:

Los docentes tienen que reconocer la importancia de la participación comunitaria en la actividad educativa. Una educación para la interculturalidad tiene que poder desarrollar la demanda de las comunidades para que la escuela contribuya a reproducir, fortalecer y enriquecer la cultura comunitaria. Sin el acercamiento de la escuela a la comunidad, sin el desarrollo de un proceso de apropiación de la escuela por parte de sus miembros, difícilmente podrá avanzarse mediante procedimientos unidireccionales en este propósito (Schmelkes, 2004: 33).

Con respecto a la participación de los docentes implicó mantener diálogos horizontales, esto es como el *ya jchaptik jk'optik* “vamos arreglar nuestros problemas o acordar nuestras palabras”, en este proceso los docentes tseltales comprendieron que toda participación tiene que ser escuchada, porque hemos visto que en los diálogos intraculturales la actitud de los tseltales es mantenerse en un plano horizontal, cuando alguien participa es escuchado y no se imponen ideas, aquí nadie es más o menos *ya jchaptik jk'optik* implica la participación de todos, la unión de ideas para encontrar una solución colectiva. Esta práctica sociocultural la retomamos y a este hecho nos referimos como diálogos horizontales. Por consiguiente, los docentes tseltales accedieron en narrar sus problemas, experiencias y conocimientos para ser escuchados y entre todos buscar alternativas en los grupos de discusión. Para lograr lo anterior, McKernan plantea lo siguiente:

- ❖ *En colaboración.* Todos los que tienen interés en el problema tienen derecho a ser incluidos en la búsqueda de una solución.
- ❖ *Realizada in situ.* La investigación se emprende en el entorno donde se encuentra el problema.
- ❖ *Naturaleza participativa.* Los afectados participan en la investigación y la puesta en práctica de las soluciones preferidas. Existe una exigencia de que los participantes compartan su comprensión de los acontecimientos y las acciones, de manera que aprecien la construcción social de su práctica.

- ❖ *Naturaleza basada en el diálogo/discurso.* El discurso es el dato central de la investigación-acción. La comprensión se puede lograr sólo por medio del diálogo sin restricciones con los participantes del proyecto. El debate y la reflexión sobre el debate parecen axiomáticos (1999: 52 y 53).

Por tales razones, en la investigación-acción en educación fue ineludible la participación y colaboración de los docentes implicados en todo el proceso, este acto de colaboración de los docentes, poco a poco los fue comprometiendo para mejorar su práctica; su participación activa es una estrategia motivadora para reflexionar y buscar cambios de manera conjunta:

Los agentes involucrados en el proceso de investigación son participantes iguales, y deben implicarse en cada una de las fases de la investigación. La implicación es de tipo colaborativo. Requiere una clase de comunicación simétrica, que permite a todos los que participan ser socios de la comunicación en términos de igualdad, y una participación colaborativa en el discurso teórico, práctico y político es el sello de la investigación-acción (Latorre, 2002: 25).

La imperiosa necesidad de implicar a los docentes significó valorar su colaboración y escuchar todas las voces; por ello, tuvimos que estar en el contexto de los sujetos como punto de partida para el desarrollo de la investigación; fomentando en todo momento los vínculos dialógicos con los docentes implicados. Estar en los contextos específicos nos permitió comprender a los tseltales con historia y con una identidad propia. Justamente el conocer las prácticas socioculturales de los tseltales nos acerca a la relevancia de realizar estudios regionales. Por esta razón, ir a los espacios concretos es la vía por excelencia para conocer de cerca y comprender la práctica educativa como un proceso social.

La investigación educativa es un terreno eminentemente social, por lo tanto, las nuevas metodologías integran la diversidad en la educación que da lugar a diferentes reflexiones considerando elementos claves como la lengua, cultura y educación del contexto a estudiar, con la finalidad de proporcionar una explicación integral. Estar en las escuelas y en las aulas observando las actividades de los docentes facilitó los vínculos con los niños porque nuestra comunicación fue en la lengua de ellos el tseltal, estas relaciones pueden mejorar cuando el “profesor deba interesarse por el desarrollo de su alumno tanto desde el punto de vista intelectual como social, personal, emocional y vocacional”

(Mckernan; 1999: 71). Considerar la educación como una práctica social es imprescindible para el desarrollo de los niños dentro de una sociedad diversa, es un distintivo propio que comparte la educación intercultural en la actualidad.

Los procesos educativos como práctica social, incluyen formas de vida, ideologías, valores, ética, entre otros. Estas diversas maneras de ver nos llevan a reflexionar diferentes posturas teóricas que buscan explicar que ocurre en los espacios sociales. La sociedad es una construcción, se va haciendo a través de los significados, las acciones sociales adquieren una relevancia original, con características propias que identifican a los individuos. La educación es una construcción, una invención social, elaborada a través de las experiencias subjetivas de las personas y de sus interacciones con los demás, desde luego, “necesitamos adquirir una comprensión dinámica, interaccionista, que relacione el desarrollo de los sujetos y de los grupos sociales en sus ambientes concretos” (Kemmis, 1988: 83).

2.4 Reflexión en la acción como base para la transformación

Ante la no comprensión de la diversidad cultural, lingüística, económica y política, la falta de reconocimientos y valorización de los conocimientos locales y regionales, la investigación-acción puede contribuir para sensibilizar a los docentes al reconocimiento de los conocimientos que prevalecen en las comunidades tseltales, cuando los docentes estén convencidos que las prácticas socioculturales pueden ser incluidas en la enseñanza y aprendizaje detonarán cambios en la práctica docente. Se observó que los niños tseltales expresan con facilidad sus ideas a partir de su lengua y cultura, si el docente motiva a los niños y que además muestra una actitud favorable en iniciar los procesos en la lengua y la cultura fortalecerá las participaciones seguras de los niños, esto es pretender conducirlos a la reflexión. Para enfrentar y resolver los problemas que se presentan en la práctica docente, es ineludible, el estudio y la comprensión de las prácticas socioculturales para dar paso a posibles transformaciones en la región tseltal.

La necesidad apremiante de incluir los conocimientos propios de cada contexto sociocultural es para dar paso a los cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje;

para ello tenemos que revisar constantemente algunas propuestas para generar nuevas acciones en la educación:

Las facetas endógenas, <hacia dentro> en el ámbito educativo, hemos de tomar como referencia las pautas que desde los nuevos espacios sociales de la educación se vienen marcando a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es cierto que los espacios educativos actuales, encontramos transformaciones, significativas respecto a épocas anteriores; una de ellas tiene que ver con la gran incidencia de la denominada educación formal – aquella que tiene lugar espontáneamente a partir de las relaciones del individuo con su entorno (Melendro, 2005: 199).

Las transformaciones significativas se pueden lograr siempre y cuando tomemos decisiones firmes y pertinentes que tengan que ver con las necesidades reales de los diversos contextos socioculturales donde se desenvuelven los niños. Por ello, tenemos que “construir un verdadero compromiso con la teoría y la acción educativa crítica” (Vila, 2005: 46).

Entendemos la transformación como una resignificación de acciones, tener la capacidad de reconocer aquellas situaciones que no fortalecen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Iniciar con el desarrollo de pensamientos reflexivos y creativos puede ser el inicio de los cambios en la práctica docente, entonces tenemos que comprender que para innovar la práctica es necesario emprender una serie de acciones que contemplen características locales y regionales con sus datos históricos, ideológicos, políticos, económicos, religiosos, culturales y otros.

Estos son aspectos que pueden aportar elementos para la generación de conocimientos en la región sociocultural de los tseltales. Pero sobre todo, los docentes tienen que emprender acciones para cambiar la escuela y para ello, “es necesario que las prácticas docentes cambien. Y para que estas cambien se precisa un profesorado capaz de reflexionar, analizar e indagar su práctica docente” (Latorre, 2002: 11). De acuerdo con este planteamiento, en los encuentros con los docentes se dialogó sobre la importancia de realizar una profunda reflexión de la práctica para accionar el cambio educativo, creemos que la mayoría de los docentes comprendieron la importancia de la reflexión en la acción.

Además de ello, reflexionamos que es necesario dedicar tiempo a la investigación para ampliar los conocimientos y que la participación conjunta, conducen a desarrollar habilidades, actitudes que modifican los vínculos que conduzcan a la reflexión de las acciones, esto es un logro significativo que con el tiempo puede mejorar la calidad educativa.

La investigación- acción en educación enfatiza el pensamiento reflexivo, para que el docente sea capaz de reflexionar sobre la acción y sobre la reflexión en la acción (Schön, 1992). La naturaleza de la práctica docente es singular en cada contexto, por ello, se consideraron en la investigación realizada los siguientes planteamientos propuestos por Latorre:

- El profesional es una persona práctica reflexiva.
- Ser profesional implica ocuparse de redefinir situaciones problemáticas prácticas.
- El profesional desarrolla una mejor comprensión del conocimiento en la actuación.
- Ser profesional es ser una persona capaz de examinar y explorar nuevas situaciones.
- Une teoría y práctica, investigación y acción, saber y hacer.
- La práctica profesional se concibe como actividad investigadora.
- La investigación supone una conversación con la situación problemática en la que saber y hacer son inseparables (2002: 19).

Con respecto a estos planteamientos, es necesario reconocer que vivimos tiempos con cambios múltiples y acelerados que afectan a las sociedades y por supuesto también al ámbito educativo. La reflexión permanente de la práctica docente ayuda a buscar nuevas estrategias para ampliar la gama de experiencias que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos situados.

El proceso de reflexión en la acción es un asunto vivo de intercambios, acciones y reacciones y que esto es un proceso de extraordinaria riqueza en los procesos de formación (Gimeno y Pérez, 1988). De la misma manera los planteamientos de Freire aportan elementos significativos a los procesos reflexivos, sugiere una actitud investigadora, de cuestionamiento, de crítica y de búsqueda constante para propiciar el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo (Freire, 1972). Por lo cual, los docentes que reflexionan su

práctica docente, son quienes se interesan en las situaciones cambiantes del aula y del contexto social, identificar las dificultades de la práctica docente son los inicios de un proceso reflexivo:

El profesorado investigador asume la práctica educativa como un espacio que hay que indagar; se cuestiona el ser y hacer como docente; se interroga sobre sus funciones y sobre su figura; se pregunta por su quehacer docente y por los objetivos de la enseñanza; revisa contenidos y métodos, así como las estrategias que utiliza; regula el trabajo didáctico, evalúa el proceso y los resultados. [...] Las cuestiones de investigación surgen de la experiencia cotidiana, de las discrepancias entre lo que se pretende y lo que ocurre en clase. El proceso de cuestionamiento es altamente reflexivo, inmediato, y referido al alumnado y a los contextos escolares (Latorre, 2002: 12).

En los últimos años, los enfoques o aproximaciones que recuperan el proceso de reflexión en la práctica, sobre la práctica y para la práctica en la formación profesional de los docentes, se han convertido en un modelo que cobra cada vez mayor importancia en el contexto educativo, la cual se ha traducido en una serie de modelos y propuestas orientadas a la enseñanza reflexiva (Schön, 1992). La enseñanza reflexiva, promueve razonamiento lógico, actitudes de apertura y experiencia compartidas que son premisas necesarias para una práctica reflexiva, pues esto trasciende lo cognitivo e implica sentimientos y valores éticos del docente.

La enseñanza reflexiva, implica en consecuencia, un amplio conocimiento de la situación contextual y la constante realización de pensamiento crítico “los investigadores de la acción buscan la crítica razonada basada en la práctica social” (McKernan, 1999: 53). En tal sentido, se concibe la enseñanza reflexiva como una actividad del docente, y se define la reflexión como un proceso cíclico. La reflexión implica tener claras las estrategias, que están presentes en las decisiones de los docentes para solucionar los problemas y valoraciones porque las acciones estarán impregnadas de la reflexión.

Por otra parte, Kemmis (1988), propone un ciclo de enseñanza reflexiva, que ha servido de base a diversos estudios y propuestas para el desarrollo de un docente reflexivo. Para efectos de este estudio, se revisaron las diferentes dimensiones organizativa y estratégica. La dimensión estratégica propone realizar discusiones entre los participantes, mientras que la dimensión organizativa consiste en realizar prácticas en el contexto social

para comprender y asumir la enseñanza reflexiva como una propuesta orientada a la mejora.

Por su parte, Gimeno (1998) profundiza en el análisis de las concepciones sobre la reflexividad y su trascendencia en educación. Más aún en estos tiempos, cuando se subraya la necesidad de incorporar la reflexión en los programas de formación del profesorado y, se admite que la comunicación e intercambio del sujeto con sus semejantes permite las elaboraciones de significados intersubjetivos, culturales y sociales, que van a caracterizar los tiempos y avances del conocimiento. Gimeno añade que la presencia del sentido común como un saber que se aprehende de las experiencias de vida es revelada a partir de la argumentación y la deliberación social.

En ese sentido, las prácticas se convierten en una oportunidad para avanzar hacia el logro de un docente y alumnos reflexivos. Surge entonces, la pertinencia de profundizar y fortalecer el desarrollo profesional orientado hacia un docente reflexivo y promotor de los cambios y transformaciones.

2.5 Llegada a los escenarios

Estar en los escenarios situados fue fundamental para el desarrollo de nuestra investigación. El trabajo de campo para muchos investigadores es la etapa más interesante y productiva. Como resultado, la información queda reflejada y obtenida a través de los diferentes instrumentos y técnicas que hacen posible la organización de los datos. El acceso al campo es el primer acercamiento para entrar en contacto con el contexto y los sujetos participantes.

Para el desarrollo de nuestra investigación, tuvimos que definir procedimientos y estrategias que conllevó a la investigación con la región sociocultural de los tseltales, para comprender los acontecimientos tal como lo perciben los sujetos involucrados. En la etapa inicial de la investigación, los acercamientos con los docentes consistieron en entablar diálogos para solicitar su colaboración. Algunos mostraron cierta incertidumbre en participar y desde ese momento consensuamos mantener el anonimato de la información.

El trabajo de campo fue necesario para desarrollar las técnicas de investigación y “muchas de las *decisiones prácticas* que debe abordar el investigador, presentan a su vez cuestiones y dilemas de *carácter ético*, conciernen al proceso de *negociación de entrada* al campo o entrada al escenario” (Sandín, 2003: 211). Los primeros acercamientos a las escuelas se realizaron durante el mes de febrero de 2013 fue para dialogar con los docentes y con los directores de las escuelas para solicitar su apoyo y para esto seguimos el rito de acercamiento, primeramente explicamos de qué se trataba el trabajo para obtener su consentimiento y colaboración, a lo que Sandín (2003) denomina carácter ético. Con el paso de los días y las llegadas a la escuela, los vínculos con los docentes fueron más fluidos y la confianza de los docentes facilitó la obtención de la información que requerimos para este trabajo.

Desarrollar trabajos de campo en los contextos inmediatos implica delimitar tiempo, espacio y sujetos. Al respecto, Bertely nos recomienda que:

El investigador delimita el contexto (urbano, urbano-marginal, campesino, migratorio, etc.), los actores (directivos, maestros, alumnos, padres de familia, etc.), los escenarios (entorno escolar, plantel educativo, patio escolar, aula de clases, etc.) y las unidades de observación y entrevista (situaciones o temas significativos) que le ayudarán en ahondar en sus preguntas de investigación y dimensiones de análisis; esfuerzo que implica saber cuándo y cómo incluir y excluir espacios, documentos e informantes (2007: 47).

De acuerdo con la cita anterior es importante tener claro dónde, cuándo, cómo y con quiénes trabajar. Por tanto, nos trasladamos a las comunidades tseltales para observar las actividades que se originan en el ámbito escolar, consideramos las aulas como el espacio adecuado para comprender y explicar los sucesos que nos interesa analizar. El trabajo de campo dio inicio en el mes de mayo de 2013, concluyendo en marzo del 2014. Para dialogar con los docentes empleamos algunas técnicas para obtener información de nuestra investigación, las visitas a las escuelas representaron un acercamiento significativo con los docentes, observamos de cerca los procesos que se generan cotidianamente en las escuelas primarias bilingües; desde luego, el emplear técnicas participativas permitieron asumir una actitud respetuosa que dio pautas para la reflexión crítica.

Durante el trabajo de campo se aplicaron técnicas participativas como la observación participante, entrevistas, cuestionarios y grupos de discusión, todas tendientes a analizar el significado de los elementos de la lengua, cultura y educación de la región tseltal. Asimismo, se realizó un proceso de grupos de discusión para analizar con mayor profundidad la articulación de la lengua y cultura en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para las escuelas visitadas empleamos cuatro criterios a saber:

- a) Que en la escuela visitada laboren docentes egresados de la escuela normal “Jacinto Canek”.
- b) Que los docentes sean oriundos y hablen la lengua tseltal.
- c) Que las escuelas sean de educación primaria bilingüe ubicadas en la región V Altos Tsotsil-Tseltal.
- d) Que los docentes incluyan en los procesos de enseñanza y aprendizaje la LCE.

Como se describió en el capítulo anterior, las escuelas visitadas están ubicadas en las siguientes comunidades Ts’akibilj’ok’ y San Antonio, municipio de Tenejapa; Chilolja’ y Nailch’en, municipio de San Juan Cancuc; San José Buena Vista y la cabecera municipal de Chanal; La Libertad y La Independencia, municipio de Huixtán. En total, estuvimos en ocho comunidades tseltales donde laboran 12 docentes tseltales ubicados en las diferentes comunidades de estos cuatro municipios.

2.5.1 Las técnicas de recopilación

La investigación-acción está asociada con algunas técnicas participativas que permiten obtener información relevante. Por consiguiente, empleamos técnicas participativas para fortalecer la investigación; estas fueron herramientas que permitieron crear vínculos mediante los diálogos el cual desempeñó un papel fundamental para alcanzar los objetivos de la investigación. Como proceso metodológico conjuga las actividades del conocimiento de la realidad mediante mecanismos de participación de los sujetos, se configura como una herramienta de motivación que permite garantizar la participación activa y democrática de los docentes implicados.

Dentro de las técnicas de recopilación de datos tuvimos que motivar la colaboración de los docentes para generar de manera conjunta las acciones innovadoras tendiente a la mejora o transformación de la calidad educativa. Al respecto, Angulo relaciona los requisitos flexibles de las técnicas de información:

Deberá reflejar en profundidad los procesos sociales, en su significado, complejidad e idiosincrasia. Permitirá que el investigador aprenda, dejando que la gente exprese y explique su realidad tal como la vive. Dicho de otra manera, permitirá que el investigador entre en el mundo subjetivo de las personas para conocer los significados que atribuyen y usan, las explicaciones y razones que formulan, y las instituciones, opiniones, juicios y sentimientos que manejan (1990: 86).

En efecto esta sugerencia puede ser consistente para el desarrollo de la investigación-acción educativa, por ello las técnicas de recopilación son punto clave para estimular la colaboración de los docentes implicados. Para este trabajo utilizamos estas técnicas para conseguir información: observación participante, entrevistas, cuestionarios y grupos de discusión. Las herramientas para registrar la información fue el cuaderno de notas de campo, además de ello empleamos registros en audio y fotografías.

La observación participante facilitó acercarnos a las aulas para conocer los diversos trabajos educativos en los contextos inmediatos, “la observación participante posibilita al investigador acercarse de una manera más intensa a las personas y comunidades estudiadas y a los problemas que les preocupan, y permite conocer la realidad social que difícilmente se podría alcanzar mediante otras técnicas” (Latorre, 2002: 57 y 58). Durante las visitas a las escuelas tuve la oportunidad de observar de cerca, estar en las aulas, platicar con los niños y con los docentes, esto ha sido una gran experiencia de aprendizaje compartido.

Los cuestionarios permitieron integrar preguntas sobre el tema de lengua, cultura y educación que ayudaron a obtener o ampliar datos. Para facilitar la aplicación del cuestionario tratamos que fuera claro, simple y requerimos respuestas abiertas a los docentes. Como instrumento “proporciona respuestas directas de información tanto factual como actitudinal” (McKernan, 1999: 146). Los cuestionarios fueron entregados a los docentes en las escuelas donde laboran, la mayoría de ellos me solicitó unos días para

responder, en la siguiente visita que realizamos, me entregaron los cuestionarios que respondieron sin problema.

La entrevista fue otra técnica para obtener información, se trató de un diálogo ameno con los docentes para complementar información acerca de nuestro estudio de investigación. Se conoce como una de las técnicas más efectivas para obtener datos en cualquier proceso de investigación, se realiza en una situación cara a cara o de contacto personal, tiene la ventaja de permitir al entrevistador sondear las áreas de interés a medida que surgen durante el encuentro. En síntesis, la entrevista procuró generar una situación de contacto personal en la que una persona hace a otras preguntas que son pertinentes a algún problema de investigación (McKernan, 1999).

En la investigación-acción son diversas las técnicas, a nosotros nos interesó realizar entrevistas en profundidad por sus características y existen diferentes tipos como las siguientes:

La entrevista constituye una forma apta para descubrir la sensación que produce la situación desde otros puntos de vista. En el contexto de la investigación-acción en el aula, se debe entrevistar con frecuencia a una muestra de alumnos. [...] En la entrevista estructurada, el entrevistador preestablece las preguntas que va a plantear. En la no estructurada, el entrevistado tiene la iniciativa respecto a los temas y cuestiones de interés. Cuando suscita un tema o cuestión, el entrevistador puede pedirle que amplíe, explique o aclare determinados aspectos (Suarez, 2005: 100).

La cita anterior nos aclara que las entrevistas son muy útiles para escuchar opiniones, sentimientos y sugerencias de los sujetos implicados; por ello, consideramos pertinente utilizar esta técnica “la entrevista habla del mundo externo y, por lo tanto las respuestas de los informantes cobran sentido por su correspondencia con la realidad fáctica” (Guber, 2001: 76). Nosotros aplicamos las entrevistas en profundidad porque en los problemas y asuntos que vamos a analizar se considera la opinión de los docentes entrevistados. Además, el entrevistador puede pedirle que dé explicaciones y se extienda para ampliar la respuesta:

En la entrevista en profundidad, el entrevistador desea obtener información sobre un determinado problema y a partir de él establece una

lista de temas, en relación con los que focaliza la entrevista. Se realizan en una situación abierta, donde hay mayor flexibilidad y libertad (Rodríguez, 1996: 167).

En nuestro trabajo la entrevista fue con el propósito de escuchar la opinión de los docentes en cómo incluyen LCE en los procesos de enseñanza y aprendizaje. También nos sirvió para profundizar aquellos aspectos más relevantes a la hora de relacionar sus experiencias docentes con las características socioculturales de la región. Siendo la entrevista una relación social, en estos procesos dialogamos cara a cara con los docentes, dado que nuestra investigación se trata de dar cuenta de cómo los docentes articulan lengua, cultura y educación. Por esta razón, estos fueron los momentos propicios para comunicarnos en nuestro idioma y así fomentar su uso y la valoración de está.

Para muchos autores, la entrevista es uno de los medios para acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la cultura y cosmovisiones de vida obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos. El objetivo principal es acercarse a las opiniones y supuestos de los entrevistados:

Como la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará "lo que sucede" con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria (Elliott, 1990: 5).

Hablar la lengua tselal favoreció establecer diálogos con los tselales de las diferentes comunidades, por lo tanto, se desarrolló una comunicación incluyente y horizontal considerando los principios de la educación intercultural. En este tenor, Pensamos que el saber hablar la lengua puede evitar malas interpretaciones, ya que la lengua tselal tiene diversas connotaciones que se emplean de acuerdo al contexto del diálogo.

La participación de los docentes facilitó la obtención de datos; por ello, en esta investigación se trató de asumir una actitud democrática y respetuosa; ya que durante su proceso tanto la investigadora como los investigados participaron activamente en las actividades empleadas. Podemos decir que en el transcurso de esta investigación, algunos docentes reflexionaron al compartir las experiencias docentes que han adquirido a lo largo

del tiempo. Pues el ejercicio docente es una actividad que tiene que reflexionarse constantemente y el hecho de compartir experiencias ayudan a mejorar la práctica, es por esto que:

La práctica educativa es una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida, en manos de los profesores. Mediante el poder de la práctica educativa, los docentes desempeñan una función vital en el cambio del mundo en que vivimos (Carr, 1999: 17).

Con el dato expuesto, ciertamente los docentes son los sujetos responsables en los procesos de enseñanza y aprendizaje, son quienes pueden cambiar y mejorar la calidad de la educación que se imparte en las diferentes sociedades, en la cual “puede demostrarse que el sentido y la significación de la práctica educativa se construye en los planos social, histórico y político, y que solo puede entenderse de forma interpretativa y crítica” (Carr, 1999: 23).

Para ampliar la información que obtuvimos mediante las entrevistas proseguimos con la realización de los grupos de discusión, actividad fundamental en estos procesos. Con los doce docentes realizamos grupos de discusión, esta actividad se realizó por seis ocasiones, en ella participaron los docentes implicados, los grupos de discusión iniciaron en el mes de agosto del 2013 culminando el mes de marzo del 2014, la primera reunión y la última se realizaron en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, y las otras se efectuaron en las escuelas. Estos fueron los momentos propicios para generar el diálogo, la discusión y participación de ellos; se puso en cuestión la articulación de la lengua y cultura en los procesos de enseñanza y aprendizaje que imparten en sus grupos. Para el autor McKernan considera que los grupos pequeños de discusión son fundamentales en la investigación-acción, al respecto puntualiza los siguientes fundamentos:

- Los grupos pequeños presentan una división más eficiente del trabajo para abordar diversas investigaciones y problemas.
- Los grupos pequeños proporcionan relaciones sociales y motivación para aprender por medio del establecimiento de normas cooperativas y la participación.

- Los grupos pequeños permiten reflexionar sobre la forma efectuada en el grupo entero (1999: 196).

Efectivamente durante el desarrollo de los debates en los grupos de discusión la investigadora explicó las dinámicas para que los docentes dialogaran libremente para aprender uno de los otros mediante la participación activa; para el desarrollo de los grupos de discusión consideramos importante retomar algunas sugerencias para facilitar la participación de los docentes (McKernan, 1999: 201 y 202):

1. Promover una perspectiva de indagación-investigación entre los miembros del grupo.
2. Establecer un contexto favorable para el debate: grupos no superiores a diez miembros sentados en un formato semicircular.
3. Promover una buena identidad del grupo.
4. Clarificar la naturaleza de la cuestión sometida a debate.
5. Proteger la expresión de divergencias del alumno.
6. Mantener bajo revisión las contribuciones de los miembros.
7. Asegurar que se observan criterios altos que apoyan el trabajo de calidad.
8. Mantener la continuidad entre los debates
9. Rematar los debates con un resumen que organice las posiciones y las maneras de entender los problemas.

Este conjunto de directrices nos orientaron para organizar los debates que realizamos en los grupos de discusión, a partir del tema debatido y de las significaciones que los propios docentes le otorgan a su práctica docente. Entre todos se propuso intercambiar estrategias de enseñanza para apoyar la generación de conocimientos a partir de la lengua y la cultura tseltal con la intención de mejorar la práctica docente.

Los diálogos horizontales permitieron afianzar vínculos con los docentes y alumnos, y sobre todo generó el intercambio de experiencias y de conocimientos. El diálogo con los docentes se ajustó al lenguaje de ellos. En todo momento mantuvimos una actitud respetuosa por la sensibilidad de los docentes. Tratamos de conducirnos con ética para mantener la confianza, esta actitud afianzó fuerzas a partir del respeto y la inclusión de ideas y de participación.

Además de lo anterior, empleamos algunas herramientas de apoyo como las grabaciones en audio, de las entrevistas y en algunas reuniones del grupo de discusión.

Asimismo, realizamos la observación participante en las aulas, como investigadora observamos algunas actividades de los docentes participantes. Los datos que consideramos importantes los registramos en las notas de campo para rendir informes. Durante las cuatro visitas que realizamos en cada escuela pudimos tomar fotografías para contar con evidencias de los trabajos realizados.

Durante la fase de entrevistas en profundidad, participaron los doce docentes implicados la mayoría se realizaron en las escuelas donde laboran, únicamente dos entrevistas se realizaron en otros espacios. Esta actividad la realizamos en los meses de mayo a septiembre del 2013. Mientras que, los grupos de discusión, dos se realizaron fuera de la escuela y los siguientes tuvimos la oportunidad de hacerlo en los centros de trabajo donde laboran los docentes. Los datos obtenidos durante todo el trabajo de campo, registramos la información para después transcribirla a formato textual, finalmente realizamos el análisis que se encuentra contenido en otro capítulo de la tesis.

En buena medida la investigación-acción nos permitió comprender y aprehender conocimientos propios de la región tseltal. Asimismo, las actividades que desarrollan en los procesos de enseñanza y aprendizaje muchos han funcionado, estas experiencias se intercambiaron en los grupos de discusión con la intención de cambiar los procesos con los niños. Los resultados de la transformación se verán más adelante en las aulas, pues queda en el interés de cada docente decidir innovar su práctica.

Definitivamente la investigación-acción es una alternativa para la transformación educativa debido a que los componentes de la triada reflexión-acción- reflexión están unidos para la solución de los problemas educativos. Desde luego, considerar las características socioculturales de la región es trascendental para innovar la práctica docente y al mismo tiempo significativo porque se integran valores y conocimientos del contexto. Como hemos visto, la investigación-acción exige que todos los sujetos participen realizando diálogos en condiciones de igualdad para que todos se sientan comprometidos para generar innovaciones, cambio de actitudes, realizar trabajos en equipo en donde los docentes analicen problemas educativos y entre todos compartir experiencias y reflexiones. De esta manera, la participación activa y respetuosa de los docentes mantendrá vínculos

simétricos y sobre todo, hará que se interesen y se comprometan a mejorar su desempeño docente.

En nuestras visitas a las escuelas primarias bilingües de la región tseltal, se observó que a muchos niños les agrada trabajar a partir de su lengua y cultura tseltal; muchos leen textos en tseltal, como también hay niños que demuestran poco interés. Finalmente, en los caminos para llegar a las comunidades dialogamos con algunos padres de familia la mayoría tienen opiniones favorables en cuanto al uso de la lengua tseltal, de ellos aprendí mucho y sus consejos quedaron grabados en nuestro corazón.

Es preciso aclarar que la investigadora, junto con los docentes, consensamos que la información quedara en el anonimato y al finalizar el proceso se hará la devolución de la información organizada. Finalmente este trabajo, está asociado al reconocimiento de marcos sociales y culturales para interpretar las transformaciones que tienen lugar en un tiempo y espacio social, con base en las investigaciones regionales que facilitan las explicaciones de sentido y significado culturales de la vida en sociedad.

Definitivamente, pueblos como los tseltales que han vivido estos siglos comparten una historia común, mantienen identidades étnicas, y su complejo conjunto de relaciones interétnicas e interculturales nos pueden ayudar para entender problemas contemporáneos, la lengua, la cultura y la educación aportarán luces para visualizar con mayor claridad los problemas de hoy en día. Ante las razones expuestas se vislumbra la relevancia de realizar estudios regionales con el propósito de realizar una transformación mediante la investigación-acción.

Capítulo 3

Diversas miradas y aportaciones en torno a la lengua, cultura y educación intercultural



Este capítulo versa sobre el vínculo LCE y su importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es un acercamiento a la reflexión de los procedimientos que suscitan en el ámbito educativo; nuestro interés se centra en conocer y comprender por qué existen diferentes procesos en los contextos socioculturales debido a que “el comportamiento social y la subjetividad de las personas, constituye un camino ineludible para comprender cualquier fenómeno social o individual en la actualidad” (Vila, 2005: 143). Las relaciones sociales de hoy en día son complejas por cuestiones ideológicas, religiosas, políticas y económicas y cada una aportan diversas lecturas a las situaciones sociales a las que se enfrentan. Ante ello, tenemos que voltear nuestras miradas para entender las situaciones complejas de la sociedades actuales, para comprender las dinámicas sociales “locales, estatales y mundiales para ser capaces de ver lo particular y lo general” (Vila, 2005: 143).

En este sentido, una revisión bibliográfica sobre lengua, cultura y educación fue esencial y pertinente para conocer, analizar y explicar las actividades de las realidades sociales ya que “los tipos de comportamiento y de prácticas de los seres humanos también presentan una asombrosa variedad. Las formas de comportamiento aceptadas varían enormemente en cada cultura” (Giddens, 2006: 54). En la sociedad tseltal, el vínculo LCE desempeña un papel fundamental para la adquisición de valores y conocimientos; por eso, el análisis debe llevarnos hacia la búsqueda de respuestas para comprender estos procesos.

Este capítulo fortalece nuestro tema de investigación, pues la revisión extensa de la bibliografía nos permite reflexionar en torno al enfoque de la educación intercultural, así como de las perspectivas de la teoría crítica y de cómo éstas se complementan para nuestra propuesta, además de la relevancia de integrar la lengua y cultura en los procesos de enseñanza y aprendizaje; asimismo, planteamos las perspectivas de la teoría crítica que demandan innovación o transformación en la práctica docente que requiere de la reflexión crítica ya que al:

Ejercer la crítica en el mundo de la práctica docente significa un cambio cualitativo: la experiencia deja de ser sólo el conjunto de decisiones y acciones con fines preestablecidos que se realizan en el aula, para transformarse en problemáticas del conocimiento que desafían la experiencia reflexiva (Viniegra, 2002: 36 y 37).

Es en la práctica docente donde la reflexión crítica adquiere sentido y se tienen que mostrar sus alcances para el intercambio de experiencias y conocimientos. Por otra parte nuestro interés se enfoca en las características propias de la región tseltal, es decir cómo sus prácticas socioculturales tienen influencia en la vida cotidiana, pues “en el plano más profundo y general hallamos las lenguas, las tradiciones, las costumbres y los valores” (Viniegra, 2002: 35). En las sociedades se entrelazan lengua, cultura y educación que en su conjunto transmiten conocimientos; para finalizar, este apartado tratamos de entender el fenómeno de la globalización y cómo sus factores influyen en el ámbito educativo.

3.1. Lengua, cultura y educación, medios generadores de conocimientos

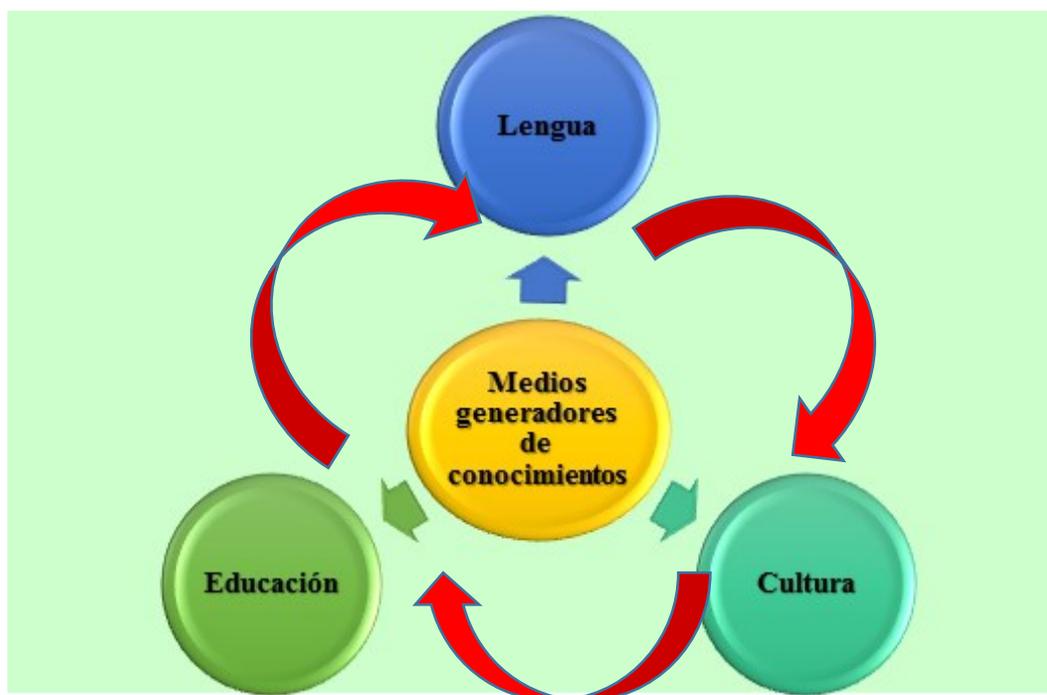
Nuestra tesis se postula en la inclusión de la triada LCE en la enseñanza y aprendizaje fortalece de manera integral los conocimientos socioculturales de los tseltales. Estas experiencias integrales inician en la vivencia y convivencia con la familia y se va profundizando al vincularse con la sociedad tseltal; por tanto incluir las concepciones socioculturales de los niños en los procesos de enseñanza y aprendizaje es llegar a los corazones de los niños. Desde luego la esencia del mensaje solo lo pueden sentir y comprender los sujetos que comparten la misma lengua y cultura.

En el ámbito educativo hay que generar conocimientos pertinentes que sean de interés para los niños tseltales; por ello, los docentes tienen que revalorar los saberes, los conocimientos, las prácticas socioculturales que le dan sentido a la vida cotidiana. Las actividades que realizan los tseltales en ellas desarrollan habilidades que les permite mejorar sus destrezas para satisfacer las necesidades que requieren, estos elementos son esenciales para lograr aprendizajes para la vida. Desde este punto de vista, LCE está constituida por prácticas comunicativas que le otorgan significado en las interacciones socioculturales.

Por consiguiente, el vínculo LCE es de gran fortaleza para la generación de conocimientos, los docentes que incluyen esta triada mejoran sus actividades pedagógicas, porque inician con los conocimientos propios de los niños, lo que han observado,

escuchado o practicado en su contexto, los saberes situados potencian los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas primarias bilingües.

Esquema 3: Triada lengua, cultura y educación



Fuente: Elaboración propia, basada en la cosmovisión cíclica de los tseltales.

Este planteamiento de la triada LCE se vincula con la interpretación comprensiva y profunda de las prácticas socioculturales y comunicativas, es decir, la manera en cómo los tseltales interactúan y se relacionan en torno a una lógica propia construida social e históricamente. La interpretación cíclica sobre esta triada permite la integralidad de conocimientos; ante ello, es muy útil para acompañar y potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con pertinencia cultural y lingüística.

Con respecto a lo anterior, Dietz (2009) aclara que el quehacer educativo en los discursos hegemónicos es generalmente promovido por los gobiernos y los agentes financiadores, quienes defienden un concepto de la relación intercultural tendiente a lograr un estado ideal de relaciones armónicas entre diversos, que suponga valores de tolerancia, respeto y enriquecimiento cultural mutuo. Siguiendo al autor, es interesante analizar su propuesta estructurada en tres niveles:

El análisis de las estrategias discursivas empleadas por los diferentes actores pedagógico-institucionales requiere de una combinación de tres niveles: en primer lugar, la semantización de “lo otro” mediante los enfoques y modelos de “educación intercultural” elaborados y promovidos desde los discursos académicos, políticos y escolares; en segundo lugar, la concreción semántica de estos modelos a través de las didácticas y los diseños curriculares específicamente creados para responder al “problema escolar” de la diversidad cultural y, por último, los discursos individuales generados por los docentes sociales e institucionales que confluyen en la práctica escolar (Dietz, 2012: 183).

Los docentes pueden discutir y reflexionar este análisis basado en la semántica, de manera colectiva; iniciar con el reconocimiento de las distintas perspectivas, recapacitar sobre las didácticas que podamos implementar para atender la lengua, cultura y educación en las escuelas. En nuestro caso se trata de explorar la pertinencia de las estrategias existentes para la enseñanza de la lengua tseltal a fin de lograr la concreción semántica. Para esto tenemos que evitar la traducción simple, pues hay que emplear la estructura sintáctica y semántica del tseltal.

La relevancia de incluir LCE es significativa en la práctica docente, al ser consideradas en los procesos educativos las cuestiones de visión de mundo, las prácticas socioculturales y comunicativas de los pueblos originarios es formar niños con sentido de vida y de práctica que tienen significatividad con la vida cotidiana. Lo decisivo está en querer y saber articular para convertirlos en actividades significativas, así la educación estaría cobrando sentido. Por su parte, Díaz-Couder recalca que:

Si el objetivo político de la educación indígena es valorar los patrones culturales autóctonos, y si el objetivo pedagógico es adecuarse a las características culturales de los niños indígenas, entonces es indispensable que la escuela y el sistema educativo indígena sean capaces de «escuchar» la «voz de la cultura» (intenciones y significados) de los educandos indígenas en la interacción diaria en la escuela, y de guiar tanto la adecuación de la escuela a los estilos culturales de los alumnos como la de éstos a la cultura de la escuela, en lo que sería un verdadero diálogo intercultural (1988: 27).

Lo expuesto, se considera a las características culturales de vital importancia para la interculturalidad, reconocer la relación entre el tratamiento de la lengua materna y el aprendizaje de una o más lenguas en términos de acceder a los códigos de esas lenguas y

mediante ella podemos aproximarnos a un diálogo intercultural. Por sobre todo, hacemos énfasis sobre la importancia de atender la lengua materna y gradualmente aprender una segunda lengua en las escuelas primarias bilingües “En el caso de la educación, esto significa que el Estado tiene que instrumentar programas bilingües no transicionales, sino de mantenimiento y desarrollo de las lenguas nativas” (Díaz-Couder, 1988: 29).

Además de lo anterior, para la mejora continua del aprendizaje es preciso incluir las manifestaciones socioculturales y la integración de materiales de la región “Los materiales y recursos para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje debieran incluir y representar hechos y eventos desde diversas perspectivas étnico-culturales, valorando las manifestaciones diferentes de situaciones que pueden resultar significativas para el proceso educativo” (Poblete, 2009: 194).

Profundizando al respecto, consideramos que las actividades permanentes de textos en la lengua tseltal favorecerán el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en tseltal; así como a la creación, organización de ideas y sistematización de los aprendizajes. En las actividades que se generan con los niños, tenemos que fomentar las competencias interculturales con la finalidad de lograr una exitosa práctica intercultural:

Aquellos sistemas educativos que aplican exitosamente este enfoque de la interculturalidad como interacción en la heterogeneidad son los que mejor han logrado combinar e integrar el discurso intercultural con las innovaciones pedagógicas en el aula: la redefinición del papel del maestro como facilitador y mediador, la flexibilización de la composición de los grupos y del funcionamiento de los ritmos escolares, así como en general el constructivismo pedagógico, son elementos importantes compartidos tanto por el modelo de la “educación intercultural a través del aprendizaje complejo”, por un lado, y las innovaciones pedagógicas, por otro (Dietz, 2012: 191).

En torno a estos elementos, se entiende que a partir de una concepción de interculturalidad que enfatiza la innovación situada y el papel del docente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje se recupera también el constructivismo para la educación intercultural como elementos compartidos entre procesos de adquisición y de aprendizaje intercultural, para lo cual tendremos que ampliar el horizonte analítico del quehacer en y para la educación intercultural.

3.2 La triada LCE, medios integrales educativos

La lengua es una manifestación de la cultura y parte esencial de la identidad de los individuos, es portadora de conocimientos integrales en los procesos educativos; algunos de ellos se han preservado de manera permanente y se han transmitido a las nuevas generaciones. Este procedimiento puede generarse en los espacios familiares, sociales y en las escuelas; es necesario reconocer que la lengua, que permea en la cultura de los pueblos —para este estudio el pueblo tselal—, construye la identidad de los sujetos que lo integran, desempeña un papel de suma relevancia en el desarrollo y transcurso de su vida.

La LCE da sentido y otorga integralidad a las actividades cotidianas como: las creencias, las formas de organización social y política, los saberes, los conocimientos, entre otros. La lengua es por excelencia el medio para transmitir, construir y reconstruir la cultura; lengua y cultura son eminentemente una práctica social y comunicativa que nos ayuda a transmitir y comprender el sentido y significado mediante el vínculo sociocultural. Por tanto “la cultura, es el resultado de la construcción social, contingente a las condiciones materiales, sociales y espirituales que dominan un espacio y un tiempo.[...] Por ello participar y vivir una cultura supone reinterpretarla, reproducirla tanto como transformarla” (Pérez, 1995: 8).

Las prácticas sociales de la cultura se crean y se recrean por ser dinámicas, la transmisión cultural en la vida cotidiana implica conexiones entre los integrantes de un pueblo, a través de los cuales se aprehenden toda una constitución reflexiva de las actividades habituales, permite y facilita el desenvolvimiento en las prácticas socioculturales:

[...] los actores nacen y se socializan en medio de estructuras preexistentes que prefigurarán sus prácticas culturales específicas, pero que, a su vez, serán activamente reproducidas, modificadas y adaptadas por estos mismos actores en función de intereses, identidades y contextos cambiantes.[...] Las prácticas habitualizadas y reproducidas de una generación a otra como la cultura de un grupo determinado constituyen “estructuras estructuradas” que en situaciones de contacto e interacción con otros grupos humanos desencadenan fenómenos de etnicidad (Dietz, 2012: 167-168).

Como hemos visto, las prácticas culturales se modifican y se adaptan por los sujetos, pero en estos procesos de internalización se cuida y se mantiene el significado para ser considerado parte de la cultura, de esta manera se generan situaciones integrales y significativas.

Para los tseltales la lengua representa un elemento fundamental en el que se conjugan las experiencias históricas propias y las relaciones que han construido con las dinámicas sociales “La cultura, como la lengua, es un espacio que aparece en un contexto de relación de uno mismo con los otros” (Aguado, 2009: 16). A través de la lengua expresamos nuestros pensamientos y sentimientos, la empleamos para nombrar las cosas, para significarla en nuestros diálogos cotidianos, nos permite comunicar y constituir lo que sabemos desde nuestra cultura.

Por sobre todo, es necesario fortalecerla en los procesos de enseñanza y aprendizaje porque los niños aprenden de las palabras de su lengua, es decir, no sólo nombran los objetos de su realidad, asimilan lo que escuchan decir de las conversaciones de los adultos, al usar su lengua se encuentran en un momento de aprendizaje y reproducción de lo que después será un elemento muy importante para convivir en sociedad; comprendiendo su entorno y la cosmovisión de vida:

[...] el niño no sólo aprende una forma particular de hablar, sino también una manera particular de pensar y significar el mundo que lo rodea a través de las categorías de su propia lengua. [...] una lengua es el inventario simbólico en el que se hallan condensadas todas las experiencias de un pueblo, su historia, y las relaciones que sostiene con el mundo que lo rodea, la increíble diversidad lingüística es una muestra de la rica variedad en la que puede expresarse el pensamiento y la capacidad de creación e imaginación de un grupo (Zúñiga, 1989: 42).

Por lo tanto, la escuela tiene como compromiso fortalecer el uso y reconocimiento de la lengua y la cultura de pertenencia; le compete enseñar la lengua propia de los niños tseltales, la que le permite nombrar el mundo y fomentar su cultura; enseñar y enriquecer el lenguaje que posibilita los diálogos intraculturales “Con la puesta en marcha de la enseñanza de y en dos lenguas; ha aportado con evidencias que el aprendizaje de otra y que

ha mayor desarrollo de la lengua materna, mejor aprendizaje y uso de una segunda lengua” (López, 2000: 7).

Hoy la educación intercultural se concibe como un conjunto de procesos pedagógicos intencionados y vivenciales, basado en el respeto, la autonomía, la solidaridad y el diálogo: La educación intercultural es “un modelo educativo en construcción que demanda una concepción de la educación como proceso esencialmente vivencial y una práctica pedagógica basada en el reconocimiento de la diversidad socio-cultural, étnica y lingüística, en la conciencia y reflexión críticas, y en la participación e interacción” (Zúñiga, 1997: 9). Para lograr estas actitudes de respeto y aprecio por la diversidad, tenemos que formar sujetos capaces de conocer, reconocer, valorar y apreciar la cultura propia y otras que son igualmente válidas y dignas de ser respetadas y tomadas en cuenta.

Enfatizamos que LCE tseltal son un aprendizaje social en el que acontecen procesos de generación de conocimientos; esta triada son productoras de significados, las cuales pueden tener un lugar dentro del ámbito escolar. Para establecer esto último, es necesario reconocer y revalorar la presencia de saberes y conocimientos establecidos en los contextos. Por lo anterior, a los docentes les corresponde desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la lengua y la cultura propia de los niños y utilizarla como medios de enseñanza y comunicación permanente y gradual.

Hoy en día, es ineludible fomentar una conciencia ciudadana que se preocupe por la desigualdad social; esta enseñanza depende de las actitudes del docente y de los alumnos, para ello hay que crear vínculos personales con los alumnos, este vínculo puede facilitar los diálogos intraculturales e interculturales para saber más de la lengua y la cultura del contexto donde estén laborando y saber incluirlos para su tratamiento pedagógico:

El tratamiento que se da al aprendizaje y uso de las lenguas cumple un papel crucial en el desarrollo de las capacidades cognitivas y comunicativas [...] La lengua materna, al ser utilizada no sólo como medio de instrucción sino también como objeto de estudio, permite la objetivación de la lengua (actividad metalingüística), útil para la aplicación de métodos de lectoescritura y para la enseñanza de la segunda lengua (Goddenzzi, 1996: 6 y 7).

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe señalan que la lengua materna de los niños debe impulsarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje argumentando que:

La lengua materna es la que el niño aprende durante sus primeros años de vida, en el hogar, en contacto con su madre o de quien depende su crianza. Ésta es la lengua de comunicación en el seno de la familia. Por sus características, la lengua materna cumple, entre otras, con funciones educativas, afectivas y sociales; mediante ésta, las niñas y los niños codifican su entorno, nombran las cosas, aprehenden el mundo que les rodea, conocen la visión que su cultura tiene del mundo, se comunican con sus pares y mayores, aparte de integrarse a su cultura y comunidad (SEP-CGEIB, 2006: 28).

El hecho de incluir la lengua y la cultura en los procesos de enseñanza y aprendizaje permite que se conozcan y valoren los aportes culturales de los tseltales y de otros pueblos que comparten el territorio nacional, así como lograr que los integrantes de diversas culturas convivan de manera respetuosa y mutuamente enriquecedora.

3.3 La educación intercultural y sus expectativas

La educación intercultural fue aceptada oficialmente por el sistema educativo mexicano en 1996. Es sin duda un factor de suma importancia para la construcción de relaciones de respeto y convivencia equitativa entre las diversas culturas y desde posiciones de igualdad. Así pues, la educación intercultural aspira el respeto entre culturas y que entre éstas se puede intercambiar conocimientos o adquirir algunos aspectos socioculturales que se consideren valiosos. El enfoque intercultural expresa un deber ser que implica la convivencia en la diversidad, concretada a través de cuatro principios: igualdad, derecho a la diferencia, interacción positiva (que tiende a buscar una cierta unidad dentro de la diversidad) e identidad personal y cultural (Schmelkes, 2005).

De la misma manera, la educación intercultural adquiere la tarea de “fortalecer las lenguas y culturas que hacen de México un país multicultural” (Schmelkes, 2009: 75). La multiculturalidad es la presencia de muchas culturas en un mismo país, estado o ciudad. Actualmente, es un fenómeno existente que se da en todo el mundo en donde encontramos

múltiples culturas en una misma región, al cual conocemos como multiculturalidad. Ante tal situación, se propone el enfoque intercultural para su atención y comprensión de la diversidad cultural y lingüística.

Esta es una perspectiva que favorece el uso de las lenguas de las culturas originarias, implica su práctica en cualquier espacio y en las aulas se tiene que desarrollar la escritura y la lectura en la lengua del alumno y de manera gradual aprender otra lengua y conocer otras culturas que nos encaminarán a la valoración y aceptación de los sujetos diversos, así como el reconocimiento de que todos podemos aprender desde nuestras diferencias sociales, culturales e individuales.

El concepto de interculturalidad se vincula con la capacidad de reconocer las diferencias, fomentando una actitud de respeto hacia las diversas culturas, remitiendo a un conjunto de principios: la aceptación de la alteridad, la conciencia de ser distintos, el respeto mutuo, el abandono del autoritarismo mediante la construcción de una relación dialógica entre los distintos sujetos; el fomento de la comunicación y la flexibilidad en las relaciones sociales entre el mundo "occidental" y los pueblos indígenas (García, 2005). Entendemos entonces a la interculturalidad como la relación respetuosa para el enriquecimiento mutuo entre culturas.

De esta manera, se ha de comprender que la educación intercultural no está destinada solamente a los pueblos originarios; para fortalecer la educación intercultural hay que iniciar con estas prácticas con toda la población del país. La educación intercultural es un proceso inclusivo, democrático y continuo, una educación de todos, para todos y sin discriminación. La escuela ha de reformarse para conseguir entre todos, una educación de calidad, considerando los elementos sociales y culturales en el proceso de enseñanza aprendizaje, puesto que:

La educación intercultural [...] intenta abrir a niños y niñas la experiencia de otras trayectorias culturales, trata de estimular su curiosidad y su capacidad de conocer y aprender, de ensanchar sus horizontes culturales. Pretende ser, en resumen, una educación abierta en el sentido más pleno de la palabra, contra los prejuicios, los etnocentrismos, los particularismos, la inercia frente al otro. [...] También se sostiene que es la modalidad

educativa más indicada para promover procesos de integración al interior de las escuelas que confluyan en relaciones democráticas y solidarias. Sin embargo, tales afirmaciones sólo tienen sentido si es que de antemano aceptamos que tanto la sociedad como las escuelas son un espacio de encuentro para grupos humanos diversos que, además, están en permanente transformación (Poblete, 2009: 182 y 190).

Si la educación intercultural es abierta y amplia para la integración y la solidaridad, requiere de la participación de todos para contribuir con la permanente transformación y aspirar a las nuevas realidades sociopolíticas de México. Por consiguiente, el sistema educativo nacional ha de considerar e integrar como actividad trascendental los planteamientos de la educación intercultural, para cumplir con la tarea de formar a la sociedad mexicana en los diferentes niveles educativos.

La educación intercultural tiene dentro de sus aspiraciones respetar las diferentes prácticas socioculturales y saber convivir con los diferentes; por ello, la interculturalidad es entendida como capacidad de traducir y negociar desde posiciones propias entre complejas expresiones y concatenaciones de praxis culturales y pedagógicas (Dietz, 2009). Si logramos vincular las prácticas socioculturales con las pedagógicas, estaríamos generando conocimientos significativos para el desarrollo de una educación intercultural.

Justamente una comprensión crítica nos puede guiar para tratar de entender de una forma distinta la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos socioculturales, ya que en estos procesos interactúan los procedimientos a seguir. Un elemento fundamental para fortalecer el conocimiento cultural es el diálogo, el cual potencia el resultado de la enseñanza y del aprendizaje. Esta generación de conocimientos locales o regionales es significativa para los individuos porque:

La enseñanza familiar empieza desde las fases tempranas de crecimiento de los hijos [...] la transmisión de saber no es una tarea deliberada ni sistemática, se produce básicamente por imitación, como dicen ellos “nomás con ver”. La relación educativa que se establece es la de maestro-aprendiz, el niño “se pega” a los padres y va incorporando un repertorio de saberes sobre la acción en la misma experiencia, observando y en situaciones de ensayo y error (Díaz, 2004: 90).

Este mismo proceso educativo sucede en la región tseltal; en este sentido, se considera a la familia y a la comunidad como el corazón del proceso educativo, a través del diálogo, la observación, los vínculos personales, el ejemplo y la participación en el desarrollo de las actividades permite que los tseltales aprendan y enseñen, es decir, el aprender haciendo y educar con el ejemplo en los procesos socioculturales. Por estas razones, sustentamos que en los procesos de enseñanza y aprendizaje es ineludible la inclusión de lengua, cultura y educación en la región tseltal (ver esquema 4).

Esquema 4: Lengua, cultura y educación en la enseñanza y aprendizaje



Fuente: Elaboración propia, basada en la triada (LCE).

Como resultado de lo anterior, en la región tseltal LCE generan conocimientos, pues los niños y jóvenes tseltales aprenden observando, escuchando y practicando los conocimientos de su realidad, las experiencias y las habilidades obtenidas las mejoran en la práctica constante. Aprender y enseñar haciendo y aprender de la experiencia es el principio de un aprendizaje para toda la vida de los tseltales. Generalmente las acciones se reconstruyen y se incorporan en el corazón —*ochba ta jwotan* “comprendió tu corazón”—, este comprender se empodera a través de las vivencias y de esta forma se asegura la continuidad de nuestro saber cultural.

Para ello, tenemos que analizar y proponer enfoques innovadores y situados como estrategia educativa para mejorar las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas. Construyendo permanentemente respuestas educativas diferentes y significativas donde se consideren los valores, saberes, conocimientos, y otras expresiones culturales como recursos necesarios para transformar la práctica docente ya que “se aprenden los conceptos porque se utilizan dentro del contexto de una comunidad social donde adquieren significación, y se utiliza adecuadamente dichos conceptos como herramientas de análisis y toma de decisiones porque se participa de las creencias, comportamientos y significados de la cultura” (Pérez, 1995: 11).

En este sentido, nuestro trabajo busca demostrar que la revaloración de los saberes y conocimientos contenidos en la LCE tseltal, pueden facilitar la enseñanza y aprendizaje, cuando los docentes incorporan actividades conocidas por los niños, nos estaría acercando a una de las habilidades que propone la educación intercultural. Schmelkes lo ha señalado al mencionar que la educación intercultural tiene que considerar el contexto específico para la búsqueda de información, aplicación y comprensión de contenidos. En definitiva “el contexto debe convertirse en un punto de llegada ejemplar y testimonial de los aprendizajes. Así, lo que se aprende debe poder aplicarse primeramente y principalmente en y para el contexto específico donde se vive” (Schmelkes, 2004: 32). Se trata por tanto de una educación que promueva el fortalecimiento de las lenguas y culturas, que mejore y eleve la autoestima de pertenecer a un pueblo originario, por estas razones:

En el contexto educativo, la lengua tiene un papel significativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en el crecimiento social y cognitivo. Pues, como ya se dijo, es a través de la lengua que llegamos a ser sujetos pensantes y capaces de imprimirle significado a nuestra sociedad, y es también por este medio que los alumnos, al interactuar con sus compañeros y con la guía del maestro, acceden a otros aprendizajes en las aulas. Por ende, una escuela que brinda las oportunidades de reforzar y usar la lengua materna de los alumnos, contribuye a ampliar el espectro de su pensamiento y a una mayor flexibilidad cognitiva (SEP-CGEIB, 2006: 19).

La interculturalidad en los procesos educativos tendrá que reflejar la articulación entre LCE que está presente en los contextos culturales. En este sentido, se trata de analizar y comprender las características de la interculturalidad, así como integrar, reflexionar y

generar los contenidos que permitan articular lengua, cultura y educación. Por consiguiente, el currículum de la educación intercultural requiere de una integración global para su extensión social, los sujetos que integran estos espacios desempeñan un papel de suma relevancia en el desarrollo de la vida sociocultural. Por lo demás, todos tenemos que contribuir e ir concretando la transformación educativa en los pueblos originarios.

3.3.1 La interculturalidad en el ámbito educativo

Practicar los principios interculturales en los diferentes ámbitos resulta una cuestión trascendental; más aún en las escuelas y las aulas donde los docentes tienen que diversificar y compartir estrategias de trabajo para desarrollar los contenidos de aprendizaje. Esto es con el propósito de recuperar la diversidad sociocultural de las familias y comunidades de origen de los niños, de tal manera que se incorporen y adquieran elementos para analizar y comprender el mundo desde perspectivas culturales variadas, así como reflexionar críticamente sobre su propia cultura y sobre las otras culturas. Aguado y otros autores nos sugieren entender la interculturalidad a partir de estas cuestiones:

- Que la Educación Intercultural no tiene que ver sólo con las diferencias culturales, sino con todas nuestras características como individuos y como miembros de grupos, más allá de costumbres religiosas o étnicas, porque todos los seres humanos tenemos mucho en común, pero somos diversos.
- Que el reconocimiento de la diversidad tiene que ser la base de la Educación y no la excepción, evitando tanto un enfoque homogeneizador como la hipertrofia de las diferencias y la formación de grupos especiales en función de categorías sociales establecidas “a priori” (nacionalidad, edad, lengua, religión, clase social, género, etc.).
- Que la Educación es un proceso que dura toda la vida y no sólo ocurre en la escuela sino en momentos y lugares variados; es decir, que todos los espacios y momentos son oportunidades para aprender.
- Que todos, profesores y alumnos, estamos involucrados en los procesos de enseñanza/aprendizaje como agentes activos
- Que todos tenemos la obligación de contribuir a que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean significativos para la vida de las personas involucradas en ellos.

- Que la práctica de la Educación depende de cada contexto, y que no existen recetas universales porque implica un proceso de cambio diario y contextualizado.
- Finalmente, que la diversidad de individuos, grupos, competencias, y puntos de vista enriquece la propia educación, la cooperación, y las colaboraciones profesionales, porque permiten de idear soluciones más variadas y/o alternativas (Aguado, 2009: 8 y 9).

Estos aspectos nos permiten comprender que la educación intercultural se da en procesos vivenciales y, como sujetos implicados, podemos contribuir al desarrollo de esta. El reconocimiento de la diversidad de conocimientos y aptitudes presenta ventajas pedagógicas para los docentes y los alumnos, así también para que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean pertinentes es necesario comprender que éstos dependen de los contextos propios de cada región y que la participación activa de los sujetos motivará para sentirse seguros y podrán colaborar en la generación de conocimientos.

Los diálogos intraculturales potencian la práctica intercultural, esto se traduce en que la comunidad, la escuela, los docentes y los alumnos reflexionen su propio conocimiento cultural que se caracteriza por contar con una construcción particular de la vida y por su puesto el reconocimiento de otras formas de concepción cultural, igualmente válidas y merecedoras de ser respetadas. La educación que se genera a partir de la lengua y la cultura propia del alumno es pues una perspectiva profunda que da sentido y significado a los conocimientos:

Concebir el conocimiento indígena como un universo epistemológico propio, que tiene su propia funcionalidad social. De ahí la importancia de hacer investigaciones pertinentes para lograr una visión global y coherente de ese universo. [...] Partir del conocimiento indígena como base positiva del conocimiento y articulado con el conocimiento científico de carácter universal a través de la sistematización, conceptualización e interpretación (Godenzzi, 1996: 8).

La actual política educativa de México establece que la educación en y para la diversidad es para todos los mexicanos y no sólo para los pueblos originarios. Es por esto que se busca que la figura docente cuente con las herramientas necesarias para investigar, ser críticos y generar conocimientos con calidad, equidad y pertinencia sociocultural y lingüística. Contribuir en la formación de sujetos capaces de comprender la realidad desde

diversas miradas culturales para intervenir de manera comprometida en los procesos de transformación social.

Esto nos obliga a considerar no sólo la enseñanza y el desarrollo de una u otra lengua, sino también su utilización en el aula como lenguas de educación. Pues, uno de los fines de todo proceso educativo es el de contribuir al desarrollo psicosocial del niño, entonces se tendrá que ir más allá de la enseñanza de la lectoescritura en lengua materna y promover, desde la escuela, no sólo su mantenimiento sino también su enriquecimiento y desarrollo.

3.4 La educación intercultural y su relación con la perspectiva crítica

La educación intercultural como se concibe en esta investigación, tiene cierta congruencia con la teoría crítica, en el ámbito educativo esta teoría pretende la renovación de saberes y conocimientos para innovar o transformar la práctica docente. En torno a estos elementos la educación intercultural se relaciona congruentemente con la pedagogía crítica ya que ambos pretenden redefinir la incorporación de la lengua y la cultura para generar cambios en la enseñanza aprendizaje.

Desde luego, la teoría crítica pretende comprender e interpretar la realidad social para proponer cambios o transformaciones sociales. Por esta razón, es importante lograr que el docente “pase de conocedor y dotado de razón instrumental que le permite ser transformador de objetos al entendimiento entre profesores y profesoras capaces de lenguaje y acción que conjuntamente con la comunidad puedan realizar prácticas de transformación social y educativa en beneficio de la libertad de los individuos” (Habermas, 1984: 94). En otras palabras, la estructura de la comunicación: “sólo está libre de restricciones cuando todos los participantes disfrutan de una distribución simétrica de oportunidades para seleccionar y utilizar actos de habla, cuando existe una efectiva igualdad de oportunidades para asumir roles dialógicos” (Carr, 1999: 37).

Consideramos que la teoría crítica puede ser funcional en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en los pueblos originarios, ya que esta teoría recomienda que las actividades a desarrollar en las acciones educativas tiene que partir de la realidad

concreta en que se desenvuelven los sujetos, por estas razones precisamos que la articulación entre lengua, cultura y educación es funcional en la región tseltal; además de ello, permite observar, conocer y comprender procesos que nos lleven a la reflexión crítica para enriquecer y generar conocimientos.

El proceso de aprendizaje bajo las perspectivas de la teoría crítica tendrá su verdadera función formativa cuando los docentes decidan realizar procesos contextualizados para ofrecer una comprensión de la realidad y justamente la teoría crítica requiere que en los procesos educativos se consideren las situaciones socioculturales desde las realidades en que vivimos. Por consiguiente, la reflexión tendrá sentido en la medida en que todos los sujetos implicados participen activamente para generar acciones de cambio en la práctica docente.

3.4.1 Conceptos básicos de la teoría crítica

La perspectiva crítica reconoce que los problemas de la sociedad como la pobreza, la falta de calidad en la educación, pero sobre todo la poca pertinencia educativa que desarrolla en las aulas; para lo cual, la teoría crítica sugiere desarrollar una conciencia crítica con los alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata de conjuntar ideas y acciones para desarrollarlas y comprobar su eficacia. Según McLaren (1998), generalmente los docentes críticos reconocen que las escuelas moldean a los estudiantes mediante situaciones de aprendizaje estandarizadas, pero emplean otros recursos y procedimientos pedagógicos informales para trabajar con grupos específicos, los docentes críticos tendrían que “ver al currículum como una forma de política cultural presupone que las dimensiones sociales, culturales, políticas y económicas son las categorías primarias para comprender a la escuela contemporánea” (1998: 229) y añade que:

Una teoría crítica de la educación escolar necesita reconocer que el propio proceso pedagógico representa un aspecto importante de la generación de conocimiento en las aulas. Esto no sólo es crucial para comprender cómo los estudiantes hacen uso de sus propios recursos culturales con el fin de generar significado, sino también porque teóricamente legitima las diversas

formas de inversión que los estudiantes hacen en el proceso mismo de aprendizaje (McLaren, 1998: 225).

Lo planteado en el párrafo anterior permite identificar que la pedagogía crítica demanda conocer y comprender las realidades sociales, en cuanto al conocimiento, acciones y valores que se tienen que vincular mediante la unidad dialéctica entre teoría y práctica para generar el análisis y la reflexión crítica, este proceso permite reorientar y emancipar el conocimiento. Para ello, el docente tendrá que realizar continuamente una autorreflexión de su práctica docente para generar nuevas acciones porque la teoría crítica “es una teoría sobre la resolución de problemas racional, que trata de abrirla precisamente a estos nuevos puntos de vista y, por tanto (potencialmente), a nuevas soluciones” (Young, 1993: 16). Aunado a esto, se tiene que considerar las características socioculturales para que adquiera significado las actividades:

Los discursos y las prácticas discursivas influyen en cómo vivimos nuestras vidas como sujetos conscientes; moldean nuestras subjetividades (nuestras formas de comprender el mundo) porque es sólo en el lenguaje y mediante el discurso que la realidad social puede otorgar significados. [...] Esto reafirma nuestro argumento de que el conocimiento (la verdad) es socialmente construido, culturalmente mediado e históricamente situado (McLaren, 1988: 228).

Esta explicación nos aclara que los sujetos, su conocimiento y su sentido común son producidos y vividos socialmente; por estas razones, se tiene que considerar la participación de los sujetos implicados para construir conjuntamente innovaciones socioeducativas bajo la premisa de una reconstrucción social que amplíen las acciones educativas. Ante tal situación McLaren apunta que “los teóricos críticos sostienen que los maestros deben comprender el papel que asume la escuela al unir el conocimiento con el poder, para aprovechar ese papel para el desarrollo de ciudadanos críticos y activos” (1998: 221).

En cuanto a la concepción epistemológica, la perspectiva crítica permite ampliar la autorreflexión del docente en su práctica y en la toma de decisiones centrado en la reflexión crítica. La perspectiva crítica, además, no es ni verbalismo, ni activismo, sino una actitud dialéctica que implica por igual a la teoría y la práctica "que demandada la acción, constante, sobre la realidad, y la reflexión sobre esta acción. Que implica un pensar y un

actuar correcto. De ahí que sea indispensable un trabajo vasto, profundo e intenso” (Freire, 1973: 71). Por lo tanto, práctica docente crítica es dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer.

En el mismo orden de ideas, Habermas apunta que la teoría crítica tendría como objetivo fundamental la emancipación del hombre y la “construcción de relaciones sociales, justas y equitativas”, además de lo anterior, la teoría crítica aspira a las acciones comprometidas, según Habermas toda acción y conocimiento humano están impregnados de intereses que responden a una cultura y a un momento histórico determinado, diserta que el interés es “el placer que asociamos con la existencia de un objeto o acción” (1982: 198), por su parte Carr y Kemmis plantean que “el saber es un resultado de la actividad humana motivada por necesidades naturales e intereses” (1988: 147).

Para la teoría crítica es fundamental la relación entre teoría y práctica, porque esta relación conlleva a la revisión e implica una teoría analizada y criticada por los sujetos a partir de la práctica. La teoría crítica será pues aquella que yendo más allá de la crítica, aborde la práctica reflexiva y crítica; por sobre todo, tener claro que el papel y el conocimiento de los sujetos serán indispensables para que intervengan en los cambios. En los procesos de toda investigación educativa tienen que ser espacios para la generación de nuevos elementos culturales e interpretaciones sociales de los participantes que conlleven a la innovación pedagógica.

3.4.2 Perspectivas de la teoría crítica

Para desarrollar conocimiento pertinente, queda por realizar algunos cambios e inclusiones por los sujetos implicados en los procesos educativos con la convicción de mejorar la calidad educativa. Crear las condiciones que propicien la transformación es ineludible detenernos para reflexionar profundamente nuestros actos, partir del acto de autorreflexión el sujeto se aprehende a sí mismo, además, potencia una conciencia responsable de sus acciones. En este acto se combinan razón e interés, al decir de “como acto de libertad, el interés, tanto precede a la reflexión como se realiza en la fuerza emancipatoria de la

autorreflexión” (Habermas, 1984: 174). Con base en estas reflexiones se establecen actitudes que motivan el papel que desempeñamos como docentes, debido que:

[...] el rol del profesor resulta siempre esencial e incluso más relevante, pero sin olvidar que el sujeto de aprendizaje es el propio alumno y que la tarea del docente es fundamentalmente de incitación, acompañamiento, facilitación, orientación y apoyo. Nos parece por eso acertada la expresión de *Aprendizaje a lo largo de la vida*, conscientes siempre de que dicho aprendizaje se enmarca y se lleva a cabo en el contexto de un proceso educativo más exigente que nunca con la función docente (García, 2005: 50).

Ciertamente el papel del docente como acompañante en los proceso de enseñanza aprendizaje, es fundamental para generar el aprendizaje a lo largo de la vida y debe estar complementado en apoyar a los alumnos en “aprender a desarrollar los conocimientos, las habilidades, las actitudes, los valores y la auto-imagen necesarios para seguir aprendiendo en el futuro” (García, 2005: 52). Comprender el importante papel de ser docente nos permitirá fortalecer el propósito de una educación contextualizada y para la vida.

Las decisiones políticas han sido espacios de legitimación de lo que se enseña y aprende en las escuelas; ante ello, tendríamos que actuar y cambiar actitudes para estar dispuestos a dialogar en la toma de decisiones importantes. Para la teoría crítica tiene pleno interés emancipador del conocimiento “se refiere a la naturaleza de la crítica autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social [...] empezar a desarrollar formas de cuestionamiento social que analizaran la distinción entre lo *que es* y lo *que debería ser*” (Giroux, 1992: 26 y 27). La anhelada transformación se puede ir cristalizando con los elementos de la pedagogía crítica:

Una pedagogía crítica revolucionaria debe ser un *proceso colectivo*. Un proceso que implique una aproximación dialógica (freiriana) al aprendizaje. Una pedagogía crítica revolucionaria es un *proceso creativo*, incorpora elementos de la cultura popular (esto es, artes escénicas, música, narraciones orales, ficción) como una herramienta cultural con la que politizar y revolucionar la conciencia de la clase trabajadora (Grande, 2008: 436 y 437).

Ante estos planteamientos tenemos que reflexionar los sucesos, ver las necesidades de los contextos, conocer los procesos históricos y sociales para ir construyendo acciones políticas y solidarias siguiendo “los marcos de la teoría crítica revolucionaria proporcionan a los estudiosos y estudiosas indígenas nuevos modos de pensar acerca de los asuntos críticos, por ejemplo la soberanía y la autodeterminación” (Grande, 2008: 438). En este sentido, la perspectiva freiriana fundamenta la manera de producir en el hombre una influencia innovadora que contribuya a la elaboración de una educación, en una sociedad donde los sujetos activos suplan los efectos de la educación acrítica. De esta manera, la educación se transforma en un hecho crítico y ético capaz de convertir a los alumnos en sujetos reflexivos, reconociendo sus capacidades, como parte constituyente de cambios innovadores.

Es importante saber que la pedagogía crítica “depende contextualmente de las condiciones locales, espaciales e históricas” (Gregory, 2008: 469); el desarrollo de una pedagogía crítica requiere compromiso acompañado de acciones, así como conocer los contextos socioculturales que pueden ser las bases para entablar relaciones dialécticas que pueden generar prácticas transformadoras:

Si la pedagogía crítica revolucionaria quiere ser un factor en el intento de transformar la sociedad, creo que tenemos la obligación de desarrollar nuestros ideales políticos y nuestros compromisos sociales mediante la expansión de nuestro conocimiento, que usaremos para generar más conocimientos por medio de la reflexión y de la acción (Gregory, 2008: 471).

Como hemos visto para el desarrollo de una pedagogía crítica se requiere de un compromiso político y social como complementos para construir una sociedad cambiante que pueda ampliar sus visiones y producir conocimientos pertinentes. Para lograrlo se requiere conocer y resolver algunos problemas fundamentales que permitan ser explicados de manera transdisciplinaria, con la intención de ampliar explicaciones; por ello consideramos que para la solución de problemas reales se tienen que integrar conocimientos pertenecientes a disciplinas diversas.

3.5. Por qué generar pensamiento reflexivo y crítico

Como individuos tendríamos que reconocer el ámbito concreto en el que vivimos para comprometernos a mejorar proyectos de vida como la educación, admitir que los cambios educativos tendrían que estar vinculados con el contexto y sus necesidades; si el proyecto no contempla las prácticas socioculturales de los sujetos, podría fracasar. Del mismo modo, tenemos que aprender a desarrollar un pensamiento crítico que nos permita ver e identificar las necesidades sociales, tenemos que pensar y reflexionar en la construcción de nuevas sociedades.

Para la pedagogía crítica propuesta por Freire (1970) el docente no solo educa, también aprende crecen y se transforman junto con los niños, por lo cual, se debe generar la liberación que estimule la reflexión y la acción mismas, que respondan a una búsqueda de la transformación creadora, y añade que las “relaciones permanentes con la realidad, producen, no solamente los bienes materiales, las cosas sensibles, los objetos, sino también las instituciones sociales, sus ideas, sus concepciones” (1970: 118 y 119). Por su parte, McLaren subraya lo siguiente:

Una teoría crítica de la educación escolar necesita reconocer que el propio proceso pedagógico representa un aspecto importante de la generación de conocimiento en las aulas. Esto no sólo es crucial para comprender cómo los estudiantes hacen uso de sus propios recursos culturales con el fin de generar significado, sino también porque teóricamente legitima las diversas formas de inversión que los estudiantes hacen en el proceso mismo de aprendizaje (1998: 205).

El pensamiento crítico aspira a generar la reflexión para fomentar una conciencia crítica en los sujetos mediante los diálogos entre los distintos sujetos, una práctica que comprometa a los docentes en sus acciones. Definitivamente, la constante reflexión puede transformar las acciones de los docentes y de los alumnos, las acciones basadas en la reflexión conjunta de los sujetos podrá conseguir la formación de individuos autónomos y críticos.

La pedagogía crítica exige la necesidad de una lógica sustantiva que incluya los conocimientos, los juicios, los valores, y los intereses de la humanidad. Consideramos que las perspectivas de la pedagogía crítica pueden ser fomentadas en los procesos de

enseñanza y aprendizaje porque pondera la lengua, cultura y educación que dotan de los conocimientos que se han construido dentro de una sociedad “este particular campo referencial (por ejemplo el lenguaje, la cultura, el lugar, el tiempo) influye en cómo los símbolos generan significados” (McLaren, 1984: 207). Siguiendo al autor, plantea que:

La pedagogía crítica considera que unos de sus objetivos más fundamentales es comprender cómo las experiencias construidas socialmente – y, con frecuencia, contradictorias– y las necesidades de los estudiantes pudieran cuestionarse con el fin de sentar las bases para analizar la intersección entre su propia vida y las limitaciones y posibilidades dentro del orden social establecido (McLaren, 1998: 225).

En este trabajo queremos hacer énfasis que en los procesos educativos tenemos que reflexionar en los problemas actuales que vive el país, y concretamente la región tseltal que hoy nos ocupa; este debe ser una premisa real para las ciencias sociales. Tenemos que ver cómo otras culturas han crecido y tienen un constante renacimiento; esto implica conocer y ampliar los conocimientos al trazarse un proyecto de vida que contemple concepciones y acciones de cambio.

La diversidad cultural exige un pensamiento crítico que deben realizar los sujetos con conciencia crítica y con voluntad; respetando las diferencias de cada sociedad, comprender el de nosotros y saber entender la actitud de los otros; para esto; hay que saber escuchar y no imponer. Hoy la juventud ha demostrado indiferencia y consumismo, algunos se imaginan con éxito económico en el futuro porque están atraídos por el capitalismo. Por ello, urge transmitir ideas para que sean sujetos emprendedores y que reconozcan que vivimos atrapados por el consumismo.

Aunado a esto, hoy en día, muchos individuos tienen crisis de identidad cultural, en algunos existe una autonegación de pertenencia; asimismo el individualismo y la competitividad nos han llevado solo a ser consumistas en este mundo globalizado, situación que ha generado un fenómeno como la exclusión social. En nuestros días, se requiere de una cultura que rompa con la lógica cultural que pretende homogenizar a la sociedad en general, esta homogenización trae consigo intereses económicos, capitalistas que quieren concentrar el capital en monopolios de empresas.

Ante tal situación, es tiempo de preguntarnos dónde, para qué y por qué construyo conocimiento y cómo me autoconstruyo como sujeto reflexivo. Hoy se requiere fortalecer en todo momento un pensamiento crítico, para asumirnos como individuos en crecimiento. La educación crítica y liberadora exige “una permanente postura reflexiva, transformadora. Y, por encima de todo, una actitud que no se detiene al verbalismo, sino que exige la acción” (Freire, 1969: 18). Esto nos obliga a cambiar proyectos de vida que demanden cambios sociales para el bienestar de todos. Creemos que es posible emerger lo diverso y asumir situaciones con responsabilidad, desarrollar el pensamiento crítico para transformar sistemas que hoy nos afectan, de ahí la importancia de tener proyectos con cambios de vida.

La realidad se construye todos los días, existen dinámicas culturales, por eso los docentes tienen que actuar con responsabilidad, para formar a los niños y jóvenes, hoy la educación no consiste en repetir o memorizar datos o transmitirlos, la enseñanza implica plantear y reconocer problemas sociales actuales, buscar juntamente las posibles soluciones; sino realizamos estas actividades, otros lo harán por nosotros y seguramente nos impondrán sus ideas, por ello, lo más deseable es desarrollar un pensamiento crítico con trascendencia.

Finalmente sostenemos que la triada LCE se puede recrear desde una educación intercultural que genere un pensamiento crítico, fomentar y desarrollar el pensamiento crítico es responsabilidad de todos, es un acto importante para la sociedad en que vivimos, hay que saber enfrentar situaciones en función de las necesidades sociales y culturales, el pensamiento crítico puede fortalecer los proyectos de vida, de la misma manera nos puede ayudar a ser individuos responsables con nuestras actitudes. Hoy es el momento para reconocer que formar implica conocer la realidad sociocultural para generar cambios pertinentes, pensar y actuar con valores es un requerimiento para construir conocimientos para la vida.

3.6 Construyendo educación mediante diálogos y saberes

En el mundo moderno los seres humanos nos encontramos continuamente en interacciones con personas diferentes donde se manifiesta la identidad cultural en distintos tiempos y espacios. Esta situación ha puesto en el centro del debate el enfoque intercultural, como una alternativa para construir sociedades más democráticas, plurales e incluyentes, donde prevalezca el respeto a la cultura propia y la de los otros “En el mundo de la educación hablar de inclusión es hablar de justicia y, parece lógico, que para construir una sociedad justa sea necesario desarrollar modelos educativos equitativos que afronten con justicia los desequilibrios existentes en la misma” (Leiva, 2011: 3).

Desde luego que la educación intercultural ha pasado por distintos procesos en donde se cruzan diferentes concepciones, políticas e ideologías que han influido en la creación de acciones educativas para dar atención a la diversidad “Un proyecto de estas características exige participación social, adecuación a los contextos propios de cada país y de cada sistema educativo, y voluntad de cooperación regional” (Marchesi, 2010: 267). De acuerdo con ello, la sociedad, los docentes y las autoridades educativas tenemos que reflexionar y trabajar de manera conjunta para la creación de nuevos proyectos. Para construir una educación intercultural, en la cual, es preciso realizar diálogos e incluir los saberes que generen cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje:

La educación intercultural permea el currículum y las estrategias instruccionales usadas en la escuela, como interacciones entre profesores, estudiantes y padres, y las muchas formas en que la escuela conceptualiza la naturaleza de la enseñanza aprendizaje. Porque utiliza la pedagogía crítica y su filosofía, y se enfoca en el conocimiento, reflexión y acción (praxis) como la base para el cambio social, la educación intercultural avanza hacia los principios democráticos de justicia social (Poblete, 2009: 190).

Alcanzar estas aspiraciones de la pedagogía crítica es un reto en el que la educación desempeña un papel fundamental. La educación intercultural puede actuar como un agente potenciador de cohesión social si se emplea la pedagogía crítica, de esta manera la práctica docente se redimensiona en el sentido de ejercitar la autocrítica, la reflexión para generar acciones, esta última lo determina la manera en cómo se relaciona la práctica con el contexto. Derivado de lo anterior, la educación es sin duda un factor de suma importancia

para la construcción de diálogos, de relaciones de respeto, de intercambio de saberes y convivencia equitativa entre culturas.

La educación intercultural pretende atender a la diversidad cultural, entre ella a los niños de diferente origen cultural y lingüístico que asisten a las escuelas y aulas del país. Concretamente en el estado de Chiapas existen varias lenguas originarias que merecen ser atendidas en los procesos educativos. En ellas, se hace presente la diversidad de género, de capacidades diferentes y de ritmos de aprendizaje, entre otras; las cuales marcan la necesidad de una nueva práctica docente inclusiva, que acerque a los alumnos al conocimiento local con pertinencia sociocultural, con la participación de los sujetos implicados:

Nuestra propuesta va en la línea de construir una educación intercultural inclusiva donde el proyecto educativo de centro se haga no desde una perspectiva técnica o administrativa, sino fundamentalmente reflexiva y humanista, con la participación e implicación de alumnos, familias y entidades sociales en el marco de la comunidad educativa. Se trataría de naturalizar la presencia y la relación educativa del profesorado con el resto de agentes de la comunidad educativa desde un enfoque de compromiso participativo por la acción educativa intercultural (Leiva, 2011: 9).

La educación intercultural impulsa a la sociedad para actuar de manera comprometida y participativa en la formación de sujetos capaces de comprender las realidades: local, regional nacional y universal. Estas diferentes miradas culturales permiten intervenir en procesos de transformación social pero respetando la diversidad sociocultural.

Además de ello, el contexto, la escuela y el aula son espacios propicios donde se pueden generar conocimientos pertinentes y formar sujetos capaces de comprender las necesidades de su comunidad e intervenir para el desarrollo local y regional. Para fortalecer estas actitudes críticas y comprometidas tenemos que analizar otras experiencias metodológicas que nos ayuden a desarrollar la educación intercultural, para lo cual consideramos importante este valioso conjunto de recomendaciones planteados por Merino y Muñoz:

- El aprendizaje ha de ser significativo.

- Ha de ser construido por el alumno. La construcción es un proceso cognitivo interno facilitado por la experiencia personal, por los conocimientos previos, por el contacto con las fuentes de conocimiento y por la interacción social.
- El aprendizaje debe ser funcional, que sirva para la vida y en la vida.
- Motivado. En este aspecto tienen gran importancia las expectativas de éxito por parte de los padres y los profesores, que deben evitar el «efecto Pigmalión».
- Por descubrimiento, siempre que sea posible.
- Socializado. Es esencial la participación activa en diversos equipos y situaciones grupales, para aprender a convivir, tolerarse, respetarse, competir, colaborar. La participación en equipos de trabajo y de juego resulta ser un factor decisivo en la formación de actitudes de aceptación interétnica.
- El aprendizaje mediado. En él un adulto con experiencia, preparación e intención, selecciona, enfoca, reaviva las experiencias ambientales y los hábitos de aprendizaje. El profesor es el mediador que facilita la construcción de los aprendizajes significativos: selecciona el currículo, selecciona los estímulos, crea el ambiente, define y guía las actividades, establece los criterios de evaluación.
- El aprendizaje ha de ser diferencial con individualización de ritmo, de actividades, de opciones, de programas (1998: 237 y 238).

Los principios metodológicos para promover la educación intercultural que han sido propuestos por Merino y Muñoz (1988), consideramos que estas recomendaciones pueden desarrollarse en el contexto tseltal. Los autores puntúan que el aprendizaje ha de ser construido por el alumno para que sea significativo y funcional en la vida cotidiana, además enfatizan que éstos “son plenamente aplicables en el modelo de educación intercultural” (Merino y Muñoz 1998: 237). Esto puede ser posible si consideramos las necesidades específicas de los alumnos de las diferentes escuelas y las características socioculturales de los contextos.

A propósito de lo anterior, Leiva señala que “en esta perspectiva se defiende la importancia de manejar competencias interculturales en una comunicación que debe ser auténtica y empática por parte del docente hacia el alumnado y las familias” (2011: 12). Para generar las competencias en la educación intercultural tenemos que cambiar formas de ser, de pensar y de intervenir. Por consiguiente, es importante analizar lo que el autor nos sugiere en la que ha conciliado seis pautas para la reflexión y la acción pedagógica intercultural:

1. Interculturalizar el currículo escolar, impregnándolo de valores y actitudes favorables a la diversidad cultural y a la cultura de la diversidad.
2. Sabiendo que para aprender a valorar a otras culturas se hace imprescindible conocer y comprender la nuestra propia, desde un punto de vista reflexivo y eminentemente crítico.
3. Teniendo muy claro que el contacto con otras culturas nos enriquece y nos humaniza, y no nos empequeñecen ni nos destruyen.
4. Aprendiendo a ponerse en el lugar del ‘otro’. Ruptura con el etnocentrismo. El “yo” y el “tú” habría que cambiarlo por el “nosotros” (nos-otros). Esto implica aceptar al “otro” como legítimo “otro” en su diferencia personal, social y cultural.
5. Conociendo a las otras culturas, y esto implica pasar de la multiculturalidad a la interculturalidad, de la diversidad cultural a la cultura de la diversidad, del mestizaje cultural a la cultura del mestizaje.
6. Empleando metodologías eminentemente activas, participativas, cooperativas y críticas, planteando iniciativas y compromisos pedagógicos que promuevan la consecución de acciones educativas de éxito escolar para todos los alumnos sin ningún tipo de excepción (Leiva, 2011: 4 y 5).

Si consideramos estas pautas en la práctica docente y empleamos las metodologías participativas con los alumnos, seguramente potenciaremos una práctica intercultural que pondere la reflexión crítica para llegar a la transformación, donde: “la educación, como un fenómeno de transformación en la convivencia, es un ámbito relacional en el que el educando no aprende una temática, sino que aprende un vivir y un convivir, como resultado de lo cual desarrolla una forma de vivir el ser humano” (Dávila, 2009: 147). Si comprendemos y actuamos con compromiso para el proceso de enseñanza y aprendizaje, éste fortalecerá su función social y propiciara la anhelada transformación.

3.7 Nuevas convivencias mediante la educación intercultural

En la actualidad, el reconocimiento de la innegable relación entre la diversidad cultural y la educación está generando reflexiones y análisis desde distintas disciplinas y metodologías para generar nuevas convivencias mediante la educación intercultural. No obstante, ante la falta de llevar a cabo la práctica y seguimiento de las directrices de las políticas para la atención a la educación intercultural, se percibe una política abierta al cambio y un

desconocimiento de los docentes de nuevos enfoques educativos para atender una sociedad diversa. Aunado a esto, la poca participación de los docentes y autoridades educativas en el diseño de los programas educativos ha provocado en algunas escuelas la continuidad de una práctica docente memorística y homogénea en las diferentes regiones.

La educación intercultural busca modificar actitudes, nuevas convivencias, pero sobre todo fortalecer la inclusión y los vínculos entre los sujetos. Los procesos de enseñanza y aprendizaje deben estar acompañados de estrategias que generen conocimientos para dar paso al aprendizaje para la vida. En este escenario, el espacio escolar trasciende más allá de lo previsto:

Las escuelas de hoy ya no están llamadas exclusivamente a enseñar, sino también a aprender de sus propios procesos, de convertirse en instituciones que aprenden de sus aciertos y sus errores. Ello exige una capacidad mayor de escucha, pero también de mayor preparación técnica para develar lo que acontece en su interior. Una educación de calidad exige reconocer a actores y autores implicados (Baeza, 2008: 203).

Desde esta perspectiva, la escuela tiene que empezar a escuchar las voces para ofrecer una educación de calidad, retomar los diálogos intraculturales e interculturales para desarrollar la autonomía escolar acorde a los principios culturales propios de los sujetos. Se trata de facilitar el paso de la cultura local a la nacional y de potenciar los conocimientos de las culturas originarias para garantizar un desarrollo no dependiente y subordinado a la sociedad mayoritaria. En definitiva, consideramos que el cambio en la práctica docente implica un dinamismo que conlleve a la reflexión crítica de los distintos enfoques:

El enfoque de la transformación: este enfoque supone cambios en el canon, paradigmas e ideas básicas del currículum y facilita a los y las estudiantes ver conceptos, hechos, temas y problemas desde diferentes perspectivas y puntos de vista. Uno de los principales objetivos de este enfoque es ayudar a los y las estudiantes a comprender conceptos, eventos y grupos desde la visión de la diversidad étnica y cultural, además de comprender el conocimiento como una construcción social. Objetivos importantes del enfoque de la transformación son enseñar a los estudiantes a pensar críticamente y desarrollar las habilidades para formular, documentar y justificar sus conclusiones y generalizaciones (Poblete, 2009: 195).

Es así que la educación intercultural requiere de un cambio de paradigmas, de otros procesos pedagógicos intencionados y vivenciales, basada en el respeto, la autonomía, la

solidaridad y el diálogo para la transformación. Tiene entre sus objetivos, formar sujetos críticos capaces de conocer, reconocer, valorar y apreciar su cultura propia y otras; formar sujetos con habilidades para debatir o argumentar sus ideas en espacios públicos para ampliar la construcción social de conocimientos, ya que finalmente “su objetivo es empoderarlos para adquirir eficacia política y habilidades para participar en el cambio social” (Poblete, 2009: 195).

Las relaciones entre distintas culturas están envueltas en un reparto del poder económico, político y social, un reparto por demás desigual del que surgen relaciones como las de dominación, marginación, exclusión y subordinación. En este sentido, una minoría cultural es un pueblo con una relación asimétrica de poder respecto a una mayoría dominadora que construye de forma artificial un “nosotros” frente a un “ustedes”. Esto requiere un cambio en los programas educativos y el dominio de la lengua y cultura de las sociedades. Poblete plantea Programas de Inmersión Completa, que son:

Aquellos donde las culturas y lenguas de referencia se enseñan a través de toda la malla curricular. Los niños y (las) niñas manejan ambos idiomas ampliándolos progresivamente, lo que sucede, por ejemplo, en los colegios de idioma. Los profesores de todos los sectores de aprendizaje, o por lo menos la mayoría de ellos, manejan las lenguas y culturas que identifican al establecimiento. Poseen implementación y recursos técnicos necesarios, en especial metodologías apropiadas, textos, talleres y materiales (2009: 196).

Es necesario afirmar con suma claridad que, ante el conflicto cultural, muchas veces se enmascara un conflicto de clase (económico y social). Pero no es menos cierto que las culturas (con su historia, lengua, formas de vida, religión, entre otros) están vivas, se construyen y redefinen en estos contactos culturales un proceso continuo de interacción y atribución de significados subjetivos socialmente compartidos.

Hoy es una necesidad señalar que no es suficiente tomar en cuenta la diversidad cultural como un fenómeno positivo. Es además necesario que los miembros del grupo mayoritario y minoritario adquieran ciertas competencias para la interacción y el diálogo cultural, y que la educación en los pueblos originarios considere “la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar, incluso

para el aprendizaje de la lengua oficial: se ve como algo positivo y no como rémora” (Merino y Muñoz, 1998: 220).

La educación intercultural reconoce el importante papel de la educación en la formación para convivir entre diferentes, más allá de la simple coexistencia. La educación intercultural pretende trascender la noción de multiculturalidad, concepto descriptivo que se refiere a la coexistencia de personas y/o grupos culturalmente diferentes en espacios o territorios determinados; y que no se refiere a la relación entre estas personas y grupos. La interculturalidad sí se refiere a ella y la califica como una relación basada en el respeto y desde posiciones de igualdad.

De esta forma, la educación intercultural se plantea como una alternativa para superar añejos esquemas como los enfoques homogeneizadores; se trata de crear nuevas estrategias educativas para transformar las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas, construyendo respuestas educativas diferentes y significativas para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales como medios para transformar la práctica docente. Es decir, un proyecto de educación abierta y flexible que considere algunos referentes:

Todos los proyectos pedagógicos tienen dos referentes básicos: primero, cómo son los alumnos, en qué situación están, qué necesidades tienen, cómo es su situación familiar y social (contextualización), cuáles son sus valores, actitudes, comportamientos; segundo, cómo deben ser esos alumnos ya educados y formados, qué valores, actitudes y comportamientos deben cimentar, mejorar, cambiar o adquirir, qué conocimientos, capacidades y destrezas deben poseer para su desarrollo personal y para su participación en la sociedad (Merino y Muñoz, 1998: 226).

Una práctica docente contextualizada que promueva un diálogo entre los conocimientos y prácticas socioculturales que han estado en permanente contacto; que mira lo ajeno desde lo propio y que observa e interactúa desde su autoafirmación y autovaloración. De manera que se busca abordar de manera reflexiva, analítica, crítica, creativa y constructiva las realidades multiculturales existentes en el país e intervenir oportunamente realizando innovaciones desde ámbitos locales y regionales.

Desde luego, estos procesos son complejos, pero cuando se tiene plena conciencia de atender a la diversidad cultural y lingüística del estado y concretamente de la región tseltal; entonces habrá avances o transformaciones en la práctica docente. Debido que los docentes son los principales protagonistas en la enseñanza de las lenguas originarias, son ellos quienes conocen las realidades culturales del contexto tseltal y de ellos depende la incorporación de las prácticas socioculturales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3.8 Propuestas de trabajo mediante los saberes socioculturales

El problema de la educación se ha tratado de resolver con la implementación de reformas curriculares. Generalmente los cambios que promueven a este nivel son para cubrir los intereses políticos de los grupos hegemónicos. Fullan (2002) nos comparte cómo se han dado estos procesos en las diferentes décadas, cada reforma que se realiza en discursos asegura “la calidad educativa y la igualdad de oportunidades”; según el autor, este tipo de discurso viene desde los años 50 del siglo pasado, pero aún los encontramos actualmente en los cambios curriculares y lo escuchamos en los discursos de las autoridades educativas:

El proceso de cambio se ha caracterizado por seguir un patrón según el cual las innovaciones se desarrollan fuera de los centros para ser transmitidas a ellos, posteriormente, en función de bases universales. Los consumidores o usuarios de dichas innovaciones (profesores, padres, alumnos) tienen un papel limitado en ese proceso, siendo considerados más bien como adoptantes pasivos de lo mejor de las innovaciones más recientes. Es notorio que la primacía se otorga a las innovaciones (que a menudo acaban en sí mismas) y no a la capacidad de los usuarios para innovar. En otras palabras, en lugar de considerar la innovación como parte de un universo de significados, las escuelas se interpretan como un mundo de adoptantes. Allá donde los usuarios sí innovan se trataba, a menudo, de un hecho individual, el resultado de un proceso permitido y no de un proceso participativo. (Fullan, 2002: 4).

Sin embargo, hoy por hoy nos preguntamos por qué a pesar de las reformas curriculares que se han implementado en nuestro país, no vemos cristalizarse lo que hemos discursado equidad y pertinencia educativa. Siguiendo al autor ciertamente la innovación educativa no se puede lograr con facilidad debido a que los sujetos implicados tienen un papel limitado en la construcción de reformas curriculares; consideramos que por ello

algunos actúan de manera pasiva sin comprometerse con su práctica docente (Fullan, 2002). Por estas razones, en las reformas curriculares se tiene que reflexionar sobre las diversidades y necesidades contextuales para que en la medida de lo posible se puedan integrar ciertas características para su desarrollo:

En la reforma que requiere el currículum intercultural, los materiales y recursos para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje debiera incluir y representar hechos y eventos desde diversas perspectivas étnico-culturales, valorando las manifestaciones diferentes de situaciones que pueden resultar significativas para el proceso educativo (Poblete, 2009: 197).

Para el currículum de la educación intercultural se requiere de una integración global para su extensión social, donde se considere a la lengua como dimensión que permea la cultura de un pueblo que le da identidad a los sujetos que lo integran. Otro aspecto importante que pasa desapercibido ante la implementación de las reformas curriculares es que su contenido generalmente está descontextualizado de las regiones a las cuales están destinados. Por ello, quedan sin efectos significativos para los niños. Se requiere que estos cambios se realicen de manera participativa, cooperativa y crítica, para considerar las necesidades reales; para ello lo deben expresar los sujetos (docentes, niños, padres de familia).

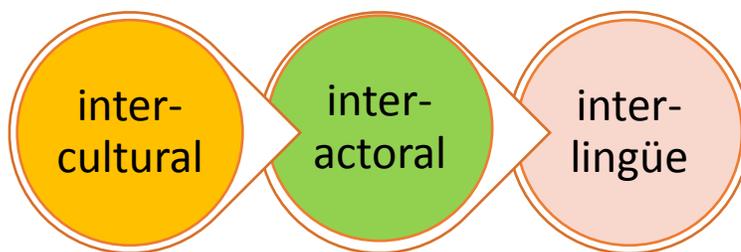
Lo que Fullan (2002) propone sobre la participación de los sujetos sería realmente trascendental ya que se integrarían las características de los contextos que pueden generar la innovación educativa acompañado de la implementación de nuevas estrategias. Aunado a esto, el autor recomienda cinco componentes para el cambio: 1) materiales, 2) estructura, 3) comportamiento, 4) conocimiento y comprensión, 5) internalización de valores. Estos componentes propician para la escuela resultados significativos, porque los docentes pueden implementar estos componentes en las aulas para generar actitudes con valores para la transformación social.

Queremos destacar que para generar la educación intercultural es necesario lograr el reconocimiento de que somos diversos; docentes y alumnos debemos participar de manera activa en los procesos de cambio porque “la escuela de hoy vive una realidad diferente a la de décadas anteriores y de seguro también distinta a las que vendrán. Hoy la

Escuela se enfrenta a una sociedad que no solo cambia, sino a una sociedad donde el cambio se ha convertido en permanente” (Baeza, 2008: 195).

Algunas innovaciones demuestran que es posible alcanzar niveles de calidad igual o incluso superiores a los obtenidos cuando solamente se sigue el camino marcado por directrices educativas impuestas. Una innovación educativa implica un cambio cuyo fin es lograr una mejora en la práctica correspondiente. Es un proceso dinámico que se da en un contexto determinado, que responde a necesidades específicas y está dirigido en beneficiar a una sociedad con características particulares. Por ejemplo en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), han desarrollado un proyecto social donde intercambian mutuamente diversos saberes y conocimientos entre académicos y estudiantes, para esto han considerado algunas dimensiones como las siguientes: inter-cultural, inter-actoral e inter-lingüe.

Esquema 5: Conexión insoslayable de las tres dimensiones



Fuente: Elaboración propia a través de datos obtenidos en Dietz (2010)

Estas conexiones circulares de las tres dimensiones permiten construir los diálogos horizontales con los sujetos implicados para compartir saberes y por ende generar conocimientos a partir de la integración o como lo define el autor para concatenar la cultura como herramienta fundamental para la estrecha relación de conexiones insoslayables para los diálogos interculturales.

La cuestión inter-cultural trata de vincular la cultura en las actividades pedagógicas: “inter-cultural, centrada en las complejas expresiones y concatenaciones de praxis culturales y pedagógicas que responden a lógicas culturales diferentes” (Dietz, 2010: 12). Lo inter-actoral consiste en compartir los saberes con otros actores para compartir los conocimientos y a la vez ampliar la diversidad de pensar y sentir. La dimensión inter-lingüe se trata de potenciar las competencias lingüísticas de las culturas. Este planteamiento tridimensional amplía las experiencias de los diferentes espacios socioculturales, las ideas que se comparten ayudan a comprender los procedimientos sociales; para desarrollar estos actos tenemos que aprender a interactuar para construir en conjunto diversos conocimiento y dejar las practicas individuales que no ayudan a dinamizar nuevas experiencias.

Las dimensiones inter-cultural, inter-actoral e inter-lingüe favorecen las innovaciones que parten de lo local ya que incorporan formas de entender la realidad y la educación contextual; su valor radica en que éstas nacieron de abajo hacia arriba y que esta relación: “de saberes, haceres y poderes refleja a su vez la necesidad de ampliar la noción de interculturalidad a cuestiones no estrictamente culturales, que incluyan también saberes y prácticas procedentes de otro tipo de actores” (Dietz, 2010: 12).

Existen otras experiencias educativas interculturales como el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIS) creado por la Asociación Nacional de Universidades y Escuelas de Educación Superior (ANUIES) y la Fundación Ford (FF); este es un programa de acción afirmativa que busca responder a las necesidades de estudiantes indígenas y promover las relaciones interculturales para la transformación cultural y la ampliación de espacios. En estas instituciones conviven docentes y estudiantes indígenas; uno de los elementos que resaltan es que los docentes consideraron la participación de los estudiantes para mejorar los procesos pedagógicos: “con distintas referencias culturales o pidiendo a los estudiantes indígenas que hablen sobre sus tradiciones, conocimientos, lenguas y realidades sociales” (Barrón, 2008: 31).

Otra experiencia significativa la vemos en el proyecto “Escuela Ciudadana” que demuestra otro tipo de escolarización deseable hecho realidad desde hace dos décadas: “es un ambicioso y exitoso proyecto de reforma educativa, puesto en práctica en la ciudad de

Porto Alegre; Brasil, desde 1989” (Fischman, 2008: 288). Este proyecto tiene como objetivo promover las prácticas participativas para el desarrollo autónomo, crítico y creativo de los individuos. La escuela ciudadana tiene como uno de sus principios la democratización de los conocimientos mediante unidades temáticas de los marcos sociales y culturales de las comunidades:

Estas unidades temáticas, que tienen sus raíces en la comunidad local, pasan a ser un instrumento de propiedad local para la construcción y distribución de unos conocimientos socialmente relevantes para las comunidades integradas en cada centro escolar. La incorporación crítica de aquellos elementos que se consideran relevantes para la comunidad escolar, complementada con prácticas pedagógicas desarrolladas para reforzar el concepto de democracia radical en el seno de *Escola Cidadã*, ha conferido un nuevo significado a la enseñanza y el aprendizaje en Porto Alegre (Fischman, 2008: 297).

De las experiencias revisadas pretendemos recuperar algunas sugerencias que permiten comprender la importancia de las concepciones culturales y las acciones participativas. Todas estas experiencias tienen como objetivo la construcción de una nueva epistemología para entender el conocimiento, sus estrategias de investigación son participativas para el diseño del currículo escolar y desarrollan unidades temáticas con marcos socioculturales enfatizando la noción de cultura y la importancia del uso de la lengua materna en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Asimismo recuperan también los enfoques de la pedagogía crítica para el desarrollo de la enseñanza de las lenguas en la escuela primaria.

Desde luego, uno de los aspectos centrales a considerar en este trabajo son la lengua, la cultura y la educación intercultural, que hablan y practican de manera conjunta entre los docentes con sus alumnos, este aspecto de que ambos (docente y alumnos) sean de la misma cultura es una cuestión trascendental, ya que el poseer las mismas pautas socioculturales, facilita la integración de la lengua y la cultura tseltal en los procesos de enseñanza aprendizaje.

La comunicación permanente en la lengua tseltal favorece las habilidades comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir. Este hecho facilita el análisis de las prácticas socioculturales del lenguaje, para luego interpretar el sentido y significado de las

mismas; de tal modo que los alumnos comprendan que en una secuencia de acciones y de situaciones están implícitos saberes y conocimientos, que recrean la vida comunitaria.

La realidad actual de los pueblos tseltales debe ser integrada en los nuevos planteamientos educativos, donde se reconozcan y se incorporen las manifestaciones socioculturales propias que se caracterizan por una diversidad de saberes comunitarios que se expresan en la cotidianidad y que desarrollan formas de vida particulares que los identifican como tseltales, que constituyen con ello una identidad cultural propia. Las prácticas socioculturales se convierten en patrones o pautas; las cuales, a través del tiempo y en espacios distintos, han constituido formas de interpretación frente a las diferentes problemáticas.

Los procesos que conforman nuestra propuesta pretenden recuperar los saberes y conocimientos que poseen los sujetos. La propuesta tiene un carácter flexible que permite abordar los contenidos mediante una dinámica de trabajo reflexiva, participativa y cooperativa; considerando las sugerencias del modelo colaborativo. Al respecto Vila aclara que el:

Modelo colaborativo, donde los profesionales ven a las comunidades en general y las familias en particular como actores necesarios e imprescindibles dentro de una visión holística y transformadora de la educación. Estos profesionales consideran que la cualificación de los distintos contextos se deben dar desde el trabajo conjunto y coordinado de los mismos, con participación de la comunidad en el aula, un constante intercambio de información, intereses e inquietudes y el trabajo cooperativo en el planteamiento y desarrollo del currículum, al mismo tiempo que se preocupen por la formación crítica de las madres-padres y otras personas vinculadas de la comunidad para conseguir que esa colaboración se dé en situaciones de horizontalidad y convivencia democrática (Vila, 2005: 158).

Los docentes de alguna manera tienen que considerar y practicar las actividades colaborativas, fomentar la sensibilización para el reconocimiento y valoración de la prácticas democráticas, mediante ejercicios dinámicos, colaborativos y participativos. Igualmente en todo momento hay que fortalecer los saberes culturales y poner en marcha las experiencias profesionales, dentro de distintas concepciones culturales

interrelacionadas entre sí, desde una perspectiva integral que reúne la participación de los sujetos.

Para profundizar los propósitos que establece la educación intercultural, tenemos que estar conscientes de nuestra tarea de guiar la enseñanza y aprendizaje, para esto hay que propiciar un clima cálido y seguro en donde la convivencia entre docente y alumnos se consoliden a partir de los diálogos permanentes; y una educación basada en la realidad y en los saberes propios de los alumnos; bajo una inclusión de saberes y conocimientos, que surjan de las necesidades sociales de la región tseltal.

Para esta propuesta es ineludible la dimensión pedagógica del docente y su papel para la aplicación del enfoque intercultural en el currículum lo que se espera de los docentes es que generen conocimientos a partir de la lengua y la cultura presentes en la vida diaria de los alumnos. La reflexión crítica constante y permanente de los docentes será necesaria para que implementen estrategias para el cambio educativo:

Para guiar la transformación de los educandos en adultos democráticos, el profesor ha de tener recursos de reflexión y de acción con los niños en una convivencia en la que no se vean atemorizados por ser negados a raíz de las dificultades que puedan tener en un momento determinado. Esto es posible sólo si los educadores se mueven desde la autonomía reflexiva, respetándose a sí mismos y a sus alumnos (Dávila, 2009: 147).

Estamos convencidos que sólo considerando la triada LCE se pueden propiciar acciones democráticas y reflexivas que influyan en el diseño y rediseño de estrategias para buscar nuevos mecanismos metodológicos que favorezcan y faciliten el diálogo de saberes para promover con los niños la capacidad de reflexión. Esto permitirá que los docentes y alumnos puedan expresar sus pensamientos y sentimientos.

Esto es una posibilidad que facilita la recreación de vínculos realmente equitativos en el marco de las relaciones entre sujetos diferentes que se manifiestan en la vida cotidiana de los individuos como parte de su forma de ser y de interactuar con otros. En estas interacciones se atribuye cualidades y contribuciones a las situaciones sociales.

3.9 La relevancia de los vínculos entre escuela y comunidad

La educación tseltal que se recibe en casa prepara a los individuos de acuerdo a su visión de mundo y a sus necesidades concretas; la educación tiene determinados fines como conservar y respetar a la naturaleza, se aprende a respetar a los mayores, actuar conforme a las normas y valores sociales establecidos por la comunidad y se educa a los niños con las actividades para la vida. De acuerdo a su género, se les transmite habilidades y valores para realizar sus actividades de manera respetuosa y responsable.

La educación tseltal se manifiesta en la cultura local, tiene interpretaciones de la concepción que se tiene acerca de la naturaleza. Además, esta educación es el resultado de los vínculos y el intercambio de experiencias con los individuos. Así pues, se dice que los niños comienzan su educación en la casa y poco a poco se fortalecen conforme a la edad cronológica de los niños, hasta tener autonomía propia.

Los padres de familia tienen claro que en la casa se aprenden los quehaceres, desde temprana edad se les educa a las niñas y los niños para el trabajo cotidiano. Si es una niña aprende las cosas con su mamá, con sus hermanas o con sus tías; si es niño aprende con el papá, el abuelo y los tíos. La educación que se comparte en la familia es para la vida, porque aprenden con responsabilidad, a respetar, a reflexionar, a participar en las labores colectivas, a dialogar con los padres, con los adultos y con los *tuneletik* “servidores de la comunidad” o “autoridades de la comunidad”.

Los procesos educativos en las comunidades tseltales se aprenden y se generan en diferentes espacios; primeramente se generan en la casa, el segundo sería el espacio social de la comunidad, un tercer espacio es la iglesia (católicos tradicionales o evangélicos) y el cuarto ámbito será la escuela. Cada espacio social le da sus propios significados, como podemos apreciar existe una educación amplia: familia, sociedad y escuela. Por ello, no podemos reducir la educación tan sólo al espacio escolar, dejar fuera otras áreas es mutilar los conocimientos y restringir los conceptos.

Los padres de familia y los demás miembros de la comunidad tienen expectativas particulares y necesidades específicas con relación a la escuela, necesidades que no pueden ser ignoradas en la toma de decisiones. La cultura de la comunidad y las condiciones

sociales de las familias no siempre coinciden con lo que la escuela espera de los alumnos. Por tanto, es imprescindible favorecer un diálogo que lleve a la construcción de acuerdos y a la toma de decisiones consensuadas que beneficien el funcionamiento de la escuela con la comunidad. Para los tseltales puede ser relevante una educación impartida en su lengua y en su cultura; articular lengua, cultura y educación en los procesos de enseñanza y aprendizaje seguramente transferirá conocimientos pertinentes.

Con la información expuesta, urge que las escuelas de hoy volteen las miradas a los entornos inmediatos, es necesario conocer a la comunidad en todas sus dimensiones, no basta con conocer datos superficiales como: el nombre de la comunidad, el nombre de la escuela; sin conocer su historia para comprender especificidades. Algunos docentes piensan que es suficiente conocer al comité de padres de familia para informarles de algunas actividades; este tipo de relaciones se reduce a situaciones superficiales que dejan sin profundizar vínculos que permitan ampliar la participación de las familias de la comunidad:

Entre las familias es fácil que algunas de ellas incluso ya hayan tenido noticias de otros modos de hacer el trabajo escolar, razón por la cual los profesores y profesoras más progresistas pueden llegar a sentirse más apoyados. [...]. Es necesario reconocer que la misma variedad de puntos de vista que puede darse entre quienes componen los equipos docentes es previsible que se encuentre entre las familias que tienen allí sus niños y niñas (Torres, 2001: 240).

Para establecer estos vínculos entre escuela y familias, hay que reconocer lo importante que es la participación de las familias y a través de ellas saber cuáles son sus necesidades, qué esperan de la escuela, qué piensan de la educación de sus hijos y otros temas de interés común. Por eso, es apremiante conocer las diversas situaciones que requiere la comunidad. Las realidades que deseamos saber las podemos obtener de la comunidad.

Sin embargo, esta situación es compleja en algunas comunidades, cuando los docentes tratan de involucrar a los padres de familia y trabajar de manera conjunta, algunos muestran cierto interés, apoyan algunas ideas, las madres de familia son las que más frecuentan y mantienen cierta comunicación con los docentes ya que les preocupa la

asistencia de sus hijos por el programa (denominado PROSPERA en el actual sexenio) y poder cobrar este apoyo económico implementado por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL). En las escuelas hay un comité de educación y generalmente mantienen mayor comunicación con los docentes, algunos docentes y comités de educación trascienden más en establecer diálogos con la finalidad propiciar situaciones que ayuden a entablar los diálogos entre escuela y comunidad.

Además de ello, es preciso reconocer las responsabilidades de los sujetos (padres de familia, docentes y directivos). Si todos examinamos y asumimos nuestra responsabilidad, saber compartirla seguramente ayudará a desarrollar y a potenciar los vínculos dialógicos. Hoy en día no se trata sólo de realizar reuniones únicamente para informar sobre resultados de las evaluaciones bimestrales, organizar eventos sociales o deportivos, se trata de generar ideas propositivas con los padres de familia.

Hasta ahora, generalmente los encuentros son espacios en donde los docentes informan a los padres sobre avances de los niños, problemas suscitados, solicitud de cooperaciones y otros temas de interés únicamente de los docentes, mostrando una cultura dominante y siguiendo estereotipos establecidos por grupos hegemónicos. Estas actitudes hacen que los habitantes de la comunidad se sientan excluidos, muchos asisten sólo para escuchar información pues saben que no se consideran las opiniones de los padres de familia. Con estas actitudes estamos creando un mundo donde no todos cuentan, ni todos participan; olvidando todos los principios de la educación intercultural. Por el contrario, no se asume compromisos sociales ante las prácticas exclusivas.

Debido a ello, es necesario cambiar el papel de la escuela y de los docentes, podemos iniciar generando vínculos con la comunidad, escuchar e integrar las participaciones, opiniones y sugerencias. Este cambio de actitud al incluir a la comunidad mejorará las intervenciones activas de los sujetos; igualmente para la toma de decisiones tendremos que valorar la participación de todos para generar climas adecuados y practicar la inclusión. Los sujetos al sentirse incluidos fortalecerán la unidad y construcción social del conocimiento para generar cambios educativos.

Establecer vínculos dialógicos entre escuela y comunidad, permitirá ampliar proyectos pertinentes, identificar metodologías adecuadas y situar la práctica docente de acuerdo al contexto en el que estemos. Por consiguiente, al conocer las características socioculturales, política, económicas, históricas y otros aspectos de la región, tendremos suficientes elementos para repensar críticamente nuestra práctica docente. Esto nos puede llevar a una práctica docente más activa y reflexiva a la vez que posicionada en una pedagogía crítica (Restrepo, 2011).

Los cambios en el ámbito educativo se pueden lograr al considerar los conocimientos previos en la enseñanza y aprendizaje como requisito esencial. Por esto, mantener una responsabilidad compartida entre escuela y comunidad, generar diálogos permanentes y compartir experiencias para promover aprendizajes profundos y duraderos con los alumnos. El cambio y la mejora en la escuela comienzan con el propósito de alcanzar la integridad del resultado (Hargreaves, 2006). Este mismo autor nos recomienda siete principios para lograr el cambio educativo: profundidad, longitud, anchura, justicia diversidad, recursos y conservación. Nos interesa considerar dos principios, profundidad y anchura, para diversificar y ampliar el repertorio pedagógico:

Profundidad. El cambio y la mejora sostenibles constituyen dos aspectos de especial relevancia. En educación debemos preservar, proteger y fomentar todo aquello que constituye en sí mismo un aspecto enriquecedor para la vida: El primer principio para el cambio y la mejora sostenibles se centra sobre todo en el aprendizaje profundo y en la atención y el cuidado hacia otros y entre todos.

Anchura. El cambio y la mejora sostenibles se difunden. Requieren de la existencia de un liderazgo que se encuentre distribuido en la escuela tanto para conocer de forma precisa el grado de liderazgo que ya se está ejerciendo como para determinar, de manera intencionada, el grado que se puede alcanzar (Hargreaves, 2006: 48).

El autor precisa que el cambio educativo debe ir acompañado del compromiso para alcanzar una mejora del rendimiento escolar caracterizado por su relevancia, su difusión y continuidad en el tiempo: “Todo esto se hace evidente en nuestra experiencia práctica basada en el conocimiento fundamental de la investigación y en la estrecha relación con los centros y los distritos de los centros a fin de alcanzar la mejora en educación” (Hargreaves, 2006: 49).

Consecuentemente, con todo lo expuesto hasta ahora es ineludible trabajar de manera conjunta y comprometida en los proyectos educativos para modificar modelos y crear un ambiente de aprendizaje continuo donde los alumnos estén activos para construir los aprendizajes que le servirán a lo largo de toda la vida para saber pensar críticamente y seguir aprendiendo. Asimismo, es necesario transmitir los valores y darle mayor importancia a los aspectos culturales y humanos del proceso educativo (Mora, 2004).

Establecer una práctica diferente en donde se fomente el trabajo en equipo nos acerca a la innovación educativa; el cambio y la transformación ha de basarse en cuatro estrategias: contexto social y cultural, condiciones favorables para enseñar, competencias profesionales y compromiso con la educación. Si en los proceso de cambio se considera el contexto social, cultural y lingüístico de los alumnos, esto es una garantía que evita los desajustes culturales y lingüísticos (Marchesi, 2010). Correspondientemente, el vínculo entre escuela y comunidad asegura el cambio educativo porque es visto y planteado desde la realidad de los sujetos.

Desde luego que, esto puede aplicarse en los pueblos originarios, porque existe una práctica sociocultural en los que para la organización de las actividades son considerados bajo la premisa “*ya kich’ batik ta muk*”, es decir “es importante que todos nos tomemos en cuenta”. En la sociedad tseltal para la toma de decisiones son consideradas las opiniones y finalmente consensan los acuerdos, si los docentes llegan a mantener esta práctica cultural con la comunidad, seguramente se fortalecerán los vínculos entre escuela y comunidad y por ende los cambios educativos. De acuerdo con lo planteado, para generar el cambio se precisa de la participación de los sujetos, porque ellos conocen su contexto y sus necesidades reales, las que deben expresar ellos (Fullan, 2002).

Es importante que sean los sujetos, de propia voz, quienes planteen qué y cómo cambiar la educación; para ello, es urgente cambiar la organización social de la escuela y modificar las relaciones sociales en su interior, adecuar los contenidos y diversificar la manera de enseñarlos y sobre todo modificar los vínculos de la escuela con la sociedad. Además es apremiante desarrollar trabajos cooperativos y propiciar ambientes de convivencia para generar puntos de encuentro y negociación (Delval, 2013).

Adicionalmente, querer y saber contextualizar e innovar la práctica docente, equivale incluir los conocimientos socioculturales y considerar las necesidades sociales, es tener la capacidad y la sensibilidad para contribuir al cambio, insistimos que esto se podrá alcanzar al crear los vínculos entre escuela y comunidad. Por eso, tenemos que reflexionar nuestro proceder en todo momento. Esto nos llevará a reconocer la relevancia de establecer vínculos entre escuela y comunidad para iniciar las acciones de cambio.

3.10 Implicaciones de la globalización para la educación

El mundo en que vivimos ha sufrido cambios bruscos y acelerados, es víctima de los procesos duales de dominación y subordinación. De la misma manera, el fenómeno de la globalización presente en nuestra era, está creando relaciones de poder entre ciertas regiones, excluyendo a las naciones que no cumplen con sus expectativas. Así pues, hacen que determinados países se conviertan en “superiores” y a otros “inferiores” generando desigualdades sociales, económicas, políticas, educativas, etcétera.

Además de lo anterior, la globalización “implica que las fronteras se borran, que la información las traspase a gran velocidad, que las políticas se unifican que la producción de bienes y el ofrecimiento de servicios se internacionaliza” (Schmelkes, 2004: 17). Esta unificación de políticas fluye en las regiones y se van predeterminando modelos excluyentes y competitivos que dejan fuera a muchas naciones, al mismo tiempo, está causando una crisis de valores culturales y éticos.

Para Giddens, “la globalización está generando riesgos, desafíos y desigualdades que rebasan las fronteras nacionales y que escapan al control de las estructuras políticas actuales” (2006: 117). Por otro lado, la globalización fomenta cada día la competitividad; en el ámbito educativo al parecer se trata de formar individuos capaces de desarrollarse ante las reglas de la globalización, debido a que el mercado instituye las condiciones para que los ganadores puedan fomentar las ideologías que han creado para justificar la violencia sobre la base de teorías del tipo “nosotros contra ellos” y que defienden la existencia de una competencia y una violencia inherente a la raza humana.

Por su parte, Baeza refiere que los cambios permanentes en la escuela y en la sociedad tienen que ver con la globalización porque:

La globalización constituye un fenómeno multifacético, de dimensiones económicas, políticas, religiosas, jurídicas y culturales relacionadas entre sí de modo complejo. Todas estas dimensiones repercuten en la vida de las personas, pero, por sobre todo, las de orden cultural, en que se globalizan valores, artefactos culturales y universos simbólicos. Hoy la producción cultural se realiza en forma industrializada, circula en redes transnacionales de comunicación y llega a la masa de los consumidores que aprenden a recibir mensajes desterritorializados. En esta realidad, la preocupación por la homogeneización interculturalización cultural, por un lado, y la mantención de la diversidad cultural, por el otro, así como la preservación de las identidades culturales particulares en contraposición con una identidad global- universal son temas que están más presentes que nunca en el campo de la educación (Baeza, 2008: 195).

El fenómeno de globalización no es nuevo; sin embargo, tiene hoy un ritmo apresurado que ciertamente todas las dimensiones de la globalización pueden repercutir en la vida de las personas: “A los hombres y mujeres de hoy ya no les toca vivir en una sociedad donde se avanza de acuerdo a patrones preestablecidos (en gran medida lineales y determinados desde fuera), sino que se ven enfrentados a diversos caminos, lo que les genera una permanente tensión” (Baeza, 2008: 195). Esta realidad de situaciones va creando otras experiencias y necesidades en cierta medida fragmentadas y que de manera individual puede afectar las relaciones sociales, porque:

La globalización no se limita a los grandes sistemas globales. Su impacto puede apreciarse en nuestra vida privada, en la forma de pensar en nosotros mismos y en nuestras conexiones con los demás. Las fuerzas globalizadoras entran en el ámbito local y en nuestra vida íntima a través de agentes impersonales, como medios de comunicación e internet, y también a través de contactos directos con personas de otros países y culturas (Giddens, 2006: 116).

No obstante la retórica actual, que habla de una nación equitativa y con igualdad de oportunidades para todos, las políticas fomentan, tanto las ideologías, como los intereses económicos de las clases capitalistas. La globalización dinamiza los valores del consumismo y al mismo tiempo la homogeneidad de culturas, perturbando los valores éticos, morales, entre otros, de toda sociedad. Al mismo tiempo el fenómeno de

globalización impone mensajes para promover sus intereses y dentro de estos lesionan a los pueblos originarios; por ello, buscan la desaparición de la lengua y cultura de estos.

Igualmente, al parecer los medios de comunicación, juntamente con la educación trabajan de forma simbólica para mantener y reproducir la interpretación hegemónica del capitalismo neoliberal. Por ser un fenómeno mundial, el neocapitalismo o neoliberalismo actual está afectando a muchas culturas: las pone en crisis de manera provocada, innecesaria e indebidamente, pues a muchas las amenaza con hacerlas desaparecer (García Canclini, 1986).

Desde luego que se transmite de manera sutil, las cuestiones competitivas para desarrollar habilidades en los sujetos quienes van a servir a la propiedad privada, a las empresas transnacionales y al mercado laboral, en el cual hay muy poca democracia. Éste es el modo en que precisamente los países dominantes aseguran su interés, quienes gobiernan por medio del mercado neoliberal. Es más, conceden una autonomía limitada a las naciones que se adhieren a las normas del mercado y consienten en mantener a sus poblaciones subyugadas como mano de obra barata de modo que la pobreza se amplifica y se agudiza cada día más en muchas regiones.

Ahora bien, en el contexto escolar, urge actuar y reflexionar de manera crítica con el propósito de generar una educación motivada en la convivencia de los valores democráticos y solidarios para afianzar una fraternidad social con los alumnos con una visión coherente del mundo; además de proporcionarles información y educación crítica para una estabilidad duradera. En definitiva, los sujetos implicados en la educación les corresponden transformar la práctica docente, donde los niños aprendan a fortalecer la convivencia basada en los principios de igualdad social y género:

Educar en la democracia como forma de gobierno, pero sobre todo como forma de vida, lo que supone un desarrollo profundo de la responsabilidad social y política, así como de un espíritu crítico. Debe buscarse *internalizar* la responsabilidad cívica para participar en aquello que interesa a la persona, pero también en lo que afecta a otros [...] aun para lograr individuos más productivos y capaces de aprovechar adecuadamente las ventajas de las cambiantes situaciones de la ciencia, la tecnología, la organización productiva y los mercados, nuestros sistemas educativos tendrán que

desarrollar su capacidad *formativa* en el sentido más fiel del término (Schmelkes, 2004: 15).

Los planteamientos de la autora nos transmiten la intención de forjar una responsabilidad social y un pensamiento crítico como eje principal en la tarea educativa. Desde luego, en la llamada sociedad del conocimiento “hay que realizar una actualización crítica de los propios conocimientos constantemente” (Mayos, 2011: 190). En otras palabras, las aulas se deben convertir en escenarios de empoderamiento, fortaleciendo en todo momento el diálogo y el pensamiento crítico que rodea las iniciativas de las sociedades de conocimiento:

En el siglo XXI tenemos que ser cultos y civilizados de otra manera muy diversa a gran parte del siglo XX; así como también tenemos que aprender a ser ciudadanos de otra manera. El futuro de la humanidad depende ni más ni menos, de que no nos dejemos caer tan alegremente como hasta ahora en una <<sociedad de la incultura>>: como ciudadanos sumisos y aislados entre su trabajo y su consumo, encerrados en su privacidad e indiferentes ante lo construido en común, ante la cultura <<cultivada>> entre todos (Mayos, 2011: 215).

Ante esta situación es necesario que como ciudadanos tomemos conciencia de nuestro proceder. Tenemos que ser más responsables con nosotros mismos y con la sociedad. Asimismo, hay que practicar la democracia para empoderarla y avanzar en las cuestiones reflexivas de orden común e iniciar con la “lectura crítica del mundo” para hacernos cargo de nuestro futuro.

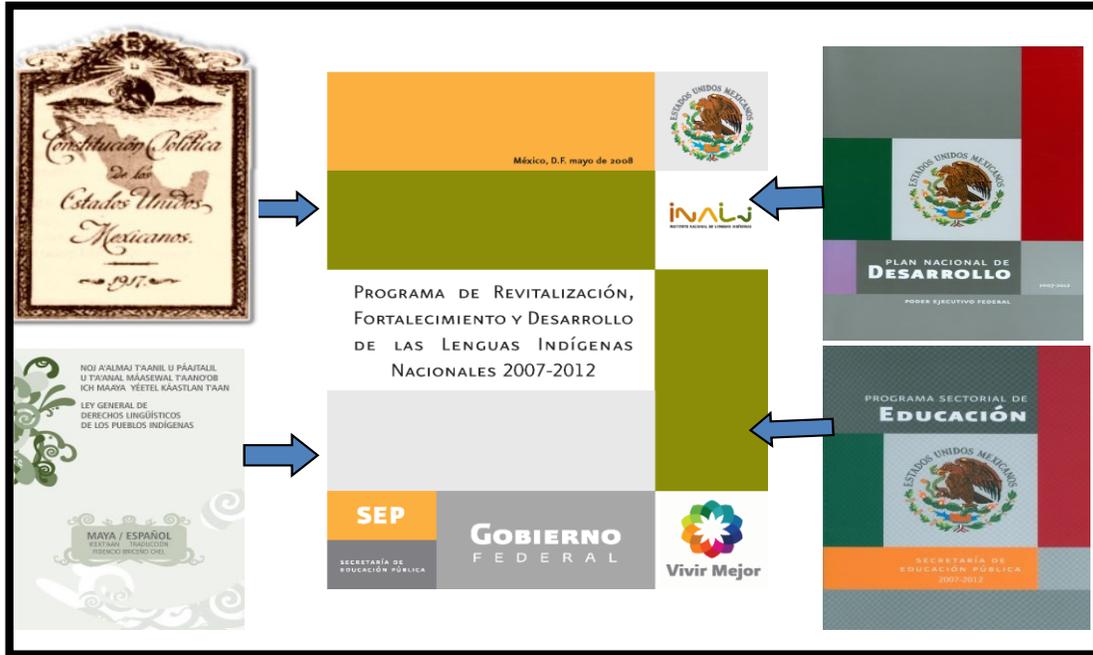
Los docentes desempeñan un papel fundamental para transformar la educación con los niños que cursan la educación básica, la comprensión crítica de las prácticas sociales pueden ayudar a comprender o evitar algunas características de la globalización que afectan a las sociedades. Asimismo, los docentes pueden desarrollar con los niños la reflexión ante ciertas dificultades reales y al mismo tiempo generar propuestas de solución. De esta manera los niños aprenderán a vivir de manera consiente y responsable en su sociedad inmediata.

Por lo anterior, creemos que ante esta situación la educación intercultural y crítica puede ser una salida que nos queda realizar en las aulas; por sobre todo, fomentar los valores de tolerancia y solidaridad. Las actitudes críticas son maneras de enfrentar la

globalización y la crisis cultural, para lo cual tenemos que saber mediar, aceptar y respetar las culturas con sus conocimientos socioculturales y aprender de ellas.

Capítulo 4

La Escuela Normal “Jacinto Canek” espacio formativo de los docentes implicados



En este capítulo queremos recordar brevemente la historia de la creación de las Escuelas Normales; asimismo la fundación de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe (ENIIB) “Jacinto Canek”, la intención de este apartado es describir y comprender sus antecedentes históricos a partir de los cuales se configura una cultura diversa por su población estudiantil y docentes, la cual da sentido a una práctica pedagógica diversificada que facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la lengua y la cultura de los pueblos originarios.

El nacimiento de las Escuelas Normales, según datos históricos, sabemos que fue en los albores del siglo XIX concebidas como instituciones encargadas en formar a los docentes para atender la educación básica, por estas razones proliferaron en todos los estados del país para dar cobertura; asimismo la creación de las Escuelas Normales Interculturales que son de reciente creación en el país y en el estado. En las siguientes páginas describimos la historia de la ENIIB “Jacinto Canek”; al mismo tiempo revisamos el marco jurídico y político que sustenta la educación intercultural, pero sobre todo analizamos el plan de estudios 2004 para comprender el conjunto de prácticas formativas con las cuales fueron habilitados los docentes egresados con quienes se llevó a cabo la investigación.

El escenario de las Escuelas Normales en Chiapas se compone de 19 instituciones públicas, 15 son Escuelas Normales del estado y cuatro escuelas pertenecen al régimen federal; actualmente en Chiapas no existe ninguna Escuela Normal de régimen particular, como lo hay en otros estados del país. Las Escuelas Normales forman a los futuros docentes, quienes atenderán la educación básica: preescolar, primaria y secundaria; en el estado solo la normal superior atiende a la educación secundaria y dos Escuelas Normales forman a docentes de educación física. En el siguiente cuadro enlistamos las Escuelas Normales, su ubicación y las licenciaturas que ofrecen:

Tabla 3: Escuelas Normales de Chiapas

Número Progresivo	Escuela Normal	Ciudad	Licenciatura
1	Escuela Normal "Fray Matías De Córdova"	Tapachula	Educación Primaria y Especial

2	Escuela Normal "Lic. Manuel Larraínzar"	San Cristóbal de Las Casas	Educación Primaria Intercultural Bilingüe
3	Escuela Normal de "Villaflores"	Villaflores	Educación Primaria
4	Escuela Normal Experimental "Fray Matías Antonio de Córdova y Ordóñez"	San Cristóbal de las Casas	Educación Primaria y Preescolar
5	Escuela Normal Experimental "Ignacio Manuel Altamirano"	Tuxtla Chico	Educación Primaria
6	Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek"	Zinacantán	Educación Primaria y Preescolar
7	Escuela Normal Rural Mactumactzá	Tuxtla Gutiérrez	Educación Primaria
8	Escuela Normal "Del Occidente De Chiapas"	Cintalapa de Figueroa	Educación Primaria
9	Escuela Normal "Dr. Manuel Velasco Suárez"	Huehuetán	Educación Primaria
10	Escuela Normal del Estado	Tuxtla Gutiérrez	Educación Primaria, Especial y primaria Intercultural bilingüe
11	Escuela Normal "del Estado Tonalá"	Tonalá	Educación Preescolar y primaria
12	Escuela Normal "Lic. Manuel Larraínzar"	San Cristóbal de las Casas	Educación preescolar
13	Escuela Normal "Rosario Castellanos"	Tapachula	Educación Preescolar
14	Escuela Normal "Rosaura Zapata Cano"	Tuxtla Gutiérrez	Educación Preescolar
15	Escuela Normal "Bertha Von Glumer Y Leyva"	Tuxtla Gutiérrez	Educación Preescolar
16	Escuela Normal "La Enseñanza"	Tuxtla Chico	Educación Preescolar
17	Escuela Normal de Educación Física	Tapachula	Educación Física
18	Escuela Normal "Prof. Pedro Reynol Ozuna Henning"	Tuxtla Gutiérrez	Educación Física
19	Escuela Normal Superior de Chiapas	Tuxtla Gutiérrez	Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en: Física, Español, Historia, Telesecundaria, Matemáticas, Química y Formación Cívica y Ética.

Fuente: Elaboración propia con información obtenida de la DGESE.

Las 19 Escuelas Normales pertenecen a las instituciones de nivel superior (IES), que constituyen las instituciones públicas formadoras de docentes del estado de Chiapas. En este estudio, nuestro interés se centra sólo en una de ellas, que es la de más reciente creación la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek"; los docentes

egresados de esta institución son los sujetos considerados para este estudio; específicamente algunos de ellos quienes actualmente laboran en las comunidades tseltales de los Altos de Chiapas.

En este apartado se analiza el contenido de los planes de estudio de 1997 y 2004, con la finalidad de mostrar sus propósitos, intenciones y acciones en la educación. Partimos de las intenciones pedagógicas del plan de estudios 2004, que pretende articular lengua y cultura en el proceso formativo:

Es de fundamental importancia que los maestros en formación conozcan, reconozcan, valoren y aprecien la existencia de diversas concepciones sobre el mundo propias de las regiones y los pueblos, las cuales incluyen, entre otros aspectos, formas de crianza, de enseñanza, de aprendizaje, de relación y de comunicación, a fin de favorecer su inclusión y articulación en los procesos pedagógicos que se generen en la escuela y en el aula (DOF, 2009: 3).

En este sentido, la ENIIB “Jacinto Canek” busca fortalecer la formación docente a través de la práctica de sus egresados, quienes articulan contenidos y metodologías que coadyuven a la preservación de los valores y conocimientos de los pueblos originarios.

4.1 Antecedentes históricos de las Escuelas Normales

La creación de las primeras Escuelas Normales en México fue a principios del siglo XIX, según los datos fue en el tiempo del gobierno de Agustín de Iturbide, quien “en 1822, intenta considerar el tema educativo; sin embargo, carece de fondos suficientes para apoyar un proyecto amplio, por tanto, éste queda en manos de la Compañía Lancasteriana, la cual debía fundar con el tiempo escuelas elementales y normales” (Menéndez, 2011: 193). La primera escuela fundada fue la Normal Lancasteriana en 1823 en la ciudad de México, con el apoyo de la iniciativa privada. Notamos “durante las últimas décadas del siglo XIX que, en México, las Escuelas Normales, instituciones escolares encargadas de la formación de los educadores, se convierten en una cuestión de Estado” (Cabrera y Pons, 2009: 11). Al respecto, el plan de estudios de 1997 describe que:

La fundación de las primeras Escuelas Normales tuvo como finalidad formar profesores de educación elemental de acuerdo con los principios definidos a partir del triunfo de la reforma liberal: contribuir a la unificación de la instrucción pública contra el regionalismo imperante y fortalecer el carácter nacionalista, científico y libre del naciente sistema educativo. Con el triunfo del movimiento revolucionario de 1910 y el establecimiento del artículo tercero de la nueva Constitución Política, la educación primaria y la formación de maestros adquirieron un gran impulso y a partir de entonces son responsabilidad del Estado (SEP, 1997: 11).

Con el devenir del tiempo se empiezan a crear Escuelas Normales en diversos estados de la República Mexicana “para el año de 1857 se dan las bases para la fundación de Escuelas Normales” (Menéndez, 2011: 198). Asentadas las bases, surge la Escuela Normal mixta de San Luís Potosí en 1849, en Guadalajara el mismo año se crea la Escuela Normal del estado, mientras que en 1866 en Michoacán, Querétaro y Veracruz se abren las respectivas Escuelas Normales; en Puebla se realiza en 1879; Nuevo León en 1887, pero mucho antes en 1828 se fundó la primera Escuela Normal en Chiapas bajo el nombre de Fray Matías de Córdoba:

La primera Escuela Normal que se fundó en Chiapas data del 18 de mayo de 1828, fecha en que fray Matías de Córdoba Ordóñez, distinguido educador chiapaneco, inaugura la Escuela Normal de Enseñanza Primaria, que a la sazón sería la tercera escuela de este tipo en México, pues la primera se había fundado en 1829 en Oaxaca y la segunda en 1825 en Zacatecas. El acto fue presidido por José Diego Lara, primer gobernador constitucional de Chiapas (1826-1830), quien había promulgado el decreto de creación el 20 de marzo de 1828 (El Heraldo de Chiapas, 2009).

Como se puede apreciar, hubo resplandores entre 1825 a 1829 en algunos estados en los cuales se hizo necesaria la formación destinada a la docencia; en esta misma época encontramos otro dato muy importante como la inclusión de las mujeres en el ingreso a las Escuelas Normales para profesionalizarse “importante iniciativa que coloca la primera piedra en la construcción de la formación de las futuras maestras” (Menéndez, 2011: 198).

A partir de 1887, en la mayoría de los estados de la República Mexicana se multiplicaron las Escuelas Normales, se aprecia que se instaló una institución por cada uno de ellos. Estos planteles generalmente estaban ubicados en las capitales de las entidades

federativas, debido al proyecto de nación que dio inicio en la época del porfiriato, y que pretendía modernizar la sociedad:

Porfirio Díaz procuró, por diversos medios, transformar la sociedad que había recibido y convertirla en moderna, siguiendo para ello el ejemplo de los países avanzados; el orden y el progreso, premisas básicas del discurso positivista y del mundo industrial en ascenso, nutrieron el contenido de la modernidad. [...] El trabajo del grupo en el poder se centró en consolidar un Estado poderoso que tuviera las posibilidades de impulsar y sostener un proyecto de nación; para ello, era necesario modificar las estructuras políticas y económicas vigentes. Para lograr tan ambicioso objetivo, había que transformar la sociedad y qué mejor manera que por medio de una educación moderna, libre, gratuita, obligatoria y uniforme (Menéndez, 2011: 199).

Con estas ideas de transformación y de modernización se fue acrecentando la creación de las Escuelas Normales. Después de la época del porfiriato, proliferó la fundación de las Escuelas Normales rurales, principalmente en los lugares donde existían escuelas centrales agrícolas, cuyas instalaciones albergaron los incipientes sistemas de internado y de donde procedían algunos miembros de las misiones culturales, que atendían el desarrollo y la educación de las comunidades rurales:

A lo largo de la década de 1920 y con ello se aseguraba el derecho establecido en el artículo tercero de la Constitución Política de 1917. A partir de entonces las Escuelas Normales dependerán del gobierno federal, asumiendo la tarea de normalizar la educación que requería el proyecto de desarrollo nacional, entonces eminentemente agrícola, expandiendo su acción hacia las zonas menos desarrolladas del país, con la finalidad de promover las condiciones que hicieran viable el proceso de industrialización y urbanización (Cabrera y Pons, 2009: 12).

Las políticas educativas han sido diversas; las misiones culturales proponían como estrategia actividades regionales agropecuarias y agrícolas en las Escuelas Normales rurales, en los internados se formaba a los docentes con una preparación técnica destinada a la población rural o indígena. En 1945 “vuelven a separar una vez más a los maestros rurales en las escuelas prácticas de agricultura, para que se constituyan las normales rurales, y las escuelas de agricultura se transformen en centros de capacitación para el trabajo agropecuario” (Tapia, 2002: 65).

La expansión de las Escuelas Normales en el país consecuentemente fue aumentando ante la necesidad de cubrir las zonas menos desarrolladas, con la intención de urbanizar a las comunidades mediante la educación, unificar el tipo de educación y evitar los conocimientos regionales de los pueblos. Por ello se explica su crecimiento en los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria en la década de los setenta:

En esa época de crecimiento aumentó considerablemente el número de escuelas normales orientadas a la formación de profesores para la educación primaria en el medio rural. [...] se diseñó un plan de estudios por especialidades para las normales superiores, se estableció la primera escuela normal para la formación de maestras de jardines de niños y se fundó la primera escuela normal de especialización.

Después de este periodo, de crecimiento intenso pero regulado, que termina hacia 1970, la educación normal en su conjunto inició una etapa de expansión acelerada y sin control. En menos de diez años, considerando a todos los tipos de escuelas normales, la matrícula pasó de 111 000 alumnos en el ciclo 1973-1974, a 333 000 para el ciclo 1981-1982, el punto más alto de su crecimiento. De manera particular, en ese mismo periodo la matrícula de la carrera de profesor de educación primaria pasó de 66 000 a 157 400 estudiantes (SEP, 1997: 12 y 13).

El crecimiento de las Escuelas Normales, al parecer no bien planeado, no logró cubrir las necesidades que requería en ese entonces la ciudadanía mexicana. Hemos visto que la ubicación de estas instituciones estaba en las capitales o en las ciudades, es por esto, que hoy en día podemos encontrar en las capitales más de cuatro Escuelas Normales; paulatinamente se pensó en la formación de profesores para el medio rural, pero de igual manera las instituciones que pretendían atender a las poblaciones rurales estaban ubicadas en las ciudades lejos del ámbito y la realidad del medio rural.

Ante la vasta demanda de los estudiantes de todo el país, muchos deseaban incorporarse a las Escuelas Normales ya que sabían que al finalizar los cursos podían trabajar como docentes. Con el tiempo estas escuelas fueron transformando sus políticas, en la década de 1980, le dieron prioridad a las cuestiones académicas e inician con otras estrategias para cumplir con los propósitos de la formación docente y las funciones sustantivas de los futuros docentes. Por ello la educación normal se eleva al nivel de licenciatura para fortalecer los procesos de formación docente:

El Acuerdo Presidencial del 22 de marzo de 1984, respondiendo a una vieja demanda del magisterio, estableció el nivel de licenciatura para los estudios realizados en las Escuelas Normales, en cualquiera de sus tipos o especialidades; en consecuencia, se estableció el bachillerato como requisito de ingreso y se diseñó y aplicó un nuevo plan de estudios. Las Escuelas Normales fueron consideradas, formalmente, instituciones de educación superior. [...] se planteó un cambio radical en la concepción y los contenidos para la formación de profesores. Así, se inició un nuevo periodo en la historia de la educación normal. (SEP, 1997:15).

Este acuerdo, que permite a las Escuelas Normales transformarse en instituciones de educación superior (IES), impuso una tarea nada fácil, ya que las normales seguían dependiendo de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. A principios del año 2005 la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) incorpora a todas las Escuelas Normales del país, prácticamente es en este tiempo en que se eleva a nivel superior la formación docente e inician ciertas transformaciones orientadas por el Estado Mexicano.

4.2 Tejiendo la historia de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”

La fundación de la ENIIB “Jacinto Canek” implicó un proceso de construcción colectiva entre la sociedad de los pueblos originarios y los docentes de educación indígena. Ante la falta de espacios para profesionalizar a los docentes indígenas en servicio, se pensó en crear una escuela de nivel superior que llevara a cabo dicha tarea; con esta intención se diseñó un plan de estudios que permitiera atender la diversidad cultural y lingüística del estado de Chiapas. Fue así que “Desde 1997, un puñado de maestros bilingües de origen campesino, a petición de su jerarquía, realiza un diagnóstico educativo y un plan de estudios alternativo enfocado en la cultura nativa” (Baronnet, 2008: 101).

De esta forma se creó la Licenciatura en Educación Primaria Indígena Intercultural Bilingüe, que desde sus inicios pretende formar profesores reflexivos que puedan tener una intervención pedagógica basada en el desempeño comunicativo de las lenguas originarias, diseñar y aplicar estrategias a partir de las experiencias locales, la producción de textos en

la lengua de los niños y la interculturalidad para el tratamiento de la diversidad sociocultural y lingüística como recurso pedagógico para transformar la práctica docente.

La creación de una institución de nivel superior en un principio tuvo la finalidad de tener espacios de formación profesional de docentes en servicio del medio indígena. Por esta razón, en enero de 1998 la delegación especial de la Secretaría de Educación Pública autorizó recursos económicos para diseñar una propuesta curricular intercultural bilingüe, para la cual se integró un equipo técnico de profesores para la elaboración del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena Intercultural Bilingüe (LEPIIB). Este primer plan de estudios fue rechazado por las autoridades, argumentando que no cumplía con las características propias para una institución de nivel superior:

La decena de maestros chiapanecos comprometidos en 1999 con el proyecto de crear la normal indígena había adquirido un grado mayor de autonomía, aprovechando la posibilidad de imaginar un plan de estudios de acuerdo a las prioridades que identificaban en términos sociopedagógicos. Sin embargo, la Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal en la Ciudad de México veta la propuesta. Amenazada de no recibir su homologación oficial, la propuesta curricular original de la ENIIB es rechazada definitivamente por carecer de coherencia aparente con las exigencias de los planes y programas nacionales de estudios normales (Baronnet, 2008: 105 y 106).

El equipo técnico conformado sigue las instrucciones recibidas por las autoridades, rediseña el plan de estudios tomando como base el plan de estudios 1997 de Escuelas Normales, las asignaturas que se trabajaron con cierta iniciativa propia del equipo fueron las asignaturas regionales. En 1999 se establece un acuerdo entre los Servicios Educativos para Chiapas (SECH) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) para dar inicio con las actividades de la LEPIIB en su modalidad semiescolarizada, pensado para docentes en servicio que requerían cursar una licenciatura; esta actividad no fue concretada debido al relevo de los funcionarios políticos y administrativos de la SNTE.

Posteriormente, de una modalidad semiescolarizada dirigida a docentes en servicio, la licenciatura cambia a escolarizada, esto se realiza el 9 de junio del 2000 cuando SECH y SNTE firman otro acuerdo para que la LEPIIB funcione con la modalidad escolarizada para atender a jóvenes egresados del nivel medio superior. Finalmente, el 2 de octubre del

2000 se inaugura formalmente la implementación de la LEPIIB con sesenta estudiantes, inician laborando siete profesores con grupo y un coordinador académico.

Para la selección de los docentes se implementó un proceso convocado por SECH y SNTE. La mayoría de los docentes hablaban una lengua de los pueblos originarios, aunque algunos no la escribían; a las personas encargadas de realizar esta selección al parecer no les preocupó la falta de dominio de la escritura de las lenguas ya que actualmente algunos docentes no escriben su lengua materna. Los docentes participantes eran profesores de educación primaria indígena que aparentemente conocían las necesidades de los pueblos originarios y se pensó que esto facilitaría el desarrollo de las lenguas y culturas, a través de una práctica docente bilingüe e intercultural.

Durante los primeros años desde su fundación, la Escuela Normal sufre un proceso de no reconocimiento por parte de las autoridades educativas del nivel superior, ya que en un inicio no contaba con un decreto de creación firmado por el ejecutivo estatal, únicamente tenía autorizado un dictamen técnico para ejecutar el plan y programa de estudios de la LEPIIB, emitido por la Dirección General de Normatividad de la SEP en marzo del 2002. (Con clave 07DNB001Q).

Ante la falta de reconocimiento, la institución no podía participar en las actividades estatales y nacionales, ni contaba con edificios propios; por ello en sus inicios docentes y estudiantes se vieron en la necesidad de alquilar espacios para ofertar sus servicios en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas. El primer espacio lo consiguieron en la Escuela Primaria Bilingüe “Juan Sabines Gutiérrez” con clave 07DPB211BA; ubicada en la colonia Getzemani, posteriormente se cambiaron a la Escuela Primaria Bilingüe “Jean Piaget” con clave 07DPB2120P de la colonia Erasto Urbina, ahí funcionó la Escuela Normal durante un lapso de cuatro años en el turno vespertino.

Como consecuencia de la continua gestión de docentes y estudiantes, la institución poco a poco fue alcanzando reconocimientos a nivel estatal y nacional, en el año 2003 participa de manera incipiente en el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN) de la SEP. A mediados de 2004 la ENIIB comienza a participar en las actividades organizadas por la Dirección de Nivel superior de la Secretaría

de Educación; en el 2005 la ENIIB se incorpora a los talleres estatales para la construcción del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) y la elaboración del Programa de Fortalecimiento de las Escuelas Normales (ProFEN). Gracias a estos proyectos integrales se adquirieron equipos tecnológicos, se han construido espacios y se organizaron diversas actividades académicas, siendo las más importantes los Foros de Filosofía Indígena, que han fortalecido los procesos de actualización de los docentes y estudiantes normalistas. Prácticamente la ENIIB, comienza a ser llamada en las diversas acciones que implementan las autoridades a nivel estatal y nacional, los directivos y docentes asisten y participan en los trabajos programados.

Ante la falta de edificios propios, los docentes y estudiantes realizaron diferentes manifestaciones para solicitar a las autoridades la construcción de un espacio propio para la ENIIB en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Sin embargo, en los diálogos que se realizaron con las autoridades no se concretó acuerdo alguno; ante esta situación algunos estudiantes, al ver la respuesta negativa de las autoridades, iniciaron la huelga en marzo del 2005 frente al palacio municipal de esta ciudad para demandar espacios propios, esta huelga se prolongó por más de 40 días; las autoridades educativas negociaron con los estudiantes para regresar a clases y el compromiso de buscar un espacio para construir los edificios escolares.

Ante la huelga estudiantil fallida de 2005 en la que no todos los estudiantes participaron, y los pocos que permanecieron en plantón fueron amenazados por las autoridades educativas de Subsecretaría de Educación Federalizada (SEF) con darlos de baja de la institución (por lo que negociaron con las autoridades de SEF y SNTE su reincorporación a la ENIIB); como consecuencia a la institución le quitaron 20 matrículas, quedando únicamente con 40 matrículas a partir del ciclo escolar 2005-2006, y es la que se mantiene hasta hoy en día. También le asignaron la clave correspondiente de nivel superior 07DNL0006S con la que se identifica actualmente.

Directivos, docentes y estudiantes continuaban con la demanda de tener edificios propios, mientras que de parte de las autoridades argumentaron que no había terrenos en la ciudad de San Cristóbal y que aún estaban buscando el espacio para iniciar la construcción.

Fue así que en el mes de marzo de 2007 llegó el comunicado de SEF de que ya estaban los edificios para ocuparlos:

Se han construido instalaciones nuevas que en enero de 2007 han sido inaugurados por Josefina Vázquez Mota, actual titular de la SEP, en un terreno de la cabecera municipal de Zinacantán, [...] Pero en la primavera de 2007 los estudiantes manifestaron su oposición al traslado por el costo que representa el transporte cotidiano (Baronnet, 2008: 111-112).

Ante este comunicado algunos docentes y estudiantes se opusieron por la distancia y los costos que implicaba el traslado; para ello, durante el año 2007 docentes y estudiantes iniciaron una serie de pláticas con las autoridades educativas de la Secretaría de Educación (SE) y de SEF, docentes y estudiantes expresaron su rechazo del traslado a Zinacantán; y se continuó laborando en San Cristóbal de Las Casas. En los procesos de negociación hubo muchas tensiones con las autoridades de SE y SEF ante la resistencia de los estudiantes y docentes de acceder su transferencia a Zinacantán.

En febrero de 2008 continúan las negociaciones con el Secretario de Educación de Chiapas, el maestro Javier Álvarez Ramos; durante este proceso, los estudiantes solicitaron becas y un camión para su traslado a Zinacantán. Por otra parte, a los docentes les propusieron renunciar a las plazas de educación primaria y de preescolar indígena para realizar la cancelación-creación y ser homologados con plazas de nivel superior. En esta negociación, los estudiantes también firmaron una minuta de acuerdo donde aceptaban 37 becas para ellos y un camión para transportarse a Zinacantán. Estas becas siguen vigentes, y son beneficiados los estudiantes que obtienen buen promedio y el camión transporta a los estudiantes a la escuela.

Antes de iniciar con las actividades académicas en la Escuela Normal, los estudiantes solicitaron a las autoridades educativas de SE el nombramiento formal y normativo de nuevos directivos. Para esto el 6 de marzo de 2008 las autoridades educativas, entre las que se encontraban el Secretario de Educación, maestro Javier Álvarez Ramos, Subsecretario de Educación Federalizada, maestro José Luis Echeverría Escobar, Director de Educación Secundaria y Superior, maestro Francisco Guzmán López, Director de administración de personal, contador público Rafael González Villa; llegaron a Zinacantán para el nombramiento oficial de los directivos. En el proceso de selección para

la dirección compitieron dos maestros y la dinámica fue voto libre y secreto, así quedaron como director el licenciado Dilmar Mejía Pérez, como subdirectora académica la maestra María Magdalena Gómez Sántiz y como subdirector administrativo el licenciado Juan Rodolfo de la Cruz Pérez.

Después de ocho años sin contar con espacios propios, finalmente en marzo de 2008 fueron entregadas e inauguradas formalmente las instalaciones propias de la ENIIB “Jacinto Canek” por el gobernador Juan Sabines Guerrero en Zinacantán. Al contar con edificios propios se consensó con los estudiantes, docentes, administrativos y directivos trabajar en turno matutino, en los horarios de 7:00 am a 15:00 pm. Las instalaciones contaban con ocho aulas, una biblioteca, una plaza cívica y dos edificios administrativos. Con el tiempo y mediante las gestiones de los directivos se han ampliado y equipado las instalaciones de la ENIIB. En junio del 2011 el gobernador Juan Sabines hizo entrega de otro camión para el transporte escolar y en febrero de 2012 nuevamente el gobernador inaugura el aula de medios, la cancha de usos múltiples y tres aulas para la licenciatura en educación preescolar.

Desde su creación, el objetivo de la ENIIB “Jacinto Canek” ha sido y sigue siendo atender a estudiantes de los pueblos originarios para que en el ejercicio de la docencia sea considerada la lengua y la cultura de la comunidad donde laboren los egresados. La ENIIB busca consolidarse en el fortalecimiento de la identidad étnica y cultural y el desarrollo de la conciencia de servicio dirigida a los pueblos originarios. Este es el principio básico de su existencia, por ello en su logo aparece el lema “conciencia étnica, responsabilidad social”, con estas características sabemos que esta institución es la segunda normal creada en el país y la única por su tipo de población en el estado de Chiapas; es también una de las tres normales del estado (Escuela Normal Manuel Larraínzar y la Escuela Normal del Estado) que ofrecen la licenciatura intercultural y bilingüe.

La misión y visión de la ENIIB expresa el compromiso con los pueblos originarios, proyectándose como una institución formadora de docentes con pertinencia cultural y relevancia social:

Esquema 6: Misión y visión institucional



Misión:

Formar profesores de educación preescolar y primaria con principios filosóficos, pedagógicos, didácticos y humanísticos que atiendan el desarrollo educativo de las niñas y niños, revalorando y fortaleciendo las lenguas y culturas de los pueblos originarios y la ciudadanía nacional.



Visión:

Nos consolidamos como una institución respetuosa de la diversidad, principal característica del ser humano, de la sociedad y el medio ambiente; que promueve los valores de la interculturalidad y trabaja profesionalmente por el fortalecimiento de las lenguas, culturas y el conocimiento de los pueblos originarios para el desarrollo humano de nuestro estado.

Fuente: Elaboración propia basada en la Gaceta Normalista, 2010: 28.

La Escuela Normal en su misión y visión promueve a través de sus procesos de formación el reconocimiento de la lengua y la cultura para fortalecer los valores y los conocimientos socioculturales de las regiones chiapanecas. Por estas razones, en la ENIIB “Jacinto Canek” han convivido las siguientes lenguas: tseltal, tsotsil, chol, tojolabal, kakchikel, mam, kanjobal, akateko y zoque. Hasta la fecha, han egresado 365 docentes de las nueve generaciones que se han formado en esta institución. Durante el ciclo escolar 2011-2012 se registraron 165 estudiantes: 86 hombres y 79 mujeres. En la siguiente tabla se aprecian las lenguas que hablan los estudiantes:

Tabla 4: Concentrado de matrícula del ciclo escolar 2011-2012 de la LEPiB.

Lenguas	Número de estudiantes
Lengua tseltal	87 estudiantes
Lengua tsotsil	65 estudiantes
Lengua chol	9 estudiantes

Lengua tojolabal	1 estudiante
Lengua mam	2 estudiantes
Lengua zoque	1 estudiante
Total de estudiantes	165

Fuente: Control escolar de la ENIIB, 2012.

La Escuela Normal se consolida de acuerdo con los principios que le dieron origen, trabajando con objetivos compartidos que permitan fortalecer los procesos de formación docente, haciendo énfasis en la atención y el respeto a la diversidad cultural y lingüística que confluyen en la ENIIB. Así mismo, entre el personal docente con formación profesional en diversas áreas de la educación algunos son hablantes de una lengua y pertenecientes a una cultura originaria, situación que enriquece el proceso formativo. En la siguiente tabla presentamos grado de estudios y la lengua materna de los docentes homologados:

Tabla 5: Concentrado de docentes de la ENIIB “Jacinto Canek”

Nombre	Lengua materna	Grado de estudio
Enrique Pérez López	Tseltal	Licenciatura
Cristina Gómez López	Tseltal	Licenciatura
María Magdalena Gómez Sántiz	Tseltal	Maestría
Manuel Bolom Huacash	Tsotsil	Licenciatura
Lucas Ruíz Ruíz	Tsotsil	Maestría
José Vázquez López	Tsotsil	Licenciatura
Juan Rodolfo De la cruz Pérez	Tsotsil	Licenciatura
Agustín Alejandro Velasco Álvarez	Tsotsil	Maestría
Dilmar Mejía Pérez	Mam	Licenciatura
Eduardo Alberto Morales Guillen	Mam	Maestría
López López Manuel	Chol	Maestría

Ernesto Martínez López	Chol	Licenciatura
Pedro Guzmán Pérez	Chol	Licenciatura
Rodulfo Alfaro López	Tojolabal	Licenciatura
René Armando Cancino Alhor	Español	Maestría

Fuente: control escolar de la ENIIB 2012.

Actualmente, la comunidad escolar está compuesta por 15 docentes homologados 12 administrativos, 165 estudiantes de la licenciatura en educación primaria y 86 estudiantes de la licenciatura en educación preescolar, que representan la diversidad cultural y lingüística del estado. En el desarrollo de las actividades académicas algunos docentes de la Escuela Normal actúan como sujetos situados, y existe un compromiso en fortalecer las cuestiones locales y regionales del estado:

Los docentes de las Escuelas Normales son sujetos situados, que viven los cambios globales pero actúan en contextos particulares con condiciones de posibilidad determinadas y determinantes; viven además una tensión entre las disposiciones emanadas de las políticas educativas que tienden hacia la internacionalización y las condiciones de existencia y trabajo en sus instituciones, que los remiten a realidades locales y comunitarias. [...] Aprender a vivir en la tensión global-local es posible si los actores que conviven en las Escuelas Normales asumen la interculturalidad como *ethos* fundamental (Cabrera y Pons, 2009: 8 y 9).

Las políticas establecidas por las autoridades se aplican en la vida institucional, pero también la Escuela Normal tiene sus propias políticas, como los filtros de ingreso, ya que para ingresar los interesados presentan dos evaluaciones de selección, la primera la aplica el Instituto Nacional de Evaluación e Innovación Educativa (INEVAL) en conjunto con los docentes que laboran en el proyecto “Diseño y elaboración de gramáticas y diccionarios en lenguas indígenas” de SEF, para valorar el dominio oral y escrito de la lengua y el conocimiento de la cultura propia. Esta actividad sólo es realizada por la ENIIB “Jacinto Canek”, aunque en el estado existen tres Escuelas Normales interculturales, únicamente en esta institución se evalúa la lengua y la cultura de los pueblos originarios para cumplir con los propósitos de su creación.

El segundo filtro de selección lo aplica el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) para evaluar los conocimientos generales. Cada examen tiene un valor de 50%, al calificarlas se conjuntan los resultados y quedan aprobados los que obtienen mayores promedios. Cada año se acepta a 40 estudiantes para la LEPiB ya que es el número de matrícula que autoriza la Secretaría de Educación del estado. La evaluación que aplica el CENEVAL se realiza el mismo día para las 19 Escuelas Normales del estado con la finalidad de evitar la duplicidad de fichas o la participación en más de una en las Escuelas Normales.

En el mes de junio de 2010 los directivos, el representante sindical y el consejo estudiantil de la ENIIB nos reunimos con el Secretario de Educación del estado para solicitarle la autorización de apertura de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP), argumentamos la importancia y necesidad que en el nivel de educación indígena no existía ninguna institución que profesionalizara a las docentes que atienden los centros de educación preescolar indígena; la respuesta del maestro Álvarez, Secretario de Educación, fue favorable y autorizó 20 matrículas, así mismo solicitó que se desarrollara las actividades con el plan de estudios 1999 correspondiente a este nivel y autorizado por DGESEPE para esta licenciatura.

Por consiguiente, en agosto del año 2010 iniciamos las labores académicas con 20 estudiantes mujeres, la misma planta docente atiende a esta licenciatura sin recibir ninguna remuneración económica por este servicio; además, causa una sobre carga horaria en los docentes complicando el desempeño laboral en ambas licenciaturas, ya que implica preparar tres o cuatro planeaciones para atender todas las asignaturas, actividad que requiere tiempo para su realización. De esta manera, algunos docentes solo actualizan algunos datos de la planeación del ciclo escolar pasado.

En julio de 2011, nuevamente los directivos se reunieron con el Secretario de Educación del estado para solicitar el aumento de matrículas para esta licenciatura, debido a la alta demanda que se tuvo en ese año, la autoridad accedió en aumentar cinco matrículas, es decir de 20 a 25 inscripciones a partir del 2011 y se mantiene hasta la fecha. La primera generación de esta licenciatura egresó en el 2014.

El tipo de selección es el mismo que se realiza para la licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe, las evaluaciones se aplican el mismo día para ambas licenciaturas y todas las alumnas son provenientes de los pueblos originarios del estado. Actualmente hay 86 estudiantes en la licenciatura de Educación Preescolar (ver tabla 4):

Tabla 6: Concentrado de matrícula del ciclo escolar 2011-2012 de la LEP.

Lengua	Número de estudiantes
Lengua tseltal	28 estudiantes
Lengua tsotsil	32 estudiantes
Lengua chol	16 estudiantes
Lengua tojolabal	4 estudiante
Lengua mam	2 estudiantes
Lengua zoque	4 estudiante
Total de estudiantes	86

Fuente: Control escolar de la ENIIB, 2012.

4.3 Perspectivas del plan de estudios 1997

La ENIIB “Jacinto Canek”, desde su creación en el año 2000, inició sus actividades académicas con el plan de estudios 1997, por ello nuestro interés en dar a conocer los propósitos de este plan de estudios. Según los datos históricos, para las Escuelas Normales se establece en el periodo presidencial de Miguel de la Madrid que el nivel académico de las normales sea elevado a licenciatura, correspondiente a nivel superior.

Con el transcurso del tiempo las Escuelas Normales se ven en la necesidad de renovar el plan de estudios, en la década de 1990 se implementa una política educativa interesada en actualizar los programas y la formación de los docentes de las Escuelas Normales. Esta política de reforma educativa modernizadora pretende trasladar a los

estados la autonomía en materia de planeación, administración e implementación de los servicios educativos, por ello se implementa las reformas:

La historia, a partir de los años ochenta, da cuenta de los intentos de transformación que se han operado en las instituciones que históricamente han formado a los maestros en México: las Escuelas Normales. Las tendencias que, en la formación inicial de los maestros, se han ensayado en los últimos 27 años por la vía de dos reformas a las Escuelas Normales (1984 y 1997), si bien tienen elementos comunes, se diferencian claramente por el acento que han puesto en uno o en otro aspecto de la configuración del perfil ideal de profesor que desea formar (Teutli, 2011: 15).

La perspectiva del plan de estudios 1997 consiste en formar profesionalmente al docente como educador para atender a la población y como futuros profesores de educación básica requiere de una preparación pedagógica que les permita enriquecer y replantear su práctica docente “A partir del ciclo escolar 1997-1998, la reforma curricular se aplicará en las Escuelas Normales que forman maestros para los niveles de educación primaria” (SEP, 1997: 26), en la perspectiva más amplia de una educación de calidad para la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje:

Uno de los principios del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales de 1997, es lograr una formación integral de los profesores para que éstos puedan responder a las necesidades de diversos contextos culturales, por lo cual es requisito indispensable fomentar un *ethos* que valore la comunicación intercultural como eje de su trabajo y de su vida profesional (Cabrera y Pons, 2009: 13).

Formar al profesor con recursos metodológicos y didácticos para la generación de aprendizajes situados en los diferentes contextos significa que, se potencia la práctica docente en el aula, en la escuela y en la comunidad: “se trata de fortalecer y transformar a las instituciones que, al preparar a los maestros que México necesita, realizan una aportación insustituible al mejoramiento de la educación del país” (SEP, 1997: 26). Las Escuelas Normales desempeñan un papel muy importante debido a su misión de formar docentes de educación básica con una actitud comprometida y responsable para las transformaciones sociales:

Filosóficamente, el normalismo implica componentes éticos como la vocación, la responsabilidad, el sentido de lo que se hace, el compromiso moral y la entrega a la profesión. Sociológicamente, es una toma de

conciencia y de posición junto a la educación popular, la democracia, la justicia y el mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades. En extremo, si se quiere, es la posición política de un educador que no puede ni debe ser neutral ante los problemas de su sociedad y de su tiempo (Teutli, 2011: 21).

Estas cuestiones filosóficas y sociológicas aportan a los estudiantes normalistas la constante reflexión acerca de la coherencia y congruencia de estos postulados, en relación con los propósitos y las necesidades educativas de la sociedad. Justamente el plan de estudios 1997 señala claramente dentro de su estructura que los estudiantes adquirirán conocimientos, capacidades y actitudes que les proporcionará los campos disciplinarios:

Esos rasgos responden no sólo a las necesidades de conocimiento y competencia profesional que plantea la aplicación del currículum de la escuela primaria, sino también a las actitudes y valores que caracterizan al buen educador en el ámbito más amplio de sus relaciones con los niños, con las familias y con el entorno social de la escuela. Igualmente se consideran las capacidades que permiten el aprendizaje permanente, tanto a partir de la experiencia como del estudio sistemático, y que deben estar presentes en todo profesional de nivel superior (SEP, 1997: 29 y 30).

El plan de estudios 1997 aporta las características de contenidos y actividades curriculares, presenta las perspectivas teóricas y metodológicas que permiten entender y comprender las acciones educativas; asimismo plantea el perfil de egreso que se requiere para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dicho, perfil de egreso se agrupa en cinco campos: “habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela (SEP, 1997: 31).

Para lograr sus intenciones, el plan de estudios establece para sus actividades: “criterios y orientaciones de orden académico que tienen dos propósitos: precisar los lineamientos más importantes que regulan los contenidos, la organización y la secuencia de las asignaturas” (SEP, 1997: 37). Finalmente, el plan presenta el mapa curricular que considera tres áreas de actividades de formación: actividades principalmente escolarizadas, realizadas en la Escuela Normal, actividades de acercamiento a la práctica escolar y práctica intensiva en condiciones reales de trabajo.

Es así como el discurso oficial que se expresa en la reforma educativa del plan de estudios 1997 para la formación inicial de docentes de la licenciatura en educación primaria refleja la voluntad política de mejorar el sistema educativo de las Escuelas Normales, promoviendo las actitudes autocríticas, impulsando propuestas innovadoras para el mejoramiento de la educación básica.

4.4 Marco legal de la educación intercultural bilingüe

En este apartado mostramos una revisión de los marcos normativo y jurídico que sustentan la educación intercultural en el ámbito educativo; nuestro interés se centra en conocer y comprender la importancia de la inclusión de la lengua y la cultura en los contextos socioculturales tseltales. En este sentido, hemos revisado algunos documentos que avalan la enseñanza de las lenguas indígenas; analizar y explicar los procesos educativos interculturales es una actividad ineludible y debe estar constituida por la evidencia y las diversas experiencias; los resultados obtenidos, en buena medida, deben generar nuevos conocimientos.

Los programas nacionales para la formación de profesores en México han sido determinados de acuerdo a los requerimientos de las políticas educativas promovidas por el Estado Mexicano y se han orientado hacia la consolidación de un proyecto de nación para una sociedad homogénea. Esto se ha ido transformando paulatinamente a partir de que nuestro país se reconoce a sí mismo como multicultural y plurilingüe en 1992, lo que ha obligado al desarrollo de una serie de cambios del propio sistema así como de sus Leyes y Programas, como respuesta a esta nueva forma de entendernos.

A continuación presentaremos una breve reseña de algunos de los documentos legales y normativos de corte nacional e internacional como: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Ley General de Educación, Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, Plan de Desarrollo; Programa Sectorial de Educación, las funciones de la Coordinación General de

Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), las declaraciones de la UNESCO y la Ley de Educación para el Estado de Chiapas. Estas normas en su conjunto, avalan a la educación intercultural bilingüe que se desarrolla en la formación inicial de docentes en 20 Escuelas Normales a nivel nacional, tres de ellas están en nuestro estado.

4.4.1 Marco jurídico-normativo

La legislación tiene por objeto regular el reconocimiento y la protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos originarios, así como el promover el uso y desarrollo de las lenguas indígenas. México en 1992 se reconoce como un país pluricultural y plurilingüe, tal como enuncia el Artículo 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 10 de junio de 2011, documento que a la letra dice que la Nación Mexicana es única e indivisible; además, precisa que:

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.[...] Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres (DOF, 2011: 2).

La conservación de las prácticas socioculturales de los pueblos originarios implica una serie de cambios, reformulaciones y ajustes del Estado en su relación para atender a los pueblos originarios. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que hay que “IV. Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad” (DOF; 2011: 3). Asimismo, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en artículo 2° en su inciso B señala que las autoridades federales, estatales y municipales tienen la obligación de:

I. Impulsar el desarrollo regional de las zonas indígenas con el propósito de fortalecer las economías locales y mejorar las condiciones de vida de sus

pueblos, mediante acciones coordinadas entre los tres órdenes de gobierno, con la participación de las comunidades. Las autoridades municipales determinarán equitativamente las asignaciones presupuestales que las comunidades administrarán directamente para fines específicos.

II. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación (DOF, 2011: 4).

En cuanto a este artículo, expresa claramente la educación bilingüe e intercultural y el desarrollo de programas regionales para impulsar los conocimientos socioculturales de los pueblos. Además, puntualiza que “a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo” (DOF, 2011: 6).

Entre los esfuerzos que se realizan en nuestro país por la construcción de relaciones más equitativas destaca la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación publicada en el DOF, vigente desde el 11 junio de 2003, misma que señala en su Artículo 9:

Queda prohibida toda práctica discriminatoria que tenga por objeto impedir o anular el reconocimiento o ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades. A efecto de lo anterior se consideran conductas discriminatorias [...]. Restringir o limitar el uso de su lengua, usos, costumbres y cultura, en actividades públicas o privadas (DOF, 2003: 3).

Mientras que en su Artículo 14 determina que “los órganos públicos y las autoridades federales, en el ámbito de su competencia, llevarán a cabo, entre otras, las siguientes medidas positivas y compensatorias a favor de la igualdad de oportunidades para la población indígena”. Asimismo plantea:

I. Establecer programas educativos bilingües y que promuevan el intercambio cultural;

II. Crear programas permanentes de capacitación y actualización para los funcionarios públicos sobre la diversidad cultural;

III. Empezar campañas permanentes de información en los medios de comunicación que promuevan el respeto a las culturas indígenas en el marco de los derechos humanos y las garantías individuales (DOF, 2003: 8).

Estos planteamientos expresan la disposición de crear programas bilingües para respetar los conocimientos de los pueblos originarios, pero es necesario tener voluntad, iniciativa y recursos para su realización.

Otro documento importante de este marco jurídico normativo lo constituye la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas publicada en el DOF, vigente desde el 13 marzo de 2003, al señalar en el capítulo I, artículo 3 “Las lenguas indígenas son parte integrante del patrimonio cultural y lingüístico nacional. La pluralidad de lenguas indígenas es una de las principales expresiones de la composición pluricultural de la nación Mexicana” (DOF, 2003: 2). También expresa que tanto las lenguas indígenas como el español son lenguas nacionales, y el sistema en general y el Sistema Educativo, en especial, hay que realizar acciones para asegurar su desarrollo y su revitalización en los ámbitos comunitario, municipal, estatal y nacional. De este modo, establece en su Artículo 11 que:

Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos (DOF, 2003: 4).

Notamos que las autoridades tienen la obligación de garantizar que se imparta una educación bilingüe e intercultural para fomentar el respeto a la diversidad cultural desde la educación básica hasta el nivel superior. Esta misma ley, en su capítulo III, determina en su Artículo 13 que el Estado en sus distintos órdenes de gobierno debe:

I. Incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales, en materia de educación y cultura indígena las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación promoción y desarrollo de

las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas [...].

IV. Incluir en los programas de estudio de la educación básica y normal, el origen y evolución de las lenguas indígenas nacionales, así como de sus aportaciones a la cultura nacional [...].

VI. Garantizar que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate (DOF, 2003: 4 y 5).

Se entiende que en el apartado VI la autoridad debe garantizar que los docentes que atienden a los niños de los pueblos originarios deben hablar y escribir la lengua del lugar, situación que aún no se considera, pues muchos docentes están ubicados en comunidades distinta a la lengua que hablan.

La Ley General de Desarrollo Social, publicada en el DOF, vigente desde enero de 2004, pretende en su Capítulo I, el cual se refiere al objeto de la misma, y en su Artículo 3, en el cual se delimitan los principios a los que se sujetará. Destaca en la fracción VIII el:

Reconocimiento en el marco constitucional a las formas internas de convivencia y de organización; ámbito de aplicación de sus propios sistemas normativos; elección de sus autoridades o representantes; medios para preservar y enriquecer sus lenguas y culturas; medios para conservar y mejorar su hábitat; acceso preferente a sus recursos naturales; elección de representantes ante los ayuntamientos y acceso pleno a la jurisdicción del Estado (DOF, 2004).

Esta situación caracteriza a la libre determinación y autonomía de los pueblos originarios y sus comunidades como otro de sus principios. Existen diversas leyes que protegen a los pueblos originarios, por lo cual se debe impulsar el desarrollo de los conocimientos socioculturales, atender las necesidades en los diferentes niveles educativos en donde la lengua y la cultura se conciben como un proceso que va más allá de transmitir y descifrar un código.

4.4.2 Acuerdos internacionales

En cuanto a los acuerdos internacionales que, al ser firmados por México entran en vigencia para todo el territorio nacional, destaca el Convenio 169 de la Organización

Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes acordado el 25 de septiembre de 1990, enfatiza que los pueblos originarios tienen derecho de: “mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y culturas en el marco de las naciones en que viven”. Igualmente:

En su artículo 27 establece que los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos, a fin de que respondan a sus necesidades particulares; asimismo tendrán que abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. Los artículos 21 y 22 enfatizan el compromiso de garantizar la educación en todos los niveles de enseñanza para estos pueblos, de forma tal que gocen de condiciones de igualdad respecto del resto de la población (OIT, 1999: 17).

Estos planteamientos proponen un sistema educativo en donde se reconozcan y se respeten las diferencias culturales y lingüísticas, de igual manera se propone la educación intercultural para promover dinámicas inclusivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A propósito de lo anterior, el Estado Mexicano está obligado a cumplir estas declaraciones; se hace referencia a la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, que en su Artículo 1 dice: “La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen a la humanidad” (2001: 11). En este sentido, la diversidad cultural tiene que ser transmitida en beneficio de las generaciones presentes y futuras. También plantea en su Artículo 4 que “La defensa de la diversidad cultural es imperativo ético, inseparable del respeto y de la dignidad de la persona humana” (2001: 14). Para concluir, establece en su Artículo 5 que:

Toda persona debe, así, poder expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y a una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural; toda persona debe poder participar en la vida cultural que elija y ejercer sus propias prácticas culturales, dentro de

los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales (UNESCO, 2001: 15).

Según la declaración de la UNESCO, enfatiza que los derechos humanos son garantes de la diversidad cultural, supone el compromiso de respetar los derechos de los pueblos originarios.

4.4.3 Documentos normativos para la educación

La educación intercultural con frecuencia se ha implementado desde diferentes políticas desde principios de la década de los noventa. En las últimas dos décadas (ochenta y noventa) surgieron cambios institucionales en los países latinoamericanos que se expresan en las reformas curriculares que reconocen la atención a la diversidad cultural y lingüística. Al respecto, algunos investigadores la educación intercultural la han considerado como eje central en los debates educativos, no sólo en México, sino en América Latina y en Europa. De la misma manera, varios países como: España, Perú, Colombia, Chile, Bolivia, Venezuela, Brasil, Argentina, Guatemala, entre otros, han reformulado los marcos políticos y jurídicos para atender a la diversidad:

Los avances normativos y jurídicos, en la mayoría de los casos, son resultado del desarrollo social y de las formas de convivencia democrática. Muchos de los cambios jurídicos en nuestros países han sido fruto de las demandas y de las iniciativas de los movimientos étnicos y de la movilización de la sociedad civil en general. También la sociedad política latinoamericana parece haber asumido importantes retos. Sin embargo, no siempre los desarrollos conceptuales, jurídicos, técnicos y otros tienen una correspondencia exacta con la realidad (Moya, 1988: 105).

La instauración de las políticas ciertamente no ha tenido correspondencia con la realidad social de los pueblos; en México se desarrollaron los programas de incorporación en los años cuarenta. En 1948 el presidente de México firmó el decreto para la fundación del Instituto Nacional Indigenista (INI) esta dependencia tenía que alfabetizar a las regiones indígenas para lo cual prepararon cartillas en las lenguas nativas, esta política educativa se prolongó prácticamente hasta los años setenta del siglo XX. Su finalidad era alfabetizar primeramente en la lengua local y posteriormente en una segunda lengua el español, los encargados en realizar este trabajo fueron los promotores culturales bilingües.

Durante la década de 1960 y principios de 1970, los profesionistas indígenas contribuyeron a fortalecer la educación bilingüe como las políticas llamadas “indigenismo de participación” que comienzan en 1978 hasta los años noventa, con ellas se realizan algunas acciones poco favorables su influencia es tal que la organización de profesionales indígenas cuestionaron la forma en que se había dado la relación entre los pueblos indígenas y el Estado Nacional. Por esta razón, en 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI):

A partir de los años ochenta la DGEI realiza algunos cambios sustantivos como el mejoramiento de los textos escolares y los sistemas de capacitación y formación de docentes. Según la DGEI, la interculturalidad implica tolerancia y respeto a la diversidad e intervención en las culturas. En el nivel pedagógico las exigencias de la educación intercultural bilingüe consisten en la definición de contenidos, metodologías y desempeños, a la vez que calidad, equidad, pertinencia, participación social, flexibilidad, capacidad de guía y de evaluación de las acciones de educación indígena (Moya, 1988: 113-115).

A lo largo de su creación, la DGEI ha experimentado diversas modalidades de formación de docentes, para los pueblos originarios se han caracterizado por ofrecerles solamente cursos breves. En los últimos años, los cursos de inducción a la docencia para el medio indígena que ofrecía la DGEI fueron las únicas modalidades para actualizar a los que se incorporaron a la docencia. No obstante, se reconoce que no proporcionan una formación equivalente a la que reciben los docentes que se formaron en Escuelas Normales interculturales.

Abundando al respecto, la DGEI pretende fomentar la educación intercultural en las escuelas primarias bilingües y reconoce que todos los seres humanos se forman con cierta pertinencia mediante su cultura; al relacionarnos con otros individuos conocemos y aprendemos de ellas, este vínculo surge a partir de la comunicación y convivencia con otros individuos. Como resultado permite ampliar conocimientos y experiencias para saber actuar en diferentes contextos. La diversidad presente en todo el país y en el contexto chiapaneco se reconoce; igualmente el trascendente papel de la educación en la formación para convivir entre diferentes, debido a que existe una variedad de formas de ser de acuerdo a la cultura a la que pertenecemos.

Si bien es posible identificar características socioculturales específicas que han perdurado durante años, pues a pesar que las culturas se han entremezclado por los vínculos sociales y comerciales, algunas pautas culturales están ahí, presentes en la vida cotidiana de los pueblos originarios, por eso, hoy en día, las lenguas y las culturas están legalmente protegidas:

Como se ha visto, existe un amparo constitucional para el uso de las lenguas vernáculas para la educación y se reconoce la diversidad cultural, [...] el esfuerzo se centró en profundizar en las alternativas de escolarización de la población indígena, en unificar la escritura (no sólo el alfabeto), y en producir escritura y conocimientos en y desde la lengua y la cultura (Moya, 1988: 129).

Con base en la cita anterior, es necesario resaltar que los contactos entre diferentes grupos culturales no constituyen un simple pluralismo de culturas asociadas, sino un entramado de relaciones, entre las que predominan las de poder que han generado relaciones integracionistas que han reflejado intenciones en querer desaparecer la lengua de los pueblos originarios, considerados como minoritarios.

Por lo anterior, hoy en día existen una gama de documentos de tipo jurídico-normativo de la educación intercultural, la Ley General de Educación publicada en el DOF el 28 de enero del año 2011, asienta en su Artículo 7, fracción IV, que se deberá “Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español” (2011: 2). Este postulado asegura que la educación en comunidades indígenas parta de la lengua, cultura y educación de los pueblos originarios.

Asimismo, en su Capítulo II, el cual hace referencia al Federalismo Educativo, y en su Artículo 12, se asientan aquellas atribuciones que le corresponden de manera exclusiva a la autoridad educativa federal:

Determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, a cuyo efecto se considerará la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación (DOF, 2011: 5).

También le corresponde todas aquellas acciones según la fracción XIV “Las necesarias para garantizar el carácter nacional de la educación básica, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica” (2011: 6).

Adicionalmente la Ley General de Educación en su Artículo 13 especifica aquellas atribuciones que corresponden de manera exclusiva a las autoridades educativas locales, en sus respectivas competencias, entre las que destaca en la fracción I “Prestar los servicios de educación inicial, básica incluyendo la indígena, especial, así como la normal y demás para la formación de maestros” (2011: 6). Asimismo, en su fracción II afirma que le corresponde: “Proponer a la Secretaría los contenidos regionales que hayan de incluirse en los planes y programas de estudio para la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica” (2011: 6).

De la misma forma, en su sección segunda, referida a los Servicios Educativos, asienta en su Artículo 20 que:

Las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, construirán el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros que tendrán las finalidades siguientes:

I.-La formación con nivel de Licenciatura, de maestros de educación inicial, básica –incluyendo a la de aquellos para la atención de la educación indígena – especial y de educación física.

II.-La actualización de conocimientos y superación docente de los maestros en servicio, citados en la fracción anterior.

III.-La realización de programas de especialización, maestría y doctorado, adecuados a las necesidades y recursos educativos de la entidad, y

IV.-El desarrollo de la investigación pedagógica y la difusión de la cultura educativa (DOF, 2011: 7).

En el Capítulo III de esta Ley General de Educación, se hace referencia de central importancia para el tema que nos concierne; el capítulo citado se concentra en la equidad en la educación; por ello, en el Artículo 32 denota que:

Las autoridades educativas tomarán las medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de

cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos. Dichas medidas estarán dirigidas, de manera preferente, a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrenten condiciones económicas y sociales de desventaja en términos de lo dispuesto en los artículos 7o. y 8o. de esta Ley (DOF, 2011: 12).

Asimismo, en su Artículo 35 ratifica que “en el ejercicio de su función compensatoria, y sólo tratándose de actividades que permitan mayor equidad educativa, la Secretaría podrá en forma temporal impartir de manera concurrente educación básica y normal en las entidades federativas” (DOF, 2011: 14). En su Capítulo IV, referido al proceso educativo, y en su sección primera, que habla de los Tipos y Modalidades de Educación, se hace referencia directa al tema que nos concierne en su Artículo 38, donde confirma que “la educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios” (2011: 14). Esto tiene una repercusión directa en la formación de los maestros para atender la situación que se refiere en este artículo.

Varios documentos pretenden resolver las situaciones de inequidad con relación a la sociedad nacional para con los pueblos originarios. Ello se manifiesta en el Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006 difundido por la SEP, el cual refiere que:

Los esfuerzos del estado por una educación bilingüe se han concentrado en la educación inicial, preescolar y primaria. Queda excluida la educación secundaria, la media superior y superior. Una demanda de los pueblos indígenas es la ampliación de la educación intercultural bilingüe en todos los niveles educativos (SEP, 2001: 56).

Ante la necesidad de fortalecer la educación intercultural bilingüe en 2001; la SEP comienza a ofrecer algunas respuestas educativas desde esta nueva forma de educación el reconocimiento de la multiculturalidad que se limita a las escuelas bilingües “cuando debería estar presente en todas las modalidades y tipos. Son sobre todo los no indígenas los que tienen que valorar la diversidad que sustenta nuestra riqueza como nación” (SEP,

2001: 63). En este sentido, se expresa en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (ProNaE), el cual señala que:

A la educación corresponde fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura a la que se pertenece, para poder entablar relaciones interculturales que tengan posibilidades de simetría; le compete enseñar la lengua propia, la que permite nombrar el mundo y fortalecer su cultura, así como enseñar y enriquecer el lenguaje que nos permite comunicarnos como mexicanos; le toca hacer que conozcamos y valoremos los aportes culturales de los pueblos que comparten nuestro territorio; le atañe lograr que los integrantes de diversas culturas convivan de manera respetuosa y mutuamente enriquecedora; le corresponde, por último, desarrollar una conciencia ciudadana que se preocupe por la injusticia y ofrecer herramientas para combatirla en la vida cotidiana (SEP, 2001: 46).

La educación intercultural en nuestro país es relativamente joven, tiene aproximadamente tres décadas que pretende desarrollar prácticas de respeto y equidad en las relaciones entre las culturas. Como proyecto educativo la educación intercultural en algunas Escuelas Normales inicia en el 2004 con la intención de incluir la lengua, la cultura, los saberes, los valores y las normas de los pueblos originarios y fomentar la convivencia con otras culturas.

La implementación de la Educación Intercultural Bilingüe tiene como objetivo fortalecer el conjunto de valores sociales, mismos que están implícitos en las prácticas socioculturales que se realizan día a día; por lo cual en el Subprograma Educativo referido a la Educación Básica se delinearán los principales retos de la educación básica en nuestro país, los cuales se delimitan de esta manera “El principal reto de la educación básica nacional es la desigualdad de oportunidades educativas que enfrentan los grupos de la población en situación de pobreza extrema y marginación, quienes con frecuencia pertenecen a grupos indígenas” (SEP, 2001: 121).

El enfoque de la educación intercultural en el objetivo estratégico denominado visión y objetivos, señala que “una educación básica de buena calidad brinda a los alumnos los elementos necesarios para conocer el mundo social y natural en el que viven y entender éstos como procesos en continuo movimiento y evolución” (SEP, 2001: 123). Además, dentro de esta política, la cual se denomina política de fortalecimiento de la atención

educativa a la población indígena, establece que “Se promoverá el desarrollo de un modelo pedagógico de atención intercultural bilingüe en la educación básica, para mejorar la calidad educativa en las poblaciones indígenas” (SEP, 2001: 133). Esta política plantea varios objetivos particulares, entre el que destaca el número tres que propone “Atender a los grupos indígenas con calidad y pertinencia cultural, de manera que alcancen los objetivos nacionales de la educación básica, logren un bilingüismo oral y escrito efectivo, conozcan y valoren su propia cultura” (SEP, 2001: 133).

Este es un gran reto para el Sistema Educativo Nacional, para lograrlo se proponen líneas de acción como metas específicas. Las líneas de acción que responden a este objetivo particular tres esbozan entre otras cosas, lo siguiente “Lograr que las escuelas que ofrecen educación intercultural bilingüe operen adecuadamente, y se mejore sensiblemente el logro de los aprendizajes del currículo básico nacional, del bilingüismo oral y escrito, y del conocimiento y valoración de la cultura propia” (SEP, 2001: 133). También plantea como necesario “Adecuar los planes y programas de educación primaria para incorporar la lengua indígena como asignatura en esta modalidad”. Asimismo señala “Garantizar que todos los docentes de la educación intercultural bilingüe hablen la lengua de la comunidad a la que sirven” (SEP, 2001: 133). Otro punto muy importante y que nos concierne directamente es el de:

Desarrollar sistemas de formación inicial de docentes bilingües y fortalecer la actualización permanente de docentes y directivos bilingües a fin de prepararlos para enfrentar el reto de lograr los tres objetivos de la educación intercultural bilingüe: logro de objetivos educativos nacionales; bilingüismo oral y escrito efectivo; y conocimiento y valoración de la cultura propia (SEP, 2001, 134).

Así, también la cuarta política, denominada política de educación intercultural para todos, señala en el objetivo particular cuatro “Desarrollar en todos los niños y jóvenes mexicanos el conocimiento de nuestra realidad multicultural, impulsar el reconocimiento y fomentar la valoración de que la diversidad sustenta nuestra riqueza como nación” (SEP, 2001: 136). De ello también se desprenden varias líneas de acción, destacamos aquí la que tiene que ver con la educación intercultural:

Formar a los docentes de escuelas de educación básica regulares para que favorezcan el conocimiento de los aportes culturales de los pueblos indígenas con los que compartimos el territorio, para que valoren a estos grupos y construyan el convencimiento de que en la diversidad cultural estriba nuestra riqueza como personas y como nación (SEP, 2001, 136).

En las metas planteadas por esta política cabe destacar la incorporación de la lengua y cultura de los pueblos originarios y dar inicio a los temas referentes a la educación intercultural. Para ello, en lo que se refiere a la Política de Formación Inicial, Continua y Desarrollo Profesional de los Maestros, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 determina que “se reorientará y fortalecerá la formación inicial, continua y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica, para que responda adecuadamente a los fines que se persiguen en educación de los niños y jóvenes, buscando la consolidación de las capacidades estatales en la materia” (SEP, 2001: 149).

Finalmente el Programa Nacional de Educación 2001-2006 establece como política, en el objetivo particular 6 destaca lo siguiente:

Impulsar una formación inicial y continua de los maestros que asegure la congruencia de los contenidos y prácticas educativas con los propósitos de la educación básica, así como la transformación académica y administrativa de las escuelas normales para garantizar que el país cuente con los profesionales que la educación básica requiere.[...] Metas: Renovar, en 2004, los planes de estudio de ocho licenciaturas para la educación normal: Preescolar, Primaria, Secundaria, Especial, Física, Artística, Indígena e Inicial (SEP, 2001: 149 y 150).

Por su parte, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 de la SEP señala en el objetivo 15 lo siguiente “Incorporar plenamente a los pueblos y a las comunidades indígenas al desarrollo económico, social y cultural del país con respeto a sus tradiciones históricas y enriqueciendo con su patrimonio cultural a toda la sociedad” (2007: 200). También plantea que en el ámbito educativo se apoyará a las familias de los pueblos originarios:

En educación se apoyará en forma especial a las familias indígenas para que la población de seis a 14 años pueda asistir a la escuela y para que, después de los 15 años, continúe con su educación mediante becas que permitan la formación de niños y jóvenes sin afectar a la economía familiar. Además, se

promoverá el desarrollo de competencias y habilidades específicas para explotar el potencial productivo de cada región (SEP, 2007: 208).

Este mismo Plan de Desarrollo en la estrategia 15.7 señala claramente que para las culturas originarias se promoverán sus tradiciones, lengua, cultura y su historia; además de ello, sostiene lo siguiente:

Promover y apoyar las manifestaciones de las culturas indígenas, así como su estudio, difusión y divulgación.

Las culturas indígenas son, sin duda, uno de los activos más valiosos del patrimonio de la nación. Lo son como huella de nuestro origen más remoto, y fundamentalmente como culturas vivas, actuales y futuras. Se buscará impulsar programas de difusión e información para eliminar la discriminación social contra este sector de la población mexicana. Asimismo, se respaldará la investigación, registro, rescate, protección, preservación, difusión y divulgación de su patrimonio cultural.

Se fortalecerán los apoyos financieros para proyectos de tipo cultural que involucren todas sus manifestaciones: sus lenguas, indumentaria, fiestas, ritos, danzas, cantos, música de banda, lugares sagrados, cosmovisiones, artes plásticas, gastronomía (SEP, 2007: 209).

Por todo lo anterior, el Sistema Educativo muestra sus intenciones en las consideraciones aquí expresadas; así como a las metas trazadas. Por acuerdo del Ejecutivo Federal, el 22 de enero de 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública, que tiene, entre otras, las siguientes atribuciones:

I. Promover y evaluar la política educativa intercultural bilingüe en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional; II. Promover la participación de las entidades federativas y municipios, así como de los diferentes sectores de la sociedad, pueblos y comunidades indígenas, en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe; III. Diseñar y establecer los mecanismos de supervisión y vigilancia tendientes al aseguramiento de la calidad y pertinencia de la educación que se imparta en el medio indígena; IV. Promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe en materia de: a) Desarrollo de modelos curriculares que atiendan la diversidad, b) La formación del personal docente, técnico y directivo, c) El desarrollo y difusión de las lenguas indígenas, d) La producción regional de materiales en lenguas indígenas, y e) La realización de investigaciones educativas (SEP-CGEIB-CDI, 2004: 26).

De sus atribuciones se derivan los tres objetivos centrales del trabajo de la CGEIB: “a) Coadyuvar al logro de los objetivos de la educación destinada a las poblaciones indígenas de México, b) Promover la educación intercultural bilingüe en todos los niveles educativos, y c) Desarrollar una educación intercultural para todos” (SEP-CGEIB-CDI, 2004: 26). Esta institución ha impulsado de manera favorable la educación intercultural bilingüe, los docentes de las Escuelas Normales interculturales han participado en diversas actividades que esta dependencia ha organizado con la finalidad de fortalecer la formación inicial de los futuros docentes.

Por último, en el contexto estatal chiapaneco, la Ley de Educación de Chiapas, decreto número 194 publicado el 23 de septiembre de 2009, en su artículo 8 fracción VI precisa lo siguiente “fortalecer en el educando la enseñanza, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el estado, garantizando su relación simétrica con la lengua nacional” (2009: 12). En Chiapas se hablan aproximadamente 12 lenguas indígenas, que están presentes en toda la geografía chiapaneca; por eso, en esta Ley de Educación en su artículo 37 señala que:

La educación básica en sus tres niveles, tendrá las adecuaciones requeridas para responder a la diversidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas, así como a la dinámica y distribución de la población rural del estado.

La autoridad educativa estatal deberá respetar, promover y difundir las lenguas, tradiciones, costumbres y demás manifestaciones propias a sus orígenes étnicos de los pueblos indígenas (2009: 23).

Como hemos visto, existe una gama de documentos jurídicos que avalan a la educación dirigida a los pueblos originarios, ha sido indispensable hacer una revisión de los documentos jurídicos y normativos para conocer cómo el Estado Mexicano le da importancia a la educación intercultural bilingüe.

Los documentos revisados expresan que la lengua y la cultura son fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos indígenas. Con los datos expuestos, consideramos importante conocer qué pasa en la realidad, cómo los docentes incluyen en la práctica lengua, cultura y educación de los niños tseltales.

4.5 El proceso de construcción de un nuevo plan de estudios

La educación intercultural bilingüe tiende a crear procesos que favorezcan las habilidades y competencias para atender la diversidad cultural y lingüística “el término de diversidad cultural se emplea y se define, cada vez con mayor frecuencia, con relación a la variabilidad social y cultural” (Dietz, 2012: 88). Por estas razones, la Dirección General de Normatividad, la Dirección General de Educación Indígena y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe conjuntan esfuerzos para diseñar un plan de estudios para fortalecer a la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB). Se cree que esta actividad es un proceso social permanente, participativo y dinámico que parte del derecho de los pueblos originarios con respecto a su identidad y la manifestación de su pensamiento en el marco de una sociedad pluricultural que tiende a respetar las diferentes identidades culturales presentes en el país y en nuestro estado:

Como parte de las actividades de renovación curricular emprendidas a través del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, a partir del ciclo escolar 2004-2005 se iniciará la aplicación de una propuesta de trabajo encaminada a formar profesionalmente a maestros que brinden atención de calidad, con equidad y pertinencia, a la diversidad cultural y lingüística de las niñas y los niños que asisten a la educación primaria (SEP, 2004: 5).

La educación intercultural parte del hecho de que las necesidades, intereses y aspiraciones de la diversidad de nacionalidades, no solo de México, sino del mundo entero, radican en el derecho inalienable de ser reconocida como una educación con características particulares, para una nación plurilingüe y pluricultural como lo es México. De acuerdo con ello, se tiene que respetar las lenguas y las culturas en igualdad de circunstancias:

La lengua no es sólo medio de comunicación con el que el individuo puede expresarse más fácilmente, también es el soporte para generar y organizar el conocimiento. Mediante el uso creador de los diversos lenguajes (oral, escrito, simbólico, artístico, entre otros) el individuo puede comprender y generar nuevas expresiones de pensamiento, en el marco de la o las lenguas que haya adquirido a partir de su experiencia personal y social (SEP-CGEIB-CDI, 2004: 48).

En tal virtud, inicia la construcción curricular para la LEPIB a partir de diferentes actividades; el primer procedimiento consistió en la revisión de todos los programas del

Plan de Estudios 1997 vigente para la formación de Licenciados en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, para su actualización e incorporación paulatina y transversal de la interculturalidad.

El segundo procedimiento fue el punto medular del trabajo, se diseña un campo de formación específico para el tratamiento pedagógico de las culturas y lenguas originarias “El conocimiento de la diversidad cultural constituye el primer acercamiento a la diferencia desde una disposición y apertura tanto cognitiva como ética que haga posible el reconocimiento, es decir el impacto de la diferencia” (SEP-CGEIB-CDI, 2004: 43). Se piensa que esta disposición y apertura ética ante la diversidad busca el fortalecimiento de la identidad étnica y profesional de los futuros maestros.

Con respecto al campo de formación específica se creó una metodología para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua originaria y del español como segunda lengua a partir de los conocimientos culturales propios, de prácticas sociales y situaciones comunicativas concretas:

El campo de formación específica para la atención de las culturas y las lenguas indígenas es adicional al Plan de Estudios 1997; parte de la convicción de que todo profesor de educación primaria que atenderá a población indígena debe contar con el perfil y las competencias necesarias de los profesores de educación primaria y, además, tener los conocimientos y las habilidades específicas para la atención de esta población (SEP, 2004: 6).

Los docentes que atienden a los niños indígenas y el proceso de enseñanza bilingüe tienden en su conjunto al uso de dos lenguas, la lengua materna de los alumnos y el español, lo que conducirá a que en el lapso de la educación primaria desarrollen un bilingüismo equilibrado; por lo que la educación intercultural ubica a los alumnos en su cosmovisión social y conceptual, que a su vez los conduce a las actitudes críticas y reflexivas de elementos culturales de las diferentes sociedades para enriquecer los conocimientos “Así, la interculturalidad se entiende como un proyecto social amplio,[...] constituye una alternativa que induce a replantear y reorganizar el orden social, porque insiste en la comunicación justa entre las culturas como figuras del mundo” (SEP-CGEIB-

CDI, 2004: 40). La interacción con otras culturas puede generar nuevas formas de aprendizaje, de convivencia y de condiciones de vida.

Con respecto al diseño del campo de formación específica, las autoridades educativas de diferentes dependencias pensaron que con la participación de docentes de las Escuelas Normales podría realizarse un proceso social colaborativo. En este tenor, la Dirección General de Educación Superior Para Profesionales de la Educación (DGESPE), la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y CGEIB trataron de incluir de dos a tres docentes por Escuela Normal que hablaran una lengua originaria del estado que representaba. Fueron llamados maestros de ocho entidades federativas: Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Oaxaca, San Luis Potosí, Sinaloa y Sonora. Los tres docentes de Chiapas que participaron fueron: Lucas Ruíz Ruíz (tsotsil), Bernabé Montejó Peñate (chol) y María Magdalena Gómez Sántiz (tseltal).

Las actividades fueron coordinadas por el personal de las siguientes instituciones: el maestro José Fernando González Sánchez, director de la DGESPE, la maestra Sylvia Schmelkes, Coordinadora General de la CGEIB, el maestro Javier López Sánchez, Director de Formación y Capacitación de Agentes Educativos de la CGEIB y el equipo técnico de ésta: el maestro Juan Manuel Jiménez Ocaña, Ana Laura Gallardo y Alejandra Elizalde Trinidad. Las estancias de trabajo se llevaron a cabo en la ciudad de México, y fueron constantes y prolongadas. Esta labor inició en febrero de 2004 y el objetivo era construir los programas y las antologías de los seis cursos; el trabajo colectivo permitió el intercambio de experiencias entre los docentes y las autoridades; la participación del equipo de docentes concluyó en noviembre del 2006.

El 31 de agosto de 2009, fue publicado en el *Diario Oficial de la Federación* (DOF) el acuerdo número 492 por el que se establece el plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación primaria intercultural bilingüe, avalado por el Secretario de Educación Pública, Alonso José Ricardo Lujambio Irazabal; en el apartado Considerando apunta lo siguiente:

Que en virtud de que el maestro bilingüe requiere de una formación especializada adicional a su formación como docente en el ciclo escolar 2004-2005 por vez primera en la historia de México se abrió la posibilidad

de que indígenas que quisieran ser docentes pudieran cursar la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe, Plan de Estudios 2004, mediante lo cual podían formarse profesionalmente en el conocimiento y la valoración de la cultura propia, en el dominio oral y escrito de su lengua, en las competencias para enseñar tanto en su propia lengua, como el español (DOF, 2009: 2).

Con este acuerdo se fortalece la LEPIB, enfatizando el respeto y la valoración de las lenguas y culturas originarias. Para contribuir al mejoramiento de estas acciones precisa como estrategia la implementación de la educación intercultural bilingüe para fortalecer la atención de niños y jóvenes indígenas. El plan de estudios 2004 contiene de manera general el conocimiento y valoración de la diversidad sociocultural y lingüística en el campo de formación específica:

Para contribuir a una mayor equidad educativa, esta Licenciatura ofrece a los estudiantes los contenidos académicos que les permitan comprender la importancia de atender, [...] los requerimientos pedagógicos planteados por la diversidad sociocultural, lingüística y étnica en la educación escolarizada. En esta concepción, la equidad debe incluir el combate a la desigualdad socioeconómica y la articulación de lenguas y culturas en el proceso formativo, para que posteriormente los maestros puedan transferir esta experiencia a su práctica pedagógica y profesional. Se espera que este plan de estudios contribuya a fomentar procesos pedagógicos participativos, dinámicos e interdisciplinarios que ayuden a vincular la realidad sociocultural y lingüística de los educandos con la escuela y de la escuela con la comunidad (DOF, 2009: 3).

El currículo para el campo de formación específica tiende a abordar contenidos y metodologías de la cultura de procedencia de los alumnos, al mismo tiempo se procura incorporar conocimientos universales, por lo cual tiene como fundamento el uso de la lengua indígena y de manera gradual el español. Ante tal necesidad los futuros docentes deben formarse con estas características:

Su propósito es formar a los futuros maestros para que atiendan a los niños con calidad, equidad y pertinencia, a partir del reconocimiento de la gama de diversidades presentes en el aula. La formación implica, entre otras cosas, el impulso de las lenguas indígenas como medio de comunicación, de instrucción y como objeto de estudio. Con ellos se busca favorecer el desarrollo de competencias socio-comunicativas orales y escritas en lengua indígena y español, así como restituir el valor de las lenguas indígenas en la escuela y en la sociedad (Salmerón, 2009: 113).

En este sentido, el campo de formación específica busca mejorar la calidad de la formación docente desde los aspectos socioculturales, además precisa hablar y escribir la lengua indígena y el español. Esta Licenciatura se imparte desde el ciclo escolar 2004-2005, con el objetivo de formar profesionalmente, por primera vez, a los futuros docentes que atenderán contextos pluriculturales y plurilingües, desde la perspectiva intercultural. En cuanto a las primeras Escuelas Normales que aplicaron esta propuesta fue en “ocho entidades federativas del país: Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Oaxaca, San Luis Potosí, Sinaloa y Sonora” (SEP, 2004: 6).

Las instituciones representativas sugirieron que los docentes que atendieron los cursos del campo de formación específica en el ciclo escolar 2004-2005 debían ser preferentemente los que participaron en el diseño ésta. No obstante, había escuelas en las que los docentes que fueron asignados para atender estas asignaturas desconocían los propósitos, por consiguiente, recibieron cursos de capacitación. Durante los primeros años el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) se sumó a este trabajo y organizó algunos talleres de desarrollo lingüístico en la ciudad de México.

Los encuentros nacionales que organiza la CGEIB tiene como propósito conocer el balance de la LEPIB, hemos notado que actualmente esta licenciatura se ha extendido a 20 Escuelas Normales ubicadas en catorce estados del país: Oaxaca, Michoacán, Chiapas, Chihuahua, Guerrero, Hidalgo, San Luis Potosí, Puebla, Sinaloa, Veracruz, Campeche, Yucatán, Quintana Roo, Sonora y Baja California Sur. La CGEIB ha informado que en estas 20 escuelas los formadores de docentes atienden aproximadamente 31 lenguas indígenas.

El plan de estudios tiene espacios curriculares específicos para el estudio de la lengua y la cultura, que pretende dar solidez a la educación intercultural y bilingüe de manera incluyente e integral. Esta propuesta de trabajo espera ofrecer una formación inicial que permita:

- Orientar la atención educativa de la población indígena en edad escolar con pertinencia cultural y lingüística.
- Contribuir al fortalecimiento de la identidad étnica y profesional entre los maestros indígenas, para superar los efectos de historias sociales marcadas por la desvalorización cultural.

- Conocer y reconocer la existencia de aspectos culturales distintivos en las niñas y los niños indígenas, para favorecer procesos educativos relevantes y significativos.
- Favorecer el dominio de los enfoques y contenidos del plan y programas de estudios de educación primaria a partir del contexto sociocultural y lingüístico de los niños.
- Restituir el valor de la lengua indígena como medio de comunicación y de enseñanza, y como objeto de estudio.
- Favorecer el desarrollo de competencias comunicativas orales y escritas, en lengua indígena y en español.
- Promover la reflexión en torno a los enfoques más favorables para el tratamiento de las lenguas, lo que incluye la enseñanza de segundas lenguas.
- Impulsar la reflexión sobre la práctica docente, con la finalidad de contribuir a la mejora constante de las competencias docentes y teniendo como referente a los niños y a los contextos socioculturales y lingüísticos de donde provienen.
- Favorecer el dominio de los materiales de estudio, y la producción de textos y de apoyos didácticos en lengua indígena y en español.
- Promover mejores estrategias de gestión para favorecer el trabajo académico del personal docente y directivo de las escuelas primarias, la participación de la familia y la comunidad, y la mejora en los resultados educativos (SEP, 2004: 29-30).

Esta propuesta contiene los elementos necesarios para construir una educación de calidad y que responda a las necesidades reales de la educación en contextos indígenas, mismos que coadyuvarán a superar el rezago educativo que caracteriza al país y al estado de Chiapas. Toda la comunidad involucrada (autoridades educativas, docentes, estudiantes y padres de familia) es responsable del rumbo que tome esta propuesta; para ello, necesitamos ser conscientes del papel que nos toca desempeñar como docentes, para hacerlo con voluntad y de manera coordinada con los estudiantes.

Ante la implementación del campo de formación específica, en las aulas se prioriza el diálogo intercultural entre los sujetos, y se trata de fomentar la reflexión crítica de los miembros de cada cultura particular “El diálogo intercultural se entiende, en consecuencia, como un método para aprender a relativizar las tradiciones consolidadas como propias en cada cultura y, acaso, ante todo, para agudizar en las culturas la tensión o el conflicto entre los sujetos y las fuerzas que buscan conservar o defender, y aquellos interesados en transformar” (SEP-CGEIB-CDI; 2004: 45).

4.6 Plan de estudios 2004 y el perfil deseable

La ENIIB “Jacinto Canek”, como institución formadora de docentes, trata de priorizar la educación intercultural bilingüe para atender a la diversidad cultural y lingüística del estado de Chiapas; uno de sus compromisos es formar docentes que atiendan con equidad y pertinencia sociocultural en las escuelas en contextos indígenas; la educación es un componente esencial en la vida de todo individuo, esta educación empieza desde el seno familiar, se mejora en el espacio social y se complementa en el ámbito escolar. Este último ámbito es el que les corresponde desarrollarla los egresados normalistas; creemos que desempeñan un papel fundamental en las escuelas primarias bilingües; pues de acuerdo a su formación debieran promover la lengua, la cultura, es decir una educación que les permite fortalecer la identidad propia y desarrollar cualidades para aprender de lo diverso.

La diversidad cultural genera diferencias culturales, educativas, políticas, económicas, entre otras. Esta gama tiene que ser compartida a través de una convivencia e interacción respetuosa y, por otra parte, puede ser mejorada a través de los diálogos intraculturales e interculturales; esta comunicación intracultural se da entre las diferencias existentes “al interior de un grupo, y las diferencias interculturales, las que separan e identifican un grupo de otro” (Dietz; 2012: 101). Estos tipos de diálogos pueden servir para comprender y respetar las experiencias de las diversas culturas.

Los egresados de la ENIIB “Jacinto Canek” fueron formados bajo las perspectivas de un campo de formación específica, de manera que al egresar y estar frente a grupo cuenten con todos los elementos teóricos y metodológicos que les permite entender y atender la diversidad que se suscitan en las aulas, de tal forma que pueda contribuir en el desarrollo integral de los alumnos:

Con las asignaturas de este campo de formación se pretende fortalecer la preparación de los futuros maestros que atenderán a niños y niñas indígenas en escuelas primarias. Para ello, es necesario que adquieran y consoliden un conjunto de habilidades intelectuales, que dominen contenidos y competencias didácticas específicas, y que revaloren las identidades socioculturales, lingüísticas y étnicas (SEP, 2004: 17).

El campo de formación específica que establece el plan de estudios 2004 se cursa durante los primeros seis semestres, con una carga horaria de seis horas a la semana,

justamente para desarrollar las habilidades y las competencias que se requieren para atender la diversidad sociocultural y lingüística de la comunidad escolar, hecho que demandan una atención diversificada de acuerdo a las pautas de la educación intercultural y que fomenta el intercambio e interacción de las culturas en el marco del respeto y el conocimiento recíproco en la práctica.

En la ENIIB “Jacinto Canek” inició el desarrollo del campo de formación específica en agosto del 2004. Los propósitos consistían en fortalecer los saberes culturales y lingüísticos de los pueblos originarios y facilitar los conocimientos generales para generar una práctica educativa pertinente “En las asignaturas del campo de formación específica se incluye una serie de actividades que tienen el propósito de establecer la vinculación entre los temas y contenidos que se abordan en los programas de cada uno de los semestres” (SEP, 2004: 37). En la siguiente tabla podemos observar las seis asignaturas que se cursan y sus propósitos:

Tabla 7: Asignaturas y propósitos del campo de formación específica

Asignatura	Semestre	Propósitos	Resultados esperados
Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe	Primer semestre	Iniciar el análisis de las relaciones que se generan entre la cultura de la escuela y la cultura de los estudiantes, y la reflexión en torno a las implicaciones pedagógicas que conlleva el uso y la aplicación de perspectivas interculturales y bilingües en la escuela primaria	Los estudiantes discutirán acerca de las características de las interacciones sociales y la comunicación, de acuerdo con los contextos socioculturales, principalmente las que se producen en el ámbito de la familia y la comunidad, y las de la escuela.
Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje I, II y III	Segundo, tercero y cuarto semestres	Hablar, escribir, leer y reflexionar en y sobre la lengua indígena de los estudiantes de la normal y tener como referencia la revisión de la propia historia sociocultural y lingüística, así como del papel que jugaron la escolaridad y los maestros en la adquisición de la lengua y en los procesos de enseñanza. Implica, además, utilizar la lengua indígena para pensar y escribir sobre la propia historia y sobre los ámbitos en que	Con base en los procesos, los estudiantes experimentan en la adquisición y en el aprendizaje de la escritura y la lectura en lenguas indígenas; los estudiantes inician la reflexión sobre los procesos que se ponen en juego para la enseñanza y en particular cómo ocurren en contextos bilingües

		transcurre la cultura de las comunidades involucradas, así como escribir para diversos destinatarios, considerando los contextos de uso y función de la lengua escrita.	teniendo como referencia a los sujetos centrales de la escuela primaria: los niños y las niñas indígenas.
Procesos Bilingües en la Escuela Primaria	Quinto semestre	Los estudiantes comprenderán la diferencia entre adquisición, aprendizaje, y enseñanza de una lengua; y para una segunda lengua la transferencia lingüística; las estrategias didácticas para la enseñanza en aulas bilingües, y la utilidad y las características que deben tener los diagnósticos lingüísticos para identificar los niveles de desarrollo lingüístico en que se encuentran los niños y las niñas indígenas.	Los estudiantes reflexionan los procesos de adquisición, aprendizaje y enseñanza para una segunda lengua en la escuela primaria.
Taller de Diseño de Propuestas Didácticas para Contextos de Diversidad Cultural y Lingüística	Sexto semestre	A través de la producción textual en lengua indígena y en español, los estudiantes podrán diseñar actividades específicas para desarrollar habilidades comunicativas en los niños y en las niñas indígenas que asisten a las escuelas primarias. Considerando el diseño de actividades que incluyan a las lenguas y a las culturas indígenas como recursos pedagógicos sustantivos.	Se espera que los estudiantes consoliden la producción de diversos tipos de textos orientados a distintos destinatarios, tales como niños, maestros y diversos agentes que componen las comunidades educativas.

Fuente: Elaboración propia con información obtenida del plan de estudios 2004: 37 al 39.

Los propósitos de estas asignaturas permiten explorar las diversas realidades y dinámicas socioculturales, para construir los conocimientos desde los contextos culturales con el propósito de transformar la práctica docente. Así mismo, el campo de formación específica plantea que los procesos escolares sean un espacio de reflexión identitaria y de reconstrucción del conocimiento mediante la articulación de la lengua, cultura y educación, que faciliten la organización de contenidos para la intervención pedagógica.

Los cursos de lengua y cultura en los procesos de enseñanza y de aprendizaje favorecen el desarrollo de la escritura, la lectura y la expresión oral de las lenguas que hablan los normalistas. Al mismo tiempo promueve la reflexión sobre la importancia de atender y enseñar en la lengua materna de los niños “la lengua materna corresponde a la

que el niño aprende durante sus primeros años de vida en el hogar, en contacto con su madre o con quien se encargue de su crianza” (SEP-CGEIB-CDI, 2004: 54). Igualmente la lengua es el medio de comunicación y con ella se transmiten conocimientos, su uso en las aulas es ineludible porque:

La lengua, como dimensión constitutiva de la cultura de un pueblo, desempeña un papel muy importante en el desarrollo de la vida sociocultural. Ésta representa un elemento de primera importancia porque es el espacio simbólico en que se condensan las experiencias históricas y las relaciones que determinado pueblo sostiene con el mundo que lo circunda. Por consiguiente, la lengua es una muestra de la rica variedad de expresiones del pensamiento y de las capacidades de creación, recreación e imaginación de cada grupo. [...] Por sus características, la lengua materna cumple con funciones educativas, afectivas, sociales, etc. Mediante ésta, niñas y niños codifican su entorno, nombran las cosas, comprenden el mundo que los rodea, conocen la visión del mundo respecto de su cultura, pueden comunicarse con sus pares y mayores, así como integrarse a su cultura y comunidad (SEP-CGEB-CDI, 2004: 47 y 54).

En este sentido, se entiende que los docentes egresados comprenden la necesidad de incluir en su práctica docente contenidos regionales para el tratamiento de la escritura y lectura de la lengua materna de los alumnos. Estas experiencias, son vividas por los egresados normalistas durante la práctica intensiva realizada a lo largo del séptimo y octavo semestres, pueden incidir en el diseño de estrategias que generen la enseñanza en la lengua y la cultura de la comunidad donde laboren.

4.7 Perfil profesional de los egresados

La ENIIB “Jacinto Canek” es una institución pionera en la formación de los futuros docentes destinados a atender a los pueblos originarios, tiene como reto en contribuir y promover en los procesos de enseñanza y aprendizaje la lengua y cultura de los niños. En torno a los elementos señalados la formación inicial en la ENIIB se esfuerza para una formación intercultural bilingüe, este proceso tiene una duración de cuatro años de estudios. Es intercultural porque pretende ubicar a los alumnos en su cosmovisión sociocultural, que los conduce a la transmisión crítica y reflexiva de elementos culturales

de las sociedades diversas a partir de los vínculos con otras sociedades, de modo que conjuntamente puedan crear nuevas formas de convivencia y aprendizaje. Es bilingüe debido a que la nación es plurilingüe y pluricultural, donde se tiene que respetar las diversas lenguas y culturas, en tal virtud, el proceso de enseñanza y aprendizaje bilingüe tiende al uso de dos lenguas, tanto la lengua originaria como el español.

Como hemos mencionado, la educación intercultural no es exclusiva de los niños de pueblos originarios. El sistema educativo nacional propone que la educación intercultural se imparta en todas las escuelas y en todos los niveles educativos, situación que no ha sido posible, debido a la falta de aceptación de la interculturalidad, y en situaciones más complejas: a la sociedad no indígena no le interesa aprender una lengua indígena, estas actitudes han generado cierto rechazo hacia la población indígena y un distanciamiento entre culturas.

Durante la formación inicial se realizan las jornadas de observación y práctica en situaciones reales, es decir, los estudiantes normalistas practican en su comunidad de procedencia, para poner en marcha sus conocimientos académicos adquiridos, esto es con la intención de facilitar la integración de los conocimientos propios del contexto que socializan con los niños de su comunidad. Se cree que el practicante normalista hará uso de la lengua y la cultura para el tratamiento de los contenidos, pues siendo habitante de la misma comunidad se entiende que fortalecerá el proceso de enseñanza y aprendizaje situado.

Las jornadas de observación y de práctica docente en la escuela primaria tienen como propósito que los estudiantes fortalezcan las habilidades para el ejercicio profesional. Una parte fundamental de las jornadas de práctica docente implica la toma de decisiones frente a situaciones imprevistas, la capacidad para resolver problemas cotidianos, la habilidad para innovar estrategias didácticas frente a un grupo escolar. El acercamiento continuo de los estudiantes normalistas al ambiente escolar les permite adquirir destrezas y experiencias que sólo la práctica puede proporcionar. Por ejemplo, un estudiante normalista de la lengua tseltal puede investigar la historia general de la comunidad, como actividad necesaria para establecer una relación con la historia que se enseña en la escuela primaria.

De esta manera, los normalistas aprenden a identificar o diseñar estrategias adecuadas a las características socioculturales, adaptar contenidos de enseñanza, formas de interrelación, estilos de organización y de trabajo congruentes con los propósitos del campo de formación específica que se les ofrece a los niños de los pueblos originarios. La tarea de formar nuevos docentes implica el esfuerzo conjunto de maestros de la ENIIB y de los profesores de las escuelas primarias bilingües. Es importante definir de manera explícita el papel que ambos pueden asumir en esta actividad. Se espera que los profesores de educación primaria con experiencia laboral asesoren y guíen a los practicantes en los procedimientos de la enseñanza y el aprendizaje.

La formación de los docentes nos remite a una alternativa pedagógica incluyente, donde la sociedad (docentes, alumnos, padres de familia) tiende a participar en las actividades consideradas como una estrategia social y que corresponde a una de las demandas interculturales. Así pues, en la formación inicial de los docentes se hace hincapié en la preparación de estrategias y actividades que se transmitirán a los alumnos en la lengua materna, para habilitar los conocimientos de los cuales puede disponer el docente y que le ayudan a transmitir los contenidos.

En el mapa curricular para la formación inicial de los futuros docentes, se aprecia la importancia a la práctica docente que se desarrolla en la escuela primaria bilingüe. Por tanto, la formación de futuros docentes no sólo se lleva a cabo en las aulas de la ENIIB, sino que también se complementa con las prácticas en las escuelas primarias bilingües. De esta forma, se espera que la experiencia y la práctica docente tengan un papel esencial en el proceso de formación inicial de los docentes, mismo que puede conducir a una reflexión permanente en torno a las condiciones reales en donde se desenvuelven.

Con la implementación del plan de estudios 2004, que en cierta manera responde a la preservación de los valores y conocimientos de los pueblos originarios, se implementa el campo de formación específica para fortalecer el tratamiento pedagógico de la diversidad sociocultural y lingüística, a fin de que los egresados puedan establecer la relación que tiene la práctica docente con los demás procesos sociales.

Los espacios curriculares específicos ofrecen a los egresados la posibilidad de resignificar el ambiente escolar y las dinámicas de trabajo, recuperar y analizar elementos socioculturales y lingüísticos de la comunidad donde desarrollan su práctica docente. Los docentes egresados de la ENIIB “Jacinto Canek” cuentan con las habilidades de cambiar, situar y precisar acciones o necesidades que se generan en el aula a través del tratamiento pedagógico que se generan en las escuelas primarias bilingües. Consecuentemente, el plan de estudios señala las características que deben desarrollar los futuros docentes y hace énfasis en los siguientes aspectos que se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 7: Características del logro del plan de estudios 2004

<p><i>a) El dominio de la lengua indígena.</i></p>	<p>El conocimiento de una lengua no se reduce a saber hablarla. Para el caso de las lenguas indígenas implica aprender a escribirlas y promover su uso y ampliación de funciones, tanto de manera oral como escrita, en distintos contextos y situaciones comunicativas. Para ello, se promoverán en los estudiantes competencias comunicativas en las lenguas indígenas involucradas en el proceso formativo, lo cual implica ejercer, de manera sistemática, las habilidades para comprender lo que se escucha y lee, así como para expresarse de manera correcta de forma oral y escrita. Asimismo, es necesario que los estudiantes reconozcan que, de acuerdo con los ámbitos, el uso del lenguaje sigue patrones y reglas sociales y culturales específicas.</p>
<p><i>b) El reconocimiento y valoración de los saberes y conocimientos construidos histórica y culturalmente por los pueblos y comunidades indígenas.</i></p>	<p>Durante los estudios de la licenciatura los futuros profesores reconocerán que existen concepciones propias de las comunidades indígenas sobre el mundo y la vida, las cuales se expresan de distintas maneras; al hacerse conscientes de ello podrán articular esos referentes para el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como para promover y favorecer su reconocimiento y presencia en el diálogo con otras comunidades culturales y lingüísticas. En este sentido, los estudiantes valorarán el papel e importancia de pertenecer a una comunidad cultural y lingüística, y la forma en que ello incide en el aprendizaje de los niños y en la conformación de identidades socioculturales y lingüísticas diferenciadas.</p>
<p><i>c) El conocimiento de las características y estructura de las lenguas indígenas.</i></p>	<p>El proceso de formación inicial se realizará teniendo como base las propias formas y estructuras de significados que cada una de las lenguas posee, combinando el análisis de los aspectos gramaticales particulares con la revisión de estrategias didácticas orientadas al aprendizaje reflexivo de las características formales de las lenguas, en situaciones de comunicación reales. Lo anterior favorecerá la</p>

	comprensión de las estrategias que involucra la enseñanza de la lengua indígena en la escuela primaria.
d) La comprensión de los procesos que se conjugan para la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua.	El estudio y la reflexión sobre los procesos individuales que siguen los niños para el aprendizaje de una segunda lengua, y sobre los procesos que se desarrollan en el ámbito familiar y comunitario en este mismo sentido, contribuirán a que los futuros maestros sean más sensibles al reconocimiento de las habilidades bilingües de los niños y de su desempeño escolar.
e) La competencia didáctica.	Con base en el conocimiento que logran los estudiantes normalistas en relación con los procesos que se conjugan para la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua, se espera que sean capaces de seleccionar, diseñar y aplicar estrategias y recursos que contribuyan al desarrollo de las habilidades comunicativas en la primera y la segunda lengua de los niños y las niñas indígenas; así como de organizar el trabajo en el grupo considerando las diferentes condiciones socioculturales y lingüísticas que se presentan en las aulas de la escuela primaria, sobre todo en escuelas multigrado. Lo anterior implica partir de formas de trabajo que tomen en cuenta los estilos de aprendizaje y comunicativos que tienen los niños.

Fuente: Elaboración propia con información obtenida del plan de estudios 2004: 31 y 32.

En torno a estos elementos señalados, la formación inicial se percibe como un componente que puede contribuir a que los docentes egresados tengan mayor reconocimiento en las sociedades originarias, haciendo que la actividad docente sea vista como aquella en la que el individuo está situado en un contexto específico que provoca situaciones armoniosas en los alumnos. En este sentido, el docente es considerado como un formador que ha adquirido, mediante un largo periodo de estudios, el nivel y la capacidad de realizar, autónoma y responsablemente actividades transformadoras.

Propiamente, con la formación inicial, los docentes egresados cuentan con la posibilidad de transformar de manera gradual su práctica docente a fin de generar y producir conocimientos innovadores, para desarrollar un cambio educativo que contribuya a una nueva práctica docente que a su vez será un punto de partida para la constante reflexión y la subsecuente transformación (SEP, 2004).

Los 440 egresados de la Escuela Normal se han formado bajo las perspectivas del plan de estudios 1997 y el 2004. La siguiente tabla nos muestra las generaciones que han egresado de la Escuela Normal y los respectivos planes con que se formaron:

Tabla 8: Generaciones egresadas y plan de estudios con que se formaron los normalistas

GENERACIONES	MATRÍCULA	EGRESADOS	CON TÍTULO	REZAGADOS	PLAN DE ESTUDIOS
2000-2004	60	54	22	32	1997
2001-2005	60	44	37	07	1997
2002-2006	60	51	46	05	1997
2003-2007	60	49	46	03	1997
2004-2008	40	32	32	0	2004
2005-2009	40	33	32	1	2004
2006-2010	40	37	37	0	2004
2007-2011	40	29	29	0	2004
2008-2012	40	36	36	0	2004
TOTALES	440	365	288	48	

Fuente: Control escolar de la ENIIB, 2012.

En las celdas en color amarillo contienen datos de las generaciones escolares formadas con el plan de estudios 2004; de estas generaciones egresaron 72 normalistas tseltales procedentes de los municipios de: Oxchujk', Tenejapa, Chilón, Huixtán, Ocosingo, Amatenango del Valle, San Juan Cancuc y Chanal. Los docentes egresados están ubicados en las diferentes regiones del estado de Chiapas.

Pocos son los que laboran en comunidades tseltales, debido a que en el nivel de educación indígena mantienen una política donde los docentes de nuevo ingreso son comisionados a las comunidades más lejanas de la geografía chiapaneca, con el pretexto de que hagan mérito, y poco a poco se van acercando a través de la cadena de cambios que realizan SEF-SENTE. En estos procesos de ubicación y de cambios de centros de trabajo, al parecer a las autoridades educativas no les interesa la ubicación lingüística de los docentes; lo que prevalece es la antigüedad de servicio para el cambio a otra escuela, esto es un problema añejo que hasta la fecha persiste.

Como hemos visto, el currículo intercultural bilingüe en el campo de formación específica tiene que tratar contenidos y estrategias metodológicas para tratar la lengua y cultura de procedencia de los alumnos como fundamento principal, al mismo tiempo se

tiene que incorporar conocimientos universales que permitan enriquecer los conocimientos generales. Esta propuesta debe traducirse en la práctica de los docentes egresados, porque permite que los egresados desarrollen procesos que reflejen la lengua y cultura propia de ellos y de sus alumnos.

El hecho de incluir los saberes y emplear la lengua en el proceso educativo de los alumnos no significa la negación de otras culturas y saberes universales, por lo que la educación intercultural debe contemplar que los niños de los pueblos originarios adquieran conocimientos de otras culturas para que conozcan cómo se desarrollan otros conocimientos, así como entender las formas en que se expresan los valores y sus fundamentos. Esto implica la formación de sujetos capaces de asumir posiciones críticas y autónomas frente a las problemáticas sociales, por lo cual los estudiantes normalistas tuvieron espacios propios para conocer las concepciones y las prácticas socioculturales de los pueblos originarios para contribuir a la formación de personas capaces de responder de manera crítica.

El campo de formación específica orienta a la inclusión de la lengua y cultura de los niños de pueblos originarios para que se sientan orgullosos de su lengua y cultura, que valoren y desarrollen sus prácticas socioculturales y la ciencia. Esto es con la finalidad de asumir procesos de autoaprendizaje permanentes que les permitan enriquecer sus conocimientos y ampliar sus criterios. Desde esta perspectiva se articulan los conocimientos propios del contexto con los científicos, se reflexiona sobre las estrategias y los contextos de aprendizaje propios de los pueblos y se complementan con otros conocimientos.

Esta propuesta educativa requiere constantemente de cambios filosóficos, pedagógicos y metodológicos, ante ello se tiene que considerar los diversos contextos como espacios que tienen modos de vida específicos. El aprovechamiento de la lengua y la cultura de los pueblos originarios y la de otros nos lleva a la educación intercultural, que pretende básicamente construir una nueva sociedad, donde reconozcamos que vivimos en una sociedad pluricultural una educación que difunda y promueva la historia, las costumbres, las tradiciones y la cultura en general de los pueblos, que impulse la enseñanza de la lectoescritura en su propio idioma y el uso de una segunda lengua: el español. Esta

intención puede ser posible sólo si la lengua y la cultura se incluyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje que puede concertar al cambio de una sociedad equitativa.

Capítulo 5

Experiencias entre enseñar y aprender de manera integral mediante lengua, cultura y educación



A partir de los reencuentros con los docentes en las escuelas primarias bilingües de la región V Altos Tsotsil-Tseltal, observamos y conocimos algunas formas de organización e implementación de la práctica docente, la encuesta, las entrevistas y los grupos de discusión que se generaron en nuestros encuentros nos proporcionaron elementos muy relevantes que nos permite analizar cómo los docentes articulan la reflexión y el estudio permanente sobre el vínculo intrínseco entre lengua, cultura y educación como partes constitutivas de las realidades socioculturales de los niños tseltales. Los diversos procedimientos que se desarrollan en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas de las escuelas primarias bilingües nos permitieron observar que los sujetos mantienen sus particularidades históricas, sus prácticas culturales que dan sentido a las relaciones en las comunidades y en las escuelas.

Desde estas perspectivas, se distinguen diversas prácticas a través de las cuales los docentes dirimen los diferentes significados que confieren sus conocimientos socioculturales, por lo cual en este apartado pretendemos mostrar cómo vinculan los conocimientos propios de un contexto particular. Los docentes son fundamentalmente quienes pueden promover los saberes socioculturales que despliegan al incluirlos en las actividades escolares. Por consiguiente, es preciso señalar que cada escuela tiene distintas formas de organización, diferenciadas por su organización sociopolítica, por lo cual cada institución:

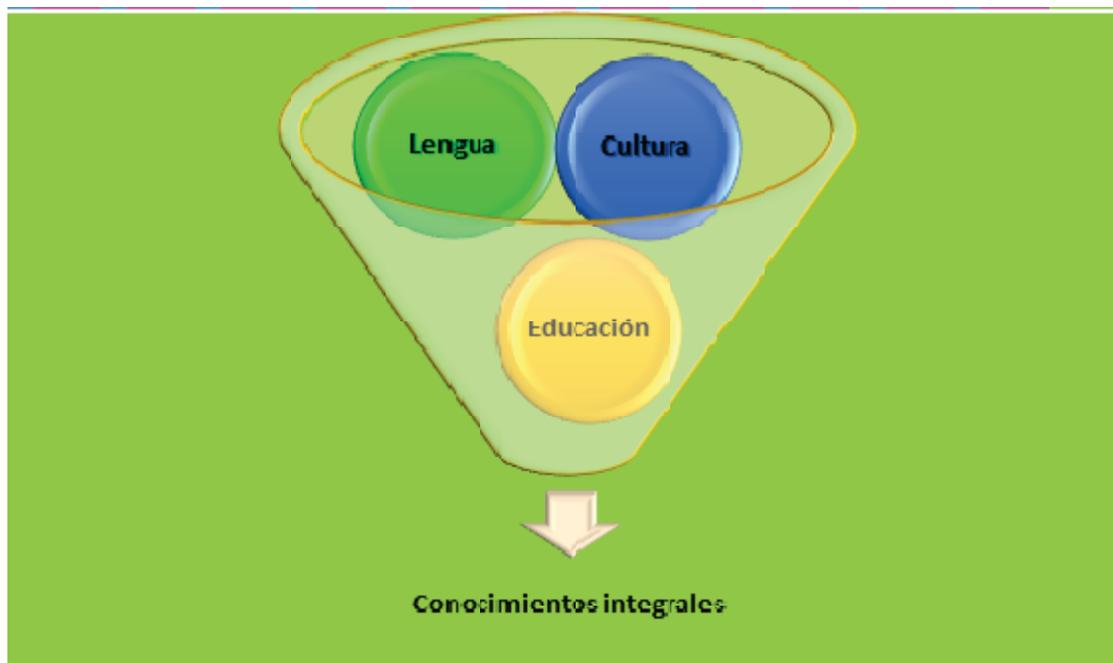
Posee objetivos explícitos de acuerdo social y una estructura regulativa formal, que conviven con objetivos implícitos y una estructura informal que recorre todo su quehacer cotidiano. La Escuela (los establecimientos escolares), dentro de las muchas formas de verla como organización, es un sistema social en sí mismo, pero además un sistema social abierto al medio o entorno social. [...]. Es además un sistema abierto que cambia mediante la interacción con el entorno, del cual depende para obtener sus recursos materiales y humanos, pero también es en sí misma un sistema complejo, con actores y pautas culturales comunes y diferenciadas en su interior (Baeza, 2008: 194).

La escuela desempeña un papel fundamental en la vida social, para muchos significa adquirir conocimientos que ayuden a enfrentar los desafíos frente a un mundo diverso. Debido a ello, en este capítulo analizaremos las aclaraciones que surgieron en los procesos realizados y las experiencias que compartieron en los grupos de discusión que

realizamos con los docentes implicados. Los conocimientos y las experiencias compartidas nos ayudan a entender y reflexionar cómo los docentes resignifican y dinamizan los procesos de enseñanza y aprendizaje; cómo articulan e incluyen los conocimientos socioculturales y lingüísticos de la comunidad donde laboran.

En este sentido, la mayoría de los docentes tienen claro que LCE es por excelencia generadora de conocimientos; pues la lógica de los pensamientos y de las prácticas socioculturales son determinantes para la socialización y construcción de nuevos conocimientos. La lengua tseltal tiene una función clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante la lengua, cultura y educación se aprende y se transmite a la sociedad tseltal conocimientos integrales (ver el siguiente esquema):

Esquema 7: LCE consolidan conocimientos integrales



Fuente: Elaboración propia, mediante la triada LCE.

Por ello, en este capítulo nuestro interés se centra en mostrar algunos ejemplos de las actividades que han implementado los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje en cuya descripción seleccionamos fragmentos de las notas de campo, de las encuestas, de las entrevistas y de los grupos de discusión para analizar estas prácticas. Además de lo anterior, explicaremos las dificultades que existen para incluir lengua,

cultura y educación en la práctica docente. Finalmente, en este apartado describiremos cómo los docentes procuran analizar y reflexionar críticamente sucesos relacionados con su práctica docente; Por ello, es importante aclarar qué estamos entendiendo por el término crítico:

La crítica se entiende como la aptitud cognoscitiva por excelencia, y por esta razón se considera que cumple una función primordial en el camino del conocimiento. Por tanto, el desarrollo de esta disposición en el proceso educativo es de enorme trascendencia. [...] La reflexión puede ir mas allá incorporando el ámbito institucional y social, donde se encuentran muchas explicaciones y determinaciones de lo que observamos en la vida cotidiana (Viniegra, 2002: 11 y 37).

Los grupos de discusión fueron espacios para la reflexión crítica a partir de ello, los docentes decidieron compartir experiencias y conocimientos para generar cambios en su práctica docente. Para lograr estos procesos, los docentes consideraron necesario valorar y reconocer la identidad de pertenecer a la sociedad tseltal, sentirse orgulloso de nuestros orígenes para dar paso a la inclusión de la lengua y cultura en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

5.1 Los docentes y sus percepciones desde el contexto

Los docentes egresados de la ENIIB “Jacinto Canek”, recuperan y analizan aspectos de las prácticas socioculturales de la vida cotidiana de la comunidad donde laboran, incorporan lengua, cultura y educación para apoyar la enseñanza y aprendizaje, a partir de esta triada LCE cuentan con diversas formas de organización para trabajar con los niños tseltales. Durante el tiempo que estuvimos en las escuelas y en las aulas observamos el comportamiento de las niñas y de los niños en el aula, en los pasillos, en la cancha deportiva, en los actos cívicos, en las tiendas donde compran en el receso; igualmente la manera en que se comunican en el recreo y en el aula. Estas situaciones nos permiten comprender que la lengua cumple funciones de transmisión cultural dentro del contexto tseltal.

En las escuelas visitadas observamos que los docentes desempeñan un papel fundamental, muchos motivan a que los niños se expresen en su lengua con toda libertad,

que platiquen entre ellos, los docentes se comunican en tseltal con sus alumnos para fomentar la importancia de escribir, leer, hablar y escuchar en la propia lengua. Los procesos de escritura de la lengua tseltal varían según el grado que cursa el niño, en este trabajo tuvimos la oportunidad de observar en los seis grados, es decir de primer a sexto grado de educación primaria, como se aprecia en el siguiente esquema:

Esquema 8: Grupos y cantidad de niños visitados



Fuente: Elaboración propia, datos obtenidos en el trabajo de campo.

El esquema permite distinguir los grupos y grados que observamos durante el proceso de investigación: tres grupos de primero, dos de segundo, dos de tercero, uno de cuarto grado, uno de quinto grado, uno de sexto grado y dos grupos multigrados, con un total de 394 alumnos, cada grupo es atendido por un docente al igual que los grupos

multigrado, por lo cual trabajamos con un total de doce docentes, seis mujeres y seis hombres.

Generalmente los grupos de primer y segundo grado son atendidos por las docentes, porque consideran que por naturaleza las mujeres tienen mayor acercamiento con los niños más pequeños y que sabrán conducirlos con paciencia y con cariño. En las escuelas en que las que tuvimos la oportunidad de observar la práctica de las y los docentes que atienden primero y segundo grado, podemos inferir que ambos desempeñan un papel fundamental para alfabetizar a los niños.

Desde luego, depende del interés de cada docente, pues hay quienes buscan facilitar estos procesos, elaboran materiales didácticos muy ilustrativos en la lengua tseltal para apoyar la labor docente, mientras que otros, se apoyan únicamente con los materiales que otorga la SEP. Existen diferentes procesos, pues cada docente imprime en su actividad los propósitos que desea lograr. No obstante, en las escuelas que visitamos, algunos alfabetizan en los primeros grados en la segunda lengua, aunque utilizan la lengua tseltal para dar instrucciones; los docentes expresaron que no tienen pleno dominio escribir en tseltal y que no hay suficiente material didáctico que apoyen este proceso, por ello, solo se limitan a la lectoescritura que ofrecen los libros de texto gratuito, en el aula se comunican en tseltal con los niños, porque dicen que es fácil hablar en tseltal en comparación con la escritura.

Por otro lado, los docentes argumentan que trabajar a partir de la LCE es algo difícil, explicaron que en su formación inicial en la ENIIB, no se les enseñó procesos metodológicos de investigación para estudiar y ampliar los conocimientos del contexto, pero reconocen la intención de revalorar las tradiciones y costumbres de la comunidad, pero dicen que aún falta mucho por hacer, por tales razones en este capítulo encontraremos opiniones y prácticas diferentes.

Para el análisis de la información obtenida, se empleó una identificación en tseltal *anst biteswanej* “mujer que educa” *winik biteswanej* “hombre que educa”. El término *biteswanej* denota “el que enseña”, “el que educa” y funciona para denominar a los docentes. En las comunidades tseltales se puede observar quien funge como *biteswanej*

corresponde a las personas que enseñan distintas actividades como: construir una casa, el sistema agrícola, preparar los alimentos, tejer, bordar, entre otros; el o la *biteswanej* es un participante que guía, que tiene habilidades y experiencia para facilitar la transmisión de las prácticas socioculturales. Por consiguiente, los procedimientos que se siguen en las distintas actividades son prácticos; es decir, son acciones concretas para la formación integral de los tseltales. Para pluralizar en la lengua tseltal empleamos el sufijo *etik*, por ello, para referirnos a los docentes únicamente agregamos al final *etik* que pluraliza *anst biteswanejetik* “mujeres que educan” y los *winik biteswanejetik* “hombres que educan”.

Las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* que hablan y escriben en tseltal, integran en su práctica la reflexión y el estudio de la lengua para articular la triada lengua, cultura y educación; desde luego, este proceso de reflexión y el estudio se fortalecen cuando indagan para incluir algunos aspectos de las características socioculturales particulares de la localidad donde se encuentran laborando. Las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* plantearon que observan y platican con los padres de familia y en algunas ocasiones con las autoridades locales sobre aspectos del funcionamiento de la vida cotidiana de la comunidad. Baeza aclara que en cada escuela existe una cultura, los diálogos intraculturales e interculturales puede contribuir a la efectividad escolar cuando:

Los padres, los docentes, los directores y los estudiantes detectan siempre algo especial e indefinido sobre las escuelas en que participan. La mayoría de las escuelas tienen su propio “*ethos*” que impregna toda la actividad en la escuela. Esta calidad única de cada escuela es la “cultura de la Escuela”, que afecta a los actos de la gente. La cultura de la escuela es un sistema subyacente de normas, valores, rituales, tradiciones, ceremonias e historias que se acumulan a través del tiempo. Ello actúa como una red de expectativas sociales y creencias que forman a sus miembros en la forma de pensar, sentir y actuar (2008: 198).

Por otra parte, las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* expresaron que al inicio del ciclo escolar elaboran un diagnóstico situacional para conocer a la comunidad, con la finalidad de reflexionar sobre las actividades generales de la vida social e identificar las cuestiones que pueden ser tratadas en el aula para la generación de conocimientos. Por consiguiente, esta actividad ha sido trascendental para que los docentes se apropien de conocimientos elementales de la comunidad para incluirlos en los espacios escolares.

Estos diálogos que establecen las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* con los padres de familia o autoridades son situaciones muy interesantes ya que recopilan información y explicación para interpretar las prácticas culturales que dan sentido a estas, hemos percatado que solamente con el apoyo de los habitantes de la comunidad podemos comprender la importancia de la cosmovisión de vida y la cohesión social establecidas en la vida cotidiana de los tseltales de cada localidad “Esta educación promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización y convivencia basados en el fortalecimiento de los sentimientos de pertenencia a una comunidad y en procedimientos participativos en las instituciones educativas” (SEP-CGEIB, 2009: 6).

En esta ardua labor de la docencia, es ineludible la continua actividad de análisis y reflexión sobre la práctica docente y las actividades que se generan en el aula sin perder de vista las relaciones del entorno social. Reflexionar críticamente en torno a la práctica docente que se realiza durante la jornada diaria, los momentos de atención individual y colectiva que los niños requieren en el aula son situaciones que requieren compromiso, tiempo e interés en mejorar la práctica docente. Además de ello, las situaciones educativas que se socializa con los compañeros de trabajo tiene la intención en compartir otras estrategias didácticas para apoyar a los niños en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las acciones cotidianas construyen una trama de situaciones que pasan en la vida diaria de los tseltales, la escuela y las aulas son los espacios que pueden incluir estas vivencias; para las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* son actividades significativas, sobre todo el uso de la lengua para la comunicación entre niños y docente crean y recrean la lengua tseltal en relación a su contexto que esta socialmente determinado por las prácticas socioculturales, mismas que les otorga a los niños competencia comunicativa por el uso cotidiano de la lengua y los diálogos sociales fortalecen las situaciones comunicativas. Cuando las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* incluyen los conocimientos socioculturales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, este hecho conlleva al conocimiento integral y se constituye en procesos cooperativos, que permite comprender el sentido y significado de la diversidad de prácticas.

5.1.1 La interculturalidad como alternativa equitativa entre culturas

Los docentes implicados en esta investigación, se formaron inicialmente en la licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe, en el primer semestre cursaron la asignatura Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe, en la cual los egresados reflexionaron en torno a la importancia de atender las diversas lenguas mediante el enfoque intercultural, conocieron distintas situaciones que presentan la enseñanza y aprendizaje en contextos específicos. Además de lo anterior, analizaron los problemas educativos que prevalecen en las escuelas primarias y una de las alternativas para atender con pertinencia educativa a los niños pertenecientes a pueblos originarios a través de la educación intercultural.

Ante ello, consideramos que el desarrollo curricular en las escuelas, los docentes reflexionan los saberes, conocimientos y las prácticas socioculturales de la comunidad para incluirlas en la enseñanza y aprendizaje con los niños tseltales. Al respecto, Díaz-Couder (1988) señala que para aprehender la diversidad cultural debemos seguir criterios distintos, ya que sería más productivo ver a la cultura como una noción con varios niveles, para fines educativos, los más relevantes son los siguientes:

- Cultura como visión del mundo: Este aspecto atiende a los principios básicos (podría decirse que filosóficos) que dan sentido a las creencias, saberes y valores de una comunidad. Por ejemplo, los valores éticos individuales con la comunidad y la relación de ésta con los mundos natural y sobrenatural.
- Cultura como prácticas comunicativas: Este es quizás el aspecto más recientemente formulado de la cultura. La considera desde una perspectiva interaccional y comunicativa, es decir, como una praxis y no como un sistema. Desde este punto de vista la cultura estaría constituida por prácticas comunicativas que nos permiten entender la producción y transacción de significados en la interacción social y culturalmente situada (1998: 20).

Ante estos aspectos, la interculturalidad tiende en atender los principios básicos, su postura filosófica y funcionamiento cotidiano ante la vida; es una cuestión que permite repensar y reorganizar el orden social y cultural. Estas cuestiones de visión de mundo y las prácticas comunicativas de los pueblos originarios se tienen que considerar en los procesos educativos. De esta manera, se considera a las características socioculturales de vital

importancia para la interculturalidad, reconocer la relación entre el desarrollo de la lengua materna y el aprendizaje de una o más lenguas en términos de acceder a los códigos de esas culturas, significa poder aproximarnos a una diálogo intercultural.

En efecto, las prácticas interculturales pueden ser promovidas en las escuelas inclusivas, participativas, donde se incorporen diferentes situaciones prácticas propias del contexto inmediato, en función de las propias características socioculturales de la localidad. Esta incorporación de las prácticas y conocimientos socioculturales constituye un reto para las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik*, pues las transformaciones de la práctica docente consisten en desarrollar los conocimientos y valores propios de las culturas originarias, donde los sujetos sociales en colaboración aportan un plus para facilitar la articulación entre lengua, cultura y educación:

Las relaciones al interior de la escuela, para concretar la emancipación y liberación del sujeto de todos los determinismos que encierran las relaciones mediadas por el poder: la visión intercultural es una lucha contra el poder arbitrario y contra las numerosas formas que adquiere éste en nuestras sociedades (Poblete, 2009: 197).

Debido a ello, tenemos que desarrollar el análisis crítico y dialógico para generar una comunicación horizontal en la que participan por igual los sujetos, desarrollar el pensamiento crítico no se reduce a criticar o descalificar; por el contrario, tenemos que construirlo día a día. El pensamiento crítico significa un reconocimiento de las necesidades, de las realidades socioculturales, de las normas y valores que guardan situaciones para emplearlas en la solución de algunos problemas. El pensamiento crítico en los procesos de enseñanza y aprendizaje consiste en la reflexión continua para analizar la práctica diaria con la intención de generar cambios en la intervención docente. Al respecto, Vila diserta lo siguiente:

Esto significa que hay que recuperar la definición emancipatoria de la educación, para lo cual el análisis crítico exige un planteamiento dialéctico que supere los simples dualismos y, a partir de las contradicciones, genere nuevas formas críticas educativas que partan de políticas orientadas al entendimiento y de la necesidad de analizar las ideologías subyacentes a los discursos pedagógicos como paso previo para la construcción de espacios

intersubjetivos de comunicación en el seno de las instituciones educativas para su democratización (2005: 26).

En los procesos de enseñanza y aprendizaje se tendría que implementar la reflexión crítica para ir concretando la emancipación y el empoderamiento de la lengua y la cultura; asimismo las prácticas democráticas en la escuela son ineludibles para el cambio educativo. Hoy las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* y los niños pueden trabajar de manera conjunta para democratizar la práctica docente para que en conjunto se generen cambios que contribuyan a lograr relaciones más equitativas y democráticas entre las personas, un papel de suma relevancia para el desarrollo sociocultural de las sociedades. De esta manera, es necesario practicar la democracia en cualquier ámbito, porque:

Una democracia <<potenciada>> es aquella en que la gente asume plenamente su estatus, responsabilidad y función de ciudadanos y, por tanto, se hace cargo de manera responsable y activa de los problemas comunes, del común. Ahora bien, ese <<empoderamiento>> no es un mero asumir el poder democrático sino que presupone también esencialmente asumir el conocimiento necesario para poder tomar decisiones fundadas (Mayos, 2011: 207).

En el plano de la interculturalidad, el sujeto, individual o sociocultural, se relaciona desde su diferencia con los demás por medio del diálogo intercultural, como medio para aprender a democratizar las tradiciones consolidadas como propias dentro de cada cultura y que cada una tiene símbolos y comportamientos con sentido en sí misma para “comprender la complejidad real de los fenómenos sociales, es imprescindible llegar a los significados, valores e intereses, acceder al mundo conceptual de los individuos y a las redes de los significados compartidos por los grupos, comunidades y culturas (Pérez, 2000: 63).

Las relaciones entre los individuos construyen creativamente sus actos de acuerdo con los valores y significados culturales que se expresan en el intercambio de saberes en el que se manifiestan los principios y las diferencias socioculturales mismas que apertura nuevas informaciones para comunicarnos apropiadamente. En México y en Chiapas todos somos diferentes y la riqueza de esto es saber compartir y convivir, el reconocimiento del otro, el intercambio de aprendizaje y conocimientos con los otros es el inicio de encuentros cara a cara para generar los diálogos interculturales:

La educación intercultural es la propuesta educativa inclusiva que favorece el conocimiento y el intercambio cultural, así como la valoración positiva de la diversidad cultural en términos de convivencia, innovación curricular y fomento de la participación comunitaria en una escuela inclusiva, una escuela para todos, donde alumnado, profesorado, familias y agentes sociales conformen una comunidad educativa abierta (Leiva, 2011: 2).

La interculturalidad se vuelve indispensable para toda la actividad educativa de un país en el cual existen diferencias culturales y que quiere ser incluyente. Tanto la multiplicación de los espacios de coexistencia como el acortamiento de las distancias entre los diferentes espacios, en más de un sentido, exigen educar para respetar y convivir. Ahora bien, hemos de señalar que una de las claves fundamentales de una educación intercultural es la formación, la convicción y una práctica docente inclusiva. Para ello, se requiere construir una nueva formación profesional:

[...] la formación del profesorado en educación intercultural es básica para llevar a buen término los objetivos propuestos por la misma. Esta formación no sólo puede ir exclusivamente dirigida al colectivo docente sino para toda la comunidad educativa, y es que todos somos piezas claves y singulares para avanzar hacia la interculturalidad. Esta formación intercultural tiene que estar ajustada y contextualizada a la realidad profesional que los docentes viven cada día en sus aulas y escuelas (Leiva, 2011: 9).

Para este cambio sustantivo se tiene que involucrar al sistema educativo tanto en la formación inicial como en la formación continua de sus maestros; se precisa que estos sean capaces de dar respuesta a las demandas y la necesidad de ofrecer una educación intercultural. Al saber que las escuelas y aulas de clases son diversas; por consiguiente, requieren una educación de calidad con equidad y pertinencia cultural:

Educar es respetar al otro como legítimo otro en la convivencia. Y esta convivencia en el aula se construye día a día. El alumnado se transforma en la convivencia con el profesorado y con sus compañeros. La base de la convivencia reside en las ganas que tengan de compartir cosas juntos y, por tanto, se han de abrir espacios donde los deseos e intereses se encuentren y coincidan con los de los alumnos. Entendemos, por tanto, la convivencia en el aula como *un tender la mano*, y si es aceptada, la convivencia se produce. Es como un deseo de compartir juntos proyectos, esperanzas e ilusiones. Y en este compartir y vivir juntos se transforman unos y otros. (Leiva, 2011: 3).

Los contextos en los que surgen estas iniciativas son muy diversos, pero todos comparten el objetivo de revertir la situación de pobreza educativa que han experimentado, esto es con el propósito de ofertar una educación de convivencia, de construir conjuntamente proyectos sociales que generen transformación. A propósito de lo anterior en las comunidades tseltales consideramos oportuno la participación social, debido a que muchas actividades de beneficio colectivo los tseltales se organizan para realizar tareas conjuntas, si los docentes inician por integrar a la sociedad para involucrarlos en los proyectos educativos podrían afianzar un buen proceso.

La educación que se ofrece a los pueblos originarios con frecuencia es ajena a las necesidades específicas de las comunidades, tal como lo vemos en las comunidades o pueblos tseltales, pues una oferta educativa homogénea y en otra lengua indistintamente produce desigualdad. Ante tal situación se requiere de una propuesta educativa diversificada y de calidad, donde se practiquen los diálogos intraculturales e interculturales con la voz de los actores sociales, de manera que se hagan visibles las participaciones sociales (Dietz, 2012).

Para la construcción de conocimientos pertinentes se tienen que generar con la participación inclusiva de los sujetos, con el trabajo en equipo se puede dar las transformaciones a través de los procesos de inserción de la voz de los tseltales, sus propias historias y sus propios conocimientos. Además de ello, es necesaria la redefinición del conocimiento generado a partir del conocimiento profundo de los contextos socioculturales en donde se desarrolla la práctica docente, comprendiendo distintas realidades e incrementando el pensamiento crítico para crear y reflexionar nuevas visiones.

Por lo anterior, la educación intercultural nos lleva necesariamente a la orientación, a la adquisición de una conciencia sociocultural, histórica, económica, política etcétera, al mismo tiempo fortalece la identidad y la dignidad de la sociedades; así pues, tener una identidad bien definida nos hace más conscientes frente al otro. Como hemos señalado, la educación intercultural puede posibilitar el desarrollo de una mentalidad crítica que pone en tela de juicio métodos homogéneos para el tratamiento pedagógico, de esta manera el pensamiento crítico puede proporcionar soluciones y sobre todo consolidar una equidad a la que los sujetos y comunidades tengan pleno acceso, porque finalmente “la

interculturalidad como diálogo se perfila más bien como diálogo entre iguales pero diferentes y, poco a poco, va ampliando su esfera de significaciones para convertirse en una estrategia del desarrollo” (Moya, 1998: 112).

Por todo lo anterior, es preciso conocer cómo la diversidad presente en diferentes contextos se está atendiendo a partir de la interculturalidad, así como algunos elementos que consideramos fundamentales en torno a las implicaciones de lo que se ha denominado educación intercultural bilingüe. Al respecto, se ha dicho que la educación intercultural debe favorecer la atención a la diversidad presente en varios países y en el nuestro:

La interculturalidad debe tener sobre todo la referencia del otro o la otra, de sus voces, identidades, significados, etc., de manera que la universalización no se pierda en abstracciones y sí permita su contextualización a las múltiples realidades en las que estamos inmersos, incidiendo en su dimensión educativa (Vila, 2005: 44).

Si la interculturalidad es una educación amplia donde se integran las voces y se fomenta la solidaridad, ciertamente todos tenemos que contribuir para contextualizar la permanente transformación de la práctica docente ante las nuevas realidades sociopolíticas de México y de las realidades socioculturales de la región chiapaneca.

Además de lo anterior, el sistema educativo nacional tendría que considerar e integrar como actividad trascendental la tarea de educar y formar a la sociedad mexicana de manera intercultural en los diferentes niveles educativos. “Pues bien, tales procesos también impactan en las escuelas, determinando que es preciso educar a estudiantes étnica y culturalmente diversos no sólo en conocimientos específicos sino, sobre todo, en aquellas actitudes vinculadas al respeto, la aceptación y la democracia” (Poblete, 2009: 183). Por su parte, Pérez concibe a la educación intercultural de la siguiente manera:

La denominación de intercultural se refiere a la dimensión cultural, un aprendizaje significativo y social culturalmente situado; hace alusión al aprendizaje que busca responder a las necesidades básicas de los educandos que provienen de sociedades indígenas culturalmente diferenciadas para resolver las asimetrías (educativas y valorativas) (2000: 9).

La relevancia de generar un aprendizaje situado con saberes y conocimientos que se derivan del contexto es una necesidad de una educación en, con y para la diversidad

sociocultural y lingüística. Esta articulación entre LCE lengua, cultura y educación es como tierra fértil para la expresión de pensamiento y conocimiento, de modo que produce una identificación plena y una actitud trascendental. En ese sentido, la educación intercultural plantea principios esenciales y una acción escolar intercultural, un nuevo desafío a la escuela:

La acción escolar debe llevarse a cabo dentro de una acción política y social de conjunto. Con otras palabras, la escuela intercultural no es un menester de la escuela, sino de la entera sociedad. [...] Para que los esfuerzos de educación intercultural por parte de la escuela consigan los resultados esperados, es necesario reforzar su eficacia y su prestigio como institución y, en esa línea, cuidar de modo especial el reconocimiento de la *auctoritas* del docente, es decir, su capacidad de influjo en los alumnos y sus familias (García, 2005: 204).

Como hemos visto en el párrafo anterior, la escuela no es el único espacio responsable para promover la educación intercultural. Correspondientemente tiene que involucrarse toda la sociedad para alcanzar los principios de la educación intercultural. En definitiva, es imprescindible que los docentes chiapanecos busquen, conozcan y reflexionen otras propuestas que se han aplicado en otros contextos para fortalecer la educación intercultural bilingüe, y con ello, la necesidad de desarrollar o crear otras competencias en el proceso formativo de los niños tseltales, acordes con las situaciones socioculturales y las nuevas exigencias sociales de los diversos contextos. Las escuelas deben hacer suyas las actitudes, creencias, percepciones y acciones que se llevan a cabo en los espacios y sobre todo considerar la participación comunitaria.

Desde luego, se requiere complementar la educación intercultural con la participación social de todos, esto significa que los docentes se tienen que acercar y entablar diálogos intraculturales con los habitantes de la comunidad para que ellos se sientan incluidos. Si todos los docentes adquieren compromisos y responsabilidad social para la educación intercultural podrán generar conocimientos con pleno sentido para la vida.

5.2 Diálogos y experiencias para trabajar lengua, cultura y educación

Las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* consideran fundamental los diálogos y las experiencias que intercambian entre ellos, en las escuelas o en las reuniones de consejo técnico que realizan en las instituciones. Aunque, la mayoría de los docentes expresaron que son más efectivos los diálogos con los compañeros de confianza o cuando hay empatía. Estas pláticas se realizan cuando viajan, en los recesos, o cuando van a desayunar o a comer juntos. Para este trabajo fue indispensable escuchar y conocer la opinión de las *anst biteswanejetik* y de los *winik biteswanejetik* quienes expresaron sus opiniones y necesidades para enfrentar las diversas situaciones; la práctica docente son procesos difíciles para la construcción de conocimientos; no obstante, cada docente incluye sus propios saberes que va adquiriendo a través de la experiencia y convivencia con sus pares; veamos la aclaración de un *winik biteswanej*:

En estas pláticas continuas de reflexión profundizamos el análisis de aspectos relativos a la enseñanza y aprendizaje, compartimos temas como las estrategias didácticas que aplicamos para tratar los contenidos, también pensamos qué implementar para incluir los conocimientos locales, los usos y funciones de la lengua tseltal, la manera en que usamos los recursos educativos con los niños, pues son pocas las actividades que traen los libros en tseltal que da la SEP. Pero los diálogos nos ayudan a compartir algunas técnicas para la enseñanza de la lengua y cultura tseltal (Entrevista, 18-06-2013).

Desde luego, las prácticas de cada *anst biteswanej* y de los *winik biteswanej* son heterogéneas, existen una variedad de acciones que tienen que ver con los diferentes grados que cursan los niños, los materiales que implementan y sobre todo la experiencia que han acumulado para desarrollar su práctica; la formación inicial de los docentes le facilita incluir situaciones concretas que vivencian las comunidades en donde se desempeñan. La comunicación que se entabla ente el docente y los niños en las escuelas que visitamos se da en la lengua tseltal, observamos que los niños entienden con facilidad, pues comprenden el significado, participan con seguridad y se apoyan de las actividades que han observado en su contexto (ver las siguientes imágenes).

Imagen 8: Actividades de los docentes



Fuente: Fotografías tomadas por la autora.

En las aulas hay interacciones entre docente y alumno, entre niños, percibimos que la comunicación entre niños generalmente es en la lengua tseltal, observamos que cuando trabajan en equipos se preguntan ¿cómo vamos a resolver este trabajo?, si es una actividad individual platican y dicen déjame ver tu trabajo, o algunos preguntan ¿cómo le hiciste?, este diálogo de alguna manera a los niños les permite reflexionar y buscar sus propias estrategias para realizar los ejercicios. El trabajo en equipo potencia la socialización de saberes y de experiencias, se observó que cuando trabajan en equipo emplean naturalmente sus propias palabras, las opiniones son escuchadas mismas que ayudan a construir los conocimientos en equipo, pues esto es lo que genera aprendizajes significativos, porque la comunicación y la información son de manera mediática.

Este tipo de actividades son susceptibles para identificar las necesidades de los niños, al mismo tiempo genera un ambiente agradable en el aula; que constituye el punto

de partida para los ejercicios grupales, en equipos o individuales. Para el desarrollo del tema a tratar el docente lo socializa, lo discute con los niños y entre todos nutren el tema para facilitar las actividades mediante el trabajo cooperativo que permite que todos los niños refuercen el aprendizaje, porque en:

Las experiencias cooperativas, los alumnos deben trabajar juntos realmente y todo el mundo tiene que contribuir al aprendizaje de los demás a través de la ayuda. El alumnado construye así un sistema de apoyo académico y personal. La interacción promotora se convierte en una cuestión fundamental y se da cuando las personas estimulan y favorecen los esfuerzos de los demás para realizar actividades que permiten alcanzar los objetivos del grupo (De la Cerda, 2013: 24).

La cultura que posee los niños les permite transmitir o construir procesos de solución con carácter intencional y estructurado desde sus conocimientos propios, desde su experiencia contextual, por eso, habitualmente vemos a los niños preguntarse ¿qué hacemos?, ¿qué necesitamos?, implica una situación de reflexión, de compartir opiniones, estrategias y experiencias para resolver conjuntamente las actividades que se desarrollan en las aulas; los procedimientos del trabajo pedagógico determina el aprendizaje de los sujetos. En palabras de una *anst biteswanej* la experiencia previa de los niños tiene que ver con su entorno sociocultural, por ello:

Considero de mucha importancia la enseñanza a partir de la lengua y cultura de los alumnos porque eso permite que el alumno comprenda con mayor facilidad los temas que se abordan en el proceso de enseñanza y aprendizaje; enseñar en la lengua y cultura tseltal representa un gran reto para mí, el cual al realizarlo me proporciona una gran satisfacción, porque esto permite fortalecer la identidad de los alumnos y al mismo tiempo mejora el aprendizaje de los niños (Entrevista, 05-06-13).

La opinión de la *anst biteswanej*, nos permite analizar que ciertamente la lengua y la cultura de los niños pueden favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje; al propiciar que los niños movilicen sus saberes, empleando las situaciones cotidianas, sociales, culturales, e inclusive los valores que favorezcan las habilidades de aprendizaje a partir de los conocimientos concretos, por lo cual lengua, cultura y educación, son elementos claves para mejorar la integración de saberes y conocimientos que responda a las necesidades de la sociedad cambiante. Para el desarrollo de la lengua, cultura y

educación hay otras situaciones que se tienen que considerar, al respecto un *winik biteswanej* ilustra lo siguiente:

Es muy necesario conocer a profundidad todas las diferentes actividades que realizan a diario los habitantes de una comunidad, tanto las actividades de las madres, de los padres de familia, de los hijos y de las autoridades de la localidad ya que de esas actividades pueden ser integradas como contenidos de enseñanza y aprender a partir de las características de la cultura tseltal; en caso contrario sería un docente con carencia de conocimiento y herramientas para desarrollar el trabajo docente contextualizado. Además es necesario tener conocimiento de la gramática de la lengua tseltal, saber pronunciar bien las palabras, utilizar la variante local de la lengua comunitaria, tener amplio conocimiento acerca de los modos de comunicación, porque se sabe muy bien que al no pronunciar y escribir correctamente las palabras pierde el sentido de la expresión (Entrevista, 13-06-2013).

Pocos son los docentes que reflexionan en cómo funciona la lengua tseltal como el testimonio que acabamos de leer, el conocimiento amplio y profundo de la lengua, cultura y educación son para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje; con el uso y dominio de la lengua materna mejora la práctica intercultural, es decir primero lo nuestro para después conocer otros mundos. El *winik biteswanej* considera que lengua, cultura y educación tienen que complementarse para enriquecerse mutuamente. En la explicación anterior el *winik biteswanej* hace énfasis de los diálogos intraculturales con los habitantes de la comunidad para ampliar los conocimientos y conocer la variante dialectal que se emplea en la localidad con la intención de hablar y escribir bien las expresiones en tseltal y posteriormente enseñar y aprender otra lengua.

Desde luego, las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* reconocen que existe la necesidad de conocer a profundidad las prácticas socioculturales, para ello, algunos se integran con la comunidad para poder explicar por qué y para qué realizan estas actividades. Ciertamente los niños desde pequeños se relacionan con su realidad cotidiana, pero en muchas ocasiones cuando no son incluidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el tiempo, los niños y algunos docentes consideran que nos es trascendente conocer la lengua que hablen, piensan que es suficiente con saber hablarla.

No obstante, las diferentes prácticas docentes que se realizan en las escuelas varían los procesos, algunos docentes le dan prioridad a la LCE, observan situaciones que ocurren en la comunidad que son parte de un sistema de creencias y que se pueden rehabilitar en las aulas para comprender y explicar el porqué de los procedimientos. Un docente señala que reconocer y revalorar las situaciones socioculturales es querer conservar las diferentes prácticas de la región tseltal, además el *winik biteswanej* añade lo siguiente:

Tenemos que participar en las actividades que realizan los habitantes de la comunidad para poder describir las actividades que realizan, conocer la organización de la vida comunitaria, saber más de la cosmovisión acerca de la vida y del mundo, saber cómo establecer la relación personal con los habitantes, hay que respetar a los habitantes para convivir y platicar bien con ellos. Toda información que nos den nos puede ayudar en los trabajos con los niños, además hemos visto que la mayoría de los niños pueden comentar y redactar lo que conocen o han escuchado como las historias, mitos, leyendas y los consejos que les dan en casa o los habitantes de la comunidad (Entrevista, 13-06-2013).

Definitivamente el reconocimiento y el estudio de las prácticas socioculturales de las comunidades tseltales facilitan la comprensión de éstas, cuando se tratan en las aulas, el docente explica con facilidad los hechos que ha observado. En cuanto a la enseñanza de la lecto escritura del tseltal en los primeros grados es básico para fortalecer las actividades de los grados posteriores; los géneros literarios son medios que coadyuvan para la iniciación de la lecto escritura de la lengua.

5.2 1 El contexto y la práctica docente tseltal

Las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* mencionan que para la generación de conocimientos pertinentes, hay que considerar el contexto real de los niños, la articulación entre LCE son fuente para el desarrollo de las actividades en clases. De la misma manera, en el contexto podemos encontrar materiales para facilitar y disponer de varios elementos, para la enseñanza y aprendizaje de las diferentes asignaturas es más provechoso si se emplean materiales didácticos para ejemplificar los contenidos, pero son más significativos cuando los niños construyen conjuntamente los materiales.

Un *winik biteswanej* describe que sus alumnos han elaborado un ábaco utilizando semillas de la región y la utilizan en las clases de matemáticas. Observamos que los niños cuando realizan sumas o restas para resolver los ejercicios de los libros de texto gratuito usan el ábaco y cuentan en tselal, pero al encontrar el resultado sólo escriben la grafía de los dígitos. Consideramos que es posible que los niños con el apoyo del docente puedan escribir el nombre de los números en tselal, es cuestión de práctica y tiempo.

A propósito de lo anterior un *winik biteswanej* considera que el contexto determina las tradiciones y las costumbres que se pueden incluir para fortalecer lengua, cultura y educación de los tseltales:

Como docente es necesario conocer bien el contexto donde trabajamos, esto es para facilitar el trabajo docente con los alumnos y poder apoyarlos en los momentos que requieren apoyo; tomar en cuenta la lengua, las tradiciones, y las costumbre de la comunidad han favorecido la expresión oral y escrita, se ha logrado crear cierta autonomía en los niños. Fomentar la lengua y la cultura tselal es querer participar en las fiestas tradicionales para dar explicaciones precisas, por ejemplo hemos seguido el festival del tres de mayo que es la fiesta del agua, en la que asisten todos los habitantes. Los que saben tocar el arpa, la flauta y el violín son los que tocan la música tradicional; los más viejitos son los que rezan en este festejo; hay muchas actividades que observar y podemos tomar en cuenta estos conocimientos en la escuela. En la enseñanza y aprendizaje con los alumnos ha sido de gran importancia los temas tradicionales se ha puesto en marcha los conocimientos que tienen los alumnos en la asignatura de ciencias naturales se ha desarrollado el tema de las plantas medicinales que se emplean en la comunidad, me he dado cuenta que es muy útil e importante considerar lo que ellos conocen, facilita el trabajo con los alumnos, pues ellos, los usos de las diferentes plantas medicinales, cómo se procesan, qué pueden curar, dónde se consiguen y quiénes saben prepararlas para su uso adecuado, existen muchos conocimientos del contexto que se pueden trabajar en el aula (Entrevista, 18-05-2013).

Este planteamiento nos muestra la importancia del acercamiento al contexto social para conocer y saber explicar el por qué de las prácticas socioculturales y sobre todo reconocer que son dignos de atención, de cuidado y de estudio. Esto ha sido posible en la medida en que se demuestra voluntad y sensibilidad de los docentes en participar en estas situaciones. Para los niños tseltales las actividades de su mundo cotidiano son procesos

naturales y pueden describirlas, pero hay que profundizar el estudio detallado para la comprensión de las realidades socioculturales.

En las comunidades tseltales observamos que el papel del docente es trascendental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es la persona encargada en lograr que los niños desarrollen o adquieran conocimientos. Por lo cual, la misión de las *anst biteswanejetik* y de los *winik biteswanejetik* son estimular y guiar a los alumnos para iniciar procesos creativos a través de la lengua, cultura y educación. Otro *winik biteswanej* señala que durante sus años de servicio se ha dado cuenta que al incluir la lengua, cultura y educación en las aulas ha creado seguridad y confianza en su desempeño:

Se siente uno seguro como docente el hablar la misma lengua y tener la misma cultura de los alumnos permite la vinculación de los contenidos que señala el plan y programa con las prácticas sociales de la comunidad. Además me he dado cuenta que al usar la lengua tseltal en clases los niños participan con regularidad, hay mayor socialización de ideas, hay ampliación de los saberes propios, pues hay niños que participan con mucha facilidad para describir lo que saben. Como docente aprendo de mis alumnos y la información que vierten me apoya para planear mi práctica docente. Aunque sigue siendo un gran reto para nosotros como docentes bilingües, considero indispensable usar y enseñar la lengua tseltal para que puedan asimilar con certeza lo que impartimos en las aulas. Estoy convencido que los niños aprenden mejor, por la experiencia que tienen acerca de su lengua y de su cultura (Entrevista, 05-03-2013).

La intervención de los niños en los procesos de enseñanza y aprendizaje son punto de partida para generar conocimientos, los saberes con que cuentan de su lengua y de su cultura son elementos fundamentales que las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* pueden acrecentar mediante la motivación, cuanto más se deje participar los niños en clases ellos mismos enriquecerán los conocimientos y se ampliarán las experiencias que propician las vivencias socioculturales.

En la intervención de los niños hay una imaginación y una manera propia de dialogar distinta al de los adultos, lo que observan en su contexto, lo platican llanamente y en muchas ocasiones no alcanzamos la imaginación de los niños. Por ende, la participación de los niños tiene que ser escuchada con atención y respeto por los docentes; escuchar los saberes, observar los movimientos corporales de los niños cuando hacen uso de ello son

para emitir sus saberes; aprender de ellos es una grata experiencia que motiva en reflexionar para innovar la práctica docente. Por otra parte, la creatividad puede fortalecer valores, colaboración y buscar estrategias que hagan de la enseñanza y aprendizaje situaciones operativas.

Definitivamente los niños proporcionan ideas y crean estrategias valiosas que se desarrollan en clases; por lo cual en los primeros grados resulta más afable cuando se inicia a partir de la lengua del niño para motivar y despertar el interés en ellos, con las participaciones se puede articular LCE para otorgarle sentido y significado a la enseñanza y aprendizaje. Por consiguiente, los conocimientos que se generan en el contexto de los niños tendrán que ser punto de arranque para incluir la triada lengua, cultura y educación tseltal, al respecto una *anst biteswanej* expresa lo siguiente:

En primer lugar para saber articular los conocimientos culturales con los contenidos nacionales hay que conocerlos bien; saber diseñar y aplicar estrategias para abordar los contenidos hay que priorizar la lengua oral y la enseñanza de la escritura de la lengua de los alumnos. Por eso, hay que conocer a profundidad los saberes propios así como los elementos culturales de la comunidad. Para articular lengua y cultura, primero hay que saber hablar bien el tseltal para platicar con los niños y necesariamente tendríamos que conocer cada una de las prácticas socioculturales porque permite correlacionar adecuadamente los contenidos de estudio con lo local y nacional (Entrevista, 05-06-13).

Para la *anst biteswanej* resulta útil el conocimiento de las prácticas para articular contenidos locales con los contenidos nacionales que señala en programa de estudio, ella plantea que los diálogos con los niños dentro y fuera de la escuela se tiene que emplear el tseltal; de esta manera los niños desarrollan las habilidades comunicativas, adicionalmente los niños se dan cuenta de la relevancia de su lengua y que esta puede ser empleada en cualquier espacio. Si las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* se proponen en comunicarse frecuentemente en tseltal entre ellos, con los niños y con los padres de familia en los diferentes espacios seguramente se puede lograr la revaloración y reivindicación de la lengua y la cultura; pero se tiene que iniciar con el ejemplo de sentirse con plena identidad y dignidad en pertenecer a un pueblo originario.

Las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* expusieron que esta actitud también tiene que ser reflexionada por los docentes de la ENIIB ya que a algunos les causa vergüenza hablar su lengua materna y muchos no escriben en su lengua, los docentes egresados señalaron que en las pláticas con algunos formadores de la ENIIB fueron en español y cuando se les hablaba en tselal respondían en español lo que hace pensar que no existe congruencia con lo que dicen y hacen.

5.2.2 Incidencia de las actividades colaborativas en las aulas

Justamente por la educación intercultural con que fueron formados los docentes egresados de la ENIIB, consideramos que tienen conocimientos, capacidades y habilidades para fortalecer lengua y cultura, asimismo saben que promover los trabajos en equipo son para potenciar las actividades colaborativas; muchos tienen claro que no es posible mejorar la calidad de la educación sin la participación e interacción de alumnos y docentes. Para fortalecer la educación la intervención docente es elemento clave en estos procesos; la actitud socioafectiva del docente que demuestra hacia los niños ayuda a organizar y comunicarse de manera eficiente a partir de la lengua y la cultura propia. Sobre ello, Boyer ilustra que la enseñanza empieza con lo que el profesor sabe para transmitir:

Quienes enseñan deben, sobre todo, estar bien informados y ser versados en el conocimiento de sus campos. La enseñanza sólo puede ser apreciada cuando los docentes han leído con profusión y sienten un compromiso intelectual. [...] La enseñanza es también una tarea dinámica que incluye todas las analogías, metáforas e imágenes que forman puentes entre la comprensión del profesor y el aprendizaje del estudiante. Los procedimientos pedagógicos deben ser planeados con cuidado, examinados continuamente y relacionado de modo directo con la materia en cuestión. Estimulan un aprendizaje activo, no pasivo, y alientan a los estudiantes a ser pensadores críticos y creativos, con la capacidad de continuar aprendiendo una vez que su vida estudiantil haya terminado (1997: 44 y 45).

Para los procesos interculturales es importante que los docentes motiven a los niños en participar para intercambiar opiniones, esta actividad tiene que estar centrado en la comunicación de significados que los niños conocen; según las declaraciones de algunos docentes las niñas tselales generalmente son tímidas en comparación con los niños, de

modo que desde los primeros grados tendrán que motivar a las niñas para ampliar las habilidades comunicativas a través la expresión oral para crear los vínculos y el intercambio de ideas con sus compañeros, con los docentes y con otras sociedades. Esta es la opinión de un *winik biteswanej* con respecto a las actividades cooperativas:

Los trabajos colaborativos si facilita el intercambio de opiniones, organizamos a los niños en equipo para que trabajen, tratamos de juntar niños y niñas en la integración de equipos, para que aprendan a compartir ideas, aunque hay niñas y niños que comentan que hay diferencia entre las mujeres y los hombre a veces las niñas piensan que no saben y entonces suponen que los niños tienen que dirigir. Todavía hay estas actitudes, pero todo depende del docente, desde el inicio de clases y desde el primer grado si los niños y las niñas se juntan para trabajar poco a poco se acostumbran a comunicarse y en participar en cualquier actividad. Cuando organizamos las actividades del cuidado y aseo del aula, hubieron niños que les tocó barrer y respondieron, maestro acaso piensa que soy mujer eso es de mujeres, pienso que esa ideas lo traen desde la casa tal vez por eso piensan que solo las mujeres hacen el aseo; pero platicamos que también los hombres pueden hacerlo, hay que poner el ejemplo para que nos vean, de esta manera los niños se convencieron y ya no hay problema en realizar esta actividad. Por eso, consideramos importante realizar los trabajos en equipo, viendo la colaboración de todos, cuidando que las niñas participen que opinen, porque todavía es una de las dificultades que hay que resolver, aún es un reto para lograr la participación y colaboración equitativa (Entrevista, 03-03-2014).

Los trabajos colaborativos en la región tseltal, suelen ser difícil cuando no se fomenta estas actividades desde los primeros grados; si bien la constante motivación posibilita que los niños se expresen y socialicen con facilidad. Observamos que los niños de primer y segundo grados participan de manera espontánea y muchas niñas expresan sus ideas, mientras que en algunas escuelas las niñas de sexto grado al trabajar en equipos mixtos es poca la intervención de ellas debido a factores sociales y a la falta de la implementación de trabajos cooperativos en los distintos grados cursados. Ante tal situación, los docentes tendrán que familiarizar a los niños para desarrollar actividades colaborativas en todos los grados, promover las conversaciones intergrupales, dialogar sobre la equidad de género puede contribuir a ampliar las competencias comunicativas y el acercamiento a la reflexión (Ver la siguiente imagen).

Imagen 9: Actividades colaborativas



Fuente: Fotografías tomadas por la autora.

En las imágenes se muestra cómo los niños de primero y segundo grados trabajan con agrado al realizar actividades colaborativas, simplemente es cuestión de motivar la participación de todos los niños, según De la Cerda (2013) en los trabajos cooperativos se tiene que transmitir el aprecio y el respeto entre los sujetos, es importante que los docentes observen, reconozcan, valoren y celebren los esfuerzos de los niños para estimular el aprendizaje cooperativo y para fomentar:

Relaciones intergrupales. El aprendizaje cooperativo proporciona posibilidades de interacción cooperativa y no superficial entre los alumnos. Los métodos que lo integran aprovechan la fuerza de la escuela para mejorar las relaciones, y la cooperación entre alumnos se intensifica mediante las recompensas y las actividades, a la vez que el docente intenta transmitir la necesidad de una actitud de colaboración mutua.

Cooperación, altruismo y capacidad de adoptar un punto de vista ajeno.
Este tipo de experiencias mejora las conductas cooperativas y altruistas. Las comprobaciones en esta línea sugieren que el aprendizaje cooperativo puede mejorar las conductas prosociales necesarias para una sociedad en la que la capacidad para relacionarse positivamente con los demás resulta cada día más importante (De la Cerda, 2013: 31 y 32).

Los diálogos entre niños y con el docente son imprescindibles para el aprovechamiento de las diversas opiniones, la intervención de los niños y del docente crean ambientes de confianza y seguridad, estos se complementan y van mejorando al realizar actividades colaborativas. Esta acción permite que los niños desde pequeños aprendan actuar de manera responsable en los procesos educativos, pues es parte de su naturaleza educativa que se genera desde su hogar y desde su sociedad. Por consiguiente, se tiene que fomentar las actividades colaborativas en los todos los grados, si todas las *anst biteswanejetik* y todos los *winik biteswanejetik* acuerdan realizarlo desde los primeros ciclos, seguramente en el tercer ciclo que corresponde a quinto y sexto grado los niños tendrán mejores posibilidades de intervención y colaboración conjunta en las actividades.

Los trabajos colaborativos transmiten información y conocimientos, esta práctica implica que el saber y el aprender nos lleven a la transformación; para ello, los docentes tienen que promover el aprendizaje cooperativo para compartir la enseñanza que contribuya a una mejor educación que al mismo tiempo conlleve a la reflexión, todas las actividades que se implementan deben apuntar a las actividades colaborativas, democráticas y a la igualdad de condiciones entre los sujetos de una sociedad. Para Villasante, se trata de superar los personalismos, con formas participativas que favorezcan procesos de creatividad colectiva “Son sistemas democráticos de debates en pequeños grupos, y en plenarios” (Villasante, 2006 : 320). Igualmente Viniegra (2002) considera importante la reflexión crítica para establecer una autentica participación en el conocimiento:

Carecer de esa habilidad para pensar críticamente es casi lo mismo que ser analfabeto funcional. Es decir, el alumno que no posee la aptitud, y por ende tampoco la actitud, para participar en los procesos de construcción del conocimiento es un alumno al que podríamos denominar <<analfabeto funcional>>. La crítica, en tanto camino hacia el conocimiento, puede proporcionar bases de sustentación más fecundas a cualquier actividad, y

especialmente al quehacer educativo.[...] En suma, la crítica supone la necesidad de la reflexión para poder clarificarlo que cada persona tiene para decir sobre un asunto que le atañe, aunque esas ideas sean incipientes, poco elaboradas o desdibujadas. Sin esta labor que nos dirige al autoconocimiento difícilmente estaríamos en condiciones de valorar, con la acuciosidad y profundidad que requieren, las verdaderas implicaciones que tienen otras ideas en nuestra propia apreciación de la experiencia. Sin esta labor continuaríamos como espectadores de los acontecimientos y no como protagonistas (2002: 17 y 18).

Con este argumento se hace evidente los elementos necesarios para generar el pensamiento crítico como proceso fundamental en el ámbito educativo. También alude al diálogo que implica una comunicación y de experiencias vivenciadas que pueden acercar a los aprendizajes para la vida. Se trata entonces, de docentes reflexivos, comprometidos, responsables dispuesto a cambiar su práctica para formar niños reflexivos. En resumen, la reflexión crítica y la participación comprometida de los sujetos (docente y alumnos) son acciones necesarios para la posible transformación educativa, en la medida en que se desarrollen las actividades cooperativas con los niños con el tiempo reflejarán cambios de actitud, hasta convertirse en protagonista en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Igualmente, encontramos que el trabajo cooperativo en los grupos multigrado es funcional para el tratamiento de los temas, aunque la participación varía por la edad de los niños, en cada grado hay diferentes participaciones, esto permite en que todos comprendan el tema que trabajan. Observamos que el docente trata de apoyar a todos los equipos para que todos trabajen y participen; para integrar en equipos a los niños, los conjuntan por ciclo o a veces integran niños de los diferentes ciclos dependiendo del tema que van a desarrollar.

Definitivamente, el trabajo cooperativo en las aulas de modalidad multigrado o de un solo grado motiva a los niños en pensar y buscar soluciones a su manera, realizan procedimientos que han aprendido en su contexto o en la escuela, las situaciones prácticas que han vivenciado los niños facilita la participación y reflexión, por ello, los docentes procuran que todos los niños participen para ampliar las ideas, empleando su lengua, describir situaciones con sus propias palabras, generar diálogos horizontales en las aulas y

dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante el trabajo cooperativo contribuye a la reflexión.

En las escuelas que visitamos muchos niños participaban más cuando el docente vincula LCE para el tratamiento de algún contenido, sobre todo los niños del primer ciclo (primero y segundo grado). Ellos expresan con facilidad en su lengua el tema que el docente les pregunta, se observa que la comunicación en tseltal fluye con habilidad, pues es un atributo fundamental de la identidad cultural; por esto, podemos decir que en las aulas se generan conocimientos al potenciar la triada LCE como un principio de la educación que se imparte en las comunidades tseltales; de la misma manera la educación intercultural supone que:

La propuesta de interculturalidad, emblema programático de muchos proyectos de reforma en la educación indígena, requiere de la integración de prácticas, tradiciones y patrones culturales indígenas de socialización al currículo escolar. [...] apunta a consolidar y desarrollar la cultura indígena en la escuela como punto de partida de toda educación, para que se haga realidad el objetivo estratégico de que los pueblos indígenas se apropien de su sistema educativo (Hamel, 2003: 257).

LCE son estructuras asociadas, proporcionan identidad, conocimientos y valores, desde luego, hay elementos socioculturales que habilitan procesos pedagógicos que pueden apoyar las necesidades básicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, hemos visto que existen condiciones favorables para fortalecer la triada LCE. No obstante, también es necesario incorporar paulatinamente la enseñanza de una segunda lengua que en este caso sería el español, para que los pueblos originarios obtengan su inclusión, participación política y la anhelada emancipación social que consecuentemente propiciará las relaciones con la sociedad nacional.

5.3 Las prácticas socioculturales en la enseñanza y aprendizaje

El conjunto de prácticas socioculturales de un contexto, constituye el proceso formativo para sus habitantes, pues de ellas se apropian conocimientos y valores. Al ser incluidas en los procesos de enseñanza y aprendizaje estamos hablando de un aprendizaje

contextualizado que enfatizan el carácter sociocultural del aprendizaje. Por lo anterior, consideramos que la educación basada en la triada LCE es una oportunidad de crecimiento y enriquecimiento profesional, que genera un nuevo campo de conocimiento, que tiene entre sus propósitos la reivindicación y el empoderamiento de lengua, cultura y educación de los pueblos originarios.

Es desde este marco que surge la necesidad de crear una propuesta de enseñanza y aprendizaje a partir de la articulación lengua, cultura y educación en las escuelas, considerando las características integrales de la cultura tseltal. Por ende, corresponde a las *anst biteswanejetik* y a los *winik biteswanejetik* enseñar a partir de prácticas socioculturales y el uso de la lengua tseltal como elementos de comunicación y de enseñanza:

Junto con el contexto social y familiar, hay que tener en cuenta también la enorme incidencia del contexto cultural y lingüístico de los alumnos y la respuesta que la educación proporciona a los grupos minoritarios, en especial a los pueblos originarios y afrodescendientes. La incorporación de sus modelos culturales y lingüísticos a las escuelas en las que aprenden es una garantía inicial que evita que los desajustes culturales y lingüísticos sean un obstáculo añadido a las carencias sociales que habitualmente viven sus familias (Marchesi, 2010: 258).

De acuerdo con ello, esta aseveración reafirma la trascendencia de la incorporación de las prácticas socioculturales en las aulas; así como la manera en que los distintos sujetos involucrados en este proceso pueden reflexionar y concretar los referentes conceptuales de la educación intercultural y articularlos en la práctica docente dentro y fuera del aula. Por tanto, el desempeño docente se tiene que resignificar para lograr la implementación de una educación pertinente considerando las prácticas socioculturales.

La incorporación de los conocimientos culturales y lingüísticos es una propuesta que está pensado a partir de actividades situadas que implican el ordenamiento y desarrollo de algunas acciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como la reflexión crítica y la constante búsqueda de estrategias para el fortalecimiento de la lengua y la cultura. Estas acciones se inscriben como parte de un proceso que posibilitan la apropiación y construcción de competencias y conocimientos para la implementación de una práctica reflexiva y por ende innovadora.

La construcción de conocimientos es fundamentalmente social, y se da a partir de la actividad en contacto con otros individuos, mediante el entendimiento e internalización de signos y herramientas simbólicas de la cultura. Algunas premisas que desde esta perspectiva dan cuenta de la vinculación del conocimiento con los contextos donde se construye son: a) no puede esperarse que los participantes en comunidades situadas desarrollen conocimientos abstractos fuera de los significados de la práctica; b) el aprendizaje es social, y debe propiciarse en las situaciones de complejidad social disponibles a partir de la participación en comunidades de práctica (Díaz-Barriga, 2005).

En las escuelas y específicamente dentro del salón de clase, se genera conocimientos endógenos y exógenos que conjuga la multiplicidad de saberes internos y externos que circulan entre los niños y los docentes, saberes que enriquecen los planteamientos. La experiencia cotidiana fuera de la escuela se trae al salón de clases y entra en juego con los conocimientos locales. En este sentido, queremos mostrar ejemplos de los conocimientos propios, como el de las medidas que se emplean en la comunidad y que los niños conocen, al parecer se entabla una correspondencia con los conocimientos endógenos y exógenos, esta actividad fue construida por los niños y el docente de tercer grado para la asignatura de matemáticas, (ver la siguiente tabla).

Tabla 9: Medidas tseltales y su equivalencia

Concepto de medida en tseltal	Traducción en español	Equivalencia en el sistema métrico decimal	Descripción del uso que le dan en la comunidad
<i>Jaw</i>	Brazada	150 cm en promedio	Se extiende los brazos, y se mide del dedo medio izquierdo al dedo medio derecho.
<i>Tejk'</i>	Paso	40 cm en promedio	Se mide del talón al dedo gordo, es dar un paso.
<i>Wara</i>	Vara	90 cm	Es una medida establecida por la comunidad.
<i>Jun k'ab</i>	Mano	60 cm en promedio	Se mide de la axila al dedo del medio.
<i>Jun akan</i>	Pie	26 cm en promedio	Se mide del talón al dedo gordo.
<i>Ch'utub</i>	Jeme	15 cm en promedio	Se extiende una mano y se mide del dedo pulgar al dedo índice.

<i>Jojt</i>	Cuarta	20 cm en promedio	Se mide del dedo pulgar al dedo menique.
<i>Jun xujukub</i>	Codo	40 cm en promedio	Se mide del codo al dedo medio.

Fuente: Notas del trabajo de campo.

Para el desarrollo y la integración de las prácticas socioculturales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es menester la inclusión de aspectos de la vida cotidiana y contextualizada para el fortalecimiento de la enseñanza y aprendizaje en las comunidades tseltales, estos procedimientos tienen que partir de situaciones conocidas por los niños para que adquieran significado, en el ejemplo anterior, el niño sabe del uso de las medidas, pues es parte de la realidad y de los conocimientos concretos adquiridos en su contexto; por lo cual, el conocer la aplicación de las medidas, adquiere un procedimiento real que mantiene interés en los niños y que a la vez motiva en aprender y comprender que existe diferentes formas de medir en otros contextos.

A través del uso de la lengua y del conocimiento propio que los niños han adquirido cuando escuchan, los diálogos y los saberes sociales permiten compartir experiencias que tienen consigo los niños. Por lo cual, la lengua es el principal instrumento de comunicación que se establece entre el docente y los niños. Entonces, cobra sentido y significado esencial al emplear la lengua tselta en la enseñanza y aprendizaje, el hecho de admitir el acceso de los saberes endógenos en el aula el procedimiento educativo se amplía con los conocimientos exógenos, este proceso puede conseguir la comprensión y reflexión crítica de los conocimientos que se transfieren en las escuelas.

Por consiguiente, la actividad docente se va conformando y mejorando con el paso de los años, se construye con elementos del quehacer diario y de los conocimientos acumulados por las experiencias y los diálogos. Es claro que el conocimiento se construye socialmente, se mejora con la participación activa de los niños y con la participación comprometida de los docentes quienes formulan explicaciones concretas y argumentan las ideas para apoyar a los niños:

Para ello es necesario que en las instituciones escolares, las profesoras y docentes, como intelectuales comprometidos, generen un clima de reflexión y debate sincero, sin temores ni disimulos, acerca del porqué de los contenidos culturales con las que trabajan y cómo lo hacen; sobre qué dimensiones de la realidad, con qué fuentes y con qué metodología facilitamos la reflexión de nuestros alumnos y alumnas, les permitimos comprender su realidad y les capacitamos para seguir analizando y poder intervenir solidaria, democrática y eficazmente en las diversas esferas de la vida en su comunidad (Torres, 1991: 11).

Los conocimientos y experiencias que se comparten entre los docentes definitivamente encaminan a comprender y ampliar las formas de tratar los procesos de enseñanza y aprendizaje e inclusive los diálogos entre docentes influye en la transformación de los esquemas conceptuales, la información que vierten se complementan con las diversas experiencias. Los diálogos horizontales son situaciones que benefician para reflexionar, para crear estrategias y para intervenir eficazmente en la enseñanza y aprendizaje. En los trabajos de campo observamos que los niños manifiestan sus conocimientos con elementos gráficos e imágenes, ellos le atribuyen las funciones pues es inherente al desarrollo de sus actividades de su contexto. Veamos una actividad con niños de segundo grado, atendido por una *anst biteswanej*:

La docente les pidió en tseltal a los niños que continuaran con sus actividades, estaban dibujando las herramientas de trabajo; como: hacha, azadón, prensa todo lo que han observado que usan sus padres en la casa y en el campo. Los niños dibujan, los que van terminando, se acercan con la docente para platicar lo que realizaron. Después de iluminar los dibujos escriben el nombre de las herramientas en tseltal y en español; la maestra corrige la escritura del tseltal, de manera individual aunque esto lleva demasiado tiempo, pero ayuda a los niños en reconocer sus errores. Enseguida la maestra solicita a los niños que todos platiquen lo que realizaron y los niños participan más que las niñas, los niños se ubican más en las labores que realizan sus padres, informan con facilidad sobre las actividades en las que han participado y otros complementan más datos; mientras que las niñas ilustran sus actividades propias de su género, como cortar café, hacer tortillas, lavar la ropa, preparar la comida entre otros. Observamos que las niñas hablan poco y no amplían la información (Notas de campo 22-01-2013).

En esta actividad se está considerando a las prácticas socioculturales que han vivido los niños en su hogar mismas que van conformando los saberes y las acciones

que ejecutan cuando apoyan a sus padres, los niños expresan mediante los dibujos las actividades cotidianas, en la lengua tseltal narran con facilidad los sucesos, aunque las niñas saben describir sus dibujos aún les da pena participar y tienden a hablar en voz baja. Ante esta situación se tiene que motivar y dialogar con las niñas para que se decidan a participar en las clases, a las niñas que cursan los primeros grados se les tiene que aclarar que pueden emplear la lengua tseltal para que se sientan seguras, la confianza que existe entre docente y alumnos facilita la participación de todos. Ahora veamos otra actividad que una *anst biteswanej* realizó con los niños de primer grado:

Observamos desde que los niños se forman todos y por grupos; el maestro de guardia indica en español que tomen distancia, solicita a los docentes que cuentan los niños por grado, finalmente los envían al salón por grupo previendo que sean primero los más pequeños para evitar accidentes, porque todos los niños corren al salón. Enseguida la docente pasa lista, pide la tarea del día anterior y las califican, luego solicita quienes quieren compartir lo que escribieron de la tarea y nos dimos cuenta que el tema era sobre el maíz y los alimentos con los que se puede preparar. Todos los niños quieren participar, platican los alimentos con que preparan con el maíz. A todos les gusta participar en tseltal, mientras que la docente escribe en el pizarrón algunas oraciones en tseltal retomando lo que los niños mencionaron, al finalizar todos leen en coro, algunos niños piden leerlo de manera individual y leen muy bien. Enseguida la docente pego en el pizarrón papel bond con un crucigrama, para que los niños lo llenaran con el nombre de los alimentos que se elaboran con el maíz en lengua tseltal, todos gritan en voz alta y de manera conjunta llenan el crucigrama, observamos que a los niños les agrada este tipo de actividades y lo más relevante es que todos participan (notas de campo 19-06-2013).

El uso de diversas estrategias y materiales didácticos para fomentar la escritura de la lengua tseltal, hacen que la lectoescritura se facilite con el uso de materiales donde los niños participen para su construcción. Cuando la docente registra y escribe los comentarios de los niños, para ellos resulta satisfactorio ser considerado sus ideas, cuando la docente permite que los niños participen en pasar al pizarrón a leer, permite desarrollar cierta seguridad que con el tiempo consolidará las condiciones de generar los conocimientos a partir de la lengua y la cultura. A propósito de esto, cuando la *anst biteswanej* pasan lista, los niños responden en tseltal *le ayon* “aquí estoy que equivale a decir “presente” y cuando

alguien no asistió todos responden *ma talem* “no vino” y le platican a la docente por qué no asistió.

Por otra parte, en los grupos multigrado generalmente los docentes desarrollan el mismo tema para los tres ciclos, las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* incluyen las prácticas socioculturales del contexto, esto es con la intención de ampliar la información de los temas a tratar, pues cada niño de acuerdo al ciclo que cursa existe diferentes conocimientos y experiencias que se aprovechan para los tres ciclos. Por ejemplo el tema del maíz, observamos que un *winik biteswanej* repartió diferentes actividades por ciclo como se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 10: Actividades por ciclo en grupos multigrado

Ciclos	Tema el maíz	Actividades
Primer ciclo (primer y segundo grados)	Siembra y cuidados del maíz.	-Investigar cuándo y quiénes participan en la siembra del maíz. -Explicar qué cuidados se tienen con el maíz.
Segundo ciclo (tercer y cuarto grados)	Alimentos que se elaboran con el maíz.	-Describir qué alimentos se preparan con el maíz. -Elaborar una receta en <i>tseltal</i> , un tipo alimento que se prepare con el maíz
Tercer ciclo (quinto y sexto grados)	Los colores y rituales del maíz.	-Investigar por qué existen diferentes colores del maíz. -Investigar y describir el ritual del maíz.

Fuente: Notas del trabajo de campo 27-01-2014.

Para atender a grupos multigrado, mayormente se trabaja organizando a los niños en equipos, se aprovechan los saberes para tratar el tema que el *winik biteswanej* requiere, él explica a los niños la dinámica del trabajo y les pide que al finalizar socialicen sus trabajos. Los niños se juntan y el docentes tiene cuidado que en los equipos alguien

coordine las participaciones, motiva que las niñas aporten ideas y que todas las participaciones sean consideradas para complementar las opiniones de todos.

Los niños del primer ciclo platican quiénes y cuándo siembran, unos narran lo que han escuchado de sus padres sobre el cuidado que se tiene del maíz, elaboran dibujos para describir la situación. Por su parte los niños del segundo ciclo platican e ilustran los alimentos que se preparan con el maíz y finalmente escriben una receta en tseltal para desarrollar la escritura de su lengua. Los niños del tercer ciclo narran y redactan un mito sobre los diferentes colores del maíz, investigan el ritual de su comunidad para describir este proceso (ver la siguiente imagen).

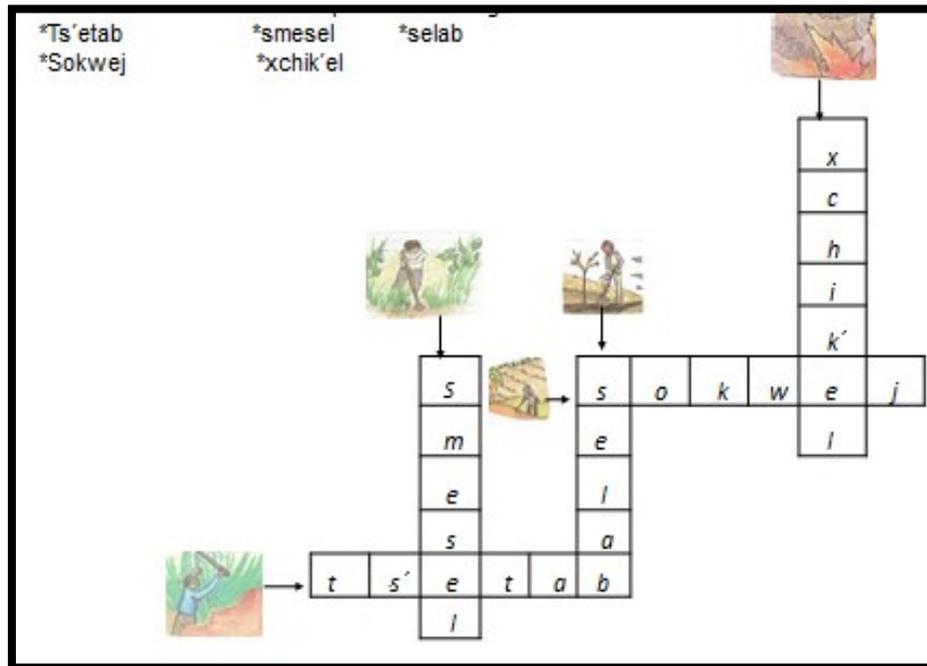
Imagen 10: Actividades del tema del maíz



Fuente: Fotografías tomadas por la autora.

Para complementar datos el *winik biteswanej* presenta una lámina para que los niños complementen el crucigrama acerca de las actividades del proceso para la siembra del maíz, por cada actividad que se realiza los niños comentan lo que han observado, las herramientas que se utilizan en cada fase de la preparación del terreno antes de sembrar; en definitiva lo que los niños conocen se convierte en una actividad participativa y como requisito los diálogos horizontales para aprender de todos (ver la siguiente imagen).

Imagen 11: Crucigrama en tseltal



Fuente: Imagen obtenida en el trabajo de campo.

Las actividades por ciclo, una vez concluidas, se socializan y se complementan los conocimientos acerca del tema, todos aprenden y comprenden acerca del tema; el *winik biteswanej* está atento para que todos realicen la actividad, apoya a los niños con sugerencias, aclara dudas de los niños. Los niños del segundo y tercer ciclo, explica el *winik biteswanej* que las actividades son para fortalecer la escritura de la lengua, mientras que los niños de primer ciclo son para fomentar y ampliar la oralidad de la lengua tseltal.

El *winik biteswanej* escucha la participación de los niños y al finalizar amplía el tema y lee un texto en tseltal para que los niños escuchen y conozcan que en la región existen diferentes ritos, leyendas y mitos del maíz. Como se aprecia, el tema que trabajaron los niños fueron situaciones concretas que facilitaron las explicaciones, pues los niños habilitaron los saberes de su contexto, entienden los significados como parte fundamental para la comprensión de las actividades y los diálogos entre niños y con el docente acercan a la reflexión.

5.3.1 Conocimientos locales que se desarrollan en las aulas

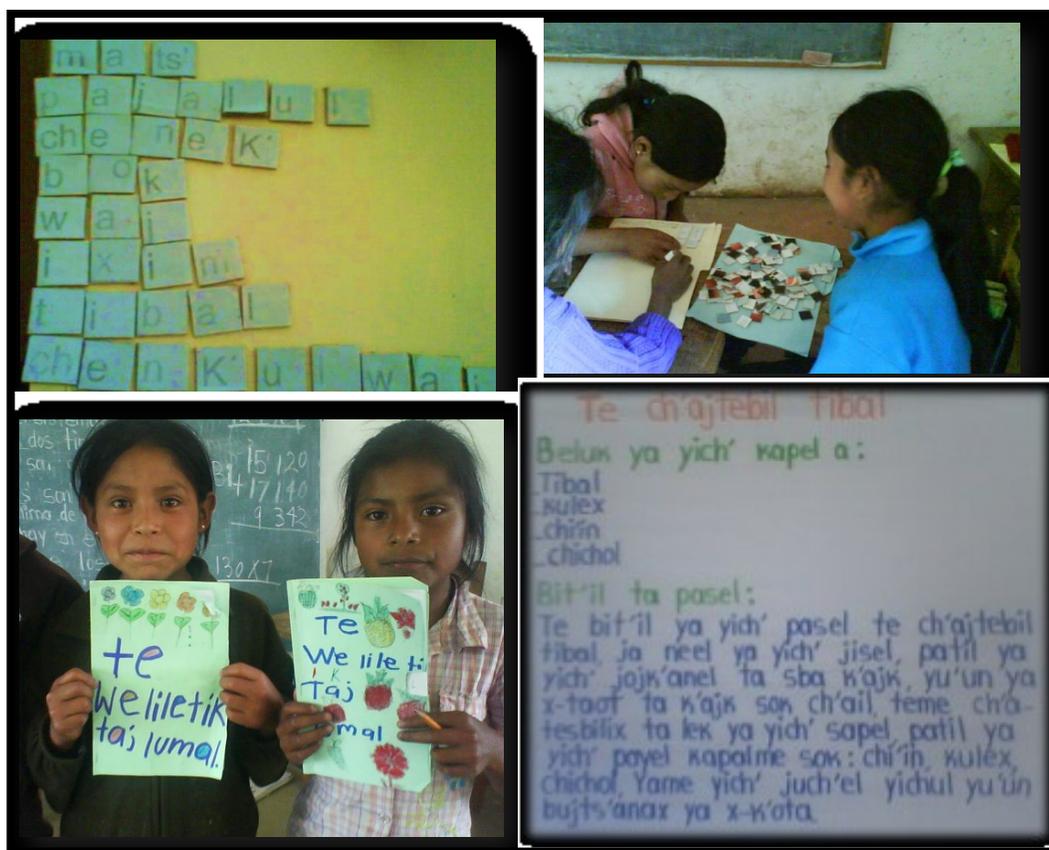
En las escuelas que visitamos observamos que las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* abordan temas relacionados con los conocimientos locales de la comunidad como: plantas medicinales, los astros, los alimentos, la indumentaria, las formas de contar y medir, el sistema agrícola, los rituales (del agua, de la lluvia, del nacimiento, el de iniciación, y el de curación), las fiestas, el carnaval, el matrimonio, los mitos, las leyendas entre otros. El tratamiento en las aulas de los temas locales es con la intención de revalorar y consolidar los conocimientos presentes en la vida cotidiana de los tseltales.

Las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* que laboran en las escuelas ubicadas en la región V Altos, hablan el tseltal y la mayoría saben leer y escribir su lengua. Este hecho facilita la comunicación en el aula, pues tienen cosas comunes como lengua y cultura un sistema convencional que hace que fluya con naturaleza el intercambio de ideas. En las aulas hay situaciones que se le otorga mayor significación como las narraciones; los docentes aplican el género literario como una categoría narrativa para desarrollar la lectoescritura de la lengua, son actividades interesantes para los niños y contribuye para fomentar la escritura. Los autores plantean que “la enseñanza del concepto de género literario en la escuela permite a los estudiantes alcanzar un alto nivel de interpretación de textos y le proporciona a su vez un enriquecimiento intelectual” (Montealegre, 2004: 252).

Por otra parte, los docentes aclaran que existen muchos temas propios del contexto que se pueden trabajar con los niños de tercer grado, una *anst biteswanej* comentó que ha trabajado temas como la fiesta de los muertos y la elaboración de las comidas tradicionales y otros. Para el desarrollo de los temas primeramente los niños narran las actividades que realizan para celebrar la fiesta de los muertos, enseguida escriben y dibujan lo que han observado cuando terminan esta actividad los niños muestran sus resultados, leen para socializar sus trabajos y algunos participan para complementar alguna información. Después la *anst biteswanej* solicita que busquen en el libro de texto gratuito para comparar y leer cómo en otros lugares tienen sus propias costumbres, en la página 118 a la 121 de español lecturas se describe la fiesta de los muertos de manera bilingüe de la cultura mixteca, los niños y la docente realizan comparaciones con las tradiciones locales.

En cuanto al tema de los tipos de alimentación, la *anst biteswanej* explica que los nutrientes de los alimentos son importantes para el organismo, después de ello, organiza a los niños en equipos para trabajar con el alfabeto móvil en tselal, la docente motiva a los niños para que describan los alimentos tradicionales que se consumen en la comunidad y que escriban una receta en tselal, los niños comprenden el tema, todos participan con entusiasmo ya que están trabajando un tema que ellos conocen, es parte de la dieta de las familias tseltales; por lo cual conocen los ingredientes y los modos de preparación (ver las siguiente imagen).

Imagen 12: Niños trabajando el tema de la comida tradicional en tselal



Fuente: Fotografías de Noemí Gómez Sántiz

Para conocer otros tipos de alimentación la *anst biteswanej* solicita que de manera grupal lean el texto *¿Cómo vivieron los primeros habitantes de mi entidad?* del libro de texto gratuito Chiapas la entidad donde vivo páginas 41 al 46. Los niños observan las

imágenes, identifican y comparan los tipos de alimentos que se producen y se consumen en su localidad, finalmente complementan los ejercicios con el apoyo de la *anst biteswanej*.

Para apoyar a los niños las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* elaboran materiales didácticos, algunos dibujan elementos de la comunidad, escriben el nombre de estas en tseltal, otros escriben en tseltal y español, también cuentan con frases en tseltal para que los niños formen oraciones a partir del tema visto, se nota que los niños les llama la atención porque muestran entusiasmo, hay participaciones dinámicas y constructivas de parte de ellos. Definitivamente los materiales son indispensables para fortalecer la lectoescritura de la lengua tseltal; por ello, los docentes se esfuerzan en prepararlos para fortalecer la enseñanza y aprendizaje a partir de la LCE (ver las siguientes imágenes).

Imagen 13: niños trabajando con materiales en tseltal



Fuente: Fotografías tomadas por la autora.

En el desarrollo de las actividades, cuando trabajan la escritura del tseltal, las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* se apoyan de materiales que ellos elaboran, a los

niños les agrada manipular el alfabeto móvil y participan en las actividades que los docentes les solicitan. Las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* amplían la explicación porque han ampliado el léxico de la lengua; son docentes que han reflexionado sobre el uso de la lengua tseltal. De igual modo, estas situaciones comunicativas se reflejada en los espacios escolares. Una *anst biteswanej* expone que los aspectos de su formación inicial en la ENIIB le han servido para realizar las actividades de la escuela donde labora:

Bueno yo pienso que todo lo que aprendimos en la normal, los llevamos en el pensamiento sabemos que hay que retomar los conocimientos locales de los niños, retomar la cultura para desarrollarlo en la enseñanza y aprendizaje. En el aula con los niños me platican los acontecimientos locales, ellos saben explicar las cosas en su lengua, de esa forma aprendo cosas, por eso cuando explico uso la lengua tseltal y también retomo los conocimientos que ellos tienen del contenido que vayamos a tratar en clases. Yo siempre platico con los niños, les pregunto qué comen, qué hacen en su casa, qué platican con sus padres, qué hacen los fines de semana; ellos me cuentan y yo escucho sus pláticas para integrarlo en las actividades para que sea fácil el entendimiento. La comunicación pienso que es muy importante a los niños les agrada que consideremos sus ideas. Trato de practicar lo que aprendimos en la normal, aunque falta muchas cosas por hacer, pero tratamos de hacer lo mejor para apoyar a los niños que asisten en la escuela (Entrevista 08-02-2014).

Esta situación que realiza la *anst biteswanej* es interesante porque al emplear diversas preguntas a los niños está fomentando la participación, el diálogo, la reconstrucción de sucesos y la valoración de los conocimientos de los niños cuando la docente integra estas situaciones, los niños se dan cuenta que son considerados en la enseñanza y aprendizaje y les motiva a seguir aportando ideas para aprender de todos. Otra *anst biteswanej* quien atiende el segundo grado comentó lo siguiente:

Las experiencias que uno aprendió en la Escuela Normal me han servido, al llegar al centro de trabajo no se me hizo difícil llevarme bien con los padres de familia, con los niños y también con los compañeros docentes; hay una buena relación con ellos y eso permite organizar reuniones con los padres motivarlos para que participen. En las pláticas informales con los padres de familia cuentan las cosas que suceden en la comunidad de esas pláticas aprendo, pues son conocimientos que se puede transmitir con los niños, bueno, no tanto transmitirlo con ellos porque los niños ya lo saben, por eso si considero los conocimientos de los alumnos con ello se hace más

significativo la enseñanza y aprendizaje. Pero aún hay compañeros tseltales que no consideran lengua y cultura, como que ellos se cierran mucho, no comparten experiencias a veces les pregunto ¿cómo trabajan y qué hacen para enseñar en tseltal? No me dicen nada, pero si me preguntan yo si les platico cómo trabajo y hay cosas que les puede ayudar para que trabajen con los niños. Por otra parte, en los salones de clases los niños explican en tseltal hechos de su comunidad, yo aprendo de ellos y hay cosas que yo no sé pero los niños me ayudan, me platican las cosas que realizan, entonces aprendo y tomo en cuenta sus conocimientos locales (Entrevista, 06-03-2014).

La lengua es un instrumento esencial para preservar y transmitir la cultura a otras generaciones, es el medio de socialización y difusión de los conocimientos en los seres humanos, porque a través de ella se puede construir significados al formar palabras u oraciones durante la comunicación.

Por ello, la importancia de explorar e investigar los conocimientos locales cobra sentido cuando se implementan en las aulas; la mayoría de las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* saben y reconocen que la lengua materna de los niños al ser incluida genera competencias, es evidente que se comunican muy bien en su lengua, pues la adquieren desde pequeños con sus padres en el ámbito familiar y esto les facilita el aprendizaje desde lo propio.

Una *anst biteswanejetik* planteó que las fotografías ayudan a desarrollar los conocimientos locales, para explicar temas como los alimentos que se consume en la comunidad como el *mail* “la calabaza”, con los niños del primer ciclo se pueden mostrar fotografías para que observen y así motivarlos para que comenten.

A los niños pequeños les gusta observar las imágenes y describen los procesos con facilidad, se puede impulsar el tema con preguntas sobre el *mail* “la calabaza” ¿quién prepara este alimento?, ¿qué ingredientes lleva?, ¿cómo se consumen las pepitas?, ¿dónde crece la calabaza?, ¿quién la siembra?, ¿en qué época se come la calabaza? ¿cuántos tipos de calabaza conocen?, después que los niños responden a los cuestionamientos con mucha facilidad en su lengua, la *anst biteswanejetik* complementa la información, enseguida los niños redactan y dibujan. Finalmente revisan la escritura y algunos leen su trabajo (ver la siguiente imagen).

Imagen 14: Preparación del *mail* “la calabaza”



Fuente: Fotografías tomadas por la autora.

Como se aprecia, las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* tienen que propiciar actividades que los niños conocen, el hecho de considerar las situaciones que son parte de su realidad son funcionales para generar conocimientos; si bien, hay que emplear diversas estrategias acompañadas de la observación, análisis, reflexión, experimentación, aplicación, entre otros. De esta manera el aprendizaje significativo, es aquel que tiene un sentido vital para quien aprende, posibilita la generación de herramientas intelectuales en las que cada niño está en condiciones de interpretar y recrear las circunstancias que constituyen el medio ambiente y social que le rodea. En definitiva, a la escuela le corresponde proveer el espacio de reflexión que favorezca los procesos educativos de calidad para el desarrollo y la formación de sujetos reflexivos.

5.4 Movilización de saberes entre docentes

Durante el desarrollo de la investigación, nuestra intención en conocer situaciones, reflexiones, argumentos sobre la integración de la lengua, cultura y educación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las técnicas participativas motivaron en los grupos de discusión movilizar los saberes y las experiencias docentes. Por consiguiente, queremos seguir compartiendo los conocimientos, experiencias y propuestas de las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* que participaron en esta investigación.

Antes de realizar los grupos de discusión, formulamos las siguientes interrogantes para trabajar con las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik*: ¿Qué lengua emplean en los procesos de enseñanza y aprendizaje con los niños tseltales?, ¿cuáles son las estrategias didácticas que emplean en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura de la lengua tselta?, ¿qué impacto produce al articular lengua y cultura en el proceso de enseñanza y aprendizaje?, ¿qué problemas o fortalezas encuentra al emplear la lengua tselta en la enseñanza y aprendizaje?, ¿qué actividades realizan para fortalecer lengua, cultura y educación en las aulas?, ¿cuáles son los elementos que favorecen la generación de conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la lengua, cultura y educación tselta?

Estos cuestionamientos fueron las pautas para motivar la disposición y la participación activa de las *anst biteswanejetik* y de los *winik biteswanejetik*. El propósito fundamental fue conocer y escuchar las voces de los docentes implicados, que ellos mismos explicaron cómo incluyen lengua y cultura y cómo esto influye en el aprendizaje de los niños tseltales; pues se sabe que a través de la lengua el ser humano construye, desarrolla y expresa sus conocimientos, organiza sus experiencias y es el medio que utiliza para apropiarse de nuevos saberes, es decir, que la lengua es esencial en el desarrollo cognitivo y del pensamiento del hombre.

Por lo tanto, enfatizamos que la lengua es el medio de comunicación por excelencia, se aprende desde los primeros años de vida y poco a poco se va ampliando nuestro vocabulario con los diálogos que se establecen en la familia y en la sociedad; además de ello, existe una constante interacción entre niños mediante la socialización cada

niño asimila y genera sus propios conocimientos. La función comunicativa del lenguaje, como la participación en la resolución de tareas concretas o de acciones significativas no se reduce a la transmisión de un mensaje o una información dentro de una interacción, sino que el lenguaje sirve en sí mismo para construir el proceso de interacción, participando en la creación del contexto que orienta a los sujetos en su acción, como un marco de referencia para entender lo que está sucediendo (Ávila, 2001). Por lo cual, precisamos que la lengua materna es clave primordial en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A medida que se iban desarrollando los grupos de discusión las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* fueron generando respuestas a las interrogantes planteadas, los docentes mostraron la capacidad de encuentro y colaboración, durante estas interacciones algunos decidieron compartir situaciones prácticas, algunos comentaron que desde su ingreso a la docencia se han dado cuenta del papel tan fundamental que desempeñan para la generación de conocimientos, y que todos los días tienen que reflexionar en cómo fomentar en los niños aprendizajes significativos:

Los docentes comentaron que habían reflexionado a partir de las visitas y cuestionamientos que hemos compartido con ellos en la escuela, dos de ellos comentaron que valoran la lengua y la cultura porque se han dado cuenta que ciertamente facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje con los niños, esto nos motivó para investigar más de la cultura de la comunidad y poco a poco vamos descubriendo que existe muchas situaciones que se pueden incluir en la práctica docente (Grupo de discusión 23-10.2014).

A partir de los encuentros en los grupos de discusión, las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* reflexionaron sobre su práctica docente, poco a poco fue evolucionando nuevas actitudes para plantear situaciones para el tratamiento de algunos contenidos, un *winik biteswanej* comentó que se le complicaba explicar las fracciones a partir de la lengua y cultura, y otro *winik biteswanej* compartió como ha trabajado esta situación con resultados favorables:

Un docente narro que es muy difícil enseñar las fracciones a partir de una situación cotidiana y no encontraba cómo hacerlo. Otro docente sugirió que para la enseñanza de las fracciones si hay elementos que los niños practican en casa como partir a la mitad la tortilla y las frutas, situación que había trabajado con los niños y le pidió que trajeran una tortilla o una fruta y preguntó cómo se dice en tseltal si partimos a la mitad, todos los niños

responden *xet`a ta olil te waj`* “parte a la mitad la tortilla” que representa $\frac{1}{2}$ y así sucesivamente en cuatro pedazos $\frac{1}{4}$, en ocho pedazos $\frac{1}{8}$, el docente comenta que los niños le adquirieron sentido este proceso pues lo practican en su vida cotidiana cuando comen aguacate lo parten a la mitad y la naranja en cuatro pedazos, esto en español se dice $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, etcétera. Todos dijeron que esta experiencia facilita el tratamiento de las fracciones. Comentaron que aplicarán las sugerencias del compañero para enseñar matemáticas a partir de la lengua y cultura. A partir de esta experiencia se detonaron otras, cada docente compartió sus experiencias y dificultades, uno de ellos compartió que para la enseñanza de la lectoescritura en tseltal son indispensables las imágenes para que los niños observen y entre todos escriben y leen lo que miran. Al finalizar los docentes solicitaron la continuidad de estos grupos de discusión (Grupo de discusión 23-10.2014).

En las escuelas de la región tseltal, para lograr aprendizajes significativos, es necesario considerar LCE en el proceso educativo porque transmite comprensión de los temas, estimula una participación segura en los niños, posibilita el afecto entre los niños y docente. Cuando los niños escuchan y expresan sus conocimientos que han adquirido en su contexto sociocultural para ellos son situaciones agradables y se observa en las participaciones con seguridad y además es el principal elemento que los conlleva a la generación de conocimientos.

Acerca de la movilización de saberes entre docentes, una *anst biteswanej* argumentó que las actividades que desarrolla tienen un apego a los temas de contexto para que sea interesante y para que participen los niños de segundo grado, ella comenta que las narraciones en tseltal pueden consolidar paulatinamente la lectoescritura de la lengua:

Para fortalecer la lectoescritura del tseltal les solicito a los niños que investiguen leyendas, mitos y cuentos con sus familiares, después en el salón de clases anoto en el pizarrón el título de la actividad que investigaron, solicito algunas participaciones para que los niños narren, con esto estamos trabajando la oralidad de la lengua. Muchos niños manifiestan su imaginación para narrar, los demás niños observan y están atentos a la plática, situación que motiva a los demás niños en participar. Enseguida les pido que se junten en equipos para trabajar, les sugiero que elijan un cuento, una leyenda o un mito para dibujar la secuencia y escribir en tseltal la narración que hayan elegido, en esta actividad todos los niños opinan que dibujar al terminar todos colorean las imágenes; al escribir la narración se les complica la escritura del tseltal, los apoyamos para que sigan escribiendo, aunque hay errores en la escritura pero se pueden ir mejorando, lo interesante es que inicien con los proceso de escritura. Al finalizar

muestran su trabajo y leen lo que escribieron frente al grupo. Guardamos los trabajos para motivar a los niños en que sigan escribiendo en su lengua. Después de un tiempo intercambiamos las narraciones y les sugerimos que lo vuelvan a redactar y se nota los cambios en la escritura, la socialización en los trabajos en equipo ayuda en fortalecer la lectoescritura del tseltal (Grupo de discusión 10-02-2014).

Las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* escucharon con atención esta experiencia, comentaron que ciertamente es una actividad motivadora, un *winik biteswanej* que atiende quinto grado compartió que ha desarrollado las narraciones con los niños de manera individual, pues considera que los niños ya están grandes y pueden escribir en tseltal, solicita los trabajos y con ellos conforma un álbum de narraciones para que los niños lean diferentes temas. Los docentes reflexionaron sobre esta actividad y comentaron que el álbum de narraciones se puede intercambiar con los niños de sexto grado o compartirlo con los otros grupos para fomentar la lectura. Las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* reconocen que ser hablantes de la lengua facilita las narraciones de forma oral y la comprensión de estas, ahora el reto para algunos es escribir en tseltal situaciones locales, regionales o nacionales para conocer otros sucesos sociales y culturales.

Existen muchas actividades para fortalecer la lengua tseltal, para ello hay que sensibilizar a los niños sobre la importancia de hablar y saber escribir la lengua para facilitar el conocimiento de otra como el español, las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* comentaron que en los primeros grados dibujan objetos que son parte del contexto, cantan, leen adivinanzas en tseltal y que paulatinamente incorporan la segunda lengua. Un *winik biteswanej* que atiende cuarto grado platicó como en el acto cívico que se realiza los lunes los niños dirigen el Himno Nacional Mexicano primero en tseltal y enseguida en español, las poesías se realizan de la misma forma:

Como de costumbre todos los lunes se realiza el homenaje a la bandera, en la escuela participan los niños y las niñas, ellos dirigen la entonación de los himnos, para nosotros esto es muy interesante porque la niña o el niño que canta el himno lo realiza de manera bilingüe, esto es una actividad que fortalece la lengua, hemos notado que todos los niños de los diferentes grados cantan el himno en tseltal muy fuerte, mientras que en español bajan de volumen y cambian algunas palabras por la falta de dominio de una segunda lengua. Pensamos que sucede esto por el conocimiento de su

lengua los niños muestran entusiasmo. Asimismo, la participación del director de la escuela cada lunes da la información de manera bilingüe para que los niños comprendan la relevancia de hablar dos lenguas. En cada grupo hay que trabajar la lengua y la cultura, conforme van cursando los siguientes grados hay que integrar el uso de la segunda lengua para trabajar todas las asignaturas, hay que usar diferentes estrategias para ayudar a los niños para fomentar el bilingüismo para que al finalizar la primaria puedan escribir, leer y hablar en tselal y español (Grupo de discusión 03-03.2014).

Este hecho contribuye a que los niños revaloren su lengua, cuando los niños son considerados para dirigir los himnos de manera bilingüe asumen su identidad cultural y lo hacen con gusto. Las interacciones en la escuela y en las aulas se realizan en la lengua del niño, porque el docente y los niños hablan la misma lengua y comparten la misma cultura, por ello, la comunicación fluye y el mensaje es comprendido. Lengua, cultura y educación socializan conocimientos y valores a la población que interiorizan y son modos de vida aprendidas desde la familia y ampliada por la sociedad.

Por ello, las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* pueden apoyar a los niños en afianzar la identidad cultural mediante los diálogos pueden conseguir que los niños se sientan orgullosos de ser tseltales y dar paso al reconocimiento de la diversidad cultural, para esto en algunas escuelas han implementado algunas actividades como concursos de cantos, poesías y rondas en tselal y español.

Las acciones pedagógicas que desarrollan las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* consideran la participación de los niños para la generación de conocimientos, la participación activa induce la socialización de saberes, la producción de conocimientos, fomenta la autonomía y la reflexión. Por esta razón, lengua, cultura y educación son elementos fundamentales para iniciar los procesos de enseñanza y aprendizaje, la lengua satisface las interacciones comunicativas, situación que favorece el aprendizaje de una segunda lengua para equilibrar la comunicación entre culturas. (ver las siguientes imágenes).

Imagen 15: Actividades para fomentar la lengua tseltal



Fuente: Fotografías tomadas por la autora.

El interés, la sensibilidad y la creatividad del docente para desarrollar las actividades a partir de la LCE de los niños es la herramienta clave para potenciar el desarrollo cognitivo y social de los niños. Consideramos que esto es posible si todos los docentes incorporan la lengua de los niños en la enseñanza y aprendizaje del cual precisa innovar las acciones para transformar la práctica docente, la movilización de saberes entre docentes ayuda en conocer otras maneras de trabajar, otras estrategias que se pueden emplear en los diferentes grados de la educación primaria.

Por otra parte, las escuelas de organización completa cuentan con equipos de cómputo para desarrollar las habilidades en cuanto al uso de tecnología, cada grado escolar tiene asignadas dos horas a la semana, cuenta con temas para los diferentes grados, a los niños les gusta manipular la computadora para observar las imágenes, los niños del tercer ciclo saben buscar información en el internet, se apoyan entre ellos o con la orientación del

docente para el uso de los equipos. Las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* señalan que los ejercicios que realizan los niños en las computadoras son de utilidad para ampliar algunos temas; aunque la información está en español, los niños pueden aprender observando y escuchando los videos (ver las siguiente imagen):

Imagen 16: Actividades en las aulas de cómputo



Fuente: Fotografías tomadas por la autora.

Para consolidar el papel de los docentes, es de suma importancia considerar la constante actualización y capacitación de los docentes, las autoridades educativas tendrán que implementar y ofrecer cursos de capacitación, talleres para fortalecer la lectoescritura de las lenguas originarias y seminarios enfocados a la atención de los niños que hablan una lengua originaria; que los docentes conozcan la gramática del tseltal para desarrollarlas en las aulas, asimismo, es importante ofrecer talleres a los docentes para conocer otras metodologías y estrategias que mejoren la enseñanza de la lectoescritura de las lenguas

originarias y diseñar programas en la lengua tseltal para trabajarlas con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Estas sugerencias tendrían que ser retomadas por las instituciones encargadas de apoyar la educación que se imparte a los pueblos originarios, sí realmente se desea convertir en hechos los planteamientos a favor del uso y enseñanza de las lenguas originarias en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De nada sirve que los lingüistas y las instituciones como la DGEI, el INALI y la CGEIB sigan produciendo o editando libros y materiales educativos en lenguas indígenas si los docentes no las utilizan por falta de dominio de la escritura de su lengua materna.

Usar y enseñar el tseltal en las escuelas bilingües no significa de ninguna manera estar en contra del aprendizaje del español como segunda lengua; antes bien se busca promover la valoración equitativa de las dos lenguas para mejorar el dominio de ambas, las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* plantean que para lograr los equilibrios se tiene que valorar e iniciar la enseñanza y aprendizaje en la lengua tseltal y paulatinamente integrar la segunda lengua para alcanzar uno de los principios de la educación intercultural.

5.5 Dificultades en la práctica docente

Los niños que asisten a las escuelas primarias bilingües son atendidos por docentes bilingües, quienes atienden a los niños pequeños precisan que la lengua de enseñanza en los primeros grados tiene que ser en tseltal para lograr la comprensión de los temas que se estudian, las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* explican que los niños tienen que comprender lo que escriben y leen, argumentan que si es en su lengua le encuentran sentido, cuando los docentes preguntan han visto que los niños pueden explicar con sus propias palabras el tema estudiado. En las escuelas que visitamos, algunos directores cuidan que los docentes que atiendan los primeros grados hablen la lengua para que haya comunicación con los niños. Pero más allá de una comunicación se requiere cierto compromiso social y ético de parte de los docentes, pues se necesita estar convencidos de la importancia tan fundamental de la lengua, tener pleno conocimiento de la gramática, de la variante local, contar con amplio vocabulario para escribir y leer en la lengua tseltal.

Las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* que laboran en la región V Altos Tsotsil- Tseltal, expresan que la lengua tseltal tiene que ser el medio de enseñanza en el primer ciclo y que en el segundo y tercer ciclo van incorporando la enseñanza de otra lengua como el español. Para cumplir con los objetivos de una educación intercultural es preciso hablar otra lengua y conocer otra cultura para comunicarnos con otros individuos. Sobre esto, notemos la opinión de un *winik biteswanej* que atiende sexto grado:

Trabajar en el aula el aspecto intercultural, es trabajar con los niños desde su lengua materna porque es un derecho que tienen los niños, aunque en sexto grado me comunico en español y en tseltal. Lo tengo que hacer de forma bilingüe, pues en español casi no contestan los niños, pero en tseltal muchos responden. Siento que no podemos trabajar el bilingüismo equilibrado, me hace falta estrategias, no encuentro otra forma para desarrollarla. Pero como atiende sexto grado, según el programa se debe explicar en español; pero insisto que también explico en tseltal con la experiencia de mis años en servicio, me he dado cuenta que entienden más los niños en su lengua y un poco menos en español; aunque trato de facilitar la explicación para que comprendan los contenidos en la segunda lengua. No puedo asegurar si entendieron bien los niños, aunque ya estén cursando el sexto grado, pienso que se les facilita más entender en su lengua; como le decía desde un principio los niños en su casa conversan en tseltal, se habla poco la segunda lengua, por eso, no es fácil la comprensión en español (Entrevista 10-02-2014).

Cuando en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los primeros grados no se considera la lengua y cultura del niño, conforme van cursando otros grados se le dificulta comprender los temas, al parecer ni en tseltal, ni en español no pueden leer bien los niños, y muchos no comprenden las lecturas en la segunda lengua. La experiencia del *winik biteswanej* que atiende sexto grado, los niños presenta dificultades de comprensión, resulta difícil para los niños comprender temas en una segunda lengua y al concluir la primaria no habrán aprendido a leer y escribir en su lengua, ni desarrollan la comprensión de lecturas en español. Esta situación sucede en muchas escuelas bilingües, los niños que ingresan en primer grado son alfabetizados en una segunda lengua, el tseltal se restringe solo para dar indicaciones, y en ocasiones no se establecen diálogos en tseltal, pues algunos docentes no les gusta comunicarse en su lengua materna, también no muestran interés en fomentar la lectoescritura del tseltal en las aulas.

El caso anterior, el *winik biteswanej* le asignan el sexto grado y detecta el problema que los niños no saben escribir en tselal, leen y escriben un poco en español pero no comprenden lo que leen. El docente opina que los niños de sexto grado ya se consideran grandes no preguntan sus dudas, ni muestran interés en aprender, las niñas son más pasivas, si el docente les pregunta si comprendieron el tema visto las niñas no responden. Hay prácticas arraigadas en los niños en cuanto a las actividades escolares, muchos están habituados en copiar los textos de los libros redactados en español y están acostumbrados a resolver sumas y restas sin planteamientos problemáticos.

Cuando el *winik biteswanej* está explicando un tema, los niños escuchan atentos, pero cuando el *winik biteswanej* les solicita que comenten lo que entendieron, hay un silencio, de repente algún niño responde una frase que haya memorizado, pero no se entabla un diálogo, por lo se remiten al libro de texto para resolver los ejercicios con el apoyo del docente. La poca participación de los niños se deriva de la falta de interacción que ha habido entre docente y alumnos en los grados cursados.

Además, hay que considerar que en las comunidades tseltales las niñas son las que tienden a ser monolingües por estar en casa y el poco contacto con hablantes del español, sus primeros acercamientos es por medio de la escolarización y algunas por la migración a las ciudades en busca de trabajo. También existe un discurso social donde las niñas se tienen que preparar para los cuidados y las labores del hogar, pues finalmente serán esposas y madres; tal vez por ello, las niñas que cursan el sexto grado se preocupan más en adquirir habilidades para saber preparar los alimentos, adquirir destrezas para tejer y bordar la indumentaria y saber todo lo concierne a los cuidados de la familia y le restan importancia a las actividades que se realizan en las aulas, tal vez por ello son pocas las mujeres que logran terminar la educación básica.

Las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* egresados de la ENIIB informaron que los maestros con mayor antigüedad de servicio, han observado que desarrollan las actividades en la segunda lengua y la práctica se reducen a tratar contenidos de los libros de texto gratuito como único material usadas por el docente, quienes denotan un control en la realización de las actividades y el papel de los niños se reduce en escuchar las indicaciones del docente.

Esta situación es una desventaja para los niños ya se manifiestan una actitud pasiva, refleja dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje. También, es una desventaja para las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* al inicio del ciclo escolar, cuando atienden otro grupo al pretender incluir lengua, cultura y educación en la enseñanza y aprendizaje, se torna difícil pues los niños ya vienen acostumbrados en aprender solo con el uso de los libros de texto; a pesar de estas situaciones, con la perseverancia de las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* logran sensibilizar a los niños para realizar algunas actividades propias de su lengua y cultura, de esta manera han alcanzado desarrollar otras maneras de trabajar.

El desempeño de las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* se expresa a través de sus acciones, ante situaciones concretas, en los cuales el docente selecciona, moviliza y organiza recursos diversos que le permiten analizar, enfrentar y solucionar problemas específicos en el marco del contexto particular, como el de los tseltales. En palabras de Torres expone que las situaciones sociales concretas funcionan y se transmiten “mediante prácticas y medios de trabajo y de comunicación determinados. Es así como puede verse su grado de eficacia y la necesidad o no de su alteración, transformación o sustitución” (1991: 21). De acuerdo con ello, es posible que los docentes los identifiquen mediante las acciones que implementan en las aulas y mediante la participación y el interés que demuestran los niños.

Hemos observado que cuando los docentes se esfuerzan en estudiar saberes locales, se genera el entendimiento de los temas, si es en la lengua tseltal facilita la comprensión por parte de los niños, pero claro el docente tiene que emplear estrategias como las analogías, ejemplos, ilustraciones, observación de las prácticas cotidianas, entre otros. Por consiguiente, la selección, la organización y el uso de recursos que emplean los docentes están en función de las demandas específicas de una situación auténtica. La práctica docente en las comunidades tseltales se torna difícil cuando los niños no participan y no comprenden los temas; las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* expresaron que en ciertos momentos sienten que no es fácil la inclusión de la lengua y cultura al respecto comenta un *winik biteswanej*:

En el aula trato de trabajar la lengua y la cultura tseltal, les pregunto a los niños saberes de su contexto, doy una introducción del tema y después les pregunto qué saben, qué conocen, qué más saben del tema, eso hago con ellos y de ahí muchos niños responden en tseltal. Cuando tratamos temas de matemáticas busco la manera de que no se les complique ya que quiero que mis alumnos, piensen desde la cultura, ellos entienden cuando se les explica. Cuando organizo trabajos en equipos ellos se juntan o les digo júntense en pareja un hombre una mujer se juntan, es lo que trato de hacer para que aprendan a trabajar en equipo. En este momento, puede decir que es muy difícil trabajar la escritura de la lengua tseltal, por eso muchos docentes no lo trabajan; los alumnos tienen esas dificultades de lectoescritura tanto en tseltal como en español. Esto es muy difícil, pues aquí en sexto grado trato de echarle ganas, para que aprendan un poco más la segunda lengua, porque ya son grandes y pronto irán a la secundaria. A pesar de que ya están en sexto grado, estamos repasando los números en tseltal *Jun ja to ta joeb winik* del “del 1 al 100”, la mayoría de los niños saben contar del uno hasta el 20 después de este número se les dificulta ya que han memorizado los números en la segunda lengua, pero la escuela tiene que tratar estos conocimientos propios, hay que repasar los saberes de la comunidad para que se valoren (entrevista 23-09-2013).

Este planteamiento, nos obliga a repensar que los procesos de lectoescritura en tseltal se dificulta por la poca consideración de esta desde el jardín de niños y en los primeros grados de primaria donde los docentes priorizan el uso de la segunda lengua. Además la falta actividades colaborativas impide la participación de los niños, no han practicado diálogos para compartir opiniones. Por el contrario, puede realizarse trabajos en equipo con mejores resultados, si se realiza una división estratégica del trabajo donde puedan compartir ideas en equipo. El *winik biteswanej* se preocupa para que los niños hablen, lean y escriban en español y en tseltal para que tengan las competencias en ambas lenguas; esto no es una tarea fácil por las diferentes situaciones que han vivido los niños en los grados anteriores.

Consideramos que si las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* evolucionan la lectoescritura del tseltal, es posible que los niños comprendan en la medida en que encuentre el sentido que dé respuesta a su actividad cotidiana para establecer relaciones vivenciales. Pero además, se requiere de la disposición en querer enseñar y aprender desde la LCE. Torres (1997) expone que los conocimientos que proporcionan marcos de

referencia para los comportamientos de los miembros de una sociedad vienen a ser el fundamento y lo legitima algunas cuestiones simbólicas:

Son modelos teóricos que integran zonas de significado diferentes y abarcan todos los procesos que se desenvuelven en cada una de las instituciones existentes en una sociedad. De esta forma, la sociedad entera adquiere sentido. Los procesos simbólicos son proceso de significación que se refieren a realidades que trascienden las de la experiencia cotidiana; nos permiten ordenar la historia y ubicar todos los acontecimientos colectivos dentro de una unidad coherente que incluye el pasado, el presente y el futuro (Torres, 1991: 23).

Esta perspectiva sugiere que los procesos educativos se consideren las expresiones y las realidades sociales que implican intenciones para comprender los temas a tratar que proporciona el mismo contexto sociocultural, el cual provee situaciones identificables construidos por un sistema de símbolos y prácticas que hace posible la comprensión de significaciones. Por lo tanto, la lengua tseltal no es solo un medio de comunicación, es una esencia fundamental de la identidad cultural; por lo tanto, es el potencial para el desarrollo individual y colectivo. El uso constante de la lengua amplía los códigos lingüísticos como principal actividad para la reivindicación de la lengua.

5.5.1 Otros factores que inciden en la vida escolar

En esta investigación observamos y escuchamos diferentes procedimientos y pensamientos en cuanto al uso de la LCE, las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* emplean diversas maneras para trabajar con los niños, notamos que en algunas escuelas, la segunda lengua es utilizada para alfabetizar a los niños de los primeros grados y es evidente las dificultades en aprender en otra lengua muchos temas que se desarrollan no son aprendizajes a largo plazo. A pesar de ello, en las aulas se transmite los contenidos en una segunda lengua para avanzar con lo que señala el plan de estudios. Por otro lado, los docentes le otorgan más horas a las asignaturas de español y matemáticas, y pocas horas destinan para la lengua indígena como asignatura.

Existen diversos factores que dificultan los procesos de enseñanza y aprendizaje en la lengua tseltal, pues se persigue objetivos normativos con intenciones ambiguas, pues los docentes les interesa cumplir con los contenidos curriculares que requiere los programas, pero además convergen otros factores que obstaculizan estos procesos:

- La lectoescritura de la lengua tseltal, no es importante para algunos docentes.
- Algunos docentes no se interesan en aprender a leer y escribir en tseltal.
- Son muy pocos los docentes que elaboran materiales didácticos en tseltal.
- Declaran que no hay cursos de actualización para fomentar la lectoescritura en tseltal.
- En la escuela no se fomenta la escritura del tseltal porque hay muchos términos que no es fácil traducirlos en la lengua tseltal.
- En algunas escuelas hay rechazo de algunos padres de familia en que los docentes usen la lengua tseltal en las aulas.

Lo anterior son ideas que se han construido históricamente, en la cual existe una concepción que hablar, escribir y leer la lengua española, permite más posibilidades de conocimiento, de trabajo, de comunicación y mejora el sistema de vida. Estos pensamientos se han impregnado en la actitud de algunos docentes; por consiguiente, se establecen prácticas sin considerar la lengua y la cultura de los niños.

Otro factor que incide en la falta de uso y enseñanza adecuada de la lengua materna en las escuelas primarias bilingües se deben a la desubicación laboral de los docentes, por ejemplo hay docentes que hablan tsotsil, tojolabal, ch'ol o zoque que trabajan en comunidades tseltales. Sucede que los docentes al no compartir la misma lengua con sus alumnos se limita a enseñar en español, aunque algunos docentes aprenden algunas palabras en la lengua tseltal para tratar de comunicarse con los niños pero no es suficiente para tratar y contextualizar los contenidos. La ubicación laboral se da por la disposición de las autoridades educativas y sindicales y muchas veces por la propia voluntad de los docentes, que con el afán de estar cerca solicitan cambio de adscripción sin importar que no se hable la lengua de la comunidad, pues, muchos buscan la cercanía por comodidad personal.

Hemos comentado que algunos docentes no escriben en tseltal, pero tienen el dominio oral. Durante el trabajo de campo observamos las actividades que realizan Las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* en las escuelas primarias bilingües, en cuanto al uso oral de la lengua materna, los docentes lo emplean para explicar, aclarar y para resolver dudas sobre los contenidos que desarrollan; aunque algunos docentes mezclan el tseltal con el español, utilizan una gran cantidad de préstamos de palabras y frases en esta lengua. Los niños escuchan, pero también se dan cuenta que hay muchas palabras que no es fácil de traducirlas en tseltal.

Actualmente en las comunidades escuchamos las conversaciones de los jóvenes combinan el tseltal con el español, emplean muchas frases en español para mostrar que saben hablar otra lengua, al parecer no le dan importancia a la conservación en la lengua tseltal. Este factor que pasa en las comunidades es agravado por el fenómeno de migración; por eso, hoy en día escuchamos a los jóvenes platicar en español de manera incipiente, los que han migrado a las ciudades y algunos a otro país. A pesar de estas situaciones, los adultos tseltales defienden la lengua y la cultura, aseguran que la comunicación en las familias siempre ha sido en tseltal, consideran que se tiene que ampliar y fomentar los usos lingüísticos y culturales para mantener las costumbres de las comunidades.

Cuando los jóvenes regresan a la comunidad tienden a imitar otra lengua y por supuesto quieren mostrar que ya estuvieron en otro lugar, algunos tienen actitudes muy extremas como podremos notar en la siguiente ilustración: Un joven llega a la tienda y le dice al señor *chombon jun soda* “véndeme una soda”, el vendedor le pregunta *¿beluka te soda kerem?* “¿qué es soda joven?” El joven le señala con los dedos dirigiéndose a los refrescos, el vendedor le dice *¡ya k'an chiilja!* “quieres agua endulzada o refresco” y el joven le dice que sí moviendo la cabeza. Observamos que los jóvenes pretenden hacer a un lado su lengua para hacer uso de una segunda lengua en los espacios familiares, los jóvenes que han trabajado en Estados Unidos, después de un tiempo cuando regresan a la comunidad fingen no entender el tseltal y se resisten en hablar en su lengua.

Esta situación se divulgó en toda la comunidad y por supuesto los tseltales adultos comentaron que la actitud de los jóvenes no es correcta y que no es posible que en cierto tiempo se olviden de la lengua, y la plática de los ancianos se torna así: *bi pasik te*

keremetik bistuk te yuts'in te jlumaltik, yuun mayuk ch'ulelik, bistuk yuun te ma sk'anik xkopojik te bats'ij'optike “qué les pasa a los muchachos, porque molestan a los habitantes de nuestra tierra, acaso no tienen conciencia o no piensan, porque no quieren hablar nuestra lengua”. Estos comentarios se llegan a saber y como consecuencia hay una censura de parte de la comunidad que con el paso de los días provoca en los jóvenes cambio de actitud.

Muchos jóvenes que han salido y regresado a su comunidad, los que ya tienen familia les enseñan a sus hijos hablar en español, algunos dicen que en la escuela ya no deben enseñar en tseltal porque los niños ya hablan su lengua, sugieren que los docentes se dediquen a enseñar en español. Las experiencias de los padres de familia que han tenido al estar en las ciudades, les hace pensar que es mejor el uso de la segunda lengua para que al trasladarse a otros espacios puedan comunicarse y para que no sufran discriminación.

Las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* tendrían que reflexionar y sensibilizar a los padres de familia para explicarles la importancia de incluir lengua, cultura y educación en la vida escolar, hay que dialogar con ellos y aclarar que gradualmente los niños aprenderán una segunda lengua, de esta manera pueden conjuntar esfuerzos con los habitantes para reivindicar la lengua y la cultura tseltal.

5.6 Participación de los padres de familia

Cada una de las ocho escuelas que visitamos cuentan con un comité de educación, habitualmente este cargo lo desempeñan los habitantes de la localidad, ellos son los encargados de apoyar y participar en la organización de las actividades que las escuelas implementan, en algunos lugares los relevos son anualmente para el cambio de los integrantes del comité de educación es todo un ritual para la comunidad. Habitualmente, el papel que desempeñan es cuidar que los niños asistan a la escuela, algunos se reúnen con los docentes por las tardes para tratar asuntos de la escuela o para organizar actividades sociales, culturales, deportivos u otros asuntos de la comunidad.

Las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* que laboran en las diferentes comunidades explican que los integrantes del comité de educación están presentes todos los días en la escuela, parece ser que prestan atención a la educación de los niños; por un lado algunos docentes se sienten vigilados, pues por cualquier salida les piden alguna justificación o explicación situación que hace pensar y sentir incomodidades, ya que aseguran que en otras comunidades no sucede lo mismo.

Al respecto existen diferentes opiniones con respecto a la participación del comité de educación, unos opinan que esto es bueno en que colaboren con las actividades, sobre todo cuando solicitan la presencia diaria de los niños ya que cuando todos asisten avanzan de manera conjunta en los procesos de enseñanza y aprendizaje, además el comité de educación es el encargado de invitar a los padres de familia cuando se realizan reuniones y participan en la búsqueda de soluciones de algunas problemas de conducta de los niños que sucinta en las aulas.

Actualmente, en ciertas comunidades los docentes se quedan tres o dos días a la semana, son muy pocos los docentes que mantienen un cierto arraigo en la comunidad. Los que permanecen en la localidad cuentan que por las tardes llegan los jóvenes a la escuela a jugar basquetbol, otros a solicitar algún documento de petición, los docentes conviven con los habitantes y ellos se encargan de redactar los documentos que son requeridos por los habitantes de la comunidad. Relatan que esta relación entre docentes y habitantes de la comunidad fortalece los vínculos y los diálogos que se establecen, adicionalmente aprenden otras situaciones los docentes, ya que de las pláticas de los adultos tseltales se aprende mucho; aparte de lo anterior, ellos no mezclan el tseltal con el español y los conocimientos que transmiten ayuda a valorar y reflexionar en torno a la lengua y cultura.

Para el cambio del comité de educación, en cada comunidad organizan su festejo, invitan a las comunidades vecinas para que asistan a jugar basquetbol para alegrar la fiesta, para legitimar este cambio, en algunas comunidades hace presencia el presidente municipal y en su discurso recomienda que la responsabilidad del comité de educación es cuidar que sus hijos asistan a la escuela para aprender. La participación de las autoridades municipales fortalecen las actividades que se realizan en la escuela, los discursos en tseltal que transmiten las autoridades es comprendida y valorada por los habitantes de las

comunidades. Las autoridades constitucionales de algunos municipios se identifican con los atuendos que portan, esta situación se torna relevante, pues la comunidad observa los procedimientos de sus autoridades que dan continuidad a las tradiciones propias de cada municipio.

Como puede apreciarse la relación escuela y comunidad, no es una relación simple que se encuentra en función de las actividades escolares, sino más bien del interés de los habitantes de la comunidad. Lo anterior se explica por la identificación que existe entre escuela y comunidad, en algunas manifiestan a la vez grandes diferencias entre las que se cuenta el nivel de apropiación de la establecimiento escolar y por lo tanto de las diversas funciones que a nivel comunitario se le asignan. Cuando las comunidades tseltales se encuentran subordinadas a la escuela, presentan rupturas entre escuela y comunidad, esta situación ha provocado, cuando los docentes no mantienen comunicación con las familias de la comunidad, como acontece en la mayoría de las ocasiones, la existencia no solo de fricciones, sino incluso de rupturas entre las escuelas y la comunidad, genera conflictos de distinta índole que afectan al proceso educativo.

En este orden de ideas, la persistencia de las costumbres de los pueblos originarios, se ha dado, no gracias a la escuela, sino a pesar de ella, está ligada al terreno de la integración por cuestiones sociales, políticas, económicas, entre otros; por lo anterior, prevalece la necesidad de articular LCE como estrategias para mantener vínculos con los sujetos. Dicha articulación debe, consecuentemente, considerar la totalidad del conjunto de prácticas que se realizan en los escenarios correspondientes, sobre todo aquellas que devienen del ámbito de las valoraciones que favorezcan a la identidad cultural. Hoy por hoy, la escuela tiene que proveer el espacio de reflexión que beneficie en la toma de decisiones sobre el destino y el desarrollo de los pueblos originarios.

El hecho de mantener vínculos con la comunidad favorece la participación comprometida de los padres de familia, algunos opinan en cuanto a las actividades escolares aportando su experiencia y conocimientos socioculturales, de aquellas prácticas culturales y comunales que aún se realizan en la región tseltal. La interacción entre docentes, niños y familias de la comunidad supera la diferencia que en el proceso de socialización y el saber de los niños, en la escuela pueden incluirse las prácticas

socioculturales para garantizar el aprendizaje significativo y al mismo tiempo la permanencia de los niños en la escuela para evitar el ausentismo y la deserción escolar.

En esta línea de análisis debe resaltarse que esos sucesos se deben aprovechar para sensibilizar a los niños, a los jóvenes para empoderar la lengua y la cultura, implica reconocer los procesos sociales e históricos. En la medida en que las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* reflexionen en cómo articular lengua, cultura y educación en la práctica docente, esto será posible en la medida que se busque asumir compromisos compartidos con la sociedad tseltal.

5.7 Impulso de lengua y cultura según los documentos de educación básica

La sensibilidad de las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* es muy importante para su desempeño profesional, quienes lo practican se manifiesta en las aulas a través de las actitudes equitativas, el diálogo con los niños, el trabajo cooperativo y la integración de lengua y cultura en la enseñanza y aprendizaje. Significa para los docentes y para los niños repararse mentalmente para empoderar los conocimientos socioculturales propios y ajenos que permitirán vivir la interculturalidad, saber comprender y actuar frente a un mundo diverso.

La revaloración de los saberes y conocimientos locales y regionales desencadena la comprensión y permite explicar las prácticas socioculturales y lingüísticas en las que se sitúa la escuela donde laboran, con la finalidad de que las alternativas de atención que diseñe el docente sean de manera congruente con los saberes propios de los niños tseltales. Por lo tanto, las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* tienen que profundizar los conocimientos regionales que sean apegados a las necesidades reales de los niños a su cargo “los docentes tienen que comprender qué es cultura. Reconocer que la cultura es un elemento definitorio de los grupos humanos que transforman su entorno y sobreviven en él, que construyen su explicación del mundo y el sentido de su vida” (Schmelkes, 2004: 33).

La secuencia ordenada y coherente de los temas que existe entre las actividades potencia la comprensión e interpretación de las prácticas socioculturales, la frecuente reflexión en torno a las actividades conlleva a la transformación de la práctica docente. Considerar las sugerencias de las reformas educativas de la inclusión de los saberes sociales para aplicarlos en las aulas es el principio de reivindicación para enriquecer la comprensión y explicación de diversos procesos.

Replantear que somos sujetos capaces de pensar críticamente, cuestionarnos qué significa y trascendencia tiene enseñar y aprender desde la lengua y cultura. Si las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* muestran un compromiso en la intervención pedagógica con niños tseltales, seguramente la misma actitud fortalecerá los procesos y las acciones que se realizan a partir de la realidad sociocultural. Como hemos comentado hay sólidas razones para confirmar que lengua, cultura y educación son los principales medios para la generación de conocimientos.

Si bien hay suficientes argumentos en favor de la enseñanza en la lengua de los niños, también existen documentos emitidos por la SEP en los que señala el uso de otra lengua como el español para generar equilibrios que posibiliten la comunicación intercultural. El programa de estudio 2012 guía para el maestro de segundo grado, en el bloque V, establece sugerencias para trabajar la lengua materna de los niños en la que precisa considerar las prácticas sociales del contexto.

Esquema 9: Sugerencias de la guía del maestro



Fuente: Elaboración propia retomada de SEP, 2012: 65.

Todas las actividades descritas en las guías para los docentes son susceptibles en ser modificadas para apoyar a los niños, cuando el docente sabe de los conocimientos y experiencias de sus alumnos, los relatos locales ayudan al niño a practicar sus habilidades para entablar diálogos, analizan situaciones de su contexto con diferentes opiniones que enriquecen a las actividades sugeridas en las guías.

Otro documento importante para los docentes es el de parámetros curriculares para el estudio de la lengua y cultura, plantea que la producción y comprensión de textos orales y escritos en la lengua de los niños puede contribuir el uso funcional de las lenguas originarias. Este documento plantea nueve propósitos muy amplios para lo cual sugiere desarrollarlo en los diferentes ciclos escolares. Al mismo tiempo, para el estudio de la lengua se organiza en cuatro ámbitos a saber:

- Las prácticas del lenguaje vinculadas con la vida familiar y comunitaria
- Las prácticas del lenguaje vinculadas con la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos.
- Las prácticas del lenguaje vinculadas con la vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos.
- Las prácticas del lenguaje vinculadas con el estudio y la difusión del conocimiento (SEP-DGEI, 2008: 16).

Las acciones que realizan las instituciones encargadas en fortalecer la educación intercultural bilingüe para apoyar la práctica docente sugiere la aplicación de los conocimientos regionales, para lo cual pretende “que se desarrollen a partir de su naturaleza, así como de las experiencias y enseñanzas que les brinda su entorno natural, su cultura y su comunidad” (SEP-DGEI, 2008: 11).

Este mismo documento reconoce el sentido de las prácticas socioculturales propias de los pueblos originarios, para esto, en cada ámbito orienta el aprendizaje y la reflexión de estas, presenta las consideraciones didácticas que se tienen que trabajar mediante proyectos en el que todos participen a partir de lo que saben hacer y de lo que necesitan aprender. En este sentido, el papel de los docentes es trascendental para desarrollar las competencias de la lengua y la cultura en sus múltiples manifestaciones y usos:

- ❖ Comprometerse con la revitalización de las lenguas indígenas para su mantenimiento, desarrollo y fortalecimiento, lo cual exige la ampliación de las funciones del lenguaje de la comunidad, incorporando nuevos léxicos, usos y fines sociales del lenguaje.
- ❖ Organizar el tiempo escolar de manera flexible e integrar los contenidos de lengua indígena con los contenidos de otras asignaturas cuando sea pertinente hacerlo, a fin de aprovechar al máximo los tiempos escolares.
- ❖ Generar un vínculo entre la escuela y la comunidad, a fin de preservar el sentido que las prácticas sociales tienen fuera de la escuela, así como promover la creación de una comunidad de lectores y escritores que

trascienda el espacio escolar y genere nuevos vínculos entre niños, maestros, directivos, padres de familia, autoridades y personas de la comunidad (SEP-DGEI, 2008: 21).

Estas sugerencias son importantes para fortalecer la lectoescritura del tselal, ampliar estos procesos con otros sujetos pueden contribuir en tener diferentes escritos que los niños pueden leer dentro y fuera de la escuela. Asimismo este documento recomienda que en el primer ciclo se trabaje en la lengua de los niños con el 67% y el 33% para la enseñanza del español, mientras que para el segundo y tercer ciclos ocupen el 50% del tiempo escolar, para desarrollar la lengua materna y 50% para una segunda lengua (SEP-DGEI, 2008: 22). Finalmente, hay una distribución de contenidos por ámbitos que los docentes pueden aplicar en los diferentes ciclos escolares.

Los materiales que apoyan a la enseñanza de la lectoescritura de las lenguas originarias son factores que pueden contribuir en estos procesos, la Secretaría de Educación Pública ha implementado algunos materiales en las diferentes lenguas. En las escuelas existen materiales impresos que algunos docentes emplean encontramos el *cuaderno de trabajo para las niñas y los niños de educación primaria indígena* que están diseñados por ciclos y organizados en ocho unidades y cada una de éstas con cinco lecciones diferentes en tselal y en español para formar a niños comprometidos con el desarrollo de su cultura y de su país:

Lo hicimos tselales y en español porque reconocemos el valor que tienen ambas lenguas como portadoras de que los mexicanos queremos, pensamos y sentimos; porque también reconocemos que los conocimientos y valores de la cultura tselales y nacional serán la fuente de la que emanen actitudes de respeto, solidaridad, democracia, compromiso y responsabilidad que los lleven a la búsqueda de la libertad y de la justicia para todos (SEP-DGEI, 2000: 5).

Los materiales en lenguas originarias elaborados por la SEP son muy pocos y la mayoría esta organizados por ciclos, muchas veces estos libros llegan tarde en las escuelas y son pocos los ejemplares en los grupos, de tal manera que para su uso los docentes tienen que organizar los trabajos en equipo, a veces sucede lo mismo con los libros de texto gratuito que utilizan los niños y los docentes en su práctica cotidiana. En las aulas observamos que existe otro tipo de materiales elaborados por los docentes, pero también existen otros que la SEP ha editado para que los niños lo utilicen como los libros de lectura

en *Bats'il k'op* lengua tseltal para fomentar y adiestrar a los niños para la lectura (ver las siguientes imágenes).

Imagen 17: Materiales elaborados por la SEP en tseltal



Fuente: Fotografías tomadas por la autora.

Los materiales que han elaborado son para apoyar la tarea docente, la DGEI con apoyo de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) han documentado el *Cuaderno de ciencias, tecnologías y narrativas de las culturas indígenas y migrantes*, este material está organizado por ciclos para que los niños “conozcan que en nuestro país existen varias lenguas y culturas, reforzando con ello el auto reconocimiento y la reafirmación de pertenecer a una cultura y tener una identidad” (SEP-DGEI-UNAM, 2012: 4). Este material considera los conocimientos de los pueblos originarios para las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* es fundamental que este plasmado en este

documento los saberes de las comunidades como plantas, animales, minerales, rituales, la luz y la sombra como ente anímico alojado en el cuerpo humano:

En la medicina tradicional, la sombra o alma se encuentra en estrecha relación con la salud y la enfermedad, pues un gran número de padecimientos se explican a partir de los daños sufridos por esta esencia. No tener sombra equivale a no tener fuerza-energía en el alma, lo que hace posible que el cuerpo se mueva y tenga fortaleza, sin ella está propenso a cualquier tipo de enfermedad o padecimiento. [...] Lo más significativo en el proceso educativo de estos contenidos es que el maestro va aprovechar lo que el niño ha aprendido fuera de la escuela, en el interior de la familia y de la comunidad: trabajos en la casa, en el campo, de cuándo y cómo se hace la siembra del maíz, el café y otros cultivos; van a contar pájaros, mariposas y todas las cosas que los rodean; van a recordar los nombres de las plantas y sus usos; cómo su madre y la curandera lograron sanarlo utilizando alguna de estas plantas a través de algún ritual, etcétera (SEP-DGEI-UNAM, 2012: 5).

Este material se creó con el propósito de impulsar la calidad educativa en las escuelas primarias bilingües, observamos que a los niños les agrada ver las ilustraciones, la intervención de las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* son para ampliar o explicar datos, en la página 45 de este material correspondiente al primer ciclo encontramos una leyenda en tseltal, el docente lee y los niños de primer grado escuchan con atención luego explican lo que entendieron, el docente comenta que estos materiales tiende a complementar la enseñanza de la lengua, cultura y educación de diversos pueblos originarios.

Actualmente se estudian algunos temas regionales que están descritos en los libros de texto gratuito, los docentes explican que los niños de tercer grado al leer las lecturas del bloque II *Los primeros habitantes de mi entidad* de las páginas 34 al 61 del libro Chiapas la entidad donde vivo fortalece en los niños el reconocimiento de la herencia cultural de sus antepasados; el bloque II tiene establecido como aprendizajes esperados los siguientes:

- Identificarás a los primeros habitantes y culturas prehispánicas de tu entidad.
- Localizarás lugares e identificarás sus características, donde se establecieron grupos prehispánicos.
- Explicarás características de la vida cotidiana de los primeros habitantes que se establecieron en la entidad.

- Reconocerás la visión de la naturaleza y la sociedad de los pueblos prehispánicos.
- Identificarás aspectos del legado cultural de los grupos y culturas prehispánicas de la entidad (SEP, 2011: 33).

Cuando los niños entran en contacto con diferentes textos de información histórico cultural se busca la comprensión de significados; por ello las lecturas tienen que proveer información clara y que establezcan significado en los lectores. La intervención de los docentes en estos procesos es coadyuvar a la explicación y aportar elementos que faciliten la comprensión y el reconocimiento de ser descendientes de una gran cultura que desarrolló diferentes conocimientos.

El Plan de Estudios 2011 de Educación Básica plantea el uso y la enseñanza de las lenguas indígenas, menciona que por la diversidad lingüística del país se dieron propuestas educativas locales y regionales que estimarán las particularidades de cada lengua y cultura indígena y que por ello se elaboró los Parámetros Curriculares donde se establecen las bases pedagógicas para la enseñanza de la lengua Indígena como objeto de estudio. Según el propósito de la asignatura de lengua indígena tiene un enfoque de enseñanza centrada en las prácticas sociales del lenguaje, las cuales tienen que ser abordados desde la situación cultural, con el fin de que los alumnos estudien, analicen y reflexionen sobre su lengua materna (SEP, 2011).

Por consiguiente, es importante señalar que para encaminar la aplicación de las sugerencias planteadas, se requiere de un proyecto de seguimiento, de apoyo y de asesorías para alcanzar mejores resultados en la enseñanza y aprendizaje, también es crucial que las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* se sientan apoyados, estimulados económicamente y que cuenten con espacios para profesionalizarse. De esta manera, los docentes se sentirán valorados y como resultado se espera de una práctica docente basada en la reflexión-acción-reflexión para innovar los procesos educativos en la región tseltal.

5.8 Algunas consideraciones para articular lengua, cultura y educación

En el proceso inicial de reflexión acerca del potencial que tienen los saberes, los conocimientos y el sentido de las prácticas socioculturales como pilares en la existencia de los pueblos originarios planteamos como punto de partida algunas cuestiones preliminares que habrán de articular el proceso de la práctica docente ¿Qué elementos históricos y pedagógicos caracterizan al conocimiento y sus procesos de transmisión en los pueblos tseltales? ¿Cómo se resignifican estos elementos en los procesos de enseñanza aprendizaje? Lo anterior se soporta a partir de la concepción sobre la cultura enfatizando en la noción de cultura como práctica sociocultural, el uso de la lengua, cultura y educación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Las evidencias apuntan a sostener que al enseñar a partir de la lengua, cultura y educación se han de incluir una serie de prácticas sociales y de valores culturales propios de las comunidades tseltales que están estrechamente vinculados a la lengua y a sus usos, por lo que será necesario prescindir de ellos en el desarrollo de las situaciones comunicativas con los niños. Como hemos explicado existe una estrecha relación entre lengua y cultura se trata de elementos lingüísticos asociados con los comportamientos y valores culturales. Por lo tanto, se trata de desarrollar y empoderar los enfoques para la enseñanza de la lengua y la cultura tseltal en las escuelas primarias de la región V Altos Tsotsil-Tseltal. Por tales razones, proponemos las siguientes consideraciones para el tratamiento de la lengua y la cultura en las escuelas interculturales:

Tabla 11: Consideraciones para articular lengua, cultura y educación

Jun (1) Reconocer que la educación intercultural busca implementar una educación con pertinencia cultural y lingüística.	bulucheb (11) Motivar y valorar la participación de las niñas para que aporten en estos procesos.
Cheb (2) Conocer el contexto inmediato para planear y diseñar proyectos de participación e inclusión social.	Lacheb (12) Generar la autonomía, la creatividad y reflexión. Poseer un sentido del respeto, de solidaridad para la transformación educativa con pertinencia social.
Oxeb (3) Estudiar las prácticas socioculturales que caracterizan la vida de los pueblos tseltales.	Oxlajuneb (13) Invitar a los sabios de la comunidad para que compartan sus conocimientos ancestrales con los alumnos.
Chaneb (4) Comprender a profundidad cuál	Chanlajuneb (14) Motivar a los niños que

es el sentido y el significado que guardan las prácticas socioculturales para generar de forma creativa los conocimientos.	escriban sus vivencias históricas para fortalecer la lectoescritura de la lengua tseltal.
Joeb (5) Recrear las habilidades para ampliar los planteamientos culturalmente situados para crear métodos y estrategias para fortalecer la lectoescritura.	Jo'lajuneb (15) Estudiar y comparar los conocimientos locales, regionales, nacionales y universales, para conocer otras culturas.
Wakeb (6) Identificar dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje las dificultades que requieren del diseño de nuevas estrategias para diversificar la práctica docente.	Waklajuneb (16) Practicar los principios de la interculturalidad (solidaridad, justicia, inclusión, democracia y otros) en cualquier ámbito social.
Jukeb (7) Promover las actividades colaborativas y de solidaridad con los alumnos dentro y fuera del aula.	Juklajuneb (17) Potenciar el autoestima de los niños y su identidad cultural.
Waxakeb (8) Diseñar de manera conjunta (docentes y alumnos) los materiales didácticos que se emplean en clases.	Waxaklajuneb (18) Sensibilizar a los alumnos sobre equidad de género
Baluneb (9) Utilizar materiales propios de la región para la construcción de materiales didácticos.	Balunlajuneb (19) Actualizar los conocimientos para mejorar la práctica docente que permita articular lengua, cultura y educación.
Lajuneb (10) Aplicar diversas técnicas de enseñanza y aprendizaje, para generar la participación activa de los alumnos.	Tab (20) Fortalecer en todo momento la educación integral, como actividad fundamental de los tseltales.

Fuente: Elaboración propia retomado de los grupos de discusión.

Las 20 consideraciones complementan la integralidad de un tseltal, debido a que en el pensamiento tseltal un hombre integral tiene veinte dedos que hacen de él un individuo completo para enfrentarse a la vida, quisimos incluir en este proceso la integralidad que da sentido a la existencia y pensamiento de los tseltales. Partir de las vivencias, conocimientos y valores es iniciar con los principios de la educación intercultural, pues ante la diversidad es ineludible establecer diálogos horizontales y en particular la relación de la sociedad nacional con los pueblos originarios del país.

Para fortalecer la transmisión de las prácticas socioculturales y explicar los aspectos lingüísticos resulta necesaria su presentación en un contexto de uso para vincular lengua, cultura y educación de esta manera los alumnos podrán interpretar la información, pues guarda una relación entre sus conocimientos y experiencias.

Las consideraciones que hemos planteado tienen un sentido sociocultural, que educa en y para la vida y por supuesto hacia una convivencia intercultural. Este conjunto de atenciones se centra en las prácticas socioculturales de los tseltales para transmitir modos de vida, de ser, de hacer, de pensar, de sentir y del vínculo con la naturaleza. Es así como la educación intercultural y la pedagogía crítica aspira reivindicar el saber de los pueblos originarios, con el fin de favorecer la búsqueda del reencuentro con los modos de pensar y actuar de las culturas, las cuales tienen que ser reflejadas en los programas nacionales y regionales para la formación de los niños.

Los responsables inmediatos de la calidad educativa en las escuelas son los directores y las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik*, el verdadero cambio de la educación es competencia de los que trabajan ahí, por lo cual consideramos importante retomar algunas sugerencias para que los docentes reflexionen en torno a su desempeño tan trascendental para la sociedad actual, desde esta perspectiva se requiere conocer de ciertas características para ser docentes creativos, críticos y comprometidos con la práctica docente:

- a) Un hombre que es capaz de concebir nuevas ideas, de cambiar de opinión, de comprometerse con nuevos proyectos, de entender los requerimientos de los jóvenes. Es la dialéctica de lo viejo y de lo nuevo: la sabiduría es de los viejos pero el brío y el ímpetu de cambio es de los jóvenes.
- b) Un hombre que piensa los acontecimientos no es un simple discurrir de la temporalidad histórica, sino en una escala antropocéntrica.
- c) Un hombre que no lo sabe todo, ni siquiera su especialidad, pero tiene conciencia de los límites de su saber y del saber de su disciplina.
- d) El maestro es tolerante, respetuoso del pensamiento ajeno, comprende que el saber no se puede imponer, se trata de una disciplina para toda la vida, que pasa por desarrollar en el estudiante el interés, la pasión, el entusiasmo.
- e) Un maestro es quien se plantea didáctica y pedagógicamente un saber. No solo tiene el saber cómo objetivo de sus preocupaciones, de la investigación de su búsqueda sino también de la enseñanza aprendizaje.
- f) El mejor maestro es aquel que ha llegado a una fase determinada, después de repetir, comprender, adaptar, reflexionar, difundir, criticar, buscar la coherencia, la pertinencia y actualidad de los saberes, se dedica el mismo a crear, a inventar, a construir algo nuevo (Navarro, 2000: 83 y 84).

Las características planteadas, tendrían que ser valoradas por los docentes pues da lugar a la reflexión crítica para generar nuevas propuestas, considerando los elementos socioculturales que conforman el pensamiento y la vida de los tseltales, del cual es imprescindible actuar de manera comprometida y responsable ante la sociedad; sin descartar la posibilidad de conocer y adquirir nuevos conocimientos que seguramente se requiere para el desarrollo pleno de una educación de calidad.

5.8.1 Aprender de manera integral: lengua, cultura y educación

Es una premisa indiscutible que la actividad educativa ha de formar parte el contexto sociocultural de los niños; por lo tanto, el aprendizaje integral en las escuelas tiene que estar articulada lengua, cultura y educación. Para las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* tienen que mantener vínculos con los habitantes de la comunidad, en tanto que los diálogos constituyen el marco referencial por excelencia para la construcción e innovación de las actividades pedagógicas situadas, para atender las necesidades y aspiraciones de cambio social de los pueblos originarios.

La esencia de esta postura se ilustra con la afirmación “el aprendizaje, el pensamiento y el conocimiento son relaciones entre las personas en actividad, y se generan a partir de un mundo estructurado social y culturalmente” (Lave y Wenger, 1991: 24). En suma, la aproximación del aprendizaje situado plantea que los miembros de las comunidades producen significados, utilizan herramientas de comunicación y colaboración a partir de la participación en las actividades de las comunidades. Los significados se adquieren en contextos específicos, por lo que adquieren sentido en los mismos.

El tipo de aprendizaje que se prepondera desde la educación intercultural está centrado en la implicación de la lengua y cultura; en definitiva, sostenemos que la triada lengua, cultura y educación se complementa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, esta triada es de beneficio para las actividades docentes es funcional para generar conocimientos con base en una estructura de significados previos, mediante la interacción con sujetos o sucesos en entornos auténticos. El aprendizaje contextualizado y colaborativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje favorece el aprendizaje significativo en los

niños, su valor implicaría acciones basadas en la selección, movilización, organización de recursos, y la integración de los conocimientos local, regional, nacional e internacional.

Desde esta perspectiva, la escuela ha de pasar a formar parte de la cultura de contexto y como tal de la comunidad destinataria. En este sentido responderá al fortalecimiento de la identidad étnica y nacional, así como la revaloración y desarrollo de la cultura de las comunidades tseltales. En consecuencia los docentes tienden a la innovación de las técnicas de enseñanza y utilización de los recursos del entorno, siempre a partir de la experiencia sociocultural de la localidad al que pertenecen los niños.

La recuperación y revaloración de la identidad y la tradición histórica, social y cultural, incluyendo el uso de la lengua propia; además las interrelaciones de unos con otros van conformando la concientización de la relevancia de la triada LCE en los espacios educativos. De esta forma, también inducirá la respuesta participativa y solidaria de cada sujeto para que forme parte del que hacer educativo y se convierta en el integrante preeminente de su propio desarrollo. En suma, lengua, cultura y educación serán los elementos por excelencia y la práctica docente en las instituciones escolares serán los instrumentos específicos de acciones reflexivas.

Como puede apreciarse, el vínculo entre escuela y comunidad, no es una relación simple y unidireccional, sino altamente en comunicación permanente, que se encuentra en función no solamente de la intencionalidad institucional, sino del interés de la propia comunidad. Cuando la escuela esta desvinculada de la comunidad, como acontece en la mayoría de las ocasiones, causa fricciones, incluso de rupturas entre la escuela, la familia y la comunidad; toda vez que las prácticas educativas tiene valoraciones antagónicas que a su vez provocan problemas. En este orden de ideas, la persistencia de las tradiciones y costumbres, la lengua, la cultura y la educación se ha dado no gracias a la escuela, porque en muchas ocasiones el terreno de la enseñanza se da en una segunda lengua y sin considerar las prácticas socioculturales de los pueblos originarios.

El enfoque de la educación intercultural y la pedagogía crítica impulsa la necesidad de articular estas diversas dimensiones educativas, como estrategias para mantener y preservar la lengua, la cultura y la educación. Dicha articulación tiende consecuentemente,

a considerar la integralidad del conjunto de prácticas que se realizan en las comunidades tseltales, sobre todas aquellas que devienen del ámbito de las valoraciones, por lo tanto, en los procesos de enseñanza y aprendizaje se tienen que incluir las prácticas socioculturales y lingüísticas de la localidad.

El cambio educativo exige, entonces, un nuevo tipo de relación entre el docente y el alumno que vaya más allá de favorecer los procesos de aprendizaje mediante el empleo de estrategias lingüísticas adecuadas; en dicha relación descansa la posibilidad de que el niño adquiera hábitos permanentes de estudio, de búsqueda de conocimientos, de interés por aprender, pero sobre todo que pueda desarrollar una actitud crítica y positiva hacia sí mismo, valorar su lengua y cultura. Solo así se podrá estar en condiciones de establecer relaciones no subordinadas con respecto a otros sujetos ajenos a su contexto y de fortalecer su potencial creativo, crítico y reflexivo.

Esta integración LCE permite a las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* y niños participar comprometidamente en las actividades escolares aportando su experiencia, conocimientos y particularidades culturales, así como propiciar la investigación y promoción de la triada LCE por parte de los docentes y hasta de los niños de aquellas prácticas socioculturales que aún se hallan resguardadas por los ancianos. Al mismo tiempo, la interacción afectiva entre docentes y niños supera la divergencia que en el proceso de socialización y el saber científico que se requieren en la escuela frente a los conocimientos locales, regionales y nacionales.

El vínculo entre docente y los niños permite generar lazos afectivos y sociales que fortalecen la relación pedagógica. En este contexto, el conocimiento es un producto sociocultural que se construye a partir de la realidad de cada sujeto. Por esta razón la educación con calidad enfatiza la importancia del saber y conocimiento comunitario como principio básico en los procesos de enseñanza y aprendizaje y como vínculo creador de otros aprendizajes que complementen o amplíen la formación de los niños. Por lo demás, mantener buenas relaciones con los padres de la familia puede garantizar la permanencia del educando en la escuela, evitar el ausentismo y la deserción, así como elevar la eficiencia terminal de la educación primaria bilingüe.

Para facilitar los procesos mencionados, el docente tendrá que diversificar la utilización de los recursos didácticos en la práctica en un sentido amplio porque “cuando no existe reflexión, suele estar dirigido, en gran parte, por la costumbre, la tradición y la rutina y, a veces, algún grado de coerción, especialmente si está sujeto a los imperativos de los libros de texto” (Torres, 1991: 11). Por eso los recursos didácticos son solo elementos para apoyar el proceso educativo. Observamos que la función del recurso didáctico es para propiciar ciertas facilidades y para motivar a los niños la habilidad de buscar respuestas, en lugar de esperar pasivamente las instrucciones del docente, la práctica docente acompañada de materiales didácticos y de diversas estrategias son para propiciar el logro de los propósitos educativos

Al permitir que el niño se exprese libremente cuando observa un fenómeno natural, al opinar sobre un acontecimiento social, al construir un dibujo o un objeto, para lo cual el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un conjunto con un nuevo significado; tenemos claro que en este proceso es la interacción de los conocimientos, experiencias y el ambiente lo que provee para el desarrollo intelectual. Si el niño encuentra significado en materiales sencillos y en su entorno circundante, son estos los que deben ser empleados como materiales didácticos. Los docentes creativos saben de la importancia de esto y pueden con su imaginación creadora, hacer de la naturaleza y del ambiente sociocultural los mejores recursos para el aprendizaje integral.

5.9 La educación frente a la transformación

Finalmente consideramos que la educación no debería ser atendida únicamente en los espacios escolares se deben comprometer otros actores sociales como las autoridades educativas federales, estatales y regionales; ellas no deben limitarse a verificar el cumplimiento de los planes de estudio, sino acompañar y sugerir otras alternativas pedagógicas para apoyar a las *anst biteswanejetik* a los *winik biteswanejetik* y a los niños en mejorar las actividades educativas. Por lo demás, las políticas educativas deberían estar orientadas en función de las necesidades reales de los diferentes contextos socioculturales. Por ello, consideramos necesario que se analicen los diferentes planteamientos que se han

realizado para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje dirigido a los pueblos originarios.

El diálogo horizontal en los espacios escolares tiene que ser un diálogo participativo entre los diversos sujetos implicados, para convertir el aula en verdaderos espacios de debate propio, para el intercambio de visiones socioculturales. Así pues, se tendrá que propiciar un ambiente que permita el respeto e integración de valores, ideas y tradiciones, esta relación de igualdad y el reconocimiento de las habilidades de los niños son condiciones favorables para el cambio o transformación educativa; en consecuencia las cuestiones de cambio o transformación se encuentran en el interior de las escuelas, en las acciones de los docentes, quienes tendrían que reflexionar críticamente para dar paso a los posibles cambios, enfrentar los retos de su quehacer cotidiano para mejorar la calidad educativa.

Definitivamente es importante conocer y revisar diversas propuestas para incluirlas en la práctica docente; existen otras cuestiones que pueden ampliar las visiones educativas y sociales, dentro de estos planteamientos encontramos los planteamientos de la educación intercultural y la pedagogía crítica que requiere de una actitud comprometida del docente puesto que en él está la disponibilidad para el cambio educativo, donde las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* toman en cuenta las experiencias de los niños, así pues toda actividad adquiere sentido porque aporta comprensión cuando las experiencias son parte del contexto de los niños.

LCE en los procesos de enseñanza y aprendizaje puede encaminar la participación comunitaria, democrática y participativa, mediante acciones innovadoras y pertinentes, mismas que se pueden alcanzar mediante la reflexión que permita generar mejores condiciones en el ámbito educativo donde docentes y alumnos crezcan progresivamente para la toma de decisiones y así organizar conjuntamente actividades para empoderar los conocimientos socioculturales de la regiones.

Definitivamente la enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en las escuelas a las que asisten los niños de los pueblos originarios consideramos que la base fundamental es partir de las prácticas socioculturales y lingüísticas de los niños, ya que estas prácticas les

permiten ampliar sus conocimientos, explicar las realidades de su contexto y sobre todo motiva la participación de los niños en las aulas, todo esto constituye el medio para que ellos aprendan a ser reflexivos.

En este sentido, la triada LCE es la base fundamental para ampliar horizontes por medio del diálogo ya que cada sujeto ha desarrollado una visión propia del mundo que aporta opiniones personales todas válidas y dignas de ser escuchadas. Para lograr el cambio educativo las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* tienen que perseverar para innovar su práctica docente que permita la generación de conocimientos a partir de la lengua, cultura y educación de las sociedades.

Conclusiones

En este apartado final centramos la atención sobre la relevancia de lengua y cultura en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las comunidades tseltales de la región V Tsotsil-Tseltal. En esta última sección presentaremos nuestras últimas consideraciones de esta tesis doctoral en Estudios Regionales que versó sobre lengua, cultura y educación: medios generadores de conocimientos en la región tseltal; asimismo nos remitiremos a las implicaciones educativas que se desprendieron durante esta investigación. Este trabajo ha puesto de manifiesto datos relevantes en relación a la generación de conocimientos e incorporación de la lengua y la cultura en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las comunidades tseltales.

En el capítulo uno hemos mencionado el acercamiento al contexto inmediato mediante un estudio regional, lo que permitió observar diferentes manifestaciones socioculturales del contexto estudiado. Otro dato importante es que los estudios regionales nos conducen a la comprensión de toda manifestación humana, social, cultural, histórica, económica, política entre otros, a través de sendas que se dirigen hacia las realidades sociales concretas en las cuales los sujetos dinamizan los escenarios mediante las interacciones.

En este contexto que enmarcan los estudios regionales, los datos que hemos mostrado a lo largo de este capítulo nos permitieron comprender que los estudios regionales nos acercan a los espacios concretos para estudiar y comprender los fenómenos sociales y educativos, los escenarios constituyen el acercamiento que demanda un estudio regional que consolida el reconocimiento de las especificidades culturales y sociales de la región estudiada. Por otra parte, los vínculos que se generaron entre las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* contribuyó en reconocer la importancia de incluir LCE en los procesos educativos; esta triada favorece el reconocimiento de los saberes y conocimientos del entorno social inmediato y las prácticas sociales de la vida cotidiana de los pueblos originarios.

Estar en los contextos nos permitió observar y analizar la práctica docente, así como presenciar algunas prácticas socioculturales como los rituales, situación que nos ayudó a interpretar el significado que le otorgan los habitantes de las comunidades, fue un aprendizaje sustancial de la cultura que otorga datos que ponen de relieve las especificidades locales y regionales. Congruente con los fines de un estudio regional toda práctica sociocultural es digna de ser estudiada e incluirlos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto implica que para revitalizar la lengua y la cultura es necesario que las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* conozcan y aprendan más de ellas para guiar, explicar y motivar las actividades que se realizan en las aulas en consonancia con los saberes de la localidad.

El escenario educativo en los pueblos originarios está influido por las diversas prácticas socioculturales y las situaciones lingüísticas que se desarrollan dentro de la familia y la sociedad. Por consiguiente, en la práctica docente que se realiza en las comunidades tseltales se tienen que considerar las experiencias y conocimientos de los niños, las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* tienen que contextualizar las actividades para otorgar sentido y significado a la enseñanza y aprendizaje.

La práctica docente en la región tseltal, en cierta manera, se ha reformado al emplear diversas estrategias para el tratamiento de la lengua y la cultura, las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* han modificado y adaptado ciertas situaciones para la generación de conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje; al considerar los conocimientos propios de los niños que constituyen un contexto de creación de actividades a través de los cuales los niños pueden consolidar los conocimientos que ellos tienen de su lengua y cultura; además de ello, se fortalece la supervivencia y permanencia de las prácticas socioculturales y lingüísticas de los pueblos originarios.

En definitiva, los estudios regionales para la investigación educativa conllevan a la búsqueda, al estudio y comprensión de las manifestaciones que suscitan en regiones específicas; ello obliga a los investigadores a acercarse a los escenarios para establecer vínculos con los sujetos implicados, quienes finalmente proporcionan diversa información, experiencias y conocimientos; adicionalmente, un estudio regional nos permite comprender que los tseltales cuentan con una identidad propia y una manera de ver el mundo. En este

sentido queremos precisar que los estudios regionales pretenden entender los problemas sociales, educativos u otros, en contacto directo con los individuos, para el análisis y comprensión de las diversas lógicas de vida.

En el capítulo dos, explicamos los procesos metodológicos de la investigación. Diversos son los caminos que llevan al investigador hacia el objeto de estudio por conocer, estudiar y comprender hechos concretos tiene que ver con los acercamientos directos al contexto para observar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de algunas prácticas socioculturales y lingüísticas del contexto que se estudia; al mismo tiempo, hay sucesos trascendentales que considerar como el pensamiento y las voces de las *anst biteswanejetik* y de los *winik biteswanejetik*; por ello, el proceso de acercamiento tiene que ser en los espacios concretos como lo sugiere la investigación-acción que hemos explicado ampliamente en este capítulo.

Nos interesó resaltar el proceso metodológico porque las expresiones y las situaciones educativas son susceptibles de ser estudiados desde diversas perspectivas; por lo cual, el investigador se enfrenta a una gama de metodologías que muestran caminos interesantes pero que no siempre permiten abordar los fenómenos educativos con la intención que se asume, por la naturaleza del objeto de estudio nos inscribimos a la investigación-acción como una metodología que nos permitió explicar y comprender los fenómenos en el proceso mismo de la investigación. El tipo de seguimiento que realizamos en este trabajo nos permitió exponer algunas prácticas socioculturales, por sobre todo, hemos podido observar directamente los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en la región tseltal.

Para esta investigación se invitó a participar a aquellos docentes interesados en colaborar en el intercambio de experiencias y conocimientos para alcanzar de manera conjunta los objetivos planteados; desde luego el criterio fundamental para ser considerado como participante era pertenecer a la cultura tseltal, ser docente de una escuela primaria bilingüe ubicado en la región V Altos Tsotsil-Tseltal. Por supuesto, la colaboración activa de las *anst biteswanejetik* y de los *winik biteswanejetik* fue trascendental para la obtención de información y datos, de la misma manera los intercambios de experiencias,

conocimientos que fluyeron en este proceso fueron las bases para la construcción de esta tesis.

Para el contexto que trabajamos, las explicaciones integrales de las *anst biteswanejetik* y de los *winik biteswanejetik* nos permitieron entender los procesos sociales y educativos mediante los diálogos horizontales con los docentes, esta situación fue una actividad prioritaria ya que solamente los diálogos horizontales permiten explicar y ampliar la información para comprender los sucesos educativos de esta región. Los diferentes puntos de vista desde la voz de las *anst biteswanejetik* y de los *winik biteswanejetik* implicados, nos dio la oportunidad de reconocer que los niños tienen características específicas y definidas por su entorno inmediato.

De la misma manera, en los grupos de discusión las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* reflexionaron que una práctica pertinente implica cambiar de actitud, entender la responsabilidad y el compromiso docente; igualmente consideran necesario indagar las prácticas socioculturales y lingüísticas de la comunidad, cuáles, cómo y el por qué de las manifestaciones socioculturales; cuando se tiene pleno conocimiento de estas pueden orientar la creación de actividades didácticas para apoyar la enseñanza y aprendizaje contextualizadas.

Ya hemos precisado que la investigación-acción expresa claramente la colaboración conjunta bajo el diálogo concertado con las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* situación que nos permitió conocer con mayor amplitud las experiencias y conocimientos, mediante la observación, las entrevistas y los grupos de discusión las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* expresaron cómo articulan lengua y cultura en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Comentaron que esta triada –LCE– facilita la comprensión de los temas contextualizados, pues son hechos que suscitan en el contexto del niño, hechos que conforman la vida cotidiana de los tseltales y por ende adquiere sentido y significado.

La investigación-acción en el ámbito educativo le otorga a las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* marcos de referencia a través de los cuales puede realizar observaciones o participar en las actividades de la comunidad para conocer y construir criterios que ayuden a mejorar su desempeño docente, toda actividad requiere reflexión-

acción-reflexión, de esta manera se puede innovar o transformar la práctica docente. En torno a estos elementos las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* que reflexionan su práctica cotidiana intentan cambiar su intervención adaptando las situaciones y necesidades específicas de los niños para generar cambios y conocimientos significativos.

La investigación-acción es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la mejora de la práctica docente, crea acciones críticas y por ende fomenta el compromiso que desempeñan los docentes en este proceso; por ello, tiene que existir un vínculo simétrico, en el sentido de que los docentes implicados establecen una relación de iguales en la aportación a la investigación. Por ello, en la búsqueda de soluciones consideramos los puntos de vista e interpretaciones de las *anst biteswanejetik* y de los *winik biteswanejetik* que se involucraron en la investigación.

Las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* reflexivos y críticos buscan en todo momento mejorar su trabajo, actúan como agentes de cambio, fomentan la autocrítica para cambiar los procesos. La intención es lograr una mejora en congruencia con los valores educativos explicitados en las acciones. Lo interesante de la investigación-acción es que pretende comprender e interpretar las prácticas socioculturales de la sociedad donde se involucran los docentes ya que ellos pueden explicar el significado de sus prácticas y la relevancia que tiene una educación contextualizada.

Además de lo anterior, la investigación-acción crítica busca transformar la conciencia de las *anst biteswanejetik* y de los *winik biteswanejetik* así como la innovación de la práctica docente. Esta perspectiva crítica y emancipatoria incorpora las ideas de la teoría crítica, propone centrar las prácticas socioculturales y los valores propios para profundizar la emancipación de los docentes y de los alumnos, por lo cual vincula su acción con los conocimientos contextuales en las que se desenvuelven los sujetos implicados.

Los resultados de esta investigación permiten sostener que el aprendizaje basado en el contexto sociocultural se demuestra por medio del conocimiento que indican actitudes y valores como interés, atención y responsabilidad, como resultado fortalece la habilidad para escuchar y dialogar con otros. Desde el interior de las aulas se puede sensibilizar a los

niños sobre el aprecio a la diversidad cultural y lingüística, explicar que el conocimiento pleno de lo propio, da pauta al pensamiento crítico y a la emancipación social con respecto a la búsqueda de cambios que contribuyan a una educación de calidad que por consiguiente coadyuva en la construcción de una sociedad justa, respetuosa de lo propio y de lo ajeno.

En el capítulo tres prácticamente explicamos algunos conceptos para comprender y argumentar nuestra triada LCE y de cómo ello requiere de un conjunto de procesos pedagógicos orientados a la formación de personas dispuestas a comprender la realidad desde diversas miradas culturales; es por esto que el reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística es el inicio para convivir y dialogar con los otros; los diálogos interculturales nos acercan al conocimiento profundo de los pensamientos y sentimientos de otros individuos y también nos ayuda en cómo intervenir en la transformación social que requiere nuestra sociedad.

El ámbito educativo requiere reconocer el carácter esencial de los conocimientos de las culturas originarias de México y de Chiapas. Para ello existen enfoques que buscan la integración de la lengua y cultura, como el enfoque intercultural, pero además se persigue un bilingüismo equilibrado donde se revitalice el uso de las lenguas originarias y el aprendizaje de otra lengua; busca una competencia bilingüe para lograr destrezas comunicativas en ambas lenguas. Para lograr este propósito, hay que comprender conocimientos provenientes de otras tradiciones para la articulación de conocimientos de las diferentes culturas.

Además de ello, para el ámbito educativo existen otras alternativas para su análisis, y pudiera ser desde la perspectiva crítica, que demanda de sujetos reflexivos y críticos, situación que ha cobrado importancia en los procederes de las *anst biteswanejetik* y de los *winik biteswanejetik*, esta labor significa “que legitime aquellas prácticas sociales que defienden los principios de sociabilidad y comunidad orientados al mejoramiento de la vida humana” (Giroux, 1993: 63). Es decir, desde una perspectiva dialéctica, con relación a cómo se construye y se conoce el mundo social, esta corriente emplea la comprensión y la interpretación. Por su parte Freire plantea la posibilidad de organizar los trabajos pedagógicos considerando las prácticas sociales para desarrollar modalidades críticas y dialógicas de aprendizaje como instrumentos de transformación auténtica, por lo tanto, “la

educación es un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal” (Freire, 1969: 9).

El reconocimiento de la diversidad cultural constituye el primer acercamiento a la diferencia desde una posición y apertura tanto cognitiva como ética que hace posible el reconocimiento de la existencia del otro o de los otros. Sin duda hay la necesidad de una educación intercultural en todos los niveles educativos, asimismo, un proceso de transformación en la práctica docente para la formación integral de los niños, en donde los docentes articulen lengua y cultura para potenciar la enseñanza y aprendizaje. Para la trascendencia de esta práctica, tenemos que saber compartir y escuchar las experiencias de las *anst biteswanejetik* y de los *winik biteswanejetik*. Por estas razones, el sistema educativo tiene que promover procesos esencialmente humanistas, buscar las satisfacciones y las necesidades humanas que fortalezcan las relaciones sociales para cambiar las injusticias y desigualdades en que vivimos.

Los procesos de transformación en la práctica docente para la formación integral de los niños, se fundamenta en la tesis de que los docentes articulen LCE pero con un pleno conocimiento de las prácticas socioculturales y lingüísticas del contexto donde laboran. Al mismo tiempo, es preciso que desde los contextos regionales de los tseltales emerjan nuevas formas de atención a la diversidad e incidir paulatinamente desde estos espacios para superar actitudes discriminatorias y excluyentes que generan asimetrías escolares y laceran a los participantes de esta micro sociedad llamada escuela, por consiguiente, es necesario generar un cambio de actitudes y diversificar la enseñanza y aprendizaje:

Cambiar las prácticas pedagógicas significa que la mentalidad del profesorado ha de cambiar respecto a las competencias cognitivas y culturales de las personas diferentes y de las culturas minoritarias, significa que hay que cambiar los sistemas de enseñanza y aprendizaje en el aula, significa que ha de cambiar el currículo, significa que ha de cambiar la organización escolar, significa que han de cambiar los sistemas de evaluación (Leiva, 2011: 4).

En este tenor, hablar de una educación en, por y para la diversidad es referirnos al importante papel que tiene el docente para promover y desarrollar en los alumnos los

principios éticos que se requieren para construir una sociedad que vea en la diversidad una ampliación de conocimientos que enriquecen la vida. En el ámbito educativo la reflexión y el diálogo permanente ayudan a transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje; por lo tanto, el diálogo tiene que ser una práctica clave en la construcción de sociedades interculturales.

En el cuarto capítulo presentamos algunas particularidades en torno a la formación inicial de las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* egresados de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”, así como las características del campo de formación específica del plan de estudios 2004, la propuesta curricular para la formación docente intercultural posibilita el reconocimiento de las realidades socioculturales y las adecuaciones necesarias para ofrecer aprendizajes significativos. Asimismo en este apartado analizamos las políticas, el marco jurídico y normativo para la atención a la diversidad cultural y lingüística que demanda la integración de las características socioculturales y las necesidades de formación docente para atender a los niños de los pueblos originarios.

Con el afán de diferenciar el currículum de la LEPIIB, el cual plantea que el proceso de formación docente se desarrolle desde una visión reflexiva para evitar la práctica conductista; se partió del reconocimiento de la necesidad apremiante de formar a las *anst biteswanejetik* y a los *winik biteswanejetik* para que sean facilitadores, que a través de sus intervenciones y orientaciones conlleven a la generación de conocimientos. Por un lado, durante el proceso de esta investigación nos permitió conocer los resultados del desarrollo curricular prescrito a partir de la integración de lengua, cultura y educación en la enseñanza y aprendizaje. Las *anst biteswanejetik* y a los *winik biteswanejetik* en su proceder se visualiza como elementos imprescindibles la lengua, cultura y educación para el tratamiento pedagógico de los contenidos, las habilidades con que cuentan buscan innovar su práctica docente y recrean actividades adquiridas en su formación inicial.

En este mismo capítulo revisamos y analizamos diversos documentos que defienden y amparan el uso de la lengua y cultura de los pueblos originarios en el ámbito educativo; aunque hemos observado que muchos docentes aún no han revisado las políticas lingüísticas y los marcos normativos que se tienen que considerar para atender la lengua

materna de los niños. Los acuerdos nacionales e internacionales son claros y explícitos para consolidar el uso de las lenguas originarias. De la misma manera, desde 1999 la UNESCO ha establecido el 21 de febrero como Día Internacional de la Lengua Materna con la finalidad de prevalecer y cuidar la diversidad cultural y lingüística, pero sobre todo las leyes existentes buscan la defensa de los derechos humanos de los individuos que hablan una lengua originaria.

No obstante, que hoy en día existen diversos documentos que amparan la diversidad cultural y lingüística, aún en muchas aulas, los docentes únicamente emplean la lengua tseltal para dar instrucciones; por otro lado, en muchas escuelas están laborando docentes que no hablan la lengua materna de los niños y como consecuencia imponen el español como lengua de alfabetización, lo cual ha limitado el fortalecimiento de la lengua y cultura. Mientras que las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* egresados de la ENIIB en cierta medida han cambiado su práctica docente, ellos son sabedores de la importancia que tiene la triada LCE para la enseñanza y aprendizaje. Situación que ha tenido como resultado la renovación de una práctica reflexiva acorde a las necesidades y aspiraciones de una educación pertinente.

Los significados cambian a través de los tiempos, por los ritmos y las relaciones dinámicas también nos conducen a una manera de vivir, de entender e interpretar las cosas que requieren la implementación de acciones para transformar las práctica docente. No obstante, el contexto constituye el escenario en el cual la lengua, la cultura y educación cobran sentido para ser reconstruidas y utilizadas; por ello, reflexionamos que las aulas son los espacios por excelencia donde se genera la construcción del conocimiento, donde se desarrollan las interacciones internas, las cuestiones socioculturales que conllevan a la tendencia de fortalecer lengua, cultura y educación de la región; esta triada LCE permite organizar los saberes previos e interpretar el conocimiento con la experiencia y estructurar la información que se recibe cotidianamente.

Concluimos que la formación de docentes que ofertan las Escuelas Normales requiere de un conjunto de procesos pedagógicos orientados a la formación de personas dispuestas a comprender la realidad desde diversas miradas culturales y de intervenir en la

transformación social que requiere nuestra sociedad; el reconocimiento a la diversidad cultural y lingüístico, es el inicio para convivir y dialogar con los otros; como resultado de una formación basada en la reflexión que impulsa actitudes comprometidas y creativas que buscan acciones innovadoras para la generación de conocimientos partiendo de los saberes y de las prácticas socioculturales de los niños.

En el capítulo cinco de este documento replanteamos y resumimos los hallazgos encontrados en las ocho escuelas que visitamos, reflexionamos sobre algunas implicaciones que puedan conducir a la articulación de la LCE. Desde luego, exponemos algunas reflexiones que nos muestran que los procesos de enseñanza y aprendizaje están estrechamente vinculadas con los aspectos socioculturales y lingüísticos del contexto de los niños; de la misma manera se muestra que los niños cuando son motivados participan, comunican, aportan y construyen conocimientos a partir de su lengua y cultura.

Ahondando al respecto, consideramos importante dar cuenta que los niños tseltales son participativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siempre y cuando el docente motiva, organiza e incluye las acciones cotidianas, situación que implica realizar explícitamente diálogos intraculturales para dar paso a la interculturalidad como punto de partida de un modelo educativo que “combina recursos intraculturales e interculturales, negocia contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje tanto endógenos como exógenos” (Dietz, 2011: 147).

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que se incorporan la triada LCE potencia una coherencia con las actividades contextualizadas, acompañadas del trabajo cooperativo para fomentar la reflexión en los niños, quienes progresivamente adquieren herramientas para ser protagonistas en la construcción de nuevos conocimientos. La transformación educativa se centra en las aulas, mediante las actividades pertinentes y reflexivas en congruencia con las prácticas socioculturales del entorno esto constituye el soporte fundamental para la generación de conocimientos trascendentales.

En los grupos de discusión se analizaron el qué y cómo incluir la triada LCE, las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* comentaron que es posible enriquecer, reflexionar y fortalecer la ideología de pertenecer a un pueblo originario. Una de las puertas para potenciar la inclusión de los saberes y conocimientos de los niños es centrar lengua, cultura y educación en el aprendizaje. Las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* comprendieron la naturaleza y la magnitud de la triada LCE las actividades basadas en esta triada impacta los trabajos en las aulas y como resultado se obtienen aprendizajes para la vida.

Al mismo tiempo las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* plantearon que es posible elevar la calidad de la educación, pero no basta por si solo cambiar diversas situaciones, más bien tiene que ver con los modos de pensar y sentir en cuanto a la identidad, la revaloración de la lengua y cultura es la clave para cambiar e innovar los procesos educativos. No obstante, tenemos que admitir que en la región estudiada son muy pocos los docentes que pretenden reivindicar el uso y la enseñanza de la lectoescritura en tseltal, a través de la articulación LCE.

En consecuencia de lo expuesto, las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* reconocen que algunas instituciones como la DGEI, el INALI y la CGEIB, dependientes de la SEP, han producido y recopilado materiales escritos en la lengua tseltal que sirven como apoyo para el fortalecimiento de la lectoescritura; pero también es clara la demanda de las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* respecto a que hacen falta más materiales didácticos y talleres que consoliden la enseñanza de la lengua tseltal.

Durante los trabajos de campo también observamos una clara progresión de distinción entre los niños de primero a sexto grado. Los niños de primer grado presentan un mayor porcentaje de trabajos con imágenes para representar los temas e inician con frases en cuanto a la escritura en tseltal, conforme van cursando los siguientes grados van avanzando, se observan distinciones en cuanto a la lectoescritura en tseltal presentan y amplían la escritura pasan de frases a la construcción de enunciados y textos, este proceso permite reforzar la tesis de que es deseable incluir lengua y cultura en la enseñanza y aprendizaje. Observamos que existe una paulatina y progresiva incorporación de la triada

LCE que conducen a nuevas soluciones para fortalecer la generación de conocimientos a partir de situaciones contextualizadas.

De la misma manera, las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* afirmaron la importancia de trabajar conjuntamente con los niños, porque dan información de los hechos que suscitan en su contexto; además han observado que hay niños que tienen facilidad de comunicación que ayudan a ampliar la información acerca de las actividades que ellos conocen, pues se trata de temas que conforman parte de su vida cotidiana. En este sentido, se puede ofrecer las garantías para hablar de manera competente sobre las diversas manifestaciones que los niños han vivenciado, observado o escuchado. Por ello, es preciso que a la par se desarrolle la lengua escrita para tener el dominio de los diferentes registros de la lengua: hablar, leer y escribir. En consecuencia, los niños extraen de sus conocimientos propios, mismos que les permite construir un sistema de escritura de su lengua, además los niños *tseltales* desarrollan trabajos cognitivos de organización y sistematización de la información disponible lo que conduce paulatinamente a la reflexión.

Es una premisa indiscutible que la práctica docente ha de formar parte del desarrollo social de la comunidad; por ello, el funcionamiento de la escuela tiene que estar al servicio de la comunidad. En el caso de las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* tienen que mantener una estrecha vinculación con el entorno comunitario, en tanto éste constituye el marco referencial por excelencia para la generación de conocimientos. Con una disposición de mayor alcance, la escuela tiene que pasar a formar parte de la cultura de la comunidad; en este sentido responderá al fortalecimiento de la identidad étnica y nacional, así como la revaloración y desarrollo de la lengua, cultura y educación de la sociedad correspondiente.

En principio las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* tienen que innovar las técnicas y estrategias de enseñanza, siempre a partir de las experiencias socioculturales del niño; la recuperación y revaloración de la identidad cultural, incluyendo el uso selectivo de la lengua *tselta* en los diversos espacios. De igual manera, las interrelaciones de una cultura con otra, mejoran la concientización de los derechos humanos, también induce la respuesta participativa y solidaria de cada comunidad para que forme parte del que hacer educativo y se convierta en el factor preeminente de su propio desarrollo. En

suma, la comunidad y la escuela y las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* son en conjunto los sujetos educativos por excelencia.

La mejora de la práctica docente expresada, se puede alcanzar mediante la reflexión-acción-reflexión, de manera crítica, significa saber distinguir lo que es pertinente para innovar la práctica docente, querer cambiar o transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje se traduce en formar niños capaces de reflexionar y de valorar su procedencia, sus conocimientos, su lengua y su cultura. Para ello, la práctica docente tiene que procurar las condiciones pertinentes para que los niños sean protagonistas en la generación de su propio conocimiento, las experiencias de cada niño tiene que ser el punto de partida para conferirle sentido y significado a las actividades que se desarrollan en las aulas.

La práctica docente puede apoyarse del enfoque intercultural y de la pedagogía crítica, pues ambas perspectivas favorecen el respeto de la diversidad cultural, mismas que están conformadas con su propia historia y cosmovisión de vida. Para alcanzar este anhelo, necesariamente se tienen que considerar las características específicas del contexto que constituye el soporte fundamental desde una perspectiva crítica. Por ello la pedagogía crítica considera tres principios a seguir como la flexibilidad, la creatividad y los constantes diálogos; estas sugerencias son cuestiones prácticas que las *anst biteswanejetik* y los *winik biteswanejetik* pueden realizar en las aulas, en la escuela, en la comunidad o analizarlas en las reuniones de consejo técnico para fomentar la reflexión en conjunto.

Por todas las razones expuestas, existe la necesidad en sensibilizar a todos los docentes quienes laboran en la región tseltal, es tiempo de que los docentes asuman actitudes de compromiso, querer trabajar de manera conjunta con los directores y los compañeros de trabajo para proponer y experimentar cambios continuos para atender a la diversidad cultural del estado. Definitivamente en los procesos de transformación se tiene que manifestar el esfuerzo por construir una sociedad unida en la diversidad, con una visión pluralista, democrática e incluyente.

Bibliografía

- Aguado Odina, T. D. (2009). *Educación intercultural perspectivas y propuestas*. España: ALFA.
- Ander-Egg, Y. (1990). *Repensando la investigación acción participativa: comentarios, críticas, sugerencias*. España: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Angulo, J. (1990). *Una propuesta de clasificación de las técnicas de recogida de información, con especial referencia a las técnicas de investigación interpretativa*. Madrid: Akal.
- Ávila Melendez, A. (2001). *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*. México.
- Ayora Díaz, S. I. (1995). *Región y globalización: reflexiones de un concepto desde la antropología*, en Cuadernos de Arquitectura y Urbanismo, núm. 1: 940. Tuxtla Gutiérrez, México. (PDF)
- Baeza Correa, J. (2008). El diálogo cultural de la escuela y en la escuela. *Estudios Pedagógicos XXXIV, No. 2*, 193-206.
- Baronnet, B. (2008). *La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek", movilización étnica y autonomía negada en Chiapas*. Junio: TRACE No. 53, 100-118.
- Barrón Pastor, J. C. (2008). *¿Promoviendo relaciones interculturales?. Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en Educación Superior*. Junio: TRACE No.53, 22-35.
- Bataillon, C. (1993). *Las regiones geográficas de México*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Bertely Busquets, M. (2007). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Boisier, S. (1997) *El vuelo de una cometa. Una metáfora para una teoría del desarrollo territorial* [versión electrónica].
- Boyer, E. L (1997) *Una propuesta para la educación superior del futuro*. México: Fondo de cultura económica.
- Cabrera Fuentes, J. C., & Pons Bonals, L. (2009). *Educación Intercultural en Escuelas Normales de Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: FONDEIB.

- Cabrera Fuentes, J. C., & Pons Bonals, L. (2010). El concepto de región: Una mirada desde la investigación educativa. En I. S. Pincemin Deliberos, *Estudios Regionales en el siglo XXI. Identidad, Cultura y Educación* (págs. 169-192). Chiapas: UNACH.
- Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata, S.L.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción y la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castro Nogueira, L. C. (2008). *Metodología de las Ciencias Sociales. Una introducción crítica*. España: Tecnos.
- Castro, J. L. (3 de mayo de 2009). *Las Escuelas Normales en Chiapas*. Chiapas: El heraldo de Chiapas.
- Chacón Reynosa, K. J. (2012). *Los estudios Regionales desde el campo de los estudios regionales, en Apunte del Seminario General de Estudios Regionales*. Tuxtla, Gutiérrez, Chiapas: DER-UNACH.
- Conato, D. (2007). *Promama fronteras abiertas*. Italia: CeSPI-IILA.
- Control Escolar (2012). *De la ENIIB "Jacinto Canek"*. Chiapas: ENIIB
- Convenio 169 de la OIT. (1990). *Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. México: UNESCO
- Dávila Yáñez, X. M. (2009). *Hacia una era posmoderna en las comunidades educativas*. Revista Iberoamericana de Educación. No. 49, 135-161.
- De la Cerda Toledo, M. (2013). *Por una pedagogía de ayuda entre iguales. Reflexiones y prácticas*. México: GRAÓ-COLOFÓN.
- De la Garza, M. (1990). *El hombre en el pensamiento religioso náhuatl y maya*. México: UNAM.
- De la Garza, M. (1996). *"La religión, los dioses, el mundo y el hombre", en: Los mayas, su tiempo antiguo*. México: UNAM.
- De la Garza, M. (1998). *Rostros de lo Sagrado en el Mundo Maya*. México: PAIDÓS-UNAM.
- De la Garza, M. (2012). *El legado escrito de los mayas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Landa, D. F. (1982). *Relación de las cosas de Yucatán*. México: Porrúa.

De Vos, J. (1997). *Vivir en frontera. La experiencia de los indios de Chiapas*. México: INI-SEP.

Decreto número 194 (23 de septiembre 2009). *Ley de Educación de Chiapas*. Chiapas: Gobierno del Estado.

Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica, No. 40 (enero-junio)* .

Díaz Tepepa, M. (2004). Escuela, familia y comunidad rural en la formación para el trabajo. La ruralidad en México. *Familia, educación y diversidad cultural*. Salamanca, España, Ediciones Universidad de Salamanca, 85-97.

Díaz-Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: vínculo entre escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

Díaz-Couder, E. (1998). Diversidad cultural y Educación en Iberoamérica núm.17. *Revista Iberoamericana en Educación*, 11-30.

Dietz, G. (2009). *Multiculturalismo, educación Intercultural y Derechos Indígenas en las Américas*. Ecuador: Editores Abya- Yala.

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. México: FCE.

Dietz, G., & Mateos Cortés, L. S. (2010). *Entre saberes, entre haceres, entre poderes: Hacia un diálogo intercultural entre comunidades indígenas e universidad intercultural en Veracruz*. México: UVI.

Dietz, G., & Mateos Cortes, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-CGEIB.

DOF. (10 de junio de 2011). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Diario Oficial de la Federación.

DOF. (11 de junio de 2003). *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. México: Diario Oficial de la Federación.

DOF. (13 de marzo de 2003). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. México: INALI.

DOF. (14 de enero 2008). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. SEP. México: Diario Oficial de la Federación.

DOF. (2004). *Ley General de Desarrollo Social*. México: Diario Oficial de la Federación.

DOF. (28 de enero de 2011). *Ley General de Educación*. SEP. México: Diario Oficial de la Federación.

DOF. (31 de agosto 2009). *Acuerdo número 492 por el que se establece el plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación primaria intercultural bilingüe*. SEP-CGEIB. México: Diario Oficial de la Federación.

Eliade, M. (1998). *Lo sagrado y lo profano*. Barcelona: Paidós.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, S.L.

Escalante Gonzalbo, P., & Tanck de Estrada (2010). *La educación en México*. Seminario de Historia de la Educación en México: Colegio de México.

Fischman, E. G. (2008). Escola Ciudadã y los discursos críticos de esperanza educativa. En P. K. McLaren, *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (págs. 287-304). España: GRAÓ.

Freire Paulo. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: XXI siglo veintiuno editores.

Freire Paulo. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: XXI siglo veintiuno editores.

Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1972). *Estudios sobre la Educación de adultos*. Tanzania: Iniditos.

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo un cuarto de siglo de aprendizaje. *Revista de currículum y formación del profesorado* .

Gaceta Normalista (2010). *Órgano de divulgación académica de la ENIIB "Jacinto Canek"*, Volumen 1, Número 1. Chiapas: ENIIB

García Canclini, N. (1986). *Las culturas populares en el capitalismo*. México: Nueva Imagen.

García Garrido, J. L. (2005). *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*. España: Ediciones académicas.

Giddens, A. (2006). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.

Giménez, G. (2007). Cultura, identidad y metropolitanismo global. *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: CONACULTA, 265-289.

- Gimeno Sacristán, J. (1998). Profesionalización docente y cambio educativo. *Maestros, formación, práctica y transformación escolar* (págs. 113-144). Buenos Aires: Niño y Davila.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. (1988). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. A. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: XXI siglo veintiuno editores.
- Giroux, H. A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía, pedagogía crítica de la época moderna*. México: XXI siglo veintiuno editores.
- Gobierno del Estado de Chiapas. (2011). *Programa Regional de Desarrollo*. Chiapas: Subsecretaría de planeación.
- Godenzzi, J. C. (1996). *Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Perú: Centro Bartolomé de Las Casas.
- Gómez Sántiz, M. M. (2005). *J-iloletik Médicos tradicionales de Los Altos de Chiapas*. México: Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas.
- Gómez Sántiz, M. M. (2006). Stalelal Jlumaltik, costumbres de nuestros pueblos. *Nuestra Sabiduría, revista multilingüe, época 6, Número 21*, 18-28.
- Grande, S. (2008). Red Lake desconsolado: Pedagogía, descolonización y el proyecto crítico. En P. K. McLaren, *Pedagogía crítica. De qué estamos hablando, dónde estamos* (págs. 431-459). España: GRAÓ.
- Gregory, M. (2008). La pobreza de la pedagogía crítica: Hacia una política del compromiso. En P. K. McLaren, *Pedagogía crítica. De qué estamos hablando, dónde estamos* (págs. 461-483). España: GRAÓ.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Colombia: Grupo editorial Norma.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y Técnica como Ideología*. Madrid: Tecnos S.A.
- Hamel, R. E. (2003). El papel de la lengua materna en la enseñanza: particularidades en la educación bilingüe. En L. E. López, & I. Jung, *Abriendo la escuela lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas* (págs. 248-260). Madrid: editorial Morata.

- Hargreaves, A. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 43-58.
- Hernández Díaz, M. (1997). *Ideas y creencias en San Andres Larráinzar*. México: CELALI-CONECULTA.
- INEGI. (2010). *Censo de Población y Vivienda*. Chiapas: INEGI.
- Izquierdo y de la Cueva, A. L. (2001). *La educación maya en los tiempos prehispánicos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Jordán Sierra, J. A. (2003). *Educación intercultural y sociedad plural*. Barcelona, Madrid: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Kemmis, S., & McTaggart, T. (1988). *Cómo Planificar la Investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Kindgard, A. (2004). Historia regional, racionalidad y cultura: sobre la incorporación de la variable cultural en la definición de las regiones. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, julio, número 24. San Salvador de Jujuy, Universidad de Jujuy*, 165-176.
- Latorre, A. (2002). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lave J. y Wenger E. (1991). *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. México: FESI-UNAM.
- Leiva Olivencia, J. J. (2011). *La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones*. *Revista Iberoamericana de educación* No.56/1, 1-14.
- Lenkersdorf, C. (2005). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Porrúa.
- León, N. (1905). *Las lenguas indígenas de México en el siglo XIX*. México: en Anales del Museo Nacional de México, 2a. época, t. 11, pp. 180-192.
- López Pérez, L. E., & Küper, W. (2000). La educación intercultural Bilingüe en America Latina: Balance y Perspectiva. *Documento de trabajo*, 44-54.
- Marchesi, Á. (2010). Estrategias para el cambio educativo. *Pensamiento Iberoamericano* No. 7, 251-268.

- Marino Flores, A. (1957). *Bibliografía lingüística de la República Mexicana*. México: Ediciones Especiales.
- Martínez-Pellgrini, S. E. (2003). *Convergencia regional e integración: los casos de México y España*. En F. Fuentes, Crecimiento con Convergencia o Divergencia en las Regiones. México: Plaza y Valdés. pp. 133-149.
- Max-Neef, M. A. (2004). *Fundamentos de la Transdisciplinaridad*. Valdivia, Chile: Universidad Austral de Chile.
- Mayos, G., & et.al. (2011). *La sociedad de la ignorancia*. Barcelona: Península.
- Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- McLaren, P. (1984). *La Vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- McLaren, P. (1998). *Multiculturalismo revolucionario, pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. España: Siglo veintiuno de españa editores, S.A.
- Melendro Estefanía, M. (2005). *La globalización de la educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de educación departamento de teoría de la educación y pedagogía social.
- Méndez Pardo, A. y. (2007). *El docente investigador en educación. Textos de Wilfred Carr*. Tuxtla Gutierrez, Chiapas: UNICACH.
- Menéndez, R. (Verano 2011). Los proyectos educativos del siglo XIX; México y la construcción de la Nación. *Estudios 101, vol. X*, 191-203.
- Merino Fernández, J., & Muñoz Sedano, A. (1998). Ejes de debate y propuesta de acción para una pedagogía intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación* , 207-246.
- Montealegre, R. (2004). La comprensión del texto: sentido y significado. *Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 36, núm.2* , 243-255.
- Mora, G. J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación, No.35* , 13-37.
- Moya, R. (1988). Reformas educativas e interculturalidad de América Latina. *Revista Iberoamericana en Educación*, 105-187.
- Muñoz, J., & Quintero, J. y. (2002). Experiencias en investigación-acción reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia. *Investigación educativa, vol. 4, núm. 1*, 66-80.

- Najera Coronado, M. I. (2002). *Rituales y hombres religiosos*. Madrid: Trotta.
- Navarro Salcedo, W. (2000). *Teoría crítica de la educación*. Epistemología, Universidad Surcolombiana , 76-84.
- Paoli, A. (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Parra Moreno, C. (2002). Investigación-Acción y desarrollo profesional. *Educación y educadores, volumen No. 5*, 113-127.
- Pérez Gómez, Á. I. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la Escuela, núm. 26*, 7-21.
- Pérez Gómez, Á. I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata, S.L. (tercera edición).
- Pérez Serrano, G. (2007). *Modelos de Investigación Cualitativa*. Madrid: Narcea. S.A.
- Poblete Melis, R. (2009). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Vol. 3, No. 2*, 181-200.
- Pons Bonals, L. (2009). *Federalización educativa y metodologías dialógicas participativas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Conferencia Magistral del Foro regional del sur del Consejo Nacional Mexicano de Investigación Educativa.
- Pons Bonals, L. (2012). Teorías integradoras para estudiar la región. *Apunte del Seminario General de Estudios Regionales del DER-UNACH*, 1-10. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: UNACH.
- Pons Bonals, L., & Hernández Reyes, N. (2012). En torno a los debates epistemológicos y paradigmas. En E. M. Diaz Ordaz Catilejos, & L. Fernando, *El protocolo de investigación. Enfoques, métodos, técnicas en ciencias sociales y humanas* (págs. 41-96). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: UNACH.
- Popol Vuh. (2000). *Las antiguas historias del Quiché, traducida por Adrián Recinos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ramírez, I. (1984). Educación de los indios. *En Obras Completas, México, Centro de Investigaciones Científica Jorge L. Tamayo*, 112-301.
- Restrepo, E. (2011). Estudios culturales y educación.Posibilidades, urgencias y limitaciones. *Revista de investigaciones UNAD, 10 (enero-junio)*.

- Rodríguez Gómez, G. G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rosales Ortega, R. (2006). *Geografía Económica*. Capítulo 5 del Tratado de Geografía humana. México: Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana.
- Salmerón Castro, F. I. (2012). Educación intercultural y bilingüe en el sistema educativo mexicano. *Integra Educativa vol. III/ No. 1*, 109-117.
- Santos, B. de S. (2003). La caída del Angelus Novo. Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política. *Capítulo 5 En: Desigualdad, exclusión y globalización: hacia la construcción multicultural de la igualdad y la diferencia*. Bogotá: ILSA, Universidad Nacional de Colombia.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación Fundamentos y tradiciones*. España: Mc Graw Hill.
- Schmelkes, S. (2004, a). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Sinéctica 23* , 26-34.
- Schmelkes, S. (2004, b). *La formación de valores en la educación básica*. México: SEP.
- Schmelkes, S. (2005). *Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum y Competencias*. México: Santillana.
- Schmelkes, S. (2009). Educación y diversidad cultural. *¿Qué dice la investigación educativa?* (págs. 437- 468). México: COMIE.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Sen, A. (1988). *Nuevo examen de la igualdad*. Alianza economía.
- Sen, A. (2007). Identidad y violencia. *La ilusión del destino, Madrid, Katz* , 43-68 y 165-225.
- SEP-CGEIB-CDI. (2004). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México: SEP-CGEIB.
- SEP-CGEIB. (2006). *El enfoque intercultural en la educación orientaciones para maestros de primaria*. México: SEP.
- SEP-CGEIB. (2009). *Líneas de investigación en educación intercultural*. México: SEP.
- SEP-DGEI-UNAM. (2012). *Cuaderno de ciencias, tecnologías y narrativas de las culturas indígenas y migrantes*. México: SEP.

- SEP-DGEI. (2000). *La Educación Intercultural Bilingüe. Cuaderno de trabajo para las niñas y los niños de educación primaria indígena*. México: SEP.
- SEP-DGEI. (2008). *Lengua Indígena Parámetros Curriculares. Educación Básica Primaria Indígena*. México: SEP.
- SEP. (1997). *Plan de estudios 1997 Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.
- SEP. (2001). *Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006*. México: SEP.
- SEP. (2001). *Programa Nacional para el Desarrollo de Los Pueblos Indígenas 2001-2006*. Poder Ejecutivo Federal. México: SEP.
- SEP. (2004). *Plan de Estudios licenciatura en educación primaria con enfoque intercultural bilingüe*. Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las Escuelas Normales. México: SEP.
- SEP. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Poder Ejecutivo Federal. México: SEP.
- SEP. (2009). *Programas de estudio de educación básica*. México: SEP.
- SEP. (2011) *Chiapas la entidad donde vivo*. Libro de texto gratuito. Tercer Grado de educación primaria. México: SEP.
- SEP. (2011). *Plan de estudios de educación básica*. México: SEP.
- SEP. (2012). *Guía para el maestro de segundo grado*. México: SEP.
- SEP. (2014). *Español libro de lecturas*. Tercer grado, México: SEP.
- Sotelo Santos, L. E. (2002). *Los dioses del código madrid*. México: UNAM.
- Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. En *Revista electronica de enseñanza de las ciencias, vol.1, núm.1*, pp. 40-56.
- Tanck de Estrada, D. (1985). Tensión en la torre de marfil. *Ensayos sobre historia de la educación en México. El colegio de México*, 27-99.
- Tapia Uribe, M. Y. (2002). *Los actores educativos regionales y sus escenarios*. México: UNAM.
- Teutli Colorado, J. D. (2011). *Normalismo: un modelo educativo en cuestión*. México: Plaza y Valdes.

Torres Santomé, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

UNESCO. (2 de noviembre 2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. 31 Reunión de Conferencia General de la UNESCO. París.

UNESCO. (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. París: UNESCO.

Van Dijk, T. (2004). *Discurso y dominación*. Bogotá Facultad de Ciencias Humanas: Universidad Nacional de Colombia.

Vila Merino, E. S. (2005). *Ética, interculturalidad y educación democrática. Hacia una pedagogía de la alteridad*. España: Hergué.

Viniegra Velázquez, L. (2002). *Educación y crítica. El proceso de elaboración del conocimiento*. México: PAIDÓS.

Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. España: Paidós.

Zúñiga Castillo, M. (1989). *Educación bilingüe. Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural 3*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

Zúñiga Castillo, M. A. (1997). *Interculturalidad y Educación en el Perú*. Lima: foro educativo.