



UNIVERSIDAD DE CHILE  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Educación  
Magíster en Educación  
Mención Currículo y Comunidad Educativa

**“Pertinencia Cultural de los Proyectos Escolares  
Anuales en dos Escuelas  
Primarias Bilingües del Estado de Chiapas, México”**

*Tesis para optar al Grado de Magíster en Educación*

*Mención Currículum y Comunidad Educativa.*

**Tesista:**

María Esther Pérez Pérez

**Directora de Tesis:**

Sra. Mónica Llaña Mena

Santiago de Chile, 2012

## DEDICATORIA

Kolabalík: tati, Yaya

A la memoria de Rosita y Antonio Pérez Chen, mis abuelos, que con el recuerdo de sus palabras, su calidez y nobleza de ser, reconfortaron mi alma en los momentos de desaliento. Gracias porque desde el sueño eterno guiaron mis pasos.

*Kolabalík*

## **AGRADECIMIENTOS**

*A mi madre por las constantes palabras de aliento, dedicación y tenacidad para guiar cada uno de mis pasos y por ser mí ejemplo de superación.*

*A mis hermanas Magnolia, Emma y Rosario, por las palabras de aliento y de motivación para poder concluir mis estudios. Gracias Magno por ser mi hermana mayor y porque con tus ejemplos me has enseñado a seguir luchando por los sueños.*

*A los amigos (hermanos) que en este país formaron parte de mi existir, con su amistad me hicieron sentir en familia. Gracias a cada uno de ustedes por escucharme y por acompañarme en esta etapa de mi vida.*

*A la profesora Mónica Llaña por su valiosa orientación académica y su gran profesionalismo para dirigir mi tesis, ya que su guía significó un aporte fundamental para concluir satisfactoriamente este proyecto de investigación.*

*Al Profesor Manuel Silva Águila por ser un excelente ser humano, gracias por su calidez como persona, por escucharme y brindarme constantemente palabras de motivación para durante mi trayectoria como estudiante.*

*A la profesora María Angélica San Martín por acompañarme y brindarme siempre su apoyo en la orientación de este trabajo.*

*AL International Fellowship Program de la Fundación Ford, por permitirme vivir este sueño. Al Dr. Navarrete, a Xóchitl y a Blanca por su constante apoyo.*

**KOLABALIK  
MUCHAS GRACIAS**

## ÍNDICE

<b>RESUMEN.....</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	
1.1 El problema y su importancia (Pregunta de investigación).....	9
1.2 Objetivos.....	15
1.2.1 Objetivo general.....	15
1.2.2 Objetivos específicos.....	15
<b>CAPÍTULO II: ANTECEDENTES REFERENCIALES</b>	
2.1. Contexto; características sociales y culturales de las comunidades en estudio.....	16
2.2. Contexto general de Chiapas.....	19
2.3. Contexto comunitario y escolar de Aldama, Chiapas.....	21
2.4. Contexto comunitario y escolar de Tenejapa, Chiapas.....	24
2.5. Antecedentes Empíricos.....	27
2.6. Antecedentes Teóricos.....	41
<b>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
3.1. Diseño Metodológico.....	54
3.2. Tipo de Estudio: Estudio de caso.....	54
3.3. Criterios para la selección del caso.....	55
3.4. Criterios de selección para los informantes claves.....	57
3.5. Técnicas de Investigación.....	59
3.6. Criterios de Credibilidad.....	62
3.7. Plan de Análisis.....	63
<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS</b>	
<b>1° Categoría:</b>	
<b>“El Proyecto Escolar Desde La Perspectiva de los Actores Claves”.</b>	
4.1.1. Diseño del proyecto escolar.....	67
4.1.2. Desarrollo e implementación de los Proyectos Escolares.....	73
4.1.3. Evaluación de los Proyectos Escolares desde la mirada de los actores claves.....	76
4.1.4. Ambientes de colaboración y compromisos generados en el contexto Escolar indígena.....	78

**2° Categoría:  
“Los Significados que los Actores Claves Otorgan al Proceso de  
Gestión Escolar”.**

4.2.1. Director como líder educativo; atributos y rol deseado.....	<b>84</b>
4.2.2. Consejo Técnico en el contexto Escolar Indígena.....	<b>88</b>
4.2.3. Intervención de los Supervisores de zona y su influencia para el Desarrollo y Aplicación del proyecto escolar.....	<b>91</b>
4.2.4. Intervención del Asesor técnico pedagógico ( ATP).....	<b>93</b>
4.2.5. Participación de las autoridades estatales.....	<b>95</b> 130
4.2.6. Participación de los Padres de Familia en el Proyecto Escolar..	<b>97</b>

142

**3° Categoría:  
“Educación Indígena”**

154

4.3.1. Práctica de educación intercultural en las escuelas de estudio..	<b>103</b>
4.3.2. Situación y conflictos lingüísticos en las escuelas bilingües.....	<b>109</b>
4.3.3. Significados otorgados a la formación de docentes de educación indígena desde la perspectiva de los actores claves..	<b>118</b>
4.3.4. Currículum Oficial en el contexto de Educación.....	<b>124</b>

**CAPÍTULO V.**

<b>ANÁLISIS DE DATOS GENERADOS DE LA OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA.....</b>	<b>129</b>
---	------------

<b>CONSIDERACIONES FINALES.....</b>	<b>142</b>
-------------------------------------	------------

<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>154</b>
--	------------

<b>ANEXOS.....</b>	<b>160</b>
--------------------	------------

## RESUMEN

La Educación Intercultural Bilingüe del Estado Mexicano contempla dos campos de acción fundamentales: la educación con calidad y la pertinencia cultural. Por tanto, a través de estos principios se analiza el diseño y aplicación de los Proyectos Escolares Anuales en las escuelas primarias indígenas, dado que éstos son considerados como el medio pedagógico que los docentes pueden emplear para intervenir, en aras de lograr los principios de calidad y pertinencia educativa que cita el programa intercultural del nivel primaria.

En consecuencia, esta investigación se centra en dar a conocer, desde la perspectiva de los docentes, los significados que le atribuyen el trabajo del proyecto escolar en dos instituciones de educación indígena; los retos y conflictos que enfrentan en su práctica escolar, así como los problemas identitarios que manifiestan en su rol como educadores en la escuela inclusiva a la que se aspira.

**Palabras claves:** Proyecto escolar; Interculturalidad; Bilingüismo; Calidad Educativa, Pertinencia Cultural.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación corresponde al paradigma cualitativo, y fue realizada en dos escuelas de educación indígena, ubicadas en la Zona de los Altos del Estado de Chiapas, México, en donde se indagó desde el contexto de las prácticas escolares, los significados que los docentes le atribuyen al Proyecto Escolar Anual como medio favorecedor de la calidad y pertinencia educativa que cita el programa de Educación Intercultural.

La necesidad de poner como centro la escuela, y con ello al docente como actor clave para lograr la mejora educativa, se ha hecho evidente en el Estado de Chiapas, en tanto que la presencia de una población diversa, con sus respectivas culturas, tradiciones y formas de aprender, principalmente de origen indígena, implica formas diferentes de responder a tales particularidades con procesos educativos pertinentes, tal como son enfatizados en los planteamientos de la Educación Intercultural Bilingüe.

En este sentido, la vía para atender con pertinencia y calidad las necesidades educativas de los grupos indígenas – y, en particular, en la educación primaria - es el Proyecto Escolar, el cual es comprendido como un medio que guía las acciones de los docentes en la búsqueda de las mejoras educativas, estableciendo para tal efecto una articulación de los contenidos nacionales a la realidad contextual y/o vivencial y lingüística de los alumnos indígenas, en pro de una enseñanza con sentido y pertinencia educativa en las aulas bilingües.

Teniendo como referente que la Educación Intercultural Bilingüe tiene como objetivo disminuir la tendencia a la discriminación hacia los pueblos indígenas y el racismo presentes en los ámbitos educativos y sociales, este estudio tiene como propósito entregar información que conlleven a la reflexión y análisis de la situación en que se desarrollan la enseñanza de las niñas y niños indígenas de

los Altos de Chiapas. De igual modo, a partir de los resultados cualitativos será posible – a posteriori - generar iniciativas para generar procesos reflexivos entre los docentes respecto a la importancia de su trabajo como facilitadores educativos.

Para llegar a las inferencias propias de este estudio, la presente tesis se encuentra organizada en cuatro capítulos. En el Capítulo I se describe la trascendencia e importancia de los proyectos escolares, y asimismo se delimita el objetivo general y específico que guiaron la investigación. En el capítulo II se presenta el contexto social de las escuelas en estudio, exponiendo también los aportes empíricos y teóricos existentes que permitieron relacionar y comprender los resultados de estudio. En el capítulo III, se enmarca el proceso metodológico que se requirió para llegar a los significados que otorgan los docentes y directivos con respecto a los Proyectos escolares. En el capítulo IV, se describen y analizan los resultados obtenidos a través de las categorías que emergieron de las entrevistas y de la observación etnográfica. Finalmente, se realiza la emisión de conclusiones obtenidas a través de la contratación, la reflexión y el análisis de los datos.

## **CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1. El problema y su Importancia**

México ha sido reconocido mundialmente como una nación multicultural, en la que convergen distintas manifestaciones culturales, caracterizándolo como un país rico en diversidad, costumbres y tradiciones. Estas manifestaciones le han sido heredadas a partir del sincretismo indígena y mestizo; lo cual ha generado en el país, la fusión de dos realidades que se entrelazan mutuamente para mantener la unidad nacional.

Si bien, este principio de unidad nacional parece en primera instancia favorecer la igualdad, en la cuestión educativa no logra serlo. Esto se debe a que el currículum escolar en el que han sido escolarizados los alumnos indígenas, ha sido diseñado desde la realidad mestiza sin considerar la existencia de 62 grupos étnicos, con sus respectivas formas de aprender y enseñar. Es por ello, que el tema educativo para la población indígena ha generado gran controversia respecto a la pertinencia educativa en la enseñanza de la niñez indígena.

La controversia surge a mayor escala, cuando se revelan los resultados evaluativos a nivel nacional, que muestran la inequidad de la educación que reciben las niñas y niños indígenas, en especial de los niños tsotsiles y tseltales de Chiapas. En esta entidad federativa, se ubica el mayor porcentaje de reprobación de acuerdo al INEGI<sup>1</sup> (2010), donde el índice de reprobación a nivel estatal fue de 5.7 %, ubicando al estado Chiapaneco por debajo de la media nacional que fue de 3.4% situándolo así, en el lugar 27 de los 32 estados con que cuenta México.

Así también, en los logros educativos de los alumnos indígenas

---

1 Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

Chiapanecos en el ciclo escolar 2010-2011 realizado de acuerdo a las Evaluaciones Nacionales de Logro Académico (ENLACE)<sup>2</sup>, se constata a través de los datos que estos alumnos no logran sobresalir con resultados satisfactorios. En los resultados obtenidos en éstas pruebas se observa que las materias de Español y Matemáticas, reflejaron 1,2% en el nivel de excelencia, 8,8% en el nivel bueno, 37,0% en el nivel elemental y un 52,1% en el nivel insuficiente. El mayor porcentaje lo alcanza el 52,1% en el nivel insuficiente, de acuerdo a los parámetros evaluativos; y el menor porcentaje un 1,2% en el nivel de excelencia, lo cual refleja una amplia brecha porcentual si comparamos ambos parámetros de medición.

Ahora bien, si comparamos los logros obtenidos entre las escuelas bilingües y no bilingües teniendo como parámetro el 40,0% del nivel de logro a nivel nacional, la población no indígena obtuvo un 38,5%, de logro, frente a un 17,7% en nivel de logro en las escuelas indígenas ( Enlace: 2011). Teniendo en cuenta los anteriores resultados, es posible establecer que existe una diferencia de 20,8 % entre estos dos sistemas.

Si bien, podemos mencionar a grandes rasgos que éstos resultados están mediados por distintos factores, el carácter etnocéntrico en el diseño de estas pruebas ratifica la desigualdad educativa. Esta desigualdad radica en que el diseño y aplicación de dichas pruebas, se realiza con base a la cultura y lengua de los alumnos mestizos, generando una gran injusticia educativa, pues no es considerado el contexto sociocultural de los pueblos indígenas.

Otros aspectos relevantes a considerar frente a la complejidad educativa configurada por las pruebas ENLACE, son las prácticas de los docentes indígenas, puesto que han sido devaluadas progresivamente, y el prestigio de las escuelas indígenas, ponen en entredicho su calidad de enseñanza. Estos

---

2 En dichas evaluaciones son considerados cuatro parámetros evaluativos para medir los conocimientos de los alumnos, a) Nivel insuficiente, b) Nivel Elemental, c) Nivel Bueno y d) Nivel Excelente.

instrumentos amplían los márgenes de desigualdad educativa, en la medida en que se clasifica y tipifica a las escuelas en buenas, regulares y malas, destacando a algunas por su “éxito escolar” y condenando a otras en cuanto al insalvable “fracaso escolar”.

Ahora bien, Guevara (2001) citado por Bastini, menciona que; es indudable de que la educación en Chiapas dejó de ser el principal instrumento de movilidad social y de desarrollo de las capacidades físicas y mentales de la población escolar. Esto significa que debido a las condiciones inequitativas en los niveles de logro se evidencia una crisis educativa, puesto que la educación indígena no logra situarse de manera satisfactoria frente a las exigencias de las normas evaluativas a nivel nacional.

Ante estas evidencias se ha hecho notoria la necesidad de una mejora educativa en el ámbito escolar indígena. Así lo hizo saber en el año de 1994 el movimiento Zapatista originado precisamente en el Estado de Chiapas, en donde se plantearon demandas a favor de una atención justa y diferenciada para los alumnos indígenas. Es decir, se exigía pertinencia cultural educativa y la adecuación en los procesos de enseñanza aprendizaje a la población rural para lograr mejores resultados educativos. Esta pertinencia implicaba que los procesos de enseñanza-aprendizaje respondieran a las características socioculturales de cada contexto y cultura, fortaleciendo en los niños y niñas indígenas el aprecio y tolerancia hacia las diferencias culturales, sin la devaluación de una cultura respecto a otra.

Sin embargo, la importancia del fomento del aprecio y tolerancia hacia las diferentes culturas, sólo parece ser considerado en las escuelas que atienden a la población indígena, dejando de enfatizarse en las escuelas monolingües, a donde asisten principalmente estudiantes mestizos. Esto ha generado progresivamente una gran tensión entre ambos sistemas educativos, ya que desde el ámbito social se promulga en los petitorios y exigencias por una

educación justa en la que ambas culturas converjan en una educación intercultural, donde la cultura indígena y la mestiza sean capaces de convivir y crear un ambiente de mutuo desarrollo.

Aunque la Secretaría de Educación Pública (SEP), hace un pronunciamiento para contemplar el enfoque intercultural dentro de las aulas a nivel escolar, en la cultura indígena y no indígena, esto únicamente parece relevante en las escuelas indígenas. El decreto hace referencia de que en todas las aulas se:

*“Reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local regional y nacional; así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos”* (SEP: 1999).

De este modo, en el ámbito educativo nacional se afirmó con mayor fuerza que la educación para los pueblos indígenas debía adaptarse a sus necesidades y condiciones de cultura, lengua, población, organización social, formas de producción y trabajo; también se precisó que la educación para la población no indígena debería combatir las formas manifiestas y encubiertas de racismo y discriminación (Martínez y Saldivar: 2011). La SEP (1996), reiteró además, la necesidad de lograr una congruencia entre la escuela y cultura local, para incorporarse de esta manera los saberes y comportamientos de cada pueblo, como valiosas normas de relación entre las personas y éstas con el medio natural.

Un año antes de este decreto, el gobierno federal reconoció que como producto de la centralización educativa “se ha distanciado crecientemente la autoridad federal y estatal de la escuela con el siguiente deterioro de la organización escolar, y reconociendo que se ha hecho más densa la red de procedimientos y tramites y que la responsabilidad de la educación de niños y

jóvenes no está siendo cabalmente compartida por la escuela, los padres de familia y la comunidad” (Ramirez: 2000).

En consecuencia, para disminuir las grandes tasas de reprobación el estado Mexicano implementó programas compensatorios, entre los que destacan los Proyectos Escolares, con el fin de conjugar acciones que busquen el aumento de la calidad y equidad de los servicios educativo para atender de manera pertinente y desde la escuela, las principales problemáticas que impiden la mejora educativa, tomando como punto de partida la idea de que la escuela es la unidad básica del sistema educativo, y es en su proyecto en donde se pueden incluir una serie de acciones destinadas a transformar la educación.

Schmelkes (2001), define el Proyecto Escolar como un instrumento de planeación a fin de lograr adecuadamente los objetivos educativos. El Proyecto Escolar es el proyecto de todos los que trabajan en una escuela, y representa, aquello en lo que están dispuestos a comprometerse. Por lo tanto, un Proyecto Escolar representa aquello que a nivel colectivo y a nivel personal, se está dispuesto a hacer de manera diferente para contribuir a la mejora educativa.

Desde esta perspectiva, los proyectos escolares tienen la finalidad de intervenir desde el contexto real, es decir desde el funcionamiento cotidiano de las prácticas escolares, y de ahí generar planes de acción enfocadas en la construcción de una visión, misión y metas a lograr en cada escuela, tomando como base los diagnósticos iniciales respecto a los conocimientos previos de los educandos. A su vez, los maestros y directivos son los sujetos inmediatos para lograr una mejora educativa, ya que son ellos quienes conocen y viven de manera directa las problemáticas que se enfrentan en la práctica escolar.

Por lo tanto, el proyecto escolar puede contribuir a lograr una educación inclusiva y justa, pues en él, se puede optar por colocar al alumno como centro, teniendo como prioridad buscar el sentido de la enseñanza, y por ende, la

pertinencia de la educación. Esto significa, según Morín (1999), que el desarrollo de una práctica escolar centrada en la condición humana y buscando enseñar bajo la comprensión entre las personas, constituye la condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.

Si bien, según lo dicho, el proyecto escolar surge como una herramienta que contribuye a que los niños accedan a una educación de calidad y pertinencia educativa, ¿Por qué entonces se siguen observando los grandes déficits educativos en el sistema escolar indígena? Tales resultados prevalecen pese a que en cada inicio de ciclo, los docentes y directivos realizan el proyecto escolar que guía los medios y fines en la educación. De ahí que resulte necesario saber la efectividad y pertinencia real de estos proyectos en los contextos de educación indígena.

Por las anteriores razones expuestas, surge la necesidad de realizar este estudio para develar desde la realidad de las prácticas pedagógicas, los significados que le atribuyen los docentes al diseño e implementación de los proyectos escolares, de acuerdo a la pertinencia cultural y a la búsqueda de una calidad educativa que indica el programa intercultural. Considerando el enfoque de esta investigación, así como las características culturales y sociales de dos escuelas de la Región Altos de Chiapas que atienden a alumnos tsotsiles y tseltales, se plantea como pregunta de investigación:

***¿Cuáles son los significados que le atribuyen los docentes a la pertinencia cultural de los proyectos escolares de acuerdo al marco de educación intercultural, en dos escuelas primarias bilingües de la región Altos de Chiapas?***

## **1.2. OBJETIVOS**

### **1.2.1. Objetivo General**

Conocer los significados que le atribuyen a la pertinencia educativa de los proyectos escolares anuales, los docentes de dos escuelas de educación primaria intercultural bilingüe de la Región Altos de Chiapas.

### **1.2.2. Objetivo Específicos:**

- Describir la participación de los docentes en la implementación de los proyectos escolares anuales en las dos escuelas.
- Describir desde las perspectivas de los docentes y directivos el proceso de: planificación, implementación y consolidación de los Proyectos Escolares en las escuelas indígenas.
- Conocer los significados que los docentes y directivos tienen en relación a su práctica con el programa de Educación intercultural bilingüe.

## **CAPÍTULO II: ANTECEDENTES REFERENCIALES**

### **2.1. CONTEXTO: CARACTERÍSTICAS SOCIALES Y CULTURALES DE LAS COMUNIDADES EN ESTUDIO**

En este capítulo se hará una breve descripción de las características socio demográfico, geográfico, lingüístico y cultural de los grupos étnicos contemplados en la investigación: la etnia tseltal y la etnia tsotsil. Estas etnias de la República Mexicana, están ubicadas en la zona Altos del Estado de Chiapas y se encuentran emparentadas entre sí, ya que pertenecen al grupo lingüístico maya-totonaco, aunque con características específicas en su forma de organización, vestimenta y lengua. Los tsotsiles se llaman a sí mismos Batsil Winiketik, “hombres verdaderos” y los tseltales se refieren a sí mismos como Winik atel, “hombres trabajadores”.

El territorio tsotsil se encuentra al noreste y suroeste de la ciudad de San Cristóbal, se toma como referencia esta ciudad, por ser el principal centro de encuentro de estas dos culturas. El tsotsil se habla en distintos municipios como lo es: Aldama, Chenalhó, Chalchihuitan, Chamula, Mitontic, El Bosque, Larráinzar, Pantelhó, Huixtan, Zinacantan, Huitiupan, Simojovel de Allende, Totolapa, Jitotol, Pueblo Nuevo Solistahuacán, Bochil, Ixhuatán, Soyaló, Venustiano Carranza, Ixtapa, Teopisca, y San Cristóbal de las Casas.

El territorio tseltal se encuentra al noreste y sureste de la ciudad de San Cristóbal, abarca más municipios que la etnia tsotsil, sobresaliendo los municipios de San Juan Cancuc, Chanal, Oxchuc, Tenejapa y Altamirano; hacia el norte: Sitalá, Socoltenango, Yajalón, Chilón, Ocosingo, Amatenango del Valle y Aguacatenango. El territorio tsotsil, colinda con los tseltales, al norte con los Choles y los zoques y con estos últimos al Oeste; en cambio, los tseltales limitan al este con los tsotsiles, al noroeste con los Choles y al sureste con los tojolabales.

El asentamiento de estos grupos son variados, unas se localizan en planicies y las otras en elevaciones montañosas, debido a las características del relieve Chiapaneco.

### **2.1.2. Cosmogonía y transmisión de conocimientos de los Tseltales y Tsotsiles.**

Los tsotsiles y los tseltales conciben al mundo como un todo y lo llaman cielo-tierra (vinajel-banamil). Toda vida se desarrolla en la superficie del cielo y la tierra, mientras que la vida extraordinaria, como la de los sueños, existe en el otro cielo-tierra. Sólo los curanderos o iloetik pueden verlo: ellos tienen la función de interceder por los hombres en el mundo sobrenatural, que son quienes realizan curaciones de carácter individual y dirigen ceremonias de carácter colectivo.

El mundo está constituido por un cosmos (Chul-chan) la madre tierra (lum balumilal o ch' ul balumilal) y el inframundo (katimbak). El equilibrio y la armonía entre esos tres espacios es recompensado por las divinidades protectoras del universo: el sol, la luna y las montañas (Gómez; 2004: 10).

Los tseltales y tsotsiles consideran al Chulel (espíritu) como el alma y cómo signo de identidad. Esto significa que desde que la madre queda embarazada el bebe al instante le es otorgado un espíritu o chulel. Al incorporarse el Chulel (espíritu) recorre sus dos principales centros de memoria e identidad; su espíritu o alma (ch'ulel) y su corazón (yotan), (Gómez; 2004: 12).

La educación es concebida como una lenta adquisición del alma, que es análoga a la totalidad de la conciencia. El alma alcanza su madurez mediante el aprendizaje de cómo llegar a ser un buen cultivador del maíz. En el sistema religioso de los tsotsiles se mezclan elementos culturales de divinidades aborígenes junto con elementos de la religión católica.

La enseñanza se transmite mediante la observación y la práctica y los niños aprenden desde pequeños los roles que deben cumplir. Los niños son instruidos por los padres para que aprendan desde pequeños a cultivar la tierra, así como a observar a la naturaleza, la luna, las estrellas, el cielo, el canto de las aves que son los que guiarán la buena cosecha del maíz y frijol: principal cultivo de la población indígena. Las fases cíclicas de la luna le guiará para saber que es temporada de la siembra de determinado producto, el observar al cielo y las estrellas les permite saber las condiciones climáticas para el día siguiente, el canto de las aves les indica que están en peligro y el cambio o entrada de una nueva estación.

Por otra parte, las niñas son instruidas desde pequeñas por las madres en las labores hogareñas. Una niña pasa muy pronto de la niñez a la madurez, ya que desde pequeñas se le enseña a ser responsables del cuidado de la casa y de los hermanos pequeños. En los ratos libres se les instruye en el bordado y tejido. El juego y los cuidados maternos son dados hasta los 3 a 5 años y a partir de ahí tanto niñas como niños, son ellos mismos responsables de su cuidado. Así, aunque la relación entre padres e hijos es fuerte, en las comunidades, desde pequeños se les enseña a la autonomía.

En cuanto el papel de la sociedad indígena para la transmisión de conocimientos, este se desempeña por medio de la vida ceremonial comunitaria, en donde se les enseña los rituales para agradecer a las montañas, a los cerros que consideran que en ella vive un ser sobrenatural que favorece la cosecha y la abundancia de la comunidad.

Las fiestas patronales cumplen un papel muy importante en la reafirmación de los lazos que unen a los integrantes de cada comunidad indígena: entre otras cosas, propician el intercambio comercial y cultural, promueven los matrimonios y permiten el establecimiento de alianzas, al igual que limar asperezas y rivalidades.

En el Carnaval, los tsotsiles representan complejas escenificaciones en torno al origen de su identidad y su relación con otras etnias. Entre otras cosas, en estos ritos expresan su visión del pasado (el origen mítico del cosmos, que llaman los “tiempos viejos,” y algunos sucesos de la historia (importantes para ellos) y la manera en que entienden su situación dentro de las circunstancias económicas y políticas actuales, por ejemplo, su rechazo a integrarse a la cultura nacional y su deseo de mantener la propia, al igual que conservar algunos elementos del ciclo agrícola. (Obregón; 2003).

Los tsotsiles creen en cuatro formas fundamentales de la divinidad: los totilme'iletik (padres-madres) son dioses ancestrales apreciados como indígenas que viven en los lugares sagrados, otorgan el sustento y recompensan o castigan. Creen que un individuo posee un ch' ulel o “espíritu”, cuando un tsotsil rompe con el orden establecido, los totilme'iletik lo castigan con el daño a su ch'ulel. En este caso, es necesaria la intervención del ilol para su recuperación.

## **2.2. CONTEXTO GENERAL DE CHIAPAS**

Chiapas forma parte de los 32 estados de la república mexicana y es el octavo estado más grande en la República, contando con una extensión territorial de 74,415 km<sup>2</sup>. Es distinguido como uno de los estados más importantes de la frontera sur, considerado como un mosaico multicolor matizado con el folklor ancestral de los pueblos indígenas. La palabra Chiapas proviene del Náhuatl que significa “lugar de la Chia”, semilla sustanciosa que era usada en bebidas refrescantes.

En particular, la región de los Altos de Chiapas – la zona de estudio - , se localiza en la zona montañosa, con una altitud máxima de 4,080 msnm. Limita al norte con Tabasco; con la República de Guatemala al este, al sur con el Océano pacífico y con los estados de Oaxaca y Veracruz al Oeste. Su relieve se caracteriza por estar formada de cadenas montañosas, esta elevación es de

piedra caliza atravesada por formaciones volcánicas extintas, como los cerros Huitepec y Tzontehuitz.

El clima de la región alteña se divide en dos épocas: seca, que inicia en noviembre para concluir en mayo, y la de lluvias, que comienza a fines de mayo o principios de junio hasta fines de octubre. La temperatura media anual es de 20°C para las tierras templadas con una altura entre los 800 y 1 550 msnm. Las tierras frías, ubicadas por encima de los 1,500 msnm, cuentan con una temperatura media anual que va de 12 a 15°C, con una precipitación de alrededor de 1, 250 mm anuales. La mayor parte del territorio alteño tiene un clima templado húmedo. En las tierras templadas y frías hay bosques de coníferas con diferentes variedades de pino, encino y roble.

En este Estado coexisten la cultura mestiza con la cultura tseltal, tsotsil, chololes, zoques, tojolabales, mames, kakchikeles, chujes, lacandones, kanjobales.



Fuente: <http://www.chiapas.gob.mx/ubicación>.

Según datos del Censo de Población y vivienda, (INEGI: 2010) la población Chiapaneca asciende a 4.796,580, de las cuales 2, 352,807 son hombres y 2, 443,773 son mujeres.

El Estado se caracteriza por una enorme diversidad geográfica, económica, social y cultural. Tal diversidad se hace presente en sus 118 municipios existentes, agrupados en 9 regiones: Centro, Altos, Selva, Norte, Fronteriza, Istmo, Sierra, Costa y Soconusco. En este estado existen 1, 141,499 personas mayores de 5 años que hablan alguna lengua indígena, lo que representa 27.2 % de la población de la entidad, ocupando el 2º lugar dentro del país que contempla a más hablantes de lengua indígena. Dentro de las lenguas más habladas en el estado son el Tseltal, con 461,236, tsotsil, 417,62, Chol 191,947 y el Zoque con 53, 839.

Los pueblos indígenas habitan principalmente cuatro regiones: Norte, Centro, selva y Altos. Pero hacen más presencia en tres regiones: La zona de los Altos, Tsotsiles y Tseltales, que tienen como eje de abastecimiento y comercio la Ciudad de San Cristóbal de las Casas; la zona Norte, Zoques y Tsotsiles; la zona Chól tseltal, que tiene como centro Palenque y ciudades del Norte; Ocosingo y parte de la selva. La selva se nutre de las poblaciones altas, tanto de la parte Chól como de la Tseltal- Tsotsil. Estos habitantes, se dedican principalmente a la agricultura, ganadería, fruticultura y la pesca.

Para efectos de la investigación, se delimitó como zona de estudio los municipios de Aldama y Tenejapa, perteneciente a la Zona Altos del Estado de Chiapas. Se eligió una escuela en el municipio de Aldama, en donde los habitantes hablan la lengua Tsotsil; y otra escuela en el municipio de Tenejapa, en donde se habla la lengua Tseltal. A continuación se presentan datos específicos sobre los municipios contemplados.

### **2.3. Contexto Comunitario y Escolar de Aldama, Chiapas.**

En el municipio de Aldama, se contemplan 15 escuelas de Educación Primaria Indígena, 17 escuelas de Educación Preescolar indígena, 2 escuelas de Educación Secundaria y una escuela de Bachillerato. Estos últimos niveles educativos son atendidos por docentes monolingües en lengua española.

Aldama cuenta con una población de 5,072 de la cual 2,438 son hombres y 2,634 son mujeres. Esta localidad se encuentra ubicada al centro del estado de Chiapas, posee una superficie de 26.57km y se encuentra a una altura de 900 hasta los 2,200 metros sobre el nivel del mar. Limita al Norte con el Municipio del Bosque, al Este con Chenalhó, al sur con Chamula y San Andrés Larrainzar y al Oeste con Santiago el pinar. Su nombre es en honor al ilustre militar y político Ignacio Aldama, caudillo del movimiento Independista de México que encabezó Don Miguel Hidalgo y Costilla.

En el municipio de Aldama se eligió a la escuela “Emiliano Zapata Salazar”, perteneciente a la zona Escolar 013 y se encuentra ubicada en la cabecera municipal. En esta escuela se atienden a alumnos de entre 6 a 13 años de edad, en donde cursan la educación primaria contempladas en 6 ciclos escolares (1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º). Se atienden 620 alumnos, 315 mujeres y 305 hombres monolingües en lengua indígena. Laboran en ella 14 docentes hablantes de la lengua, (Tsotsil y Tseltal y español).

En cuanto a los niveles de logro de esta institución, se pudo constatar que en el ciclo escolar 2010-2011 mostró un promedio general de aprovechamiento de 7,3 en comparación con un 7.1 del ciclo 2009-2010, resultando una mejora de dos décimas en el presente ciclo escolar. Sin embargo, en las materias consideradas fundamentales como son: Matemáticas y español se nota una disimilitud en cuanto a la mejora. En el ciclo escolar 2009-2010 se logró en Matemáticas un promedio general de 7.1, en español un 7.2. En el periodo 2010-2011, en Matemáticas se logró un promedio de 7.1 manteniéndose la misma cifra del año anterior, mientras que en Español se logró un 7.0% de aprovechamiento, mostrando una baja de dos décimas en el aprovechamiento a nivel general.

También se pudo constatar en los documentos estadísticos del Proyecto Escolar 2010-2011, de la escuela Emiliano Zapata Salazar, un porcentaje más alto

de reprobación en los dos primeros grados. En Primer grado se mostró un porcentaje de 14.6%, Segundo grado 10.0%, Tercero 11.1%, Cuarto grado 1.5, Quinto grado 2.0 y en Sexto grado 1.0%. La explicación que le dan los docentes a estos datos de reprobación es que en los primeros años la mayoría de los alumnos llegan a las escuelas monolingües en su lengua materna y conforme avanzan en los grados, logran habilidades en la comprensión lectora y resolución de problemas en la lengua castellana.

A nivel municipal se observa que en año escolar 2010-2011, hubo un nivel de escolaridad en hombres de 1,167, en mujeres 1,295, de un total de 2,464 escolares. La tasa de eficiencia terminal es de 98.79%. Además, el INEGI (2010), reporta un índice de analfabetismo del 58.17%. En contraste, la media estatal de analfabetismo es de 22.91%; se cuenta con una eficiencia terminal de 98.79% en educación primaria, una tasa de 0.18 de deserción y una tasa de aprobación de 88.77%

El municipio de Aldama es considerado como una de las comunidades con alta marginación económica, social y educativa. De acuerdo al documento sobre la Pobreza en México y en las entidades federativas 2008-2010 del Censo Nacional de Evaluación de la política de desarrollo Social (CONEVAL), el municipio de Aldama al igual que otras 9 entidades a nivel nacional presenta el mayor porcentaje de población en pobreza, apreciando un índice de marginación de 1.38% lo que lo ubicada en el lugar número 19 de 118 municipios considerados con mayor rezago social y desarrollo humano.

Esta población no cuenta con localidades urbanas: todas sus comunidades son consideradas rurales, contando con servicios esenciales como energía eléctrica, agua potable y en algunos lugares con servicios de Salud como son las clínicas. Las poblaciones más retiradas del municipio, no poseen agua entubada y para recibir atención médica tienen que trasladarse al municipio de Aldama.

### 2.3.1. Ubicación del municipio de Aldama en el estado de Chiapas.



Fuente: <http://www.aldamachiapas.gob.mx/Contenido/geografia.html>

En su mayoría, los habitantes de la zona son monolingües en tsotsil y se dedican principalmente a la agricultura. Entre los principales cultivos destacan el maíz y el frijol, también se dedican a la ganadería, a la crianza del ganado bovino y caprino, siendo este la comercialización su principal fuente de ingresos.

### 2.4. Contexto Comunitario y Escolar del municipio de Tenejapa, Chiapas.

A nivel municipal, Tenejapa cuenta con una población de 40,265, de las cuales son 19,761 hombres y 20,507 mujeres. En este municipio hablan español 15,872, los no hablantes, es decir los que solo hablan lengua indígena son 20,310. Tenejapa es una de las comunidades tseltales que se encuentra a 28 kilómetros de la ciudad de San Cristóbal de las Casas. El nombre de Tenejapa proviene del náhuatl que significa "río Calvario". El pueblo fue fundado en siglo XVII. Los frailes dominicos establecidos en la región se esforzaron por implantar en esta localidad las bases de una organización colonial.

Tenejapa colinda al norte con Chenalhó, al este con San Juan Cancuc y Oxchuc, al sur con Huixtán y San Cristóbal de las Casas, y al Oeste con Chamula y Mitontic. Se localiza en los límites del altiplano central y las montañas del norte, siendo montañoso el terreno en su totalidad. Su extensión territorial es de 99.4 km<sup>2</sup>, lo que representa el 2.63% de la superficie de la región Altos y el 0.13% de la entidad; su altitud es de 2,060 msnm. Entre las actividades principales de esta localidad se encuentra la agricultura, cultivándose principalmente el maíz, frijol, café y hortalizas. También se dedican a la crianza de aves de corral y ganado vacuna en menor proporción.

El nivel de marginación de esta población es de 1, 18% posesionando en el lugar número 33 de los 118 municipios del estado de Chiapas, en cuanto al rezago social se encuentra en un grado alto, ubicándose en el puesto número 17 de los 118 municipios, en el Desarrollo Humano se considera con un grado medio, encontrándose en el lugar número 96 dentro de los municipios del estado.

En referencia a su infraestructura, el municipio cuenta con 133 planteles educativos, 61 centros de Educación Preescolar indígena, 59 Escuelas de Educación indígena, 10 Escuelas de Educación Secundaria y 3 planteles de bachillerato, atendidos por profesores monolingües en lengua española, en total se encuentran laborando 501 docentes distribuidos en los cuatro niveles educativos.

Respecto al ámbito educativo en este municipio, los índices de población escolar son de 10,816 hombres y 11,827 mujeres, haciendo un total de 22,643. La asistencia escolar en mujeres es de 6,411, en hombres 5,454, con un total de 11,865. La tasa de deserción es de 1.47%, el porcentaje de reprobación de 92.32, y la tasa de eficiencia terminal es de 86.40%. El analfabetismo se presenta en 6,410 habitantes 3,351 en hombres y 3,059 en mujeres casi la quinta parte de la población general del municipio de Tenejapa.

En referencia a la escuela de estudio, "Raza de bronce", se encuentra ubicada en la localidad de Kotolte municipio de Tenejapa. De las 54 comunidades del municipio, la escuela elegida se encuentra dentro de la comunidad con mayor población, en la que habitan 2,503 personas. La escuela cuenta con una matrícula de 528 estudiantes, de las cuales son 285 mujeres y 243 hombres, distribuidos en los 6 grados de educación primaria. En el ciclo escolar 2010-2011 reveló un mayor porcentaje de aprovechamiento que fue de 7.6, mientras que en el ciclo escolar 2009-2010 fue de 7.4 elevando sus niveles de logro a dos décimas con respecto al año anterior.

En la asignatura de Matemáticas se logró un promedio general de 7, 2 y en Español un promedio general de 7,7, mostrando mejoras con respecto a las otras escuelas a nivel zonal ya que en general se mostraron un logro de entre 7, 5 y 7, 6 en las demás instituciones.

## **2.5. ANTECEDENTES EMPÍRICOS**

### **2.5.1. Plan y Programa Nacional; Propósitos Educativos.**

Las bases filosóficas que orientan la educación básica en el sistema educativo mexicano se encuentra en el artículo tercero de la constitución Política que a la letra dice: *“Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado-Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La Educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; esta y la media superior serán obligatorias”*.

La educación mexicana también se rige bajo la Ley General de Educación sustentada por 48 artículos que regulan la impartición de educación en los distintos estados, federación, entidades y municipios, sus organismos descentralizados y los particulares. En ella se estipula que la educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (Ley General de Educación; 1993:2). Especialmente, en el artículo 2º y 12º se hace alusión al derecho educativo, y a la determinación de un currículo para lograr los objetivos del artículo tercero.

El artículo 2º menciona: *“Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables. La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social (Ley General de Educación; 2009:2)”*.

Asimismo, en el artículo 12º contemplado dentro del capítulo II del federalismo educativo sección I, de la distribución de la función social educativa menciona que “corresponden de manera exclusiva a la autoridad educativa federal las atribuciones siguientes: I.- 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, en los términos del artículo 48 (Ley General de Educación; 2009:12).”

Bajo estos criterios, se expresan explícitamente los propósitos educativos determinando cuatro campos formativos en los planes y programas de estudio, articulando los tres niveles educativos básicos del país: Educación Preescolar, Educación Primaria y Educación Secundaria, con sus distintas descripciones y funcionalidades.

En el caso de la Enseñanza Básica se definen cuatro campos formativos: Lenguaje y comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social, Desarrollo personal y para la convivencia. Estos campos organizan, regulan y articulan los espacios curriculares, poseen un carácter interactivo entre sí, y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso que el plan requiere. A continuación se reseña brevemente cada uno de ellos.

#### ❖ **Campo de formación: Lenguaje y comunicación**

La finalidad de este campo es el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje. Se busca que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; es decir,

reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos. Dentro de este campo se incluye la Lengua indígena, cuyo propósito es contemplar las particularidades de cada lengua y cultura indígena, para comprender la diversidad lingüística del país, partiendo la enseñanza en propuestas locales y regionales.

Cabe precisar que Lengua Indígena se le da vigencia a partir de la publicación del nuevo plan y programa del año 2012, donde a través de la Reforma Integral de la Educación básica, el currículo considera como imprescindible contemplar dentro de su marco curricular la diversidad cultural y lingüística de los alumnos indígenas, dejando de manera abierta la generación de estrategias locales o regionales para su mejor adaptación en los contextos escolares. Se trata de generar un ambiente educativo propicio para la coexistencia de las lengua indígenas y el español, sin el antagonismo de una sobre otra. Si bien en el anterior plan y programa de 1993, se contemplaba la importancia de hacer adaptaciones lingüísticas y culturales, en el nuevo plan y programa se le brinda mayor relevancia, al contemplarlas dentro de un campo formativo.

Para hacer cumplir la currícula, los docentes tendrán que promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos.

#### ❖ **Campo de formación: Pensamiento matemático.**

La descripción de este campo establece la base para un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la solución de problemas, en la formulación de argumentos para explicar sus resultados y en el diseño de estrategias y sus procesos para la toma de decisiones. En síntesis, se trata de pasar de la aplicación mecánica de un algoritmo a la representación algebraica.

❖ **Campo de formación: Exploración y comprensión del mundo natural y social.**

Este campo integra diversos enfoques disciplinares relacionados con aspectos biológicos, históricos, sociales, políticos, económicos, culturales, geográficos y científicos. Constituye la base de formación del pensamiento crítico, entendido como los métodos de aproximación a distintos fenómenos que exigen una explicación objetiva de la realidad.

En cuanto al mundo social, su estudio se orienta al reconocimiento de la diversidad social y cultural que caracterizan a nuestro país y al mundo, como elementos que fortalecen la identidad personal en el contexto de una sociedad global donde el ser nacional es una prioridad.

❖ **Campo de formación: Desarrollo personal y para la convivencia.**

La finalidad de este campo de formación es que los estudiantes aprendan a actuar con juicio crítico a favor de la democracia de la libertad, la paz, el respeto a las personas a la legalidad y a los derechos humanos que impliquen manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal y, desde ésta, construir identidad y conciencia social. Este campo de formación incluye habilidades intelectuales y actitudes planteadas hacia un trayecto formativo congruente para desarrollar competencias y que, al concluirla, los estudiantes sean capaces de resolver eficaz y creativamente en los problemas cotidianos que enfrenten.

Los campos formativos citados, como se menciona en el artículo 12º de la Ley General de Educación, son nacionales, y comunes, de manera que todos los niños deben lograrlos en los seis años previstos de educación primaria, independientemente de su condición social, de la región en la que habiten o del grupo étnico al que pertenezcan ( SEP:1999).

Por otra parte, en los cuadernos para “transformar las escuelas” (1999) se hace mención que la misión de la escuela primaria, incluye dos ejes fundamentales para su funcionamiento:

A) El logro de los propósitos que debe constituir en la orientación principal de todas las acciones profesionales, tanto individuales como colectivas de los maestros y los directores, así como del apoyo de las familias al trabajo escolar.

B) Congruentes en la idea de que los propósitos planteados no se alcanzan en un solo ciclo escolar, es necesario que cada docente correlacione los estilos de enseñanza de los distintos profesores de manera que los alumnos no reciban orientaciones distintas o contradictorias al pasar de un grado a otro.

También en este cuaderno se acota que, el carácter nacional de los propósitos educativos no significa el desconocimiento de la existencia de diferencias significativas entre la escuela, originadas en la diversidad socioeconómica y cultural de la población que se atienden, la estructura de los planteles y la experiencia de los maestros y directivos.

Sin embargo, esas diferencias no impiden el cumplimiento de los propósitos educativos establecidos; lo que exigen en cambio, es que en cada caso se defina el camino más adecuado para lograrlos. Uno de los instrumentos que apoya en la definición de este camino es el proyecto escolar, ya que su diseño y ejecución implica el establecimiento de ciertos acuerdos respecto al enfoque que se debe trabajar y lograr los propósitos.

### **2.5.2. Antecedentes Respecto a La Gestión del Proyecto Escolar.**

Para lograr los propósitos educativos de los escolares indígenas de manera eficiente, es decir, que se le enseñe a comprender y no a la transmisión de simples contenidos, el sistema educativo mexicano, a través de la publicación del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB), en mayo de 1993, inició un proceso de transformación profunda, mediante la implementación de un conjunto de acciones de política educativa con tres propósitos: a) asegurar el acceso de todas las niñas y los niños a la escuela, b) mejorar la calidad educativa y c) fortalecer la equidad en la prestación del servicio educativo (Bonilla: 2004).

A partir de esta publicación se comienzan a gestar diversas intervenciones en distintos estados de México para impulsar la autonomía de los centros escolares en el proceso de adaptación de los proyectos escolares bajo las condiciones de equidad y educación integral. Estas intervenciones comienzan a desarrollarse con mayor auge entre los años 1995 y 1998, al establecer el programa de desarrollo educativo un conjunto de orientaciones que toman como punto de partida la idea de que la escuela es la unidad básica del sistema educativo, incluyendo una serie de acciones destinadas a la transformación de la gestión escolar.

Los programas escolares en México se desarrollaron asumiendo que la gestión escolar es "el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica "en - con - y para la comunidad educativa" (Pozner; 1995, pp. 70). El objetivo primordial - señala Pozner - de la Gestión Escolar es "centrar, focalizar, nuclear a la unidad educativa alrededor de los aprendizajes de los alumnos".

Para elevar la calidad de la educación pública, se asumió que en México era necesario que las escuelas tuvieran un marco de gestión que permitiera un

adecuado equilibrio de márgenes de autonomía, participación de la comunidad, apoyo institucional y regulación normativa. Estas medidas incluían, además, la orientación de las funciones de directores y supervisores, el impulso de medidas de evaluación diagnóstica y la promoción de la elaboración de proyectos escolares como instrumento para promover una mayor colaboración de maestros, directivos y las madres o padres de familia en el mejoramiento de los resultados educativos (SEP; 1995:43-45).

También en base al modelo de la calidad total que Silvia Schmelkes promovió a partir de sus investigaciones, se incrementaron trabajos de proyectos escolares en distintos estados del país, promoviendo: círculos de estudio, diagnóstico, liderazgo directivo, trabajo en equipo, evaluación y participación de la comunidad educativa, así como la centralidad del aprendizaje y la enseñanza, y que posteriormente fueron sistematizadas en el libro que fueron publicadas en todas las escuelas del país bajo el título “Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas” (1995).

En los periodos comprendidos entre los años 2001 y 2006, en el Plan Nacional de Educación hizo principal hincapié en resaltar el papel de los centros escolares como principal factor de cambio, motivando a innovar a partir de la tradición y de un cuidadoso equilibrio de realismo, aunque se reconoció que había que prever resistencias, a la vez que aprovechar oportunidades.

Para la realización de esta tarea se distinguen tres niveles esenciales en los que debe incurrir la escuela, de modo que se produzca una adecuada articulación de los cambios ya que de ello dependerá, el éxito o fracaso de los esfuerzos. Los tres niveles comprendidos son: Microsistémico, Intermedio y Macrosistémico.

**En el nivel Microsistémico;** se entiende la escuela como un espacio donde se generan los hechos educativos y se enfatiza la necesidad de diagnosticar los problemas, para así planear la forma de resolverlos, contando con el liderazgo

académico de sus directivos y destacando el trabajo colegiado, vinculando toda actividad con su comunidad y fomentando su participación. Así como evaluar y comunicar a la comunidad los resultados de sus evaluaciones y desarrollar procesos continuos de mejora.

También hace una principal referencia a que las aulas transformen la calidad de las interrelaciones de manera que se vuelva un sitio donde se viva el respeto a los demás, se aprenda a valorar la diversidad, y en el que las decisiones se tomen democráticamente. Además, menciona que el trabajo docente debe descansar más en el aprendizaje colaborativo y en el trabajo en equipo; en donde se privilegie el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento y valores de convivencia democrática.

**En el nivel intermedio** se hace referencia a la intervención de las instituciones estatales y regionales, para que atiendan y fortalezcan las escuelas; enfatizando que en la educación básica, los cambios se refieren, antes que nada, a la transformación de la supervisión escolar, dada la importancia que tiene la zona escolar como estructura intermedia fundamental en este tipo educativo, de manera que la supervisión opere como apoyo, con criterios compensatorios en las escuelas. Lo anterior implica la profesionalización continua de cuadros técnicos estatales y regionales y personal directivo.

**En el nivel macrosistémico:** se plantea que los cambios se refieren tanto a las grandes decisiones de política educativa, como a las transformaciones del sistema en los ámbitos central y estatal. Algunos cambios necesarios son los curriculares (especialmente en secundaria y en educación media superior); los que tienen que ver con la relación entre el sistema central y los gobiernos de los estados (federalismo educativo); los relativos a la distribución de los recursos y la necesidad de acciones afirmativas para impulsar la equidad; los que se refieren a la participación social, al fortalecimiento de la capacidad de exigencia social en relación con la operación del sistema y a la rendición de cuentas.

Las estrategias que busquen transformar el sistema educativo deberán, pues, tener en cuenta el carácter sistémico de los cambios, que deben perseguirse en los tres niveles anteriores de manera articulada, reforzándose mutuamente, apuntando siempre a fortalecer los planteles y el trabajo en el aula y poniendo a las personas en el centro de los intentos de transformación.

En la base se encuentra la construcción de confianzas básicas en los maestros y académicos como profesionales, favorecer tal profesionalización, y basar los esfuerzos de cambio en procesos participativos que involucren de manera creativa y responsable a los actores del sistema. Supone reconocer que es necesario socializar en los propósitos educativos y transformar las estructuras de forma que el cambio pueda ocurrir. Las estructuras que hace falta transformar no son solamente las propias de la burocracia, sino también las sindicales y las de participación social. Se trata de construir las condiciones para que el cambio educativo sea posible; habrá que evaluar periódicamente el logro de los objetivos y rendir cuentas a la sociedad. (PNE; 2001-2006)

De esta forma, comenzó a tomar importancia el trabajo en los Proyectos Escolares, y de acuerdo a los cuadernos para transformar nuestra escuela, publicados por la SEP (1999), el Proyecto Escolar es un instrumento o herramienta que expresa la forma particular en que cada escuela se propone lograr los propósitos educativos. Permite organizar su quehacer a través del trabajo colegiado de los profesores; y, asimismo, está orientado a resolver los problemas que la institución enfrenta, en los cuales los alumnos y alumnas adquieran conocimientos, desarrollen sus habilidades, destrezas y actitudes, de manera que constituyan los principales objetivos del sistema educativo.

Mediante el Proyecto Escolar, se pretende trabajar en tres diferentes ámbitos: “El trabajo en el aula y las formas de enseñanza”, “La organización y funcionamiento de la escuela” y “La relación de la escuela con la comunidad”, para revertir los déficit educativos.

El Proyecto Escolar en su diseño y ejecución implica el establecimiento de ciertos acuerdos respecto al enfoque para trabajar y lograr los propósitos y acuerdos que permitan avanzar hacia la construcción de estilos de enseñanza y de relación congruentes. Adicionalmente, se debe crear en la escuela un clima propicio para la expresión de las ideas basadas en la tolerancia y el respeto en la convivencia, condición indispensable para la formación ética de los alumnos.

El Proyecto implica la generación de un proceso que se construye entre los distintos actores y entre éstos con el contexto escolar, con miras a la consecución de logros y resultados educativos, que requieren inicialmente de una identificación colectiva articulada siempre a la política educativa del país (Geiler:1997). Se desprende, en consecuencia que, un proyecto escolar es la consolidación de un proceso que requiere de decisiones que no se dan en forma acabada. No son pasos lineales o la suma de pasos rígidos para llegar a un producto. Se toma en consideración que la institución tiene su propia dinámica y la realidad y el entorno que ajustan a la misma.

Tiene además un carácter participativo ya que todos los actores deben opinar, decidir, ejecutar y evaluar el Proyecto. De este modo, la gestión curricular es entendida en forma amplia. No son sólo los contenidos a ser transmitidos en el aula; abarca las demás interacciones que se generan en la escuela y el contexto del alumno. Por tanto, para la elaboración y puesta en marcha de este modelo, el rol del director debe cambiar. Este deberá ser el líder de la gestión educativa, tomará decisiones, y asumirá el compromiso de iniciar un proyecto escolar en colectividad y armonía.

Dentro de la escuela, los distintos actores deberán tener autonomía y una articulación entre el compromiso individual y el grupal. El poder debiera estar repartido, y si cada uno ejecuta a cabalidad lo que tiene que hacer, la institución cambia y se convierte en una escuela con objetivos y metas a seguir. De esta forma, el Proyecto Escolar relaciona los objetivos plasmados en el Plan y

programas de estudio, con las características propias y necesidades específicas de cada escuela.

### **2.5.3. Educación Indígena y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe.**

Educación Indígena es una modalidad creada en México para atender a alumnos y alumnas que viven en comunidades indígenas la base de esta educación es el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje bilingüe. La educación contempla como medio de comunicación en los primeros años de instrucción escolar, la lengua materna del alumno (lenguas indígenas) y conseguir mediante los grados consecutivos mayores niveles de castellanización, para que al culminar su escolarización se convierta en un alumno bilingüe.

Esta modalidad educativa, se inicia en el año de 1857 cuando se promulga una constitución, reforzada por la ley de educación de 1867, donde se entregó de atención rudimentaria a la población indígena para lograr sacarlos de la barbarie según lo afirmaban los grandes conservadores del país. Sin embargo, al ser desde un principio rudimentario no tuvo mayor impacto en las poblaciones; sino que hasta principios de la Revolución Mexicana en 1910 que se retoma de nuevo el tema educativo de los indígenas, creándose un nuevo discurso que pretendía hacer justicia, finalmente al indio.

En 1911, se aprueba la Ley de Instrucción Rudimentaria que establece para toda la república, escuelas con el objetivo de enseñar a los indígenas a hablar, leer, escribir en castellano y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética. En este periodo, la castellanización prohibió el uso de las lenguas indígenas en el ámbito escolar, considerándolas como simples dialectos y sin ningún valor relevante para la formación de los alumnos y para la sociedad nacional.

El año 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP) y con ello la puesta en práctica del proyecto educativo de José Vasconcelos quien fue una de las grandes figuras de la educación Pública en México. En esta época, siendo Vasconcelos titular de la Secretaría de Educación, se crean las llamadas Casas del Pueblo, cuyo objetivo era llevar escuelas especiales para la *educación de los indios*; escuelas rurales en todo el territorio nacional y, escuelas de educación primaria y superior en todas las ciudades de la República. Estas Casas del Pueblo más tarde se transformarían en la escuela rural mexicana, donde se pretendía, no sólo alfabetizar al indígena sino ayudar a aumentar su producción, fomentar la cooperación y perfeccionar las industrias locales.

La llegada de una educación con una óptica socialista, implicó que a estos pueblos, se les impusiera una educación con programas rurales semejantes a todos los niños, eliminando las lenguas indígenas con la intención de modificar las costumbres, realzando la importancia de la castellanización en las escuelas, bajo el lema de homogeneización. No obstante, no se lograron las metas propuestas, y se vio la necesidad de suplir de manera integral las carencias de los indígenas.

Durante la presidencia de Lázaro Cárdenas, (1934-1940) se gesta el indigenismo y como respuesta se da el surgimiento de los centros Coordinadores indigenistas INI (Instituto Nacional Indigenista) estableciéndose en diversas partes del país. La meta final era la integración nacional. Por ello en los años cincuenta se destaca el aumento de elementos relacionados con la educación indígena como es la presencia de promotores y de profesores bilingües, las escuelas, albergues, los internados, la creación de cartillas, etc. Sin embargo, la educación continuó sin cambios cualitativos sustanciales. Y el quiebre radical se dio solamente al crearse una dirección que se encargaría exclusivamente de educación indígena, planeada y consolidada en las décadas de los setenta y los ochenta.

Ante el surgimiento de una nueva conciencia indianista, las luchas por las reivindicaciones y derechos de los pueblos originarios, llevan a la creación de un sistema de educación específicamente dirigido a los indígenas. Tras algunos preámbulos se asienta en 1978 la Dirección de Educación Indígena (DGEI), como una instancia que daría vialidad al proyecto Educativo Nacional mediante la consolidación de una educación para los pueblos indígenas de carácter Bilingüe-Bicultural. A partir de entonces se comienza a impulsar la elaboración de textos escolares para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas, se elaboran guías didácticas para los maestros, y se inicia la preparación de cuadros técnicos y profesionales indígenas destinados a trabajar en sus comunidades de origen. (Ramírez: 2000)

La institución ha sufrido diversas transformaciones y ha sido la creación de la Dirección de Educación Indígena la primera y más importante acción en el campo indígena que se haya emprendido jamás en la historia de la educación en México pues esta fue la respuesta oficial al problema del rezago educativo que presentaba el sistema indígena. No obstante, no se produjo el esperado y proyectado cambio cualitativo y en el año de 1992 se reformó la constitución para incluir en su artículo 4º, la definición del país como multicultural y plurilingüe. Se trata de un reconocimiento trascendental en un país que durante años procuró lograr la unidad nacional mediante la homogeneización cultural.

Entre los años 1995 y 2000, la educación primaria destinada a poblaciones indígenas cambió su denominación, de educación Bicultural a Educación Intercultural Bilingüe y para darle mayor empuje, en enero de 2001, se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe bajo la dirección de la Dra. Silvia Schmelkes, con el propósito de asegurar que la educación intercultural bilingüe respondiera con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena.

El Programa de Desarrollo Educativo, establece que la política del gobierno federal, concertada con las autoridades estatales, se orientará a flexibilizar los contenidos curriculares, las formas organizativas y las normas académicas de la escuela, con la finalidad de que, en el marco de los propósitos esenciales de la educación nacional, los servicios escolares sean de plena utilidad a sus destinatarios.

Congruente con este propósito, la Dirección General de Educación Indígena se ha planteado como propósito general, lograr que la educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas sea intercultural bilingüe para que así satisfaga con calidad, equidad y pertinencia sus necesidades educativas y básicas de aprendizaje. En suma se trata de avanzar hacia nuevos modelos de educación indígena con rasgos propios en los aspectos académicos y en las formas de operación, (SEP: 1999).

Los fines y propósitos de la educación intercultural bilingüe se orientan a fomentar la responsabilidad de los sujetos para respetar y enriquecer su herencia cultural y lingüística, promover la educación de los demás, defender la causa de la justicia social, aprovechar racionalmente y proteger el medio ambiente y ser tolerante ante los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios (SEP: 2004).

Bajo estos fines de justicia social se pretende que los alumnos indígenas sean atendidos de acuerdo a su cultura y formas de interpretación, en concordancia con el mundo en que interactúan, logrando que los alumnos y alumnas aprecien su cultura y su identidad como procesos históricos y rica en costumbres y tradiciones que, por la excesiva formalización del sistema educativo, se insensibilizan, por lo que se asume la necesidad de rescatar y valorar mediante la concientización intercultural lo valioso de su cultura y el respeto que debe tornarse en ella, entre la cultura mestiza y en el mismo indígena, para lograr la tolerancia entre las diferencias y así poder coexistir a través de la diversidad que se hace notorio en los 62 grupos étnicos que alberga México.

## 2.6. ANTECEDENTES TEÓRICOS

Los antecedentes teóricos que sustentan este estudio, se basan principalmente en las teorías de Basil Bernstein en relación al poder y control que ejerce la institución escolar, las teorías de reproducción cultural de las clases; la violencia simbólica y la reproducción de Pierre Bourdieu; las funciones sociales de la escuela con Pérez Gómez y el currículum oficial de Gimeno Sacristán. Así también en el último apartado se hará algunos alcances conceptuales sobre la educación intercultural bilingüe, y la pertinencia cultural.

La institución escolar es un espacio social donde los alumnos entran en interacción con un sin fin de significados, ideas, conocimientos y representaciones que el estado o nación pone de manera explícita en los planes y programas nacionales, con el objetivo, de crear ciudadanos acorde a las necesidades de la sociedad adulta. La escuela en este aspecto tiene la función socializadora, pues su fin es garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad (Pérez Gómez; 2002:18).

La reproducción que produce en la escuela, permite inferir el surgimiento de un complejo y dialéctico procesamiento de enseñanza, pues el proceso de socialización de las nuevas generaciones ni es tan simple ni puede ser caracterizado de modo lineal o mecánico, ni en la sociedad ni en la escuela, (Ibid).

Los principios ideológico culturales de las escuelas, en tanto herramientas del Estado Nación para la homogenización social y cultural y la creación de la sociedad nacional muchas veces se enfrenta con la lógica de algunos grupos sociales, que no comparten los mismos mecanismos de reproducción social que la escuela fomenta entre los estudiantes. De este modo, los valores, creencias y conocimientos que les han servido para su propia existencia, violenta al tratar de modificarlas con otros valores, e ideas, tal como es el caso de los alumnos indígenas, donde la cultura estudiantil difiere de los propósitos y objetivos que los

docentes reproducen en el plan y programa nacional, puesto que la lengua, costumbres y tradiciones de los niños indígenas difieren de los contenidos nacionales.

Bajo esta última perspectiva, la escuela cumple la función de imponer la ideología dominante en la comunidad social, mediante un proceso más o menos abierto e implícito de transmisión de ideas y comunicación de mensajes, selección y organización de contenidos de aprendizaje. De este modo, los alumnos/as, asimilando los contenidos del currículum e interiorizando los mensajes de los procesos de comunicación que se activan en el aula, van configurando un cuerpo de ideas y representaciones subjetivas, conforme a las exigencias del *stau quo*, la aceptación del orden real como inevitable, natural y conveniente (Pérez, op, cit., p.21).

En esta situación surge la arbitrariedad educativa en las escuelas, donde el control y la cohesión de los planes y programas en estudiantes socialmente distintos, cubre diferentes matices que juegan como reguladores de éxito o fracaso. El poder actúa siempre para provocar rupturas, para producir marcadores en el espacio social (Bernstein; 1998: 37).

Siguiendo esta línea de argumentación, agregamos la concepción que Bernstein (1998) tiene acerca de las funciones de las escuelas en las sociedades modernas. Este autor señala que la escuela es un eficiente dispositivo para dar forma y contenido a la conciencia nacional, la cual se construye a partir de los mitos de orígenes, logros y el destino. Con esto se llega a deducir que la escuela funge como un medio fundamental para producir y reproducir una conciencia nacional concreta.

Por otra parte, este autor menciona que el poder opera siempre sobre las relaciones entre categorías, grupos, género, clase social, raza, diferentes categorías de discurso. De esta forma, el poder establece relaciones legítimas de abordar. El control establece formas legítimas de comunicación, adecuadas a las diferentes categorías. El control transmite relaciones de poder dentro de los límites

de cada categoría. No obstante, presenta dos facetas, porque conduce al mismo tiempo el poder de reproducción y el potencial para su modificación. En consecuencia, esta distinción entre poder y control se sustenta en que el control establece formas de comunicación legítimas, mientras que el poder establece relaciones legítimas entre categorías.

He aquí la necesidad de diferenciar que la escuela al aparecer como un órgano institucionalizado difiere en su papel socializador, puesto que los fines educativos se encuentran mediados en dos aspectos: el primero es que la escuela trata de ser un sitio donde de forma natural integre al alumno a la convivencia social, sin considerar que esta integración pueden resultar difícil y confuso para los niños indígenas, al recibir una educación basada en la reproducción y no en la comprensión; y el segundo aspecto tiene un carácter social o público que consiste en preparar al alumno para ocupar consciente o inconscientemente la responsabilidad de distribución de poder del puesto que le corresponde en la sociedad y el estado.

La institución en su carácter socializador, juega un papel primordial dentro de las familias indígenas y en los propósitos de la nación, pues es posible observar como influye este poder en las relaciones y formas de aprendizaje, al imponer una educación formal, con la pretensión de generar nuevas ideologías a grupos socialmente vulnerables, dando pie al surgimiento de la desigualdad. Bernstein (2001) menciona que la desigualdad en la distribución del poder y a los principios de control entre grupos sociales se traduce en la creación, distribución, reproducción y legitimación de los valores fijos y simbólicos; cuyo origen es la división de trabajo. Por ello ante el proceso de reproducción cultural, se reproduce los principios dominados y dominantes, ya que legitima las relaciones dentro de los grupos sociales y su forma de pensamiento.

Este argumento nos lleva a conectar la forma en que Bernstein relaciona este tipo de poder con el surgimiento de códigos sociolingüísticos (el que se refiere a los principios que regulan los sistemas de significado). Él menciona la existencia de diferencias debidas a la clase social en los códigos de comunicación de los

hijos de la clase trabajadora y los de la clase media; diferencias que reflejan las relaciones de clase y de poder en la división social del trabajo, la familia y las escuelas. Basándose en la investigación empírica, estableció las diferencias entre el código restringido de la clase trabajadora y el código elaborado de la clase media. Los códigos restringidos dependen del contexto y son particularistas mientras que los códigos elaborados no dependen del contexto y son universalistas (Sadovnik: 2001).

La diferenciación entre código restringido y código elaborado, se expresa que el elaborado, es un sistema de lenguaje que requiere construcciones más complejas, que en el caso del restringido, (Silva, 1984). El código restringido es más corto, condensado y requiere información de antecedentes y conocimientos previos.

Sin embargo, esta determinación no significa que las clases vulnerables o clases trabajadoras poseen un lenguaje deficiente sino que están relacionados en la práctica con la división social del trabajo en la que el lenguaje depende del contexto. El hecho de que el éxito escolar requiera un código elaborado significa que los niños indígenas estén en inferioridad frente a las exigencias y evaluaciones que presenta el código dominante de la escuela. Según Bernstein, la diferencia se convierte en déficit en el contexto de las relaciones de macro poder.

Las comunidades indígenas al poseer otra lengua y otra cultura distinta a la que la escuela impone, permiten que se genere una forma singular de comunicación e incluso la incomunicación. Para erradicar esta brecha de la diferenciación de códigos lingüísticos, la escuela debería asumir por iguales a individuos que son diferentes culturalmente, y así evitar que reproduzca y legitima la distinción entre los alumnos que poseen un capital cultural fortalecido por competencias lingüísticas y aquellos alumnos, cuyo capital heredado corresponde a códigos restringidos.

Por ende, la transformación cultural asume un valor significativo en la posibilidad de realizar una ruptura radical entre la educación y el sistema de

reproducción, porque el código educativo sólo mantiene el sistema de dominación, y por lo tanto, el proceso que origina la desigualdad se centra al interior de la escuela, a través del conocimiento transmitido y el estilo de transmisión (Cox: 1984).

Los aportes teóricos de Bernstein, dan cuenta de los controles e injusticias que se generan dentro de las prácticas escolares, donde el ámbito pedagógico parece estar centrado solamente en la producción y reproducción de alumnos, dejando como segundo término la educación integral de los alumnos que se consideran diferentes por poseer una costumbre, lengua y tradiciones diferentes a la de la sociedad dominante y que muchas veces son factores de exclusión y de discriminación dentro de la escuela.

Por lo tanto es fundamental destacar que el aportamiento de este autor gira en torno a dos tesis fundamentales: la primera, acerca de cómo los factores de clase regulan la estructura de comunicación en la familia y, por lo tanto, la orientación del código lingüístico inicial de la infancia; la segunda, sobre cómo los mismos factores de clase regulan la institucionalización de los códigos elaborados en la educación, así como las formas de su transmisión y las formas de su manifestación ( Anchen y et,al:2012)

Estos planteamientos que se muestran en la relación de clase, se conectan con los aportes de Bourdieu, citado por Calderon (2004) quien hace alusión a que el mundo social opera a través de las prácticas y que esta es un espacio pluridimensional en el que los diversos campos (económico, político, escolar, cultural, etc.) funcionan como espacios de fuerzas y están estructurados de acuerdo a diversas variables. En el espacio social, los agentes se ubican de acuerdo a las posiciones relativas que cada uno ocupa en los distintos campos, estableciendo algo así como un sistema de coordenadas guiado por la lógica de la distribución y la diferenciación.

Bourdieu describe el campo como un espacio que se crea en torno a la valoración de hechos sociales tales como el arte, la ciencia, la religión y la política

y ocupados por agentes con distintos *habitus* (formas de obrar, pensar y sentir) y con capitales distintos, que compiten tanto por los recursos materiales como simbólicos del campo. Es así como la realidad social de los alumnos indígenas los ubica en campos distintos, y con distintos capitales simbólicos, que le son transmitidos de manera diferente a las de la sociedad en la que interactúan.

El poseer capitales culturales diferentes a los conferidos en la escuela, genera una imposición de formas de enseñanza centradas en la pasividad, el temor y la simple recepción, significando desigualdades educativas frente a escolares que poseen los capitales culturales diferentes al ofrecido y reconocido por la currícula nacional, desigualdad que se traduce en lo que Bourdieu denomina violencia simbólica. En consecuencia, para Bourdieu y Passeron (1996), toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, ya que existe una doble arbitrariedad, en la que se imponen significaciones como legítimas, impuestas, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural.

Asimismo, la educación familiar que reciben los alumnos de las comunidades indígenas y el conocimiento pedagógico transmitido en la escuela, tenderán una productividad diferencial, puesto que se reproduce la selección arbitraria que el grupo o clase dominante opera objetivamente en y por su actividad cultural. Es así como los profesores bilingües a través de la reproducción de la currícula dominante producen el ejercicio de su poder y autoridad al crear una distancia entre el aprendizaje, ya que cuando existe una distancia cultural considerable entre el *habitus* de entrada del alumno (*habitus* natural) y los contenidos curriculares que se quieren inculcar, la relación pedagógica, si quiere ser eficaz debe imponerse arbitrariamente, para vencer la resistencia que opone el *habitus* natural ( UNESCO:2005).

Ante esto, el docente sin que se encuentre consciente de la violencia que ejerce en su labor, se concentra a formar los alumnos bajo los criterios nacionales, llevándose a cabo sutilmente la imposición cultural sin que los dominados lo perciban. El trabajo del docente está legitimado para realizar su acción de esta forma, pues el transmite los contenidos curriculares, como algo normal, aunque

después la consecuencia es los altos índices de reprobación que se hacen presente en mayor nivel entre los alumnos indígenas, poniendo en evidencia la inequidad en las prácticas escolares.

Sin embargo, estos resultados se le adjudican como un fracaso estrictamente relacionado al poco desarrollo del capital cultural del alumno, confiriendo el fracaso por su condición de indígena, entrando así a una dinámica de desvalorización de lo propio pues el alumno comienza a devaluar su costumbre y sus tradiciones. Stavenhagen (2000) señala que con la expansión de las relaciones de producción capitalistas, el indígena se da cuenta de que su propia lengua y cultura no le sirven, lo que constituye incluso un obstáculo para incorporarse al Estado nación.

Teniendo esta realidad en cuenta, la educación de la clase dominada, pasa a ser objeto de una deculturación, debido que no se valora ni se tiene en cuenta su bagaje cultural adquirido en su familia y en su clase social. En cambio, para el alumno de la clase dominante, la educación es una reeducación, porque el trabajo del docente es una continuidad de lo aprendido por la herencia familiar (Cedrés: 2006). Lo anterior está en concordancia con los planteamientos teóricos de Bordieu y Passeron (1996) que notan como el círculo de dominación y control de la reproducción cultural y su relación con la reproducción social de la escuela, no deja espacio para la lucha y el cambio educativo que apunte a la transformación del individuo.

Según esta teoría los docentes ejercen un papel determinante en la formación del alumno, pues a través de la violencia simbólica muchos alumnos creen no contar con la capacidad de enfrentar con éxito las labores estudiantiles, desertando de manera temprana de la instrucción escolar, dejando en el niño un sentimiento de ignorancia y frustración frente a la imposición de la escuela. Pues este, no percibe el dominio, él comprende que la escuela transmite una cultura objetiva y que debe esforzarse para lograrla y cuando este no lo logra, la desmotivación persistirá en su vida diaria. La educación institucionalizada parece haber reducido su labor únicamente a tareas de custodia de las generaciones más

jóvenes. Los análisis de la currícula ocultos dejan en claro que las destrezas aprendidas en la escuela se refieren directamente a la obediencia y la sumisión a la autoridad (Torres, 2000).

Por tanto, bajo esta óptica se debe reflexionar sobre el quehacer educativo, centrándose no solo en la reproducción o transcribiendo el currículum nacional. Es necesario intervenir desde la diferencia, es decir, desde la diversidad sociocultural de la que provienen los alumnos, trabajar desde la realidad para acercarlos al conocimiento.

Esto significa que, más que transmitir la información, la función educativa de la escuela contemporánea debe orientarse a provocar la organización racional de la información fragmentaria recibida y la reconstrucción de las preconcepciones acríticas, formadas por la presión reproductora del contexto social, a través de mecanismos y medios de comunicación cada día más poderosos y de influencia más sutil (Pérez Gómez; 2002:32). Si bien esto implica un involucramiento arduo, es necesario trabajar para conseguir una educación basada en la democracia, la cual, de acuerdo con Pérez Gómez debe estar construida en base al vivir y sentir de la sociedad estudiantil, para así construir un equilibrio entre los intereses y las necesidades individuales.

Esta iniciativa debe de partir del centro, es decir, de la escuela, y analizar como intervenir al control y poder que la currícula ejerce en la docencia y en los alumnos. Sacristán, (2002) destaca que para hacer efectiva la democracia educativa, se debe tratar más de adaptar y precisar que de crear, pues ni tal cosa les sería permitido a los centros y profesores ni entraría dentro de sus posibilidades hacerlo, dada las condiciones del trabajo de estos.

Si bien la currícula se describe en varios conceptos:

*Una indicación de métodos relativos de cómo han de enseñarse los contenidos seleccionados, por ejemplo su secuenciación y control. (Lundgren; 1997: 20).*

*Una cultura real que reciben los alumnos y la experiencia que obtienen en la*

*educación escolarizada, y no sólo las declaraciones de las prescripciones curriculares o los contenidos de las guías y texto (Sacristán; 2002:284).*

*Es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica (Stenhouse; 2003: 29).*

Dentro de estas definiciones de currículo, se puede dar cuenta de cómo percibe el concepto cada autor, si bien en esta investigación se tomará en cuenta la descripción de Sacristán y Stenhouse, para tener en cuenta que aunque el currículo es una forma de control y poder como se ha descrito, no debe verse como un obstáculo para adaptar y mejorar la práctica de acuerdo al nivel cognitivo de los alumnos.

Stenhouse menciona que las concepciones tradicionales de la currícula, aunque estas dispongan a una actividad más prescriptiva (lo que se espera, aspiraciones, intención) y menos descriptiva (lo que sucede, logros, realidad) este entrega datos y herramientas que permite la construcción de currículas contextualizadas y reflexivas.

De este modo, el concepto de currícula busca ser descrito y analizado como espacio de diseño, desarrollo, difusión y aplicación, entendida cada una de estos elementos como “momentos del fenómeno curricular”, definiendo distintos espacios de desenvolvimiento de éste en cuanto a agentes y temáticas que se involucran en las dimensiones mencionadas. Es decir, se entiende el currículo como norma, pero a la vez como práctica, de modo que se restringe y a la vez crea. (Insunza: 2010)

Para ello, debe crearse cierto grado de autonomía a los centros escolares para que adapten y concreten el currículum, en un sentido democratizador y en un sentido que conduzca una mejor enseñanza a los estudiantes que le sirve. En esta tendencia descentralizadora los centros escolares están llamados a tener más protagonismo y alguna capacidad de decisión para organizarse con un proyecto

propio (Sacristán, op.cit.p.234).

La finalidad de esta descentralización no es más que buscar el significado de lo que se enseña y lo que aprende el alumno, es buscar una forma de enseñar que no implique una violencia simbólica y control sino, que promueva una enseñanza y aprendizaje para la comprensión.

Para lograr aprendizaje relevante Pérez Gómez (2002), menciona que será necesario volver la mirada al aprendizaje espontáneo y cotidiano, que realiza el niño/a en su experiencia vital, para encontrar los modelos que pueden orientar el aprendizaje sistemático en el aula.

Surge la necesidad entonces, de implementar una educación pertinente a la cultura de los alumnos, pues este, es el que mediará la atención de los problemas escolares. Aquí cobra relevancia la educación intercultural bilingüe como medio para favorecer la descentralización. Este programa, funciona en las escuelas indígenas, como una forma de soslayar la diferencia educativa, brindando a los escolares una educación bilingüe. Sin embargo, al existir control y poder dentro de la institución, se impone una educación en español, lengua ajena a la comunidad, vivenciándose de nuevo, la violencia que se ejerce en los alumnos indígenas.

Cabe mencionar que, en teoría, el Bilingüismo es la facultad que posee un individuo de saber expresarse en una segunda lengua adaptándose fielmente a los principios y a los conceptos y estructuras propias de la misma sin parafrasear la lengua nativa. Así, la persona bilingüe posee la facultad cada vez que surge la ocasión (Titone; 1976:13). Por medio del bilingüismo se potencia el desarrollo social y cognitivo del alumno al brindarle una atención comunicativa de acuerdo a su necesidad, es decir, el medio de comunicación entre maestro y alumno, se tornará en una educación bilingüe para llegar a la comprensión de la currícula impuesta.

El surgimiento de esta modalidad educativa es una forma de hacer efectiva el derecho de recibir una educación pertinente, sin embargo, en una población donde

la diversidad se hace notoria como en el caso de México, se ve la necesidad no sólo de brindar una educación bilingüe sino de ampliar la potencialidad de los escolares indígenas en valorar su cultura y los elementos constitutivos de este, a través de la educación Intercultural bilingüe.

Al respecto Silvia Schmelkes (2006) define la interculturalidad como un concepto que quiere ir más allá de la multiculturalidad. Es un concepto que busca trascender del reconocimiento de la diversidad a la construcción de nuevas formas de relación. Establece el respeto al otro como necesario para la identidad personal y grupal. Reconoce el valor de cada persona por el hecho de ser persona y de cada cultura por el hecho de ser cultura. Toma en consideración la relación de culturas desde posiciones de igualdad y basada en el respeto, como fundamental para la democracia. Busca en primer término la tolerancia que significa reconocer el derecho de todos y cada uno, independientemente de su origen étnico y de clase.

En este contexto y de acuerdo a la UNESCO (2005) se entiende por cultura: el conjunto de los rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.

Esta mención trasciende la educación intercultural bilingüe para llegar a la comprensión de las diferentes culturas y el respeto y valoración de las diferencias no sólo culturales sino las múltiples inteligencias y talentos de los escolares indígenas. Frente a estos fines, la educación intercultural bilingüe funge como el medio para que se haga efectiva la educación pertinente del plan y programa que no consideran la cultura de los escolares indígenas, por lo que se debe valorar, considerando su lengua, su costumbre y sus tradiciones en la educación que recibe.

Silvia Schmelkes señala que todas las escuelas deberían ser interculturales puesto que la democracia, que se busca debe de partir del reconocimiento de la

diversidad, para con ello dejar de albergar el racismo que se vive en las relaciones interpersonales entre indígenas y no indígenas y entre los currículum impuesto y el oculto.

Para actuar a favor de la educación intercultural bilingüe surge un elemento que guía este enfoque: la pertinencia cultural en la educación, que para este contexto, se entiende y refiere a la búsqueda del significado de lo que se aprende. Es decir la educación pertinente debe estar centrada en las necesidades educativas, aptitudes e intereses de los alumnos, junto a las características y exigencias de los contextos en los que se desarrolla y aprende.

Para lograr esta pertinencia tendría que considerarse el medio, es decir, el contexto social y cultural en el cual, las características y demandas de los educandos y sus familias, su radio de influencia, relación con otras instituciones, entre otras dimensiones, impacten en la escuela y condicionen de alguna manera su gestión y las acciones de los docentes. También es preciso tener en cuenta, recursos, infraestructura edilicia, actores escolares (Cusel y et al, p.2010)

Teniendo en cuenta que la pertinencia significa que el centro de la educación es el alumno, por lo que es imprescindible considerar su propia idiosincrasia en los procesos de enseñanza aprendizaje. Por consiguiente, una educación pertinente debería estar centrada en la dignificación de ser humano mediante *“La aplicación de currículos pertinentes que debería producir un proceso de reinterpretación de los componentes de la cultura universal por parte de los educandos, a través de sus sistemas cognoscitivos, y también una reafirmación de su identidad cultural”* (Leyton y et al: 2005).

En consecuencia, la pertinencia exige que las prácticas estén centradas en la igualdad de oportunidades, pues la educación del niño indígena no puede sostenerse en una educación homogeneizante y monolingüe, que albergue a la inequidad educativa. La interculturalidad también se refiere a la capacidad de los sujetos sociales para elaborar, impulsar y sostener proyectos de sociedad. Estos últimos, resultados de su construcción como fuerzas sociales, como expresión de

opciones ideológicas y políticas enraizadas en su cultura, (Zemelman: 1990).

En síntesis, es necesario trabajar bajo la disminución del poder que alberga la desigualdad social, esta desigualdad que explica las diferencias educativas, y, del mismo modo, debe tenerse en cuenta que en las poblaciones indígenas las diferencias sociales son muy profundas, y su incidencia en el proceso educativo es especialmente relevante.

Por ello; es preciso trabajar desde el centro, es decir desde la escuela y enfocarse en las relaciones inter-personales, pues la educación no sólo debe considerarse como instrucción escolar: también deben contemplarse los aspectos afectivos, morales y éticos para lograr una educación basada en la formación integral del ser humano y así aspirar a una educación centrada en la democracia.

Considerando la mirada de las distintas teorías y la educación que reciben los alumnos indígenas, es necesario comprender la visión de educación que se está perpetuando dentro del contexto de las prácticas escolares, puesto que al considerar la escuela como el medio social donde se articulan formas manifiestas y encubiertas de distintos matices de violencia simbólica y reproducción de prácticas que sostienen la inequidad educativa que reciben distintas generaciones de niñas y niños que transitan en las escuelas indígenas, resulta fundamental conocer en base a estos referentes, cómo condicionan estos fenómenos en las acciones que emprenden los docentes en la formulación e identificación de los distintos problemas educativos que contemplan dentro de los proyectos escolares.

## **CAPÍTULO III: METODOLOGÍA**

### **3.1. Diseño Metodológico**

El presente estudio, se desarrolló a partir del paradigma cualitativo, con un enfoque comprensivo – interpretativo. Se optó por este tipo de metodología ya que está se centra en comprender las significaciones de los hechos humanos. Por tanto, en esta investigación se tiene la intención de comprender los significados que atribuyen los docentes de dos escuelas indígenas de los Altos de Chiapas, en relación a la implementación de los proyectos escolares anuales en contextos de educación intercultural. Este paradigma nos permitirá captar las características específicas de la realidad humana en las prácticas, y, asimismo, nos llevará a comprender desde la lógica y el sentir de sus protagonistas, es decir, desde la perspectiva interna -subjetiva-, permitiendo de esta manera la comprensión de su realidad (Pérez: 2001), con los procesos educativos en el cual converge su práctica.

### **3.2. Tipo de Estudio: Estudio de Caso**

Tomando en cuenta el carácter comprensivo e interpretativo de la metodología; esta investigación corresponde a un estudio de caso de tipo intrínseco, cuyo propósito básico es alcanzar la mayor comprensión del caso en sí mismo. El cometido real del estudio de caso es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no para ver principalmente en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último (Stake: 1998).

Desde esta perspectiva, la relevancia del estudio del Proyecto Escolar, considerado como un caso en particular, radica en comprender los factores que se entrelazan para condicionar y limitar su función como medio para el logro de

mejoras educativas, dentro de un espacio específico - en este caso, en dos escuelas de educación indígena intercultural. De este modo, se busca realizar un análisis enfocado en la comprensión de las causas subyacentes que hacen que los proyectos escolares sean considerados en esta investigación como un caso único. Por ende, el estudio de este caso, permitió analizar desde las escuelas y desde los actores, las causas de las problemáticas detectadas, y de estos resultados se pudo partir para realizar aportaciones que se detectaron necesarias en este estudio.

### **3.3. Criterios para la selección del caso**

#### **3.3.1. Zona geográfica**

En congruencia con los requerimientos que conlleva un estudio de caso, la investigación se delimitó en dos escuelas de la zona Altos del Estado de Chiapas, de las cuales fueron la escuela Emiliano Zapata Ubicada en la localidad de Aldama, donde los alumnos son hablantes de la lengua Tsotsil y la escuela Raza de Bronce ubicada en la localidad de Kotojte, municipio de Tenejapa hablantes de la lengua Tseltal. Estas dos escuelas se eligieron para conocer desde distintos puntos de vista y desde distintos contextos los significados que le atribuyen la implementación de los Proyectos Escolares para poder comprender la realidad educativa que prevalece tanto en escuelas tsotsiles y tseltales y de ahí comprender las similitudes y convergencias en el trabajo de los Proyectos Escolares.

#### **3.3.2. Indicadores demográficos**

Estas dos muestras se consideraron a partir de que la etnia, Tsotsil y Tseltal son los que tienen mayor presencia de población en los Altos de Chiapas. A nivel estatal existe una población de 4, 796,580 habitantes, de las cuales 1, 141,499 son hablantes de alguna lengua indígena. La etnia tsotsil y tseltal ocupan

el primero y segundo sitio en hablantes; el tsetlal se posesiona en el primer sitio con un 37.9% de hablantes y el Tsotsil en el segundo puesto con un 34.5% de hablantes. Por lo que estas dos etnias se consideraron por ser los principales dos grupos indígenas que forman parte de la antigua cultura maya, y que por ello en la actualidad siguen conservando sus costumbres y tradiciones, lo que han dado sustento a su identidad.

### **3.3.3. Indicadores económicos**

Las dos escuelas se eligieron priorizándolos, por presentar mayores niveles de marginación educativa y social a nivel municipal y estatal. La primera escuela elegida en este estudio, son docentes que labora en la etnia Tsotsil, específicamente en la Escuela Emiliano Zapata Salazar, ubicada en el municipio de Aldama. Esta comunidad tsotsil se considera dentro del estudio, por presentar un índice de marginación de 1.38, ubicándolo en el lugar número 19 de 118 municipios, además de contar con un alto nivel de analfabetismo a nivel estatal (INEGI:2010).

La segunda institución contemplada en la investigación es la escuela Raza de Bronce, ubicada en la comunidad de Kotalte, municipio de Tenejapa. En esta localidad son hablantes de la lengua tsetlal. El municipio en que se encuentra esta escuela, cuenta con un grado menos de vulnerabilidad que el municipio de Aldama, esta posee 1.8 de nivel de marginación, ubicándolo en el lugar número 33 de los 118 municipios del estado de Chiapas.

### **3.3.4. Escuelas con población estudiantil indígena.**

Uno de los criterios para la selección del caso es la existencia de un alto índice de población indígena. Por tanto se eligió una institución en donde laboraran docentes que atendieran a alumnos que poseen como lengua materna

el tseltal y otra en donde sean hablantes de la lengua tsotsil. Se seleccionaron estas dos etnias con la intención de describir desde la observación cómo están recibiendo educación los alumnos que son totalmente monolingüe en lengua indígena. Además, se eligió estos grupos ya que son poblaciones que aún conservan sus tradiciones y costumbres de origen prehispánico, es decir que tienen una cosmovisión distinta a la del resto de la población no hablante de la lengua indígena, porque en este estudio nos permitirá conocer cómo los docentes emplean esta riqueza cultural de los alumnos, a través de los proyectos escolares

### **3.4. Criterios de selección para los informantes claves**

Los informantes claves que se consideraron en este estudio fueron elegidos en forma intencional dentro de las dos escuelas contempladas en la investigación de las cuales se toma en cuenta como ejes centrales criterios de homogeneidad y heterogeneidad, en aras de recopilar, describir y contrastar las diferentes significaciones atribuidas a la realización de los Proyectos Escolares:

#### **3.4.1. Criterios de homogeneidad**

##### **❖ Personal que labora en el sistema de Educación Intercultural Bilingüe:**

Se consideraron en este estudio a (6) maestros, (1) directivo así como a (1) Asesor Técnico Pedagógico, (ATP), por ser elementos claves en el desarrollo e implementación de los Proyectos Escolares, en tanto que ellos conocen los pro y los contras de este programa. La información que proporcionen representará el acercamiento a la realidad en que se desarrolla el problema de investigación. Cabe aclarar que en el principio de la investigación se habían considerado entrevistar a dos directivos y a dos Asesores Técnicos pedagógicos, sin embargo por trabajos administrativas de estos profesores no se pudo concretar el tiempo para realizar las entrevistas correspondientes, por lo que solo se considera 1 directivo y 1 ATP.

### **3.4.2. Criterios de heterogeneidad**

#### **❖ Docentes que cuenten de 5 a 20 años de servicio**

Se toma estos dos criterios para contrastar las opiniones de los docentes con menos años de servicio con los de mayor antigüedad y conocer los significados que le dan ambos sujetos al trabajo de los Proyectos Escolares y su incidencia en la mejora educativa.

#### **❖ Docentes que hablen Tsotsil y Tseltal**

Se eligieron 4 docentes bilingües considerando que en base a que comparten las mismas costumbres de los alumnos tsotsiles y tseltales, se considera trascendente conocer desde su rol como educador bilingüe, el significado que le adjudica su labor como docente en la transmisión de una educación intercultural bilingüe.

#### **❖ Docentes que atienden a alumnos de 1º y 3º ciclo**

Se eligieron a estos docentes, como muestras para realizar la observación etnográfica, con el objetivo de conocer cómo se están desarrollando las prácticas escolares en estas tres aulas bilingües.

#### **❖ Docentes monolingües**

Se eligieron 2 docentes monolingües, para conocer desde su perspectiva, cómo realizan sus prácticas educativas en concordancia a los proyectos escolares y al marco de la educación Intercultural. Ya que su opinión resulta relevante pues aunque no dominan la lengua del alumno, se encuentran laborando en el sistema indígena. Por lo que se les considera con el objetivo de conocer mediante el discurso sus vivencias en cuanto a la atención de la diferencia cultural y lingüística de sus alumnos, por lo que al incluir sus significaciones permitirá conocer además, los esfuerzos que realizan para poder participar de manera conjunta con los docentes bilingües en la aplicación del proyecto escolar en el aula.

### ❖ **Director y ATP**

Se eligieron para reforzar el discurso de los docentes, un ATP, de la zona escolar 013, en donde se ubica la escuela de estudio Emiliano Zapata, con la intención de conocer desde su carácter de asesor técnico, el involucramiento que tiene para acompañar los docentes en la ejecución de los proyectos Escolares. También se eligió a un director de esta misma institución para contrastar el discurso de los docentes con la experiencia de trabajo del proyecto escolar del directivo.

## **3.5. Técnicas de investigación**

Para este estudio se requirió emplear tres técnicas de investigación: las entrevistas semi-estructuradas, la observación etnográfica y análisis documental, ésta última remitida al análisis de los Proyectos escolares Anuales de las escuelas elegidas. Con los resultados obtenidos fue posible delimitar los resultados del estudio, obteniendo así bases necesarias para la descripción de los procesos de construcción y pertinencia de los proyectos escolares anuales en los contextos de educación indígena.

### **3.5.1. Entrevistas semi-estructuradas:**

La entrevista semiestructurada, es una conversación entre dos personas, el entrevistador y el informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental – no fragmentado, segmentado, pre codificado y cerrado por cuestionario previo- sobre un tema definido en el marco de la investigación. Es un proceso de determinación de un texto en un contexto (Delgado y Gutierrez: 1995).

Esta técnica, cobra importancia siendo que esta investigación se concentra en la comprensión de los significados de los discursos de los actores, de las dos

escuelas muestras. Por lo que de acuerdo a la información recabada en esta técnica, nos permitirá comprender y analizar el tema de investigación. En este caso comprender desde los significados que los docentes otorgan la pertinencia de los Proyectos escolares.

Respecto al tiempo estimado de las entrevistas, se dispusieron de 40 minutos como mínimo para su aplicación. La Pauta orientadora de la entrevista estuvo enfocada a buscar información sobre los siguientes temas:

- 1.- Experiencia educativa.
- 2.- Concepto de Educación Interculturalidad y Educación Bilingüe.
- 3.- Uso de lengua indígena en las Prácticas escolares.
- 4.- Formación profesional.
- 5.- Función de los consejos Técnicos.
- 6.- Opinión sobre los proyectos escolares.
- 7.- Papel del director dentro de la construcción del proyecto escolar.

### **3.5.2. Observación Etnográfica:**

Se optó por elegir esta técnica, con el objetivo de observar reiteradamente las acciones e interacciones de tres prácticas escolares bilingües. Esta técnica permitió acceder a la complejidad del fenómeno en estudio, ya que al centrarse en contextos reales (las aulas), se pudo realizar una descripción analítica de escenarios y grupos culturales. En el cual el investigador etnográfico comienza examinando grupos y procesos comunes y únicos que le permitan apreciar los aspectos generales y particulares que son necesarias para dar credibilidad a su descripción (Goetz y LeCompte, 1988).

Tomando en cuenta lo anterior, la observación etnográfica, se centró en tres aulas de educación indígena en las cuales se atendían a alumnos de 2º, 3º y 5º grado. En esta observación se seleccionó a un docente bilingüe, un docente

Monolingüe y un docente indígena que no domina su lengua materna, con la intención de contrastar y conocer las particularidades y similitudes de las clases abordadas por cada uno de estos docentes.

La observación, se llevó a cabo mientras los profesores impartían clases. Teniendo una duración de 5 horas diarias por clase y con una prolongación de una semana por grupo. En total la investigación etnográfica fue realizada en 15 días.

Cabe recalcar que en esta observación sólo se pudo repuntualizar las prácticas escolares de los docentes de la escuela Primaria Emiliano Zapata, dado que en la Escuela Raza de Bronce, no se accedió al permiso solicitado para realizar dicha investigación. Los docentes que se habían elegido como muestra, no accedieron a ser observados en tanto que, para algunos docentes les resultaba incomodo, y creen ser juzgados en su labor como docentes, por lo que solo se logró la entrevista de estos docentes.

#### **3.5.2.1. Unidades temáticas que guiaron la observación:**

1. Situación lingüística en que se desarrolla la enseñanza.
2. Participación de los alumnos.
3. Ambiente de la clase
4. Material didáctico de acuerdo al contexto del alumno.
5. Vinculación de contenidos educativos con la comunidad.

#### **3.5.3. Observación no participante o análisis documental.**

El uso de esta técnica tiene como objetivo identificar las articulaciones entre las estructuras del discurso y las estructuras ideológicas existentes en las fuentes documentales, es decir que al remitirse la observación no participante a la revisión de datos ya existentes, permitieron obtener mayor información acerca del tema de estudio. Por lo que los resultados obtenidos en el trabajo de campo y la revisión de los proyectos escolares nos permitieron acceder a una mayor comprensión de lo escrito con el discurso de los docentes.

### **3.6 Criterios de Credibilidad**

#### **3.6.1. Triangulación de datos:**

De acuerdo con Mucchielli (1996), la triangulación de los datos intenta poner de relieve la originalidad y la envergadura de los puntos de vista recogidos, gracias a una ampliación de la muestra teórica, que hace que surjan nuevas facetas del problema o fenómeno estudiado. La triangulación de datos incluye subdimensiones y algunos autores diferencian entre triangulación temporal, espacial y por combinación de niveles.

En este caso, la triangulación de los datos se realiza desde el ámbito espacial, en tanto que mediante la selección de dos escuelas ubicadas en una misma zona pero en dos municipios diferentes, poseen características particulares que permiten identificar convergencias y diferencias entre los resultados producidos.

De igual modo, es posible considerar que la investigación realizada contempla la triangulación por combinación de niveles ya que los actores educativos actúan en dimensiones divergentes que van desde el trabajo áulico hasta las actividades directivas y de asesoramiento pedagógico, contando así con mayores oportunidades para dimensionar la complejidad del problema.

##### **3.6.1.1. Triangulación Metodológica:**

La credibilidad del estudio es un requerimiento importante en la investigación cualitativa. Por lo que esta investigación toma para lograr su credibilidad la triangulación en base a los datos recogidos en las tres técnicas empleadas en esta investigación: entrevistas, observaciones etnográficas y observación indirecta o documental, ésta última centrada en la revisión y análisis de los proyectos Escolares de las dos escuelas de estudio.

Esta credibilidad según Mucchielli (1996), es una estrategia de investigación a lo largo de la cual el investigador superpone y combina diversas técnicas de

recogidas de datos con el fin de compensar el sesgo inherente a cada uno de ella. La estrategia permite igualmente verificar la justeza y estabilidad de los resultados producidos.

La triangulación de los datos permitió comprender el problema desde distintos enfoques, lo que lleva a una mayor confiabilidad en el estudio de la información.

### **3.7. Plan de Análisis.**

#### **3.7.1. Análisis de contenido.**

Este tipo de análisis es de corte cualitativo; siendo que el objetivo del estudio tiene relación con conocer los sentidos subjetivos de la realidad de los docentes en las escuelas indígenas. Esta técnica se orientó a generar inductivamente una teorización frente al fenómeno cultural. Su desarrollo metodológico consistió en un análisis profundo y a la vez complejo de los datos que se extrajeron como consecuencia de la aplicación de las técnicas de investigación. Esto a través de la disposición, reducción e interpretación del corpus de datos de la cual se llegó a las categorías descritas en esta investigación.

## CAPÍTULO IV

### 4.1.1. Análisis e Interpretación de los Datos

Para analizar los datos se parte de dos modalidades: una basada en la descripción de ocho discursos recopilados a través de la entrevista de docentes y directivos, y la segunda se parte de la descripción por medio del registro de la observación etnográfica realizada en cuatro aulas de educación indígena.

Para el análisis e interpretación de las entrevistas se analizó el corpus de datos a través del método de análisis por teorización anclada. De acuerdo con los procedimientos propios de este método de análisis, la presente investigación comenzó por la lectura rigurosa de datos y la construcción de temas emergentes mediante el razonamiento inductivo. A partir de los temas emergentes, se construyeron las categorías, las que a su vez, permitieron agrupar conceptualmente los datos recolectados en los discursos de los sujetos en estudio. Operación que fue realizada en un vaivén constante entre el corpus y los productos del análisis, lo que permite validar empíricamente el proceso de análisis cualitativo (Mucchielli, 1996).

Del análisis del contenido se construyeron las siguientes Categorías:

1° Categoría:

**El proyecto escolar desde la perspectiva de los actores claves.**

2° Categoría:

**Los significados que los actores claves otorgan al proceso de Gestión del Proyecto Escolar.**

3° Categoría:

**Educación Indígena.**

## 1° Categoría:

### **“El Proyecto Escolar Desde la Perspectiva de los Actores Claves”.**

Los proyectos escolares están enfocados en acciones y estrategias que condicionan mejoras educativas en los alumnos. En los proyectos, se trata de contemplar las problemáticas presentes en las aulas, por lo que al ser elaboradas desde la escuela, desde la realidad contextual, éstos cobran relevancia, ya que, los que intervienen en ella (docentes, directivos y padres de familia) enmarcan el proceso de enseñanza en el desarrollo de un trabajo compartido, que favorece el intercambio de experiencias y reflexión en los procesos de enseñanza. Por tanto, en este apartado se describe en un primer momento cómo los actores perciben el proyecto escolar.

Desde la voz de los informantes, el proyecto escolar es la forma más adecuada de intervención docente, es por este medio donde los problemas pedagógicos detectados en el aula son tratados para que funja como un guía durante el ciclo escolar.

“Desde mi punto de vista el proyecto escolar es importante porque; es una herramienta que toma en cuenta las problemáticas y que se supone que se debe de trabajar todo el año. Entonces al encontrar un problema en tu grupo, ese problema debe estar ahí plasmado con sugerencias, estrategias, actividades y objetivos, y que se encuentre totalmente adecuado a tu grupo, debe de trabajarlo bien y todo el año”. EPB-RB-P.37<sup>3</sup>

En este aspecto el proyecto escolar es entendido entre los docentes como una herramienta de innovación educativa que contempla la intervención de manera más precisa en la escuela al fijarse objetivos de manera colegiada.

“ ... ahí se va plasmar lo que se va hacer o lo que se va ejecutar durante un año, es como la planeación del docente, pues si no planea uno pues comienza la improvisación y ya no hay un propósito y no hay objetivo que se quiera

---

3 Entrevista: EPB-RB-P. Durante este trabajo se utilizarán estas siglas, las cuales significan: Entrevista -Profesor- Bilingüe-Raza de Bronce- Página correspondiente.

alcanzar. Igual pasa con el proyecto anual de cada escuela, porque no se ha trazado que va a hacer, si va a ver cursos o va a ver algo de orientación para docentes no está plasmado, es muy importante para mí". EPB-EZ-P.60<sup>4</sup>

Los docentes comprenden la importancia del proyecto, en tanto que radica en la búsqueda de un fin común, permitiendo avanzar hacia la construcción de estilos de enseñanza y de relación congruentes con el quehacer docente. Para ellos, esta gestión resulta ser el principal vehículo para la orientación de todas las acciones profesionales.

"... el que no tenga un proyecto escolar en un centro educativo va a ver que sale, pero cuando existe un proyecto de una u otra manera está enfocada, tienes una guía, sabes que actividades tienes que realizar para este mes y el otro mes, siempre va a ver actividades. Entonces cuando no hay proyecto dices bueno, pues a ver que se me ocurre, es como un maestro cuando va al salón de clase debe llevar sus actividades ya estipuladas sino los lleva sale todo lo improvisado, a ver que sale entonces no debe ser así, si no que, debe de existir una guía donde orientarse". ED-EZ-P.25<sup>5</sup>

Entendiendo el proyecto escolar como una guía de las acciones educativas, estas deben estar enfocadas en la dinamización de las acciones pedagógicas, permitiendo una estrategia para aminorar los efectos de las formas tradicionalistas de educar que han acompañado algunas prácticas docentes.

El docente percibe la gestión de los Proyectos anuales como la mejor vía para lograr sus propósitos y la mejora sustancial de su quehacer como maestro, pues ellos consideran que una mejor escuela es la que traza sus objetivos de manera conjunta desde el comienzo de las labores educativas.

Sin embargo, estas son evidencias de un primer acercamiento al tema, pues se verá cómo en el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación, se hace notorias dificultades para que este llegue a concretarse como un instrumento que

---

4 Entrevista: EPB-EZ-P. Durante este trabajo se utilizarán estas siglas, las cuales significan: Entrevista- Profesor- bilingüe Emiliano Zapata- Página correspondiente.

5 Entrevista: ED-EZ-P. Durante este trabajo se utilizarán estas siglas, las cuales significan: Entrevista- Director Emiliano -Zapata Bilingüe-Página correspondiente.

favorezca las formas pertinentes de enseñanza, organización y trabajo en equipo que requieren los Proyectos Escolares.

#### **4.1.1. El Diseño del Proyecto Escolar.**

Los docentes indígenas elaboran en cada ciclo un proyecto escolar, que es solicitado a nivel estatal en el marco del programa de Plan Estratégico de Transformación Escolar, publicado en el 2006 por la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, con el objetivo de mejorar la enseñanza aprendizaje centrados en la equidad educativa como factor para lograr una educación pertinente.

No obstante, en las escuelas no parece cumplir tales propósitos pedagógicos ya que de acuerdo a los discursos recopilados, existen factores que median para que este no se lleve a cabo tal y como sugieren los reglamentos del proyecto escolar, puesto que el proyecto debe contemplar dos procesos iniciales:

Uno: que todo personal de la escuela conozca a fondo los propósitos educativos de esta herramienta de trabajo así como sus fines, como factor imprescindible para comenzar con la organización de la escuela y la planificación de las rutas a seguir.

Dos: la realización de un diagnóstico preciso de la situación actual de la escuela, principalmente de los logros educativos de los alumnos, para identificar las fortalezas y debilidades, y las causas que explican esa situación.

Sin embargo, de acuerdo a los discursos, se pudo dar cuenta que estos dos elementos iniciales para emprender el desarrollo del diseño del proyecto escolar no se encuentran firmes y condicionados en las escuelas de investigación. El diagnóstico inicial no parece ser considerado como elemento imprescindible en la intervención del proyecto escolar, como se hace mención en esta cita:

“ Ese es el problema porque hay muchos elementos que se pueden rescatar ahí, pero bueno creo que se le da más importancia las páginas del libro avanzar y avanzar y pues no nos damos cuenta que tanto aprendieron los niños, entonces creo que el diagnóstico es importante, pero no se le da la importancia, porque al final de cuentas no se analiza bien”. EPB-RB-P.34

El diagnóstico es condicionante en la búsqueda de la mejora de la intervención educativa, ya que al tener detectadas de manera adecuada las problemáticas que aquejan a los alumnos indígenas, mayor será el grado de intervención del docente, pero cuando esta no se da, puede generar caminos inciertos ya sea porque no se identifiquen los problemas reales que son necesarios resolver o bien porque estos pueden generar acciones a objetivos secundarios.

“ En primer lugar, el colectivo docente debería estar consciente que a través de esta herramienta podría atender la problemática que aqueja la escuela, y que el tener un diagnóstico real ayudaría a tomar conciencia en los aspectos a combatir”. EPB-RB-P. 64

La importancia del diagnóstico para iniciar el trabajo se hace necesario como punto de partida para generar la conciencia hacia acciones en donde el docente fungirá como mediador en la escuela, puesto que se acercará mediante la planificación pertinente el cambio de enseñanza orientada a acciones definidas. Por lo que un buen diagnóstico, como hacen mención los cuadernos para transformar la escuela (SEP: 1999), se basa en información suficiente y confiable. Cuando estas no se cumplen, se corre el riesgo de que el proceso de cambio se frustre antes de iniciarse.

Al parecer este es el caso de las escuelas indígenas, pues al no existir un claro propósito y un diagnóstico adecuado el proyecto escolar no se concretiza de manera adecuada su diseño como se hace mención:

“ Bueno pues si participamos en el diseño del proyecto, estando ahí sentados, pero no hay mucho discusión, reflexión para dar ideas para mejorar nuestras

prácticas, pero hasta ahí, nos hace falta involucramiento en el diseño, pues está el problema, pero no se trabaja, queda ahí el problema sin darle una adecuada solución”. EPB-EZ-P. 59

La falta de intervención y participación del docente en el diseño escolar, limita la reflexión y el compromiso del profesor ya que la escasa discusión y análisis de las problemáticas de la escuela, no favorece el intercambio de ideas, elemento imprescindible del proyecto para que exista una adecuada organización. En este contexto, aunque los docentes se encuentren físicamente en las reuniones de trabajo, estos no se involucran del todo en las actividades que pudieran crear lasos de compromiso e interacción docente, por lo que la realización del proyecto ocupa la energía de todos anualmente, pero sin cambiar las prácticas de gestión de la institución.

“No pues, la construcción del proyecto escolar, siempre ha sido así de manera ligera por lo que a veces no hay mucha aportación de parte de los compañeros entonces, este prácticamente no sirve de mucho”. EPB-RB-P. 37

La falta de definiciones de metas, visiones y objetivos de manera conjunta, no permiten tener claro el fin que persiguen los docentes y al no tener claro este principio difícilmente este podrá concretarse en un trabajo reflexivo y participativo, razón por la cual, la realización de este tiende a verse sin ninguna aportación a la mejora de las prácticas, llevando el diseño del trabajo de manera ligera y sin ningún beneficio tanto para los docentes y los alumnos.

Esta forma de pensar al parecer está dada porque el proyecto escolar permite en un primer momento la conversación entre docentes, para dar a conocer sus problemáticas en cada grado, pero a falta de un diagnóstico real, no se llegan a revisar los factores probables que pueden estar causando el problema. Los docentes lo conversan de manera somera, sin mucha reflexión, posteriormente sus actividades se centran en responder de manera sistemática los formatos que le son enviados a nivel estatal, como lo corrobora la siguiente cita:

“... ya nos mandan los formatos ya hechos y sólo se va rellenando, pues de una u otra manera otros temas ya no los contemplamos porque eso de sólo llenar no favorece la reflexión de tomar acuerdos en común, ahí como que nos perdemos. Así se deja de lado algunos temas como es la lengua indígena”. EPB-EZ-P. 59

En este sentido, la generalización de una estructura de trabajo en los proyectos escolares, coarta la participación de todos y no favorece lograr la pertinencia educativa, puesto que al seguir un formato prediseñado no hay cabida para la colaboración de todos como se hace mención:

“...lo que he visto es que la mayoría de las veces los directores son los que lo hacen el proyecto o en su caso un personal, entonces, no hay ese trabajo colegiado desgraciadamente a nivel nacional y estatal no estamos acostumbrados a trabajar en equipos y no analizamos a profundidad todas esas partes de lo que genera un proyecto”. EPB-ATP-P.9<sup>6</sup>

Al existir este tipo de casos en las escuelas, donde no hay participación colectiva, se genera un trabajo descoordinado y sin sentido, puesto que el trabajo colaborativo favorece un aprendizaje mutuo y la identificación de intereses comunes y, al mismo tiempo, fomenta un trabajo conjunto para resolver los problemas. Pero, al parecer, las evidencias en las escuelas recaen en el conformismo y en la individualización ya que los docentes, no se sienten involucrados en hacer aportaciones que signifiquen un cambio en sus prácticas, tornándose un ambiente no propicio desde el inicio del diseño del proyecto escolar, para, finalmente, desembocar su realización sólo por hacer cumplir los requerimientos administrativos, como lo hace mención la siguiente cita:

“...nos conformamos con que nos digan, bueno lo hagamos porque nos lo pide la supervisión y ya, hasta ahí, yo pienso que ahí está, por eso es que no nos aferramos al proyecto, si hemos visto problemas que hemos detectado en el aula, es porque nos preocupa cómo salir, que solución se le debe dar compartir experiencias, como te vuelvo a repetir pero ya queda entre nosotros, internamente el que le quiera echarle ganas, el que no, se queda así”. EPB.RB-P:52

---

6 Entrevista: EPB-ATP-P. Durante este trabajo se utilizarán estas siglas, las cuales significan: Entrevista -Profesor- Bilingüe- Asesor Técnico Pedagógico- Página correspondiente.

La incomprensión del trabajo del proyecto escolar genera que los proyectos sean vistos sólo como un requisito administrativo, perdiendo el valor de este instrumento pedagógico, repercutiendo no sólo entre los docentes sino de manera negativa en la escuela, pues si bien para consolidar un trabajo debe existir buena comprensión para generar el proceso de planificación y ejecución del trabajo, la falta de procesos adecuados no permiten tales acciones.

Construyendo el proyecto escolar sin la expresión de las ideas de los docentes y menos la creación de procesos de construcción de estilos de enseñanza y de relación congruente con el medio, se da pie a la enajenación y a la conformidad, una cultura que se cierra en sí no se está preservando, sino que se resta a sí misma capacidad y, por tanto, autonomía (Sacristan, 2002:229). Así, aunque mediante el Proyecto se pretende conseguir autonomía en la creación y desarrollo de un proyecto escolar que esté adecuado a las peculiaridades de los niveles escolares a que se atienden, pero al no existir los elementos necesarios para su mejor desarrollo este no logra concretarse.

Otro de los elementos clave en el diseño del proyecto es el directivo, que, a través de su intervención, puede hacer la diferencia en las instituciones. No obstante, en las escuelas indígenas parecen no figurar con el liderazgo que deben enfrentar en este trabajo para favorecer el clima de trabajo tornado en el diálogo e intercambio de ideas.

“La falta de experiencia del director y compromiso en la educación, como que no aterrizábamos en cosas concretas, no había mucho trabajo en la cuestión pedagógica”. EPB-RB-P.52

Se hace evidente la necesidad de un trabajo cooperativo para que la escuela trabaje como una unidad, es decir, en un ambiente en el que se compartan metas y donde todos se responsabilicen con el objetivo de lograr aprendizajes satisfactorios, donde tanto el director y maestros trabajen de manera conjunta y comprometida en metas comunes para lograr un clima propicio como lo

requiere el proyecto escolar. Por ende, cuando este no se da, la innovación escolar estará ausente y las prácticas se encontrarán de manera aislada.

“ En lo que respecta a la función que éste desempeña en la escuela primaria indígena, podría decir sin temor a equivocarme que tiene poca vinculación con lo que sucede en la vida cotidiana de la escuela. Regularmente éste instrumento es elaborado sin mucha reflexión, casi no se toma en consideración la problemática de la escuela, el contexto, el alumnado, etc. Por ende no se observa ninguna propuesta de cambio pertinente”. EPB-P.62

En este sentido, sin el involucramiento y la adecuada reflexión en el comienzo, el diseño de los proyectos complica las decisiones en la toma de criterios para su funcionamiento en las escuelas indígenas, puesto que para que funja como instrumento favorecedor de la equidad educativa, debe poseer las condiciones adecuadas en el proceso. Cuando esto no sucede, resulta difícil conseguir niveles aceptables de calidad en torno a lo que se espera favorecer los proyectos escolares.

Por tanto, para que los proyectos escolares se diseñen en la búsqueda de una mejora, debe existir el involucramiento global de los actores, para que las acciones estén guiadas con organización, para que, en definitiva, como menciona Schmelkes (1994), tal organización constituya relaciones en base a dos importantes sectores: las relaciones con los beneficiarios (alumnos y padres, fundamentalmente) y las relaciones entre quienes trabajan. Sólo en la medida en que exista un mínimo de implicación y coordinación entre todos los componentes de la comunidad escolar, la autonomía de que se disponga para elaborar el proyecto será eficaz (Sacristán, 2002: p.281).

En síntesis, se puede inferir que si el diseño del proyecto está fundada en dos grandes principios: la comprensión de los propósitos educativos y la realización de un diagnóstico. Es preciso trabajar en ambos aspectos desde el comienzo, sensibilizando y comprometiendo a todo el personal educativo para que estos puedan tener un mayor involucramiento, elemento faltante para concretar en

las escuelas indígenas. En consecuencia, los docentes deben poseer nociones claras respecto a la misión y visión de la escuelas, y hacerse cuestionamientos como: ¿Cuál es su responsabilidad como docente?, ¿y cómo contribuir como profesor para lograr una mejora en la enseñanza?, sólo haciendo una reflexión de lo que significa su práctica, podrá llegar a concretarse un trabajo que requiere no sólo de uno sino de todos para proporcionar sentido tanto para ellos que enseñan y tanto para los alumnos que aprenden.

#### **4.1.2. Desarrollo e implementación del Proyecto Escolar desde la mirada de los informantes claves.**

Al no existir una adecuada reflexión desde el diseño del proyecto escolar, este no contará con las condiciones para su desarrollo en las prácticas de educación indígena. La razón fundamental se debe al desconocimiento de los actores educativos sobre cómo trabajar los proyectos escolares. Si bien algunos docentes saben de los objetivos, la gran mayoría desconoce los propósitos fundamentales. De ahí que no se responsabilicen y tampoco muestren un compromiso en el desarrollo del proyecto, como lo confirma la siguiente información:

“Muy pocas veces se ejecuta como tal, existen muchos impedimentos para que se logren realizar las acciones que se plasman. Quizá uno de los impedimentos más fuertes para que este no se ejecute como debe de ser es la falta de compromiso en la mejora de la educación. Me parece que el no tener una fuerte responsabilidad con el alumnado que se atiende afecta a que no se ejecute lo planeado”. EPB-P.62

Si bien, el compromiso es uno de los factores que deben guiar toda acción, el desconocimiento de los objetivos del proyecto escolar parece identificarse como el principal impedimento para que este no se llegue a concretar en las escuelas.

“Me gustaría saber para que se hace el proyecto o que es en sí, porque yo lo desconozco sinceramente, lo hemos hecho, pero en si, no se comprende la importancia de esta. Ahora sí que es necesario saber para que nos va a ayudar, porque no nos han bajado cursos, tampoco nos han dicho, pues esto es el proyecto esto es, lleva esto, te ayuda en esto, busca esto, ahora sí que

no, por eso mismo como docentes no le ponemos esa importancia porque, no lo conocemos”. EPB-RB-P.52.

De acuerdo a esta cita, se ratifica que para lograr una intervención educativa pertinente, como punto de partida debe ser la comprensión de lo que se va hacer. Saber los propósitos o los objetivos de la tarea a realizarse debe ser el elemento conductor de las acciones, y estas a su vez, esperar el involucramiento y compromiso para la generación de visiones compartidas que suele ser necesarios en las escuelas. El prescindir de este factor, conlleva al escepticismo y a la poca participación de los docentes y a la anulación en la realización del proyecto.

“ Este año de plano ya no se realizó el proyecto Escolar, no hay interés, es que hay compañeros que no ponen de su parte entonces, cuando esto existe aunque uno quisiera ahora si que, cada uno como pueda uno salir, así que el proyecto escolar es sólo un requisito, no se trabaja”. EPB-RB-P.52

El desconocimiento de lo que se hace, se orienta a la anulación de las acciones y la consecuente omisión de los proyectos escolares. “Es necesaria una comprensión para una intervención efectiva”, es la frase prevaleciente entre los docentes entrevistados, haciendo notoria la necesidad de una capacitación para el mejor desarrollo del proyecto escolar, pues aunque cuenten físicamente con esta herramienta de trabajo no se logra comprender su función dentro de las escuelas, resultando en su elaboración, un trabajo tedioso y sin sentido.

“En definitiva hace falta muchas cosas, entre ellas más capacitaciones para que todos comprendamos lo importante que es, además este instrumento es para el desarrollo de las actividades vinculadas en el aula que pretende mejorar el aprendizaje de los alumnos”. EPB-EZ-P.44

Cualquier innovación que se pretenda realizar con éxito debe estar condicionada a la capacitación de los profesores para que se llegue a la comprensión de lo que se le pide hacer. Para ello, se debe contar con una capacitación constante, en aras de implementar mejoras y cambios en las prácticas pedagógicas que permitan elevar de manera efectiva las acciones y

que estas aterricen en la búsqueda de mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Bueno, no se lleva a cabo, yo creo que porque nos hace falta más información, para saber, ahora si que los pasos los tenemos ahí está, pero como que nos falta más difusión, de ver más que nada de ver ese trabajo, de ver que hay que hacer si, como hay que hacerlos porque lo que ven los docentes, bueno hacemos un proyecto, ahora si que como hacemos ese proyecto para involucrar a todos y como le voy hacer en otras asignaturas sólo me enfoco en este proyecto o como le hago en las otras asignaturas y que tiempo me va llevar ese proyecto si”. EPB-ATP-P.13

La confusión en las finalidades y objetivos del proyecto parecen limitar en gran medida el inicio y desarrollo de un trabajo pertinente en las escuelas, pues aunque cuenten con los proyectos escolares, estos no condicionan que los docentes mejoren su práctica. El proyecto escolar no es considerado como una herramienta que guíe el trabajo en el aula, pues la falta de difusión de este programa conlleva a la pasividad, a la confusión y al escepticismo como se expresa:

“Esa es la gran problemática que existe, porque yo veo que bueno no sé si, todavía no lo he platicado con ellos, lo que veo que con los proyectos escolares, no lo ven como proyecto, porque un proyecto escolar es como así, como grande para sacarlo adelante en el contexto sociocultural que te encuentres y ellos ven el proyecto como un tema, y no es un tema, es algo que tiene que involucrar muchos factores, entonces en el proyecto va inmerso muchas actividades, más que nada sobre los que estamos basados en la nueva currícula del 2009, que es el desarrollo de competencias entonces es mucho más grande y yo veo que los docentes lo ven como un tema nada más los proyectos escolares y no son temas, entonces esa es la gran desventaja de los docentes que lo ven como tema que lo hacen o lo tienen que hacer porque eso te sugieren, y no lo ven como proyecto”. EPB-ATP-P.8

Al desconocer la importancia y el efecto que el proyecto tiene dentro del sistema escolar, el docente no sólo tendrá una participación limitada sino definitoria para que ésta se traduzca en éxito o fracaso en las escuelas, pues una de las bases para el diseño e implementación del proyecto es el conocimiento, para que en base a ello, se constituyan horizontes hacia donde orientar los esfuerzos individuales y colectivos del personal docente y directivo.

Pero ante la evidencia, se puede inferir que la equidad que se pretende buscar a través del proyecto escolar, se convierte en idealidades discursivas, pues en estas circunstancias, las escuelas pierden su sentido de educar, pues en busca de mejoras educativas sólo se limitan a responder con las prácticas a los mecanismos burocratizados del plan nacional. Por ende, si los actores no aprecian la utilidad del proyecto escolar, reduce la autonomía de que se espera tengan los docentes, validando de este modo la reproducción educativa y el fomento de la desigualdad en los alumnos que requieren de una educación centrada en la pertinencia educativa.

Por tanto, la capacitación del docente debe ser el punto de partida para la motivación, el involucramiento en el diseño e implementación del proyecto, de manera que los docentes adquieran una visión más clara y precisa de los propósitos a nivel grupal e institucional de lo que significa trabajar el proyecto escolar. Porque, “son los maestros los que en sus relaciones y prácticas cotidianas, y en su relación con los sujetos de su medio social, realizan los modos de ser de las escuelas y perfilan las formas que las diferencian entre sí” (Ezpeleta, 2010).

#### **4.1.3. Evaluación de los Proyectos Escolares desde la mirada de los actores claves.**

La implementación y evaluación son elementos constitutivos que llevan a verificar, contrastar y analizar el funcionamiento de todo proyecto. Es en este apartado donde se considera si la visión y misión que se plateó respecto al futuro de la institución, se logró implementar y, si las estrategias de acción concebidas en el diseño fueron congruentes en las prácticas escolares. Es mediante el seguimiento de las acciones que todos estos elementos logran concretarse en el trabajo.

“Se hace el proyecto escolar, pero no se contempla como tal, no se le da seguimiento, sólo se plasma por requisito, no hay reflexión, sólo queda en la dirección ahí empacutado ya no se revisa”. EPB-EZ-P. 59

La evidencia deja ver cómo los proyectos escolares al ser elaborados, sólo como requisito, estos no toman el valor que debe ser en la escuela, perdiendo credibilidad una vez que este se entregue a la estancia correspondiente, quedando inconcluso, al no darle el seguimiento necesario para poder consolidarlo dentro de las escuelas indígenas.

Si bien de acuerdo a los cuadernos del proyecto escolar publicado por la SEP (1999), se menciona que debe existir un seguimiento y evaluación permanente del proyecto que conlleve al control y, a la verificación de lo que se está haciendo, con el objetivo de vigilar el cumplimiento de las actividades y los propósitos, esto no parece figurar en las escuelas, como se expresa en la siguiente información:

“...la verdad es que en ninguna escuela que yo me acuerde hemos trabajado en conjunto para darle solución al problema, eh sólo se ha quedado como un intento, nos quedamos así sin nada, no se le da seguimiento”. EPB-RB-P.50

Para que el proyecto logre ser un instrumento de planificación estratégico, de largo plazo, como es considerado a nivel nacional, debe concretarse desde un inicio las tácticas de seguimiento de manera conjunta, ya que desde ese momento los docentes se involucran y se responsabilizan en la ejecución, llegando de este modo a concretarlo en las prácticas, analizando y reflexionando respecto a los niveles de logro y obstáculo en la ejecución de este durante el ciclo escolar.

En consecuencia, se puede inferir que cuando no se cuenta con cimientos sólidos desde el comienzo, los proyectos difícilmente llegan a consolidarse en acciones sistemáticas que favorezcan la construcción de estrategias, para que se logre concretar en un cronograma de trabajo, donde se especifiquen las fechas de las actividades, los responsables de la coordinación y las comisiones que se establecen para llevarlas a cabo. Si bien en las Escuelas Primarias bilingües, contemplan la evaluación dentro del proyecto, no se logra el seguimiento de las

actividades, puesto que no se especifica la asignación de responsables o roles para que se verifique el cumplimiento de las actividades propuestas, por lo que al no tener un compromiso de manera conjunta, los resultados no son satisfactorios como lo menciona la siguiente cita:

“Hay un impacto positivo muy claro cuando los maestros se involucran a la realización del proyecto y la aplicación, entra en juego los conocimientos y las experiencias de cada uno de los maestros, la enseñanza y aprendizaje es recíproco cuando hay ese compartir entre colegas, pero cuando la participación es lo contrario se absolutiza el impacto del proyecto escolar y los resultados son negativos”. EPB-P:66

En consonancia con lo anterior, el grado de éxito de los proyectos escolares depende en gran medida de la apropiación de los docentes y directivos para que éste puede concretarse de manera firme en las escuelas. Si el proyecto no se logra, los resultados serán obsoletos, puesto que la falta de replanteamientos de las acciones y las reflexiones que lleven a las estrategias de seguimiento, no logrará precisarse en las escuelas, pues para que esto se genere, debe existir un grado de reflexión de las debilidades y fortalezas que se van derivando en la puesta en marcha de las acciones. En suma, sin una adecuada estrategia e involucramiento del docente desde el inicio del diseño, se desvalida la implementación, y evaluación del proyecto escolar.

#### **4.1.4. Ambientes de Colaboración y Compromiso Generados en el Contexto Escolar Indígena.**

Un elemento necesario para el involucramiento y buen funcionamiento del espacio escolar debe partir de un adecuado clima escolar, donde el trabajo se desarrolle en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar un ambiente de cordialidad y ayuda mutua.

El clima escolar es entendido como “el conjunto de características psicosociales de una escuela, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados, confieren

un estilo propio a dicha escuela, condicionante a la vez de los distintos procesos educativos” (Christin:2010).

El clima escolar contemplado como un conjunto de factores y elementos que condicionan el proceso educativo, hace referencia de que en él se generen los aspectos contextuales, organizativos y de relaciones interpersonales indispensables en el buen funcionamiento de un equipo de trabajo.

Visto en este sentido, el clima escolar es un factor determinante para que se propicie las actitudes positivas y negativas en el trabajo educativo, pues como en todo círculo social el ambiente determina las acciones y la forma de interacción de los que en ella intervienen.

El clima escolar ayuda a comprender la relación que prevalece entre los docentes y el liderazgo que establece el director en propiciar un ambiente de trabajo colaborativo, pues el ambiente generado en una institución escolar tiene la capacidad de influir en la conducta de los docentes y directivos y por ende, en los procesos de gestión que se desarrolla en ella.

A través la idea desarrollada por Hoy, Tarte Y Kottkamp, citada por Treviño (et. al, 2007:104), las escuelas pueden clasificarse, de acuerdo al clima que en ellas se genera. Las clasifican en escuelas de clima cerrado y escuelas de clima abierto, donde combinan dos aspectos: la relación del director con los docentes y las relaciones entre docentes.

La relación entre el director y los docentes se cataloga en función de tres dimensiones de liderazgo del director: a) apoyo, b) directivo, y c) restrictivo. El liderazgo de apoyo, indica un clima abierto y se caracteriza por respetar la autonomía y responsabilidad de los docentes, mientras el director apoya en la organización del trabajo escolar y la puesta en común de las opiniones docentes en un ambiente positivo. El estilo directivo, implica que el director dicta pautas a seguir a los docentes, quienes tienen una autonomía restringida. Finalmente, el liderazgo restrictivo, propio de un clima cerrado, consiste en el estrecho control de

las actividades de los docentes y la escasa o nula consideración de su opinión para la toma de decisiones que tiene que ver con el proyecto y la organización escolar.

En cuanto a las relaciones entre docentes, la escala las clasifica en tres dimensiones: a) colegiales, b) íntimas, y c) no comprometidas. La dimensión colegial implica una relación armoniosa y de respeto profesional entre los docentes que sería esperable encontrar en los climas escolares abiertos. La dimensión íntima se refiere a un ambiente donde los docentes han entablado lazos de amistad que van más allá de lo profesional. La dimensión de no compromiso, frecuente en los climas escolares cerrados, implica la escasa o nula relación entre los docentes, con divisiones internas entre grupos que impiden llegar a acuerdos sobre los aspectos de la enseñanza y la organización escolar.

El clima abierto refleja una comunidad escolar inclusiva, donde se privilegia el trabajo en grupo y las buenas relaciones entre docentes, así como entre los docentes y el director. El trabajo es coordinado pero se ejerce con respeto a la autonomía y con responsabilidad individual. Se trata de un clima de trabajo profesional, donde prima el respeto entre los compañeros y la misión compartida. Al contrario, el clima cerrado implica la existencia de relaciones de desconfianza al interior de la escuela. Esto incide en la falta de compromiso de los docentes y un liderazgo restrictivo del director, quien fiscaliza los detalles del trabajo que hacen los docentes.

En este sentido los datos muestran que en las escuelas, la relación director-docente indica un clima cerrado, persistiendo en ello el aspecto directivo y restringido de las relaciones director docente. En el desarrollo de las reuniones de trabajo para la construcción del proyecto escolar, el directivo basa su intervención en el seguimiento de pautas, sin la reflexión y análisis que este debe condicionarse para el involucramiento y la búsqueda de un objetivo en común.

“El director tampoco le da interés, aquí es de decir cada uno hace lo suyo, o sea cada quien se rasca como sea, porque me he dado cuenta de que existe el egoísmo, porque a veces hay maestros que no comparten su experiencia, más que nada ahora sí que cuando yo entre al magisterio pues, prácticamente no sabía, pues era aprender de los que ya tenían experiencia, pero lamentablemente te encuentras con personas que son egoístas, que no te comparten o sea hazlo tu sola y a ver como sales, así me he dado cuenta, a lo mejor al principio lo tome en cuenta el proyecto, pero si no hay esa iniciativa del director pues cada quien trabajo como pueda.” EPB-RB-P.51

La escasa vinculación efectiva y de compañerismo en las escuelas prevalecen. Éste ha sido un factor que ha acrecentado la individualización y el encierro de los docentes en sus propias aulas, buscando de una manera individual la solución de los problemas que enfrenta con sus alumnos, cuando así lo desea, pero cuando no, queda en la desatención y en el acumulamiento de los problemas en el aula.

Esta actitud es la que prima en la elaboración de los proyectos escolares, no se da el verdadero clima de compañerismo y ayuda mutua, entre docentes y directivo; no se da el espacio para que abiertamente los docentes puedan dar a conocer sus problemáticas. Además, la falta de este clima no permite al docente actuar y participar activamente, quedando pasivo frente a dudas que le pueda surgir, puesto que existe escasa confianza entre docentes y el ego docente se presenta en el momento en que prefiere quedarse callado antes de dar a conocer sus dudas por temor a ser juzgados como incompetentes al preguntar algo que se supone deben dominar, así que prefieren quedar callados y permanecer pasivos en el desarrollo de los trabajos.

Callar lo que se sabe, sentirse inseguro acerca de lo que se tiene para ofrecer, ser reticente para buscar mejores maneras de hacer cosas y tratar a los docentes como si necesitarán ayuda y tuvieran poco para dar son maneras con las que la tradición del individualismo retrasa el progreso y hace a la docencia fundamentalmente insatisfactoria en el largo plazo (Fullan y Hargreaves, 2006:80).

“...nosotros como docentes no nos atrevemos a preguntar por miedo a errar al qué dirán, es maestro y no sabe, y bueno se dice soy maestro yo si sé, no

pregunto, entonces muchas veces lo que pasa aquí es no tener miedo a no saber, siempre hay cosas que vas a desconocer.” EPB-ATP: 10

Estas actitudes limitan que el trabajo se concreten en acuerdos, surgiendo de manera aislada las acciones de las escuelas. La importancia del fomento de la comunicación es necesaria para que exista el entendimiento y la buena disposición en el diseño del proyecto y su ejecución, ya que sólo tendrá significado si todos los docentes se motivan y se comprometen en lo que están haciendo, y sobre todo la actitud que adopte el docente será un elemento indispensable para que se llegue a operacionalizar y se pueda concretar el diseño de los proyectos escolares.

Dando seguimiento a la clasificación de escuelas cerradas por, Hoy, Tarte Y Kottkamp, en torno a la relación entre docentes, es posible decir que existe un cierto nivel, haciendo presencia la relación colegial en donde se muestra un respeto profesional entre colegas. Las relaciones prevalecientes en las instituciones investigadas son las no comprometidas, implicando la escasa o nula participación entre docentes, pues el ambiente de individualización y la baja disponibilidad del docente no hace efectiva la buena comunicación.

“La socialización con mis compañeros no se da y el resultado que puedan sugerirme simplemente no lo hay, por que existe la apatía, el egoísmo entre compañeros o simplemente te dan otras respuestas la cual no tiene nada que ver con lo que uno se le plantea.” EPB-RB-EP-P.42

La necesidad de un ambiente de trabajo participativo y colaborativo se hace necesario para que el docente aumente su potencial individual, reforzando sus ideas y para fomentar nuevos aprendizajes, que conlleve a un clima que favorezca la existencia de un trabajo con visiones compartidas para que faciliten los procesos de comprensión, reflexión, planificación, y acción conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo hacer.

“Hay un impacto positivo muy claro cuando los maestros se involucran en la realización del proyecto y la aplicación, entra en juego los conocimientos y experiencias de cada uno de los maestros, la enseñanza y aprendizaje es reciproco cuando hay ese compartir entre colegas, pero cuando la participación es lo contrario, se absolutiza el impacto del proyecto escolar y los resultados son negativos”. EPB-RB-P.66

Es claro que el ambiente de trabajo debe tornarse en confianza y colaboración entre docentes, pues estos generan las instancias adecuadas para que se genere un cambio. Este trabajo colaborativo sólo puede darse cuando existe una adecuada organización basada en el respeto, la tolerancia y ayuda mutua, que permita el intercambio de ideas, como un elemento que permita la solidez y la mejora de las acciones de los docentes.

Si bien el logro de estos ambientes es un reto en las escuelas indígenas, debido a que la individualidad se encuentra arraigada como parte de una cultura docente, son los directores que juegan un papel fundamental en el adecuado funcionamiento escolar, ya que del liderazgo que ejerza depende en buena medida el clima organizacional de la escuela y la gestión del proyecto escolar. Por lo que el principal elemento para facilitar estos climas es el directivo que conducirá a la concreción del proyecto escolar en la escuela indígena.

## 2° CATEGORÍA:

### “Los Significados que los Actores Claves Otorgan al Proceso de Gestión Escolar”

#### 4.2.1. Director Como Líder Educativo; Atributos y Rol Deseado.

Los docentes entrevistados hacen especial atención al rol del directivo para la mejor intervención en el diseño e innovación de los proyectos escolares, puesto que, a través del liderazgo profesional, el director puede llegar a crear ambientes de trabajo participativos para la realización de una buena organización, así como la facilitación de intercambios de ideas en un ambiente de cordialidad y ayuda mutua.

Por tanto, un liderazgo deseado es aquel que supone en su ejercicio la participación sentida, espontánea y entusiasta, que propicia el interés y cooperación del personal a su cargo. Estos rasgos siempre estimulan el trabajo y obtienen el consenso de aquellos a quienes va dirigido.<sup>7</sup>

En consecuencia, el directivo juega un papel primordial en el fomento de la motivación del personal docente para desarrollar el afecto, y en el mejoramiento de las relaciones humanas que lleven a lograr armonía, coordinación y estabilidad en las relaciones con los integrantes de la comunidad escolar.

Si bien se ha mencionado la importancia del directivo en las instituciones escolares para que estas logren una adecuada intervención educativa, es necesario recalcar que en el desarrollo, implementación y ejecución de los proyectos escolares son los que tienen la responsabilidad de que esta puede significar un cambio positivo en las instituciones, pues a ellos se les asigna la tarea de guiar las acciones. Por tanto, los directivos deben considerar lograr un trabajo con sentido entre los docentes, propiciando un ambiente de cordialidad y

---

7 Acuerdo 96 de la SEP, capítulo IV, artículo 14. Diario Oficial. México, 7 de diciembre de 1982.

Consultado en: <http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/primaria.pdf>. 23/03/2011.

trabajo en equipo, tomando en cuenta los principios de la gestión educativa, en las relaciones humanas y en la motivación del trabajo armonioso.

Considerando las entrevistas, de acuerdo a las experiencias laborales de los docentes, los directivos centran el mayor tiempo de su práctica en el ámbito administrativo y organizacional, dejando la parte pedagógica delegada.

“El director más que nada se preocupa más en lo administrativo nada más, porque ahora sí que como te vuelvo a repetir ahí es cada quien, el que le quiera dar solución a los problemáticas lo hace”. EPB-RB-P. 50

Cuando las funciones directivas no consideran la gestión del trabajo los docentes tienden a aislarse, potenciando prácticas de carácter individual para el diseño y ejecución de acciones pedagógicas. Así, el docente se aísla en su aula al no encontrar el espacio idóneo donde pueda dar a conocer sus necesidades educativas, encontrar consejos, sugerencias y modelos para enfrentar diferentes situaciones de la vida escolar y de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

“Se concentra más en la cuestión administrativa, eran mucho los documentos que tenía que rendir en la supervisión ya ves que no es como en la ciudad, ahí tienen hasta su secretaria y aquí no, todo lo tienen que hacer el director”. EPB-RB-32

Los docentes ven a las cuestiones administrativas como un obstáculo entre ellos y el director, algo que impide establecer una relación cordial, cercana y participativa. Asimismo, la sobrecarga de tareas hace poco efectiva la organización pedagógica, constándose en el inconformismo de los docentes, en tanto que el docente no encuentra apoyo sustancial en la mejora de su práctica.

También la falta de liderazgo es atribuida tanto por el carácter personal como por la falta de experiencia como lo constata la siguiente expresión:

“...lo que pasa es que como, a lo mejor los compañeros que están entrando ahora entran con un desconocimiento total, o sea como te digo el director no tenía experiencia, él desconocía como hacer un proyecto, yo veía que no

tenía ni idea, entonces si el desconoce que de menos nosotros verdad”. EPB-RB-P.52

Es importante considerar que en esta situación pudieran tener incidencia los mecanismos de selección de directivos para las escuelas indígenas, pues el nombramiento de directivo se logra a través de examen de conocimientos a nivel estatal abierto para todos los docentes frente a grupo. Es decir, los docentes en servicio que quieran lograr su promoción a Director Técnico, tienen como uno de los requisitos para participar en este concurso, contar con un mínimo de tres o cuatro años de experiencia docente.

La aprobación del examen implica la promoción y nombramiento de director de manera inmediata. Para cumplir sus nuevas funciones, los directores no reciben capacitación alguna y puede decirse que esta es una de las razones por las que no se trabaja de manera concisa en la organización de un trabajo eficiente.

A raíz de ello, es necesario tomar en cuenta lo que menciona Justa Ezpeleta, citado por Fuentes (2010): la tarea pedagógica no puede entenderse con independencia de tres tipos de ordenamientos: el técnico-pedagógico, el administrativo y el laboral.

Es responsabilidad de la dirección de la escuela, núcleo de la gestión, articular las estrategias que perfilan las prioridades para la acción del cuerpo docente en cada establecimiento. La labor del directivo no sólo resulta ser un simple ejecutor sino que, es él que concreta las acciones mediante la intervención pertinente en las escuelas rurales. Además, el director debe contar con las habilidades de liderazgo y ciertas habilidades personales que faciliten el diálogo en busca de una comunidad de aprendizaje necesaria para lograr un entorno armonioso que fomente el compañerismo y la buena disposición al trabajo.

“Es que depende del director, si el director es activo, también organiza pláticas de cómo salir con estas problemáticas pues, acudimos a ellos, pero mientras el director no dice nada, no hay reunión, también el docente no habla”. EPB-RB-P: 58

De esta manera, a los directivos en el contexto indígena se les asigna el compromiso de la mejora del plantel educativo, en tanto que dependerá en gran medida, de las actitudes que asuma y de la forma que conduzca el plantel escolar, para su mejor organización. Aunque “la función de los docentes no está aislada del trabajo que realizan los demás actores educativos, sino que debe estar completamente unida con todas las tareas que se desempeñan en la institución” (Treviño y et al: 2007).

Es así que mediante la intervención efectiva del directivo los docentes, pueden crearse ambientes de participación. La participación debe ser a la par, es decir, profesor y directivo; aunque en las escuelas indígenas, el mando de la función del trabajo escolar depende del director del plantel. Por tanto, la intervención del director en la escuela es un aliciente para lograr una organización de trabajo entre los docentes, pues esto hace que su práctica se encauce a algo concreto, es decir, en la búsqueda de metas y propósitos de manera organizativa para que directivo y docente adquieran mayor compromiso y responsabilidad en su área de trabajo.

La adecuada organización que se logre en las escuelas, tiene una gran trascendencia para los profesionales que trabajan en ella por dos motivos. Como lo menciona Santos (1991), en primer lugar porque la organización tiene carácter mediacional respecto al logro de los fines que se pretende alcanzar. La organización es un instrumento para alcanzar fines. Así, para conseguir una enseñanza más adaptada en la flexibilidad de grupos de trabajos que faciliten distribuir espacios de formas ajustadas al tamaño del grupo y en segundo lugar, porque la organización es en sí misma un elemento de aprendizaje implícito.

Por ende, visto en este sentido, la organización es lo más relevante para que una escuela pueda concretar trabajos conjuntos, ya que favorece los espacios de interacción de los docentes para que exista el diálogo cara a cara y favorezca el compañerismo y las relaciones laborales más pertinentes para ofrecer una educación más comprometida en la comprensión.

Una de las acciones fundamentales para que el director del plantel ejerza su liderazgo y estimule la organización docente la representan las reuniones de trabajo que debe realizar con el Consejo Técnico Consultivo de la Escuela, describiéndose a continuación cómo funge este espacio en las escuelas indígenas.

#### **4.2.2. Consejo Técnico; en el Contexto Escolar Indígena.**

De acuerdo al manual del Consejo Técnico de las escuelas primarias, este se constituye como un órgano de excelencia que garantiza el ofrecimiento de una educación de buena calidad, mediante la participación consciente y decidida de todos los docentes que la conforman. Entre sus objetivos específicos está, el promover la participación sistemática de los profesores, en un marco de interdisciplinariedad, que permita la generación de propuestas alternativas, que coadyuven al mejoramiento de la calidad educativa.

Este espacio, tiene la pretensión de ser el lugar donde se gesté la interacción y la coordinación de trabajos. En ella se procura propiciar la reflexión y participación, identificando, los factores que intervienen en las problemáticas pedagógicas, de manera que, de forma conjunta se busque ser atendidos adecuadamente bajo el contexto y conocimiento comunitario. La condición es que haya mecanismos continuos de comunicación entre equipos, y un apoyo constante y estimulante de parte del director de la escuela (Schmelkes; 1996:64).

Si bien, el consejo técnico es entendido como un órgano integrador que busca la reflexión en el que se debería emplear el diálogo y la participación de los docentes en el buen funcionamiento de la escuela, y en el buen accionar de las formas de enseñanza; esta no siempre logra aterrizar adecuadamente en todas las instituciones, como se hace mención:

“Debe ser bimestralmente, la reunión del consejo técnico, pero hasta ahora aquí no se ha llevado a cabo, no nos reúne el director. Si se ha llevado a cabo pero reuniones para tomar acuerdos, en lo pedagógico nada. (...) La verdad es que este espacio es muy importante, porque puede ser que un maestro tenga solución a los problemas que salga ahí, puede ser que un docente tenga materiales de las que yo necesito para sacar mis alumnos adelante, entonces si se diera este espacio se compartirían las actividades que le resulto tal docente en su grupo. Es muy importante este espacio pues ahí nos podemos compartir muchas cosas, pero lo malo es que no se da”. EPB-EZ-P.58

La evidencia restringe la participación activa en pasivismo, mostrando a docentes aislados ante las necesidades educativas del aula. En este ambiente se genera que, cada docente se encuentre laborando en visiones y metas distintas, puesto que no se generan círculos de apoyo pedagógicos para la implementación de metodologías adecuadas para la atención en conjunto de las problemáticas de cada grupo escolar.

El ausentismo de trabajo en común conlleva al individualismo e inseguridad por parte de los docentes, pues “desde siempre se ha dicho, peyorativamente, que la docencia es una << profesión solitaria>>. El aislamiento profesional de los maestros limita su acceso a ideas nuevas y soluciones mejores, hace que el cansancio se acumule interiormente y termine por envenenar, impide que los logros valgan reconocimiento y elogio, y permite a la incompetencia existir y persistir en detrimento de los alumnos, los colegas y el propio docente” ( Fullan y Haargreaves, 2006: 23).

Este individualismo se traduce en falta de involucramiento en la realización de las reuniones de trabajo mostrando poca iniciativa y voluntad, convirtiéndose el espacio del consejo técnico en espacios organizativos a nivel social y no pedagógico. Ante la falta de acciones que encaucen la búsqueda de formas de trabajo pedagógico, para la mejor intervención educativa y la ausencia de reuniones periódicas enfocadas a tratar temas pedagógicos, se coarta de manera significativa la participación del docente.

Así al no hacer efectiva el consejo técnico como unidad de conocimiento y facilitador de ambientes de intercambio de ideas, se hace evidente la función aisladora de las prácticas escolares en algunas instituciones, puesto que al verse el espacio escolar sólo como el lugar para las organizaciones de festividades u otros asuntos administrativos, dejan de lado la autonomía de decidir el rumbo de las acciones pedagógicas que el maestro bien puede condicionar con su actitud participativa. Estos ambientes de poca interacción docente desvinculan el compañerismo y la ayuda mutua.

"Acudí al consejo técnico, con el afán de que me ayudaran los que tenían mayor experiencia pero no sucedió así, no me hicieron mucho caso. Así que, en las reuniones de consejo técnico pues, se trataba de discutir el tema, pero hay quedaba no se buscaba la solución se quedaba sólo en conversaciones, no había una solución real". EPB, RB-P.32

A partir de los argumentos se puede decir que, al no generarse un ambiente organizativo en los contextos complejos, tampoco es posible la existencia de un lenguaje común entre los docentes, pues sólo a través de la buena participación e involucramiento se puede lograr la observación y retroalimentación de las labores, logrando compartir las responsabilidades comunes y desistir de las actitudes negativas y poco alentadoras, tendientes al egoísmo y la mala comunicación.

La tarea educativa para lograr el consejo técnico esta medida por un sin fin de elementos, pero sin duda el diálogo y la iniciativa de crear conciencia en los asuntos pedagógicos es asunto de todos los que en ella participan. Por ello, la adopción de una nueva actitud resulta ser un elemento necesario en este sistema escolar, para hacer efectiva la gestión.

En suma, la base de toda intervención es la organización y por tanto, los docentes y directivos deben estar predispuestos a aprender para poder llegar a una propuesta integral, en donde se articulen los distintos ámbitos de su quehacer educativo y contribuir así a crear las condiciones para que los profesores logren reflexionar en profundidad sobre su quehacer profesional y a partir de ello trazar las metas y los propósitos para la elaboración del Proyecto Escolar Anual.

#### **4.2.3. Intervención de los Supervisores de Zona y su Influencia para el Desarrollo y Aplicación del Proyecto Escolar.**

La intervención de los supervisores para el desarrollo e implementación de los proyectos, según los informantes, ha sido casi nula, al igual que los directivos se concentran más en el trabajo administrativo, sólo se les ve en las escuelas para fiscalizar las prácticas escolares, visitando a las escuelas una vez al año o dos a lo mucho y en las comunidades lejanas es nula la presencia de ellos.

“Por la selva estuve trabajando dos años y en ese tiempo nunca vi la presencia de alguna autoridad educativa, nada de nada, nunca se presento el supervisor escolar”. EPB-RB-P.30

“Si los jefes de zonas y supervisores escolares apoyaran a los maestros para que realicen de mejor manera su papel como educadores creo que los avances educativos serian mejores, para eso necesita dejar un poco lo administrativo y enfocarse a los educandos en lo pedagógico. Asimismo, como autoridades educativas se involucren en la construcción de los proyectos en las escuelas y su implementación creo que los resultados serían mejores”. EPB-P:66

Como se constata en estas citas, los supervisores no están presentes en el acompañamiento de los docentes, no se entregan los aportes en el trabajo de manera profunda como lo requieren los docentes.

De igual modo, aunque los directivos entregan a la supervisión el proyecto escolar, pues así se los solicitan, no se les da a conocer los resultados y las debilidades de cada centro de trabajo. Aunque hay excepciones, algunos supervisores realizan las sugerencias y evalúan el proyecto escolar, pero estos tampoco son del todo bien vistos pues son tachados de autoritarios y exigentes.

“Tal vez rescatan algunos elementos pero tanto así de analizar no creo, porque también no le dan mucha importancia. Porque es un trabajo que tiene que estar ahí dándole algunas correcciones o algo así, bueno creo que en algunas partes si lo analizan, bueno te lo digo que en algunas sí, porque yo, una ocasión trabaje en la supervisión y ahí el supervisor pues si le gustaba trabajar, me acuerdo que ahí él, como supervisor analizaba y hacia las correcciones de los proyectos escolares, inclusive ponía notas y regresaba

algunos proyectos para que se analizarán de nuevo con las sugerencias realizadas, ahí vi que el supervisor si le ponía empeño, pero nada quiere uno, me acuerdo que los compañeros no lo querían mucho en la zona porque si era exigente”. EPB-RB-P. 38.

La exigencia respecto a esa acción, va ligada con compromiso y eso al parecer los docentes no lo consideran positivamente sino que lo critican, pues ellos, tienden a interpretar las acciones del supervisor como una forma de represión y que no están dispuestos a tolerar, esto conlleva a pensar que los docentes, se encuentran arraigados en prácticas tradicionalistas individualistas y que poco permiten la sugerencia, puesto que el sistema en las que laboran están dadas estas condiciones.

Así también la delegación de compromiso de parte del supervisor al Asesor Técnico Pedagógico (ATP), parece ser una causa que impide una solida relación entre docentes, directivo y supervisión, como lo constata esta este profesor que funge como ATP.

“Muy poco nos apoya el supervisor, no se involucra como tal de sugerir eso de las actividades, nosotros ahora sí que, nos manda como a la guerra, pero bueno al menos el espacio lo tenemos y ya nosotros como ATPS, y más que nada yo que llevo un buen de tiempo, me tienen considerado como un buen elemento pues que hacemos, pues yo, les digo hacemos esto lo otro, y pues hay nos organizamos”. EPB-ATP-P.16

Se puede decir que el poco compromiso del supervisor escolar en materia pedagógica se hace presente en este espacio, pues aunque este debe de trabajar de manera coordinada proponiendo y procurando el mejoramiento educativo de la zona que dirige, este delega sus funciones a los ATPS de la zona, restando así su presencia e involucramiento dentro del trabajo pedagógico, concentrándose solamente en la cuestión administrativa, abandonando las visitas constantes a los centros escolares, conllevando al aislamiento y nula participación en el aspecto pedagógico.

Si bien el supervisor realiza una vez al año o dos las visitas a los centros de trabajo, este sólo lo hace para fines fiscalizadores como se hizo mención anteriormente, y no para acercar al docente a un trabajo más pertinente enfocado a cumplir sus metas congruentemente con lo planeado en los proyectos escolares.

Cabe mencionar que cuando el supervisor escolar realiza las visitas en los centros educativos, el primer documento que solicita al directivo es el Proyecto Escolar, con el objetivo de seguir viejas prácticas arraigadas en la fiscalización de las labores docentes, y cuando no se cuenta con el proyecto físicamente en la dirección de la escuela, los directores son acreedores de menos puntajes en el reporte escalafonario que le es entregado a finales de año si es que así lo decide el supervisor, sino, simplemente los directivos son acreedores de alguna llamada de atención.

Por lo que podemos inferir que; ante estas acciones fiscalizadoras el directivo y docente realizan trabajos sólo por no recibir sanciones administrativas. Es en este apartado que cobra sentido lo que los docentes mencionan, diciendo que, el proyecto escolar sólo se contempla su construcción como un fin administrativo y no como una herramienta de trabajo que guíe sus acciones dentro de las prácticas escolares.

#### **4.2.4. Intervención del Asesor Técnico Pedagógico (ATP)**

Los ATPS tienen asignada como tarea apoyar a las escuelas en el acompañamiento pedagógico en aras de la superación de manera conjunta de las problemáticas de la escuela. No obstante, no todas las escuelas cuentan con este apoyo, de acuerdo a los informantes, el personal asignado para este cargo sólo atiende a escuelas contempladas como marginadas.

“...en esta zona tenemos cuatro ATP'S pero ninguno ha trabajado con nosotros sólo buscan escuelas que según ellos están más marginadas”. EPB-EZ-P. 61

El contar con poco personal para asistir a una zona extensa que necesita la intervención de profesionales, para hacer más democrática la ayuda, parece no ser una tarea fácil, pues el contar con 34 escuelas como es el caso de la Zona Escolar 013 en donde se ubica la escuela Emiliano Zapata, resulta imposible su atención a cada una de ellas, por lo que dentro de la zona y tomando en cuenta la cantidad de escuelas se han nombrado a cuatro ATPS<sup>8</sup>, mientras que en la zona Escolar 006 en donde se ubica la escuela Raza de Bronce, cuenta con 21 centros escolares nombrando un sólo ATP. Ante la falta de personal, los ATPS se ven en la necesidad de centrar su apoyo solamente en escuelas que presentan mayor rezago educativo, mientras que las otras escuelas que se encuentran en un nivel un tanto mejor no cuentan con su apoyo e intervención, como se menciona:

“... me doy cuenta que aquí como asesor técnico no sólo favorezco un grupo sino favorezco a varios, ahora, tengo a cargo 20 maestros de esos 20 maestros son cuatro escuelas de las 34 de la zona y ahí estoy beneficiando como alrededor de 400 alumnos”. EPB-ATP-P. 3.

Si bien los ATPS, hacen de la mejor manera su trabajo en los centros educativos a su cargo, su labor es vista de manera negativa en donde no brinda este apoyo.

“Pero la verdad es que ellos igual no saben mucho, están igual que nosotros, pero por lo mismo que no es elegido por los docentes, es decir se debería elegir al docente que se ve con esa capacidad de ayudar o brindar apoyo pero de calidad, no que en este caso es elegido por el supervisor o porque llego tarde a la zona le dan este puesto”. EPB-EZ-P: 61.

La imposición de algunos ATPS de parte del supervisor, es dado por que dentro de los profesores que laboran en la zona, nadie se interesa en cubrir este puesto. Las razones son que resulta un trabajo de doble jornada para los que fungen este trabajo, ya que en la mañana el ATP, cuando le corresponde ir de visita a las escuelas que asiste; en la tarde, tiene que presentarse a laborar para apoyar en la cuestión administrativa en la supervisión escolar, haciendo este

---

8 Asesor Técnico Pedagógico.

trabajo agotador para los docentes. Aunque el trabajo de doble jornada es dado dos veces al mes en que asiste a las comunidades que brinda su apoyo, los docentes no se interesan en cubrir este puesto en el momento de ser ofertado por parte del supervisor.

Además, para cubrir este puesto el profesor debe contar con un perfil académico como la licenciatura (pregrado). Por tanto, para evitar contratiempos en el envío de oficios y esperar que los docentes se interesen en ocupar este puesto, el supervisor nombra a los profesores que van incorporándose a la zona para que cubran el perfil de licenciatura a principios del ciclo escolar, donde se da la movilidad de cambios de centro de trabajo.

Por lo antes expuesto, es posible concluir diciendo que en algunos casos el efecto de tal imposición se puede traducir en el poco compromiso y apoyo en los centros educativos, ya que al ser nombrado de manera directa el ATP no se encuentra consciente de su cargo, lo que puede significar la falta de motivación y asistencia adecuada a las docentes en las que brinda ayuda.

#### **4.2.5. Participación de las Autoridades Estatales.**

La opinión de los informantes en cuanto a la participación de las autoridades en el proyecto escolar, es negativa en la colaboración e intervención de ellos en el sistema escolar, ya que detectan muy poco compromiso, en el apoyo de las mejoras educativas. Así también, en este aspecto se observa el surgimiento de incongruencias en las fechas en que éstas son solicitadas a nivel zonal y estatal.

“...desgraciadamente desde allá arriba también lo es, porque a nosotros como supervisión nos lo pide tal fecha y hay que entregarlos, y como lo entrego si no me han dado los de mi zona, entonces en este ciclo escolar tuve que entregar un proyecto escolar antes de que me entreguen los de la zona”. EPB-ATP-P.9

Este aspecto constituye uno de los grandes problemas que prevalecen a nivel estatal y que perjudican a las jefaturas de zona, supervisión escolar y las escuelas indígenas, ya que al saber de estas inconsistencias acrecientan el desinterés de trabajar el proyecto escolar. De este modo, los docentes saben que los proyectos, al ser entregados en la supervisión, no son revisados debido al tiempo limitado con que cuentan los responsables en recepcionarlos y realizar los reportes solicitados a nivel jefatura de zona. De ahí que surja la apatía y poco interés en la construcción de manera responsable de los proyectos escolares.

“Entonces yo, a los centros de trabajo no les exigí tan rápido porque un proyecto escolar, lleva tiempo para realizarlo, entonces, si lo quieres realizar como tal, pero si sólo quieres como un requisito administrativo, lo pides hoy martes y ya para el Viernes te lo están entregando, pero no es el caso porque lo tienes que analizar, y lo que he visto es que casi toda la mayoría, los directores son los que lo hacen el proyecto o en su caso un personal, entonces, no hay ese trabajo colegiado, desgraciadamente a nivel nacional y estatal no estamos acostumbrados a trabajar en equipos y no analizamos a profundidad todas esas partes de lo que genera un proyecto.” EPB-ATP-P.9

En este discurso se puede inferir que la falta de tiempo y un cronograma adecuado de trabajo en donde se contemplen tiempos de manera coordinada con las jefaturas de zona, supervisión escolar y centros de trabajo, permitirían la realización del proyecto escolar de manera individualizada en los centros educativos, ya que para cumplir administrativamente y, por los tiempos cortos contemplados en la entrega del proyecto, el director ve la necesidad de agilizar su realización sin convocar a los docentes para que, en conjunto, elaboren el proyecto.

Estos indicios provocan en gran medida, desde la mirada de los profesores, la escasa relevancia a que se ha llevado el trabajo del proyecto escolar en las escuelas indígenas, puesto que la gran falencia de esto tiene que ver desde el nivel estatal. En consecuencia, es posible decir que si desde el nivel donde se gestan estas acciones no existe coordinación, de manera que permitan un trabajo articulado entre las tres instancias o niveles de educación presentes en el Estado (como lo es: la Jefatura de Supervisión, la zona Escolar y los centros de trabajo), difícilmente podrán ejecutarse un trabajo exitoso en torno a los proyectos escolares.

#### **4.2.6 Participación de los Padres de Familia en el Proyecto Escolar.**

A través de los discursos de los docentes se pudo conocer como los padres de familia en las comunidades, resulta un trabajo difícil involucrarlos en las tareas educativas, pues las actividades laborales que realizan la gran mayoría son en el campo. La jornada se inicia a las 6 de la mañana culminándose hasta las 6 de la tarde, razón por la cual no se brinda el espacio y el tiempo adecuado para generar diálogo entre docentes y padres de familia, pues el padre de familia le da prioridad a sus labores antes que asistir a la escuela. Esta situación trae como resultado la falta de presencia y desconocimiento de los trabajos de los profesores.

Algunos centros de trabajo dan a conocer la construcción del proyecto e invitan a los padres a participar. Sin embargo, tal intervención no llega a concretarse por la falta de tiempo debido a las labores de los padres, por lo que no tienen injerencia en el proyecto escolar y tampoco en la comunidad educativa.

“... de una u otra manera estamos comenzando a tratar de involucrar a los padres a interesarlos en la cuestión educativa eh va costar, porque ahora que se les invita la mayoría de los señores no vienen y, no les gusta venir a la escuela.” ED-EZ-P. 26

En síntesis, las razones expuestas denotan que en los Centros Escolares, sólo el director y el personal saben de la existencia de los proyectos Escolares, ya que los padres de familia no se encuentran involucrados en las labores educativas.

### **3° Categoría**

#### **“EDUCACIÓN INDÍGENA”**

En este apartado se exponen la función y el estado actual de la institución indígena en el estado de Chiapas en cuanto a su calidad de institución y de acuerdo a los servicios de infraestructura que presenta este sistema educativo.

Hablar de educación escolar indígena nos sitúa en un contexto comunitario orientado en la interculturalidad y en la diversidad que forman parte esencial de las escuelas indígenas. Estas escuelas se ubican en un espacio social de interacciones, y de imposiciones entre sí. Bourdieu (1979), define el espacio social como campo de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, en la lucha por formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de capital eficiente en él.

Se puede decir que existe una relación de fuerza entre la realidad de este espacio con lo que se desarrolla en las aulas, ya que este nivel educativo, ha padecido desde su creación una forma de sometimiento a las estructuras de educación nacional. Las escuelas indígenas se han caracterizado por una educación rudimentaria que se ha convertido en un sistema de inferior calidad en su oferta educativa y en su funcionamiento y en los estándares que persigue el país, ya que logra resultados desiguales e inferiores al resto de los alumnos que se ubican en otros sistemas educativos. Uno de los problemas que según los informantes mencionan es la falta de un currículum que guíe las enseñanzas de acuerdo a los conocimientos de los alumnos indígenas, como lo hace mención la siguiente cita:

“Como por ejemplo no tenemos un plan y programa que contemple directamente a la comunidad indígena y si lo hay, claro que si lo hay pero esta retomado o transcrito del plan y programa o sea para que haya una educación indígena, de echo no nos podemos encerrar también de este mundo. Nuestras prácticas docentes en el nivel indígena tenemos que salir

más, sin embargo no hay técnicas metodológicas de enseñanza acopladas a las propias necesidades de los alumnos indígenas, eso es lo que le está haciendo falta”. ED-EZ-P. 24

Los informantes hicieron mención que la educación indígena se encuentra en los últimos lugares, porque la escuela no se encuentra descentralizada de la secretaria de educación. Esto significa que existe un sistema unilateral que se guía bajo un sólo plan y programa, lo que hace que los docentes indígenas, no consideren aspectos relevantes de la comunidad educativa. De ahí que la función del docente se centre en la transmisión de los contenidos nacionales, que es lo que condiciona y rige su práctica. Razón por la cual, ven necesario metodologías y técnicas que favorezcan una intervención adecuada en la atención de la población indígena.

La ausencia de metodologías para atender a las niñas y los niños acorde a la situación comunitaria genera prácticas que han llevado a los grandes déficits educativos de estas escuelas, en tanto que genera que se de una atención centrada en logros académicos, lo que conduce a la inequidad educativa.

“Si, pues los alumnos rezagados pues hay se quedan, es como una carrera pues realmente los que le echaron ganas desde un principio salen adelante, y los que les cuesta un poco tristemente quedan ahí rezagados, porque ya no se le da el tiempo, hay que trabajar con lo que te marcan, por eso hay tanta reprobación por lo mismo que tampoco se le da buena atención a los niños.” EPB-RB-P.31.

El currículum parece ser el que obstaculiza en generar una educación adecuada al alumno indígena, provocando una crisis dentro de las prácticas escolares, pues en la búsqueda de la mejora de los niveles de logro se tiende a una educación orientada a la mecanización de conceptos sin sentido para los escolares indígenas. De este modo, las prácticas escolares se alejan de la esencia educativa que es la formación integral y humanista del alumno, generando con

esto, un mundo de ganadores y perdedores, en donde los que no logren sobresalir forman las filas de las altas tasas de deserción en las comunidades, lo que se traduce posteriormente a altas tasas de analfabetismo. Estos resultados ubican a educación indígena en una situación complicada, en tanto que al centrarse las prácticas en logros cuantitativos, se dejan de lado los propósitos de lograr una enseñanza basada en los aprendizajes.

Por tanto, como menciona Bernstein (2001), la escuela se convierte en reproductora de la cultura dominante, pues aunque aparentemente, fue creada con la intención de ofrecer una educación pertinente, pareciera olvidarse que esta población tienen sus propias características y formas de aprender, lo que hasta estos momentos no parece considerarse por la coacción del currículum nacional.

En este contexto, al parecer, el modelo de reproducción guía las prácticas escolares en este sistema educativo, ya que lo que interesa es la transmisión de conocimientos bajo contenidos que muy poco tiene que ver con lo que sabe y conoce el alumno, surgiendo una confusión entre realidad social externa y la representación interna en el aula. Es decir, se propicia una desconexión entre los niveles material y simbólico de la realidad contextual de los alumnos con las prácticas de los docentes, marcándose las relaciones de poder, en tanto que la enseñanza que ofrece en estas escuelas, se basa en la transmisión de una cultura diferente a la de los alumnos, conduciendo a otra forma de conciencia, como menciona Silvia Schmelkes en la publicación reformas educativas 2021:

“Los contenidos culturales propios de las culturas indígenas han estado, en lo general, ausentes de las aulas. Aunque los maestros pertenezcan a la misma cultura que los alumnos, ellos consideran, muchas veces al igual que los padres de familia, que la escuela es la puerta de entrada a la cultura dominante y que su rol es justamente el de educar para olvidar lo propio y funcionar adecuadamente en la cultura ajena. La escuela resulta para los niños indígenas un espacio lejano, ajeno, poco comprensible y, por lo mismo, poco atractivo.”<sup>9</sup>

---

9 Reformas educativas. Calidad, equidad y formas de enseñanza. Consultado en: Consultado en : <http://www.oei.es/metas2021/CALIDAD.pdf>. 23/06/2012.

En este aspecto, la cultura dominante logra trascender a través del currículum homogeneizador la desvalorización de la cultura, siendo este el principal obstáculo para que se genere un verdadero cambio en educación indígena en tanto que al tornarse la ideología de que la lengua y cultura, no logran tener valor dentro de las prácticas, se da pie a la inequidad educativa.

Además, otra de las grandes problemáticas que aquejan estas instituciones es la distribución desigual en la dotación de infraestructura, sobre todo en equipamientos áulicos y materiales didácticos. Según los informantes, las dificultades de acceso y la lejanía de muchas escuelas impiden el hecho de que estas puedan contar con el equipamiento necesario. La realidad, es que muchas cuentan con aulas en condiciones precarias y en algunas sin el mobiliario adecuado. En algunos casos, los muebles son provisionales hechos por los propios padres con troncos o maderas viejas. Estas condiciones determinan que los niños y los profesores trabajen en condiciones incómodas e inadecuadas.

“...no podemos hablar de calidad mientras nuestras comunidades carecen de muchas cosas”. EPB-RB-P.36

Se menciona que aunque ha existido apoyo gubernamental, éste únicamente lo reciben las escuelas más cercanas a los centros urbanos, mientras que en las más alejadas se observan en un total abandono, pues tampoco cuentan con los servicios prioritarios como es: agua potable, sanitarios y energía eléctrica.

En general las escuelas indígenas, se encuentran asentadas en condiciones desfavorables para el proceso educativo. Sin embargo, un profesor menciona que a pesar de realizarse clases en condiciones no adecuadas los alumnos indígenas aprenden y sobresalen:

He visto que también hay escuelas muy marginadas y han tenido buenos resultados, entonces es una pregunta un poco complicada y que hace pensar ¡no!,

pero yo creo que si podemos dar algo más de nosotros quizás, no lograr el nivel más alto pero si, podemos lograr un buen resultado, está en nuestras manos la verdad, debemos dar el cambio, y si aún sigue así, es porque también nosotros como que ya nos resignamos a estar siempre así. La verdad es que nuestra gente espera algo y por eso hay que darle lo mejor de nosotros”. EPB-RB-P36

Estos resultados nos llevan a hipotetizar que a pesar de las condiciones sociales de abandono por parte de las autoridades locales y estatales, existe la firme convicción de que la solución no se encuentra del todo a nivel central. El reto es grande, si se piensa en todo lo que esto implica, puesto que la escuela como unidad transformadora y vista como una gran estructura tiende a intimidar y creer que es imposible actuar a favor de ella. Parece ser más fácil seguir legitimando lo dado, aunque sean visibles las evidencias de la poca funcionalidad que ha tenido en las poblaciones indígenas.

Es necesario precisar que se han hecho notorias políticas y reformas que se han implementado con el fin de mejorar los niveles educativos. Sin embargo, cuando existe desconocimiento de las condiciones materiales donde esta van a aterrizar, se estimula a legitimar la desigualdad educativa, ya que hay que tener en cuenta que en las poblaciones indígenas las diferencias sociales son muy profundas y su incidencia en el proceso educativo es especialmente relevante.

Se han mencionado dos grandes indicadores capaces de mostrar la situación de inequidad del sistema educativo: la falta de un currículum indígena y la infraestructura que condicione una enseñanza adecuada. No obstante, en la realidad educativa también se puede mencionar que existen otros elementos que condicionan esta inequidad como: escasos recursos para las instituciones educativas, el número de alumnos por aula y la formación de los profesores. Estos aspectos son condiciones generales que tienen mucha relación con los bajos índices de escolaridad.

A raíz de este bosquejo, es posible concluir infiriendo que una educación que pretende ser equitativa no puede estar condicionada en la centralidad de la enseñanza como lo es el caso de la educación indígena. Por tanto, es entendible que mientras la educación este centrada en preparar al niño al mundo del trabajo, se generará una gran ruptura en lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la equidad educativa que se hace necesaria en las aulas indígenas.

#### **4.3.1. Práctica de Educación Intercultural en las Escuelas de estudio.**

A través de los discursos vertidos entre los docentes se darán a conocer como se están generando las prácticas interculturales en el contexto indígena, explicitándose en la siguiente opinión:

“ ... La verdad es que es muy poco lo que se sabe, porque al menos en la zona en donde yo he pasado a trabajar , se habla de este tema, pero nunca se ha trabajado como tal, no hay acciones sólo quedan en pláticas, creo que falta saber para qué va servir la interculturalidad o platicarlo más que nada, qué es la interculturalidad, porque me doy cuenta y, yo me incluyo, hay todavía esa duda realmente a que nos lleva, a esto o que nos quiere dar a entender verdad, por qué a lo mejor en la zona no , buscan mejoras para la escuela es decir los ATP'S y la supervisora no le da ese interés. Créeme que así estamos, se pierde todo en el camino porque no hay interés así de simple, porque si no empieza la supervisión, menos nosotros por eso estamos como estamos, pues ahora no hay nada, no nos han motivado ni nada.” EPB-RB-P.56.

La necesidad de una mayor cobertura que implique la capacitación de los docentes en el programa de educación intercultural, se ven necesarios, pues desconocen el propósito que persigue este programa en las escuelas indígenas, a pesar de que las escuelas funcionan bajo este nombramiento. Así, entre los docentes se han hecho notorio el desconocimiento de sus funciones para establecer prácticas que no discriminen culturalmente a los niños tsotsiles y tseltales. También es palpable que no basta sólo el saber el significado conceptualmente, sino que trascienda en la práctica, que es donde se hacen

efectivas las propuestas educativas. En tanto, no basta con las acciones coyunturales o parciales, pues se hace necesario difundir estrategias y metodologías para poder atender este tema en las aulas como lo menciona la siguiente cita:

“...pues la verdad es que no se ha entendido muy bien esto del enfoque intercultural, porque hablan más de la interacción y que debemos de respetarlos los unos con los otros y con las demás culturas, por ejemplo; yo que estoy trabajando aquí debo respetar la cultura de este municipio y pues debemos de tratar de fomentar el respeto de todas las culturas. Por ejemplo; siento que cualquier actividad que se realice en este pueblo pues hay que aprovecharlo y de ahí comenzar a trabajar temas que realmente le encuentren significado los niños. Pero la verdad es que no se lleva a cabo nos discriminamos y decimos este se viste mal, porque pone su ropa regional se ve feo, o simplemente vemos feo porque es de Mitontic, Tenejapa o porque anda descalzo, pues no se ha practicado, hay mucha discriminación entre nosotros”. EPB-EZ-P.27

Las evidencias apuntan a un desconocimiento en la concepción de la interculturalidad entre docentes, pues si bien se comprende que la interacción y el respeto es un principio de la educación intercultural esto va más allá, es decir, debe trascender en las prácticas, ya que es el medio necesario para mediar ante el currículo nacional que suprime y a la vez crea las desigualdades educativas entre los niños indígenas, ya que no favorece la mejora en la enseñanza de los alumnos indígenas, sino que limita las prácticas a una educación reproductora y carente de significado. De ahí que, al carecer de formas de tratamiento de la interculturalidad, en los centros escolares siguen prevaleciendo las estigmatizaciones y la discriminación entre docentes, lo cual resulta paradójico, pues el profesor en su calidad de mediador entre la enseñanza- aprendizaje debe fomentar valores centrados en la tolerancia y la valoración de la identidad de los alumnos que atiende.

No obstante, es visible que al no tener un conocimiento preciso de su labor en la escuela, lejos de fomentarlo la suprime, realizando prácticas que muy poco tienen que ver con el fomento de una educación intercultural bilingüe. En la

siguiente cita se puede dar cuenta que aunque hay iniciativas la confusión y el difícil tratamiento de este tema no repercute de manera positiva en las escuelas indígenas.

“...bueno hay iniciativas, bueno lo que acabo de decir no es que aquí totalmente no se practique no, nos estamos enfocando pero no al 100% entonces yo siento que la educación intercultural bilingüe que no sea sólo funcional en Aldama, debería ser en todas las escuelas, tanto bilingües monolingües en todas las escuelas porque al final de cuenta estamos en una diversidad cultural. Sin embargo, hay ciertos obstáculos por ejemplo las costumbres y tradiciones eh que no debería ser un obstáculo debería ser un apoyo a veces también no hemos podido aprovechar estas cuestiones bueno, ¿cómo yo involucro mis niños ahí?, ahí está el problema, no sabemos cómo involucrar a los niños a una educación intercultural”. ED-EZ-P.27

La dificultad de aterrizar en la práctica el enfoque intercultural, se hace notorio. Esto resulta preocupante teniendo en cuenta que tiene más de una década su implementación en las escuelas indígenas, y por tanto, la interculturalidad parece quedarse sólo en el plano discursivo. La equidad educativa que se menciona debe existir en la educación de las niñas y niños indígenas, pues al no conocer sus propósitos resulta difícil concretarlo en la práctica. Además, resulta interesante el discurso de este directivo al mencionar de manera subjetiva, cómo las costumbres y tradiciones de los alumnos, obstaculizan para lograr una mejor enseñanza.

Al parecer entre los docentes tienen arraigada una posición asimilacionista de la educación, donde las miras del docente es lograr la aculturalización de los alumnos, como sinónimo de mejoramiento educativo. Así, tanto la lengua y cultura de los alumnos parece considerarse como obstáculos para la incorporación del niño indígena a la sociedad nacional, pues este lo pone en desventaja ante los requerimientos del currículum nacional.

“...pero hay otros aspectos que también afectan y pues también la cultura y las costumbres. Bueno tanto así como afectar no, pero si influyen. Pues es

que nuestros niños están en desventaja porque ellos no hablan el español y por lo tanto, surge el problema de la incomprensión de textos”. EPB-RB-P. 38

Si bien el tema de la lengua se tratará en otro apartado, parece relevante mencionar cómo en el contexto bilingüe intercultural, que el alumno no hable el español, parece obstaculizar la comprensión de lo que se le enseña, puesto que al trabajar el programa intercultural, la lengua debería ser el principal elemento que condicione la relación e intercambio de conocimientos. Ante ello, parece ser que lo que condiciona estas acciones, es el currículum nacional que rige la educación indígena, pues al trabajar bajo un sólo currículum, remite a que los docentes vean como obstáculos la lengua y cultura de los escolares, legitimando así prácticas que no responden a un enfoque de equidad y tornado en la diversidad, como lo pretende ser el enfoque intercultural, ya que lo nacional genera poder como lo menciona la siguiente cita:

“...al parecer no hay interés de lo nuestro queremos empezar a trabajar eso de la educación intercultural, eh todos lo que son cuestiones tradicionales involucrarlos totalmente en un proyecto educativo, pero hay muchos obstáculos; platicábamos con los maestros, y me dicen Profe, está bien pero cuando viene ENLACE, es que eso de las tradiciones no me van a preguntar, entonces ahí está el problema. Que por una parte te dice la misma secretaria: utiliza esto pero, a la vuelta te dice no, eso no es lo que se quiere, entonces es una cosa lo que te dicen aquí y otra cosa lo que te solicitan allá, entonces son contrastes, entonces ahí estamos, yo veo acá a varios docentes que están metidos en eso, y me gusta cuando están dando sus clases porque yo veo el uso de la lengua materna involucra a sus alumnos en la cuestiones tradicionales o costumbres”. ED-, EZ-P. 27

La atención exclusiva a la transmisión de contenidos por el poder que ejerce el currículum nacional provoca un sesgo en la concepción del enfoque intercultural, provocando lo que menciona Pérez Gómez (2002), una arbitrariedad cultural dominante a través del currículum, coartando la socialización que requiere el enfoque intercultural ya que los objetivos nacionales de educación están condicionadas incompatiblemente con los requerimientos del currículum nacional. De esta manera, el docente se ve presente ante dos programas que le provoca

conflicto en la práctica escolar, y ante esto decide adoptar una de ellas, “el programa nacional” que es el que condiciona la preparación e inmersión para el mundo de trabajo. Esta elección parece no corresponder a lo sugerido en el programa intercultural, puesto que no se trata de delegar un programa sobre otra sino de articularlas para enriquecer las prácticas de los docentes de educación indígena.

Ante tal acontecimiento, el enfoque intercultural se desarrolla en un proceso complejo y sutil surcado por profundas contradicciones en la escuela indígena. De este modo, la escuela como menciona Pérez Gómez (2002), legitima el orden existente y se convierte en válvula de escape de las contradicciones y desajustes sociales, haciéndose partícipes de las peculiaridades contradictorias, al aceptar y adaptar la educación de los niños indígenas a la participación competitiva que implica las pruebas nacionales que ha sido uno de los grandes problemas que no permite que se genere iniciativas en las escuelas.

A partir de lo anterior es posible aseverar que, el desconocimiento del tratamiento de la interculturalidad no parece casual ni tampoco una incapacidad de los docentes para afrontarla, sino que el currículum evaluado converge como una forma de coacción en las poblaciones indígenas. Por tanto, el sistema educativo mexicano favorece que en los planteles educativos no se asegure la equidad educativa, sino la reproducción y la violencia simbólica ejercida en las pruebas nacionales que, son las que condicionan las prácticas indígenas centradas en los resultados y no en la calidad y equidad como lo requiere la educación intercultural.

En suma, es posible inferir mencionando que las acciones que se han impulsado para mejorar la calidad educativa en las escuelas básicas indígenas, han tenido menor impacto de lo que se esperaba, siendo la principal razón la escolarización del alumno frente a los requerimientos del plan nacional mexicano.

De ahí que el docente indígena se presenta como reproductor y no como transformador de la educación ya que está claro que la consolidación del enfoque intercultural resulta insuficiente como programa de educación y desarrollo sociocultural, ya que no se logra fusionar en las prácticas escolares las temáticas que plantea el currículum nacional a la realidad y saberes de los alumnos indígenas.

#### **4.3.2. Situación y Conflictos Lingüísticos en las Escuelas Bilingües.**

Las escuelas que atienden a niños indígenas llevan el nombre de Educación Bilingüe, en donde a partir del primer año los niños reciben una educación en su lengua y conforme van avanzando a los niveles de escolarización van adquiriendo el español como segunda lengua. En la investigación se pudo comprender en un primer momento la importancia de la lengua indígena como facilitador de la enseñanza-aprendizaje en las prácticas escolares como lo corrobora la siguiente cita:

“Lo que veo es que tiene su ventaja hablar en lengua indígena, porque hay más comunicación con los niños, los niños se acercan a ti, te hablan te cuentan sus cosas, en cambio en un maestro monolingüe como que les da miedo, aunque hay niños también bien aventados aunque sea al revés su español, hay contestan, eso no digo que esta mal sino que esta bien, sólo que no debemos hablar en español al 100%, porque trabajamos en escuelas Bilingües, entonces esto de que no hablen existe totalmente una contradicción con nuestro sistema”. EPB-RB-P.55

La importancia de la lengua en las prácticas bilingües como lo menciona la profesora se ve necesario en tanto que los alumnos, reciben una educación que debe de partir como principio una buena comunicación que permita llegar a la comprensión, ya que los alumnos ubicados en las comunidades rurales se encuentran totalmente monolingües en lengua indígena, por lo que al recibir clases en su lengua, se incrementa la confianza y la interacción entre maestro - alumno. Sin embargo, en esta cita se menciona un tinte paradójico al nombramiento bilingüe que se les asigna a estas instituciones, la razón es la presencia de docentes monolingües, que al parecer han tornado a una práctica que poco tiene que ver con los requerimientos lingüísticos de los alumnos.

“ Bueno, como yo atiendo a niños un poco grandecitos pues hablo la mayor parte en español, pues es que no domino bien el Tsotsil, además, mi propia lengua me dificulta un poco hablarlo, pero hay voy. Te diré que es difícil porque

de repente no me doy a entender con los niños, de repente me desespero porque veo que en ocasiones sólo me quedan viendo, pero bueno ya llevo 6 años trabajando en esta comunidad y pues hay más o menos voy aprendiendo el Tsotsil, la verdad ha sido difícil". EPB- EZ-P.42

La enseñanza bajo este modelo abre de principio una gran brecha de desigualdad educativa, puesto que se priva al alumno al más grande derecho de recibir una educación basado en su lengua, creando una situación conflictiva entre el modelo familiar y el modelo social, es decir, el menoscabo de la propia identidad. La educación de nuestros jóvenes tiene que comenzar en donde ellos están, utilizando sus conocimientos, experiencias, culturas e idiomas como base para el aprendizaje.

Esto resulta vital si se quiere que la enseñanza trascienda a un nivel más equitativo. Para mitigar la situación conflictiva que presentan las escuelas al contar con docentes monolingües, los directivos toman la decisión de ubicar a los docentes monolingües en grupos de 4º, 5º y 6º, con la intención de generar menos violencia educativa ya que se considera que pueden resistir de mejor manera la enseñanza en lengua española. En tanto, los maestros bilingües son ubicados en los 1º y 2º, dado que estos niveles son considerados la base de la educación primaria, ya que es en donde los niños se apropian de la lecto-escritura en español. De ahí que para favorecer la clase, los docentes deben ser hablantes de la lengua del alumno.

La presencia de maestros monolingües en el sistema bilingüe se explica por la manera flexible que ha estado contratando y reclutando el personal docente la Subsecretaría de Educación. Se sabe que anteriormente para ser docente bilingüe se necesitaba como requisito indispensable el dominio de dos lenguas, donde a través de dos exámenes, el aspirante a docente tendría que manifestar sus habilidades en el manejo de su lengua de forma escrita y oral. Además, en la

prueba escrita tenía que responder a preguntas que hacían inferencia a los conocimientos generales que posee. No obstante, en la actualidad parece no ser un criterio fundamental el dominio de dos lenguas para ser docente indígena, ya que ha sido notoria la presencia de cada vez más docentes monolingües, como hace mención la siguiente cita:

“ Bueno de los siete que trabajamos, somos tres que si hablamos la lengua materna de ahí. Ahora si que como te digo nos comunicamos más en la lengua materna de los niños, me he acostumbrado así pero si los otros maestros se comunican con el alumnado y con los padres de familia en español, la verdad es que no sé cómo logran entrar estos compañeros al sistema Bilingüe porque ya no hablan su lengua materna y ahí si que pobre los niños, ellos se avergüenzan, ellos ya no quieren ser indígenas ellos llegan diciendo bueno yo crecí en la ciudad y pues no hablo la lengua indígena, entonces hay eso”. EPB-RB-P.55

Este argumento confirma como el sistema de educación indígena parece estar pasando por una situación compleja, ya que los docentes que no hablan la lengua de los alumnos, parecen incrementar una práctica orientada a la desvalorización de la lengua indígena. Si bien los docentes monolingües provienen de familias indígenas, éstos ya no dominan su lengua, padeciendo tal condición las niñas y niños indígenas, pues tienen que asistir a la escuela sin que este resulte un espacio donde se les brinde una enseñanza basada en sus necesidades sociolingüísticas que necesitan para lograr una educación pertinente.

Los docentes monolingües ven a la lengua del alumno como un impedimento para poder avanzar con los contenidos del plan y programa nacional, pues poseen un pensamiento asimilacionista, donde su fin es lograr la castellanización del alumno como un medio para que éste pueda llegar a la comprensión, discriminando la lengua y cultura del alumno, como lo hace notorio la cita:

“...llegue a una comunidad de mis centros CADEI y me topo con una maestra que es hablante de otra lengua, que por cierto no habla muy bien su lengua y me dice, es que si les enseñe en lengua indígena mis alumnos, siento que los atraso, siento que los atonto, entonces le dije bueno, pues cómo usted cree, ¿que si ahora las asesorías les doy en inglés, creen que lo captarían?, y me dice ella; si ya tenemos un nivel de inglés avanzado si dice, eso es lo que paso con nuestros niños, tienes que lograr ese nivel de bilingüismo, tienes que lograr esa lengua indígena que vaya avanzando de una manera a la par, si estamos hablando un 80 % de lengua indígena y un 20% español entonces vamos ir vinculando para llegar ya en un grado más avanzado debemos hablar 20 % español 20 % tsotsil y, pues eso ya cambia, entonces tiene que ir cambiando a la vez que vamos en los grados educativos.” EPB-ATP-P.4

El pensar que la lengua materna es una forma de atraso del niño indígena, se hace manifiesto el racismo en la enseñanza bilingüe, ya que bajo esta ideología, los docentes no favorecen la gradualidad de la enseñanza en lengua indígena, basando su enseñanza en español sin considerar el grado de bilingüismo que deben poseer los alumnos.

Por tanto, cobra importancia lo que menciona Baronnet (2012), al aludir que la política centralista de imposición de maestros foráneos a las comunidades donde laboran, ha generado métodos discriminatorios y contenidos ajenos a la cultura y organización comunitaria. El contar con el desconocimiento de la lengua y de la cultura indígena es también factor que en las prácticas surja la exclusión educativa, haciendo que la enseñanza se vuelva angustiante para los alumnos. De este modo, aunque los alumnos se encuentran físicamente en clases, al no haber buena facilitación de conocimientos, la enseñanza no favorece la comprensión y por lo tanto el aprendizaje no acompaña la educación del niño indígena. Se sabe que una educación sólo se torna significativa si este se parte de la comprensión y cuando ésta no está presente, se manifiesta la desigualdad y la discriminación educativa.

Parece ser que la discriminación de la presencia de docentes monolingües no sólo trasciende en el nivel de aula sino trasciende a nivel escolar, es decir, también afecta la relación entre colegas, como lo menciona la siguiente cita:

“...el medio indígena como lo dejamos, nos estamos marginando entre docentes, por lo tanto como docentes somos un poco cohibidos un poco como bilingües y otros los que vienen como monolingües se sienten, los mejores... y por eso chocamos cuando debe ser lo contrario, bueno; si yo conozco o tu conoces comparte, el contexto cultural lo dejan como olvidado como algo que no sirve, y es el contexto cultural el que debe ser medio para la enseñanza aprendizaje...” EPB-ATP-P.13

Estas actitudes manifiestas crean cierta distancia entre el profesor monolingüe frente al docente bilingüe surgiendo las estigmas, considerándose el profesor monolingüe profesionalmente con más habilidades y conocimientos, por haberse desarrollado en un contexto diferente a los docentes indígenas, notándose así una interacción restrictiva.

Por otro lado, en la investigación se hizo notoria la presencia de otros impedimentos para facilitar el bilingüismo en el aula, como se hace mención:

“Quizás por que el docente no domina bien la otra forma, es que ya no quiere hablarlo aunque sepa la lengua indígena no quiere hablarlo ni escribirlo y con los niños mucho peor porque ya dan sus clases en español. Y es lamentable porque tenemos la materia en Lengua indígena pero como siempre sólo se rellena calificaciones no hay ese trabajo no se desarrolla un contenido como debe ser.” EPB-EZ-P.60

Esta ideología de desvalorización de la lengua, según los informantes, es la causa de que no se generen iniciativas en la enseñanza de la misma. La razón se debe a que los profesores bilingües tienen arraigada la subordinación que han sufrido por ser indígenas, por lo que tratan de generar en sus alumnos la

apropiación del español para no sufrir de discriminación por no hablar el español. Ante ello, la escuela se convierte en un sitio de castellanización. No obstante, con esta intención sólo se genera una forma de encubrimiento de las formas manifiestas del racismo, pues con el afán de integrar al niño ante la sociedad dominante, mediante la enseñanza de contenidos curriculares en español, sólo se genera incompreensión en el alumno, y el aprendizaje significativo no se hace efectivo. Esta ideología implica el surgimiento de otra práctica que es la traducción de palabras, cómo lo constata la siguiente cita:

“Es que ehh, es que es un poco complejo, es que nosotros somos bilingües pero nuestra enseñanza no es bilingüe si, eh nosotros estamos funcionando como maestros traductores y no debería ser eso deberíamos tener la enseñanza bilingüe pero hay muchos obstáculos y no es pretexto.” EPD-EZ-P.26

Las prácticas bilingües parecen resultar una simple traducción de palabras en la lengua del alumno para que comprenda los contenidos de los libros y las actividades del profesor, siendo esto una forma de enseñanza que prevalece en las aulas, como se corrobora la siguiente cita:

“¿Enseñar? Creo que no enseñaba en lengua materna, sólo era como medio para transferir los conocimientos.” EPB-ATP-P.2

El lenguaje, como menciona Muñoz (1987), es el artefacto simbólico que posibilita una comunicación, un diálogo, una interacción propicia para el pensamiento, el conocimiento y el desarrollo psicosocial, situado en las coordenadas de la matriz cultural indígena. En este sentido, las evidencias muestran que en las escuelas parece no considerarse como un elemento que merezca tiempo su enseñanza, pues aunque existe la asignatura de lengua indígena y los libros correspondientes para facilitar la enseñanza, lo que prima como objetivo fundamental es la enseñanza en lengua española, volviendo así prácticas castellanizadoras y no bilingües.

“Pues la verdad no del todo lo fomento, porque no le he podido desarrollar como tal, pues en el libro de Lengua indígena hay que sentarse para sacar actividades o más que nada pensar nuestras actividades, así que no da tiempo hacer eso puesto que el plan y programa nacional nos exige avances.” EPB-EZ-P.24

Al ser controladas las prácticas en un sistema homogéneo, el maestro bilingüe da mayor importancia a la enseñanza de los contenidos nacionales mediante la enseñanza oral y escrita de la lengua nacional o lengua dominante, mientras la lengua indígena no es contemplada como una materia de estudio dentro de las actividades académicas. Esta situación da como resultado una visión de monolingüismo como la mejor vía de desarrollo en la práctica, en donde la lengua materna tiene que ceder para abrirle espacio a la lengua dominante, pensando que con estas acciones acercan al alumno a una educación más solidaria, sosteniéndose una gran contradicción dentro de las prácticas, como se menciona:

“Entonces es una gran contradicción, toda la estructura esta así, asimétrica, si decimos que lo es, lengua indígena año con año que tiene un rubro en la boleta ¿quiénes de los maestros han calificado como tal? Esa asignación de esa calificación, o sólo lo colocan así nada más, ya ahora en este 2009 que vino todo los lineamientos de la currícula nueva ya lo integran como una asignatura pero, ya si venía desde antes, porque hasta ahora.” EPB-ATP-P 4

Si bien en estos años ha existido mayor empuje en fomentar planeaciones en lengua indígena, parece también no cumplirse del todo. La justificación es que no se ha logrado comprender la importancia de la lengua, elaborando las planeaciones sólo para un fin administrativo y no con el objetivo de valorarla y otorgarle el tiempo para desarrollarla en clase.

Esta situación, a su vez, parece vincularse con la falta de interés y apoyo de las autoridades educativas para formar adecuadamente a sus docentes, ya que mencionan que no existen apoyos ni capacitaciones en la búsqueda de técnicas y metodologías para considerarse en la práctica, como se hace mención:

“...no hay técnicas metodológicas de enseñanza acopladas a las propias necesidades de los alumnos indígenas, eso es lo que le está haciendo falta los maestros hacen el intento yo que hablo el Tsotsil y el Tseltal hago el intento, si voy a enseñar, pero al final de cuenta este es mi plan y programa y lo que no entienda mis niños yo les voy a traducir, estamos sirviendo como traductores no como maestros enseñantes bilingües. Creo que ahí está el detalle.” EPB-EZ-P:3

La falta de apoyo para manejar el bilingüismo en el aula y la falta de espacios de reflexión parecen ser los factores que han propiciado que las prácticas no aterricen en prácticas bilingües. Aunque algunos docentes tienen claro que su enseñanza debe ser de acuerdo a la lengua del alumno, la falta de conocimiento en cómo abordar el tema, los hace partícipes de una práctica tornada en la traducción.

“No hemos logrado obtener las estrategias necesarias para poder ir desarrollando ese bilingüismo para que la lengua indígena se convierta en, lo que es este método de enseñanza, no como un medio de comunicación o para trasladar contenidos del español, sino que debe de ser un método de enseñanza la lengua indígena, entonces llevarlas a la par para lograr el bilingüismo perfecto porque, si no tenemos métodos o formas de enseñar en lengua indígena por eso se rompe ese proceso, porque decimos, bueno enseñó, se hablar pero no se escribir bueno ¿entonces como le hago? Y me respondo bueno, lo más fácil es el español, es más estandarizado y no me complico la vida.” EPB-ATP-P.3.

En esta cita se evidencia otra de las dificultades del docente bilingüe, que es la falta de habilidades profesionales en la escritura de su propia lengua, por lo que si el docente no domina la escritura de su lengua, menos podrá enseñarlas gráficamente a sus alumnos. Por tanto, es posible decir que, la enseñanza de la lengua indígena cumple un papel sólo instrumental, es decir, sólo se utiliza con el propósito de facilitar el aprendizaje del castellano, pues la lengua indígena es concebida sin ningún valor que necesite ser enseñado entre los alumnos, implicando la desvalorización de la lengua materna.

Esta situación genera una gran interrogante: ¿resulta funcional la educación bilingüe en las escuelas indígenas? Al parecer no. No sólo por las incongruencias del perfil docente, o la enseñanza semi- bilingüe (centrada en la traducción) que reciben los niños, sino más bien por la existencia de un problema mucho mayor: el desplazamiento de la lengua como objeto de estudio.

En resumen, es posible mencionar que el desplazamiento de la lengua ha creado en las escuelas indígenas bilingües un conflicto lingüístico que puede derivar en dos situaciones:

Uno: generado por la subordinación que ha sufrido desde siempre la lengua, haciéndolos ver como obstaculizadoras y por tanto innecesarias para su enseñanza.

Dos: el control que ejerce los planes y programas nacionales, para que hoy reviertan su efecto en las escuelas indígenas incrementando la inequidad y la exclusión de una enseñanza pertinente y de calidad para los alumnos que asisten a estas instituciones educativas.

Por ende, la presencia de estos hechos hace patente el desvinculamiento con los propósitos del enfoque intercultural bilingüe al no garantizar un bilingüismo oral y escrito efectivo.

En congruencia con lo anterior, se observa la presencia en las prácticas docentes el fenómeno de sumersión relativa que menciona Hamel (1981) en donde la lengua indígena es tolerada y se usa durante los primeros años de manera poco sistemática como lengua de instrucción, mientras los alumnos adquieren el español suficiente para seguir los programas en español. El modelo

cultural que le subyace es, en algunos casos, una versión de monoculturalismo o de multiculturalismo incipiente. Se reconoce la existencia de las culturas y lenguas como problema y obstáculo para alcanzar los objetivos curriculares.

#### **4.3.3. Significados Otorgados a la Formación de Docentes de Educación Indígena desde la Perspectiva de los Actores claves.**

La existencia de diversos análisis de la realidad educativa confirma que un elemento determinante para conseguir un sistema educativo de calidad es el docente. Sin embargo, para que este pueda intervenir adecuadamente, debe contar con una sólida formación académica y profesional, así como una elevada capacidad de análisis y reflexión sobre la praxis educativa.

La formación docente para Medina (1999) es la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar, crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos, y logre un pensamiento acción innovador.

Los docentes al contar con estas características lo reflejarán en las prácticas, en tanto que les permitirán operar adecuadamente los diversos recursos materiales que tiene a su alcance, y también podrán aprovechar los aportes que ellos mismos tengan desde su experiencia de manera eficaz.

No obstante, en la realidad presente de los docentes de educación indígena, estas habilidades resultan no estar del todo presentes en las prácticas y estrategias que los docentes utilizan dentro de las aulas. A través de las entrevistas se pudo constatar que la preparación inicial ha influido en gran medida

para que el docente no sienta dominio de su materia de trabajo, en tanto que la profesionalización que ha obtenido ha sido implementada con limitaciones y con pocas pretensiones a nivel central.

“Tuve un curso, y este, ahí aprendimos no mucho porque, fueron como cinco meses de taller, pero no fue un taller que te dijeran; cuando llegues con tus alumnos lo primero que vas hacer es esto, vas a chequear tal libro y te vas a guiar de esto, no, simplemente fue un taller de decir, ustedes van hacer maestros van a enseñar tal vez esto, y pues fue algo muy superficial.” EPB-ATP-P.2

Si bien el tema de la profesionalización es una de las necesidades del magisterio, ha sido evidente que desde años atrás, está no ha tenido mayores cambios. La falta de preparación al ingresar al magisterio, ha sido un factor que contribuye no sólo a factores profesionales sino a factores personales, pues en la medida en que el docente comprenda el rol que le toca desempeñar dentro del campo educativo, puede incrementar su responsabilidad y compromiso en la educación de los niños.

Los docentes entrevistados mencionan que la formación docente inicial resulta inadecuada porque es recibida de manera superficial, es decir, existe la capacitación pero tiene una duración muy corta (alrededor de tres a seis meses), razón por la cual aparece como determinante para que el profesor no se sienta preparado para enfrentar con éxito la dinámica de la realidad escolar, pues esto conlleva a no tener suficientes herramientas teórico - metodológicas para desarrollar las innovaciones que se necesita en las aulas bilingües. Situación que tampoco tiende a ser resuelta completamente por el perfeccionamiento continuo que se realiza cada principio del ciclo escolar.

La preparación que recibe el docente una vez que es electo como aspirante a la docencia tiene que ver en la mayoría de los casos con conceptos vinculados a la interculturalidad, multiculturalidad, pluriculturalidad y no con referentes vinculados a la práctica de aula. En consecuencia, la capacitación transcurre en trabajar de manera superficial el tema bilingüe, el cual parece estar fuera del programa a pesar de que la tarea principal que se les asignan a los docentes de esta modalidad es desarrollar una educación intercultural bilingüe.

Esta realidad deja al descubierto una de las falacias del sistema bilingüe, puesto que de acuerdo al enfoque intercultural, los docentes deben de contar con herramientas para identificar la diversidad en sus alumnos; la pertinencia cultural de sus familias, así como sus variadas costumbres, tradiciones, lenguas y prácticas culturales. También se enfatiza que el docente debe poseer habilidades que le permita conocer diferentes formas de organizar la clase y diversificar los modos de presentar los contenidos de aprendizaje, con el propósito de recuperar la diversidad cultural de las familias y comunidades de origen de los niños, para traerlas al aula, de manera que éstos adquieran elementos para analizar y comprender el mundo desde perspectivas culturales variadas.

Desde esta perspectiva, “los maestros ya no considerarán la diversidad como un obstáculo sino como una ventaja pedagógica, y también comprenderán que todos sus alumnos, colocados en situaciones y espacios adecuados y pertinentes, son capaces de grandes logros” (López, 2008: 38).

Para que las prácticas pedagógicas dentro del marco de la educación intercultural se lleven a cabo de acuerdo a los objetivos planteados, se requiere no sólo de una adquisición de conceptos sino un análisis que haga factible el compromiso y la responsabilidad del profesorado. Todo esto se lograría en gran

medida con un adecuado proceso de formación inicial y continua de los maestros, donde el fin sea desarrollar las habilidades que se necesita en este campo educativo y así poder incidir de manera efectiva en la diversidad existente en el contexto escolar indígena.

No obstante, la superficialidad en que son manejados los procesos de formación conlleva que en la actualidad los docentes hagan extensivas las solicitudes de cursos para comprender y conocer los fines y los propósitos de la educación nacional y de la educación intercultural bilingüe en los distintos espacios en que este se encuentre.

Por ello, al ingresar en el centro de trabajo, el docente se enfrenta con una realidad que no esperaba encontrar y le resulta aún más grave no saber actuar a favor de ellas, por lo que no se siente con el suficiente dominio de su área de trabajo, llevándolo inclusive a la frustración y a la indiferencia en sus labores escolares.

La preparación, sin duda, influye en el campo de trabajo pues si existiese la clara idea de formar al docente desde el inicio, sabría la mejor manera de intervenir y actuar sobre las necesidades educativas de los alumnos.

“Cuando yo ingresé ni sabía qué hacer con los niños de tercer grado, yo me paraba en frente y decía que voy hacer con ellos, no sabía ni que hacer, entonces yo preguntaba con los otros profesores de mayor experiencia y me decían, no pues, acuérdate como te enseñaban a ti, no pues ya ni me acordaba como me enseñaban a mí, y ahora que hago, que es lo primero que tengo que hacer, no sabía qué hacer, ni cómo empezar ni por donde”. EPB-ATP-P.2

La falta de elementos necesarios para brindar una educación pertinente, el docente se le dificulta la contextualización del proceso educativo, por lo que a pesar del entusiasmo que pueda poseer un joven recién ingresado a la docencia, después de un tiempo la frustración de no contar con los elementos necesarios para enfrentar con éxito su práctica lo va debilitando, contagiándose de la pereza y pensando que no hay nada más que hacer en el aula.

Al sentirse ineficaz comienza a tomar una función reproductora, pues este tiende a seguir lo dado, considerando que la alternativa que tiene para llevar a cabo su labor es su propia experiencia educativa, logrando así repetir en su salón de clase el modelo educativo que le fue otorgado. Si bien, hay que tomar en cuenta que los docentes de educación indígena también cursaron su educación primaria en escuelas bilingües, estos se desarrollaron en situaciones y momentos diferentes.

Por tanto, las prácticas no conducen a mejores resultados, e inevitablemente se da el función de la reproducción, puesto que al docente le falta reflexionar y analizar acerca de su quehacer en el aula. Al carecer de estos elementos, para el docente es difícil intervenir de manera eficaz en el diseño de materiales pertinentes acordes a las necesidades del grupo de niños que tiene a su cargo.

De acuerdo con Pérez Gómez (2002) “Sin comprender lo que se hace, la práctica pedagógica es mera reproducción de hábitos existentes o bien respuestas que los docentes tienen que dar a demandas y consignas externas.” Es decir, la comprensión del que hacer es imprescindible para poder saber cómo hacer, pues si algunas ideas o proyectos han fructificado es porque los docentes de una u otra manera los hacen suyos, en primer lugar interpretándolos, pero si en este caso el docente no se siente involucrado en su labor no porque no quiera sino porque no

ha comprendido cabalmente cual es su responsabilidad dentro del microsistema que representa la escuela, automáticamente se le condena a la incertidumbre y a la mala calidad educativa.

Por lo tanto, se debe comprender que lograr un equilibrio en la formación inicial podrá dar respuestas efectivas, desde el momento en que el docente se está formando, generando persistentes cambios respecto a la manera en que es visto la labor docente, pues es en la etapa de formación donde el profesor debe ser sensibilizado para que asuma la responsabilidad y compromiso en la educación de los niños que tienen características y particularidades distintas a los escolares de poblaciones urbanas.

Por ello, la preparación docente tiene que ser vista como un factor preponderante en el mejoramiento de la calidad educativa, pues en el momento en que el docente se involucre de manera responsable en su labor, también se contribuirá a la mejora educativa.

No obstante, en la práctica docente indígena parece no estar del todo presente este factor, pues los docentes recién incorporados se encuentran en las comunidades indígenas solos y, con una diversidad cultural que para él resulta abrumador atender.

“En el momento en que inicia la práctica docente pues, llegas en un mundo desconocido, desconocido, porque si tuvimos una preparación de seis meses que es la inducción docente verdad, sin embargo, no fue suficiente para que tuviera uno las herramientas, entonces yo siento, que de una u otra manera ehh pues hay ciertas complicaciones porque no sabe uno en donde partir, hay un cierto desconocimiento en el uso y manejo de planes y programas”. ED-EZ-P:17.

La falta de conocimiento de los planes y programas nacionales es preocupante, puesto que al iniciar cualquier labor debe existir una instrucción pertinente para que el trabajo docente se lleve de la mejor manera posible. Si bien el conocer los propósitos y los contenidos del plan y programa deberían ser prioridad, siendo éstos los que regirán las futuras prácticas escolares, éstos se analizan superficialmente, pues en la corta duración de los cursos de inducción que recibe el docente indígena, no se le instruye para que aprenda a manejarla.

Estas formas de adoctrinar al docente ha prevalecido desde años anteriores, y esto ha conducido que en la actualidad no se sientan preparados para enfrentar los desafíos que se les impone desde la centralidad de la Secretaría de Educación. Por tal motivo, se hace necesaria la profesionalización docente para poder implementar estrategias de planeación que vayan acordes a los requerimientos del plan nacional, siendo las estrategias de planeación una de las grandes demandas que aclaman los docentes, ya que ellos son sensibles de las carencias con que cuenta su profesión.

Así, esta investigación estaría confirmando los planteamientos de Barrios (1995) en relación con la desvinculación entre las instituciones formadoras de docentes y las organizaciones escolares y la carencia de programas de formación continua, de orientación pedagógica, fundamentadas en las demandas del contexto.

#### **4.3.4. Currículum Oficial en el Contexto de Educación Indígena.**

El currículum nacional que rige la enseñanza de las comunidades indígenas se encuentra plasmado en el Plan y Programa nacionales, donde el propósito educativo es impulsar el desarrollo armónico e integral del individuo y de la

comunidad, para contar con un sistema educativo nacional de calidad que permita a los niños, las niñas y los jóvenes mexicanos, alcanzar los más altos estándares de aprendizaje; reconociendo que los enfoques centrados en el aprendizaje y en la enseñanza inciden en que el alumno aprenda a aprender, aprenda para la vida y a lo largo de toda la vida, así como formar ciudadanos que aprecien y practiquen los derechos humanos, la paz, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la honestidad y la legalidad.

Tomando en cuenta estos principios, las formas en que se labore en las aulas condicionan el logro educativo de los alumnos. Sin embargo, en una sociedad donde esta presente una gran diversidad cultural, estos principios parecen pertinentes sólo para un cierto grupo a la que fue creado estos principios, pues como menciona Santos Guevara (1999) la diversidad cultural puede convertirse en potencial de creatividad, crecimiento y desarrollo humano, o puede, por el contrario, erigirse en fuente de enormes tensiones sociales.

La concreción de los planteamientos anteriores dependerá de cómo las políticas públicas, en este caso las educativas, aborden el tema, por lo que en la escuela indígena, el currículum no parece conducir a los principios que rigen el plan y programas ya que una de las grandes problemáticas que enfrenta este sistema educativo es la homogeneización de las prácticas, sin considerar las especificidades de los alumnos de las comunidades rurales. Esta situación se traduce en una de las problemáticas que ha acompañado la educación indígena, que es la escasa atención a los problemas pedagógicos que se suscitan al guiarse en un plan y programa que poco tiene que ver con la formación de los niños indígenas. Esta problemática es la incompreensión lectora, que ha estado presente en todas las escuelas que atienden a alumnos indígenas.

“Pues es la lecto- escritura, la comprensión lectora, pues la verdad es que falta mucha comprensión lectora, no se entiende lo que se lee, entonces hay mucha dificultad, hay que darle una atención personalizada a los niños porque dejas un trabajo que lo realicen solos no lo hacen, por lo mismo que no hay comprensión”. EPB-RB-P.33

“Comprensión de lectura haga usted de cuenta que le están dando un libro, nosotros podemos leer un libro de inglés tal como lo especifica, o sea descifrar pero no hay comprensión de lectura y eso es demasiado difícil, porque fíjese que hasta el propio maestro es difícil, cuesta comprender las lecturas, son bastante complejas verdad, por lo mismo que somos hablantes de lenguas indígenas, y lo mismo les paso los niños, pues es nuestra primera lengua y hoy en día a lo mejor tenga cierta habilidad de cómo hacer una lectura, pero los niños, ¡no! Entonces, leen un texto así vagamente, sin comprender lo que dice, si se les puede explicar diciendo, miren niños lo que leímos da a entender esto, fíjese por pero no, no hay comprensión”. ED-EZ-P.16.

Estas prácticas se traducen en la incomprensión que valida la manera inadecuada que aterriza en las prácticas la aplicación de un currículum nacional, en tanto que quienes sufren las consecuencias de esta forma de enseñanza son los alumnos. Por tanto, la diversidad en la nación muestra un lado contrapuesto a la uniformidad que se ha pretendido llevar en el sistema educativo, mostrándose que el currículum nacional sólo crea incomprensión en la enseñanza. Asimismo, las pretensiones educativas tendientes a la uniformidad se rigen bajo la excusa de que en pro de la igualdad se ha tratado a todos los alumnos y alumnas como si fueran iguales. Nada más lejos de la realidad, pues cada grupo es único, irrepetible, es dinámico, está atravesado por una red de relaciones y de emociones cambiantes (Santos: 1999).

Por tanto, la educación de los escolares con dependencia de un currículum escrito único, pierde los propósitos educativos en un contexto donde no compagina con los ideales de su creación, pues la lengua y cultura son de entrada una de las grandes dificultades que enfrenta la enseñanza indígena, ya

que a raíz de homogeneización las prácticas no se dirigen hacia la enseñanza con sentido.

En resumen, se puede mencionar que el currículum nacional mexicano condiciona las grandes deficiencias que se presenta en el sistema educativo Chiapaneco, ya que en la medida en que no contempla las especificidades de los alumnos como elemento primordial para poder incidir en la enseñanza, no favorecerá la mejora, en tanto que la educación cuando sólo contempla un cierto grupo dominante de población, la población minoritaria se ve inmiscuida en una unidad que sólo provoca la exclusión, el caos y la diferencia.

Bajo esta situación cobra sentido la teoría de reproducción de Bourdieu, al destacar la funcionalidad de las instituciones educativas respecto a la transmisión de estructuras determinantes de las conductas y prácticas de los sujetos, es decir, sus habitus. Los habitus son el resultado de la imposición de una arbitrariedad cultural; contenidos y métodos definidos por los sectores dominantes, en este caso, el currículum nacional.

La arbitrariedad se da entonces, a partir de un proceso de violencia simbólica que se propicia en el trabajo pedagógico en las aulas, lugar donde intervienen los docentes, quienes llevan a cabo en la práctica, por la simple sencilla razón: son ellos los agentes del estado para aterrizar una doble arbitrariedad educativa. Esta doble arbitrariedad educativa define el mecanismo por el cual se produce la distribución desigual de capital simbólico entre las clases sociales, promoviendo la reproducción de los lugares establecidos en la sociedad y de las relaciones dominantes de producción (Bourdieu y et al; 1996).

Ante estos resultados, se toma en cuenta que el currículum no es un

repertorio de actividades que hay que realizar, sino una invitación a explorar y a indagar en la apasionante realidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, (Santos: 1999). Si bien se ha dicho en apartados anteriores que, aunque el docente quiera considerar una práctica centrada en contextualización, el currículum nacional coarta esta iniciativa a través de las evaluaciones nacionales.

Sin embargo, es necesario saber que siempre la diferencia no está dada por de facto: el docente con su iniciativa, puede llegar a ser la diferencia dejando de albergar la sumisión del currículum nacional y crear nuevas rutas para ofrecer de la mejor manera, la educación de los niños indígenas, por quienes vale la pena esforzarse en la búsqueda de una autonomía educativa, en aras de no remitir las prácticas pedagógicas a un desvinculamiento de los planes, sino a la adecuación de los contenidos a la realidad social de los niños y niñas indígenas.

## **CAPÍTULO V**

### **5.1. Análisis de Datos Generados de la Observación Etnográfica.**

A través del análisis de las observaciones en tres aulas se pudieron identificar las siguientes unidades temáticas que a continuación se describen:

#### **5.1.1 Situación lingüística en que se desarrolla la enseñanza.**

En este apartado se describe las observaciones con respecto al lenguaje en que son transmitidas la enseñanza en los contextos de educación intercultural.

##### **❖ Primera situación observada.**

La observación fue realizada en el grupo de segundo grado, con 34 alumnos de edades entre 7 y 8 años. Son atendidos por un docente que no domina su lengua materna, por lo que la clase las dicta en español con algunas intervenciones en Tsotsil para darse a entender con los alumnos.

Para facilitar la comunicación, se observó a dos niños que son repetidores de año, y que comprenden un cierto grado de español, ellos guían la clase mediante traducciones que apoyan en el desarrollo de las actividades del profesor. En el aula los niños que no comprenden el español constantemente acuden a ellos para entender las tareas dictadas por el profesor.

Bajo esta situación se observaron dificultades en el desarrollo de las actividades del docente, la falta de comunicación directa con los alumnos, lo hacía tomar una actitud autoritaria, levantando la voz asiduamente para controlar al grupo. Aunque el docente acudió a dinámicas grupales como medios para fomentar la participación de los alumnos, al no comunicarse en la lengua de ellos limitaba la interacción. Mientras el docente daba las instrucciones de las

actividades a realizar, los alumnos no prestaban atención, se veían distraídos, mirando continuamente hacia fuera del salón, son pocos los alumnos que estaban atentos a la clase, por lo que se observó una relación distante entre alumno y profesor, debido a la falta de comunicación directa en la lengua del alumno, los niños en clases toman una actitud de desinterés, puesto que no hay comprensión al estar transmitidas bajo un lenguaje que no domina.

Por lo que en esta clase, los temas no son abordados de acuerdo a las necesidades lingüísticas de los alumnos de 2º grado, la lengua no figura en la enseñanza, a pesar de que se sugiere que en el primer ciclo contemplado este grupo, la enseñanza debe ser un 50% de español y un 50% de lengua indígena, en la observación reflejo que es ignorada y se prima la enseñanza del español, la gradualidad de la enseñanza de la lengua en este grupo observado no se da, por tanto se infiere diciendo que la enseñanza de estos alumnos se basa en la castellanización y no en la valoración de su lengua.

#### ❖ **Segunda situación observada**

La segunda observación realizada fue en el grupo de tercer grado, el grupo constaba de 35 alumnos, con edades de entre 8 a 9 años. El docente que atendía al grupo, pertenecía a la misma etnia del alumno, por lo que dominaba perfectamente la lengua de los alumnos. En esta aula se pudo observar que la comunicación entre alumno y maestro fue fluida, los alumnos recibían clases de acuerdo a sus necesidades lingüísticas. El profesor al realizar preguntas en lengua indígena la mayoría de los alumnos participan, se ven atentos a la clase. Además, hay mayor involucramiento del docente en el manejo de grupo.

Sin embargo, las clases del docente bilingüe no se observó mayor aporte a

los conocimientos universales pensados y desarrollados en la lógica de la propia lengua del alumno, ya que las clases no logran acceder a un universo de significados que exceden a los que propone el currículo nacional, más bien, la enseñanza está basada en el modelo castellanizador donde se utiliza la lengua como vehículo para lograr la comunicación entre maestro - alumno, generando una práctica que no llega a concretarse como una educación bilingüe intercultural.

Si bien, la lengua de los alumnos figura en el aula, en la enseñanza de los contenidos no parece desarrollarse pertinentemente a la realidad educativa de los alumnos, ya que en la observación primo la enseñanza en español, mientras la lengua del alumno no se considera como materia de estudio, aunque en las escuelas indígenas existe la asignatura de Lengua indígena y en donde oficialmente deben de ser consideradas la enseñanza tres horas a la semana, en la investigación no se evidencio su enseñanza, sino la lengua del alumno está siendo solo medio de comunicación para transmitir los conocimientos de la curricula nacional. Por lo que aunque, el docente domina la lengua del alumno, a través del discurso mencionó la falta de tiempo para planear sus actividades, pues lo que prioriza es la enseñanza del español para que el alumno acceda al conocimiento de los contenidos nacionales y así pueda ir adentrando al alumno a la comprensión del español.

#### ❖ Tercera situación observada

La observación fue realizada en el aula de 5º grado, con alumnos con edades de entre 10 a 12 años. El docente de esta aula es monolingüe, no domina ninguna lengua indígena, por lo que los alumnos se comunican entre ellos en tsotsil, pero la lengua de enseñanza que recibe es en español.

El docente no habla la lengua del alumno, pero si lo entiende, por lo que escucha atentamente cuando un alumno se dirige a él, pero para responder lo hace en español. Observándose dificultades con respecto a la comunicación directa entre alumnos y docente. En el aula se observa a alumnos traductores que facilitan la comunicación tanto para el docente como para los demás alumnos, ellos fungen como traductores para que el docente comprenda las inquietudes o sugerencias de los alumnos. Estos alumnos traductores se comunican con el docente a través de pequeñas frases en español, ellos comprenden el español pero no lo hablan fluidamente, han aprendido a comprender por dos medios: uno debido al estar en contacto con la población mestiza y dos, a través de su instrucción primaria.

A pesar de la falta de comunicación directa entre alumno y docente, el profesor se muestra dinámico en clase, trata de adecuar sus prácticas asistiéndose en diapositivas con traducciones en la lengua del niño en cada imagen proyectada. No obstante, durante la observación las traducciones sólo fue en una asignatura, la enseñanza subsecuente fueron en base a los libros nacionales sin hacer las adecuaciones lingüísticas necesarias. Por tanto, aunque el docente en el desarrollo de la clase, trata de utilizar palabras menos elaboradas, fue visible que al transmitir los conocimientos en una lengua ajena al del niño no todos logran una enseñanza tornada en la comprensión, observándose algunos alumnos, distraídos y poco receptivos a las actividades desarrolladas en el aula.

Por lo que en general se observa, una clase enfocada a lograr avances de acuerdo a los libros nacionales, es decir la enseñanza se basa en la castellanización de los alumnos, aunque el docente hace el intento en adecuar su enseñanza en imágenes o traducciones, fue claro observar que al no dominar la lengua del alumno le dificultaba planear adecuadamente sus estrategias

educativas que favoreciera una educación pertinente al contexto lingüístico del alumno tsotsil. Ya que en el aula al no dominarse la lengua del alumno, la asignatura de lengua indígena no fue atendida.

En síntesis, ante estas situaciones reflejadas en las tres aulas observadas, analizamos como el lenguaje es un factor que media entre el pensamiento y la acción de los alumnos. En tanto que, cuando la enseñanza se transmite en un lenguaje distinto al del alumno tsotsil, se restringe su enseñanza, ya que los mensajes con significado no llegan a los alumnos, afectando la comprensión de las clases, siendo que:

“El lenguaje permite al hombre orientarse a enmarcar y dar sentido a los mil y un fenómenos que tejen su vida diaria. El lenguaje es un campo de luz en el cual se iluminan las cosas y fenómenos con solo ocupar el puesto que les corresponde. El lenguaje es una matriz constitutiva de identidad (individual y social). Nada hay en el lenguaje que no sea la resultante de situaciones de producción humana y social, (Salas, 2011).

El lenguaje es parte de la identidad del alumno, es el producto de las interacciones con su medio social, en base a ello los niños van construyendo la manera de verse frente a los demás, el alumno indígena al privarse de su lengua en la escuela se le priva la valoración de su identidad.

Ante esta situación, si los alumnos atendidos en escuelas urbanas que dominan la lengua española presentan problemas de bajo aprovechamiento, los niños indígenas al no recibir una educación acorde a su contexto socio lingüístico, que resultados se puede esperar, más que la incertidumbre y la mecanización en el aprendizaje.

## **5.2. Participación de los alumnos**

Al observar las tres situaciones mencionadas anteriormente la participación de los alumnos es en cierto modo restringido, por una parte por la lengua en que se desarrolla la clase y por otro lado la manera expositiva que los docentes transmiten su enseñanza. Estas dos situaciones generan en los alumnos poca participación, pues en el primer caso, los niños al no dominar la lengua española, no se sienten con la confianza para participar, por lo que toman una actitud de timidez, se ven cohibidos y sumisos. En el segundo caso donde la clase es expositiva, se observó que los alumnos permanecen callados mientras el docente explica la clase. Durante los días de observación se pudo conocer que los docentes no favorecen de manera adecuada la participación de los niños tsotsiles, ya que la clase no se condiciona para que los alumnos intercambien ideas y reflexionen en torno a lo que aprenden. La enseñanza que recibe se observa de forma tradicional, lo que conlleva a una disciplina restrictiva en el aula, provocando en el alumno, temor y falta de confianza para participar en clase.

## **5.3 Ambiente de Grupo**

Las tres aulas observadas, presentan diferentes ambientes de clase, estos dependen de la actitud del docente, la dinámica en clase y la lengua en que se comunica con los alumnos. Se pudo observar que las actitudes y habilidades del docente en el manejo del grupo, influye para que se genere un ambiente de cordialidad y respeto mutuo. La actitud dinámica y positiva del docente frente a la enseñanza de los niños, muestra un ambiente diferente frente al docente donde muestra una actitud autoritaria en la enseñanza. Pues en donde el docente enseñaba en torno al respeto, escuchando la participación del alumno, no había necesidad de levantar la voz en tanto que los niños escuchan, ríen, y dialogan generando mayor vínculo afectivo entre docente y alumno. Generándose un ambiente ameno y de interacción constante.

Asimismo, las dinámicas y estrategias que el docente utiliza en clases son factores que favorecen un ambiente de enseñanza centrada en la comprensión aunque al ejecutarse por sí solo, no genera una mayor interacción y un ambiente de aprendizaje, pues en ella está implícito el lenguaje y la forma en que el docente llegue a ejecutar dicha actividad.

Observándose, que aunque el docente muestre diferentes dinámicas y estrategias para favorecer el ambiente de aprendizaje tornada en la búsqueda de la armonía, si este no las enfoca de manera adecuada es decir pertinentemente a la lengua del alumno, este carece de significado; por lo que el ambiente de clase se torna en un ambiente de clase tedioso y tenso para los niños, puesto que no se llega a lograr un ambiente de cordialidad y entendimiento mutuo.

En este sentido el lenguaje en que se desarrolle la clase es un factor imprescindible para que se genere un ambiente de aula adecuado para lograr la libertad de ideas y de aprendizajes reales.

#### **5.4. Material Didáctico de acuerdo al Contexto de los Estudiantes.**

Si bien la función del educador es apoyar y facilitar el proceso educativo de sus alumnos, preparando y organizando su enseñanza con materiales y actividades basadas en las necesidades educativas de los niños; en la observación de las tres aulas se pudo observar la escasa presencia de materiales que facilitarían la comprensión de los temas tratados en clase.

Mayormente los docentes utilizaban como único material, los libros de texto nacional. En la observación se pudo conocer que en el grupo de 2º y 5ª grado, los docentes trataron de emplear materiales de acuerdo al tema a desarrollarse, pero fue un solo día, mientras que los demás días, desarrollaban la clase sin materiales que reforzarán la enseñanza.

Mientras que el docente de 3º grado, la clase fue más expositiva y no recurrió a ningún material extra que el libro nacional para facilitar la enseñanza.

Por lo que en las prácticas escolares se observó la limitada utilización de materiales que favorecieran y reforzaran los temas desarrollados en clase.

### **5.5 Vinculación de contenidos educativos con la comunidad.**

En las aulas observadas, se pudo inferir que en ellas no se muestra grandes indicios de vinculación de conocimientos del alumno, con la enseñanza de los contenidos nacionales, ya que las prácticas docentes se enfatizan en la enseñanza de los contenidos nacionales tal como lo sugiere el plan nacional.

Los docentes observados desarrollaban sus clases sin rescatar los conocimientos previos de los niños, es decir introducían de manera directa la enseñanza de los contenidos sin que los niños pudieran reflexionar o analizar desde su visión cultural, los temas abordados en clase.

No obstante, el docente de 3º grado que dominaba la lengua del alumno y que es de la misma etnia de ellos, aprovechó la celebración del “ Día de Muertos ”, tema de gran trascendencia en la cultura mexicana. El docente al ver a los alumnos motivados en la realización de altares de muerto, actividad organizada por el centro escolar con el fin de fortalecer en los alumnos el valoramiento de esta tradición; aprovechó la algarabía de los alumnos, leyéndoles un relato en lengua indígena, en donde se trataba el tema de las tradiciones culturales. Sin embargo, no lo desarrolló adecuadamente, ya que solo generó una breve conversación con ellos. Puesto que según mencionó en el discurso, solo trató de improvisar esta actividad.

Por lo que se pudo observar que los conocimientos de los niños en la enseñanza de los contenidos nacionales, no se vinculaban, no se consideraron, en tanto que se enfoca más en la transmisión de la cultura occidental.

En base a lo anterior, se puede inferir, que en los tres grupos no relacionaban su enseñanza con la realidad contextual y lingüística de los alumnos indígenas.

Por lo que para lograr una educación pertinente de acuerdo al programa intercultural no solo debe favorecer la comunicación, sino considerar la enseñanza significativa, lo que equivale a tomar en cuenta los saberes previos de los alumnos, vinculando de manera menos violenta los contenidos nacionales, ya que se observo como en el aula las clases están guiadas por las actividades de los libros nacionales, sin que esto permita al alumno exponer o escribir sus propias conclusiones en su lengua, exigiendo de esta manera a los alumnos que razonen en una lengua que no manejan, pues los libros de texto presentan un código elaborado, mientras que el alumno posee un código restringido, observándose en esta aula una yuxtaposición entre la lengua de enseñanza y los requerimientos de la educación pertinente a la que persigue la educación intercultural.

**En síntesis,** de acuerdo a las observaciones descritas a partir de las unidades temáticas construidas se puede inferir que: en las prácticas escolares se observaron dificultades al aplicar el enfoque intercultural dentro de las prácticas escolares, por lo que la experiencia escolar parece supeditar los conocimientos y saberes de acuerdo al contexto social y lingüístico de los alumnos.

Esto se deriva que en las prácticas de los docentes tenían la pretensión de transmitir los contenidos nacionales tal y como lo sugiere el plan y programa, sin

permitir que las actividades surjan del contexto sociocultural, es decir, de la comunidad en que los niños indígenas viven y conviven.

El bilingüismo, que teóricamente es el propósito de la educación intercultural bilingüe, no ha sido asumido como tal por los docentes indígenas. Ya que en las actividades se observa la presencia de la lengua, pero no como una materia de estudio, sino que se utiliza solo como un medio para que los alumnos se les traduzca las indicaciones de la curricula nacional, observándose en las aulas el fomento de la castellanización, provocando en los alumnos un doble esfuerzo para comprender una cultura ajena a él.

De esta forma el currículo en las prácticas de los docentes restringe la cultura del alumno, ya que las actividades del docente se encuentran diluido en la castellanización, participando considerablemente en propiciar el rompimiento cultural entre los conocimientos que el alumno le fue dotado en su hogar y los conocimientos que se le trata de inculcar en la escuela.

A raíz de ello, el docente no elabora materiales educativos que rescaten los conocimientos de acuerdo a la lógica de la lengua y cultura de los alumnos, pues no se observa materiales que promuevan el desarrollo de la oralidad y de los sentidos de manera adecuada de los niños tsotsiles.

En las actividades escolares no se reconoce al estudiante como el centro de las actividades escolares, puesto que no parece promoverse aprendizajes significativos, empleando metodologías que incentiven el desarrollo de la creatividad, participación y promueva la expresión de afectos y sentimientos hacia la cultura y lengua del alumno.

No se observa la promoción de la integración de la escuela a las actividades sociales de las comunidades, “es decir, partir del conocimiento local, del conocimiento indígena, de la realidad vivencial de los estudiantes, para, en un segundo momento, articularlos y contrastarlos con los conocimientos escolares/ universales (Bonfil; 1983).

Por lo que se puede decir que la cultura del estudiante no está presente en las aulas, resultando una enseñanza ajena para el niño, el docente no propicia la investigación para contemplar en clases los calendarios de los rituales agrícolas y las celebraciones de fiestas tradicionales, que suelen ser una de las actividades con intensa socialización y fuerte aprendizaje de los alumnos indígenas.

En el desarrollo de las clases no se toman en cuenta sus estilos de aprendizaje, que se basan más “en la observación, la imitación, la exploración, Schmelkes. Además la relación de la escuela con la comunidad no busca propósitos educativos: es más bien puntual e instrumental. Puntual porque se basa en la transmisión de los contenidos nacionales e Instrumental por que los efectos del mensaje que se producen son unilateralmente sin tener en cuenta a la audiencia (Medina, 2000).

Por estas razones se infiere que la escuela indígena no está siendo fortalecedora de las costumbres y tradiciones originarias, puesto que las prácticas no responden a la pertinencia educativa como lo sugiere la Unesco (2007) al mencionar que:

La pertinencia educativa alude a la necesidad de que esta sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la

cultura, mundial y local, y construirse como sujetos, desarrollando su autonomía, autogobierno y su propia identidad. Articulando los valores y estilos de vida propios de cada pueblo originario así como los aportes de otras culturas, preservando la identidad y la cosmovisión, para que no dejen de ser lo que son y se sientan orgullosos de serlo.

Un pertinencia educativa, busca que los niños desarrollen todas sus potencialidades para vivir en su medio y para acceder y saber desenvolverse en otros medios socio culturales, sin que ello les haga perder su identidad y su sentido de pertenencia.

Para que esto suceda parece necesario cambiar nuevas formas de ver la educación del alumno indígena, no basta el solo transmitir contenidos memorísticos para preparar a los alumnos a la vida nacional, sino debe centrarse en el aprendizaje; en los requerimientos de las niñas y niños indígenas, hecho que hace necesario un cambio de actitud, y mayor involucramiento del docente para que se considere desde la homogeneidad del curriculum, la diversidad como una manera de aprovechar y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje que no se ha podido lograr en el sistema educativo indígena.

Para que los alumnos puedan acceder a una educación integral e intercultural bilingüe, se hace necesario cambiar prácticas centradas en la transmisión para enfocarse en el alumno, esto significa el compromiso en comprender y tomar en cuenta el enfoque intercultural, ya que en las escuelas indígenas parece no comprenderse en su totalidad, siendo que las adaptaciones curriculares a un idioma y a la cultura del alumno se hacen carentes para poder inferir que se estén dando condiciones de interculturalidad en la educación de los alumnos indígenas.

Por lo que la inequidad y la falta de valoración de lo propio son características que se hacen notar en las prácticas ya que no se brinda la oportunidad de que el niño se desarrolle de acuerdo a sus habilidades y conocimientos en la escuela, hecho que crea una asimetría entre lo que el docente enseña y lo que el enfoque intercultural promueve, teniendo como resultado la exclusión y baja calidad de enseñanza, pues no se les brinda a las niñas y niños indígenas las condiciones educativas para que puedan desarrollarse armónicamente su cultura y la cultura nacional.

## CONSIDERACIONES FINALES

El análisis de los datos obtenidos a partir de la búsqueda de significados que los docentes atribuyen a la implementación de los proyectos Escolares Anuales, de acuerdo a la pertinencia educativa a la que alude el programa de educación intercultural, en dos escuelas primarias bilingües de la región Altos de Chiapas, nos permitieron inferir lo siguiente:

En un primer acercamiento al objeto de estudio, se observa que los docentes atribuyen una importancia relevante a la labor de las escuelas indígenas para mejorar la calidad educativa. No obstante, estas aseveraciones fueron planteadas desde un deber ser, ya que, contrastándolas con la realidad educativa, es decir, desde la práctica docente, se mencionaron la complejidad y la difícil concretización del currículum escrito para que respondieran a las necesidades educativas de los alumnos y alumnas indígenas.

La principal complejidad radica en que los proyectos escolares, son diseñados únicamente con fines burocráticos, es decir, son elaborados para hacer cumplir normatividades del sistema escolar, ya que éstos son solicitados anualmente por los supervisores escolares como parte de la documentación que la escuela debe poseer para su buen funcionamiento a nivel administrativo. A partir de esta situación, los docentes se sienten obligados a diseñar el proyecto con el fin de no ser acreedores a una sanción administrativa en el momento en que el supervisor acuda a la escuela a fiscalizar las prácticas escolares.

Asimismo, los docentes consideran que los Proyectos Escolares no están funcionando como herramienta que guíe sus acciones en el aula, debido a que no se sienten involucrados en su estructuración, pues no se crean espacios de reflexión y diálogo entre todos los actores educativos que lleven a la búsqueda de estrategias educativas que favorezcan las prácticas escolares. En consecuencia, tampoco se sienten comprometidos con las actividades consideradas en el proyecto.

Se detecto además, la falta de conocimiento por parte de los docentes para abordar de manera pertinente las problemáticas evidenciadas en la escuela, ya que no poseían técnicas y metodologías adecuadas para intervenir de manera adecuada, principalmente en torno a la

inclusión de las diferencias lingüísticas de los estudiantes. Por tanto, tales problemas pedagógicos, aún cuando son identificados, no son atendidos con pertinencia y prontitud, perpetuándose así los resultados educativos deficientes que caracterizan la educación primaria indígena de México.

Las circunstancias adversas mencionadas con anterioridad, tienen como una de sus causas, el desconocimiento de los fines y los propósitos del Proyecto Escolar en las escuelas. Los docentes enfatizaron la necesidad de capacitaciones para comprender y conocer la trascendencia de los proyectos escolares en las escuelas, para de su conocimiento, centren sus acciones en la búsqueda de acciones viables para la mejora educativa. Mientras no se generen los espacios de diálogo y reflexión, en las escuelas seguirá existiendo un clima de incertidumbre e intrascendencia en torno al Proyecto Escolar.

Bajo este entorno, los Proyectos Escolares no resultan ser medios que constituyan cimientos sólidos para desarrollar una cultura escolar con énfasis en la mejora continua, que permita avanzar hacia la búsqueda de un trabajo distinto a la tradicional. Por tanto, al desarrollarse en un contexto donde no se considera la organización y funcionamiento de la escuela y la relación de la enseñanza con la comunidad, el Proyecto queda sin validez entre los docentes, soslayando, en la práctica docente, los conocimientos indígenas que se encuentran implícitos en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se realizan en las comunidades, renunciando de este modo a una educación inclusiva y significativamente tornada en la calidad como lo enfatiza la Educación Intercultural.

En suma, los problemas mencionados son provocados por la falta de coordinación entre las distintas instancias que participan en la recepción de estos proyectos. A nivel local y estatal no existe un comité encargado que de resoluciones de aprobación, que analice la viabilidad de cada uno de los Proyectos Escolares y tampoco existe un control y monitoreo que de cuenta de la pertinencia educativa de cada proyecto.

La falta de atención por parte de las autoridades ha influido para que los Proyectos Escolares no logren consolidarse en las instituciones educativas; aunque se planteen como herramientas de intervención educativa con claros objetivos y propósitos en miras de lograr

una educación pertinente. A nivel estatal no parecen condicionarse los espacios ni estrategias adecuadas para que se logre la credibilidad del Proyecto Escolar en las instituciones.

Otro de los efectos del desconocimiento del Proyecto Escolar es la inexistencia de los apoyos adecuados para los docentes en aras de consolidar un modelo de autogestión, que lograra trascender la elaboración de un documento de planeación, sin relevancia educativa para la transformación de las prácticas escolares. La falta de sistematización y coordinación de trabajos ha llevado a que este programa no se concrete de manera exitosa en las escuelas indígenas, por lo que “por nobles, refinados o esclarecidos que sean las propuestas de cambio y mejora, no sirven de nada si los docentes no las adoptan en su aula y si no las traducen en una práctica docente eficaz” (Fullan y Hargreaves, 2006:36).

En congruencia con los planteamientos anteriores, mediante la triangulación metodológica se identificaron las siguientes debilidades en la elaboración de los Proyectos Escolares:

- ❖ Falta de diagnóstico adecuado para la detección de los problemas en los distintos grupos.
- ❖ Problemas para concretar los tiempos de realización del instrumento.
- ❖ Falta de liderazgo directivo en el desarrollo del instrumento.
- ❖ Falta de interés y responsabilidad del docente en la elaboración del instrumento.
- ❖ Falta de Diálogo entre docentes y directivos.
- ❖ Falta de trabajo en equipo.
- ❖ Falta de involucramiento de los padres de familia en el desarrollo del instrumento.

A través de la observación de aulas, se pudo corroborar que al no tener claro los propósitos educativos del proyecto escolar, y al no tener definida de manera conjunta una misión y una visión como institución escolar, las practicas se realizan de manera aislada, sin la coordinación de trabajos entre docentes y sin tener claro los principios que debe guiar su práctica escolar.

De igual modo, mediante la observación se pudo evidenciar que las escuelas indígenas no responden a una educación inclusiva y solidaria cómo lo prescribe la educación intercultural, sino más bien, las prácticas están siendo depositarias de los conocimientos occidentales y no al fortalecimiento de la identidad cultural y lingüística de los alumnos. Los datos obtenidos permitieron identificar elementos que lo provocan:

1. El desconocimiento de los principios educativos del Programa intercultural.
2. Desvaloración de los conocimientos propios del docente indígena.
3. La presión de las pruebas nacionales (ENLACE).

En el primer punto, los docentes demandaron que, para lograr la pertinencia de los proyectos, deben de conocer de manera contundente los requerimientos de la educación intercultural, para que, a partir de su conocimiento, puedan inferir en la mejora de sus prácticas, pues los docentes no cuentan con técnicas metodológicas para lograr una adecuada articulación de los contenidos nacionales a la realidad del alumno.

Debido a que los docentes no comprenden los objetivos considerados en el enfoque intercultural, basan su enseñanza en prácticas tradicionalistas, pues aunque tiene más de una década la presencia de la educación intercultural en las escuelas, los docentes ratifican la necesidad de conocer que significa enseñar bajo el enfoque intercultural: no conocen los principios y los fines educativos del programa, y por tanto, este desconocimiento los lleva a fungir como reproductores de la enseñanza.

Otra de las aseveraciones finales de la investigación, hace referencia a las actividades escolares en la enseñanza del español. Para esta asignatura, los docentes reducen sus prácticas al uso exclusivo de los libros de texto nacionales, implementándolos tal y como han sido diseñados, en un contexto social y lingüístico diferente del alumno. Así, la lengua del alumno sólo es considerada como un medio de comunicación para facilitar la comprensión de los contenidos nacionales, y no como tema de estudio, constándose una educación hegemónica y ajena al contexto cultural, situación que estaría provocando un freno al desarrollo, fortalecimiento y proyección de las lenguas vernáculas de las comunidades indígenas.

En correspondencia con el planteamiento anterior, si uno de los objetivos de la educación indígena es que se enseñe de manera paralela el español y la lengua del alumno, para lograr que los niños sean capaces de expresarse en ambas lenguas con la misma fluidez y competencia, en esta investigación, se aprecia la complejidad de la dinámica intra-escolar en torno a la lengua del alumno en la enseñanza, ya que los docentes encuentran más práctico la enseñanza del español, dando lugar a la subordinación y la deslegitimación de la lengua materna de los educandos.

Otro de los factores que influyen para que la educación de los niños indígenas no sea atendida con responsabilidad y compromiso es la actitud docente, provocada por la ideología de subordinación que tiene acerca de su propia cultura. Si bien se ha manifestado que el docente indígena no cuenta con la formación pedagógica para atender a los alumnos bajo el enfoque intercultural, su labor también se ve afectada por un pensamiento histórico de subordinación arraigado entre los docentes, quienes creen que para lograr el éxito académico de los alumnos hay que despojarse de la propia cultura y lengua, para adaptarse a la cultura dominante como estrategia para evitar el racismo del que fueron objeto en sus años de escolaridad.

Es posible evidenciar la existencia de un proceso cíclico en el que se reproduce el mismo modelo de enseñanza tradicionalista, acentuando la castellanización en el proceso educativo como única vía para lograr la inclusión a un modelo de vida que garantice el desarrollo profesional y laboral del alumno. Validando las relaciones de fuerza que menciona Bourdieu (1930), “al instaurar un poder de violencia simbólico, al imponer unos significados legítimos, ilegitimando a otros no convenientes, contrarios, que fortalecen el ejercicio del poder al ocultar la procedencia del poder. Por lo que al tratar de reproducir las prácticas a la Reproducción“, los contenidos sociales excluyen a otros, estigmatizándolos como contrarios al orden y ocultan la verdad objetiva, como se erigieron como legítimos.

Bajo la idea de reproducción se fortalecen las prácticas discriminatorias, sin que el docente tenga claramente conciencia del daño que genera frente a la identidad del alumno. Estos actos objetivamente repercuten en la conducta de los alumnos, que acaban haciendo

suya la percepción de inseguridad, bajo autoestima, desesperanza y resignación, construyendo una identidad estigmatizada y desvalorizada, que posteriormente, le impedirá hacer valer sus derechos en el entorno en que se desarrolla.

En conclusión, es posible aseverar que las prácticas pedagógicas que se ejercen en las escuelas indígenas, colaboran indirectamente a la dominación de clases, a través del pensamiento aculturalizador, es decir, en la reproducción del hábitus occidental, generando que las acciones pedagógicas del docente actúen como instrumentos de encubrimiento y, por tanto, de legitimación.

Tal pensamiento arraigado en los docentes indígenas, los induce al uso de prácticas pedagógicas que fomentan en los alumnos la apropiación de la cultura dominante, situación que a su vez, genera que los estudiantes consideren sus propios conocimientos comunitarios como obstáculos para la escolaridad. Por tanto, si el Proyecto Escolar busca minimizar este tipo de violencia educativa, a través de la búsqueda de mejores condiciones de aprendizaje, su implementación resulta necesaria para concretar tal objetivo.

Estas prácticas e ideología permiten identificar a las pruebas estandarizadas como una de sus causas, ya que tienen como finalidad lograr mejoras cuantitativas. En la investigación se pudo identificar que a raíz de que el curriculum en su carácter homogeneizador, engloba a indígenas y no indígenas, provocando una de las grandes paradojas en el sistema indígena: por un lado, a los docentes son informados de la flexibilidad de los currículos nacionales para fortalecer la identidad y los saberes de los niños indígenas; pero por otro lado, la currícula nacional, a través de las pruebas estandarizadas ( ENLACE), segmentan estos propósitos, puesto que el examen nacional no contempla las particularidades de los niños indígenas, evaluando de manera general a niños indígenas y mestizos.

Al ser visible esta arbitrariedad, los docentes se sienten impotentes desarrollándose en ellos una actitud asimilacionista y pasiva frente a su forma de enseñar. Al estar condicionada su enseñanza a la currícula nacional y no al principio de la educación intercultural, optan por lo nacional, dejando al abandono la atención de las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, centrándose en la transmisión de contenidos carentes de lógica para los alumnos

indígenas, puesto que lo que se le enseña no parte de su realidad contextual.

De esta manera el docente va fortaleciendo en la práctica escolar la legitimación en la enseñanza de los contenidos occidentales, desestimando la importancia de los conocimientos de los alumnos indígenas, en tanto que el objetivo es que los niños aprendan el español, pues en la medida que el alumno adopte este lenguaje podrá responder de mejor manera a los exámenes nacionales.

En este contexto, cobra sentido la aseveración de Pérez Gómez ( 2002:20) “preparar para la vida pública en las sociedades formalmente democráticas en la esfera política, gobernadas por la implacable y a veces salvaje ley del mercado en la esfera económica, comporta necesariamente la asunción por la escuela de las hirientes contradicciones que marcan las sociedades desarrolladas contemporáneas. El mundo de la economía, gobernado por la ley de la oferta y la demanda y por la estructura jerárquica de las relaciones laborales así como por las evidentes y escandalosas diferencias individuales y grupales, plantea requerimientos contradictorios a los procesos de socialización en la escuela. El mundo de la economía parece requerir, tanto en la formación de ideas como en el desarrollo de disposiciones y conductas, exigencias diferentes a las que demanda la esfera política en una sociedad formalmente democrática donde todos los individuos, por derecho, son iguales ante la ley y las instituciones”.

Por tanto, al considerarse el currículo homogéneo al igual que los exámenes nacionales, las prácticas indígenas toman la vía homogeneizante y aparentemente igualitaria, aunque esta igualdad tenga como trasfondo la inequidad educativa, puesto que no se puede hablar de igualdad de enseñanza, cuando la educación de los niños indígenas se desarrollan en contextos pedagógicos desiguales a la de los niños mestizos. Es decir, la búsqueda de la homogeneización conlleva las prácticas escolares a un rumbo diferente al requerido por la Educación Intercultural.

Ante este panorama, las prácticas escolares de los docentes indígenas resultan estar mediadas por conflictos internos y externos como se expuso, y tales factores influyen de

manera sistemática en sus acciones educativas. De tal forma que el desafío que plantea la educación intercultural es complejo para los docentes que tienen adoptada una forma pensar y enseñar occidental. Sin embargo, las acciones educativas de los docentes indígenas puede justificarse por el desconocimiento de estrategias y metodologías para abordar el tema intercultural dentro de los contenidos nacionales. Por tanto, es necesaria una formación sólida sobre prácticas educativas que consideren los saberes comunitarios como objetos de conocimiento y estudio, en aras de lograr un eje articulador entre lo planteado a nivel nacional y lo planteado por la educación intercultural.

Asimismo, para responder a la pertinencia educativa, es necesario que el docente este fortalecido con su propia cultura, para poder revitalizar sus formas de enseñar. Este es el punto de partida para que sean facilitadores de la enseñanza y no sólo reproductores. Aunque el currículo escrito, por medio de las evaluaciones, genere tensiones en las prácticas educativas, los docentes y directivos tienen en sus manos fomentar el cambio, estableciendo claros objetivos que lleven a pensar en una educación con perspectiva intercultural, lo que significa establecer prácticas que no discriminen culturalmente y traten de fomentar el compromiso, motivación y responsabilidad, centrándose en una pedagogía reflexiva, para no seguir fomentando en la enseñanza la incompreensión educativa.

Bajo esta perspectiva, Freire (1970:12), menciona que, en la medida que el oprimido aloje al opresor en sí, no podrá participar en la elaboración de una pedagogía para su liberación, pues en la medida en que se despoje el docente de actitudes de asimilación y la falta de compromiso, se podrá contribuir a la construcción de una pedagogía liberadora. Mientras vivan la dualidad en la cual ser es parecer y parecer es parecerse con el opresor, es imposible hacerlo. La pedagogía del oprimido, que no puede ser elaborada por los opresores, es un instrumento para este descubrimiento crítico: el de los oprimidos por si mismos y el de los opresores por los oprimidos, como manifestación de la deshumanización.

Por ende, en las prácticas escolares debe partirse desde la promoción del entendimiento, la conciencia y la acción, en búsqueda de la escuela a la que aspira la educación intercultural, ya que el cambio de actitud de los docentes será la base para generar acciones pedagógicas pertinentes al contexto de los estudiantes indígenas.

Schmelkes (2006), menciona que la calidad depende de las personas que laboran en la escuela, porque son ellos los que pueden adaptar las medidas de política uniformes a los contextos específicos. A la vez, porque son ellas las que son capaces de diseñar estrategias y soluciones para lograr calidad con las condiciones específicas de la demanda y con los recursos de los que disponen para hacerlo.

La búsqueda de la calidad educativa en las primarias indígenas implican un trabajo conjunto orientado a un proceso reflexivo sobre el tipo de educación que se brinda en las escuelas y, a partir de allí, resignificar las prácticas, teniendo como principio la valoración de lo propio, como lo estipula el enfoque intercultural. Así, será posible otorgar una educación con sentido para los niños y niñas indígenas, que propicie en ellos un pensamiento crítico y no un pensamiento de sumisión y de temor frente a los desafíos que le presenta la propia escuela y el mundo actual.

El cambio en la educación ofrecida a los estudiantes indígenas no es alcanzable con un mero decreto, dadas las prácticas arraigadas en el tradicionalismo como demostraron las prácticas docentes observadas, pero tampoco es imposible. Para responder a las necesidades en las escuelas indígenas es preciso que los docentes estén dispuestos a buscar y aprender nuevos modos de trabajo que lleven a ser coherentes con las necesidades de los alumnos. El éxito dependerá de que el colectivo escolar coincida en la visión de cambio y que se atreva a modificar sus estructuras personales y profesionales en la búsqueda de una mejor escuela, que signifique no transcribir los planes y programas nacionales, sino que, se centren en esfuerzos para beneficiar la formación de niñas y niños.

Si bien se ha dicho que el currículo, mediante las pruebas nacionales, coacciona la práctica del docente, es posible que al cambiar de actitud los docentes mediante la comprensión de su rol como educador intercultural, adquieran el compromiso que lleve a los alumnos a un desarrollo integral. Sólo asumiendo su papel adecuadamente en las escuelas indígenas, el docente podrá generar el cambio, buscando nuevas vías para que la educación que provee a los niños no sea mecanicista, sino significativa y pertinente a la realidad cultural.

Aneas (2004) afirma que, para que exista la capacidad de reflexión, debe desarrollarse en el docente la capacidad o competencia intercultural que contemple una serie de actitudes, conocimientos y destrezas, que permitirán a una persona proporcionar una respuesta adecuada a los requerimientos de tipo profesional, interpersonal y afectivo que emergen en contextos multiculturales. En consecuencia, para que los proyectos escolares tengan vigencia en las escuelas indígenas deben desarrollarse las competencias necesarias en el docente para poder posicionar los conocimientos culturales del alumno como una auténtica ventaja pedagógica y no como un obstáculo educativo.

A partir de las debilidades identificadas en esta investigación, realizada en dos escuelas del Estado de Chiapas, se evidencia como necesario considerar las siguientes sugerencias, esto, en función de fortalecer los proyectos escolares en Educación Intercultural Bilingüe en la región.

- 1.- Talleres de sensibilización docente donde se generen compromisos y responsabilidades hacia la valoración de la propia cultura, es decir, priorizando la entrega de herramientas socioeducativas que le permitan a los docentes generar un cambio, tanto en su práctica pedagógica, como en sus contextos educativos, respetando la cultura e identidad de los estudiantes con quienes trabaja.
- 2.- Financiamiento y Apoyo externo de personal capacitado en EIB, para que en conjunto con los docentes de las escuelas en cuestión, se analice desde la perspectiva pedagógica los conceptos técnicos más importantes del discurso intercultural.
- 3.- Creación de propuestas pedagógicas sobre atención a la diversidad desde el centro de trabajo.
- 4.- Talleres de reflexión pedagógica, para que el docente trabaje de manera colegiada.
- 5.- Talleres para articular los materiales interculturales impresos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), con los contenidos nacionales.

6.- Talleres para facilitar habilidades profesionales en la escritura de la lengua indígena, así como promoción de parte de los supervisores escolares de eventos en donde los alumnos indígenas valoren su lengua y cultura.

7.- Apoyos técnicos pedagógicos centrados en las necesidades de los escolares indígenas y la reactivación de espacios de diálogo, (Consejo Técnico) que permitan el intercambio de conocimientos entre los docentes.

## BIBLIOGRAFIA

**ANCHEN D; Garat,M; López J. (2007).** “Los códigos lingüísticos” de Bernstein. El portal educativo. Uruguay. Revista Red educativa, publicación trimestral. Disponible en :<http://www.reeducativa.com/index.php>. Consultado el 23/05/2012.

**ANEAS, A. (2004).** *Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

**BARONNET, B. (2012).** *Las lenguas indígenas y la participación comunitaria en la educación primaria mexicana: un recorrido sociológico por la Tierra de Zapata en Morelos hasta los municipios autónomos de Chiapas*. Resumen de propuesta de ponencia. Congreso Internacional de la IAIE 2012: “Tapalewilis para la Educación Intercultural: compartiendo experiencias, construyendo alternativas”, Jalapa, Veracruz, México. México. Investigador asociado LAIOS-EHESS, París, Francia. Disponible en <http://www.iaieveracruz.org/ponencias/9/BARONNET.pdf> Consultado el: 24/05/2012.

**BERSTEIN, B. (1998).** *Pedagogía, Control Simbólico e Identidad. Teoría, Investigación y Crítica*. Madrid: Morata.

**BERSTEIN, B. (2001).** *La Estructura del Discurso Pedagógico. Clases, Códigos y Control*. Madrid: Morata.

**BONFIL, B. G. (1983).** “Lo propio y lo ajeno: una aproximación al problema del control cultural”, en Rodríguez, N., Masferrer, E., Vargas, R. *Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural*. México:UNESCO,

**BONILLA, Oralia.** Gestión Escolar en México. Algunos Aprendizajes. Consultado en:<http://es.scribd.com/doc/20275716/Bonilla-Oralia-Gestion-Escolar-en-Mexico-1-Algunos-Aprendizajes-Sep08>

**BOURDIEU, Pierre y Passeron,J. Claude (1996).** *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 2ªedición. Distribuidores fontamara: México D.F.

**BOURDIEU,P. (1979).** *Los tres estados del capital cultural*. Tomado de Actes de la Recherche en Sciences Sociales,30 de Noviembre. Traducción de Mónica Lnadesman. Texto extraído de: Bourdieu, Pierre, “ Los Tres Estados del Capital Cultural”, en Sociologica, UAM-Azcapotzalco, México, núm 5, pp.11-17. Disponible en: <http://davidvelasco.files.wordpress.com/2008/04/bourdieulostrestadosdelcapitalcultural4.pdf>. Consultado el 23/02/2010.

**CHRISTIN. A. (2010).** *El clima escolar y la calidad educativa.* Disponible en: <http://www.calidadeducativa.edusanluis.com.ar/2010/11/el-clima-escolar-y-la-calidad-educativa.html> Consultado el 19/ 05/2012.

**CEDRES, L.S. (2006).** *La educación como violencia simbólica.* Red educativa: el portal educativo: Uruguay. En portal reductiva. Disponible en :<http://www.reducativa.com/verarticulo.php?id=6>. Consultado el 18/ 04/2012.

**COX, Cristián (1984).** *Clases y transmisión cultural.* CIDE: Santiago de Chile.

**CUSEL, P; PECHIN, C; ALZAMURA, S. (2010).** Contexto escolar y prácticas docentes. Disponible en: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area4/Practica%20y%20residencia/068%20-%20> Consultado el 30/04/2011

**DELGADO, J.M y Gutierrez, J. (1995).** *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales.* Madrid: Síntesis.

**ENLACE. (2010),** *Resultados Pruebas Enlace. Educación Básica.* México: SEP

**FUENTES, Melisa. (2010).** *Conceptos de gestión educativa: la mirada de Justa Ezpeleta.* Educación y formación. Disponible en: <http://suite101.net/article/conceptos-de-gestion-educativa-la-mirada-de-justa-ezpeleta-a21657> Consultado el 5/04/2011.

**FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (2006).** *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar.* Buenos Aires: Amarrortu.

**GARCIA, S. Sonia. (2004).** De la Educación Indígena a la Educación bilingüe intercultural. La comunidad Purhepecha, Michoacan, México. Consultado en Revista mexicana de investigación educativa, enero-marzo, año/ vol9, número 020. Fuente: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002005.pdf>

**GEILER, R. (1997).** *Proyecto Educativo Institucional (P.E.I). Lecturas; educación Física y Deportes.* Año 2, nº 5. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd5/rlg51.htm>. Consultado el 8/03/2010.

**GOETZ, J. y Lecompte M. (1988).** *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.

**GÓMEZ, M. Maritza (1994).** *Pueblos Indígenas del México Contemporáneo.* México: Comisión Nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas.

**Hamel, Rainer E. y Sierra M. (1983).** *Diglosia y conflicto intercultural.* Boletín de Antropología Mexicana 8, 89-110. consultado en: <http://uam->

antropologia.info/web/articulos/2000\_hamel.pdf

**HAMEL, R. E. (2001).** *Políticas del Lenguaje y educación indígena en México.* México: UNAM.

**INSUNZA, M.J. (2011).** *Pertinencia, Reproducción y Oportunidad: curriculum Chileno y equidad.* Tesis de Magister en Educación Mención en curriculum y comunidad educativa. Universidad de Chile. Santiago de Chile.

**INEGI.(2011).** Perspectiva estadística Chiapas. Disponible en <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/perspectivas/perspectiva-chs.pdf>  
Consultado: 23/05/2012.

**LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. (1993).** Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. Disponible: [http://www.bcn.cl/carpeta\\_temas\\_profundidad/temas\\_profundidad.2007-08-29.4296398389/legislacion-extranjera/ley%20general%20de%20educacion%20mexico.pdf](http://www.bcn.cl/carpeta_temas_profundidad/temas_profundidad.2007-08-29.4296398389/legislacion-extranjera/ley%20general%20de%20educacion%20mexico.pdf)  
Consultado el 24/02/2011.

**LEYTON y et.,al.(2005).** " *Noción de Educación Intercultural Bilingüe en experiencias Educativas de dos Escuelas ubicadas en comunidades Mapuche de la IX región*". Tesis presentada a la Escuela de Educación Básica de la Universidad de Temuco como requisito para optar al Grado Académico de Licenciado de Educación. Universidad Católica de Temuco. Disponible en: [http://www.ucentral.cl/prontus\\_ucentral/site/artic/20100722/asocfile/20100722182134/nocion\\_de\\_edu](http://www.ucentral.cl/prontus_ucentral/site/artic/20100722/asocfile/20100722182134/nocion_de_edu)  
Consultado el 24/08/2011.

**LÓPEZ, S.(2008).** *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria.*México: disigraf.

**LUNDGREN, U. (1997).** *Teoría del Currículum y Escolarización.* Madrid: Morata.

**MAINER, J. (2004).** *Las prácticas escolares. Un material para Iniciar el debate en el seminario fedecaria-Aragón.* 2005; Barcelona. ¿ Que ocurre en las aulas? Enseñanza, examen y control, profesores y alumnos en las clases de Historia. Libro de prensa. Disponible en:[http://www.fedecaria.org/miembros/fedAragon/0405/1\\_laspracticlas\\_escolares.htm](http://www.fedecaria.org/miembros/fedAragon/0405/1_laspracticlas_escolares.htm).  
Consultado el 30/08/2012.

**MARTÍNEZ y SALDIVAR (2011).** *¿Educación Intercultural Escuela con Calidad y Equidad?.* Programa de Investigaciones multidisciplinares sobre Mesoamerica y el sureste. México. En Revista Pueblos y fronteras digital. Publicación digital semestral. Fuente electronica:[http://www.pueblosyfronteras.unam.mx/a11n12/art\\_03.html](http://www.pueblosyfronteras.unam.mx/a11n12/art_03.html)

**MEDINA, R. (1999).** *La Formación del profesorado en una sociedad tecnológica.* Madrid: Cincel.

**MORIN, E. (1999).** *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Francia: UNESCO.

**MUCHIELLI, Alex. (1996).** *El diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Ed. Síntesis. Madrid.

**MUÑOZ, Cruz, H. (1987).** *Testimonios metalingüísticos de un conflicto intercultural: ¿Reivindicación o sólo representación de la cultura otomí?* Muñoz Cruz, Héctor (ed.). *Funciones sociales y conciencia del lenguaje. Estudios sociolingüísticos en México*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

**OBREGON R, M. (2003).** Obtenido el 15 de Septiembre 2010. Fuente electronica:<https://sites.google.com/site/actividatecnotzotzil/tzotziles>

**POZNER, de W. Pilar. (1995).** *El directivo como Gestor de Aprendizajes Escolares*. Buenos Aires: Editorial Aique.

**PEREZ, G. A. (2001).** *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Métodos*. Madrid: La muralla.

**PÉREZ, G. A. (2002).** *Comprender y transformar la enseñanza. Décima edición*. Ediciones Morata: España.

**PERSPECTIVA Estadística de Chiapas. (2011).** *Instituto Nacional de Estadística y Geografía*. Chiapas: Gobierno de Chiapas.

**RAMIREZ, R. (2000).** *La transformación de la gestión escolar: factor clave para mejorar la calidad de la educación. En memoria del quehacer educativo 1995-2000*. México: SEP.

**REFORMAS EDUCATIVAS.** Calidad, equidad y formas de enseñanza. Consultado en: Consultado en : <http://www.oei.es/metas2021/CALIDAD.pdf>. 23/06/2012

**SACRISTAN, G. J. (2002).** *Comprender y transformar la enseñanza. Décima edición*. Ediciones Morata: España.

**SADOVIK, Alan. R. (2001).** Basil Bernstein. UNESCO: oficina internacional de educación. Paris, Francia. En : perspectivas revista trimestral de educación comparada. Vol., XXXI, N° 4. Pags. 687-703. Fuente:[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/ThinkersPdf/bernsteine.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/bernsteine.pdf)

**SANTOS, G. M. (1999).** *Organización para el desarrollo profesional*. Revista de currículum y formación del profesorado, 3, 1. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev31ART2.pdf> Consultado el: 08/06/2012.

**SCHMELKES, S.(1994).** *Hacia Una mejor calidad de nuestras escuelas.*Colección INTERAMER. Publicado en el marco de las actividades de los proyectos multinacionales de educación Básica ( PRODEBAS). Fuente electronica: <http://www.ctascon.com/Hacia%20una%20mejor%20calidad%20de%20las%20Escuelas.pdf> Consultado el 15 de agosto de 2010.

**SCHMELKES, S. (2006).** *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas.* Washington: Departamento de Asuntos Educativos.

**SILVA, A. Manuel. 1984).** Sociología del lenguaje y Educación Sistemática. Revista Estudios Sociales. No 40. Trimestre 2.

**SPRANDLEY. J. y McCurdy w. (1972).** *The Cultural Experience: Ethnography in complex society.* Chicago: Science. Reseach Associates.

**STAKE, R. E. (1998).** *Investigación con estudio de casos.* 2a. Edición. Madrid: Editorial Moratta.

**STAVENHAGEN, R. (2000).** *México: minorías étnicas y política cultural, en Antología Temática Ética y Calidad en la educación,* UPN: México.

**STENHOUSE, L. (2003).** *Definición del problema. Investigación y desarrollo del curriculum* (pp. 25- 30). Madrid: Morata, S.L.

**SEP. (2004).** *Marcos formales para el trabajo educativo intercultural bilingüe.* México: Coordinación general de educación intercultural bilingüe.

**SEP (1996).** *Poder Ejecutivo Federal, Programa de desarrollo educativo 1995-2000.* SEP: México.

**SEP. (1999).** *Lineamientos Generales para la educación Intercultural Bilingüe para los niños y las niñas indígenas.* México: Dirección de Educación Básica y normal.

**SEP. (1999).** *Cuadernos para transformar nuestra Escuela.*Mexico:editorial Offset universal.

**SEP. (2001).** *Programa Nacional de Educación 2001-2006.* México: Secretaria de educación.

**TITONE, Renzo. (1976).** *Bilingüismo y educación:* Barcelona, Fontanela.

**TORRES, J. (2000).** *Globalización e Interdisciplinariedad. El Currículum Integrado.* Madrid: Morata.

**TREVIÑO, et.,al.(2007).** *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria.* México: CONAFE.

**UNESCO. (2005).** *Diversidad Cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula.* Santiago de Chile. Volumen 3. Disponible en : <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001512/151226s.pdf> Citado el 29 de abril 2012. 8:15 pm.

**UNESCO. (2007).** *Educación de Calidad para todos; un asunto de derechos humanos.* Santiago de Chile.

Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>. Consultado el 15/08/2011.

**ZEMELMAN, H. (1990).** *Cultura y política en América Latina.* México: Siglo XXI

# ANEXOS

### RELATO DE OBSERVACIÓN.

**Escuela primaria:** Emiliano Zapata Salazar.

**Comunidad:** Aldama Chiapas.

**Fecha de la Observación:** 18 al 22 de Octubre 2011.

**Grupo observado:** 2º "A"

La observación transcurre en el aula de 2 grado en la comunidad de Aldama Chiapas. Los niños observados oscilan entre los 7 y 8 años de edad, totalmente monolingües en su lengua materna que es el Tsotsil.



*Foto tomada por: María Esther Pérez Pérez*

El profesor que atiende este grupo, cuenta con 6 años de servicio y su lengua materna es el tseltal, aunque este no domina bien su propia lengua. De tal forma que su clase la dicta en español.

Se observó escasos materiales didácticos de acuerdo a las necesidades sociales y culturales de los alumnos. El espacio en donde se realiza la clase es amplio generando mayor espacio y movilidad de los escolares.

La clase del docente estuvo marcada siempre por una rutina, iniciando a dar orden en el salón, pidiendo que todos guarden silencio para comenzar con el pase de lista. Por lo regular, los niños no prestan atención y conversan los unos con los otros, hasta que el profesor levanta la voz para calmarlos y llamar su atención. El profesor sigue con la rutina solicitando la tarea, algunos niños cumplen con esta orden, la gran mayoría no lo hace, el profesor se observa molesto por esta situación, y comienza a hablarles a los niños del porqué no pudieron cumplir con lo solicitado, los niños solo se ríen y se agachan apenados ante la reacción del docente, ellos comprenden que el docente está molesto, por lo que

algunos niños responden en tsotsil explicando el motivo de que no haya cumplido con la tarea.

Posteriormente, sigue con la enseñanza de Matemáticas, pidiendo a los niños que expliquen de que trato la clase de la semana pasada, los niños se quedan viendo y no responden, al parecer no logran entender lo que el docente pregunta. Por lo que al ver que no responden, el maestro comienza a repasar lo visto anteriormente. Concluyendo pregunta en español al grupo, ahora recuerdan el tema, y los niños en coro responden sí, pero un sí sin mucho seguridad puesto que algunos no atendían la explicación del docente, se mostraban desinteresados, algunos observaban hacia afuera.

El ver esto el profesor solicita a los niños que jalen sus sillas para atrás para realizar una dinámica, recurriendo siempre a ademanes para darse a entender con los niños, los alumnos emocionados comienzan todos a acomodar sus sillas, el profesor pide pasen al frente; algunos niños entusiasmados responden pasando al instante al frente, otros se quedan parados sin saber qué hacer.

El profesor los apresura y les pide que pasen al frente y que se tomen de la mano, se observa dos grupos uno de niñas y otro de niños, el profesor ve que no se toman de la mano entre niñas y niños, por lo que vuelve a solicitar realicen lo dicho, un poco apenados los niños estiran las manos en donde se encuentran las niñas, sin embargo las niñas lo ignoran, así que el profesor interviene tomándole la mano a ambos; los niños un poco molestos se jalan y comienzan con la actividad.



*Foto tomada por: María Esther Pérez Pérez*

El profesor les menciona que repetirán la dinámica realizada días anteriores, los niños preguntan en lengua indígena ¿qué dice?, (¿K'usila?), esta pregunta se la dirigen a un niño que funge como traductor y les dice, (Ja la K' usi laj pastik ta yan veltae), “dice que vamos a hacer lo que hicimos el otro día”. Una vez comprendido lo que se iba a realizar, los niños esperan la orden del profesor. La actividad se inicia cuando el docente le dice al oído a una niña un número, ella tiene que pasar secretamente con los demás compañeros, y el último niño que le llegue, tenía que escribir en el pizarrón para que sus compañeros sepan si llegó correctamente el número mencionado por el profesor, la actividad se trató del teléfono descompuesto. En esta actividad la mayoría de los niños no prestan atención, el docente constantemente tiene que levantar la voz para que logren concluir con la actividad.

Luego de un rato el profesor en español les pide de nuevo se jalen de la mano y explica que mencionará un número del 1 al 10, y dependiendo del número que mencione los niños tendrán que agruparse al centro, los niños tardan en comprender lo mencionado por el profesor, así que el docente da ejemplos, los niños parecen comprenderlo, iniciando el profesor a mencionar el número 3 y los niños un poco confundidos comienzan a agruparse en tres. Posteriormente, les menciona que se queden agrupados y comienza a mencionar que contarán los grupos. Comienza por un grupo preguntando la cantidad de alumnos

agrupados, los alumnos responden, se dirige a otro grupo y pregunta, ¿cuántos niños serían si juntará a los dos grupos?, los niños responden en coro la respuesta correcta. El docente sigue con esta actividad bajo el objetivo de que los niños aprendan a sumar, no obstante, después de unos minutos se observa un descontrol del grupo, estaban distraídos, menos dos niños que entienden el español y que sirven de traductores de la clase.



Foto tomada: María Esther Pérez Pérez

Esta actividad concluye a las 11:30 luego que se toca la campana para anunciar el recreo, el profesor antes de salir conversa conmigo diciendo que él trata de hacer todo lo posible para hacer su trabajo bien, pero que la poca experiencia que tiene como docente y el no poseer la habilidad de hablar la lengua del alumno no le permite desarrollar como él quisiera sus actividades.

Al entrar de nuevo a clase a las 12:00 pm muy pocos niños entran al salón, los que están parecen ser los más tímidos, al ver que los niños no pasan, el profesor, sale en la cancha y grita pidiendo que pasen al salón, algunos de inmediato asisten a la orden del profesor pero otros prefieren quedar platicando, luego de 15 minutos la clase comienza

de nuevo.

El profesor continúa con el tema de la enseñanza de la suma, les dice a los niños, que saquen su cuaderno, e inmediatamente dicta un número, al concluir el dictado el profesor pide a los niños pasar en la pizarra a escribir los números dictados, una niña levanta la mano y escribe correctamente el número, así continúa pasando los niños hasta escribir los 9 números dictados.

Luego, el profesor comienza a formar los números y a sumarlas, no todos prestan atención, un niño y una niña que son los traductores del docente respondían a la actividad y los demás le seguían en coro pero sin poner atención a la actividad, al terminar la explicación, se les pide resuelvan en su cuaderno algunas sumas escritas en la pizarra. Después de unos minutos el profesor pide calificarlos, se observa que algunos niños no alcanzan a terminar con la tarea, quedándose sin atención ya que el docente da por concluida este tema para comenzar con la siguiente asignatura.

La siguiente asignatura en la que se enfocó las actividades del docente fue en español, comienza mencionando a los niños que les contará un relato, es aquí donde hace el esfuerzo de pronunciar algunas palabras en Tsotsil, aunque sólo al inicio, reiterando en tsotsil( Lo ké sik a libroik ta Español) “ saquen su libro de Español”.

No todos responden a lo solicitado por el docente, en tanto que no todos los niños llevaban el libro, así que estos niños permanecieron quietos mientras el profesor comienza a leer el relato en español, los niños no pueden ir a la misma velocidad del profesor, muchos niños se pierden en la lectura y se quedan viendo al profesor.

El profesor se da cuenta de esto, y decide pedir a un alumno pase al frente y comienza a leer. Al terminar la lectura el profesor pregunta me pueden decir quiénes son los personajes de este relato, los niños no responden; de nuevo pregunta quien habla aquí, los alumnos no comprenden la pregunta, el profesor se ve forzado a traducir en lengua indígena diciendo ( Buchó tax Kópoj Líé) “ quien habla aquí ”, una vez entendida la pregunta los niños comienzan a responder en lengua indígena.

La clase se desarrolla explicando el tema leído en español, los niños se ven aburridos y proponen al docente realizar dibujos de los personajes del relato, sin embargo el docente no considera esta petición, pues él menciona que deben de sacar su libro de actividades de español, pidiendo resuelvan y rellenen las preguntas de acuerdo al relato leído anteriormente, los niños se observan pasivos e indiferentes, algunos se acercan al profesor para preguntar qué es lo que se tenía que hacer, otros sólo se mantuvieron quietos, otros comenzaron a jugar sin responder a la actividad sugerida por el profesor.

El profesor constantemente se levantaba de su lugar para dar orden y decía que se apuraran con la actividad, pues ya era casi tiempo de irse a casa. Para apresurarlos mencionó que si no concluían antes de las 2:p.m. hora de salida, los niños se quedarían a hacer aseo en el salón.

Mientras tanto el profesor ordenaba sus cosas y se alistaba para dejar tarea, comenzó a hojear su guía de trabajo y eligió una actividad como tarea. Faltando quince minutos les dice a los niños que la actividad que estaban realizando lo calificará para el día siguiente pues ya sólo había tiempo para dar instrucciones para la tarea.

Los niños rápidamente guardan sus libros, se ven contentos con la ansia ya de salir del salón. Después de unos minutos tocan la campana, los niños salen corriendo y sonrientes, unos cuantos se quedan para despedirse del profesor. Dando por concluida la observación del día primero.

## **2º DÍA DE OBSERVACIÓN**

Para iniciar con la clase el profesor comienza con la misma dinámica del día anterior, pide que guarden orden para comenzar con el pase de lista y con la calificación de las tareas, no todos los niños cumplen. Los niños están alborotados y no prestan atención al docente.

Posteriormente el profesor menciona que comenzaran con otra actividad, al inicio no se

observa la motivación de parte del maestro no hay mucha socialización entre alumno-maestro.

Para dar comienzo a esta actividad el profesor muestra unos pedazos de cartoncillo con unos números escritos, él pide que vayan leyendo los números que lleva consigo que son números del 1 al 9. En esta actividad les dice voy a pegar esto en el pizarrón e inmediatamente vamos a sumarlo, pero en su cuaderno harán la representación en objetos por ejemplo si digo 2 ustedes pensarán en cualquier objeto que se les ocurra; dos elotes o dos manzanas lo que se les ocurra, (Lek oy) “está bien” responden los niños. El profesor muestra el número dos y pide dibujen 2 objetos, pregunta si han terminado, los niños responden que sí, posteriormente levanta el cartoncillo que contiene el número 6 y pide de nuevo dibujen 6 objetos, los niños preguntan lo vamos a pintar, los niños insisten en querer ilustrar los objetos pero el docente dice que no.

Después de un rato el profesor pregunta al grupo si ya han concluido con la actividad, los niños en coro responden sí, el profesor pide a los niños que le recuerden que números dictó, los niños mencionan los números dictados en lengua tsotsil, el profesor pega en la pizarra estos números y de inmediato saca entre los cartoncillos un signo más y lo coloca entre los dos números, y pregunta que se observa en la pizarra, los niños dicen es suma maestro, es suma maestro en lengua indígena.

Al ver que los niños identificaron el signo de suma el profesor continúa con la actividad preguntando a ver entonces aquí tenemos 2 más 6 ¿Cuanto tendremos en total? A ver cuenten los dibujitos que realizaron; díganme si les salió lo mismo que a mí, los niños de inmediato cuentan los dibujos realizados en su cuaderno y gritan todos tenemos 8 maestro, ocho, los alumnos no todos están involucrados en esta actividad, la mayoría platican.

El profesor continúa con esta actividad hasta las 10:30 posteriormente le pide a los niños con pequeñas frases en lengua indígena, que saquen su libro de Español, pidiendo que recuerden que tema se había visto el día anterior, un niño responde en Tsotsil (jun mol), “un viejito”, los niños comienzan a reír, el profesor pregunta que más recuerdan, otro niño dice habían animales, muy bien responde el profesor ahora volveremos a leer, iré señalando

a los niños que leerán, y señala a un alumno.

El niño comienza a leer con dificultades, los demás niños están atentos siguiendo la lectura, el profesor recorre el aula viendo si todos están en la misma actividad, el profesor pide que lean 4 niños más, uno, al ser señalado por el profesor no se anima a pasar en frente, los niños en coro mencionan, maestro él no sabe, el no sabe leer, el niño sonriendo tímidamente y viendo al profesor con temor se queda sentado, el profesor vuelve a invitarlo a pasar y el no hace el intento de levantarse, se ve sonrojado y me voltea a observar muy apenado, de nuevo sus compañeros dicen maestro él no sabe leer, el maestro no dice nada lo deja tranquilo y pide a otro niño que siga leyendo.

Al concluir la lectura, el profesor explica lo que trato el tema, y pide que los alumnos traten de redactar algún relato en su cuaderno, pregunta si comprendieron la actividad y en coro los alumnos responden sí.

Se observa que no todos comprendieron la indicación del profesor, algunos alumnos divagan y se quedan sin realizar la actividad, el profesor mientras tanto se sienta y lee. Unos niños preguntan ¿cómo lo vamos a relatar, en lengua tsotsil o en español?, el profesor menciona que en español, los niños mencionan no querer escribir en español, afirmando que no sabían como empezar. Los niños insisten en no saber, mencionando no sabemos maestro, no sabemos. Después de un rato el docente cede y dice está bien escriban en tsotsil y sólo hasta ahí algunos niños comienzan a escribir.

Después de 20 minutos el maestro pregunta si han concluido con la actividad, los niños responden que aún les falta, pasando 15 minutos más los alumnos concluyen, y el trabajo es calificado.

El profesor pide a los niños que guarden sus libros para comenzar con la materia de Conocimiento del medio. Hace mención que verán el tema de los estados del agua, pide saquen los libros correspondientes, una vez más algunos no llevan el libro de esta asignatura.

El profesor comienza la clase dibujando en el pizarrón un helado, una olla de agua con

vapor y un vaso de agua, les pregunta en español que observan, los niños responden en lengua indígena, posteriormente el docente pide que lean el texto donde explica cómo se presentan los tres estados del agua, los niños leen individualmente en voz alta, el profesor pregunta si comprendieron el texto, hay silencio y un niño dice hay agua maestro, si hay agua pero que dice, los niños simplemente se quedan callados.

Al ver que no comprenden la pregunta el profesor en tsotsil (K'usi chal) que dice, los niños responden en lengua indígena (ja la ti vo'e) habla del agua, el profesor comienza a dar explicaciones en español sólo de vez en cuando dice algunas palabras en lengua indígena.

Al terminar la explicación el profesor pide copien los dibujos de la pizarra, los niños realizan la actividad muy emocionados, toca la chicharra para salir, los niños gritan de alegría al escuchar la campana. Así concluye la observación del día de hoy.

### **OBSERVACIÓN. 2º GRUPO**

**Escuela primaria:** Emiliano Zapata Salazar.

**Comunidad:** Aldama Chiapas.

**Fecha de la Observación:** 25 al 30 de Octubre 2011.

**Grupo observado:** 3º "A"

El grupo consta de 35 alumnos con edades de entre 8 y 9 años, el profesor de grupo también es de la misma etnia, contando con 10 años de servicio.



*Foto tomada: María Esther Pérez Pérez*

La clase comienza a las 9:15 luego de que el maestro dialoga con los niños, los saluda y les pregunta cómo se sienten en lengua indígena, los niños responden con emoción se les ve sonrientes, hay mayor interacción y dialogo entre los alumnos - maestro, los niños muestran confianza con el profesor y cuentan cómo se sienten.

Para dar inicio a la clase el profesor pide a los alumnos saquen su tarea para iniciar a calificar, los niños haciendo una fila y ordenados esperan su turno en la mesa del docente, mientras tanto, platican entre ellos, el profesor terminando se levanta y comienza a resolver la tarea del día anterior junto con los niños. Inmediatamente comienza la clase en la materia de Español, bajo el tema de los artículos en la oración, el profesor comienza a explicar la clase, los niños están atentos sólo por unos minutos después algunos comienzan a distraerse, el profesor de inmediato les pide pongan atención y así lo hacen.

Al terminar de explicar la clase en lengua materna, pide a los niños sacar su libro de actividades para que realicen la tarea sugerida. El docente explica a los alumnos lo que tienen que hacer traduciendo lo que está escrito en el libro, los niños comprenden y comienzan a trabajar. En el salón se observa orden, la clase transcurre en un ambiente muy

acogedor y de confianza mutua.

Al terminar el profesor solicita que los niños dicten oraciones que lleven los artículos, (él, la, los, las) para escribirlas en el pizarrón, los niños comienzan con esta actividad, todos gritan y el profesor da orden para que uno por uno levanten las manos y así pedir la participación. Algunos niños, toman en cuenta lo dicho y otros siguen gritando, al final se observa que han comprendido la lección pues dictaban oraciones con los artículos solicitados, en español.

La campana suena es hora de salir al recreo, los niños no se apresuran al salir, algunos se quedan en el salón, platican con el maestro. Otros comienzan a sacar sus alimentos compartiendo con el docente, al parecer es una práctica común pues los niños se acercan al lugar del docente y se sientan a desayunar, mientras platican con el profesor.

Al terminar sus alimentos los niños salen a jugar, mientras esperan el toque de entrada. Unos minutos más tarde se da el toque, el profesor espera 15 minutos para comenzar la clase, pues algunos niños aún se encuentran jugando, el profesor espera en la puerta unos minutos, mientras la mayoría se encuentra ya en el salón.

El profesor inicia la clase conversando con los alumnos diciéndoles que para el día siguiente tendrán una actividad en la escuela con motivo a las festividades del día de muertos, les menciona que ellos tendrán que hacer un altar para exponerlo ante sus compañeros. Los niños se muestran contentos, gritan maestro yo traigo elotes, otros niños dicen yo traigo atole, todos gritan entusiasmados, el docente dice vamos a hacer una lista de todo lo que vamos a necesitar, y comienza a anotar en lengua indígena en la pizarra.



*Foto tomada por: María Esther Pérez Pérez*

Se distribuye entre todos lo que se va a necesitar, concluyendo el docente les pide que saquen su libro de lengua indígena, y la abran en el tema de las tradiciones de los pueblos, el profesor pide a los niños que observen la ilustración del texto, donde habla de las tradiciones de los pueblos, el profesor toma como referencia el tema del día de muertos para enriquecer su clase. Antes de comenzar a leer en tsotsil le pide a los niños que mencionen lo que ven en la ilustración, los alumnos responden y se ven participativos.

El profesor pide que lean, los niños leen en voz alta, al terminar se explica la importancia de las tradiciones y de nuevo introduce el tema de los altares de muerto como una forma de tradición prehispánica y menciona como esta se ha transmitido de generación en generación.

El docente pide a los niños que mencionen lo que hacen en estos días los niños gritando, mencionan que unos van a llorar en la tumba de sus seres queridos, otros dicen sólo comemos, otros dicen hacemos mucha comida, en estas participaciones el profesor escucha atento a cada niño, los niños comienzan a decir lo que acostumbran hacer en sus casas. Un alumno muy entusiasmado le dice al profesor que está contento porque va comer

mucha ese día, el profesor sonriendo escucha a los niños, terminando de escuchar los comentarios, el profesor prosigue de nuevo a explicar la importancia de mantener estas tradiciones, los niños atento escuchan se observan muy emocionados por la actividad que se hará para el día siguiente.

El profesor pide realicen dibujos en referencia al día de muertos, pegando en la pizarra tres pliegos de papel Bond, en donde solicita que una vez concluido los trabajos lo peguen en dicha lamina. Los alumnos trabajan de manera ordenada y muy entusiasmada, uno por uno termina con esta actividad y va colocando el dibujo realizado en la pizarra. Los niños sugieren al profesor que el trabajo realizado, lo peguen al lado de la mesa en donde realizarán el altar, el profesor responde que así lo hará. Algunos alumnos copian parte de las cosas que han adelantado para el concurso del día siguiente.



*Foto tomada por: María Esther Pérez Pérez*

Tocan la campana para irse a casa siendo las 2: pm, el profesor antes de que se salgan los alumnos hace algunas recomendaciones y le pide a los alumnos que para el día

siguiente lleguen limpios y temprano. Los niños se despiden, algunos diciendo en español adiós maestro y otros en tsotsil “Okómtome maistro” (hasta mañana maestro), se da por concluida las actividades de este día.

## **SEGUNDO DÍA DE OBSERVACIÓN**

En este día, antes de iniciar actividades los docentes se reúnen en la dirección para analizar la modalidad del concurso de los altares, así que el docente en observación entra alrededor de las 9:40am, mientras tanto, los alumnos se encuentran solos en el salón, ellos se organizaron y cada uno comenzó a participar, unos aseando el salón de clase, otros colocando las mesas, otros arreglaban las flores en ramitos, se mostraban todos involucrados en la actividad.

El profesor entra en el salón y comienza a explicarles a los alumnos como se arreglara el altar, todos se amontonan queriendo hacer a su modo, de inmediato el profesor pone orden mencionando que tienen que trabajar ya, porque a las 12: pm pasará el director de la escuela con dos profesores que fungirán como jueces del concurso. Los niños emocionados comienzan a precipitarse y sacan todo lo que traen para ponerlo en el altar.

De inmediato se observa a una niña que toma la iniciativa, colocando juncia sobre la mesa, el profesor comienza a colocar algunos gajos de ciprés para comenzar a adornar el altar, dando las 11:30 terminan con la actividad, ansiosos esperan que de las 12: pm, mientras tanto los niños comen algunas frutas, el docente les dice que aún no coman pues al terminar lo repartirán y todos comerán de las cosas puestas en la exposición.



*Foto tomada por: María Esther Pérez Pérez*

Los alumnos se desesperan en la espera, después de un tiempo llega el turno del tercero "A" y comienzan a evaluar el altar, el docente de este grupo comienza a hablar y explicar de qué trata su altar y cómo fue que los niños participaron en ella, todo la explicación lo hace en español, los niños solo escuchan.

Concluyendo con la explicación los jurados observan, toman nota y salen, posteriormente en el salón los niños piden al maestro que se repartan ya los alimentos del altar, el profesor está de acuerdo se toman las cosas, se reparte de manera que sea equitativo, la convivencia que se generó con esta actividad fue muy buena, docente y alumno se observaban trabajando juntos, los niños proponían y el docente los escuchaba. Para concluir con la actividad del día, el director solicita a los niños que pasen a la cancha cívica a formarse, una vez formados el director habla sobre la finalidad de la actividad en lengua materna, los niños escuchan atentos, hacen la premiación de los tres primeros lugares, sin que el grupo en observación logre un lugar. En este día dan por concluida las actividades.



Foto tomada por: María Esther Pérez Pérez

**OBSERVACIÓN.  
TERCER GRUPO.**

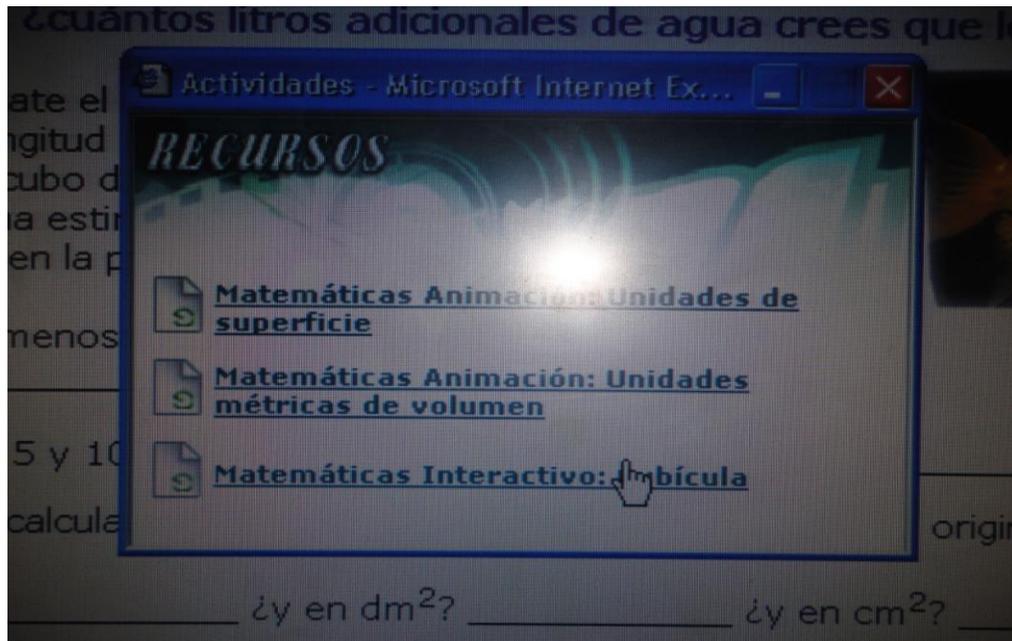
**ALUMNOS OBSERVADOS:** 5<sup>o</sup>

**Comunidad:** Aldama, Chiapas.

**Fecha:** 25 al 30 de Octubre.

El grupo observado son alumnos de la etnia tsotsil, cuentan de entre 10 a 12 años de edad. El profesor que atiende el grupo es monolingüe contando con 13 años de servicio, la clase transcurre en español. La observación comienza desde las 9: am, horario en que se toca la campana para entrar al salón.

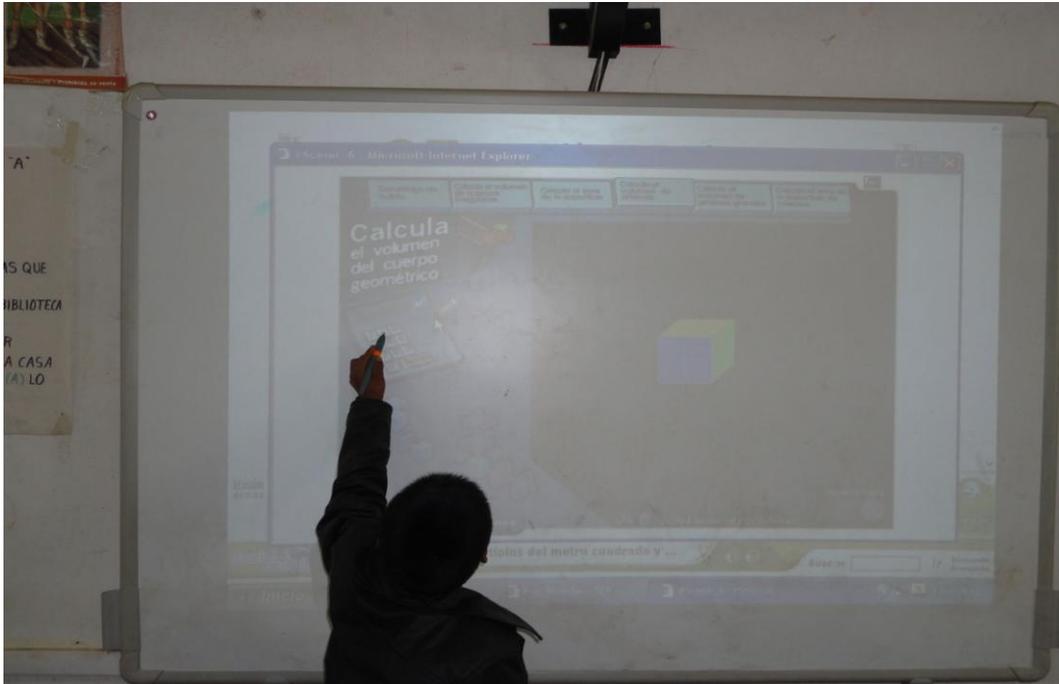
El espacio donde se desarrolla la actividad es un espacio amplio y los alumnos pueden movilizarse con mayor libertad. El profesor comienza su clase abriendo enciclopedia, que es una forma de enseñanza virtual que cuentan los alumnos de 5º y 6º grado, en ella se encuentra actividades que guían la enseñanza del docente de acuerdo a las páginas del libro nacional.



*Foto tomada por: María Esther Pérez Pérez*

Para dar inicio a la clase recuerda a los niños el tema visto el día anterior, que fue sobre el volumen de los cuerpos geométricos, los niños están receptivos y muestran actitud de cooperación con el docente, se ven involucrados en la clase, la clase es amena, a pesar de que el docente no domina la lengua de los alumnos, pues este se esfuerza constantemente en pronunciar algunas palabras en lengua indígena para darse a entender.

Se observa que los alumnos, comprenden una mínima parte lo que menciona el docente pues responden a las preguntas que este realiza, aunque ellos siempre responden en lengua indígena. Siguiendo con la clase el docente solicita a los niños pasen a resolver un problema para reforzar lo visto anteriormente, un alumno pasa, se tarda un instante para pensar que hacer y comienza a resolver correctamente el problema, los demás solo observan. El docente pregunta al grupo que evalúen lo realizado por el alumno, los alumnos asientan que es correcta la respuesta.



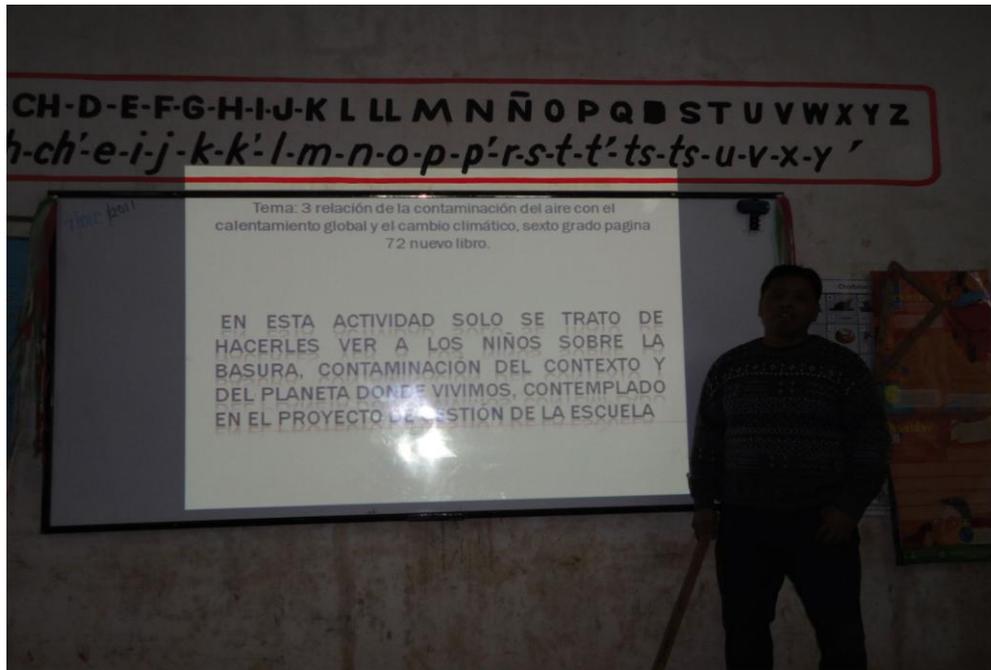
*Foto tomada: María Esther Pérez Pérez.*

El docente pulsa otra carpeta donde se observa ejercicios de acuerdo a este tema, y pide que lo resuelvan en su cuaderno. Los niños al trabajar, se observa que entre ellos existe interacción, en tanto que constantemente dialogan y analizan que hacer. Al calificar este ejercicio da por concluida la actividad.

Para proseguir con la clase, el profesor comienza a trabajar la materia de Ciencias Naturales, el tema es la contaminación del aire, calentamiento global y el cambio climático. En esta actividad el profesor utiliza diapositivas para guiar su clase, su objetivo es que los alumnos comprendan y analicen los factores que han generado la contaminación y la degradación del medio ambiente.

El profesor comienza mostrando varias imágenes, todas estas diapositivas las presenta con traducciones en la lengua del alumno, lo que resulta más motivante para los alumnos pues mientras el profesor explica la clase los alumnos van leyendo lo escrito en su lengua, conforme transcurre la clase el docente pide la participación de los niños dando ejemplos de lugares donde comúnmente ven mayor contaminación, los alumnos motivados responden a cada una de las diapositivas mostradas por el profesor, poniendo como ejemplo el medio donde se encuentran, ellos reflexionan y analizan el tema, al mostrar otra

diapositiva los niños dialogan y mencionan las necesidades que tiene la comunidad.



*Foto tomada por: María Esther Pérez Pérez*

El profesor culmina con la exposición de las diapositivas con un muy buen sentido del humor pues constantemente hay risas en la clase, se muestra atento a la participación de los alumnos y es dinámico.

En este momento se toca la campana, los niños salen al recreo con orden, algunos se quedan a observar de cerca las imágenes que proyectó el profesor. Tras terminar el recreo el profesor antes de seguir la clase dialoga con ellos, y poco a poco los introduce de nuevo al tema anterior.

El profesor saca rotafolios y solicita a los alumnos que se reúnan en equipos de 5 integrantes, para que dibujen un ambiente limpio y uno contaminado y escriban en una hoja a parte cinco acciones que se puede realizar para dejar de contaminar el ambiente, aquí se observan equipos homogéneos es decir equipos de niñas y de niños no se relacionan entre niños y niñas. Las niñas no participan en clase, se ven sumisas, al intercambiar comunicación con los niños ellas siempre con la mirada hacia abajo.

Los alumnos comienzan a realizar la actividad solicitada por el profesor, los niños son

los más motivados se paran constantemente dialogan entre ellos, las niñas también trabajan pero se mantienen sentadas y son un poco más lentas y tímidas.



Terminando con esta actividad pide el profesor pasen a exponer su trabajo, mencionando las cinco acciones que deben de hacer. Los niños son los que hablan y llevan a cabo la actividad tal y como fue sugerida, las niñas en cuanto toco su turno de exponer, pasan al frente tapándose constantemente la cara, se ven apenadas, no quieren hablar solo muestran las ilustraciones realizadas pero no hablan, el profesor los invita a que digan por lo menos alguna acción importante que se tiene que hacer para no seguir contaminando, una alumna se anima pero habla con la voz muy baja y no se logra escuchar, por lo que el profesor los invita a que hablen un poco más fuerte, las niñas se ven sonrojadas, están unos minutos así sin hablar y los niños impacientes dicen pasamos nosotros maestro, querían pasar y mostrar ante el grupo el trabajo, así las niñas se sientan sin haber expuesto su trabajo



Foto tomada por: María Esther Pérez Pérez

Terminan de pasar los otros equipos, el profesor hace una sugerencia general y en Tsotsil escribe en la pizarra (kich'tik ta muk' ti banamile), “respetemos al planeta tierra”, los niños se ven en todo momento atentos y respondiendo a las preguntas del docente.

En este momento toca la campana para anunciar la salida de los alumnos, el docente pide que los trabajos, realizados lo dejen pegado en la pared, los niños pegan su trabajo y poco a poco van saliendo y despidiéndose del profesor. Así da por concluido este día de observación.

## Transcripción de Entrevistas

### Entrevista 1

**Nombre entrevistado:** 1

**Cargo:** ATP de la zona 013, Aldama, Chiapas.

**Un gusto poder platicar contigo, gracias por tu disponibilidad, como ya te había comentado te preguntaré de tu trabajo como docente y como ATP, así que de antemano muchas gracias. Comenzaré por preguntar:**

**E: ¿Cuántos años de servicio tienes como profesor de educación indígena?**

**J:** Llevamos 11 años de servicio, 6 como docente y 5 como asesor técnico pedagógico.

**E: ¿Que lengua Hablas?**

**J:** El tsotsil de Zinacantan.

**E: Me puedes mencionar, ¿cuál fue la primera localidad donde ingresaste a laborar como docente?**

**J:** Primeramente, inicie allá en la comunidad de Azufre, municipio en Huitiupan Chiapas, en la región de Bochil, ahora es la región de Simojovel si ahí ingresamos, ahí como docentes de tercer grado.

**E: ¿Cuál era la lengua indígena de los niños que atendías?**

**J:** La lengua indígena de los niños era el tsotsil algunos hablaban tseltal, otros Ch'ol y había una niña que hablaba los tres idiomas, y tenía una niña que hablaba cuatro idiomas, el tsotsil, tseltal, Ch'ol y el español.

**E: ¿Como manejabas esta diversidad en tu grupo, cuál era la lengua en que enseñabas?**

**J:** Sería en tsotsil, porque ahí los niños eran la mayoría tsotsiles y pues como también era la lengua que más dominaba, trabajaba así, pues; era la menor parte del tseltal y una mínima parte estamos hablando que el 60 % eran hablantes del tsotsil y un 30 % tseltal y un 10 % las demás lenguas.

**E: ¿Como observabas los niños que hablaban Ch'ol y tseltal cuando dabas tus clases en Tsotsil, los veías involucrados en las clases o se segregaban?**

**J:** No se segregaban porque ellos dominaban las tres lenguas, los que hablaban Ch'ol hablaban su lengua, y aparte el Tsotsil que predominaba en la comunidad, la mayoría hablaba Tsotsil si, nada más los demás era así como de nombre, porque eran comunidades más retiradas y entonces como eran comunidades lejanas hablaban poco, y lo que hablaban la mayoría en la hora del recreo era el Tsotsil todos se comunicaban en Tsotsil.

**E: ¿ Cuando tu ingresaste a ser docente, encontraste varias dificultades para poder enseñar en lengua materna?**

**J:** ¿ Enseñar? Creo que no enseñaba en lengua materna, sólo era como medio para transferir los conocimientos, la verdad; cuando yo ingrese ni sabía qué hacer con los niños de tercer grado, yo me paraba en frente y decía que voy hacer con ellos, no sabía ni que hacer, entonces yo preguntaba con los otros profesores de mayor experiencia y me decían, no pues, acuerdate como te enseñaban a ti, no pues ya ni me acordaba como me enseñaban a mí, y ahora que hago, que es lo primero que tengo que hacer entonces, no sabía que hacer, ni cómo empezar ni por donde.

**E: ¿Pero, tomaste algún curso antes de ingresar al magisterio?**

**J:** Si tuve un curso, y este, ahí aprendimos no mucho porque, fueron como cinco meses de taller, pero no fue un taller que te dijeran; cuando llegues con tus alumnos lo primero que vas hacer es esto, vas a checar tal libro y te vas a guiar de esto, no, simplemente fue un taller de decir, ustedes van hacer maestros van a enseñar tal vez esto, y pues fue algo muy superficial.

Entonces lo que se necesitaba ahí como maestros este, novatos pues era un taller más... profundo más sistematizado, ahora sí que casi cómo se dice con receta, porque ahí no sabes nada totalmente de lo que debe ser el contexto escolar y entonces es donde me daba cuenta de otros compañeros, yo tenía amigos de la Normal Superior y en la normal Larrainzar, ahí si me daba cuenta que llevaban una secuencia, llevaban sus planeaciones, hacían dosificación de contenidos de todo el ciclo escolar y de ahí se iban por planeaciones bimestrales y semanales y miraba que iban de acuerdo a planeaciones y de acuerdo a los libros y salían mejores preparados. Y nosotros pues no, porque simplemente fue algo vago.

**E: Fue como más teórico para ti esta experiencia ¿No aterrizaba en la práctica?**

**J:** No, para mí, todo el tiempo fue teórico.

**E: Bien; ahora me gustaría saber, como ha sido tu experiencia de trabajo como ATP en la zona escolar 013, me dices que ya tienes 6 años trabajando en este cargo, ¿qué ha significado este cargo para ti?**

**J:** Bueno, cuando me dejaron como ATP, pues la verdad este, fue como una asignación en la zona, de decir ya no hay espacio en una escuela y como yo tenía el perfil de la UPN como pasante, entonces, me dicen no pues, te vas a quedar en la supervisión, tal vez, solo por un ciclo escolar.

Pues primeramente lo sentí como una imposición, ya después al cabo de un año me gusto la actividad, siempre he pensado ahora sí que, en tener una mente positiva, no, pues si llegas en un espacio es por algo, es una oportunidad, entonces esa oportunidad la aproveché y ahorita me encuentro fascinado de toda estas actividades porque, porque, mire la... ahora sí que yo decía mejor me voy a un grupo porque ahí en un grupo saco adelante mis alumnos, este, veo como es la enseñanza aprendizaje de un mi grupo de 30 0 25 alumnos.

Y ahora, me doy cuenta que aquí como asesor técnico no sólo favorezco un grupo sino favorezco a varios, ahora, tengo a cargo 20 maestros de esos 20 maestros son cuatro escuelas de las 34 de la zona y ahí estoy beneficiando como alrededor de 400 alumnos.

**E: ¿Entonces sólo atiendes a cuatro comunidades porque?**

**J:** Porque, son las escuelas que se encuentran con mayor rezago educativo

**E: Ah, bien y cómo ves la participación de los docentes de estas cuatro escuelas, como es la participación de los docentes, realmente se sienten involucrados, se sienten comprometidos con la educación o como has visto la actitud de ellos:**

**J:** Bueno, pues la actitud de ellos más que nada algunos como son novatos, pues ahí, existe el deseo de aprender y los compañeros que son con más años de experiencia ahí la participación es más diferente ya te proponen ya te dicen no pos necesitamos más estrategias de enseñanza más de matemáticas, necesitamos más de planeación entonces, ya dicen sus necesidades entonces los que son más novatos no saben cuáles son sus necesidades, entonces ahí va la diferencia, entonces, lo que hago las necesidades de los que ya tienen más años de experiencia las comparto con los que tienen menos años de experiencia entonces voy conjuntando ideas.

**E: Que trabajo tan interesante, ¿entonces te han hecho saber sus necesidades?**

**J:** Si.

**E: Me podrías comentar ¿cuáles son las necesidades más sobresalientes de estos docentes?**

**Las practicas bilingües en contextos reales**

**J:** Pues veo que, lo que está más constante y no hemos podido lograrlo es la comprensión lectora, llevamos años, llevamos siglos con esto de la comprensión lectora y nunca hemos aterrizado en decir bueno podemos solucionar eso que ya, que ya se acabe eso de solucionar eso de la comprensión lectora porque año con año, estamos con lo mismo comprensión lectora, los niños no comprenden, pero porque, es por lo mismo que nosotros estamos en unas comunidades indígenas y por lo tanto ahí se hablan dos lenguas, y no existe ese proceso, desde primer grado enseñarles que será un 80% en lengua indígena y un 20 % en español, ese proceso se rompe porque, ya llegando a sexto grado debe de tener un grado de Bilingüismo perfecto, y no se llega a lograr por eso mismo es que he detectado que en la zona la comprensión lectora hace mucha falta, porque quizás, los maestros no enseñan de manera bilingüe.

**E: ¿ Y por qué crees que no se enseña de manera bilingüe, si nuestro nombramiento es profesor de educación bilingüe, tú crees que hay subordinación de la lengua indígena?**

**J:** Mmm, tal vez no, lo que pasa tal vez como docentes no hemos logrado obtener las estrategias necesarias para poder ir desarrollando ese bilingüismo para que la lengua indígena se convierta en, en, lo que es este... método de enseñanza, no como un medio de comunicación o para trasladar contenidos del español, sino que debe de ser un método de enseñanza la lengua indígena, entonces llevarlas a la par para lograr el bilingüismo perfecto porque, si no tenemos métodos o formas de enseñar en lengua indígena por eso se rompe ese proceso, porque decimos, bueno enseñó, se hablar pero no se escribir... bueno ¿entonces como le hago? Y me respondo bueno, lo más fácil es el español, es más estandarizado y no me complico la vida, si, y entonces por eso, es que nosotros los maestros de educación indígena, tenemos doble trabajo, tenemos que contextualizar todo ese plan nacional después, del contexto que tenemos trasladarlo de forma bilingüe entonces de nuevo me pregunto ¿Como le hago? Entonces es un proceso bastante complicado.

Entonces dicen los maestros para que me complico la vida mejor agarro esto que le entiendo más y sé español y los niños hay van a aprender.

Ahh y hace poco hace como un mes llegue a una comunidad de mis centros CADEI y me topo con una maestra que es hablante de otra lengua, que por cierto no hablaba muy bien su lengua y me dice, es que si les enseño en lengua indígena mis alumnos, siento que los atraso, siento que los atonto, entonces le dije bueno, pues cómo usted cree, ¿que si ahora las asesorías les doy en ingles, creen que lo captarían? y me dice ella; si ya tenemos un nivel de inglés avanzado si dice, eso es lo que paso con nuestros niños, tienes que lograr ese nivel de bilingüismo, tienes que lograr esa lengua indígena que vaya avanzando de una manera a la par sí, estamos hablando un 80 % de lengua indígena y un 20% español entonces vamos ir vinculando para llegar ya en un grado más avanzado debemos hablar 20 % español 20 % tsotsil y pues eso ya cambia, entonces tiene que ir cambiando a la vez que vamos en los grados educativos.

**E: Muy interesante ¿Tú crees que se le da más tiempo la enseñanza del español en la práctica?**

**J:** Si exacto porque, castellanizamos a nuestros niños.

**E: Tú crees que estas problemáticas de que no trabajemos como debe de ser, es decir contemplando esto de la lengua indígena, tiene que ver con el docente o tiene que ver en un nivel más alto, en donde crees que tiene que ver ¿en donde crees que está el problema?**

**J:** De hecho esta en toda la estructura porque, hay una gran incoherencia en decir contextualizamos, contextualizamos, como maestros nuestras actividades, bueno; está bien ya lo contextualizamos ya los niños, ya estamos en el nivel de ellos y todo eso, viene pruebas Enlace todas las cosas del nivel nacional que esta estandarizado entonces; es una gran confusión. Contextualicen y después una prueba nacional descontextualiza.

Entonces es una gran contradicción, toda la estructura esta así, asimétrica, si decimos que lo es, lengua indígena año con año que tiene un rubro en la boleta... ¿quiénes de los maestros han calificado como tal? Esa asignación de esa calificación, o sólo lo colocan así nada más, ya ahora en este 2009 que vino todo los lineamientos de la curricula nueva ya lo integran como una asignatura pero, ya si venía desde antes, porque hasta ahora.

**E: ¿Tus compañeros docentes se han motivado para preguntarte cómo enseñar en lengua indígena?**

**J:** De hecho si, ahora en la zona estamos haciendo planeaciones en lengua indígena bimestralmente, los maestros están haciendo sus proyectos escolares en Lengua indígena basándonos en parámetros curriculares sacando proyectos de ahí, con sus actividades sugeridas, entonces bimestralmente, yo, como estoy a cargo de lengua indígena en esta zona, entonces estamos bajando un taller, ahora bajamos un taller de planeación en lengua indígena, para ver como se hacen los proyectos escolares de donde surgen, como se realizan y hacer la planeación. Tenemos la planeación en lengua indígena, tenemos el formato todo en lengua indígena.

**E: ¿Estos formatos que mencionas, quien lo diseño?**

**J:** Lo diseñamos conjuntamente con la jefatura de zonas, y los asesores de aquí de la supervisión y algunos compañeros que jalamos para poder asesorar a todos los compañeros de la zona si.

**E: ¿En tu zona son varios asesores técnicos pedagógicos?**

**J:** Si somos tres.

**E: ¿Y cómo trabajan, hay apoyo de parte de la jefatura ?**

**J:** Es mínimo pero como yo digo, y como les digo a los docentes no esperar de arriba lo que de abajo puede salir, si, entonces no esperar siempre sugerencias de arriba y esperar siempre, también puede salir de abajo, nosotros como docentes, si no queremos la planeación como esta si no nos gusta las actividades como esta, está bien que no te guste pero que hemos hecho para cambiarlo, si, no nos gusta que no haya comprensión lectora en las comunidades, pero que hemos hecho para mejorarlo, que hemos hecho para mejorarlo, como hemos beneficiado para que esa comprensión lectora se vea de manera favorable.

No hemos hecho nada, y el pensar no cambia nada, la actitud es lo que puede cambiar, si no hacemos trabajos colegiados no nos juntamos, si entre maestros en una escuela completa, los mismos grados no llevan los mismos contenidos, entonces como se espera que los demás tengan una correlación. Entonces como centro de trabajo debe haber una organización, aunque sean dos profes, o tres, debe haber esa estructura, si de ver, como le hago aquí e ir viendo quien me puede apoyar, entonces lo que aquí se necesita es que todos cumplamos nuestro rol yo, como Asesor técnico proponer, sugerir, y los docentes apoyarme, decirme sus necesidades para que las pueda apoyar, pero si no surge necesidades de los docentes yo no apporto estrategias entonces esa estructura pues no sirve de nada.

**E: Dime, los docentes se enfocan a solucionar este problema de la falta de comprensión lectora, como centro de trabajo?**

**J:** Muy poco, yo veo más que nada veo que, esperan que yo lleve todo, entonces, esa no es la finalidad como asesor los puedo apoyar, pero el que quiere aprender como por ejemplo; a manejar bicicleta yo, le puedo decir así se hace pero, si él no tiene el valor de agarrarlo y lanzarse pues no va servir de nada, si, entonces yo, les doy las herramientas las sugerencias para hacer eso, se pueden realizar esto, pero ya está en el maestro de agarrar sus propias estrategias dentro de su grupo, porque es el que conoce su grupo, él tiene que agarrar todo lo que le doy, y decir bueno yo puedo hacer más que eso, pero sin embargo, no, se quedan con lo que yo les doy y ya.

**E: ¿Dime, de las cuatro escuelas que tienes contempladas en la zona, realizas algún proyecto, por ejemplo tomas en cuenta las problemáticas de los docentes en tu planeación como ATP?**

**J:** Si, de hecho ahora estoy trabajando con ellos, precisamente en la comprensión lectora, y entonces no necesariamente puedes buscar español, si no que puedes enfocarte a otros temas, porque hablando de ellos mismos ya estas propiciando que tus alumnos hablen, que tus alumnos participen entonces no necesariamente deben de surgir de español si no que hay otras asignaturas que te pueden apoyar para lograr esa actividad. Y si ahora tengo una dosificación de cuatro meses para ver toda esta planeación ya ahora vimos primeramente; que es necesario tener la planeación, como primer paso eh, como primer paso tener la planeación para saber qué es lo que voy a hacer, tener una guía, realizarla, aplicarla y evaluarla, entonces en base a eso se van a diseñar actividades y estrategias para comprensión lectora, con ellos entonces yo ya tengo la dosificación que es lo que vamos a ver, que es lo que tiene que ver el maestro en el aula, como va a desarrollar aprendizaje significativo en ellos y es lo que estoy diseñando desde ahora y tengo mi planeación de lo que voy a ver durante estos cuatro meses, empezamos desde Septiembre, Octubre, noviembre y diciembre.

**E:** Comentaste que los docentes te hacen saber sus necesidades, pero tú como ATP, ¿planeas actividades para detectar las problemáticas de cada centro escolar?

**J:** Este, si, es en base al diagnóstico a través de lo que es primeramente, las visitas a los salones, mm checar la forma de trabajo, cuáles son sus necesidades eso, y después realizar un guiño de entrevistas en base a unos formatos que tenemos ahí, se les da las entrevistas de ver si como conocen que es el plan y programa sus enfoques que tienen cada uno en sus rubros que contienen el plan y programa y más que nada, formas de coacción del plan curricular de ahí práctica docente, aula contexto sociocultural y todo eso para ver las necesidades.

Entonces, nos damos cuenta ahí primeramente en este diagnóstico que vi, necesitaban elementos de la planeación que no lo enfoqué como prioridad porque, mi problemática que ahora detecté es la comprensión lectora entonces, en ese tema me voy a enfocar en estos cuatro meses y quizás todo el ciclo escolar. Por lo pronto en estos cuatro meses está enfocado en eso y la planeación que es una parte esencial pero, no como problemática esencial de los alumnos, entonces no lo agarré como problemática de centro de trabajo, entonces sólo lo que hice darles elementos de planeación ver los conceptos, ver lo que contienen una planeación en base a eso comenzar a desarrollar estrategias de comprensión lectora.

**E:** Exacto, ¿y en qué momento realizaste la detección de este problema?

**J:** Fue a inicios de Septiembre.

**E:** ¿Qué tiempo te llevo diagnosticar estas problemáticas.

**J:** Prácticamente te lleva un día que tienes que estar ahí con los docentes checando aula en aula, que si son escuelas completas te puede llevar más tiempo, dos tres días, si. Porque, tienes que estar con los docentes dentro del aula para estar haciendo las observaciones y pues ya, las entrevistas pues serían más rápido pues es con el maestro, estas ahí con el maestro entrevistando y dando sugerencias y más que nada lo que te lleva más tiempo es la observación, porque tienes que estar casi de tiempo completo con ellos porque, si llegas un ratito no vas a ver todas sus actividades que tienen plasmadas.

**E:** ¿Y cada qué tiempo visitas los docentes de las cuatro escuelas que mencionas?

**J:** son visitas mensuales de dos veces por mes en cada una de las escuelas.

**E:** ¿En qué horarios suelen reunirse?

**J:** Este, son pocas veces que se trabajan fuera del horario de clases por lo que son alejadas de la ciudad, entonces ya tratamos de estar con ellos un buen tiempo, aunque lo ideal es juntarse después de las actividades y sentarse hasta terminar, pero no se da porque los compañeros hay veces que tienen otras necesidades tienen otros compromisos y por lo tanto, no se puede. Hay momentos que lo hacemos extra-escolar y hay momentos que hacemos en las actividades; llegamos y les damos, por ejemplo lo que manejo yo, lo que hago, es que llegamos con los alumnos en un grupo y les doy a conocer las estrategias y estando presentes los demás maestros, entonces, como se desarrolla esa actividad en un grupo y que observen los demás docentes, y llegamos en un grupo desarrollo la actividad en el aula elegimos el grado, elegimos el docente y ya doy asesorías ahí, para ver como se baja esas actividades, estrategias y ya, los demás maestros observan.

**E:** ¿Y los docentes como participación cuando bajas estas actividades, se sienten motivados?

**J:** Si, se sienten muy motivados y los niños también, muy participativos tal vez por lo que están viendo un maestro que es ajeno a la escuela, no tan ajeno por que ya casi la mayoría de los alumnos me conocen, ahh.. Entonces ya llevo y dicen ahh, hay viene el maestro Julián y hola y no sé que, ya me conocen algunos niños.

**E:** ¿Y te hablan y saludan en lengua indígena?

**J:** Sí, hablan en lengua indígena y es lo que les gusta.

**E:** Que bien, y los profesores dime como trabajan esta cuestión de la problemática que mencionas. Registran en algún documento sus problemáticas, tú qué experiencia has tendido o que has observado:

**J:** ¿De las actividades que yo les realizo?

**E:** No, ¿por ejemplo de estas problemáticas de la falta de comprensión lectora eh, ellos a parte de ti, lo trabajan como escuela, hacen alguna planeación lo registran o nada más trabajan contigo y ya no hacen otra cosa?

**J:** Ese es el detalle que observe en ciclos pasados, simplemente toman nota y ya en las planeaciones pues ya, las plasman como actividades extras entonces lo que yo pretendo hacer es precisamente eso que lo contemplen dentro de una asignatura y que vean la forma de cómo realizarlo y plasmarlo, porque yo les digo cuando lleguen a un curso, las asesorías que yo doy hay que tomar nota pues como dicen, más vale una pálida tinta que una brillante idea, entonces si yo llevo y no tomo nota, no registro entonces la idea después se me va ir, después que me dijiste tal día, quién sabe.

**E:** Exactamente, y bueno; quiero meterme un poquito en el tema de los proyectos escolares, ¿esto de la comprensión lectora lo trabajan los profesores en los proyectos escolares?

**J:** Esa es la gran problemática que existe, porque yo veo que bueno no sé si, todavía no lo he platicado con ellos, lo que veo que con los proyectos escolares, no lo ven como proyecto, porque un proyecto escolar es como así, como grande para sacarlo adelante en el contexto sociocultural que te encuentres y ellos ven el proyecto como un tema, y no es un tema, es algo que tiene que involucrar muchos factores, entonces en el proyecto va inmerso muchas actividades, más que nada sobre los que estamos basados en la nueva curricula del 2009, que es el desarrollo de competencias entonces es mucho más grande y yo veo que los docentes lo ven como un tema nada más los proyectos escolares y no son temas, entonces esa es la gran desventaja de los docentes que lo ven como tema que lo hacen o lo tienen que hacer porque eso te sugieren, y no lo ven como proyecto.

**E:** ¿Y en tu zona escolar que tal, no trabajan con un proyecto escolar?

**J:** De hecho sí.

**E:** ¿Y ustedes como asesores, o en este caso la supervisora solicita anualmente el proyecto escolar en esta zona?

**J:** Si, si lo trabajamos, ya ahora lo que tengo pensado hacer en esta zona con respecto a los proyectos escolares, bueno con la supervisora no nos hemos podido sentar a trabajar porque lo que pretendo hacer con esos proyectos escolares, es aprovechar el consejo técnico, y comenzar con ellos, pues hay veces que el consejo técnico ve otras cosas y no aterriza en lo pedagógica.

Entonces, lo que pretendo hacer este ciclo escolar agarrar el consejo técnico, agarrar esos proyectos escolares y ver, porque ahí están

plasmadas necesidades, ahí está plasmado un seguimiento que ellos quieren hacer durante el ciclo escolar entonces agarrar ese proyecto y yo, lo estoy pensando vincular con la famosa red pedagógica que ahora está propiciando a nivel estatal.

La red pedagógica entonces, en base a analizar y sacar como una problemática general de las escuelas, en base a eso vamos a trabajar en bases pedagógicas como está plasmado por rutas pedagógicas vamos a bajar talleres y ahorita con las planeaciones que hemos hecho, ahora los maestros quieren también que trabajemos una metodología a nivel zonal, para agarrar esa metodología, entonces en base a esta metodología vamos a ir bajando las actividades y ver qué resultados nos van dando, es algo que tengo planeado.

Aunque, el tiempo no nos ajusta porque desgraciadamente como ATPS, que si reuniones que si talleres, entonces es lo que hemos venido trabajando.

**E: ¿Entonces, les consume mucho tiempo la cuestión de los cursos?**

**J:** Si, también la cuestión administrativa, pero pues tenemos que librar esos obstáculos tratar de ver como evadir eso y tratar de sacar adelante nuestro trabajo, que realmente necesitamos hacer, entonces, tengo muchas cosas en mente son un poco ambiciosas pero pretendo hacerlo en este ciclo escolar.

**E: Pero ¿tú sientes que es importante trabajar el proyecto escolar en las escuelas?**

**J:** Si bastante, y eso quiero hacer, porque quiero estandarizar no sé si yo esté bien, pero quiero estandarizar un no sé, una metodología en toda la zona y comenzar a salir a checar los centros de trabajo, como están, por eso iniciamos con la planeación para que hagan sus dosificaciones, anuales, semanales bimestrales en base a eso comenzar a realizar sus proyectos.

**E: ¿Y tú, has tenido la oportunidad de revisar los proyectos escolares que llegan en la zona?**

**J:** Si.

**E: ¿Y cuáles son tus impresiones en ello, existirá reflexión en el proyecto escolar tratan sus problemas los docentes?**

**J:** Mm pues, para empezar el proyecto escolar lo ven como un requisito administrativo, es como un requisito para entregar al hay se va y nada más y desgraciadamente desde allá arriba también lo es, porque a nosotros como supervisión nos lo piden tal fecha y hay que entregarlos y como lo entrego si no me han dado los de mi zona, entonces en este ciclo escolar tuve que entregar un proyecto escolar antes de que me entregaran los de la zona.

Entonces es una gran incoherencia yo entrego mi proyecto y ni siquiera sé que necesidades tienen mis escuelas, entonces yo, a los centros de trabajo no les exigí tan rápido porque es un proyecto escolar, lleva tiempo para realizarlo entonces, si lo quieres realizar como tal, pero si solo quieres como un requisito administrativo, lo pides hoy martes y ya para el Viernes te lo están entregando, pero no es el caso porque lo tienes que analizar, y lo que he visto es que casi toda la mayoría, los directores son los que lo hacen el proyecto o en su caso un personal entonces, no hay ese trabajo colegiado desgraciadamente a nivel nacional y estatal no estamos acostumbrados a trabajar en equipos y no analizamos a profundidad todas esas partes de lo que genera un proyecto, por ejemplo; cual, es mi problemática en si, si por decir un ejemplo aquí tengo una mancha pero esa mancha es causa de humedad, entonces comienzo a buscar soluciones no pues, pienso tengo que pintarla, tengo que repellarla pero si el problema no es la pared, no es la mancha sino lo que origina esa mancha, que origina esa mancha para que ya no aparezca esa mancha.

Entonces, esa mancha viene sobre filtros de agua, entonces, tengo que ver como desviar esa agua, no pintar la pared no ponerle repello la pared es lo que muchas veces hacemos solo parchamos, son otros conceptos, los que estamos viendo y las necesidades son otras sí, no aterrizamos en lo que es por eso es que la educación se va por otro lado no hay una secuencia.

**E: Es cierto hay que buscar siempre como solucionar las problemáticas y no parcharla como dices, pero muchas veces esto no se hace ¿porqué, no se hace, crees que hay mucho individualismo?**

**J:** Bueno ahí viene más que nada en la actitud, nosotros como docentes no nos atrevemos a preguntar por miedo a errar al qué dirán, es maestro y no sabe, y bueno se dice soy maestro yo si sé, no pregunto, entonces muchas veces lo que pasa aquí es no tener miedo a no saber, siempre hay cosas que vas a desconocer, como dijo Sócrates, "sólo sé que no sé nada", porque dijo eso, porque se dio cuenta que platicaba con otras personas y se dio cuenta que él sabía cosas que él no sabía entonces, dice: sólo sé que no sé nada entonces como docentes como seres humanos van a ver conceptos y cosas que no vamos a saber pero por eso estamos para preguntar si.

Sino preguntamos difícilmente vas a conocer algo, si no exploras no vas a conocer, si no estás adaptándote a los cambios nunca vas a saber cuáles son los cambios, si vamos constantemente, por ejemplo; la casa aquí si no reviso correctamente las goteras y si hay dejo que este la gotera después, va ser más grande y cuando yo quiera solucionar ese problema va ser quizás más grande entonces, si yo me doy cuenta le voy poniendo unas regletas para que ya no caiga esa gotera lo voy tapando con silicona y viendo como ir viendo esos problemitas entonces, no me va ser tan difícil el trabajo, lo mismo nos pasa como docentes en este cambio que estamos viendo en el 2009, que ahora viene el plan 2011 entonces muchos lo vemos como un cambio grandote porque, porque ,no han estado familiarizados con temas, con conceptos, cuando llegas aquí, dices orale... que es esto, entonces tiene que estar constantemente para ir viendo pues, cuando venga un cambio dices a pues era esto sigo.

**E: ¿Y tú crees que los docentes estamos como ya disponibles al cambio?**

**J:** Muchas veces no aceptamos el cambio porque decimos si agarro esto no sé, es como decir, agarro mi Bochito que ya llevo 16 años con este coche y luego agarro otro carro, chin.. digo nooooo, como lo voy a cambiar, tanto tiempo con esto y así de buenas a primera pumm lo dejo, no.

Entonces a veces nos quedamos arraigados a un concepto, a una forma de trabajo que no queremos salir por miedo a lo desconocido, si yo me atrevo, me gusta la gente que se atreve me gusta la gente que cambia, me gusta la gente que está constantemente cambiando y desgraciadamente como docentes estamos en un concepto que bueno, que yo me quedo ahí como muy pasivos y no estamos ahí constantes, no quiere decir un sábelo todo, pero que nos metamos un poco y tratar de conocer y más que nada preguntar y porque no preguntar porque muchas veces existe ese egoísmo de las personas que ya conocen y saben de conceptos y hay se ponen la corbata y dicen si yo le enseñe este cuate, ni sabía nada, y ya jamás vuelves a preguntar si, entonces entre más conozcas más humilde debes de ser, debes de aportar ese conocimiento, pues de que te sirve tanto conocimiento si no lo das a conocer si, es avaricia de conocimientos entonces si conoces desarróllalo dalo a conocer porque aprendes dos veces, porque, estas aplicando lo que tú conoces y estas beneficiando a muchas personas.

En este ámbito escolar no debemos ser ambiciosos si yo, sólo lo quiero para mí y no somos colaborativos, no trabajamos en colegiado entonces nunca se formara un verdadero equipo, entonces debemos hacer asignaciones de roles que cada uno cumpla un rol si lo echamos a perder lo echamos a perder todos, ahh no, lo que pasa es que nos gusta hablar mucho, ahh dicen ahh es que tal maestro lo dijo por culpa de él no sirvió tal iniciativa, se debe de trabajar en conjunto y lo bueno es que pensamos diferente si pensáramos igual es como un jardín con las mismas flores, pues ya no sería jardín para mí, y lo mismo pasa en un centro de trabajo debemos tener varios conceptos, varias miradas aunque, no nos guste debemos de ver cómo equilibrar por eso esta la convivencia, si no tenemos una buena convivencia una buena relación, lo más importante es la comunicación o el dialogo si no hay dialogo no hay nada.

**E: Es cierto la motivación y el dialogo son factores muy importantes, bueno, y en este caso quién crees que debe favorecer esa comunicación y esa buena convivencia?**

**J:** Bueno, creo que debe partir del director pero en general debe ser entre todos la iniciativa.

**E:** ¿Y tú, como consideras el papel del director en el trabajo de los proyectos escolares, es él que debe tomar la iniciativa, crees que el director es el elemento clave para que se lleve a cabo el proyecto escolar?

**J:** Si bastante, porque es el que debe de jalar a los docentes, bueno pero no es tanto de jalarlos sino involucrarlos si, que tenga esa forma de cómo hacer ese trabajo colegiado y decir a sus compañeros, vamos a trabajar y un buen líder tampoco necesita estar en la cabeza, puede estar abajo, y ahí impulsando, entonces, el liderazgo a veces puede estar en frente o a veces puede estar abajo, porque hay que dejar que también los otros asuman ese papel de liderazgo entonces, puede ser que el director este o puede ser que no este, que siempre debe haber alguien, entonces la asignación de roles ahí no necesariamente debe estar el director para que el docente sepa que hacer. Entonces si el director debe guiar, debe dar sugerencias, pero no quiere decir que siempre este atrás, atrás del docente, por eso es que se dice, no necesariamente te tienen que ver para que sepas hacer las cosas.

**E:** Si claro, entonces todos deben comprender su tarea, yo se la mía y cumplirla. Entonces ¿tu crees qué, para que el proyecto escolar funcione como tal, debe de existir más involucramiento en el trabajo por equipo?

**J:** Bastante, bastante porque, si te das cuenta en un grupo cuando llegues tu como asesor y dices estas son las reglas no hablar, no celulares, nada de salir a cada rato nada de esto, eso es imposición ok, no platiquemos entonces, si está saliendo de ellos lógicamente que lo van a respetar porque ellos lo están diciendo entonces si hacemos un trabajo colegiado todos participamos todos decidimos quiere decir que todos estamos haciendo es como una orquesta si todos estamos en sintonía la melodía va salir como tal, buena, pero si uno toca otro sonido, lo único que se va escuchar es ruido nada más, entonces ahí es necesario involucrarlos para que sepan y se comprometan de lo que estamos haciendo, si no hay compromiso no sucederá nada.

**E:** ¿Para ti el compromiso es esencial en la práctica docente?

**J:** Exacto, debemos tener maestros comprometidos, maestros con actitud, maestros que tengan que desear la superación, si no logramos eso no hay nada si no hay compromiso, no hay nada pues muchas veces dicen el director lo dijo pues entonces que lo haga él, así lo dicen, entonces es importante el involucramiento y el compromiso para que la escuela vaya en buen camino.

Mira te comento que fui a estados Unidos en un diplomado y ahí los proyectos escolares no son de aula, son de escuela sí.

**E:** ¿Y dime como fue tu experiencia allá?

**J:** Allá, pues la forma de trabajo allá hay mucho fomento de lectura y el trabajo ahí es colaborativo, hay colaboración, los maestros se reúnen para ver como están, tuve la oportunidad de estar en dos escuelas en una escuela manejan proyectos y toda la escuela está involucrado, los maestros de cada asignatura están retomando ese proyecto, están desarrollando sus actividades en base a ese proyecto, en otra escuela tiene desarrollado una metodología, si, pero esa metodología lo llevan en todos los salones, en toda la escuela no solo lo lleva un docente y se sientan a trabajar, tienen reuniones colegiadas si, entonces ven avances ven sugerencias y ven nuevas formas de trabajar.

**E:** ¿Y tu, aquí piensas que se da, de acuerdo a tu experiencia siendo ATP, crees que algunas escuelas contemplan trabajar así como esta experiencia en Estados Unidos?

**J:** No, por eso te decía que los proyectos escolares sugeridos en español lo ven como tema si, entonces no se ha visto como proyecto, entonces esta visto los proyectos escolares como temas y no son temas.

**E:** ¿Y por que crees que lo ven como tema los proyectos escolares, que falta?

**J:** Mas que nada falta iniciativa y tiempo, porque un proyecto escolar no es de 9 a 2 de la tarde, un proyecto escolar requiere de más tiempo, involucrar a padres de familia plantearles, vamos a hacer esto lo otro entonces, es un involucramiento global, entonces, que dicen los maestros uff, es grandote mejor lo hacemos chiquitito para que nos complicamos la vida, no quieren lo grande no quieren involucrar todo porque, genera tiempo, genera esfuerzo, si, entonces es algo difícil, por eso lo más obvio seguimos como estamos.

**E:** ¿ Bueno, me has dicho que has leído los proyectos escolares de los centros de trabajo de tu zona, en alguna de ellas tomaran en cuenta la cultura de los alumnos, la cuestión lingüística, la interculturalidad o tú crees que está ausente?

**J:** Ya, ahora se retoma un poco, porque con esto de los planes en tsotsil ya llevamos dos periodos, entonces por lo tanto, ya lo van insertando, ya se va asomando, pero necesitamos con más precisión para poderlo desarrollar como tal, si, porque yo les decía a los docentes bueno, estamos hablando de maestros bilingües pero si damos clases en español, pues ya no somos maestros bilingües entonces, donde queda nuestro papel como maestros bilingües, cual es nuestro rol como maestros bilingües, entonces es desarrollar, los maestros nos debemos de adecuar al contexto escolar no a lo contrario los alumnos al maestro, porque si damos todo en español prácticamente nos estamos adecuando a nuestro nivel, y los alumnos a ver cómo le hacen para que le entiendan y no es el caso, nosotros debemos bajar a ese nivel para que ahí bajando a ese nivel, empezarlos a sacar adelante.

**E:** Ok, ¿tú crees que en algunos casos esto de la interculturalidad aterrice en la práctica, crees que los docentes fortalecen esto del bilingüismo en su aula, se dará entre niños y entre maestros?

**J:** Bueno, entre niños si, y a veces si en algunas comunidades que he visitado porque algunas, así como el caso de la maestra que mencione ese momento, ahí prácticamente ya no tiene la conciencia de fomentar la Interculturalidad, ahí se siente como maestra hablante del español, y yo sé más que todos, bueno y ahí diciendo bueno hasta relajos salen, bueno de que antes yo corregía ahora a mi me corrigen, (risas).

Entonces es cuando dices, el medio indígena como lo dejamos, nos estamos marginando entre docentes, por lo tanto como docentes somos un poco cohibidos un poco como bilingües y otros los que vienen como monolingües se sienten, los mejores... y por eso chocamos cuando debe ser lo contrario, bueno; si yo conozco o tú conoces comparte, el contexto cultural lo dejan como olvidado como algo que no sirve, y es el contexto cultural el que debe ser medio para la enseñanza aprendizaje, porque ahora estamos en la famosas prácticas sociales del lenguaje y por lo tanto ¿las prácticas sociales del lenguaje donde van a salir? Pues del contexto cultural, si de donde más si no es de ahí.

Cómo vamos a generar aprendizaje si no sale del contexto cultural, entonces necesitamos del contexto cultural, para conocer qué actividades socioculturales tienen los niños, los padres de familia y en base a eso generar aprendizajes, porque va ser más significativo si, es como un niño que estaba ahí, en la clase como citar un ejemplo el niño era pelota en las matemáticas, hay Dios no entiendes decía yo, pero que haces pues, que actividades hace tu papá, ahh mi papá vende popo, me dice, si vende esterquiol para fertilizante, eso para abono, y como lo vende ahh no pues lo vende por kilos y saca tantos kilos y le dan tanto de ganancias y por eso me compra esto, y ahí está, ese problema lo puede solucionar de acuerdo a lo que él conoce, si lo que pasa es que como docentes no agarramos esa práctica sí, no agarramos esa práctica y fum no lo ponemos ahí sí, entonces lo primero que hacemos es lo conceptual los números y nos vamos al contexto cultural de que trabajan, que elaboran entonces sacar eso y plasmarlo ahí, y los niños lo van ir captando a eso que dijimos acá, pero no hacemos eso, porque, no queremos estar investigando, porque no queremos ver lo que hay ahí en el contexto cultural, no investigamos.

**E: ¿Entonces nos falta la investigación?**

**J:** Si bastante, no nos involucramos en el contexto cultural.

**E: ¿Pero porque crees que no investigamos?**

**J:** Porque, no le damos el tiempo suficiente y simplemente no valoramos el contexto de los niños, además, sólo se nos hace fácil seguir el plan nacional, adecuarlo al contexto, es un trabajo difícil que requiere de mucho trabajo e investigación por eso no se hace.

**E: Me gustaría saber, que pasa con el proyecto escolar será que también investigando más mejoraría esta gestión? O tu donde crees que este el problema, donde estará fallando que no se lleve a cabo?**

**J:** Bueno, no se lleva a cabo, yo creo que porque nos hace falta más información, para saber, ahora si que los pasos los tenemos ahí está, pero como que nos falta más difusión, de ver más que nada de ver ese trabajo, de ver que hay que hacer si, como hay que hacerlos porque lo que ven los docentes, bueno hacemos un proyecto, ahora sí que como hacemos ese proyecto para involucrar a todos y como le voy hacer en otras asignaturas solo me enfoco en este proyecto o como le hago en las otras asignaturas y que tiempo me va llevar ese proyecto sí.

Entonces si ese proyecto me lleva varios meses, entonces, como le hago los demás proyectos que tengo en mi plan y programa en mis libros de texto, si, falta como que eso un poco más de difusión un poco más de ver la estructura, porque el proyecto tenemos los pasos que tiene que llevar estas secuencias didácticas y todo eso, bueno ahora como le hago yo para que en mi centro de trabajo, involucre yo a todos si, como le hago, como le hablo yo a los padres de familia que vamos hacer tal cosa y que nos van a ver todos trabajando sí, porque un maestro cuando tu llegas a un centro de trabajo se refleja en los niños el trabajo que tu realizas, si tu no fomentas respeto, si tu no fomentas participación, vas a ver niños como divagando, pero si tu como maestro generas ese respeto y esa tolerancia y ese aprendizaje significativo se ve el alumno, es un niño preparado en todo los sentidos, te saluda, te sonríe, entonces como maestro ahí se ve el reflejo. En cuanto a los proyectos escolares nos falta un poco más de difusión y un poco más de saber cómo podemos estructurarlo y cómo podemos adecuarlo en cada uno de los contextos.

**E: ¿Tú crees que realmente elevaría la calidad de la educación llevar como debe ser el proyecto escolar?J: Mm, tal vez sí, pero como dicen que ahorita ya no va ser evaluación por competencias, pero no ha cambiado la evaluación a nivel nacional, seguimos con las pruebas, entonces, hay viene la gran contradicción, pues nosotros como maestros contextualizamos y hacemos el proyecto de acuerdo a los lineamentos de la interculturalidad pero si allá arriba no contextualizan, entonces que hacemos.**

**E: Entonces es como toparse en pared, porque yo tengo tal iniciativa; pero al final los niños son evaluados fuera del contexto social. ¿Crees que eso es parte de la imposición?**

**J:** Claro, por eso uno se queda con lo que uno tiene, aunque también tenemos maestros buenos no todos son malos, porque a mí me dicen si contextualizo después me evalúan y dicen que no sirvo, entonces que pasa, que me evalúen de acuerdo a lo que estoy trabajando ahí; si estamos de acuerdo y si me evalúan de acuerdo a lo que no estoy trabajando entonces como van a saber si estoy logrando resultados. Además, los profes están como preocupados que logren mejores resultados por lo de carrera magisterial.

**E: ¿Y entonces, la enseñanza del enfoque intercultural crees que tenga sentido en nuestra práctica?**

**J:** De hecho es importante para conocer, para saber, pero eso genera más trabajo para el docente, porque tiene que trabajar su contexto y tiene que trabajar el nacional para que digan que está trabajando.

**E: ¿Es necesario hacer dos planeaciones para no dejar de lado el enfoque intercultural?**

**J:** No, de hecho debería haber uno contextualizado en base al trabajo del docente, pero eso genera más recurso de allá arriba porque, tiene que hacer planeaciones de acuerdo a regiones y por eso se ha hecho más fácil estandarizar porque, es menos recurso porque si agarramos hacemos contextualizaciones estamos hablando de región Chamula una planeación de región Chamula, estamos hablando de Aldama una planeación y entonces si nos vamos así, a nivel nacional se va hacer una gran cantidad por que a nivel nacional somos una diversidad de cultura, genera mucho en cuanto lo económico por eso insisto el español es más fácil por eso, eso es para todos, menos recurso pero no hay aprendizaje.

Si, entonces, se rompe toda esta estructura y por eso el trabajo del bilingüismo genera mucho más esfuerzo y que hacen también, pues estandarizarlos para que se vea que estoy trabajando aunque, en el contexto cultural se queda y cuando nos damos la vuelta el gran rezago educativo es tremendo.

**E: Muy interesante, lo que me has comentado. Y para ir concluyendo ¿qué significa para ti ser profesor de educación indígena?**

**J:** Hasta la fecha en donde estoy ahora, para mí significa mucho, bastante, significa que yo tengo que propiciar aprendizaje, significa que yo tengo que enseñar, significa que yo tengo que cambiar tal vez la perspectiva que tenga pero nunca cambiar la identidad, sino que generar conocimientos, valorar su identidad generar conocimiento significa mucho porque, todas estas prácticas de ser maestro, es verdaderamente importante si, muchos dicen bueno, aunque sea de maestro trabajaré, pero no es aunque sea, sino que el trabajo del docente es sumamente importante si no hubiera un maestro en una comunidad, no habría licenciados, doctores, enfermeros, arquitectos.

Entonces, siento que el trabajo docente es la base fundamental, entonces si el maestro no cumple su rol como debe de ser entonces tendremos una sociedad mediocre, entonces nosotros como docentes, debemos abrir los ojos a todo ese alumnado a todas esas personas de generar aprendizaje, de valorar las personas como tal pero no marginarlas si, sino generar aprendizaje tu, como docente generas aprendizaje ahora sí que como maestro enseño a pescar pero no les doy el pescado, no hay que dar el pescado sino hay que enseñar a pescar, entonces es eso, lo más importante de un maestro, generar ese aprendizaje pues ahora veo que lo que es la docencia es sumamente importante, pues también la disciplina que tengas te sirve en tu vida personal, familiar en todo tu contexto.

**E: ¿Te sientes contento con la profesión que tienes, entonces?**

**J:** Si bastante. Y si, sigo pensando que lo más importante es el cambio de actitud. De hecho también, tengo muchos proyectos que tengo en mente pero, desgraciadamente el tiempo. Necesitas involucrar a todos, es muy difícil el trabajo en colegiado es que no tengo tiempo, que esto lo otro hay se corta todo.

**E: ¿Y dime la supervisora de tu zona fomenta el trabajo colaborativo?**

**J:** Si de hecho si. Ahora, por ejemplo jalamos a dos directores técnicos y dimos un taller en español para la planeación, jalamos a otros dos docentes para dar la planeación en tsotsil si, entonces nosotros nos vamos dando cuenta, como nosotros llevamos un buen tiempo en la supervisión, entonces jalamos a gente que vemos que si nos pueden apoyar y que si nos pueden apoyar, entonces bueno eso se ha hecho, se ha intentado hacer trabajos colegiados en la supervisión, planeamos.

**E: ¿La supervisora se encuentra involucrada en la cuestión pedagógica?**

**J:** Si, pero muy poco nos apoya, no se involucra como tal de sugerir eso de las actividades, nosotros ahora sí que, nos manda como a la guerra, pero bueno al menos el espacio lo tenemos y ya nosotros como ATPS, y más que nada yo que llevo un buen de tiempo, me tienen considerado como un buen elemento pues que hacemos, pues yo, les digo hacemos esto lo otro, y pues hay nos organizamos.

**E: Que bien Profe Julián, pues hay que trabajar y pues como dices con mucha motivación y no esperar todo de arriba. Bueno, pues muchas gracias, te agradezco todo este tiempo que me has brindado, muy buena reflexión, te agradezco mucho la disponibilidad que tuviste para realizar esta plática.**

J: De nada para eso estamos

## 2ª Transcripción de entrevista.

**Nombre del Profesor:** 2

**Cargo:** Director

Muy buenos días profesor, como le había comentado anteriormente le voy a preguntar acerca de su experiencia como docente y como director así que de antemano le doy las gracias. Comenzaré preguntando:

**E: ¿Cuántos años tiene usted de servicio?**

**A:** 20 años de servicio, cumpla 21 el primero de octubre.

**E: ¿Y como director cuántos años tiene de servicio?**

**A:** Tres, llevo tres.

**E: ¿Y Cuál es su lengua materna?**

**A:** El tseltal de Bachajón.

**E: ¿Me puede mencionar en donde ingreso a trabajar, en que etnia?**

**A:** Por buena suerte a mi me mandaron en la zona 253 que es Cristóbal Colón, región valle de Santo Domingo, en la selva misma, ahí son hablantes del Tseltal. Yo estuve laborando allá durante un año, al siguiente periodo me mandan a una comunidad hablantes de lengua Ch'ol.

**E: Y dígame en esta comunidad hablantes del Ch'ol, tuvo dificultades para enseñarle a sus alumnos, detecto problemas en este centro de trabajo?**

**A:** ¿Conmigo o con los alumnos?

**E: Primero con usted y luego con los alumnos:**

**A:** Más que nada como cualquier trabajador verdad, en el momento en que inicia su práctica docente pues, llegas en un mundo desconocido, desconocido, porque si tuvimos una preparación de seis meses que es la inducción docente verdad, sin embargo, no fue suficiente para que tuviera uno las herramientas entonces yo siento, que de una u otra manera ehh pues hay ciertas complicaciones porque no sabe uno de donde partir, hay un cierto desconocimiento en el uso y manejo de planes y programas ehh, no hay esa, esa relación directa entre personal docente, que bonito fuera que en el momento de llegar a un trabajo, sabe que maestro ehh usted es un compañero de nosotros eh vamos a compartir experiencias, pero no es así, creo que existe un poco de egoísmo en el momento de iniciarse es como cualquiera, yo así lo siento.

Con los alumnos no tuve mucha complicación porque la lengua de los niños con el mío era el mismo había una comunicación directa, sin embargo, uno piensa que se va a enfrentar ehh con alumnos avanzados, entonces se da la situación que a mí me dan el cuarto grado y supuestamente los cuartos grados deben de saber leer y escribir todo ehh entendimiento, lecto escritura y todo, pero resulta que esa ocasión mi primera experiencia me lleve un chasco bastante grande, bueno pues no todos los niños sabían, hay niños también muy aplicados, pero si me lleve un chasco.

**E: ¿Se desilusionó de lo que usted observaba?**

**A:** Si de alguna u otra manera, pero después pensé, pero si yo tengo alumnos muy inteligentes.

**E: ¿Eran todos totalmente monolingües en lengua materna sus alumnos?**

**A:** Pues en cierta forma sí, porque hay alumnos que podrán he, podrán escucharte podrán descifrar si quieres comunicarte en español pero ya en el momento de ya platicar directamente como lo estamos haciendo ahorita es dificultoso, incluso para el maestro nosotros que somos hablantes de lengua indígena a veces se nos traba la lengua, entonces siempre hay dificultades pero al final fue una linda experiencia por que ehh al terminar el periodo todo salió bien, si no se pudo nivelar al 100% mínimamente los alumnos que estaban muy rezagados algunos que si se colaron todavía si se logro.

**E: ¿ Me podría mencionar cual era la principal problemática que usted observo al llegar con estos niños A:** Comprensión de lectura haga usted de cuenta que le están dando un libro, nosotros podemos leer un libro de ingles tal como lo especifica, o sea descifrar pero no hay comprensión de lectura y eso es demasiado difícil, porque fíjese que hasta el propio maestro es difícil, cuesta comprender las lecturas, son bastante complejas verdad, por lo mismo que somos hablantes de lenguas indígenas, y lo mismo les paso los niños, pues es nuestra primera lengua y hoy en día a lo mejor tenga cierta habilidad de cómo hacer una lectura, pero los niños, ¡no! Entonces, leen un texto así vagamente, sin comprender lo que dice, si se les puede explicar diciendo, miren niños lo que leímos da a entender esto, fíjese por pero no no hay comprensión. Por ejemplo; en cuarto grado esta el burro platero si no me equivoco, no sé si se acuerdan los que tuvieron ese libro era una historia muy bonita, pero para hacerle entender a los niños teníamos que traducirles y hablarles directamente o sea traducirles.

**E: ¿Y cuando usted explicaba en lengua materna como era la reacción de los niños, prestaban más atención?**

**A:** Si, la cuestión es que ellos quisieran descubrir lo que leen, ehh si cuando se les da la explicación es diferente cómo nos pasa a nosotros, leer directamente entender lo que me está diciendo a que usted me traduzca y si no es así, entonces yo siento que si hay más confianza, la confianza que existe es que hay que yo, como maestro podía hablar la lengua de ellos, había una comunicación directa esa, esa era la gran ventaja y la confianza siempre va a existir entre el maestro y el alumno cuando exista comunicación directa, si no hay comunicación hasta el mismo maestro se siente mal. Citar utilización de la lengua indígena cita y ampliar con la observación.

**E: Y platíqueme cuando usted detectó este problema dice que lo abordó y lo trato de sacar adelante eh ¿ Dio a conocer ante los compañeros esta problemática que tenía en su grupo?**

**A:** Cuando existe un equipo de trabajo fíjese que algo curioso pasa eh en los primeros años, yo ingresé en 1991, en aquellos tiempos todavía la autoridad ese compartimiento de experiencias posiblemente ya existía pero no lo conocí, no tuve la oportunidad de compartir con mis compañeros, es que aquí esta tus materiales vaya se allá a ver cómo le hace, aquí está tu material tu lista tu, ahh en aquellos tiempos no había plan y programa había uno que se llamaba ehh, ya no me acuerdo como era en sí, donde ibas palomeando las actividades era más directa las actividades, ehh ya recordé se llama avance programático, y en ese avance ya venía estipulado todas las actividades que tenias que hacer entonces prácticamente ehh, era rara vez que se compartiera experiencias bueno, que dijera yo tengo problemas.

Hoy en día lo hacemos, primero, se dice que problemas tengo, no que yo tengo esto, a ver sugerencias compartamos esas experiencias a lo mejor eh no nos sentamos mal o sea, cualquier maestro tiene ehh puede tener mayores habilidades en otras cuestiones, que otros y hoy en día lo reconocemos, aunque hay todavía algunos que se niegan o se limitan a no aceptar esas cuestiones pero mayormente hoy en día ya podemos compartir ese conocimiento anteriormente no se compartía.

En los consejos técnicos se trataban asuntos administrativos o sociales, y todavía ehh los que tuvimos la oportunidad yo nada más tuve un año de experimentar esa cuestión, después, viene el nuevo plan que venía contenidos que era un librito amarillo, fueron los primeros libros que salieron del 93 por que eso del plan y programa del 93 tuvo un proceso no es lo que hoy se ve ese librote de planes y programa había otros, entonces tuve la oportunidad de ver las ultimas boletas, pero si no había eso de compartir experiencias.

**E: ¿Y bueno ahora en su calidad de director ve usted que los compañeros participan y no se cierran con los problemas**

**detectados en cada aula, ve un cambio entonces?**

**A:** De una u otra manera nuestra propia etnia no... es que no nos lo permita sino simplemente nos sentimos cohibidos al decir que dirá aquel si yo pregunto, entonces esa cuestión lo trae uno arrastrando no, en la etapa del magisterio para allá, sino desde la familia entonces a veces hay compañeros que hay esa resistencia al cambio, sin embargo, ya somos más los que tratamos de hacer el cambio entonces, los maestros que se quieren apartar se tienen que alinear, no alinearse sino que dicen bueno, nos estamos quedando solos.

**E: ¿Invitarlos, a que se sumen, esa es como la estrategia?**

**A:** Bueno, pues invitarlos y si no compartes de plano pues escucha mínimamente, pero hay ciertos cambios de la fecha de mi ingreso a hoy en día, me he dado cuenta que hay ciertos cambios, ya no hay eso de que yo sé eso y punto.

**E: ¿Como director de la escuela me puede mencionar si su personal se involucra en las reuniones de trabajo, se ven motivados sus compañeros?**

**A:** Creo que hay una etapa, ahora está saliendo una nueva generación y la verdad es que me gusta tomarme de la generación nueva, porque a veces piensa uno es que ellos traen buenas ideas no, no es que se traigan buenas ideas sino simplemente es cuestión, pues nosotros que ya tuvimos la oportunidad de ya vivir allá, también tenemos ciertos conocimientos e ideas, la cuestión ahorita es que hay que hacer esa acoplamiento el novato con el experto, no sé, o esas nuevas ideas que ellos traen que son, que para mí son bienvenidos, la nueva generación que sale hoy en día que si salen nuevas formas de enseñanza o métodos, ahora están muy de moda las famosas Tic, y adelante, eso es lo que queremos no obstaculizar sino darles paso, darles la oportunidad que las apliquen y que sean ehh.. pues es que al final de cuenta los únicos beneficiados en esta cuestión son nuestros niños, entonces yo siento que ha habido un cambio.

Vamos a comparar un maestro de 30 años de servicio, por ejemplo; a lo mejor sea un poco difícil de cambiar sin embargo, esa resistencia se puede convertir también en una cuestión de utilidad, si lo sabemos explotar, yo he tenido esa eh esa habilidad digo bueno, tu no quieres el cambio pero algo tienes ahí escondido, pero es cuestión de comenzar a buscarle es que yo tampoco puedo comenzar a decirle que ya los viejitos no sirven, ya pasaron de moda, ya sus técnicas y métodos de enseñanza ya no funcionan, la verdad es que si funcionan es cuestión de atraerlos, entonces yo siento que de hoy en día, ahorita casi pura juventud está saliendo.

**E: Me doy cuenta que en este centro de trabajo tiene a varios profesores jóvenes:**

**A:** Si así es, pero yo no me siento viejo (risas) eh sin embargo, me gusta la actividad, la juventud, a mi me proponen, maestro hagamos esto, adelante, adelante lo hagamos eh yo siento que últimamente nos hemos dado cuenta que me tienen mucha confianza, y eso es lo que vale en un centro de trabajo, en un centro de trabajo esa confianza esa comunicación eh no me tomen como hemos platicado que no me tomen como una persona o un director mandón o como la autoridad, tómenme como un compañero más como un amigo más y creo que eso ha dado buenos resultados porque, existe esa confianza existe esa comunicación y los trabajos que hacemos lo estamos sacando adelante y yo siento de que por ese lado la nueva generación que viene, viene, con ánimos, con ánimos, y como les he dicho que esos ánimos no se terminen que siga de acá a 30 años y ojalá verdad , pues como le decía en un principio de que si usted está haciendo su maestría regrese y trate de aplicar lo que usted aprendió con nuestros niños indígenas y le aseguro que no se va a arrepentir.

**E: Si así es, el compromiso con nuestros niños es fuerte, pues como maestros sabemos de las necesidades de nuestras comunidades. Y dígame ¿usted cada qué tiempo se reúne con sus compañeros para ver sus necesidades pedagógicas?**

**A:** Mensualmente, se hace de acuerdo con los consejos técnicos y a la norma, sin embargo, el año pasado yo digo que no fracasamos sino que simplemente hubo cuestiones que nos obstaculizo y no se llevó tal como debería ser, y este periodo escolar estamos viendo que funcione todo lo platicado y planeado en el consejo técnico.

Ya se distribuyeron las comisiones ya están las comisiones precisamente ya las comisiones están trabajando, ven resultados porque de nada sirve ver plasmados en un acta, en un documento, que al final de cuenta quede solo como un requisito, entonces lo que se pretende hoy en día es que se vean los resultados con fechas establecidas con límites establecidos y que haya un evaluador que vea que realmente si se logro, no pues que si se logro, entonces dices perfecto entonces vamos por la otra etapa, entonces yo siento que de una u otra manera eh con la ayuda de todos.

Porque no puedo decir que yo sólo lo estoy haciendo, con la ayuda y participación de todos se logra todo, tiene que ver mucho el personal docente y yo, como siempre les he dicho y platico con ellos, el reflejo que tenga nuestra escuela eso será lo que ustedes reflejen, yo no, claro el director tiene que ver mucho eh a veces dice uno o piensa uno que no va uno por buen camino pero cuando nos observan otras personas y nos dicen si vas bien, vas bien, eh pues buena suerte aquí su servidor estoy en un diplomado de liderazgo educativo, excelencia educativa y eso nos ha motivado mucho también, esta escuela está contemplada como una escuela de calidad y eso nos ha beneficiado mucho, también tenemos el programa de UNETE y eso nos ha fortalecido más y también computadoras, que se les enseña a los niños a utilizarlas, bueno esto es para los niños más grandecitos.

Y eso nos ha motivado mucho, y siento que el consejo técnico lo echaremos a andar sino al 100% porque aunque uno quisiera como director a veces se presenta situaciones que aunque ya está programada una actividad no se lleva a cabo y que se tiene que posponer para otra fecha pero son cuestiones que van saliendo pero, voy a procurar de que se lleve tal como es de acuerdo como está establecida las fechas para que así no haya excusa ni pretexto, para no llevarlo a cabo, entonces es un reto para mi este año.

**E: Me llamo la atención esto de la motivación ¿Usted considera que es importante la motivación en los centros educativos?**

**A:** Siempre, sin embargo, nuestras autoridades que es lo que pasa en nuestro nivel que raramente que te visite un supervisor, sin embargo, nosotros hacemos nuestras propias auto evaluaciones, nos preguntamos entonces, donde estamos fallando como profesores entonces ehh es importante la motivación, como yo motivo a los maestros imagínese que yo les diga no, no, no sirve tu trabajo, no lo está haciendo bien, pues imagínese como se sentiría, pero si digo Profe va usted bien, siga usted así, continúe yo veo que usted es un maestro aplicado y reconozco sus habilidades, no sabe cómo se siente uno, precisamente como maestros de grupo, como maestros de grupo los maestros deben de motivar a sus niños en lugar de decir fallaste aquí no, simplemente decirle no fallaste, si no te equivocaste un poquito pero mejoraremos, pero mejoraremos, vas bien, eso como lo anima a uno, sin embargo, nuestras autoridades es rarísimo que venga un supervisor o un jefe de zonas. Por eso si no lo hacemos nosotros quien lo va hacer, entonces nosotros estamos al frente de eso eh a veces también las autoridades municipales que deberían ser los líderes educativos también pero no los interesa sobre todo aquí.

**E: ¿Entonces en esta municipio no hay apoyo de parte de las autoridades municipales?**

**A:** No, no hay, y eso es lo que preocupa porque cuando las autoridades municipales no se involucran en las cuestiones educativas rara vez se logra eh, bueno si se logra mejorar pero es el esfuerzo sobre todo de los que están directamente en frente no hay apoyos, aquí no tenemos nada, nada de apoyos.

**E: ¿Usted ha realizado invitaciones a las autoridades para que se unan y se involucren en el tema educativo?**

**A:** Si pero no hay resultados.

**E: Y otra cosa que me llamo la atención, es sobre el curso del liderazgo que usted está tomando, esta iniciativa nació de usted o es un diplomado bajado a nivel estatal?**

**A:** No, es iniciativa mía de hecho es un oportunidad que existe para los directores, los que estén interesados los que no pues siguen como siempre con lo mismo en la dirección pero si es muy importante y nosotros llevamos un proyecto de liderazgo y a nivel estatal hay una red para directores para la excelencia educativa y sí que me ha gustado mucho, porque si te da, de una u otra manera te da muchas

orientaciones, nosotros tenemos cursos cada 15 días, entonces eso para mí es importante y también existe mucha motivación los profes que nos están bajando el diplomado, me han ayudado mucho me ha fortalecido como director.

**E: Y retomando un poco el tema anterior, me comentó que el año pasado hubo problemitas para llevar tal como es el consejo técnico ¿con que obstáculos se enfrentó este centro de trabajo para que no se cumpliera como tal?**

**A:** Uno podría ser bueno, no es falta de conocimiento sino que simplemente no se le dio prioridad el consejo técnico, se tomó como una reunión de cuestiones administrativas, fue muy poco lo que es pedagógico y cosa que no debía ser si se llevaron las reuniones pero no nos enfocamos en las cuestiones pedagógicas, entonces siento que fue por un error mío y siento que no va a volver a pasar, entonces vamos a volver a reactivar el consejo técnico, como su nombre lo dice, comenzar a trabajar, que realmente las comisiones que existen en el consejo técnico se reactive y se lleve a cabo las actividades tal como es y se analicen problemas pedagógicos, de problemas de enseñanza con los maestros porque sé que si lo hay, siempre y cuando nosotros seamos sinceros de decir sabes que tengo un problema.

Sin embargo, es rara vez que un maestro diga, sabe que; es que no sé enseñar, esto no es fácil, sin embargo, se está motivando a los maestros porque yo sé también que aquí hay maestros que son muy capaces de resolver algunas cuestiones de enseñanza, entre todos se que va ser un equipo, un colegiado, un equipo de docentes donde realmente se analicen cuestiones pedagógicas.

Bueno, y es un proceso por eso ahora estamos haciendo actividades contempladas en el consejo técnico, son las actividades que usted ve que estamos realizando, son actividades pedagógicas que tiene que ver más que nada en formación.

Sin embargo, como menciono no es tan fácil decir Profe ayúdeme tengo estos problemas no es tan fácil, por el ego de los docentes pero estoy seguro que en el transcurso, van a comenzar a soltarse, entonces pienso que en esta primera etapa de trabajo preguntaría que problemas han encontrado, preguntarles si actuaron los niños, si hubo participación porque en ocasiones decimos los profes, es que los niños no quieren ellos no quieren, es que el maestro no quiere porque si el maestro da la iniciativa los alumnos le siguen, si el director da la iniciativa los docentes le siguen, entonces esta es una cuestión de dar la iniciativas entonces, la iniciativa es primordial.

Entonces en el momento de ver, es el momento de decir, estos problemas me encontré, bueno adelante como lo solucionamos, lo soluciona usted o hay la necesidad que intervengamos los docentes, si dice yo lo puedo hacer todo, pues adelante si usted no encuentra la solución entonces ahí está el consejo técnico.

En ese momento actúa los docentes que tiene esa comisión, o sea los profes que tienen a su cargo el plan y programa, le corresponde actividades extra-escolares le corresponde a materiales didácticos en donde piensa usted que está el detalle no que, que le corresponde a actividades extra-escolares adelante, vaya en esa comisión entonces debemos comenzar a delegar esas funciones, porque yo como director no lo voy a poder solucionar sólo eso es lo que ha costado mucho en la dirección, delegar funciones no que se haga lo que quieren no, es delegar darle, darle la autoridad a cada comisión y pues si se le da la autoridad también debe rendir cuentas, me deben rendir cuentas y me debe de dar una auto-evaluación, maestro estos son los resultados para que de esa manera funcione.

**E: Entonces se han reunido, han reflexionado y han platicado de las problemáticas de este centro de trabajo, dígame ¿Han detectado un problema en especial en este centro de trabajo?**

**A:** De acuerdo al proyecto escolar, que son cuatro estándares lo que es la pedagógica curricular, lo que es la administrativo, lo que es la participación social, todos tienen ciertas o bien detección de problemas. Por ejemplo, si vamos a hablar lo que corresponde al ámbito pedagógico eh problemas de enseñanza o problemas de aprendizaje, o sea tenemos un problema de lo que es la Lecto- escritura uno de los primordiales, tenemos niños precisamente yo le decía a la maestra ahora tenemos un asesor pedagógico que es el que va estar detectando los problemas.

**E: ¿Y este asesor, es de nuestro nivel?**

**A:** Es nuevo, es mandado a nivel estatal, y eso nos va ayudar ojalá, como le decía a él; que su presencia quiero que impacte porque eso de las cuestiones administrativas como los ATPS, ya viene ya me voy y firmen acá no lo voy a aceptar, entonces yo quiero que realmente se vean resultados y a lo mejor soy un poco duro en eso pero le tengo que darle a ver que eso es lo que yo quiero ver, así como yo les digo a los maestros resultados tales, como lo vas a lograr no interesa pero quiero ver resultados, si interesa la manera pero si quiero ver resultados en la dimensión pedagógica, eso sería, ahora tenemos también ciertos problemas que esta la reforma, bueno; ya no es reforma que ya es plan y programas que es del 2011, que es más reciente de hoy en día, el uso y manejo, tenemos que adentrarnos, no nos quedemos con el nuevo plan del 93 tenemos que actualizarnos, la actualización también es uno de los problemas, en cuanto a los maestros con los alumnos la Lecto- escritura, comprensión de lectura como le vamos hacer, estamos activando también lo que es la biblioteca, ahora ya se encuentra activado, el año pasado se intento pero hasta esta ciclo se está implementando.

**E: Que bien, ¿Entonces la escuela cuenta con una biblioteca?**

**A:** Sí, es que la lectura es lo que nos interesa ahora, ya ve que hoy en día es raro él que lea un libro al mes.

**E: ¿Y lo de la biblioteca nace del interés de los docentes o de usted?**

**A:** Si nació en el consejo técnico, se venía arrastrando desde el año pasado pero no se pudo llegar ni al 60 % ya había esa iniciativa era cuestión de levantarla y hoy en día ya lo tenemos, hay un horario de lectura acá en la escuela, y mira ahí está plasmada en esa hoja los horarios de los rincones de lectura, ahora como estamos martes están los niños de sexto grado en estos momentos, a leer a leer porque es lo que les falta los niños hoy en día lectura y lectura.

**E: ¿Y los libros que tienen allá, también los tienen en lengua indígena?**

**A:** Tenemos de todo, ambos español y lengua indígena.

**E: Que interesante, porque en otras escuelas no contemplan esta iniciativa de las bibliotecas escolares, la realidad de muchas escuelas es que los libros del rincón se encuentran empolvadas en la dirección y resulta difícil que un niño acceda a ellos que bien, que en esta escuela hagan estas acciones.**

**A:** Como vuelvo a repetir este trabajo no lo estoy haciendo solito esto nace del apoyo de todos los maestros entonces, ahí está la biblioteca, uno de los aspectos a solucionar es la lecto-escritura es primordial, eh en todos los grados y creo que no sólo es esta escuela que tenga este problema es en todas las escuelas que estamos muy pobres en cuanto a la lectura y ojalá que podamos minimizar esto.

**E: ¿Y porque cree que en la mayoría de las escuelas esta esta problemática de la Lecto escritura?**

**A: Porque** el propio maestro no se prepara, porque si el propio maestro no tiene ese habito de la lectura, si él maestro no lee mucho, menos los niños precisamente hoy en día nosotros como padres de familia debemos dar la iniciativa de leer no sé 15 o 10 minutos diarios para que los propios hijos comiencen a adquirir lo hábitos de lectura. Si nos damos cuenta, si yo le digo al maestro léame esto, tenemos fallas, en lectura no respetamos los acentos las puntuaciones, entonces es problema del maestro, pero la verdad es que no tenemos la culpa es que así fuimos formados, entonces hay un problema grande en todas las escuelas yo siento que no sólo es en esta escuela de Aldama, si no en todas las escuelas primarias precisamente por eso he se había dado la iniciativa y por eso se dice rincón porque muchos lo tenemos en el rinconcito y que nadie lo ve, y no se le da uso ahí están empolvados y nuevos, cuando yo llevo aquí en esta escuela, me di cuenta que aún estaban en cajas selladas no, yo prefiero verlos que estén maltratadas o rotas pero por el uso que le dan los niños, entonces eso es darle uso y no tenerlos guardados entonces se dio esta iniciativa.

**E: ¿ Pero dígame en donde plasmaron esas problemáticas de la Lecto-escritura?**

**A:** En el proyecto escolar, si se registra ahí, porque es un trabajo, un reto para nosotros, sin embargo, no está solucionado, es un proceso

que se va llevar a cabo y pero si cada maestro en sus proyectos lo tienen contemplados y tienen previsto por ejemplo en sus horarios ya establecidos por ejemplo, en el proyecto que ellos manejan aparece que tienen una hora de lectura en la biblioteca y escritura que es lo que nos está haciendo falta. Pues si realmente si esta en el proyecto, porque en el proyecto contemplamos actividades a corto plazo y a largo plazo.

**E: ¿Y tienen un proyecto escolar en conjunto o construyen su proyecto de acuerdo a los ciclos, como usted menciona?**

**A:** Bueno, tenemos un proyecto general de hecho cada maestro tiene su propio proyecto, del proyecto general se desglosa un proyecto de grupo, entonces eso, bueno ya ve que la mayoría de los proyectos usted que ha tenido la oportunidad de estar frente a grupo, los proyectos se hacen como cuestiones administrativas, hay que entregarlos en la supervisión, bueno hay que este y que este guardadito creo que los de la supervisión ni lo han leído y pues por buena suerte esta vez lo hicimos en conjunto, está elaborado en conjunto, nos llevo tiempo para hacerlo, nos sentamos aquí nos llevo tiempo discutirlo, analizarlo y porque para que funcione un proyecto no se elabora de la noche a la mañana hay que tener compromisos, entonces de eso nos estamos basando pues a lo mejor no lo logremos al 100% pero mínimamente que nos estemos enfocando.

**E: Y esta vez como vio a los docentes se involucraron en el trabajo del proyecto escolar?**

**A:** Bueno, es como en todo, tenemos maestros muy activos muy preocupados por la educación también hay maestros que dicen, ah es un proyecto cualquiera, hay muchos que se quedan ahí parados que lo hagan los demás, como en cualquier actividad, así nos damos cuenta en una escuela o en donde vayamos otros van a estar mirando esperando, esperando, y no debe ser así, yo pienso; así adelante eso es lo que queremos pero yo siento que no hay motivo para que me frustre no, ahh digo tengo que trabajar con ellos.

**E: Usted, fue en este caso el que encabezó y motivo a sus docentes para trabajar el proyecto escolar, o ¿Asistió el ATP de esta zona para orientarlos en la mejor construcción del proyecto escolar?**

**A:** Normalmente cada año se hace un proyecto escolar, sin embargo te dicen que vas a hacer los aspectos que vas a contemplar en el proyecto escolar estos son, lo elaboremos pero eh nosotros vimos de que era muy necesario que nos sentáramos a pensar y ver las necesidades, pero nos hace falta yo no puedo decir que soy perfecto en estas cuestiones. Sin embargo, salen dudas en este aspecto, imagínese que yo sólo lo hubiese elaborado, simplemente sea un documento por ahí tirado, no pero no, nos sentamos fue un trabajo colegiado, nos sentamos a analizar parte por parte, costó como le vuelvo a repetir pero si trae buenos resultados y ojalá verdad lo podamos echar a andar durante todo el año escolar, apenas estamos iniciando y ya estamos viendo algunas actividades que están plasmadas en el proyecto escolar y ojalá se lleve a cabo.

**E: ¿Entonces el proyecto escolar en este centro escolar si aterriza en la práctica?**

**A:** Si porque la estamos profundizando.

**E: ¿Usted cree que es importante el proyecto escolar, para lograr la mejora en las prácticas?**

**A:** Claro eso es básicamente, el que no tenga un proyecto escolar en un centro educativo va a ver que sale, pero cuando existe un proyecto de una u otra manera estas enfocada tienes una guía, sabes que actividades tienes que realizar para este mes y el otro mes siempre va ver actividades.

Entonces cuando no hay proyecto dices bueno, pues a ver que se me ocurre, si a ver que se me ocurre si, es como un maestro cuando va al salón de clase debe llevar sus actividades ya estipulados sino los lleva sale todo lo improvisado, pero bueno veamos esto y a ver que sale entonces no debe ser así, si no que debe de existir una guía donde, donde orientarse como un plan de actividades realmente es un plan de actividades porque en el proyecto escolar están estipulados fechas específicas, porque normalmente lo que hacemos en los proyectos para el mes de Junio no, déme fechas que mes de junio y quien va ser quien lo va ser, quien está a cargo de esto que normalmente que lo haga un maestro no mejor que lo haga el director no, el maestro de quinto quien de los dos porque hay dos quintos, no deme nombres, ejemplo lo va ser el Prof. Evaristo, maestro hay una actividad está bajo su responsabilidad entonces este proyecto eh, esto eh nos hemos dado cuenta que cuando quedan datos en el aire no se llevan a cabo, pero cuando hay horas fechas evaluaciones, llega a aterrizar y se ve resultados.

**E: Lo importante que me dice ahora es darle seguimiento, y tener claro los criterios de evaluación y las metas. Y dígame ustedes como centro de trabajo le están dando tiempo, tienen claro los criterios de evaluación?**

**A:** Si claro le damos seguimiento con las comisiones y lo vamos evaluando de acuerdo con los criterios tomados en cuenta en el proyecto.

**E: ¿Y cuando elaboraron el proyecto escolar contemplan la cultura y cuestión lingüística de los niños?**

**A:** Si se toma en cuenta por ejemplo, en la participación social que hay es un, es uno de los aspectos que debe considerarse en el proyecto que son los padres de familia.

Posiblemente decimos que los padres de familia no se involucran porque nosotros no los invitamos si, no quieren como van a querer si no lo saben de una u otra manera estamos comenzando a tratar de involucrar a los padres a interesarlos en la cuestión educativa eh va costar, porque ahora que se les invita la mayoría de los señores no vienen y no les gusta venir a la escuela. Pero es un proceso también hay que comenzarlos a involucrar e ir invitándolos, es un buen pretexto para nosotros risas, pero la verdad es que no participan porque no los invitamos, pero si yo tengo una actividad en el grupo y digo a ver madres de familia vengan por aquí, vamos a tener cierta actividad y si, si vienen, siempre y cuando nosotros lo involucremos, si se toman en cuenta a lo mejor al principio.

Nosotros hicimos un proyecto el año pasado que a mí me dio vergüenza al final de cuentas, porque no se llevó a cabo y dije no no, no puede ser todo esto, quedo, quedo tirado el proyecto sirvió como un requisito para entregar en la supervisión lo leyeron o no lo leyeron no lo sé (risas).

Entonces si ellos no lo leen, mucho menos otras personas, este año vamos a procurar hacer un compromiso, porque aquí todos estamos comprometidos aquí no hay culpables acá todos, yo siempre he dicho con los compañeros si asumimos la responsabilidad que nos corresponde a cada uno de nosotros les aseguro que vamos a salir adelante pero si siempre estamos buscando culpables, es que el maestro, es que el director es que el padre de familia, nunca vamos a terminar así que aquí no hay eso aquí estoy yo, es decir que hago yo como director, usted como maestro como padres de familia y etc.

Entonces si nos preguntamos qué hacemos cada uno de nosotros estamos comprometidos, ya dejemos eso de estar echando la culpa a tal fulano de tal o todo mundo sale culpable menos uno, entonces yo sí siento que debemos esto tomar en cuenta.

**E: Usted como director, supongo que ha observado a los maestros es decir a pasado en los grupos a observar las practicas de los docentes y me puede decir como es el nivel de bilingüismo de los niños, hay educación bilingüe en esta escuela?**

**A:** Es que ehh, es que es un poco complejo, es que nosotros somos bilingües pero nuestra enseñanza no es bilingüe si, eh nosotros estamos funcionando como maestros traductores y no debería ser eso deberíamos tener la enseñanza bilingüe pero hay muchos obstáculos y no es pretexto.

**E: ¿Como que obstáculos?**

**A:** Como por ejemplo no tenemos un plan y programa que contemple directamente a la comunidad indígena y si lo hay, claro que si lo hay pero esta retomado o transcrito del plan y programa o sea para que haya una enseñanza, de hecho no nos podemos encerrar también de este mundo. Practicas docentes en el nivel indígena, tenemos que salir más, sin embargo no hay técnicas metodológicas de enseñanza

acopladas a las propias necesidades de los alumnos indígenas, eso es lo que le está haciendo falta, los maestros hacen el intento yo que hablo el Tsotsil y el Tsetal hago el intento, si voy a enseñar pero al final de cuenta este es mi plan y programa y lo que no entienda mis niños yo les voy a traducir, estamos sirviendo como traductores no como maestros enseñantes bilingües. Creo que ahí está el detalle.

**E: Le pregunto porque nuestro nombramiento es profesor de educación Bilingüe?**

**A:** Si eso es pero lamentablemente no se sabe cómo tratar, por eso sólo castellanizamos

**E: Y como ven aquí sus compañeros y por supuesto usted esto de la educación intercultural?**

**A:** Bueno hay iniciativas, bueno lo que acabo de decir no es que aquí totalmente no se practique no, nos estamos enfocando pero no al 100% sí entonces yo siento que la educación intercultural bilingüe que no solo es funcional en Aldama, debería ser en todas las escuelas, tanto bilingües monolingües en todas las escuelas porque al final de cuenta estamos en una diversidad cultural. Sin embargo, hay ciertos obstáculos por ejemplo las costumbres y tradiciones eh que no debería ser un obstáculo debería ser un apoyo a veces también no hemos podido aprovechar estas cuestiones bueno, como yo involucro mis niños ahí, está el problema no sabemos cómo involucrar a los niños a una educación intercultural.

**E: Porque me imagino que por ser municipio aquí se pueden observar las diferentes fiestas tradicionales?**

**A:** Si así es, pero al aparecer no hay interés de lo nuestro, peor como yo les decía ese rato quizás no estamos al 100% pero, nos estamos adentrando, queremos empezar a trabajar eso de la educación intercultural, eh la eh todos lo que son cuestiones tradicionales involucrarlos totalmente en un proyecto educativo pero hay muchos obstáculos; platicábamos con los maestros, Profe está bien pero cuando viene ENLACE, es que eso de las tradiciones no me van a preguntar, entonces ahí está el problema. Que por una parte te dice la misma secretaria te dice: utiliza esto pero a la vuelta te dice no, eso no es lo que se quiere, entonces es una cosa lo que te dicen aquí y otra cosa lo que te solicitan aquí, entonces son contrastes, entonces ahí estamos, yo veo acá a varios docentes que están metidos en eso, y me gusta cuando están dando sus clases porque yo veo el uso de la lengua materna involucra a sus alumnos en la cuestiones tradicionales o costumbres lo que sea y es muy bonito.

**E: Ah y veo que hay mucho movimiento en la escuela, los niños los veo muy entusiasmados ¿ qué actividad van a realizar?**

**A:** Ahh, claro, fíjese que vamos a llevar a cabo un concurso de Altares de Muertos, va ser una actividad en cada grupo mañana, ahí se va ver que además de que somos indígenas también estamos adquiriendo nuevas modalidades estamos cambiando, muchos lo van hacer de acuerdo a la cultura del niño otros no, a lo mejor va tener que ver un poco de su cultura del maestro, tal vez imponga un poco el maestro, puede decir el altar se tiene que hacer así, entonces dices ahí hay otra manera de hacerlo, pero los niños lo saben hacer de otra manera, los niños estoy seguro que van a opinar y dirán pero Prof. es que no se hace así, es que nosotros lo hacemos de esta manera entonces, entonces háganlo, hasta en un propio salón a pesar de que son indígenas hablantes de lengua tsotsil existe diversidad cultural, una familia lo hace distinto, una familia lo hace así, y la otra así, esa diversidad cultural al final de cuentas llega a ser común, como algo muy valioso por nosotros porque al final de cuentas conocemos a las personas de acuerdo a nuestras actuaciones y como es que pensamos.

**E: Pues si hay mucha diversidad y eso es lo más gratificante de nuestro trabajo, tener la fortuna de vivir todo esta diversidad. Y dígame, para ir cerrando esta conversación me gustaría saber ¿Que significa para usted ser director de esta escuela?**

**A:** Hay, hay, pues la verdad significa un compromiso bastante fuerte eh yo bien recuerdo que cuando ingrese al magisterio eh mi compromiso no era tan grande, conforme va pasando el tiempo mis compromisos son más grandes, me siento comprometido con los niños, con los maestros, con la sociedad pero hay algo que me duele más, ese compromiso conmigo mismo, tenemos que hacer algo, tenemos que dejar huella en esta vida. Nosotros, no somos producto de la casualidad, si yo estoy en esta dirección ha de ser por algo y quiero que sea por algo y quiero dejar huella en esta trayectoria de ser maestro, así que para mí el compromiso es muy grande con los niños y yo se que hay muchas cosas que hacer yo sé que hay muchas cosas que no están a mi alcance pero lo que estén en mis manos lo voy hacer, así que el ser maestro no es el ser como alguien que decía aunque sea de maestro hay voy a trabajar, no es que aunque sea, es un gran compromiso es una gran tarea y como vuelvo a decir debemos dejar huella en esta trayectoria, y como le decía en un principio no se le vaya a ocurrir ir a dejar su trabajo en otro lado, Chiapas necesita muchos docentes.

**E: Si así es Chiapas nos necesita.**

**A:** Si nuestro pueblo indígena nos necesita y realmente yo he platicado con otros maestros y he tenido la oportunidad de platicar de compartir experiencias, no solo en nuestro nivel sino en otros niveles y muchos coincidimos pero también hay muchos eh muchos a lo mejor llegaron a ser director, simplemente por querer ascender pero aquí no es solo por tener la clave, es tener el trabajo y el compromiso sincero de querer hacer las cosas y estoy seguro que si yo, o cada uno hiciera o pudiera poner ese granito de arena, le aseguro que todo saldría bien, pero como cada uno hace todo lo que quiere y cada quien y digo bueno es que su responsabilidad de aquel y ya, y no, también es mía por ejemplo; yo digo es que la responsabilidad es solo del supervisor no, es que la responsabilidad también es mía. Entonces yo siento que el ser maestro es un asunto sumamente grande, no estamos formando o construyendo casas, que en cualquier momento lo podemos derrumbar y en cualquier momento lo puedo derribar sino me gustó, aquí no, aquí estamos formando a niños y el reflejo de la formación que tengas como docente pues será lo que los niños reflejarán el día de mañana, así que yo siento que tengo un compromiso, usted no sé (risas) pero como le digo tengo una responsabilidad muy grande con la juventud y conmigo mismo, porque yo no quiero tener otro ascenso pero yo si quiero dejar huella no sé si aquí o donde, pero eso es lo importante yo siempre he dicho que donde yo vaya trate de dejar una huella, no puede ser que aquí paso ese Profe órale, pues no se nota que haya pasado aquí, entonces todos debemos de dejar huella en cualquier lado en donde vayamos.

**E: Acaba de decir algo muy importante de que el cambio está en uno mismo, en comprometerse como usted dice, no esperar que nos jalen sino tener la iniciativa, pues que bueno es tener la mente positiva para poder llevar un buen trabajo.**

**A:** Si así es.

**E: Y ahora que piensa que necesitamos hacer para levantar nuestro sistema, porque educación indígena se muestra en un nivel muy bajo, ocupa los primeros lugares en rezago, ¿ que es necesario hacer para mejorar los resultados?**

**A:** Creo que cambiar nuestras maneras de ser, el cambio, el aceptar el cambio eh de echo si hablamos de cuestiones materiales creo que tenemos muchas necesidades pero no tiene que ser obstáculo yo siempre he dicho que el maestro creativo el maestro que tenga iniciativa de trabajar siempre va tener buenos resultados pero eh siempre existe un pero, el dejar que otros lo hagan y eso ya no es funcional.

Hoy en día ya no podemos estar diciendo es que por culpa de las autoridades, del maestro o de los padres; están así bueno pero yo como maestro que estoy asiendo aquí. Estoy seguro que si cada uno de los maestros comenzará a accionar esa es la clave porque, todo mundo está preocupado, usted está preocupada yo estoy preocupado los maestros están preocupados, pero sólo queda en preocupación no hay acción, con preocuparnos no vamos a solucionar las cosas, con preocuparnos no vamos a solucionar nada, debemos de actuar poner los pies sobre la tierra y decir, bueno, mis alumnos tienen problemas en esto y a comenzar a trabajar pero si lo dejo y digo si tengo problemas pero eh solo me preocupo no voy a solucionar nada.

Entonces, debo de aceptar ese cambio, tenemos que motivarnos solos porque de otro lado no va venir sí, yo espero que mi supervisora me venga a motivar no lo voy a tener durante todo el año y si estoy esperando al secretario de educación venga y me diga Profe, Arminio echele ganas, entonces eso no va ver, entonces yo tengo que cambiar yo, tengo que hacer el cambio si yo no acepto el cambio

lógicamente no va ver ningún cambio, con mis alumnos ni con los maestros entonces comenzar a ser conscientes que el cambio está en mí no en usted en mí, pero si yo logro un cambio también estoy seguro que voy a contagiar a los otros y hay una prueba tan grande que si el maestro viene constantemente bien aseado bien limpio también los niños empiezan a adquirir esos hábitos. Si uno comienza a cambiar los demás se van a dar cuenta entonces, el maestro dirá también me gustaría ser así entonces quizás no lo haga aquí pero lo hará en otra escuela, pero estoy seguro que lo va llegar hacer, entonces empezamos por nosotros el cambio, en uno mismo.

**E: Es muy cierto a empezar con el cambio, pues muy buena platica Profe, le agradezco todo este tiempo pues, la verdad es que es muy valioso todo lo que me ha compartid. Su experiencia es muy interesante, ha trabajado muy comprometido con los niños y en general con la educación, bueno pues agradezco muchísimo el tiempo para realizar esta entrevista. Muchas gracias.**

**A:** No al contrario, lo hice con mucho gusto.

### 3ª Transcripción.

**ENTREVISTADO:** 3

**Cargo:** Profesor de grupo.

**Grupo que atiende:** 5º grado

Profesor un gusto encontrarme contigo, pues como te mencione vamos a platicar un poco sobre tu experiencia en el ámbito escolar. Bueno pues voy a comenzar:

**B:** Si adelante Profe

**E: ¿De dónde eres originario?**

**B:** Soy de Mitontic, hablante de la lengua Tsotsil.

**E: ¿Cuántos años de servicio tienes?**

**B:** Pues ya voy para 11 años.

**E: ¿Y dime en que región comenzaste a laborar como docente?**

**B:** Fue en región Bóchil.

**E: ¿Y cuál era la lengua de estos niños?**

**B:** Supuestamente era Ch'ol pero la mayoría ya no lo hablan porque ya están castellanizados.

**E: ¿Entonces sus clases los daba en español?**

**B:** Si en español.

**E: ¿No tuviste problemas entonces en tu aula? Bueno para comunicarme no, pero si siempre había unos detallitos por ahí, es decir había rezago.**

**E: ¿A qué crees que se debe este rezago?**

**B:** Bueno yo creo que por la lejanía de la comunidad, ya que no había mucho medio de comunicación, para ir para allá era muy complicado pues no había carretera, entonces las casas estaban muy dispersas, bueno y luego no había acceso a ciertas cosas no, por ejemplo la televisión la computadora, estaba muy alejado de eso, entonces creo que por eso está el rezago.

**E: Tu crees que si los niños tuvieran televisor o computadora, ¿habría mejores resultados en educación indígena?**

**B:** Bueno podría ser que ayudaría un poco no, pero si haría mucha falta muchas cosas, por ejemplo no hay materiales didácticos ni biblioteca, es muy limitado lo que se transmite, se dan las clases y hasta ahí, ya no se explora más.

**E: ¿Y dime tuviste algún problema grande que quizás te preguntaste y esto como lo soluciono?**

**B:** Pues bueno tenemos cierta preparación pero es teórico y en la práctica si es muy diferente, porque a veces trabajas con un grado tercero o cuarto y el ritmo del conocimiento cuesta adaptarse, ahí entonces como que si, hay que trabajar mucho, conocer los niños, los intereses, hay veces como docentes no lo tomamos en cuenta en clases y ahí queda.

**E: ¿Y cómo veías los niños, les costaba aprender?**

**B:** Pues veo que no captaban bien.

**E: ¿Y cuando veías esto de que no comprendían las clases tu que hacías como docente?**

**B:** Bueno los primeros años me dificulto muchísimo.

**E: ¿Y porque sientes que se te dificulto mucho?**

**B:** Bueno uno porque también hay que dominar los contenidos y dominar algunas estrategias que pues no se tiene.

**E: Y pues usualmente como profes nos pasa eso, y dime ¿tuviste algún curso antes de ingresar al magisterio?**

**B:** Pues si llevamos curso de inducción, algunas prácticas, observaciones, pero los profes que nos daban el curso pues eran muy tradicionalistas y eso como que no ayudaba mucho.

**E: ¿Y cuántos meses tomaste este curso de inducción?**

**B:** Tres meses, que para mí no fueron suficientes porque si cuesta, no es fácil.

**E: Entonces te tuviste que enfrentar a la práctica sin muchas herramientas y dime ¿cuándo comenzaste a conocer estas debilidades ante tus compañeros?**

**B:** Pues si, en el consejo técnico, con el afán de que me ayudaran los que tenían mayor experiencia pero no sucedió así, no me hicieron mucho caso. Así que, en las reuniones de consejo técnico pues, se trataba de discutir el tema, pero hay quedaba no se buscaba la solución se quedaba solo en conversaciones, no había una solución real.

**E: ¿Donde trabajabas inicialmente existía un director técnico?**

**B:** Si pero veía que se concentraba más en la cuestión administrativa, eran mucho los documentos que tenía que rendir en la supervisión ya ves que no es como en la ciudad, ahí tienen hasta su secretaria y aquí no, todo lo tienen que hacer el director. Creo que por eso ahí se le va todo el tiempo.

**E: Dime ahora en donde estas ubicado también, hay un director técnico?**

**B:** No, no es comisionado con grupo, y bueno es un poco más de trabajo porque es director y aparte tiene que rendir cuentas en la supervisión es más difícil.

**E: Entonces ves diferencia entre una escuela completa e incompleta, en cuanto a la labor del director?**

**B:** Bueno pues he observado que en las escuelas completas bueno; hay de todo algunos si se preocupan salen a los salones, mm me toco un director que siempre pasaba en los grupos, mm pues que tenemos problemas que podemos hacer entonces, si daba ideas sugería, mmm, entonces si ese punto también es importante. Porque si motivaba, eso que te digan en donde esta tus detallitos. Ahora en la

escuela incompleta, ahí la organización esta como más estructurada por lo mismo que somos pocos, ahí no hay director técnico, sino un comisionado, pero bueno el trabaja en conjunto con nosotros, ambos nos ayudamos y si de hecho creo que uno puede compartir más al estar en una escuela incompleta, como que hay más confianza.

Pero bueno te digo que al trabajar en una escuela con director técnico, es bueno pues cuando te dicen que andas mal en esto te motiva para echarle ganas, porque cuando no te observan o no te hacen sugerencias pues consideras que estas bien pero no es así siempre necesita uno de ayuda.

**E: Y tu como ves esto de los consejos técnicos, existe diferencia es decir hay mayor participación en una escuela Completa que en una incompleta?**

**B:** Bueno, creo que en una escuela completa hay menos participación por lo regular son unos cuantos que hablan nomás, en cambio en una escuela multigrado, como que puedes hablar. Pero dejame decirte que es lo mismo pues, estos espacios muy poco surten efecto, es decir; no se trabaja como debe ser pues, siempre como que queda en el aire, no aterriza lo que se tiene en mente, así que este espacio del consejo técnico usualmente se utiliza para organizar asuntos sociales y no pedagógicos.

**E: ¿Y porque crees que no se le da el espacio que debe ser?**

**B:** El problema es que nosotros mismos no le damos la importancia, la responsabilidad el compromiso más que nada.

**E: ¿Entonces por eso no se da la atención debida a los problemas?**

**B:** Bueno de hecho se expone los problemas, pero ahora sí que es la disposición del docente a veces dice tengo problemas pero como le hago para solucionarlo, que remedio ponerle, y el problema es que no se le da ese tiempo para ver o si hay una solución entonces aplicarlo, no hay un seguimiento o evaluación, entonces se puede manejar pero el detalle es que no se aplica.

**E: Y pues bueno retomando un poco esto de que no se le da mucha importancia al Consejo Técnico me gustaría adentrarme un poquito en el tema de los Proyectos escolares, pues año tras año se realiza en los centros escolares, ¿ me puede mencionar que experiencia tienes acerca de este tema, lo han contemplado en tu centro de trabajo?**

**B:** Bueno, yo he observado un punto importante ahí de que a veces los cambios de escuela, bueno pues si hay que hacer el proyecto pero el problema es que no conocemos, llegando como nuevos en una escuela pues tiene que pasar un tiempo para ver que problemas hay no, y al no conocer pues no podemos decir hay este problema y hay que hacerlo así, pues como que no vamos a tener mucha idea en eso, entonces el proyecto queda así como a la ligera.

**E: Entonces tú consideras que lo importante es conocer primero a la escuela, a los niños para poder actuar. ¿Y dime como has hecho para conocer a tu escuela?**

**B:** Ah pues realizo un diagnostico y en base a eso debo de enfocarme en todo el año y pues así encontrarle solución, bueno esto del diagnostico al principio nos piden que se realice, pero no, realmente no se toman en cuenta muchos elementos y ese el problema.

**E: ¿Como realizas tu diagnostico?**

**B:** Bueno pues es como una prueba escrita, pero realmente no se aplica como tal.

**E: ¿Y Porque no se aplica como tal, porque no se consideran los resultados ?**

**B:** Ese es el problema porque hay muchos elementos que se pueden rescatar ahí, pero bueno creo que se le da más importancia las páginas del libro avanzar y avanzar y pues no nos damos cuenta que tanto aprendieron los niños, entonces creo que el diagnostico es importante, pero no se le da la importancia, porque al final de cuentas no se analiza bien.

**E: Y después de la identificación del problema o bien después del diagnostico, ¿ que debería seguir si esta funcionara como un elemento detector del problema ?**

**B:** Bueno, para mí que es dialogar platicarlo en el consejo técnico, pero casi no se da esto.

**E: ¿Entonces tú consideras que hace falta el trabajo colegiado?**

**B:** Si es súper importante trabajar en grupo porque hay cosas que a veces no sabemos, pues siempre habrá personas que nos den sugerencias y eso es lo más importante en una escuela trabajar en conjunto, es necesario trabajar en equipo. Bueno para mí es importante porque como yo trabajo en un escuela multigrado es difícil sacar adelante los niños y si hubiera ese equipo de trabajo hubiera mejora en el logro académico.

**E: ¿Y qué grupos atiendes en esta escuela?**

**B:** Atiendo dos el quinto grado y sexto grado, en total tengo 35 niños. Atenderlos ha sido muy difícil, muy pesado atenderlos a todos pues hasta ahora simplemente darles un trabajo y calificar. Créeme, es difícil conocer a todos los alumnos porque todos están con diferentes edades y por lo tanto se encuentran en diferente etapas de aprendizaje.

**E: Y cómo ves esto ¿te ha traído algunas complicaciones?**

**B:** Si, pues los alumnos rezagados pues hay se quedan, es como una carrera pues realmente los que le echaron ganas desde un principio salen adelante, y los que les cuesta un poco tristemente quedan ahí rezagados, porque ya no se le da el tiempo, por eso hay tanta reprobación por lo mismo que tampoco se le da buena atención a los niños.

**E: ¿Y puedes comentar como ha sido tu relación con los alumnos?**

**B:** Pues la verdad muy buena, hay dialogo hay entendimiento entre mis alumnos.

**E: Bueno ahora me comentaste antes de iniciar la entrevista que estás trabajando en la zona 018 Chamula, y me puedes decir ¿cómo son tus clases con ellos, hablas en lengua materna o tus clases los das en español?**

**B:** Bueno, yo trato de hablarles en español pero si les cuesta, si te pueden entender pero más no responder, entonces si utilizo la dos lenguas, cuando veo que no me entienden pues si tengo que hablarles en lengua, bueno, pues les traduzco lo que quiero que hagan o bien les explico las actividades que tienen que hacer en el libro.

**E: ¿Y cuando hablas en lengua indígena tus alumnos te prestan más atención?**

**B:** Pues si es un poco más la comunicación.

**E: ¿En tu centro de trabajo todos los docentes son Bilingües?**

**B:** Bueno mi director habla el Ch'ol, atiende 4º grado y prácticamente no hay comunicación, le dificulta bastante.

**E: Y cómo ves en el resto de tus compañeros ¿ has alcanzado a observar si fomentan el Bilingüismo en sus aulas?**

**B:** Pues yo creo que sí, pues la mayoría de los compañeros son de la misma lengua Tsotsil, entonces veo que hay más interacción y confianza con los niños.

**E: Como todos sabemos en este sistema se sabe que se debe contemplar el trabajo de las lenguas indígenas de echo existe una asignatura, y los libros correspondientes, ¿ Tu lo trabajas y consideras dentro de tu planeación de clases?**

**M:** Pues la verdad, es que no nos han dado ningún curso para manejar los libros y la verdad si se intenta trabajar más no se aprovecha mucho.

**E: ¿Porque no se aprovecha?**

**B:** Porque como digo no se sabe cómo manejar los libros además, tienes que manejar bien los contenidos, no hay una manera o bien sugerencias de cómo trabajarlo, y en la supervisión prácticamente no hay apoyo.

**E: Y en los exámenes bimestrales tú consideras lengua indígena, es decir contemplas la materia de lengua indígena en la**

prueba?

**B:** Si se considera.

**E: Y comentame me dices que no se trabaja como debería ser los libros y la materia de lengua indígena, y dime haces preguntas o pides que traduzcan tus niños algún texto o ¿qué contemplas, en el examen que aplicas a los niños?**

**B:** Bueno pues si, como que es más la traducción, por ejemplo, ponerles un pequeño cuento y que traduzcan en lengua indígena, para ver si hay comprensión, pero no como un contenido.

**E: ¿Y cómo trabajas los libros oficiales, vas eligiendo los temas o te guías en los libros?**

**B:** Bueno, quizás estoy mal pero más se guía uno por los libros, en las páginas y pues ya ir agregando quizás otras actividades u otras cosas, pero creo que es bueno seleccionar los contenidos pero siempre es complicado.

**E: ¿No seleccionas contenidos bimestralmente?**

**B:** Bueno, pues ahora con las nuevas reformas pues ya, bueno ha cambiado o sea como trabajar un contenido en español pues esta también se relaciona con otras asignaturas, es decir hay que echar a andar la transversalidad.

**E: Ahora retomando de nuevo un poco el tema de los proyectos escolares ¿ Lo han considerado dentro de sus prácticas escolares?**

**B:** La verdad no, se realizó pero no se le da un seguimiento queda ahí, ese es el problema.

**E: ¿Y cómo era la participación del director al trabajar el proyecto escolar, él llevaba el liderazgo en esta actividad?**

**B:** Bueno pues la verdad lo intentamos hacer entre todos, cada uno trató de exponer su problema ya cada uno pudo decir lo que tenía en mente, pero es sólo como todo vago no se llega a algo serio.

**E: ¿Y me puedes decir, ¿ cuál era la problemática más sobresaliente en tu escuela?**

**B:** Pues es la Lecto- escritura, la comprensión lectora, pues la verdad es que falta mucha comprensión lectora, no se entiende lo que se lee, entonces hay mucha dificultad, hay que darle una atención personalizada a los niños porque dejas un trabajo que lo realicen solos no lo hacen, por lo mismo que no hay comprensión.

**E: Entonces el problema es sobre la comprensión lectora, lo contemplaron en el proyecto escolar?**

**B:** Si así es, pero no como debe ser.

**E: ¿ Y cuanto tiempo disponían para armar el proyecto escolar?**

**B:** Bueno, pues la problemática tiene que ver un poco también en la cuestión política pues nos ha afectado. Porque, pues si por el tiempo ya nos dieron muy limitado el tiempo, pues ya practicante el tiempo ya no nos permitió revisar bien el material y pues ya hicimos lo que pudimos hacer, entonces eso es el problema, no hubo suficiente tiempo para analizarlo y profundizar el problema y buscarle solución. Y pues a veces nos agarrábamos un poco más de tiempo de clases a veces una hora y a veces si nos tomamos un día de actividades.

**E: ¿Y tú como te sentías al realizar el proyecto escolar, es decir te involucrabas?**

**B:** Pues la verdad es que nunca me he sentido muy involucrado, no me siento muy cercano a los problemas o sea si me faltó más analizar, motivarme.

**E: ¿Y tú crees que los proyectos escolares sean importantes en la escuela de educación Bilingüe?**

**B:** Bueno, desde mi punto de vista es importante, porque el proyecto escolar es una herramienta que toma en cuenta las problemáticas y que se supone que se debe de trabajar todo el año. Entonces al encontrar un problema en tu grupo, ese problema debe estar ahí plasmado con sugerencias, estrategias, actividades y objetivos, y que se encuentre totalmente adecuado a tu grupo, debe de trabajarlo bien y todo el año.

**E: Bueno y porque crees que se toma en forma muy ligera el proyecto escolar ¿Dime donde crees que está este problema que no se lleva tal y como debe ser?**

**B:** El problema creo que parte un poco del maestro, que a veces no estamos acostumbrados a no darle tiempo a para trabajarlo en equipo, a analizarlo, bueno hay cosas que quizás, pueda funcionar y cosas que no, entonces hay que ir quitando o agregando cosas que si pueden funcionar.

**E: Y bueno en alguna escuela donde has pasado ¿han trabajado el proyecto escolar como tal o siempre ha sido a la ligera?**

**B:** No pues siempre ha sido así de manera ligera por lo que a veces no hay mucha aportación de parte de los compañeros entonces, este prácticamente no sirve de mucho en la práctica.

**E: ¿Entonces falta mucha participación en el diseño?**

**B:** Si claro que si, falta mucha participación y involucramiento en el proyecto para que se de ese empuje pues eso favorecería muchísimo nuestra práctica docente.

**E: Y bueno me dices que realizaron el Proyecto escolar este año ¿ se entrego en la supervisión escolar?**

**B:** Si se entrego.

**E: ¿Y dime ahí en la supervisión los analizan e identifican las problemáticas para de ahí abordarlo de manera zonal?**

**B:** Mmm pues si tal vez rescatan algunos elementos pero tanto así de analizar no creo, porque también no le dan mucha importancia. Porque es un trabajo que tiene que estar ahí dándole algunas correcciones o algo así, bueno creo que en algunas partes si lo analizan, bueno te lo digo que en algunas si, porque yo, una ocasión trabaje en la supervisión y ahí el supervisor pues si le gustaba trabajar, me acuerdo que ahí él, como supervisor analizaba y hacia las correcciones de los proyectos escolares, inclusive ponía notas y regresaba algunos proyectos para que se analizarán, ahí vi que el supervisor si le ponía empeño, pero nada quiere uno, me acuerdo que los compañeros no lo querían mucho en la zona porque si era exigente.

**E: Claro hay muchas personas que eso les incomoda, pero me imagino que motivaba el trabajo de los proyectos escolares:**

**B:** Tanto así de motivar no, sólo era exigente pero si me acuerdo que trataba de sensibilizar a los docentes, cuando íbamos a visitar las escuelas, el pedía un rato de tiempo para platicar con los maestros, él llevaba grabaciones y les hacia escuchar a los docentes o inclusive un video para que reflexionen los docentes en su práctica, diaria, eso para mí era bueno, pero en serio todos lo veían como un supervisor exigente y casi nadie lo quería.

**E: ¿Tú crees que si motivará el supervisor habría mejor trabajo?**

**B:** Bueno, si tiene que ver un poco, pero también tiene que ver con una iniciativa de parte nuestra, interesarnos en el trabajo.

**E: Y para ir concluyendo esta entrevista, ¿Cómo definirías el proyecto escolar?**

**B:** Pues yo creo que como dije es una herramienta de trabajo, bueno es un trabajo de todo el ciclo escolar, y que hay que darle todo el proceso del trabajo y que tiene que haber un proceso para poder llegar a los resultados, pero la verdad es que falta conocer que es el proyecto escolar en si no lo tengo claro.

**E: Tú crees que si necesitamos más cursos para poder estructurar mejor el proyecto escolar?**

**B:** La verdad sí, es muy necesario pues hasta ahora se sabe muy poco, es necesario que funcione como tal o sea el proyecto tiene que funcionar como tal. Fíjate que tuve la oportunidad de ser ATP hace un buen tiempo y vi que los docentes se confundían en los elementos del proyecto escolar, lo que he visto es que hay mucha confusión y dificultades, entonces hay un trabajo que hacerse antes de iniciar el proyecto, creo es necesario primero hacerle entender a los docentes en qué consiste el proyecto escolar y su importancia. Yo creo que así

nos involucraremos todos, es necesario hacer un trabajo antes.

**E: ¿Y tú crees que si se llevara tal y como debe ser el proyecto escolar mejoraría nuestras prácticas educativas en nuestro nivel?**

**B:** Bueno si tendría un mejoramiento, pero hay otros aspectos que también afectan y pues también la cultura y las costumbres.

**E: ¿Tú crees que la cultura y las costumbres afectan en la práctica?**

**B:** Bueno tanto así como afectar no, pero si influyen.

**E: ¿En que influyen?**

**B:** Pues es que nuestros niños están en desventaja porque ellos no hablan el español y por lo tanto, surge el problema de la incompreensión de textos.

**E: Y dime en este tiempo que han elaborado el proyecto escolar, ¿Consideran el aspecto cultural y lingüístico de los alumnos?**

**B:** Pues bueno los términos están pero pues no se trabajan tal como debe de ser, se trabaja con los libros de texto pero tanto así que se trabaje ambas lenguas no mucho.

**E: Por ejemplo ante la falta de comprensión lectora, ¿no deciden trabajar o fomentar más el Bilingüismo?**

**B:** No, no se a hecho, de hecho existe un poco de material, pero bueno hay esta en la dirección, ahí están almacenados los libros y pues hay que tenerlo a la vista y pues así fomentar la lectura para que los alumnos lo puedan ver pues hay que tenerlo a la vista.

**E: ¿Y porque están ahí guardados los materiales?**

**B:** Es que mira quizás me contradiga un poco, lo que pasa es que hay un poco de materiales pero el problema es que no lo sabemos utilizar y sacarle provecho, necesita uno creatividad para el uso de algunos materiales y quizás eso a hecho falta.

**E: Entonces para terminar me gustaría saber ¿Si comprenden y fomentan el enfoque intercultural en tu escuela?**

**B:** Pues muy poco si, pues como que ahora estamos más enfocados a sacar adelante nuestros alumnos y que no salgan reprobados en estas pruebas Enlace, creo que eso es el problema pues aunque yo quiera trabajar en mi lengua y utilizar temas de la comunidad, al final de cuentas eso no sirve para el sistema, pues luego mis alumnos son evaluados en español y claro alejado de su contexto por eso creo que esta esa problemática, pues por un lado nos dicen contempla el enfoque intercultural y por el otro lado nos dicen tienes que mostrar resultados en este otro sistema, entonces donde es más fácil pues trabajar bajo lo oficial, o sea castellanizando a los niños, suena cruel pero así es la realidad de la población indígena.

**E: ¿Que significa para ti ser docente de educación Bilingüe?**

**B:** Pues para mi es una gran responsabilidad y compromiso porque es formar un individuo es como, bueno una gran responsabilidad de educar a los niños.

**E: Y tú qué crees que falta en nuestro nivel para mejorar la educación, porque siempre hemos ocupado los últimos lugares en aprovechamiento, ¿donde crees que nos hace falta mejorar?**

**B:** Bueno, para empezar creo que si nos hacen falta muchas cosas, por ejemplo como maestros nos falta más actualizarnos y también en nuestro medio pues si faltan muchas cosas o sea no podemos hablar de calidad mientras nuestras comunidades carecen de muchas cosas.

**E: ¿Y tú crees que hay muchas carencias en cuanto a la capacitación docente, ¿ crees que está en nuestras manos cambiar un poco el rumbo de la educación?**

**B:** Bueno, pues he visto que también hay escuelas muy marginadas y han tenido buenos resultados, entonces es una pregunta un poco complicada y que hace pensar no, pero yo creo que si podemos dar algo más de nosotros quizás, no lograr el nivel más alto pero si podemos lograr un buen resultado, está en nuestras manos la verdad, debemos dar el cambio y si aún sigue así es porque también nosotros como que ya nos resignamos a estar siempre así. La verdad es que nuestra gente espera algo y por eso hay que darle lo mejor de nosotros.

**E: Muy interesante lo que me has dicho, es cierto no hay que resignarnos hay que hacer algo, hay que tener ánimo para que esto funcione, pues nuestros niños nos esperan siempre con la mejor cara así que, a trabajar y dejar a un lado ese conformismo. Bueno, te doy las gracias por este tiempo brindado, muy interesante lo que me acabas de compartir pues esta experiencia me ayudará mucho para analizar la situación real de nuestras prácticas educativas. Te doy las gracias por estos minutos de tu tiempo, muchas gracias.**

**B:** No, pues, para servirte.

#### 4ª Transcripción

Cargo: Profesor de Grupo de Aldama, Chiapas.

Buenas tardes Profesor le agradezco el tiempo que me está usted brindando. Como le comente pues le voy a preguntar acerca de su experiencia como docente de educación indígena. De antemano mis agradecimientos.

**P:** Para eso estamos Profe

**E:** Bueno, pues me gustaría comenzar preguntándole los años de servicio, ¿ cuántos años de servicio tiene usted?

**P:** Tengo 15 años de servicio

**E:** ¿Qué grado le toca atender en este ciclo escolar?

**P:** Me asignaron el sexto grado

**E:** ¿Qué lengua hablan sus alumnos?

**P:** Mis niños hablan la lengua materna que es el Tsotsil

**E:** ¿Usted cuál es la lengua indígena que habla?

**P:** Mi lengua materna es el tseltal

**E:** ¿Me podría comentar cuál ha sido su experiencia docente en las escuelas de educación indígena?

**P:** Mi experiencia quizás no ha sido mucha porque he trabajado en 4 escuelas durante los años de servicio que llevo, pero la experiencia que tengo ha sido satisfactorio porque he atendido a niños de 6 años que son los de primer año, en la cual lo esencial en este grado es sacar adelantes a los niños escribiendo, leyendo, razonando problemas matemáticos de acuerdo a los planes y programas que se plantean, enfoques comunicativos y funcional esto en español y matemáticas el enfoque constructivista (plan 93), no sin antes decirle que siempre se me han presentado diferentes situaciones o problemas, también he atendido a niños de 9 a 12 o más que serían los niños de 5º. Y 6º. Grado, estos niños son un poco más grandes, pero de igual manera con problemas de aprendizaje.

**E:** ¿Que problemas ha encontrado?

**P:** He tenido muchas dificultades en mi práctica y uno principal el de la lengua materna pero en la cual he estado aprendiendo la lengua de los niños que atiende, otras dificultades serían la socialización, los de aprendizaje como la comprensión lectora, resolver problemas matemáticos básicamente estos y la poca castellanización que tienen los niños entre otros, por lo tanto en las demás asignaturas existen dificultades, sin embargo es bueno comentarle que otras dificultades serían el mejor manejo de métodos y estrategias, no es que se desconozcan simplemente quizás no los he ejecutado de la mejor manera al estar enseñando y desarrollando algún tema.

**E:** Y porque ve como un problema esto de la lengua de los niños?

**P:** Porque no hay comprensión en clases es decir es muy lento el aprendizaje porque pues los libros son en español y nuestros niños no hablan el español, entonces ahí está el gran problema. Si hablaran el español será otra cosa, podríamos avanzar un poco más rápido y sobre todo no solo avanzar sino que habría comprensión y aprendizaje significativo.

**E:** Me puede decir cómo se comunica con sus alumnos, porque me dijo que usted habla el Tselal y se encuentra en una comunidad Tsotsil, ¿cómo se comunica con sus niños o como da sus clases?

**P:** Bueno como yo atiendo a niños un poco grandecitos pues hablo la mayor parte en español, pues es que no domino bien el Tsotsil, además mi propia lengua me dificulta un poco hablarlo, pero hay voy. Te diré que si es difícil porque de repente no me doy a entender con los niños, de repente me desespero porque veo que en ocasiones solo me quedan viendo, pero bueno ya llevo 6 años trabajando en esta comunidad y pues hay más o menos voy aprendido el Tsotsil, la verdad a sido difícil, pero hay voy.

**E:** ¿Y sus alumnos lo entienden y participan cuando usted habla en español?

**P:** Pues si, hay algunos que entienden el español, claro no lo hablan fluido pero entienden, y esos de repente me ayudan como traductores, es bonito porque cuando, no sé cómo decir una palabra ellos me enseñan y me dicen hay maestro no se dice así se dice así y eso es bonito. Y si participan los niños, como le digo cuando hablo en español hay alumnos que traducen y dicen esto quiere que hagamos el maestro y ya lo hacen.

**E:** ¿Ha socializado con sus compañeros de trabajo las problemáticas que menciona?

**P:** En mi caso lo he hecho para poder resolver mis propios problemas y mejorar mi practica, pero la socialización con mis compañeros no se da y el resultado que puedan sugerirme simplemente no lo hay, por que existe la apatía, el egoísmo entre compañeros o simplemente te dan otras respuestas la cual no tiene nada que ver con lo que uno se les plantea.

El espacio en el que he comentado mis problemas de enseñanza es en el consejo técnico de la escuela pero en ocasiones no se tratan temas de carácter pedagógico si no de otra índole y mas lo administrativo o problemas de la escuela, este espacio se usa muy poco para tratar de solucionar los problemas o las dificultades que se tiene como docente y grado, dependiendo en qué tipo de escuela se encuentre uno laborando, ya sea multigrado, unitaria y/o completa.

En la actualidad este rol ha cambiado porque en la escuela donde trabajo ahora se le ha dado esa importancia del espacio de consejo técnico consultivo y el intercambio de experiencias con los demás docentes ha valido la pena y el cambio de actitud de todos es para el bien de los niños que atendemos en este municipio, aparte de ser una localidad de bajo aprovechamiento escolar, pero no solo quedarnos con eso el esfuerzo tiene que ser cada vez mejor y más ya que con la nueva reforma y programas nuevos nos piden que los docentes seamos más competitivos en nuestro que hacer educativo.

**E:** ¿Pero estas problemáticas que menciona si lo trabajan en conjunto para buscarle solución?

**P:** Si lo trabajamos de hecho se plantea para darle una solución, pues seleccionamos los problemas o priorizamos para que de acuerdo al contexto social del niño trabajemos.

En colegio se ha planteado y se ha realizado la revisión, el análisis de los problemas y darle las sugerencias o soluciones dependiendo del problema, como también hemos realizado la corrección de las planeaciones de actividades con las observaciones de los compañeros y el director del plantel, por otro lado hemos investigado otras estrategias y metodologías para mejorar el desarrollo de las clases, como asistiendo a talleres y cursos de manera personal para una mayor capacitación y preparación, de la misma manera socializarnos más con los padres de familia para el apoyo en tareas y actividades para con sus hijos.

Para mejorar los problemas hemos tenido que darle otro sentido a lo que enseñamos, como por ejemplo motivar mas a los alumnos para que participen, darles esa pauta para que ellos puedan tener una pregunta hacia mí(docente), también interactuar y participar más con ellos.

Es conocer y desarrollar el trabajo a través de que espero que me aprendan mis alumnos y que pretendo lograr con ellos.

**E: ¿Cuáles son las acciones que la escuela realiza para solucionar los problemas planteados y como lo contextualizan?**

**P:** Las acciones serían en que los alumnos participen en actividades que programan los docentes de cada grado. Promoviendo en los niños el desarrollo de estrategias que les permita la construcción de conocimientos nuevos, a parte de las que ya poseen, asistiendo a diversos cursos que la secretaria programa, revisión de los materiales y planeación para el apoyo docente y así enriquecer las estrategias de enseñanza, realizar y programar reuniones de padres de familia para dar a conocer el aprovechamiento de sus hijos. Ah y lo de la contextualización pues tratamos de rescatar los conocimientos de los niños, es decir buscamos actividades que vayan de acuerdo al conocimiento de los niños de la comunidad.

**E: ¿Y dígame donde plasman todas estas acciones?**

**P:** Bueno pues en el proyecto escolar anual. Todas las acciones comentadas se han plasmado en el proyecto escolar, a través de la reunión de consejo técnico, y a través del intercambio de experiencias de cada docente y desarrollando reflexiones por ciclos, en donde se señalan las necesidades. Así mismo las asignaturas, temas, propósitos, objetivos y las actividades a ejecutar.

**E: ¿Y me puede decir quien coordina este trabajo?**

**P:** Bueno pues el director de la escuela, pero en general el sólo da la iniciativa y ya nosotros trabajamos, la verdad es que esta vez unos capturaban unos sacábamos datos otros, discutían algunos aspectos. Entonces sentí en verdad que estábamos trabajando y le dimos la seriedad que amerita este trabajo.

**E: Entonces se logro la reflexión y el involucramiento de todos?**

**P:** Si eso parece y ahora en la escuela cada uno sabe su comisión y eso veo cada uno trata de que se lleve a cabo y eso a sido de verdad motivante, ver que hay vamos como escuela, siento que hay compromiso y preocupación. Veo que todos estamos en lo mismo en querer mejorar, eso es lo más importante veo cambio de actitud hay mayor disponibilidad, creo que entramos con muchas ganas o no sé, pero veo que la mayoría de los compañeros le estamos echando ganas por mejorar nuestra práctica, y eso me alegra mucho. Además, que en la escuela se respira un aire de cordialidad y compañerismo creo que eso es, que el centro de trabajo ha sido un espacio para dialogar creo eso ha sido importante.

**E: ¿Y para ti ha sido importante trabajar el proyecto escolar?**

**P:** Si la verdad que si, porque hemos aprendido a trabajar en conjunto, buscando ese fin en común que es la mejora educativa.

**E: ¿ Tú crees que trabajar o guiarse del proyecto escolar mejoraría nuestros prácticas escolares?**

**P:** En definitiva sí, pero hace falta muchas cosas, entre ellas más capacitaciones que es lo que realmente falta para que todos comprendamos lo importante que es, además este instrumento es para el desarrollo de las actividades vinculadas en el aula que pretende mejorar el aprendizaje de los alumnos, por otro lado la sociedad actual ha de enfrentarse a los retos del siglo XXI. Por lo tanto es necesario estar listos para los cambios y por lo tanto se necesita que los educandos sepan enfrentarse a los desafíos que presenta la actualidad.

Esto implica que la educación debe contextualizarse el saber tanto lo local, lo regional, nacional e internacional, preparando así a los profesores y estudiantes para ir más allá de la simple asimilación de conocimientos y pasar a una dinámica de búsqueda, selección, comprensión, sistematización, crítica, reflexiva y de creación; sobre todo entrar al mundo de los cambios educativos y porque no decirlo a la tecnología y de la información.

Asimismo, se necesita de otros instrumentos siendo este el proyecto escolar para apoyarse, que nos permita adaptarnos a un mundo caracterizado por el cambio, la complejidad y la interdependencia.

En la actualidad el enfoque basado en competencias, pretende orientar la formación de los seres humanos hacia el desempeño idóneo en los diversos contextos de la sociedad.

**E: ¿Muy bien y cómo ha sido su experiencia en el diseño del proyecto escolar?**

**P:** En lo personal en cada diseño de los proyectos escolares ha sido diferente, uno que otro muy bajo en la cuestión de plasmar lo que se pretende decir y hacer, porque en ella solo se piensa en realizar el proyecto como trámite administrativo y no como un instrumento de apoyo para el docente o de la propia escuela, en este caso al realizar este proyecto del 2010-2011 y 2011-2012, se a tomado en cuenta la cuestión pedagógica. Así mismo, el objetivo que es ofrecer oportunidades de capacitación y actualización a los alumnos y profesores, para fortalecer nuestras competencias, y con ello, lograr el proceso de transformación y la evolución en los conocimientos. Por lo que en el aula, se trabajará con actividades de vinculación para lograr una efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**E: ¿Entonces en este centro de trabajo si llevan a cabo el proyecto escolar tal y como debe de ser ?**

**P:** Pues este ciclo se está tratando de llevar y créeme nos sentimos un buen tiempo para armarlo, creo que esta vez hubo un poco de sensibilización, pues creo que en serio le echamos ganas, el problema es que después supimos que la supervisión ya ni los reviso porque el profe encargado de recibirlos y de revisarlos ya había realizado su informe en la jefatura así que nuestro proyecto hay quedo sin que nadie lo revisará. Así que nadie nos dio sugerencias, pues parece que no se toma en cuenta nuestro trabajo y si en serio sentí que le echamos ganas.

**E: Entonces, ¿ te sentiste motivado e involucrado en la realización del proyecto?**

**P:** Si esta vez sí, creo que de una u otra manera como que los docentes ya venimos con otro chip, veo que hay ganas de trabajar y luego el director nos ha motivado y veo que también le echa ganas.

**E: ¿y me puedes decir si la cuestión lingüística y cultural de los niños lo contemplan en el proyecto escolar y como lo hacen?**

**P:** En este sentido si, ya que en la escuela existe una gran diversidad lingüística y cultural, iniciando desde su casa, comunidad, escuela y aula, como se realiza esto, comenzando por el respeto a cada niño y en el proyecto se contempla como uno de los puntos esenciales por que se habla de la contextualización y movilización de los saberes que cada niño posee, en cuanto a su lengua de igual manera se le da prioridad pero en cuanto a los docentes no porque no todos hablamos la lengua de los niños, siendo esto un problema de comunicación y de enseñanza de llevar acabo nuestras actividades por que en cada una de ellas tenemos que tomar en cuenta esto.

Al decir que si se toma en cuenta esto es porque en nuestro proyecto es la mejor manera de llevar acabo nuestras actividades por que en cada una de ellas tenemos que tomar en cuenta la cuestión lingüística y cultural, y esto nos permite que nuestros alumnos tengan una mayor participación, reflexión e indaguen entre ellos.

**E: ¿Han realizado acciones concretas para llevar a cabo la interculturalidad y el bilingüismo en el aula y en la**

**escuela?**

**P:** Sí, la socialización mediante actividades en donde se pueda fomentar la interacción de niños y niñas a través de juegos, rondas, cantos, por lo que en las comunidades y escuelas tienen un patrón de conducta y disciplina, es decir usos y costumbres en que los niños tienen sus propios juegos y las niñas por igual, otra acción es la equidad de género en donde se les menciona que todos somos iguales, independientemente que tengamos rasgos, vestimenta, o hablemos diferente etc, pero principalmente el respeto a la identidad de cada persona.

**E: ¿ Y dígame lo del proyecto escolar como le dan seguimiento?**

**P:** El seguimiento que le damos de manera gradual dependiendo de las actividades que se realicen y los tiempos que les damos, y pues tratamos de evaluarlos a través de la observación, la actitud y respeto, la participación de cada niño, pero básicamente es que tanto aprendieron y que realmente le sea útil para la vida, también mediante sus trabajos de manera individual y equipo, pero lo más importante es el producto final que realizan ellos, como docentes tenemos que ver. ¿Qué vamos a evaluar primero? Para ¿Qué evaluó? y ¿Cómo evaluar? Considero estas tres preguntas como el porqué evaluar a los alumnos, esto nos sirve para ver que ya he reducido el aprendizaje memorístico y que le sirva en la vida real, por otro lado disponer de los medios de evaluación específicos para cada una de las actividades.

**E: ¿Y me puede decir qué papel juegan los padres de familia aquí ¿cómo involucra los padres de familia en el proyecto escolar?**

**P:** Bueno aquí ya tiene que ver mucho también el director, pero la verdad es que veo que los padres cuando se les invita llegan, es cuestión de invitarlos y también motivarlos, o más que nada que se involucren en la educación.

El rol que desempeñan los padres de familia es fundamental porque sin el apoyo de ellos el docente no podría avanzar en el quehacer educativo ya que no solo el profesor tiene la responsabilidad de educar, sino que los padres de familia es el pilar en el desarrollo de los niños porque ellos brindan el apoyo al docente y juntos resolver las tareas y solucionar las necesidades que tenga ya sea el docente o la escuela.

**E: Muy bien Profesor y ¿Cómo definiría el proyecto escolar, ¿usted cree que es una herramienta útil para la mejora de la calidad educativa de nuestros alumnos indígenas?**

**P:** No lo vería como una herramienta sino como un apoyo u instrumento en la cual nos servirá de guía para poder resolver los problemas que se nos presenten, porque cada problema se resolverán de diferente manera y el tener un apoyo como el proyecto escolar nos servirá de soporte en la cual se pueda consultar y porque un proyecto nunca se concluye siempre tiende a mejorarse y corregirse.

**E: Para concluir me gustaría saber ¿para usted que significa ser profesor de educación indígena?**

**P:** Ser profesor es un trabajo muy complejo pero el más bonito de los trabajos porque es educar a niños que tienen el deseo de crecer, el entusiasmo de aprender y desarrollarse como ser humano y el ser profesor de educación indígena es un doble placer por que se enseña de dos maneras, en su lengua materna y el español, trabajar con estos niños es una gran satisfacción porque ponen en ellos una gran virtud que es el poner en marcha sus conocimientos propios y desarrollar su mente, mas cuando el docente no habla su lengua, es darle un gran valor el poder enseñar de esta forma, difícil pero no imposible, esto significa una gran responsabilidad el estar en cuatro paredes y atender a cientos de niños que llegan cada ciclo escolar.

**E:** Bueno pues Profe muchas gracias por su tiempo se lo agradezco mucho, muy buena experiencia, gracias por apoyarme brindándome esta información. Gracias.

**5ª Transcripción****Nombre del entrevistado (a):**

**Cargo:** Docente de 4º grado.

Buenas días Profesora, muchas gracias por tu tiempo. Como te mencione anteriormente me gustaría conocer un poco de tu experiencia como docente, y subdirectora, pues me comentaste que en este ciclo escolar tienes este cargo.

**E: Me gustaría comenzar preguntando; ¿cuántos años de servicio tienes?**

**M:** Tengo 12 años de servicio.

**E: ¿Donde ingresaste, es decir en que etnia?**

**M:** Ingrese en la región de Ocosingo.

**E: ¿Y ahí los niños que lengua hablan?**

**M:** La Lengua Tseltal.

**E: ¿Y tu cuál es tu lengua?**

**M:** Tseltal también, es el Tseltal de Chanal.

**E: Me gustaría que me comentes ¿cómo ha sido tu experiencia como maestra, ha sido difícil para ti ser profesora de educación Bilingüe?**

**M:** Bueno, ahora sí que en mi experiencia, hay de todo. Bueno y malo, ahora sí que en cuanto a la educación de los niños, al entrar en el magisterio he conocido muchas cosas, con los niños compartes muchas cosas, es como si fuera otro hogar más que nada, se vuelven como tus hijos tus alumnos, y este compartir cosas que ellos sienten, lo que pasa en sus casas, que pasa con sus padres más que nada y este darle esa confianza y este es lo que he vivido, y fíjate que yo me aferro a ellos porque te sientes bien con ellos además, de compartir lo que te han enseñado, porque ya ves que cada año te actualizas y eso lo lleva uno, si lo compartes con ellos pues quizás en el curso no nos ayuda mucho verdad, porque son tiempos muy cortos, necesitamos más actualización más que nada porque a veces uno queda con dudas. Quisiéramos que nos enseñaran más, que nos dijeran pues como hay que compartir con los niños, y a veces hay temas que quedan ahí sin darle solución.

**E: Entonces realmente te motiva el ser maestra:**

**M:** Si así es

**E: Y dime ¿Como ha sido tu práctica, te has enfrentado a algunos problemas pedagógicos en el aula, cuales son me lo podrías mencionar?**

**M:** Yo pienso que son muchas como te digo, ya he pasado en varias escuelas, pero la verdad en estas me he dado cuenta que hay mucho bajo rendimiento escolar, hay mucho rezago educativo, ya sea la deserción que muchos niños emigran,

ahora sí que por mejorar su situación económica, así se van los niños.

A veces también te encuentras con escuelas donde no hay materiales, no hay buenas aulas a eso me refiero por eso ha afectado mucho a la educación, más que nada ahorita porque quizás a existido mucho apoyo, pero quizás esto se da en escuelas más cercanas, pero ya en lo más retirado no, porque a mí me tocó trabajar aquí en San Quintín cerca de la Selva Lacandona, y créeme que ahí la escuela esta súper mal o sea que les hace falta mucho en lo que respecta a infraestructura, materiales y ahí pues la verdad ahí nadie llega a visitar, son comunidades olvidadas y escuelas olvidadas, por eso se les auto nombra marginadas, porque en realidad así se ve y así es.

Por la selva estuve trabajando dos años y en ese tiempo nunca vi la presencia de alguna autoridad educativa, nada de nada, nunca se presento el supervisor escolar. Y créeme ahí los docentes nos poníamos a sacar lo que necesitan los niños, le echábamos ganas, sacábamos de nuestro bolsillo para que los niños tuvieran materiales, así que aquí vi que los maestros le pusimos mucho empeño, es decir hay que poner nuestra parte también para sacar adelante a nuestros niños.

**E: Si son factores sociales que influyen esto de la migración o deserción, ahora dime en la cuestión pedagógica es decir en tu aula ¿Cuales serían los problemas que has observado?**

**M:** En el aula, pues si hay varios problemas, bueno en la escuela donde actualmente trabajo realizábamos reuniones de consejo técnico donde se ven situaciones pedagógicas, y la verdad la que se hace cada año presente es esto de la falta de comprensión de la lectura, es lo que pasa en la educación indígena.

**E: ¿Porque crees que se da esto del problema de la Comprensión lectora?**

**M:** Se da al menos nosotros analizamos, pues esto afecta por varias razones, a lo mejor porque los niños al menos allá en el municipio de Chamula, como te podría decir, la gente ahí está muy dividida en cuanto a la religión, la política, entonces ahí los niños se segregan entre ellos, por las creencias de los papás, además de que por ser niña o niños siempre hay una división no pueden hablar entre ellos no conviven, las niñas en este espacio y los niños en este otro, tienen que ver con la educación, es que es mal visto que una niña hable con un niño entonces no hay socialización entre ellos. Allá son demasiados cerrados, las actividades no se realiza como tal pues, las niñas no participan abiertamente siempre están como cohibidas por lo mismo de que se tienen que cuidar porque son niñas.

**E: Ahí la cuestión de género está muy presente entonces?**

**M:** Si bueno en todas las comunidades se da esto pero en especial en esta región, vi que está más presente pues, hasta se molestaban los padres cuando las niñas las poníamos a realizar actividades que sólo está contemplada para varones y en verdad ahí como que dices que hago, no puedo cambiar su tradición entonces, yo me acoplo a ellos y no fomento esa relación, es que la verdad no es que no quiera sino que es difícil cuando la costumbre es así.

**E: Si es cierto ¿lo has visto como un obstáculo en la enseñanza esta experiencia?**

**M:** No, no en su totalidad, pero si es un poco compleja porque, claro no es lo mismo que en la ciudad, creo que si dificulta un tanto en la práctica porque, los niños se sienten cohibidos ahora sí que la escuela no se vuelve un espacio socializador.

**E: ¿Entonces que se necesita para facilitar ese espacio?**

**M:** Creo que mucha preparación del docente para acercarse a los padres, aunque la verdad en Chamula la gente es muy cabrona, (risas) ellos están bien organizados, si ahora dicen no me gusto como enseña ese maestro porque realizó actividades que no debe ser con los alumnos, va para fuera, ellos corren a sus maestros, pero bueno se necesita mucha profesionalización, creo eso es.

**E: Entonces hay muchas problemáticas que se enfrentan los docentes.**

**M:** Si así es.

**E: Y volviendo un poco al problema que me mencionaste de la Incomprensión lectora, dime como lo trabajan o como abordan este problema para solucionarlo?**

**M:** Bueno la verdad es que nos reunimos en el consejo técnico y todo pero necesitamos que alguien nos oriente para darle solución a este problema, y a veces me he dado cuenta que entre maestros quisiéramos sacar adelante porque cada zona tienen ATP 'S, pero a veces lo buscamos, cuando vemos que no encontramos solución a nuestros problemas, buscamos ayuda con ellos, pero la situación esta que los ATPS no salen practicante, no salen o si salen te ponen un horario y créeme con una hora o dos horas no solucionas tus problemas en la educación. Y bueno eso es a veces llegan una sola vez no le dan seguimiento al trabajo, claro llegan siempre y cuando lo solicitemos y como que no les interesa o importa lo que está pasando.

Esto es más que nada un requisito que la supervisión pide también, porque ahora sí que nos lo piden bueno, se hace como un proyecto más que nada, bueno ahí te pregunta que problemas y todo y a veces ya cada centro de trabajo lo analiza lo ve si es que se vea en una próxima reunión de consejo técnico ya dependiendo de cada centro de trabajo si lo quiere realizar o si no pues ya se queda así, cada uno decide.

**E: ¿Esto de los Consejos Técnicos cada qué tiempo lo realizan en tu escuela?**

**M:** Bueno ahí donde estoy trabajando lo hacíamos cada bimestre.

**E: Y al iniciar las labores escolares, como has observado la participación del director los motiva para sacar adelante las problemáticas de la escuela?**

**M:** Mmm.. yo me he dado cuenta que nada que ver, o sea no se preocupa por la educación, el director más que nada se preocupa más en lo administrativo nada más, porque ahora si que como te vuelvo a repetir ahí es cada quien, el que le quiera dar solución a los problemáticas lo hace. Papel del director.

**E: ¿Entonces los problemas que detectan y que comentan lo plasman en algún documento?**

**M:** Bueno, la verdad es que no más queda en el aire, o a veces ya queda en cada docente buscarle la solución.

**E: ¿Entonces no funciona el consejo Técnico como tal porque no toman acciones en conjunto?**

**M:** Mmm la verdad es que en ninguna escuela que yo me acuerde hemos trabajado en conjunto para darle solución al problema, eh solo se ha quedado como un intento, nos quedamos así sin nada no se le da seguimiento.

**E: Dime, ¿al inicio del ciclo escolar realiza algún diagnostico para saber en donde comenzar a trabajar y pues poder detectar las problemáticas.**

**M:** Si pero como te vuelvo a mencionar, los problemas detectados quedan a la deriva, conforme a los problemas que vamos observando, pero como te digo hay un problema principal, a lo mejor y pues eso se hace un proyecto que queda así como también algo vagó.

**E: ¿Dime tocando el tema, qué opinas acerca del proyecto escolar anual?**

**M:** Mira durante mi experiencia que yo me acuerde, creo que hace como 9 o 10 años que comenzó a salir esto de los proyectos pienso yo, a lo mejor estoy equivocada a lo mejor desde los principios se daba.

Fíjate que recuerdo que me tocó trabajar en un centro de trabajo donde si le pusimos interés, pero conforme van pasando los años es como un requisito más que nada, o sea anexas lo que le faltó ponerlo esto lo aquello, no hay esa seriedad y el compromiso. Eso, a lo mejor se da porque el director tampoco le da interés, aquí es de decir cada uno hace lo suyo, o sea cada quien se rasca como sea, porque, porque me he dado cuenta de que existe el egoísmo porque a veces hay maestros que no comparten su experiencia, más que nada ahora sí que cuando yo entre al magisterio pues, prácticamente no sabía, pues era aprender de los que ya tenían experiencia pero lamentablemente te encuentras con personas que son egoístas, que no te comparten ahora sí que o sea hazlo tu sola y a ver como sales, así me he dado cuenta, a lo mejor al principio lo tome en cuenta el proyecto, pero ahorita pues, ahora sí que si no hay esa iniciativa del director pues ahora sí que cada quien como se pueda.

**E: ¿Entonces el proyecto escolar se hace por hacer, no hay reflexión?**

**M:** Si, así es el proyecto escolar no se le toma interés es algo vago, es algo administrativo y nada más que eso, no hay reflexión en su construcción.

**E: Entonces no hay nada de involucramiento o iniciativa para trabajar el proyecto escolar?**

**M:** Bueno, pues yo te digo que cuando se ve esto, hay compañeros que realmente le quieren poner ese interés pero hay otros que no, bueno, en cuanto a lo que a mí respecta claro que le puse interés me gusta trabajar por los niños dar todo para que mis alumnos salgan bien y que aprendan, no te digo el 100% pero más o menos pues, que mejoren esa es mi preocupación mejorar, porque ahora ya la educación yo lo veo así, en cuanto a nuestro nivel es un relajo, es un relajo porque, empezando bueno, empezando por el gobierno, por muchas cosas que hay, por los proyectos hay oportunidades y todo eso pues ya la gente se ha vuelto conformista viven del gobierno más que nada y se conforman con eso ya.

Es el mismo caso con los niños ya solo llegan a la escuela por cobrar y ya no llegan a querer aprender, cómo debe de ser entonces eso, a lo mejor tiene que ver y pues también como te digo en que los maestros ya no le damos importancia, me he dado cuenta aunque yo quisiera poner de mi parte hagamos esto lo otro, no falta alguien que diga no, así que no apoyan los compañeros luego, luego las críticas.

La verdad también el tiempo ya los profes no quieren dar su tiempo su horario es de 9 a 2 y ahí nomás nadie da más tiempo.

**E: ¿Entonces el director no toma como esa responsabilidad para sacar adelante las problemáticas del centro de trabajo?**

**M:** Bueno, lo que me he dado cuenta cuando son directores Técnicos pues si motivan un poco, bueno porque debe ser parte de su trabajo, algunos si le dan un poco de importancia, bueno este año pues la verdad el director contaba con tres años de servicio o sea no había tenido esa experiencia entonces ahí era de apoyarlo a él, compartir lo que hemos hecho cada año lo que venimos trabajando este año, pues así lo hicimos, estuvimos coordinándonos bien, porque como que ambos nos necesitábamos.

**E: ¿Entonces si hubo coordinación?**

**M:** Si pero por falta de experiencia como que no aterrizábamos las cosas concretas, no había mucho trabajo en la cuestión pedagógica.

**E: ¿En este año elaboraron el proyecto escolar sólo como un requisito porque la supervisión lo solicitaba?**

**M:** Si, así fue.

**E: No hubo trabajo del proyecto escolar en este ciclo?**

**M:** No, ya no es que no hay interés, es que hay compañeros que no ponen de su parte entonces, cuando esto existe aunque uno quisiera ahora sí que, cada uno como pueda uno salir, así que el proyecto escolar es solo un requisito no se trabaja.

**E: ¿Consideras que el proyecto escolar, mejoraría la calidad de la educación si se le diera esa importancia?**

**M:** Yo pienso que si, lo que pasa es que como... a lo mejor los compañeros que están entrando ahora entran con un desconocimiento total, o sea como te digo el director no tenía experiencia, él desconocía como hacer un proyecto yo veía que no tenía ni idea, entonces si el desconoce que de menos nosotros verdad, porque ahora sí que yo pienso que para que veamos o sepamos que significa o para que sirve el proyecto escolar. Ahora sí que, a mi me gustaría saber para que se hace el proyecto o que es en sí, porque yo lo desconozco sinceramente, lo hemos hecho pero en si no se comprende la importancia de esta.. Ahora sí que es necesario saber para que nos va a ayudar, porque no nos han bajado cursos, tampoco nos han dicho, pues esto es el proyecto esto es, lleva esto, te ayuda en esto, busca esto, ahora sí que no, por eso mismo como docentes no le ponemos esa importancia porque, no lo conocemos.

Así que nos conformamos con que nos digan, bueno lo hagamos porque nos lo pide la supervisión y ya, hasta ahí, yo pienso que ahí está, por eso es que no nos aferramos al proyecto, si hemos visto problemas que hemos detectado en el aula, es porque nos preocupa cómo salir, que solución se le debe dar compartir experiencias, como te vuelvo a repetir pero ya queda entre nosotros, internamente el que le quiera echar ganas el que no, se queda así.

**E: Y para ti el proyecto escolar sería importante si se llevara a cabo?**

**M:** Si porque es tu guía, claro si se entendiera así, pero como no, todo queda a la deriva.

**E: ¿Ahora como ves esto de la cuestión lingüística, trabajas de forma Bilingüe?**

**M:** Bueno, te puedo decir que he trabajado donde hablan lengua Ch'ol, Tojolabal, Tsel'tal, Tsotsil pues, ahora sí que en la escuela donde he trabajado y que hablan lengua Tsel'tal pues si me facilita desarrollar más mis actividades o comunicarme con los niños y con la gente.

Este año pase en una escuela hablantes del Tsotsil y te puedo decir que aprendí a hablar la lengua Tsotsil aprendí la lengua de los niños, me adapté a la lengua de los niños.

Yo soy de las personas que cuando quiero algo, lo hago y yo me propuse lo voy a aprender y ya lo hablo, es mentiras cuando dicen no puedo, es que no puedo aprender la lengua de los niños, es mentira teniendo la fuerza de voluntad de querer hacer algo se puede es cuestión de querer.

Porque nuestro nombramiento es Bilingüe ahora que si que yo tengo sangre indígena y este si, yo soy de las personas

que me gusta hablar la lengua que se domina en la comunidad porque así me entienden y comprenden los niños y a veces también algunos niños llegan a hablar el español, y hay veces que los niños no entienden nada de español, así que tienes que hablar en su lengua. Así que mis clases lo doy en lengua indígena, aunque te puedo decir y siendo sincera (risas) no del todo porque ya ves que los libros nacionales vienen en español, pues ahí el maestro juntamente con los niños leemos en español y ya se le traduce lo que dice en el libro para que puedan realizar la actividad, o sea es traducción lo que se hace.

**E: Y tus compañeros hablan también en lengua indígena con los alumnos?**

**M:** No, no todos fíjate que hace tiempo que están entrando maestros que no saben hablar su lengua entonces, ellos los ubican en quinto y sexto, porque ellos dominan bien el español y la lengua no, entonces por eso se les dan que atiendan a los niños de quinto y sexto, porque ellos son más grandecitos y ya pueden comprender un poco más el español.

Y los que hablan la lengua indígena atienden a los niños de primero y a cuarto. Eso es lo que a mí no me parece porque supuestamente debemos ser docentes Bilingües y ahora ya entran en nuestro nivel profesores monolingües no hablan la lengua del niño y ahí empieza la desvalorización de lo Bilingüe porque comienza la castellanización.

Yo he atendido a lo largo de mi trabajo a niños de quinto y sexto y es lo mismo necesitan de una educación bilingüe que se le traduzca lo que lee o lo que escribe, porque si no resulta desconocido o se vuelve inentendible la clase.

**E: ¿Entonces tú qué piensas del enfoque intercultural en tu salón, planeas en español o en lengua indígena?**

Bueno antes no existía no, no planeábamos en lengua materna siempre se ha planeado en español pero como te digo en el momento de planear en el momento de entrar en una actividad pues, bueno hay algunos niños que no te van a entender el castellano, pues tienes que traducir a su lengua y lo otro es que hace como dos o tres años si no me equivoco surge otro tipo de planeación que es en lengua materna, ya lo estamos haciendo es cada bimestre y se planea dependiendo de la situación de cada maestro de hecho está abierto.

**E: ¿Y esta planeación en lengua indígena lo llevan como debe ser en el aula?**

**M:** Si se lleva a cabo y creeme que me ha dado buenos resultados porque ahora sí que en la zona donde estaba cada año nos actualizaban como te digo, este compartes muchas cosas con los compañeros, compartes estrategias y todo eso entonces, se hacía como un tipo de planeación pero en lengua indígena.

**E: ¿Al trabajar con esta planeación como ves a tus alumnos, los vez más motivados?**

**M:** Pues se ven motivados, les gusta porque está basado en lo que realmente le interesa, está enfocado en el niño.

Utilizaba la transversalidad, enseñaba o enfocaba mis actividades de español y matemáticas enfocados al contexto de los niños.

**E: ¿Y cuál se te facilita más la planeación, en lengua indígena o en español.**

**M:** Mmm es que en las dos partes tiene su ventaja y desventaja, porque como te digo yo hablo la lengua pero no lo escribo bien, hay palabras que ni sé cómo se traduce en Tsotsil porque hay palabras elevadas, en el libro ni como traducirlas en lengua indígena, y eso te lo digo porque entre compañeros decimos como se dice esto, o lo otro, nos ha costado pero si nos ha apoyado mucho la planeación en Tsotsil.

Ahora la planeación en español, bueno es fácil para planear sacar tus actividades y todo también para la ejecución es fácil pero, de alguna u otra forma le tienes que traducir a los niños, les tienes que explicar que quiere uno que hagan.

**E: ¿Porque qué crees que hay dificultades para escribir nuestra propia lengua?**

**M:** Mmmm, a lo mejor porque hay ese desconocimiento porque uno como maestro no se preocupa a investigar y buscar, no nos preocupamos en prepararnos en nuestra lengua, por eso ahora sí que nos falta mucho como docentes como escribir correctamente nuestra lengua, el hablarlo es fácil pero escribirlo si que cuesta.

**E: ¿Y tú en tu escuela te enseñaron a escribir?**

**M:** Que yo me acuerde sí, pero no bien, con errores porque nadie nos corregían, si nos hablaban en lengua indígena pero no nos enseñaban a escribir, si escribíamos pero fue muy poco la enseñanza, porque entregamos nuestro trabajo y pues el Profe no lo corregía.

**E: ¿Y me dices que hay falta de comprensión en lectura porque crees que se da esto?**

**M:** Mmm yo creo que depende del maestro, como vaya a enseñar, porque esto comienza desde primer grado. En si influye muchas cosas pues como digo tiene que ver con el docente que no le pone interés a lo mejor hay profesores muy preparados y saben cómo sacar adelante su grupo y hay otra cierta parte que no sacan adelante a los niños.

No hay interés no se investiga no se pregunta, yo te digo porque lo he pasado o vivido porque yo he visto que hay maestros que sin experiencia sacan adelante a sus alumnos, tienen sus estrategias.

También me he dado cuenta que en segundo grado fíjate te cuento, un compañero que estuvo trabajando en este grado y que era nuevo y que la verdad no sé, el maestro no hablaba la lengua materna, no sabía nada, nada, y siempre los niños los hablaba en español y créeme ese maestro no preguntaba no le preocupaba lo que pasaba en su aula, sin embargo yo si me daba cuenta pues porque me tocó atender el grupo, creo que como dos tres días faltó el maestro y atendí el grupo y créeme que ahí me di cuenta que esos niños, pasaron bien a segundo, pues los conocí. Cuando estaban en primero los atendí como tres días igual y vi que de los alumnos que ya delectaban, créeme que ya no sabían nada ahora que los atendí en segundo.

Bueno, pues esto se da porque el maestro de segundo prácticamente no le puso importancia los niños, pues para empezar no hablaba en su lengua y también no buscaba la manera de sacar adelante estos niños, se conformo, la verdad es que si veía que llevaba su material ahí bonito pero no había aprendizaje, los niños no sabían leer. Imaginate, es lamentable esto porque el Profe así los paso a tercero sin saber leer, es lamentable esto pero es la realidad de muchas escuelas.

Si fíjate que así van a seguir estos niños, van a llegar a sexto arrastrando este problema, por eso es que hay mucha crítica sobre nosotros en la secundaria, pues llegan a este nivel sin saber nada.

**E: ¿Entonces crees que tiene que ver mucho el interés del docente para mejorar la calidad de la educación?**

**M:** Si, así es no hay compromiso.

**E: Y en este año como ves a tus compañeros, ¿facilitarán el Bilingüismo en el aula?**

**M:** Bueno de los siete que trabajamos, somos tres que si hablamos la lengua materna de ahí. Ahora si que como te digo nos comunicamos más en la lengua materna de los niños, me he acostumbrado así pero si los otros maestros se comunican con el alumnado y con los padres de familia en español, la verdad es que no sé como logran entrar estos

compañeros al sistema Bilingüe porque ya no hablan su lengua materna y ahí sí que pobre los niños, ellos se avergüenzan , ellos ya no quieren ser indígenas ellos llegan diciendo bueno yo crecí en la ciudad y pues no hablo la lengua indígena, entonces hay eso.

Lo que veo es que tiene su ventaja hablar en lengua indígena, porque hay más comunicación con los niños, los niños se acercan a ti, te hablan te cuentan sus cosas, en cambio en un maestro monolingüe como que les da miedo, aunque hay niños también bien aventados aunque sea al revés su español, hay contestan, eso no digo que está mal sino que está bien sólo que no debemos hablar en español al 100%, porque trabajamos en escuelas Bilingües, entonces esto de que no hablen existe totalmente una contradicción con nuestro sistema.

**E: Y para concluir me gustaría preguntarte ¿si para ti es importante el tema de la interculturalidad en la escuela?**

**M:** Mmm... no, la verdad es que es muy poco lo que se sabe , porque al menos en la zona en donde yo he pasado a trabajar se habla de este tema pero nunca se ha trabajado como tal, no hay acciones solo quedan en pláticas, creo que falta saber de qué va servir la interculturalidad o platicarlo más que nada que es la interculturalidad, porque me doy cuenta y yo me incluyo, hay todavía esa duda realmente a que nos lleva a esto o que nos quiere dar a entender verdad, porque a lo mejor en la zona no , buscan mejoras para la escuela es decir los ATP'S y la supervisora no le da ese interés. Créeme que así estamos y se pierde todo en el camino porque no hay interés así de simple, porque si no empieza la supervisión menos nosotros por eso estamos como estamos pues ahora no hay nada no nos han motivado ni nada. La supervisora nada ni nos visita.

**E:** Bueno pues muchas gracias por el momento de tu tiempo, te lo agradezco mucho, buenas tardes.

**M:** De nada.

## Transcripción núm: 6

**Entrevistado:**

**Cargo:** Profesor de 2º grado de la comunidad de Aldama Chiapas.

Buenos días Profesor, gracias por el tiempo para realizar esta conversación. Vamos a comenzar le agradezco en primer momento haber permitido entrevistarle. Le agradezco mucho.

**E: Me gustaría comenzar primero preguntándole su nombre completo:**

**P:** Si es Pascual López López

**E: ¿De dónde es originario?**

**P:** Soy de Chamula, hablante de la lengua Tsotsil.

**E: Cuantos años de servicio tiene usted?**

**P:** Tengo 10 años.

**E: ¿Donde ingreso usted a trabajar cuando comenzó como docente?**

**P:** En Bochil.

**E: ¿Y qué lengua hablaban sus alumnos en esta localidad?**

**P:** También el Tsotsil, igual que aquí.

**E: ¿Me puede decir como daba usted sus clases en Tsotsil o en español?**

**P:** Sí, en Tsotsil, aunque igual no todo era fácil.

**E: Y dígame porque dice que no fue fácil?**

**P:** Si porque hay palabras que no hay como traducirlos en Lengua indígena, hay palabras que vienen en el libro vienen complejos y ya al desarrollarlo no se encuentra como transmitirlo con los niños, a pesar que si hablamos y entendemos el Tsotsil enfrentamos esas dificultades.

**E: Y dígame ¿cuál ha sido como el principal problema que se ha encontrado en su labor como docente?**

**P:** Más la lecto escritura, la comprensión de la lectura, también.

**E: ¿Y porque cree que se da estos problemas?**

**P:** Pues porque quizás como maestros nos falta más estrategias más dinámicas, más actividades. Pues los niños cuando hay actividades, ¡uy! los niños se emocionan y el trabajo sale mejor. Ah y también falta materiales.

**E: Y dígame ¿en este centro de trabajo también enseña usted en Tsotsil?**

**P:** Bueno ahora las dos lenguas, como te decía antes sólo trabajaba en lengua Tsotsil, pero ahora me he dado cuenta que es importante que desde pequeños vayan comprendiendo el español, claro es poco a poco no siempre se les habla en español, hay momentos que se les habla así.

**E: ¿Y cuando usted habla en lengua indígena como es la participación de los niños?**

**P:** Participan más cuando se lanzan preguntas en Tsotsil pues ahí, dicen todo lo que quieren decir, en cambio en español sólo dicen sí o no y quedan viéndose y se quedan quietos, por lo mismo que no comprenden lo que se le está planteando. En cambio en Tsotsil se ríen, hacen relajos, aunque bueno el gran detalle es que cuando se habla o se enseña todo en Tsotsil tampoco es bueno, porque viene el examen nacional ENLACE viene en español y ahí está el problema.

**E: ¿Entonces ese es el verdadero problema?**

**P:** Si pues, hay que traducirles el examen y si les traduce ahí dice ahh es eso, y si le entienden pero claro nosotros como maestros le tenemos que traducir porque si los dejamos solos no responden nada porque no lo entienden. Y esto es injusto porque, debe ser el examen en lengua indígena y de acuerdo al contexto del alumno.

**E: ¿Y dígame las problemáticas que ve en su grupo lo ha compartido en el consejo técnico o lo soluciona sólo?**

**P:** Más me encierro en mi mismo, trato de buscar algunas alternativas de que el niño aprenda a leer bien, y la comprensión.

**E: ¿Entonces el Consejo Técnico no es un espacio donde se propicie la reflexión de la práctica?**

**P:** Es que depende del director si el director es activo, también organiza pláticas de cómo salir con estas problemáticas pues, acudimos a ellos pero mientras el director no dice nada no hay reunión, también el docente no habla. Entonces como que no hay una buena socialización, pero pues no es sólo en este centro de trabajo es así casi en todo los centros de trabajo. Si hay se quedan los problemas no se socializa.

**E: ¿usted cree que si motivará el director habría mejor desempeño?**

**P:** Bueno tiene una parte el director por no motivar y también el docente porque no da a conocer lo que pasa en su aula, y

el director pues tampoco pasa a observar en los salones, no pasa a sugerir, bien o mal pero debe de pasar a observar nuestras prácticas para que así sepamos si vamos bien o no.

**E: Y dígame en este centro de trabajo ¿cada qué tiempo realizan las reuniones de Consejo Técnico?**

**P:** Bueno debe ser bimestralmente, la reunión de consejo técnico pero hasta ahora aquí no se ha llevado a cabo no nos reúne el director. Si se ha llevado a cabo pero reuniones para tomar acuerdos, en lo pedagógico nada.

La verdad es que este espacio es muy importante porque puede ser que un maestro tenga solución a los problemas que salga ahí, puede ser que un docente tenga materiales de las que yo necesito para sacar mis alumnos adelante, entonces si se diera este espacio se compartirían las actividades que le resulto tal docente en su grupo. Es muy importante este espacio pues ahí nos podemos compartir muchas cosas, pero lo malo es que no se da.

**E: ¿Y dígame en esta escuela es decir en general sabe que problemática prevalece?**

**P:** Si, más la incompreensión lectora y la lecto escritura, es lo que he visto y también en la cuestión de las matemáticas, en tratamiento de la información ya que al plantearles preguntas los niños así en preguntas no responden, aunque sea una suma lo que tienen que hacer pero si está formulada en forma de pregunta ya no responden, por que los niños han aprendido de manera mecánica.

**E: ¿Y por qué se da esta enseñanza mecanicista?**

**P:** Por lo mismo también que el docente no busca actividades más adecuadas a los niños, en primer lugar no es dinámico, no motiva bien a los niños, lo que viene es con su marcador y plantea un problema pero de suma muy literal se puede decir, que 8 más 5, que mil más tanto eso es lo más fácil para el maestro, pero para los niños no, pues así no aprenden tiene que darles materiales concretos que puedan manipular.

**E: ¿Plasman en algún documento estas problemáticas?**

**P:** Pues la verdad es que hay se queda, cada maestro busca la manera de cómo solucionar su problema.

**E: ¿No lo registran y no dicen le tenemos que buscar solución esta problemática?**

**P:** De echo cada maestro si lleva su control o planeación eso.

**E: ¿Y bueno aquí no trabajan el Proyecto escolar?**

**P:** Pues si se hace pero no se contempla como tal, no se le da seguimiento, sólo se plasma por requisito, no hay reflexión, sólo queda en la dirección ahí empaquetado ya no se revisa.

**E Y para construir este proyecto, ¿quienes participan?**

**P:** Bueno pues si participamos todos los docentes, para dar ideas y si discutimos algunos temas y ver sobre todo algunos cursos para mejorar nuestras prácticas, pero hasta ahí, no más falta ver si se va llevar a cabo. Pero no todos trabajaban, eso es el problema.

**E ¿Y me puede decir si en los aspectos a trabajar en el proyecto escolar consideraron el contexto escolar de los alumnos?**

**P:** En algún si, pero no todos, porque a veces ya nos mandan los formatos ya hechos y sólo se va rellenando, pues de una u otra manera la lengua indígena no se considera pasa, no se contempla.

**E: ¿Y porque será que no se toma como debe ser la lengua indígena?**

**P:** Quizás porque el docente no domina bien la otra forma, es que ya no quiere hablarlo aunque sepa la lengua indígena no quiere hablarlo ni escribirlo y con los niños mucho peor porque ya dan sus clases en español. Y es lamentable porque tenemos la materia en Lengua indígena pero como siempre sólo se rellena calificaciones no hay ese trabajo no se desarrolla un contenido como debe ser.

**E: ¿Y Por qué cree que el profesor ya no quiera fomentar su propia lengua?**

**P:** Por lo mismo que se está perdiendo la identidad de cada uno, muchos como maestros pues ya queremos como ser Caxlanes ( mestizos) la verdad es muy importante saber nuestra lengua pues imagínate debemos saber escribirlo sino como vamos a enseñar, para recuperar lo mucho que estamos perdiendo porque forma también parte de nuestra identidad.

**E: ¿Y usted qué piensa del trabajo del proyecto escolar anual, es importante que se trabaje en las escuelas?**

**P:** De hecho si porque ahí se va plasmar lo que se va hacer o lo que se va ejecutar durante un año, es como la planeación del docente, pues si no planea uno pues comienza la improvisación y ya no hay un propósito y no hay objetivo que se quiera alcanzar. Igual pasa con el proyecto anual de cada escuela, porque no se ha trazado que va hacer, si va ver cursos o va ver algo de orientación para docentes no está plasmado, es muy importante para mí.

**E: Y me puede decir si la interculturalidad lo fomentan en esta escuela?**

**P:** Pues la verdad es que no se ha entendido muy bien esto del enfoque intercultural, porque hablan más de la interacción y que debemos de respetarlos los unos con los otros y con las demás culturas, por ejemplo yo que estoy trabajando aquí debo respetar la cultura de este municipio y pues debemos de tratar de fomentar el respeto de todas las culturas. Por ejemplo siento que cualquier actividad que se realice en este pueblo pues hay que aprovecharlo y de ahí comenzar a trabajar temas que realmente le encuentren significado los niños. Pero la verdad es que no se lleva a cabo nos discriminamos y decimos este se viste mal, porque pone su ropa regional se veo feo, o simplemente vemos feo porque es de Mitontic, Tenejapa o porque anda descalzo, pues no se ha practicado hay mucha discriminación entre nosotros.

**E: Y por que estará esta mentalidad de la discriminación?**

**P:** Porque falta fomentar los valores desde primer grado, para que de ahí se vayan formando y los niños vayan aprendiendo que su lengua y cultura es muy valioso como la mestiza.

**E: Me puede decir si alguna vez usted sufrió de alguna discriminación?**

**P:** Uy siempre, pero ahora que estoy más grande los ignoro, no los tomo en cuenta, suele suceder pues por ser como soy rápido la discriminación pero la verdad no me interesa yo sigo hablando mi lengua indígena y orgullosamente porto mi traje regional.

**E: Si eso veo, ¿ el Chuj de Lana que trae puesto está elaborado en su pueblo verdad?**

**P:** Si así es mi madre me lo tejió y eso es muy valioso para mí, pero bueno aquí los compañeros llegan casi trajeados y como que ya no se acuerdan de donde vienen, eso es lo que se llama aculturación ya estamos perdiendo lo nuestro y pues adquiriendo otra cultura.

**E: ¿Usted cree que es importante fomentar el Bilingüismo en el aula?**

**P:** Pues es algo muy importante para mí, puesto que se tiene que atender la niñez o sea despertarlos en el mundo que sepan

defenderse y que tengan en su mente los valores de su cultura.

**E: ¿ Que faltaría para que haya una mejora en la educación Primaria?**

**P:** Faltaría que nos bajarán cursos de diferentes temas ya sea de valores para maestros cursos de la lengua indígena también o sea la importancia de la lengua y sobre todo entender o comprender que es el enfoque intercultural, hay muchos temas que nos pueden compartir.

**E: ¿Y en esta zona como ha visto la participación del Supervisor y los ATP'S?**

**P:** También ellos no saben mucho, están muy metidos en lo administrativo, además los ATP'S no están preparados pues solo los jalan les dicen te quedas porque te quedas, porque apenas llegaste a la zona escolar. Pero la verdad es que ellos igual no saben mucho, están igual que nosotros, pero por lo mismo que no es elegido por los docentes, es decir se debería elegir al docente que se ve con esa capacidad de ayudar o brindar apoyo pero de calidad, no que en este caso es elegido por el supervisor o porque llego tarde a la zona le dan este puesto. Por ejemplo en esta zona tenemos cuatro ATP'S pero ninguno ha trabajado con nosotros sólo buscan escuelas que según ellos están más marginadas.

**E:** Bueno pues me da mucho gusto haber platicado con usted, muchos gracias profesor, se lo agradezco mucho.

**P:** De nada

## Entrevista número: 7

**01 ¿Cuántos años de servicio tiene usted?**

13 años

**02. ¿Lengua indígena que habla? Tsotsil**

**03.- De acuerdo a su experiencia ¿qué es un proyecto escolar y cual es en teoría la función que debe desempeñar en las primarias bilingües?**

El proyecto escolar es una herramienta fundamental de todo centro educativo, ya que éste permite organizar de una manera eficiente el quehacer de las escuelas, puesto que está orientado a la resolución de problemáticas que enfrenta la institución. En lo que respecta a la función que éste desempeña en la escuela primaria indígena, podría decir sin temor a equivocarme que tiene poca vinculación con lo que sucede en la vida cotidiana de la escuela. Regularmente éste instrumento es elaborado sin mucha reflexión, casi no se toma en consideración la problemática de la escuela, el contexto, el alumnado, etc. Por ende no se observa ninguna propuesta de cambio pertinente.

**04.-¿Al diseñar el proyecto escolar se define en conjunto la misión y visión de la escuela primaria bilingüe? ¿Cómo se determinan y quiénes participan?**

Muy pocas escuelas construyen de manera reflexiva la misión y visión. En el mejor de los casos cuando este se construye en colegiado, los participantes involucrados son: docentes y directivo.

**05.- ¿El proyecto actual de tu escuela está siendo implementado? Si así ha sido, menciona en qué aspectos se ha logrado ejecutar y si no, cuáles han sido las dificultades en la escuela.**

Muy pocas veces se ejecuta como tal, existen muchos impedimentos para que se logren realizar las acciones que se plasman. Quizá uno de los impedimentos más fuertes para que este no se ejecute como debe de ser es la falta de compromiso en la mejora de la educación. Me parece que el no tener una fuerte responsabilidad con el alumnado que se atiende afecta a que no se ejecute lo planeado.

**06. ¿Cómo has observado la participación y actitud del director y del colectivo docente, en la implementación del proyecto escolar?**

Creo que se observa poca preocupación por atender de manera pertinente la problemática que enfrenta la institución. Por lo tanto, la participación del colegiado docente no es nada activa.

**07. En la escuela que laboras actualmente, ¿cómo ha sido tu participación en el diseño e implementación del proyecto escolar? ¿te has sentido involucrado (a)?**

Actualmente no me encuentro adscrita a un centro escolar, sin embargo e impulsado el diseño del plan de trabajo de asesores técnico pedagógicos y he podido darme cuenta que la mayoría pierde la secuencia de un plan de trabajo desde la problemática y el objetivo.

Creo que me involucrado al momento de darle seguimiento al trabajo, no obstante no he logrado revisar cómo el plan de trabajo del ATP aterriza en la escuela.

**08. ¿Crees que en el proyecto escolar actual de tu escuela se atienden los problemas presentes en las aulas bilingües?**

Para responder a esta pregunta nuevamente me ubicaré desde mi función. Los ATP'S sí detectan problemáticas de las escuelas y de los docentes, sin embargo no plantean la solución adecuada. Tienden a perderse, a veces la problemática no concuerda con lo que se plantea como solución.

**09. ¿Consideras que la elaboración e implementación del proyecto escolar favorece el intercambio de experiencias y reflexión entre docentes y directivos, en la mejor intervención de los problemas del aula bilingüe?**

Definitivamente no. El proyecto escolar ha cumplido una función administrativa

**10.-¿Consideras que las escuelas de educación indígena logran Autonomía institucional al trabajar el proyecto escolar apropiándose de su materia de trabajo y en la búsqueda de mejorar la calidad de los aprendizajes, contextualizando el plan y programa nacional?**

La escuela ha tenido cierta autonomía, sin embargo creo que muy pocas trabajan de manera colegiada para mejorar la calidad de la educación.

**11. ¿Dentro del proyecto escolar consideras que se realizan acciones específicas, y adecuaciones de los contenidos más pertinentes de acuerdo al medio económico, social y cultural donde se encuentran los alumnos?**

Creo que la mayoría no realiza adecuaciones de contenidos, más bien se sujetan a los planes y programas nacionales.

**12. ¿Existe seguimiento y evaluación del proyecto escolar en las escuelas bilingües de acuerdo a tu experiencia como docente?**

No existe. El documento al parecer tiene importancia únicamente al inicio del ciclo escolar y después se olvida.

**13. Respecto a tu trabajo áulico, ¿el proyecto escolar guía tus prácticas escolares durante el ciclo escolar? Si es así, explica cómo lo has conseguido y si no, cuáles han sido las razones que te han impedido implementarlo.**

Creo que el proyecto escolar no es una herramienta que guíe la práctica escolar porque éste no se ha dado la importancia debida.

**14. Desde tu experiencia docente ¿Cómo has concebido el trabajo del proyecto escolar? ¿Crees que sea una forma de mejorar la escuela?**

Definitivamente sí ayudaría a mejorar el quehacer docente y el quehacer institucional si éste se tomara con la seriedad debida, pero la realidad es que éste ha cumplido una función administrativa únicamente.

**15. De acuerdo a tu experiencia, ¿qué estrategias deberían emplearse para una aplicación efectiva del proyecto escolar?**

En primer lugar, el colectivo docente debería estar consciente que a través de esta herramienta podría atender la problemática que aqueja la escuela, y que el tener un diagnóstico real ayudaría a tomar conciencia en los aspectos a combatir. Como propuesta para que este documento sea efectivo, es necesario sensibilizar al colectivo docente para que como colegiado caminen en la búsqueda de la mejora educativa.

## ENTREVISTA NÚMERO 8

**01. ¿Cuántos años de servicio tiene Usted? 15 años.**

**02. ¿Cual es la lengua indígena que habla usted? El tsotsil de Huixtan.**

**03. De acuerdo a su experiencia ¿qué es un proyecto escolar y cuál es en teoría la función que debe desempeñar en las primarias interculturales bilingües?**

Considero que un proyecto escolar debe respetar y responder a las necesidades culturales, lingüísticas, sociales y económicas de la sociedad. Que la escuela respete la diversidad de ideología, ya que actualmente todavía hay situaciones de maltrato o de prohibición del uso de la lengua materna y que siguen de alguna manera ocurriendo. Es decir, un proyecto escolar debe tener la funcionalidad en la búsqueda de nuevas formas de organizar el encuentro entre el que enseña y el que aprende a propósito de un contenido u objeto de enseñanza es que se adopta el trabajo por proyectos, cuyo fin principal reside justamente en un intento de volver la vida a la escuela o volver la escuela a la vida social en la que habita. El trabajo por proyectos toma el lugar de los ejercicios, contextualizando la práctica educativa en contextos sociales específicos que son retomados para darle sentido, vida y experiencia al acto de aprender y enseñar.

**04. ¿Al diseñar el proyecto escolar se define en conjunto la misión y visión de la escuela primaria bilingüe? ¿Cómo se determinan y quiénes participan?**

El proyecto escolar hay un conjunto de sujetos que se involucran para la construcción dicho proyecto, uno ellos están los maestros de la institución, los padres de familia y autoridades educativas de la comunidad. Los maestros son ellos que dan a conocer el problema o las problemáticas de enseñanza y aprendizaje detectados en el aula escolar; en la construcción del proyecto se reúne el consejo técnico consultivo para su análisis y discusión bajo la coordinación del director del plantel.

**05. ¿El proyecto actual de tu escuela está siendo implementado? Si así ha sido, menciona en qué aspectos se ha logrado ejecutar y si no, cuáles han sido las dificultades en la escuela?**

Actualmente estoy comisionado en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "JACINTO CANEK" de tal manera que, omito mi explicación si se está implementando los proyectos escolares o no, pero si daré un breve comentario con base a mi experiencia como maestro en la educación básica en el subsistema indígena. Cuando las escuelas primarias indígenas los maestros toman con seriedad su labor y se preocupan en darle posible soluciones la o las problemáticas que prevalecen en el contexto educativo los resultados con mejores, caso contrario los resultados son negativos y el proyecto que se elaboró queda como un requisito de carácter administrativo. Durante mi experiencia que he trabajado con el proyecto escolar he tenido resultados favorables, claro no al cien por cientos pero de alguna manera he logrado resultados positivos.

**06. ¿Cómo has observado la participación y actitud del director y del colectivo docente, en la implementación del proyecto escolar?**

Durante mi experiencia como maestro de educación primaria he observado el reto del director de la escuela y los maestros es hacer que la organización escolar esté bien para que funcione bien y de mejor manera en beneficio de los niños indígenas. De esta manera, los resultados que la institución obtenga dependen, en gran medida, de las actitudes que asuma y de la forma que conduzca el plantel escolar. Dicho de esta manera la función de los docentes no está aislada del trabajo que realizan los demás actores educativos, sino que debe estar completamente unida con todas las tareas que se desempeñan en la institución. Como ya hice mención en el punto cuatro, hay maestros y directivos comprometidos y preocupados en su labor académica y organizativa y los resultados que arroja en el aprovechamiento escolar son mejores.

**07. En la escuela que laboras actualmente, ¿cómo ha sido tu participación en el diseño e implementación del proyecto escolar? ¿Te has sentido involucrada?**

Como ya hice mención en el punto cuatro actualmente no estoy laborando en la educación básica, pero durante mi experiencia que estuve trabajando participe y me involucre activamente en la realización del proyecto escolar. La organización y la actitud positiva que demostré conjuntamente con el director y con los maestros la institución encamino y proyecto resultados favorables.

**08. ¿Crees que en el proyecto escolar actual de tu escuela se atienden los problemas presentes en las aulas bilingües?**

Durante el tiempo que trabaje en la educación básica en algunas escuela donde labore se resolvieron algunas problemáticas de enseñanza y aprendizaje. Principalmente el problema de enseñanza, obtuve mejores estrategias, dinámicas y un clima de enseñanza democrática.

**09. ¿Consideras que la elaboración e implementación del proyecto escolar favorece el intercambio de experiencias**

**y reflexión entre docentes y directivos, en la mejor intervención de los problemas del aula bilingüe?**

Hay un impacto positivo muy claro cuando los maestros se involucren en la realización del proyecto y la aplicación, entra en juego los conocimientos y experiencias cada uno de los maestros, la enseñanza y aprendizaje es recíproco cuando hay ese compartir entre colegas, pero cuando la participación es lo contrario se absolutiza el impacto del proyecto escolar y los resultados son negativos.

**10. ¿Consideras que las escuelas de educación indígena logran Autonomía institucional al trabajar el proyecto escolar apropiándose de su materia de trabajo y en la búsqueda de mejorar la calidad de los aprendizajes, contextualizando el plan y programa nacional?**

Si los jefes de zonas y supervisores escolares apoyaran a los maestros para que realicen de mejor manera su papel como educadores creo que los avances educativos serían mejores, para eso necesita dejar un poco lo administrativo y enfocarse a los educandos en lo pedagógico. Asimismo, como autoridades educativas se involucren en la construcción de los proyectos en las escuelas y su implementación creo que los resultados serían mejores.

**11. ¿Dentro del proyecto escolar, consideras que se realizan acciones específicas, y adecuaciones de los contenidos más pertinentes de acuerdo al medio económico, social y cultural donde se encuentran los alumnos?**

Un proyecto escolar tiene esa mirada de contextualizar las acciones de acuerdo a las necesidades y preocupaciones de los educandos. El maestro debe ser competente, hábil para desarrollar sus actividades con base a las necesidades de las niñas y niños indígenas. Es decir, tomar en cuenta las prácticas socioculturales y lingüísticas de los educandos.

**12. ¿Existe seguimiento y evaluación del proyecto escolar en las escuelas bilingües de acuerdo a tu experiencia como docente? Explique.**

Claro, en algunas escuelas si le dan seguimiento, con acuerdo las fortalezas y debilidades durante la implicación del proyecto; es decir, que se logró y que no. A partir de allí se vuelve a implementar otras estrategias y técnicas de trabajo hasta lograr darle posible solución el o los problemas, pero siempre y cuando haya esa iniciativa y la preocupación de los maestros en mejorar la calidad de educación.

**13. Respecto a tu trabajo áulico, ¿el proyecto escolar guía tus prácticas escolares durante el ciclo escolar? Si es así, explica cómo lo has conseguido y si no, cuáles han sido las razones que te han impedido implementarlo.**

Un proyecto escolar tiene ese objetivo de guiar las implicaciones en la enseñanza y aprendizaje en el aula, asimismo, tener las herramientas fundamentales en el proceso de desarrollo de las actividades. Con base al proyecto escolar se desarrolla el plan de clases y no perder de vista la problemática que se requiere atacar. Aunado a ello, se necesita implementar técnicas y estrategias que conlleva una secuencia didáctica que permita comprender los educandos.

**14. Desde tu experiencia docente ¿Cómo has concebido el trabajo del proyecto escolar? ¿Crees que sea una forma de mejorar la escuela?**

Si se lleva a cabo como tal, los resultados son efectivos, pero si no, la explicación del éxito educativo será negativa; pueden haber muchos proyectos y no tener buenos resultados y la calidad de la educación estará en las mismas condiciones.

**15. De acuerdo a tu experiencia, ¿qué estrategias deberían emplearse para una aplicación efectiva del proyecto escolar?**

Comunicación entre maestros, maestros alumnos, padres de familia, implementar una secuencia didáctica bien definida y delimitada. Actividades bien concretas y sencillas, lo más importante haya un actitud positiva como maestro y un clima de enseñanza-aprendizaje, es decir, afectiva y dinámica.