



EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN UNA ESCUELA INDÍGENA DE YUCATÁN

LEYLA GISELA LEO PERAZA

ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR DE YUCATÁN - SEGEY

giselaleop@gmail.com

GRACIELA CORTÉS CAMARILLO

ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR DE YUCATÁN - SEGEY

cortescamarillo@hotmail.com

RESUMEN

En México, la educación de las poblaciones indígenas es ofrecida a través del subsistema de educación indígena, cuyos principios pedagógicos y filosóficos emanan de una visión intercultural bilingüe. La Educación Intercultural se puede entender como un enfoque basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, representa la voluntad de mantenerla y enriquecerla mediante un diálogo crítico y comunicativo (Molina, 2008). La Educación Intercultural Bilingüe hace énfasis en el reconocimiento y valor del contexto sociolingüístico y el derecho a ser educado en la lengua materna (Secretaría de Educación, SEP, 2004). En este trabajo se presentan las voces de docente, padres, madres de familia, niños y niñas de una escuela de educación indígena en Yucatán. Escuchar lo que dicen los actores clave nos permiten evaluar las posibilidades y limitaciones que la escuela les ofrece a sus hijos e hijas.

Palabras clave: Educación Intercultural, Educación Indígena, Educación Intercultural Bilingüe, Aula Multigrado





INTRODUCCIÓN

México es definido, en su constitución, como un país pluricultural y pluriétnico. El estado de Yucatán es reconocido por ser heredero de la gran civilización Maya. De acuerdo con el INEGI (2010) registra una población maya hablante de 553,484 personas, lo que corresponde aproximadamente, al 30% de su población total, que representa una proporción muy importante. Si consideramos que la hablante nativa del maya es portadora de conocimientos y filosofía que contribuyen a la cultura e identidades locales, entonces debemos asumir el reto de impulsar una educación que promueva el respeto y la valoración de la lengua y cultura maya; es decir, la convivencia entre culturas evitando inequidades sociales y culturales, base de la interculturalidad (Schmelkers, 2009).

Por ley, todos los niveles de gobierno están obligados a conducirse con respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación. La Dirección General de Educación Indígena (DGEI), tiene la responsabilidad de atender a la población indígena del país; en cada estado existe una oficina correspondiente. Aunque no todos los niños y niñas maya hablantes asisten a escuelas de este subsistema, quienes lo hacen están en posibilidades de recibir una educación culturalmente pertinente. La forma como este proceso es llevado a cabo, desde qué concepciones, puede ser definitiva para que se logren o se obstaculicen los objetivos de la propuesta de la Educación Intercultural Bilingüe.

De acuerdo con el INALI (2010) la lengua maya peninsular es la segunda lengua originaria de México de acuerdo con el número de hablantes. Con la lengua, se reconoce también una cultura definida claramente con una historia compartida. En este marco, vale la pena plantearnos algunas reflexiones: ¿Estamos preparando a los niños y a las niñas para enfrentar los retos que la sociedad contemporánea les ofrece?, ¿Los saberes ancestrales están siendo valorados y sobre qué principios ético-pedagógicos? ¿Qué está sucediendo con los procedimientos de enseñanza aprendizaje de los docentes? ¿Qué edificio ético-pedagógico posee el docente para enmarcar la atención de las complejas necesidades de aprendizaje de las actuales generaciones de niños y niñas mayas de Yucatán?

En la historia reciente de México, podemos reconocer avances fundamentales en los esfuerzos por promover un desarrollo social y económico más equilibrado. Sin embargo, también hay que reconocer que quedan muchos desafíos por enfrentar. Por mencionar algunos, la diversidad lingüística y cultural del país (11 familias lingüísticas, 68 agrupaciones y 364 variantes) aunado a los contextos





difíciles en los que viven las familias y se desarrollan los niños y las niñas, la histórica marginación en la que han permanecido y las condiciones en las que se ofrece el servicio educativo.

Este trabajo se orienta a generar información que surge de las voces de los actores sociales clave: padres/madres de familia, niños/niñas y docentes en un estado con una presencia indígena muy importante en un tema crucial para la oferta de educación intercultural bilingüe (EIB).

Aunque la EIB ofrece una plataforma filosófica y pedagógica que pretende atender con calidad, equidad y pertinencia la complejidad que se mencionó antes, actualmente se dispone de muy poca información empírica que pueda servir como base para analizar los procesos educativos y sus resultados. Rescatar las concepciones de las personas participantes, escuchando sus palabras permitirá revisar la propuesta vigente.

MÉTODO

El estudio se realiza mediante la metodología etnográfica. Se valoran las perspectivas que expresan los actores que están involucrados en un proceso de educación formal que declara enmarcarse en los principios pedagógicos de una educación intercultural y bilingüe. La cantidad de informantes, genera oportunidades de ahondar en la información que se comparta. Enfocar el estudio a la perspectiva de los actores clave del fenómeno educativo tiene no sólo un sentido metodológico sino también un sentido ético. Son ellos/ellas quienes protagonizan este proceso, aportan y reciben directamente los impactos; valorar sus concepciones y aspiraciones es crucial para un sistema educativo que se pronuncia por la equidad y la justicia social base de un sistema de gobierno democrático. La observación inició en enero de 2014 y continuamos el trabajo de campo a la fecha.

El estudio se realiza en una comunidad pequeña de Yucatán, en México. Se encuentra a 30 kilómetros de la capital del Estado. De acuerdo con el INEGI (2010), cuenta con una población de 155 habitantes, 76 hombres y 79 mujeres. Aunque cerca de la capital del estado, carece de servicios de salud y transporte. En educación, dispone de un jardín de niños que pertenece al CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) y una primaria multigrado, unidocente del sistema de educación indígena. El profesor atiende todos los grados de educación primaria, de primero a sexto. En el grupo hay 28 estudiantes entre 6 y 14 años, 15 niños y 13 niñas. La infraestructura escolar consiste de un aula, dos





sanitarios, uno para niñas y otro para niños, una explanada, un arenero con una resbaladilla y un pasamanos, ambos de metal.

Las personas que participan en este estudio pertenecen a tres grupos: docentes, padres/madres de familia y niños/niñas. Fueron seleccionados por su deseo de colaborar, permitiendo así recolectar información de calidad y en profundidad. El grupo estuvo integrado por un docente que además de ser profesor de todos los grados, también realiza funciones de director de la escuela; tres niños y dos niñas de sexto grado; un padre y tres madres de familia cuyos hijos/hijas están en 5° o 6° grado.

La recolección de la información se llevó a cabo mediante observaciones en el aula (participante y no-participante) y entrevistas a cada uno de los actores clave. Para analizar la información se siguió el proceso de análisis de información propuesto por Miles y Huberman (1994) que consiste primero en la reducción de la información; segundo, disposición y transformación de información, y por último, ensamblaje de los elementos para reconstruir un todo estructurado y significativo.

RESULTADOS

En este trabajo se presentan resultados parciales, el trabajo de campo aún continúa. Están organizados en dos apartados: el primero denominado "Situaciones en el aula" y el segundo "Las voces de los actores clave".

SITUACIONES ESCOLARES.

Se describen situaciones que aportan elementos para comprender las visiones que tienen los actores clave.

CHIQUITINES O CHAN PAALAL / GRANDES O NOJOCH PAALAL.

El primer día de observación, el maestro le dijo al grupo: "ahora a los chiquitines les vamos a decir chan paalal y a los grandes nojoch paalal; ahora desaparecen los chiquitines y ahora son chan paalal" (Diario





de campo, 28 de enero de 2014). Probablemente el maestro estuviera preocupado por la observación porque a pesar de dar esta instrucción no la volvió a utilizar, siguió llamando “chiquitines” y “grandes” para hacer la diferencia entre los niños y niñas de los grados de 1º, 2º y 3º con los de los grados 4º, 5º y 6º. Los lineamientos de la DGEI orientan al maestro a organizar la enseñanza de la lengua maya a partir de las prácticas sociales del lenguaje. Sin embargo, no se observó que el trabajo estuviera organizado siguiendo este principio.

LA CLASE DE LOS UTENSILIOS.

El maestro le pidió los/las niños(as) que lleven diferentes utensilios que usen en casa: lek (calabazo), luuch (jícara), chúuk (carbón), lo’oche´ (coa). Al realizar la actividad en el aula el maestro comenta: “los antiguos mayas usaban”, “nuestros antepasados usaban”; parece que se refiere a estos objetos como si fueran piezas de un museo y no de las casas de los niños y las niñas. También les pregunta: “¿para qué sirven?”, “¿quién los utiliza en tu casa?”, algunas respuestas fueron: “es de mi tío, lo usa para el monte”, “mi papá cuando sale a deshierbar”, “nos sirve para que quitemos la hierba del patio”, “mi abuelo lo usa”, “me lo prestó mi abuelita para traer” (Miércoles 29 de enero de 2014, DC).

En esta “clase de maya” se pudieron observar dos discursos: uno que se refiere a la cultura maya como aquella que se remonta al pueblo antes de la llegada de los españoles, una cultura que se ve lejana en tiempo y espacio, la gran cultura de las ciudades de Chichén Itzá y Uxmal; el otro discurso, el que se refiere a las herramientas como objetos que son parte de la vida cotidiana de las familias, sin tener conciencia que son parte de los saberes que han perdurado de la cultura originaria.

Un objeto que casi todos los niños y niñas llevaron fue “la jícara”, cuando el maestro habló de ella comentó: “sirve para que el campesino tome su pozole en el monte”, añadió: “de ahora en adelante se llevan sus vasos y traigan sus jícaras para beber el agua”, las respuestas de los niños fueron: “eso no checa”, “no maestro, yo en vaso”; “no maestro, ya comenzamos con vasos y así continuamos”; y “no inventes maestro”, ante estas respuestas el maestro no hizo ningún comentario, pareció ignorarlos, tampoco aprovechó la ocasión para provocar alguna reflexión sobre las costumbres o los usos tradicionales de la jícara. Después de esta clase se siguieron usando los vasos de plástico para tomar agua; el maestro no volvió a mencionar el tema. Algunas costumbres se olvidan, a pesar que en las casas de los niños y niñas hay jícaras, en la escuela se resisten a utilizarlas, tal y como lo manifestaron; además,





parece que la decisión del maestro de emplear las jícaras es una idea espontánea y sin una conexión intencional con la plataforma pedagógica de la EIB y finalmente, la olvida. (Miércoles 29 de enero de 2014, DC).

EL 21 DE MARZO.

El lunes siguiente al equinoccio de primavera, durante el homenaje el maestro comenta con los niños y las niñas que el 21 de marzo “entró la primavera a nuestro país, también se celebra el nacimiento de Benito Juárez; además, mucha gente visitó Chichen Itzá que los antepasados construyeron”, nuevamente aparece el discurso del orgullo de un pasado y de una cultura lejana en tiempo y espacio. Se nota la ausencia del presente reciente, en esta misma fecha se había celebrado la clausura de las celebraciones con motivo del día internacional de las lenguas maternas, la propia Dirección de Educación Indígena del Estado promovió la participación a las mismas (Diario de campo, 25 de marzo de 2014); sin embargo, en la escuela no se realizó alguna actividad y tampoco se hizo mención del tema (Diario de campo, 24 de marzo de 2014). Se evidencia la ausencia de la intención pedagógica valorar y revitalizar el uso de la lengua, uno de los principios de la EIB.

LAS VOCES DE LOS ACTORES CLAVE.

Hablar maya no es algo importante o significativo en la vida escolar de niños y niñas. Usan maya cuando el maestro pasa lista y ellos/ellas contestan “wayé”; también cantan en maya el himno nacional en las ceremonias de homenaje a la bandera que se llevan a cabo todos los lunes. En ambos casos son situaciones mecánicas, no hay reflexión sobre la lengua maya y el valor que tiene.

Al preguntar si hablan maya, de los 28 niños y niñas, todos contestan que no; al preguntar quién entiende maya, una niña y un niño de tercer grado, una niña de segundo, un niño de sexto, contestaron que sí lo entienden. En una de las entrevistas, una niña de 6º grado, al preguntarle por qué no hablaba maya, ella contestó: “mi hermana dice que es de nacos”, (entrevista 17 de junio de 2014), refiriéndose a cierto desprecio por el idioma. Esta respuesta nos refiere al concepto que los niños y las niñas están construyendo con respecto a la lengua maya, como una lengua sin prestigio o de menor valor que el español.





En las juntas de madres de familia, las mamás cuando se trataba algún tema o se ponían de acuerdo para hacer alguna actividad usaban el maya para comunicarse. En una entrevista, una mamá contó que su esposo y ella son mayahablantes, pero a sus hijos nunca les hablaron en maya, “pero no sé por qué, ahora que me lo pregunta pienso ¿por qué nunca les hablé en maya, ni siquiera cuando eran bebés”. Esta práctica nos indica cómo la lengua hegemónica desplaza a la lengua originaria sin que la persona tenga conciencia de ello.

Durante una entrevista, el maestro comentó que si estuviera en sus manos, él dejaría que la escuela continuara siendo indígena pero que tuviera más profesores porque así le daría el tiempo para “poder llevar a cabo la Educación Intercultural Bilingüe como debe de ser”. Se reconoce la complejidad que un profesor/director enfrenta en una escuela unitaria que presenta múltiples carencias; sin embargo, la plataforma pedagógica de la EIB ofrece un conjunto de principios y valores que enmarca la práctica docente; es posible que las convicciones pedagógicas del maestro no correspondan a las que ofrece la EIB.

DISCUSIÓN

La propuesta pedagógica de la EIB se puede sintetizar en la valoración de la diversidad lingüística y cultural, y en la promoción del bilingüismo. La información recolectada y analizada hasta este momento nos conduce a pensar que en esta escuela el concepto de EIB que el docente expresa a través de sus prácticas cotidianas refleja la idea de que la cultura maya actual no existe o sólo es un reflejo débil de la cultura ancestral. La lengua maya no es utilizada en la escuela más allá de prácticas aisladas, no se trabaja de manera bilingüe. Los padres de familia no esperan que la escuela sea bilingüe, así que no forma parte de sus aspiraciones ni del concepto de escuela que quieren para sus hijos. Las mamás, como sus hijos, quieren que sus hijos aprendan los temas que les puedan ayudar a tener un buen trabajo. No consideran que la cultura maya pueda tener valor en el mundo contemporáneo. Los niños y las niñas no ven la cultura maya como propia, es la cultura de sus abuelos, para ellos está bien; pero no para enfrentar la vida actual.

El modelo pedagógico intercultural planteado en el Plan de estudios vigente en México es muy distante de las concepciones que los y las participantes clave tienen de él. Diversos factores contribuyen





a la forma como los y las participantes claves describen la EIB. Conceptos fundamentales del modelo están ausentes en estas visiones.

Los resultados parciales de este trabajo hacen un llamado para escuchar las voces de los/las participantes clave, quienes tienen experiencias fundamentales para valorar este modelo pedagógico y sus posibilidades/limitaciones como una estrategia para la atención de un grupo poblacional históricamente excluido y en situación de vulnerabilidad.

La complejidad de esta escuela es clara en muchos sentidos: escuela unitaria atendida por un solo profesor para todos los grados; ubicada a 30 kms de la ciudad capital con una dinámica híbrida entre la ciudad y el campo enmarcan las prácticas pedagógicas que desde la perspectiva de ninguno de los actores pretende ser ni intercultural ni bilingüe.

La atención de niños y niñas indígenas en una escuela con un solo docente para todos los grados es una situación que no es exclusiva de esta escuela. Las condiciones para poder impartir las clases en español y en maya para los seis grados de la escuela primaria ofrece un desafío difícil de superar; pero con mucho más obstáculos si la plataforma que ofrece la globalización económica está presente en los marcos conceptuales y éticos de padres de familia, niños y docentes: hace falta que los niños se preparen para tener un buen trabajo y para ello, la lengua maya no tiene cabida, ni la sabiduría de sus ancestros. Nadie quiere ser indígena ni ser educado como tal.

Hacer escuelas interculturales bilingües requiere no sólo de una plataforma filosófica y ético-pedagógica muy sólida, que en este contexto no se percibe; sino también una plataforma política que va más allá de la escuela. Donde los derechos se vivan en los hechos. Las escuelas a su vez tienen que convertirse en sitios locales de resistencia (Cortés, 2008) en donde los niños y las niñas indígenas reciban una educación que afirme sus identidades y a partir de ellas fortalezca sus oportunidades para convivir, construir y demandar relaciones equitativas en donde su participación sea valorada. Para ello hay que educar también a la sociedad no indígena.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS





- Cortés, G., (2008). Educación y transformación social en el marco que ofrece la nueva Ley General de Derechos Lingüísticos en Esteban Krotz (coord.) Yucatán ante la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. México: INALI-UNO, pp.335-392
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). Censo General de Población y Vivienda. México: INEGI
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2010). Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas . México: INALI
- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. 2dn. Ed. Thousand Oaks : Sage.
- Molina, F. (Ed.) (2008). *El caso de América Latina: La Educación intercultural Bilingüe*. Paris: Lleída
- Schmelkes, S., (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, [en línea] Vol.11, Núm. 2 (2009). [Fecha de consulta 15 noviembre de 2014], Disponible en <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/233>
- Secretaría de Educación Pública / Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. (2007). *Política y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Baumann, G. (2001). *El enigma multicultural, un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Editorial Paidós: España.
- Bertely, M. (1998). Educación Indígena del siglo XX en México. En *Un siglo de Educación en México II*. Pablo Latapí Sarre (Coord.) Edit. Fondo de Cultura Económica: México.
- Dietz, G., & Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP: México.
- López, L. & Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, No.20, Mayo - Agosto 1999, pp. 1-50.
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: SEP.
- SEP (2006). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. Sylvia Smelkes (Coord). Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. México.



