



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
MAESTRÍA EN DESARROLLO LOCAL  
PNPC-CONACYT**



**Experiencias docentes y estrategias didácticas en el contexto de la  
Educación Intercultural Bilingüe en Chiapas**

**TESIS**

**Que para obtener el grado de Maestra en Desarrollo Local**

**Presenta:**

**Bertha Elizabeth Pérez González PS1596**

**Directora**

**Dra. Cecilia Alba Villalobos**

**Esta tesis se inscribe en la línea de Cultura y Actores Sociales**



**CONACYT**

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

**San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Octubre de 2020**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

MAESTRÍA EN DESARROLLO LOCAL



San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.  
11 noviembre de 2020  
Oficio No. MDL/470/2020

ASUNTO: Autorización de impresión de Tesis.

**C. Bertha Elizabeth Pérez González**  
P R E S E N T E.

Con base al Reglamento de Evaluación Profesional para los egresados de la **Maestría en Desarrollo Local** de la Universidad Autónoma de Chiapas, y habiéndose cumplido con las disposiciones en cuanto a la aprobación del contenido de su trabajo de Tesis Profesional: ***“Experiencias docentes y estrategias didácticas en el contexto de la educación intercultural bilingüe en Chiapas”***. Por parte de los integrantes del Jurado, CERTIFICO el VOTO APROBATORIO emitido por éste y autorizo la impresión de dicho trabajo para que sea sustentado en su Examen Profesional de la Maestría en Desarrollo Local.

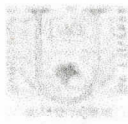
Sin otro particular, hago propicia la ocasión para saludarlo cordialmente.

ATENTAMENTE.  
“POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR”

  
DR. JUAN JOSÉ ABARCA PÉREZ  
DIRECTOR.



C.c.p. Archivo/MDL



Código: FO-113-09-05

Revisión: 0

**CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.**

El (la) suscrito (a) Bertha Elizabeth Pérez González,  
Autor (a) de la tesis bajo el título de "Experiencias docentes y estrategias didácticas en el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe en Chiapas."  
presentada y aprobada en el año 2020 como requisito para obtener el título o grado de Maestría en Desarrollo Local, autorizo a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para que contribuya a la divulgación del conocimiento científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional del Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 12 días del mes de enero del año 2021.

Bertha Elizabeth Pérez González  
Nombre y firma del Tesista o Tesistas

## **Agradecimientos**

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por otorgarme una beca para continuar mi preparación profesional.

A los docentes de la Maestría en Desarrollo Local de la Facultad de Ciencias Sociales C-III, de la Universidad Autónoma de Chiapas. En especial a la Doctora Cecilia Alba Villalobos, directora de tesis, por sus aportaciones y orientaciones en la realización de esta investigación.

Agradezco también a los Doctores Gabriel Ascencio Franco (Codirector) y Martín Plascencia González (lector) por su valioso tiempo y sus aportaciones, las cuales enriquecieron este trabajo de investigación.

## **Resumen**

La presente investigación tiene por objetivo analizar la estructura educativa, la relación entre los diferentes sectores institucionales del nivel de Educación Indígena y las estrategias didácticas de los docentes en el Centro de Integración Social (CIS) No. 9, Dr. Manuel Gamio, Zinacantán, Chiapas.

Dado que en Educación Indígena se trabaja con estudiantes que hablan diferentes lenguas en una misma escuela es de vital importancia conocer las estrategias que los docentes que laboran en EI realizan para atender la diversidad lingüística.

Para conocer con detalle la institucionalización de EI y las estrategias didácticas de los docentes, se hizo una revisión documental y un trabajo etnográfico en el CIS No.9, ya que este centro de trabajo tiene como característica principal la atención a niños indígenas provenientes de diferentes municipios del estado de Chiapas.

## Índice

Introducción	1
Capítulo I. La Educación Indígena (EI) y su proceso de institucionalización en México y en Chiapas	9
1.1 El indigenismo	9
1.1.1 La creación del Instituto Nacional Indigenista (INI)	16
1.2 Educación bilingüe-bicultural	19
1.2.1. La propuesta bilingüe-bicultural de la DGEI	21
1.3. Educación Intercultural Bilingüe (EIB)	25
1.3.1. Los Lineamiento Generales para la Educación Intercultural Bilingüe en México	26
1.3.2. El enfoque intercultural para la DGEI	29
1.4 Institucionalización de la Educación Indígena: Estructura organizativa del Nivel Indígena en Chiapas	30
1.4.1 Estructura de la DGEI	30
1.4.2. Cobertura Nacional	31
1.4.3. Dirección de Educación Indígena (DEI) de Chiapas	34
1.4.4. Cobertura estatal	36
1.5 Políticas culturales y lingüísticas para la educación	42
1.5.1. Planteamientos sobre diversidad lingüística y cultural en México	43
Capítulo 2. Estructura institucional de la educación y actores educativos	46
2.1 Estructura y actores educativos	46
2.1.1. Los primeros planteamientos sobre estructura	46
2.1.2. La teoría de la estructuración	47
2.1.3. Instituciones	49
2.2 El ámbito de la interculturalidad	50
2.2.1. La multiculturalidad como antecedente de la interculturalidad	51
2.2.2. Tipología del multiculturalismo	52
2.2.3. Contextos de origen de la interculturalidad	53
2.2.4. La interculturalidad funcional y la crítica	55
2.3 La diversidad lingüística	58
2.3.1. Sobre el bilingüismo	60
2.3.2. Nuevos enfoques del bilingüismo	62

2.4 Escuela, lengua y actores educativos en el espacio local: las estrategias didácticas	64
2.5. Educación intercultural bilingüe y desarrollo	65
Capítulo 3. Actores educativos y estrategias didácticas: El Centro de Integración Social No. 9 “Dr. Manuel Gamio” de Zinacantán, Chiapas.	67
3.1. Centros de Integración Social: surgimiento y funcionamiento en Chiapas	67
3.2. El CIS No. 9 de Zinacantán. Etnografía del espacio educativo	77
3.3. Diversidad lingüística en los espacios escolares	82
3.4. Actores educativos: interculturalidad en tensión	86
Capítulo 4. La acción educativa en el ámbito local	90
4.1 Análisis de la puesta en práctica de la institucionalización de la Educación Indígena en el CIS	90
4.1.1. Desubicación lingüística	92
4.1.2 Estrategias didácticas ante la diversidad lingüística	98
4.1.3. Las categorías	100
4.2 El contexto escolar y la construcción de estrategias educativas	103
4.3 Educación Indígena y actores educativos locales	109
4.3.1. Las propuestas de los actores locales	111
Reflexiones Finales	114
Referencias	118
Glosario de siglas	125
Anexos	126

## Índice de tablas

Tabla 1	Características de la primera generación de estudiantes en la Casa del Estudiante Indígena	13
Tabla 2	Datos estadísticos de los alumnos a nivel nacional de EI	32
Tabla 3	Datos estadísticos de docente y escuelas de EI a nivel nacional	33
Tabla 4	Funciones consideradas como docentes a nivel nacional	33
Tabla 5	Matrícula ciclo escolar 2017-2018 a nivel estatal	36
Tabla 6	Docentes a nivel estatal	37
Tabla 7	Número de escuelas por nivel educativo	37
Tabla 8	Regiones Escolares y supervisiones escolares a nivel estatal	38
Tabla 9	Lenguas maternas de la población estudiantil	39
Tabla 10	Lenguas maternas población docente	39
Tabla 11	Categoría en Educación Indígena a nivel estatal	40
Tabla 12	Categorías para los CIS y Albergues Escolares de EI	41
Tabla 13	Familias lingüísticas de las lenguas de México	59
Tabla 14	Centros de Integración Social existentes hasta 1976	70
Tabla 15	Matrícula Escolar del CIS No. 2	71
Tabla 16	Matrícula Escolar del CIS No. 6	72
Tabla 17	Matrícula Escolar del CIS No. 30	73
Tabla 18	Matrícula Escolar del CIS No. 9	74
Tabla 19	Municipios de procedencia de las y los estudiantes (Ciclo escolar 2019-2020)	81
Tabla 20	Lenguas maternas de las y los estudiantes del CIS 9	82
Tabla 21	Datos identificativos de los directivos	83
Tabla 22	Datos identificativos de los docentes	84
Tabla 23	Datos identificativos de los talleristas	85
Tabla 24	Espacios de utilización de las lenguas dentro del CIS	87

## Índice de figuras

Figura 1	Mapa de las regiones educativas de Educación Indígena	32
Figura 2	Ubicación geográfica del municipio de Zinacantán, Chiapas	78



## Introducción

La educación para poblaciones indígenas es un tema ampliamente abordado por distintos autores, existen textos que explican cómo ha sido el camino que ha recorrido esta política educativa y los cambios que se han suscitado en este andar Modiano (1974), Schmelkes (2013) Freedson y Pérez (1995), Muñoz (2004, 2018), Hernández (2016), Dietz,(2011) Bertely (2004) Son tres los modelos educativos en la historia mexicana de educación indígena: el primero, la castellanización; el segundo, la educación bilingüe bicultural y el tercero, la educación bilingüe intercultural. Este último es el que actualmente rige a la Educación Indígena en México.

La educación intercultural bilingüe establece sus propios lineamientos y reglas, los cuales deben ser acatados por los actores educativos quienes conforman el sistema educativo indígena, estos actores incluyen directivos, docentes y administrativos, estudiantes y padres de familia. Sin embargo, no todos los actores conocen estos lineamientos, por eso en la práctica se ejercen de manera distinta.

En este sentido, es importante conocer la mirada de los actores directamente involucrados en este nivel educativo, para ello la presente investigación incluye un recorrido histórico por los tres modelos educativos y algunos de los principales documentos que tutelan a la educación indígena en México, los cuales permiten conocer cuáles son los lineamientos establecidos, principalmente en el modelo actual: Educación Intercultural Bilingüe.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) establece en los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas que.

El enfoque de educación intercultural trasciende el sistema escolar y el ámbito educativo, sin poder reducirse a él, lo cual debe permitir comprender que la educación intercultural..., no debe ser únicamente para la población indígena, sino que debe involucrar a toda la sociedad, para poder así fomentar un auténtico conocimiento y comprensión recíprocos, es decir, una educación intercultural para todos (SEP- DGEI, 1999, p. 26).

Considera además que la atención a la diversidad no es una tarea fácil de resolver, pero una opción puede ser adoptar enfoques interculturales, y estos los define como: “la forma de intervención educativa que reconoce y atiende a la diversidad cultural y lingüística; promueve el respeto a las diferencias procura la formación de la unidad nacional... así como el desarrollo de actitudes y prácticas que atiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos” (SEP-DGEEI, 1999, p. 25).

Esta misma dependencia establece que una educación bilingüe promoverá el uso y la enseñanza de dos lenguas sin que una esté sobre la otra, por lo que, “estas serán tanto objeto de estudio como de comunicación” (SEP-DGEEI, 1999, p. 30).

Considerando estos puntos de la Educación Intercultural Bilingüe se realiza una indagación acerca de la puesta en práctica de la institucionalización en escuelas de Educación Indígena (EI). Para esta investigación se eligió al Centro de Integración Social No. 9 “Dr. Manuel Gamio”, ubicado en el municipio de Zinacantán, Chiapas, perteneciente a la zona escolar 023 de la región 0710 San Cristóbal de Las Casas.

Esta elección obedeció a que este centro educativo además de ofrecer aulas para atender a niños de 1° a 6° grado, también ofrece otros servicios como hospedaje y alimentación a niños provenientes de diferentes municipios de la región Altos Tsotsil-Tseltal del estado de Chiapas. Al converger estos alumnos en este centro educativo se puede apreciar una gama de lenguas y culturas conviviendo en el mismo espacio. De esta manera es posible observar cómo los docentes ponen en práctica los lineamientos establecidos y cuáles son las estrategias empleadas para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto tan diverso.

Investigar cuál es la institucionalidad de la EI en México permite conocer de manera más particular como está integrado este sistema educativo destinado a poblaciones originarias y cómo los actores educativos se involucran y ejercen esta institucionalización en la práctica cotidiana. Considerando que la educación escolarizada es parte fundamental de la formación de los individuos y en particular la que se genera en el nivel básico determina de alguna manera las trayectorias formativas de los estudiantes.

En esta investigación se planteó como objetivo general: Analizar la estructura educativa, la relación entre los diferentes sectores institucionales del nivel de Educación Indígena y las estrategias didácticas de los docentes en el Centro de Integración Social (CIS) No. 9, Dr. Manuel Gamio, Zinacantán, Chiapas.

Del cual se desprenden tres objetivos específicos:

- Identificar a los actores y los sistemas de relaciones que se establecen en Educación Indígena.
- Conocer y documentar las estrategias y mecanismos utilizados por los docentes para la puesta en práctica de la institucionalidad de la Educación Indígena.
- Identificar las estrategias didácticas de los docentes ante la diversidad cultural y lingüística.

La presente investigación se considera de enfoque cualitativo y corte etnográfico. Aunque se definió en tres etapas, éstas no necesariamente estuvieron separadas, más bien en cualquier momento se pudo recurrir a cualquiera de ellas para interactuar entre lo empírico y la parte teórica. Corbetta (2007) nos recuerda lo dicho por Bryman y Burgess (1994) la investigación cualitativa no suele definirse en fases bien definidas, más bien es un proceso dinámico que une problemas, teorías y métodos, de tal manera que: “el proceso de investigación no es una sucesión bien definida de procedimientos con un diseño claro, sino una interacción imprecisa entre el mundo conceptual y el empírico, donde la deducción y la inducción son simultáneas” (p. 301).

La primera etapa consistió en la revisión documental que permitió tener un mayor acercamiento al tema de investigación. Esta revisión consistió en la búsqueda de información de textos impresos o electrónicos que aborden aspectos relevantes que contribuyan a la investigación. En este sentido, se hizo la revisión de textos relacionados a la educación indígena, lineamientos, historia, organización, cobertura, objetivos, actores, etc. Textos relacionados al desarrollo local que permitieran establecer las relaciones de los actores presentes en el nivel de Educación Indígena y su incidencia en el desarrollo local.

Para la obtención de los datos estadísticos referentes al nivel de Educación Indígena se optó por explorar la página oficial de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), instancia que a nivel nacional atiende los aspectos educativos orientados a los pueblos originarios, junto con esta opción también se revisaron los datos proporcionados por la Oficina de Medios Informáticos de Dirección Estatal de Educación Indígena que contiene las plantillas de personal por centro educativo, datos referentes a las lenguas que hablan los docentes y los alumnos en Chiapas.

La segunda etapa de la investigación correspondió al trabajo de campo. Para ello, se asistió al CIS en el cual se permaneció por varios periodos. Un primer acercamiento al CIS se realizó en el mes de agosto de 2019 para hacer una revisión del archivo histórico de la escuela para recabar información que diera cuenta de la fundación y organización del centro educativo. Posteriormente en el mes de septiembre de ese mismo año, se regresó al CIS para realizar observación de las áreas que lo conforman a fin de entablar relación con los actores educativos, para ello se permaneció por largo tiempo en la escuela, y se hicieron recorridos por las áreas que la componen: dormitorios, cocina, comedor, aulas, talleres, áreas de esparcimiento, dirección, etc. Con lo anterior se buscó establecer relaciones más cercanas con los docentes y alumnos del CIS y poder conocer la forma de interacción entre todos los actores presentes y los procesos que se dan al interior del centro educativo.

La etnografía es un método de investigación que permite a los investigadores tener proximidad con los actores y procesos sociales, conocer más de cerca cada uno de los elementos que los conforman y su forma de interpretarlos. Guber (2001) expone “la necesidad de realizar un trabajo intensivo y en profundidad en unas pocas comunidades. Su objetivo era producir material etnográfico que muestre cómo piensa, habla y actúa la gente, en sus propias palabras” (p.24).

Se considera que es muy importante conocer de viva voz de los actores lo que piensan, lo que sienten y las interpretaciones que ellos tienen de la situación, sus propias vivencias y sus experiencias personales y profesionales para poder entender con mayor exactitud cómo ha sido su ubicación en este centro de trabajo, cuáles son los factores y actores que han influido para

ello y las estrategias utilizadas para comunicarse y realizar el proceso de enseñanza aprendizaje con los alumnos, pero también con los padres de familia y en general con los habitantes de la comunidad.

La observación que se realizó en esta investigación fue participante; en primer lugar, porque la investigadora estuvo presente en todas las áreas del Centro de Integración y su sola presencia indica participación y, en segundo lugar, porque la investigadora estuvo dispuesta a convivir y formar parte de la comunidad escolar, a participar de las actividades que se realizaron durante la estancia. La observación participante permite al investigador ser parte del contexto, lo sitúa dentro y lo acerca más a los actores.

En la observación participante el investigador se adentra en el contexto social que quiere estudiar, vive como y con las personas objeto de estudio, comparte con ellas la cotidianidad, les pregunta, descubre sus preocupaciones y sus esperanzas, sus concepciones del mundo y sus motivaciones al actuar con el fin de desarrollar esa visión desde dentro tan importante para la comprensión (Corbetta, 2007, p. 305).

Para registrar lo observado en las diferentes áreas del CIS fue necesario contar con un diario de campo, lo que permitió llevar un registro detallado y ordenado de los acontecimientos que se presentaron durante la estancia. Dependiendo del área en que la investigadora se encontró se pudo hacer uso del diario en el momento o posteriormente. El diario de campo es una herramienta que permite anotar con detalle todos los acontecimientos, acciones, reacciones, gestos de los actores que se encuentran en las diferentes áreas del contexto investigado. Velasco y Díaz de Rada (1997, p.51) argumentan que “El fundamento del diario de campo está ahí: probablemente es el instrumento de investigación óptimo para recoger al propio investigador, por un lado, y por otro, para captar la investigación como situación”.

Otra herramienta que se utilizó durante la investigación fue la entrevista que permitió conocer con mayor profundidad algunos aspectos o elementos que no se han podido descubrir con la observación. El objetivo de la entrevista es “conocer la perspectiva del sujeto estudiado, comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, sus percepciones y sentimientos y los motivos de sus actos” (Corbetta, 2007, p. 344). “A través de la entrevista el sujeto aporta una serie de elementos básicos para la comprensión del objeto de investigación, así como también

permiten tener acceso a un conjunto de significaciones y valoraciones que hacen sobre los procesos vividos” (Díaz Barriga, 1991, p.167).

Las entrevistas se realizaron a los docentes, seis profesores, los titulares de cada grado, para conocer de voz de ellos, los hechos que intervinieron para que se encuentren ubicados en este centro de trabajo, los actores que han estado involucrados en este proceso de ubicación, su conocimiento acerca de la institucionalidad del nivel de Educación Indígena y su relación con el sindicato, para ello, se requirió de una entrevista a profundidad para conocer con detalle todos estos hechos.

La entrevista a profundidad busca conocer el sentir de cada uno de los actores, su manera particular de ver y pensar el problema. Cada uno de los actores ha vivido de manera distinta la situación por lo que cada uno tendrá una manera diferente de expresar su vivencia, y por ende cada uno tendrá un significado diferente. Los contextos en donde los actores se han desarrollado laboral o personalmente son diferentes, por tal razón lo social es un factor influyente en la percepción de cada uno de ellos. “La entrevista a profundidad constituye un espacio en que se busca la producción específica de la subjetividad” (Díaz Barriga, 1991, p. 171). Se trata por lo tanto de “procurar la palabra del otro, de producir los significados del otro” (p. 172).

“La realización de una entrevista a profundidad implica entre otras cosas, una amplia construcción de un objeto de estudio, esto es, una construcción que articule diversos conceptos teóricos: políticos, sociológicos, económicos, psicológicos, etcétera. Su desarrollo posibilita visualizar una dinámica institucional desde un punto que pretende enlazar los elementos macrosociales con los microsociales” (Díaz Barriga, 1991, p.178) y “de sentido entre sujetos sometidos a la misma experiencia” (Sierra, 1998, p. 299).

En un primer momento se tenía contemplado trabajar con los alumnos del Centro de Integración Social, para ello se convino con los docentes fechas, de tal manera que no interfirieran es su planeación. Las fechas programadas para el trabajo con los alumnos se calendarizaron para el mes de abril del presente año, pero dada las circunstancias de contingencia sanitaria, ocasionada por el virus SARS-COV2 y la enfermedad que genera, denominada COVID-19, y que fue establecida hacia finales de marzo de este 2020, éstas se tuvieron que suspender. Lo que llevó a

delimitar la investigación a la perspectiva de los docentes en torno a sus propuestas didácticas para el trabajo educativo, en un contexto de diversidad cultural y lingüística.

La tercera etapa de la investigación fue la sistematización de toda la información recabada durante el trabajo de campo, para ello, fue necesaria la transcripción de las entrevistas, que posteriormente se categorizaron de tal manera que pudieran analizarse e ir encontrando los puntos clave para la explicación de la situación. La presentación de los resultados es la parte con la que se finaliza el trabajo de investigación y ésta debe ser lo más claro posible para que el lector conozca ampliamente lo que acontece en el contexto de la investigación.

En este sentido, la redacción del informe final debe profundizar y explicar con sumo detalle cada uno de los pasos que se siguieron en la elaboración de la investigación y el sentir y pensar de cada uno de los actores protagonistas.

Esta investigación consta de cuatro capítulos: el primero, denominado La educación indígena y su proceso de institucionalización en México y en Chiapas, compuesto por cinco apartados en los cuales se exponen referentes históricos de la educación indígena y la situación actual en la que se encuentra este nivel educativo, representado por cifras que dan cuenta de la cobertura nacional y estatal.

El segundo capítulo se denomina: Estructura institucional de la educación y actores educativos, en él se exponen los conceptos fundamentales que guían la investigación, los cuales son de gran utilidad para entender todo el entramado de la educación indígena, en un primer momento se arguye la relación de la estructura, la institución y los actores, posteriormente se argumenta el concepto de interculturalidad su origen y las formas de la puesta en práctica. En seguida, se aborda el concepto de bilingüismo y su tipificación para concluir este apartado con las nuevas propuestas de bilingüismo en la educación. Y finalmente, el último de los conceptos centrales de la investigación que tiene que ver con las estrategias didácticas que emplean los actores en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El tercer capítulo Actores educativos y estrategias didácticas: El Centro de Integración Social No. 9 “Dr. Manuel Gamio” de Zinacantán, Chiapas, se construye con base en las observaciones y aportes de los docentes durante el trabajo etnográfico, se incluyen información fundamental para conocer el funcionamiento del centro de integración social, así como datos numéricos del universo de atención.

Finalmente, el capítulo 4 se realiza con la aportación de los docentes, es el resultado de las entrevistas realizadas a estos actores, en este capítulo se da cuenta de las acciones que ellos emprenden para realizar su quehacer docente, así como las propuestas que tienen para mejorar la calidad de la educación en el nivel indígena.



## **Capítulo I. La Educación Indígena (EI) y su proceso de institucionalización en México y en Chiapas**

La educación para la población indígena en México ha recorrido un largo camino, desde la época de la Colonia hasta la fecha se han puesto en prácticas distintas políticas educativas encaminadas a atender a esta población, que históricamente ha sido marginada. De 1824 hasta antes de la Revolución mexicana la población indígena permaneció en el olvido total. Este movimiento revolucionario trajo consigo algunos cambios, de ser un país visto como monocultural se pasa al reconocimiento de la diversidad cultural. No obstante, en el tránsito de una visión a otra, se implementó en el país una política dirigida a los pueblos originarios, denominada indigenismo, que pretendía integrarlos a la nación, poniendo en práctica acciones educativas.

### **1.1. El indigenismo**

Desde la perspectiva de Hernri Favre (1998) el indigenismo en América Latina es “para empezar, una corriente de opinión favorable a los indios” (p.128) que señala que el indigenismo es una posición que tienen los no indios ante los indios, y que la encontramos específicamente en América Latina. Otra opinión respecto del indigenismo es la vertida por Díaz-Polanco y Sánchez (2002) en la que afirman que “es una teoría y una práctica de Estado, particularmente excluyente y opresiva, que se aplica en Latinoamérica casi sin excepción” (p.50).

Según Korsbaek y Sámano (2007) en México el indigenismo tiene tres etapas. La primera, se considera desde la llegada de los españoles, pasando por la conquista, la época colonial y termina en el periodo de la revolución mexicana. A esta primera etapa los autores le denominan indigenismo preinstitucional. La segunda, comienza en la posrevolución, y su punto central se ubica en el Congreso celebrado en Pátzcuaro, Michoacán, en abril de 1940, denominado Primer Congreso Indigenista Interamericano, fruto de ello es la creación del Instituto Indigenista Interamericano (III), un logro a nivel internacional, y la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948, a nivel nacional. A este periodo se le conoce como indigenismo institucionalizado. Y finalmente la tercera etapa que se considera desde 1982 con la toma de

posesión del presidente Miguel de La Madrid y la disolución del INI en 2003, después de 55 años de existencia<sup>1</sup>.

La castellanización fue la primera versión de la Educación Indígena (EI), Nahmad, (1993), explica que, “La castellanización se visualizó como recurso comunicativo para la transmisión de los conocimientos del mundo occidental” (p.163). Este primer acercamiento a la atención educativa de los pueblos indígenas tenía como premisa fundamental alfabetizar en castellano y enseñar las operaciones elementales de la aritmética. En este periodo el método de enseñanza que los maestros utilizaron con los niños indígenas fue el denominado “método directo”, éste consistía en el aprendizaje de una serie de palabras o frases e incluso oraciones completas en castellano, este intento de castellanizar no fue fructífero pues la población indígena desconocía el significado de las palabras.

En 1911, se promulga la Ley de Instrucción Rudimentaria que tenía por objetivo la asimilación de la población indígena, la desaparición de sus lenguas por considerarlas inferiores al español y la enseñanza directa del español bajo el programa Educación Integral Nacionalista (1913), dando origen a las primeras escuelas rudimentarias, que por su limitada organización y alcance fueron denominadas por la población escuelas de “peor es nada”. Este programa nace a propuesta del Partido Popular Evolucionista y frente a él se encontraban Gregorio Torres Quintero y Jorge Vera Estañol. (Brice, 1986).

En 1916, Manuel Gamio publica el libro Forjando Patria, esta publicación ponía de manifiesto la diferencia entre los indianistas y sus opositores, el autor proponía el respeto por los regionalismos y enfatizaba los aspectos culturales de la Península de Yucatán. Para 1917 se podía percibir dos tendencias radicalmente opuestas, por una parte, Torres Quintero y sus escuelas rudimentarias y por otra, Manuel Gamio y la Sociedad Indianista Mexicana que ambicionaba un programa especial de educación para poblaciones indígenas basado en “principios de ciencia social y el entendimiento de las diversas culturas indias” (Brice:1986, p.130).

---

<sup>1</sup> Fue durante el sexenio de Vicente Fox, primer presidente de oposición (del Partido Acción Nacional), después de más de 70 años de gobierno del Partido Revolucionario Institucional (PRI), que el INI se convierte en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

En 1914, cuando se hace un balance de las aportaciones de las escuelas rudimentarias en las poblaciones indígenas se encuentra que, para una población de 11 millones de analfabetos únicamente operaban 300 escuelas, surgen entonces peticiones para cambiar la forma de educación hacia los indios y en la tribuna de la Convención Constitucional, Félix F. Palavicini, Secretario de Instrucción Pública, pronuncia un discurso que a la vez significó un reto para sus colegas políticos: “Los indios son el clamor de nuestra consciencia; representan nuestra falta más grande. Por las calles y plazas, ellos cargan no solo el peso de tres siglos de colonización sino también la carga de 100 años de dominación criolla”. (Brice, 1986, p.133) Ante este pronunciamiento Venustiano Carranza quien era el presidente de México decidió realizar algunos cambios en el sistema educativo. Para 1917 estableció la Dirección de Antropología y Poblaciones Regionales (DAPR) para iniciar la educación integral nacionalista propuesta por Gamio.

Para ello, se hizo una selección de 10 regiones cuya población representara diversidad cultural, racial, económica y lingüística. Este programa tenía la meta de que cada año una de las regiones sería el proyecto central de la Dirección, sin embargo, la única región en la que se trabajó todas las etapas del proyecto fue Teotihuacán que fue la primera elegida y en todas las demás nunca se realizó trabajo alguno. Este programa se trazó de tal manera que, seleccionaba los valores más útiles al indio y desechaba los perjudiciales, de manera que el indio pudiera ser ciudadano nacional. Finalmente, esta Dirección cerró sus puertas en 1925 al revelar que los indios no tenían una noción amplia de patria, más bien se delimitaba a la aldea en la que residía, situación que escandalizó a los políticos de la época.

José Vasconcelos en 1921 asume el cargo de Secretario de Educación bajo las órdenes del presidente Álvaro Obregón, la ideología de estos líderes políticos era la de incorporación de las poblaciones indígenas a la vida nacional, esto incluía que las poblaciones indígenas tuvieran el mismo tipo de educación que las poblaciones no indígenas. Brice, (1986) recuerda las palabras de Vasconcelos “la política de educar al indio... según normas separadas de cualquier clase, no sólo es absurda entre nosotros, sino que resultaría fatal” (p. 135).

La unificación del sistema educativo a nivel nacional era la meta de la Secretaría de Educación, para alcanzar esta meta la constitución de 1917 fue modificada y estableció que el gobierno central sería el encargado de establecer, organizar y mantener toda clase de escuelas en todo el territorio nacional. Estas modificaciones fueron aprobadas y la Secretaría de Educación fue entonces la encargada de organizar el nuevo sistema de educación pública. A esta nueva organización se sumaron los departamentos de Cultura India y la Campaña contra el Analfabetismo.

Una de las acciones de Vasconcelos durante el tiempo que estuvo frente a la Secretaría de Educación (1921-1924) fue la creación de las misiones culturales, convencido de que el indio no debía tener una educación particular, envió a jóvenes egresados de las preparatorias de la ciudad de México a distintas localidades indígenas para llevarles la buena nueva. El objetivo de estas escuelas era el mismo que el de las escuelas rudimentarias. “Lograr que los indios de todas las edades supieran hablar español y conocieran los rudimentos de civilización necesarios para su participación en la cultura nacional” (Brice, 1986, p.136).

En 1923, se crea el Departamento de Educación y Cultura Indígena, el cual se incluye a la Secretaría de Educación. Al frente de este Departamento se encontraba el profesor Enrique Corona Morfín quien junto con Vasconcelos crean las casas del pueblo. Para Aguirre Beltrán las casas del pueblo representaron “El mejoramiento integral de las comunidades indígenas... porque las casas del pueblo son escuelas para la comunidad” (Hernández, 2000, p.18).

Las casas del pueblo se implementaron en diversas comunidades indígenas, es ahí a donde asistían los maestros de las misiones culturales, y preparaban a la población indígena en distintas áreas, leer y escribir en español, pero también les enseñaban oficios y artes como la agricultura, ganadería y otras actividades que les apoyarían en su vida diaria. Las casas del pueblo se constituyeron bajo las siguientes bases: Sociales: construir la escuela para la comunidad y la comunidad para la escuela; económicas: acrecentar con menor esfuerzo la producción, cultivar hábitos de asociación y cooperación; Morales: formar hombres libres, de iniciativa, prácticos pero con vista hacia lo ideal con un sentimiento de responsabilidad bien definido; intelectuales: proporcionar los conocimientos generales de acuerdo con los diversos grados de enseñanza, sin olvidar el desarrollo integral y armónico del alumnado por medio de prácticas agrícolas, industriales o domésticas propias de

la localidad; Físicas y estéticas: desarrollar hábitos de higiene, formar hombres físicamente fuerte y vigorosos (Hernández, 2000, pp.17-18).

Estas casas no tuvieron la respuesta deseada por lo que posteriormente se convirtieron en Escuelas Rurales y el Departamento de Educación y Cultura Indígena en el Departamento de Escuelas Rurales, esto debido a las exigencias de las poblaciones campesinas rurales hablantes del español reclamando escuelas y maestros para sus localidades.

En 1925, se crea la Casa del Estudiante Indígena, ubicada en la ciudad de México, en donde se alberga a estudiantes de ascendencia indígenas y se les instruye para que posteriormente regresen a sus comunidades a enseñarles lo aprendido en la ciudad, las formas de vida y la lengua castellana. Sin embargo, este proyecto no tuvo los frutos planteados y los estudiantes ya no querían regresar a sus comunidades optaban por quedarse en la ciudad. Oficialmente abre sus puertas en 1926, la primera generación estuvo conformada por 198 jóvenes provenientes de 27 grupos étnicos que pertenecían a 21 estados de la república mexicana, con edades de 14 a 18 años. En el cuadro siguiente se detallan algunas características:

Tabla 1. Características de la primera generación de estudiantes en la Casa del Estudiante Indígena

Lengua						
Bilingües Español- lengua indígena		Monolingües sólo lengua indígena		Monolingües solo español		
148		19		31		
Estudios						
Analfabetas	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
36	67	58	16	3	7	11

Fuente: Elaboración propia a partir de datos tomados de Hernández, 2000, p.19.

Estos jóvenes ingresaron a diferentes escuelas cercanas a la Casa del Estudiante Indígena, la Benito Juárez, la Galacio Gómez y la primaria anexa a la Escuela Nacional para Maestros. Para su capacitación tecnológica se inscribieron en la Escuela Práctica de Industrias de la Facultad

de Ciencias Químicas, Escuela Técnica de Constructores, Instituto Técnico Industrial y Talleres del Departamento de Industrias, todas ubicadas en la ciudad de México.

En 1931, Moisés Saenz, cuando fungía como Secretario de Educación, conoce a William Cameron Townsend, misionero estadounidense que radicaba en Guatemala, al conocer el trabajo que había realizado con los kakchikeles de ese país lo invita para trabajar en México y aportar sus conocimientos en la cuestión india del país. Al comenzar sus trabajos con los pueblos indios de México Townsend se da cuenta que, el reto es muy grande, la diversidad lingüística del país es muy amplia, por lo que consideró importante la creación de un instituto de lingüística para poder trabajar en todas las regiones y en 1934 imparte el primer curso en Arkansas (Brice, 1986, p.260). Que será el antecedente del Instituto Lingüístico de Verano que operó en varias regiones indígenas del país.

La estación experimental de incorporación indígena de Carapan, fue un proyecto implementado en 1932 por Moisés Saenz, el cual se estableció en la Cañada de los once pueblos del estado de Michoacán. Este programa adoptó la política de pequeñas nacionalidades de la Unión Soviética, “Había que conservar las lenguas indígenas como camino para alcanzar el espíritu y el entendimiento de los niños indios, y los indios habrían de tener sus propias escuelas en las cuales se enterarían primero de su propia cultura y después de la regional y la nacional” (Brice, 1986, p.264). El método utilizado para este proyecto, desde el punto de vista de Brice, fue semejante al utilizado por los misioneros coloniales. Primero, aprender el idioma del indio, segundo, estudiar la cultura india y tercero, filtrar a través de la lengua y la cultura de los indios la valorización de lo nacional. El cual se cierra un año y medio después de creación.

En 1935 entra el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) a México, en 1939 surge el proyecto Tarasco bajo la dirección del lingüista Mauricio Swadesh miembro del ILV y el gobierno federal encabezado por Lázaro Cárdenas del Río. Los posteriores mandatarios no siguieron con la misma línea educativa para las poblaciones indígenas y el proyecto Tarasco se canceló. (1939-1941).

Otro evento importante acontecido en 1939, fue la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, la cual reunió a profesionales mexicanos y norteamericanos entre los cuales se encontraban

Mauricio Swadesh, Norman McQuown, Kenneth Pike y William Cameron Townsend y los mexicanos A. Barrera Vásquez, Wigberto Jiménez Moreno y Miguel Othón de Mendizábal, y de la que se obtuvo como resultado la recomendación de “la alfabetización en lenguas indígenas y la enseñanza del español como segunda lengua” (Hernández, 2016, p.147). La conclusión de este encuentro expresaba que el método directo de castellanización vertido hacia las poblaciones indígenas había servido únicamente para proporcionar un leve barniz de bilingüismo, sin embargo la mayoría de la población seguía en el monolingüismo de su lengua materna, por lo que la nueva propuesta emanada de esta reunión proponía no extinguir el idioma vernáculo sino sumarle el español, el cual podría utilizar en algunos momentos de su vida con la finalidad de que le proporcionara ventajas en lo social y económico. “El plan de integración no era el de supresión, sino más bien de agregación” (Brice, 1986, p.177).

Entre los años 30 al 50 se crearon diversas instituciones que establecieron relaciones políticas y académicas con el mundo indígena: 1936, el Departamento de Asuntos Indígenas, 1939 Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), 1942, la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), y el Instituto para la Alfabetización de Indígenas Monolingües. En 1947 la UNESCO inicia en Nayarit un proyecto piloto encaminado al mejoramiento educativo, económico y sanitario de la población indígena. Lo cual provocó que en 1951 el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL) se estableciera en México. En 1950, se conforma el proyecto piloto del Valle del Mezquital, en Hidalgo. (Jiménez, 2009 y Hernández, 2016).

En 1940 se celebra el Primer Congreso Indigenista Interamericano, que tiene su sede en Pátzcuaro, Michoacán. Este Congreso reúne a 18 países de América los cuales intercambian experiencias sobre el quehacer indigenista. Del 14 al 18 de abril de ese año se trabaja en cuatro secciones técnicas: Biológicas, Socio-económicas, Educativas y Jurídicas. Los países participantes fueron: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Estados Unidos, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Perú, Uruguay y México.

Como resultado de este primer congreso se propone a las naciones participantes los siguientes postulados en materia educativa indígena: (Hernández, 2000)

- Respeto a la personalidad indígena
- Reconocimiento de la importancia de las lenguas nativas, su uso será en las etapas iniciales de la escolarización
- Enseñanza de la lengua nacional en todas las escuelas indígenas
- Elaboración de textos para la enseñanza de la lectura y escritura en lenguas nativas
- Producción literaria en lenguas indígenas de carácter recreativo para adultos
- Empleo preferente de indígenas competentes para los puestos educativos indígenas
- Organización de Misiones Culturales para atender grupos móviles
- Preparación de investigadores para el estudio de los valores culturales

Las recomendaciones anteriormente descritas son sólo algunas de las 72 que se propusieron al finalizar el Congreso, este documento fue firmado únicamente por 14 de las 18 delegaciones oficiales presentes. En este mismo congreso también se propuso que cada una de las naciones estableciera una organización especial para el desenvolvimiento de programas de promoción e investigación de la población indígena. Fruto de ello es la creación en 1948 del Instituto Nacional Indigenista. El término indianista es cambiado por indigenista.

### **1.1.1 La creación del Instituto Nacional Indigenista (INI)**

Con estos antecedentes en 1948 se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI) por decreto presidencial, y se crea como un organismo descentralizado, dependiente directamente de la Presidencia de la República “que tiene como función sobresaliente realizar las medidas necesarias para lograr la integración de los grupos étnicos a la vida nacional y coordinar, además las actividades que, en dichos grupos, realicen las Secretarías del Estado formulando los programas correspondientes y señalando la metodología adecuada” (Aguirre, 1976, p.43).

Para la atención a las diferentes zonas y grupos indígenas del país el INI crea los Centros Coordinadores Indigenistas (CCI). Frente a estos CCI se encontraban generalmente antropólogos sociales, el área de influencia de los CCI se constituía por una región denominada



intercultural, pues en ella vivía tanto población indígena como mestiza y la atención era destinada para ambas poblaciones.

Dentro de los CCI se encontraban una serie de profesionistas dedicados al trabajo con las poblaciones indígenas (agrónomos, zootecnistas, abogados, economistas, médicos y profesores) sin embargo, la aplicación de los programas en estas poblaciones se les encargó más de lleno a los llamados promotores quienes tenían la función de promover el cambio en su comunidad y además tenían la ventaja de que hablaban la misma lengua que ellos. Por lo que, fungían como auxiliares directos de los profesionistas antes mencionados.

En 1951 se crea el primer CCI, en el país y fue en la ciudad de San Cristóbal de las Casas, en el sureño estado de Chiapas, este centro se denominó Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil (C.C.I.T.T), pues en la región económica denominada Altos de Chiapas se concentraban poblaciones indígenas que hablaban tseltal y tsotsil y la ciudad de San Cristóbal de las Casas era el centro de reunión de todas estas poblaciones.

Para la creación de este primer centro se consideraron tres características fundamentales, a decir de Aguirre Beltrán (1976):

1. La alta densidad de población indígena, que en algunos municipios era del 100% y en promedio general superior al 95%.
2. Los grupos indígenas que se atenderían en ese centro en conjunto eran de los más numerosos a nivel nacional.
3. El aislamiento en el que se habían mantenido estos dos grupos los hacía ser de los más conservadores en el país.

Brice (1986) dice además que otra característica importante tomada en cuenta para la construcción de primer CCI en Chiapas, era la pobreza extrema en que se encontraban la mayor parte de los pobladores indígenas, situación que se conocía por estudios realizados anteriormente. El segundo CCI que se construyó fue el de Chihuahua, en 1953, con el grupo étnico Tarahumara, hoy autodenominados Raramuri, dos años después de la apertura del primer CCI.

En 1950 en la región Altos de Chiapas se tenía registro de la existencia de 60 escuelas distribuidas en 15 comunidades, en las cuales se tenía la presencia de 65 maestros mestizos y 4 indígenas. Ante esta situación el INI inicia en 1951 la introducción de escuelas atendidas por promotores indígenas, con la novedad de utilizar la lengua de la comunidad para poder comunicarse con los pobladores y la utilización de personal nativo de la comunidad. A estas escuelas se les conoce como las primeras escuelas bilingües en América. (Modiano y Pérez, 1976, p.55-56).

La primera generación de promotores estuvo compuesta en principio por 24 líderes indígenas de distintos municipios de la región (Chamula, Chenalhó, Mitontic, y Zinacantán) que tenían conocimientos mínimos de alfabetización, posteriormente se anexaron algunos más dando como resultado que esta primera generación se conformara con 52 promotores, todos hablantes de tseltal y tsotsil. La capacitación de esta generación consistió en un entrenamiento intensivo (un mes) de la escritura del español y lectura en su lengua materna, matemáticas básicas y formas de enseñanza, todo esto para poder llevar a cabo su labor educativa en sus respectivas comunidades. (Aguirre, 1976).

Modiano y Pérez (1976) afirman que, a fines de 1952 se tenían funcionando 46 escuelas con un solo docente, en 8 municipios de la región: Chamula, Chanal, Chenalhó, Las Casas, Mitontic, Oxchuc, Tenejapa y Zinacantán con una matrícula de 1,504 estudiantes de los cuales el 12% eran del sexo femenino (108). Las nuevas generaciones de promotores formadas por el INI eran personas más jóvenes y con mayor preparación académica. En 1954 el INI proporcionó algunas becas, que consistían en dotar de dormitorio y comida a los que quisieran prepararse para promotores, estos asistirían a escuelas primarias ubicadas en San Cristóbal de las Casas. Para 1956 éstos concluyeron la educación primaria y fueron contratados como promotores. Las mujeres se sumaron a esta tarea hasta 1960.

En 1963 la mayoría de los promotores habían concluido la educación primaria y se encontraban inscritos en secundaria, posterior a la secundaria estudiaban la normal y en 1964 recibieron su certificado de normal, la primera generación de mujeres normalista egresó en 1968. Para este mismo año, por convenios que se hicieron entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el

Departamento de Educación del Estado, el Sindicato Nacional Trabajadores de la Educación (SNTE) y el INI, la SEP comenzó a dar plazas a los promotores que contaban con el certificado de secundaria. Estas plazas se denominaban Maestro “A”, esto ocurrió en toda la república mexicana. Para 1972 se crea la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena y todas las escuelas y empleados del INI pasaron a depender de esta Dirección. (Modiano y Pérez, 1976, p.57).

## **1.2.Educación bilingüe-bicultural**

La política educativa empleada por el Estado para las poblaciones indígenas hasta mediados de los años 60, no partía de las iniciativas de los propios pueblos, más bien era producto de las bases políticas e ideológicas de la Constitución y de diferentes reglamentos nacionales e internacionales, por tanto, la población indígena no estaba satisfecha. Aunado a esto la Declaración de las Naciones Unidas de 1954, sobre los derechos de las minorías étnicas a recibir educación escolarizada en su propia lengua, y la crítica de las ciencias sociales hacia las acciones indigenistas por parte del Estado, toman relevancia en la década de los 70<sup>2</sup>.

A principio de esta década, surge una exigencia de las poblaciones indígenas y en especial de los promotores bilingües hacia el Estado. Estas manifestaciones exigían un mejor trato hacia ellos, en especial en los ámbitos educativo y cultural, la crítica hacia el modo en que las poblaciones indígenas habían sido tratadas hasta entonces, se hace patente de manera más constante. La aculturación había prevalecido en los años anteriores, y se vislumbraba un etnocidio. En este contexto de inconformidad y de exigencias toma gran relevancia la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC), la cual encabezaba dichas protestas. Esta alianza fue creada en junio de 1977 por iniciativa de los Promotores Culturales Bilingües formados por el INI y la SEP.

La ANPIBAC planteaba erradicar la relación de discriminación racial, explotación económica, dominación cultural y manipulación política que el Estado había tenido con las poblaciones indígenas y en su lugar proponía una relación que propiciara el fortalecimiento identitario de las

---

<sup>2</sup> Los señalamientos de disciplinas como la antropología social, van en el sentido de que el indigenismo había sido una política al servicio del Estado, para ejercer un nuevo colonialismo hacia las poblaciones indígenas.

poblaciones indígenas, una verdadera participación política y el establecimiento de un proyecto educativo liberador. Para lograr este tránsito, los promotores exigieron ser partícipes de altos cargos en las instituciones escolares destinadas a las poblaciones indígenas y además solicitaron un proceso de capacitación para poder cumplir con el cargo. En el ámbito pedagógico cambiaron la política de etnocidio de las lenguas y la cultura indígenas por el modelo denominado bilingüe-bicultural. Este modelo “consideraba la lengua y la cultura indígena recursos y objeto del proceso educativo” (Jiménez, 2009, p.39).

Este nuevo modelo fue retomado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), creada en 1978, a la par de que el Estado implementaba nuevas medidas para la castellanización, en 1973 se dio inicio al Plan Nacional de Castellanización y en 1978 se puso en marcha el Programa Nacional de Educación para todos y el Programa de Castellanización, lo que significaba que, “el Estado seguía poniendo en el centro la castellanización y escolarización de los niños indígenas monolingües, solo que bajo la propuesta bilingüe-bicultural” (Hernández, 1982, p.117).

Desde unos años antes (1963), se hacía un intento por promover una política educativa bilingüe, recuperando las técnicas y objetivos del Proyecto Tarasco<sup>3</sup>. Después de la Sexta Asamblea Nacional de Educación en 1964, se aprueba la utilización de métodos y personal bilingüe para atender a la población indígena (Bello, s/f). En 1971 se crea la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena que es el antecedente de la DGEI, y de ahí se desprende el Servicio de Promotores Culturales y Maestros Bilingües. Este nuevo planteamiento significó de alguna manera la recuperación de las lenguas maternas, sin embargo, en el contexto de la escolarización aún seguía prevaleciendo la sumisión de los valores y las costumbres de la población indígena al mundo occidental.

Al crear la SEP el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües en 1964, se responsabilizó con el apoyo técnico y administrativo del Instituto Nacional Indigenista, de los servicios

---

<sup>3</sup> Este proyecto se implementó en el estado de Michoacán, bajo la dirección del lingüista norteamericano Mauricio Swadesh, el lingüista mexicano Alfredo Barrera Vázquez y Maxwell Lathrop del ILV. La finalidad era alfabetizar primeramente en lengua Tarasca y posteriormente introducir el español solo después de que los alumnos estuvieran alfabetizados en su lengua materna.

educativos bilingües establecidos por éste en once regiones del país donde operaban sus centros coordinadores. La SEP después de esto, organizó la apertura de servicios en dos nuevas áreas lingüísticas: la otomí del Valle de Mezquital y la náhuatl de Puebla y Veracruz. (Hernández, 1982, p.68).

Estas acciones resultaron relevantes para el reconocimiento de las lenguas indígenas y su enseñanza en el sistema educativo; no obstante, la puesta en marcha desde las instituciones no tuvo el mismo espíritu. En el texto de María Eugenia Vargas (1994) se pone de manifiesto las diferentes formas de corrupción al momento de contratar a los Promotores Culturales y a los maestros bilingües pues más bien esta contratación no correspondía a personas que cumplieran los requisitos establecidos en las convocatorias, sino a personal que de alguna manera tenía relación con el Servicio de Promotores, es decir, dentro de este servicio tenían parientes, amigos o vecinos que ya desempeñaban alguna función, además de obviarse algunos exámenes “se sabía que hablaba el idioma”, “se veía que tenía vocación” y “que necesitaba el empleo” (pp.188-189).

Requisitos fundamentales considerados para ingreso al servicio, según la convocatoria del ciclo escolar 1976-1977 fueron:

1. Ser indígena originario de la región en que se utilizan sus servicios.
2. Dominar el idioma español, la lengua indígena de la región y la variante dialectal de la comunidad en la que prestará sus servicios.
3. Haber cursado en forma completa la educación media básica. Además de estos requisitos los aspirantes deberían presentar un examen de conocimientos generales y una prueba psicológica, una carta de buena conducta por las autoridades de su comunidad y -en el caso de los varones mayores de 17 años- la cartilla de servicio militar liberada. (Martínez, 2015, p. 107).

Sin embargo, al contratar a los promotores no se cumplía con los requisitos especificados en la convocatoria.

### **1.2.1. La propuesta bilingüe-bicultural de la DGEI**

La DGEI considera de alguna manera la propuesta bilingüe-bicultural de la AMPIBAC y comienza a trabajar en las escuelas, el aspecto bilingüe se retoma como el uso de las dos leguas (español y lengua materna), en un primer momento se utiliza la lengua materna del estudiante no solo de manera oral sino también lectura y escritura y gradualmente se introduce el español.

La principal función del aspecto bicultural era la conservación, preservación y desarrollo de los valores que autodefinían a los grupos étnicos.

Para Moya (1998) en el enfoque bilingüe-bicultural “La lengua se consideraba el puente para conseguir la castellanización, el conocimiento y enriquecimiento de la “cultura propia” simbolizaba el tránsito a la cultura nacional-globalizada” (p.110). En los primeros dos grados de la educación primaria los alumnos podrían hacer uso de su lengua materna dentro de la escuela y en el aula, a partir del tercer grado se enseñaba el español como segunda lengua, sumando la enseñanza de los demás contenidos de la educación elemental.

La propuesta inicial de la AMPIBAC consideraba a la lengua materna como parte esencial del proceso educativo, no solo un puente para aprender el castellano, sin embargo, el planteamiento de la DGEI utilizó la lengua materna de los indígenas como un elemento que serviría únicamente para aprender el español de manera más fácil. “Desde que el Instituto Nacional Indigenista (INI) inició sus labores en los años 50, el método bilingüe se planteó en México para facilitar la castellanización y alfabetización de los niños indígenas y su eventual transición al currículum nacional” (Freedson y Pérez, 1995 p.219)

La DGEI utilizó un bilingüismo de transición y lo que se requiere en la Educación Indígena es un bilingüismo coordinado (Hernández Díaz, 2003 p.46). Al respecto Bertely (2004) explica que, para algunos autores (Varese, 1983; Coronado, et. al, 1981; Aubague, Díaz-Couder, Lewin y Pardo, 1982) el bilingüismo coordinado debe considerar a ambas lenguas como valiosas, de tal manera “Que asegure la valoración de la lengua nativa y el castellano en términos igualitarios, impulsando el uso de la primera para estimular la horizontalidad y el intercambio cultural recíproco” (p.87). Si bien este era el sentido de la demanda de las organizaciones indígenas, como la AMPIBAC, en la práctica el proyecto de la DGEI careció de reglas pedagógicas claras, además de otras deficiencias que llevaron a la falta de uso de las lenguas en el ámbito escolar e incluso a su desvalorización.

La DGEI, en 1986 elabora un documento en el cual establece las bases generales de la educación bilingüe bicultural en México. En este texto se encuentran proposiciones teórico metodológicas que se dirigen a las poblaciones indígenas de tal manera que se configure una pedagogía que

coadyuve al fortalecimiento y desarrollo de una identidad cultural, considerando la especificidad lingüística y sociocultural de todos los grupos étnicos.

Se fundamenta en cuatro aspectos principalmente: primero, fundamentos sociales y culturales, en los que se hace una revisión sucinta de las relaciones que se han gestado entre los grupos étnicos a partir de la invasión española, los procesos culturales y educativos por los que se ha transitado, y plantea los elementos que un proyecto educativo para la población indígena debe contener. Para la DGEI un proyecto educativo para las poblaciones indígenas debe ser

Un proyecto global que trascienda el ámbito estrictamente escolar y se constituya en un sistema de movilización y de recuperación cultural a nivel de toda la nación, debe posibilitar la expresión y creatividad de todos los componentes étnicos de la misma. Un proyecto de tal naturaleza se propone la explotación valorativa de los múltiples espacios a través de las cuales se expresan las especificidades socioculturales (SEP, 1986, p.18).

Los elementos que un proyecto educativo bilingüe bicultural debe de contener son: lengua, historia, economía, etnoconocimientos y tecnología, estética y valores.

El segundo fundamento, el lingüístico aborda el contexto en el que se encontraba el contacto lingüístico, la integración nacional y los conflictos lingüísticos, la diversidad y la unificación lingüística, el bilingüismo y el conflicto cultural, los efectos de la subordinación lingüística, las redes de significados y consecuencias en la enseñanza y la lengua y las estructuras cognoscitivas en el proceso de aprendizaje. En lo que se refiere a este punto se especifican los efectos del bilingüismo en la práctica pedagógica.

En el nivel preescolar se propone la consolidación y el reforzamiento de la lengua del alumno. La introducción de una segunda lengua en este momento de la vida de los alumnos podría derivar en un desequilibrio en el dominio que ha alcanzado en el manejo de su lengua materna. “El niño en esta etapa es capaz de nombrar y pedir objetos que no están visibles y contar sucesos vividos con anterioridad, pero no es capaz de definir el significado de una palabra” (SEP: 1986, p.45) por tanto, los objetivos principales que se persiguen en la educación preescolar son el desarrollo de habilidades y capacidades que abran la posibilidad de iniciar el proceso de lectura y escritura.

En este documento se indica también que el proceso de lectura y escritura se basa principalmente en la información no visual que el sujeto posee conocimiento léxico-semántico y morfosintáctico de su lengua (Ferreiro y Teberosky, 1980, p.46) y se debe tener un alto grado de reflexividad del lenguaje oral para poder transitar del código oral al escrito, de tal manera que, si este proceso no se realiza en la lengua materna no se puede lograr. En este proceso se pueden presentar tres tipos de interferencia: fonológicas, fosintácticas y semánticas. En consecuencia, “la enseñanza del idioma castellano debe introducirse entonces una vez que el alumno ha explorado todas las posibilidades de significación de su idioma, tanto a nivel oral, como escrito”. (SEP, 1986, p.50).

El tercer fundamento es el pedagógico, en este apartado se expone la relevancia de la educación en los procesos sociales y el papel de la escuela y la función que deberá cumplir para adecuarse lo más posible a las necesidades de los distintos grupos étnicos, este documento tiene un apartado en donde se especifican los lineamientos generales para una pedagogía indígena bilingüe-bicultural.

Y el último fundamento es el jurídico-político en donde se exponen los marcos legales y políticas que sustentan el proyecto de EBB. En primer lugar, se sustenta en el artículo 3° constitucional, secundado de otros artículos como el 5° fracciones I, III, IV, VII, XII, XIII, XIV Y XV. La ley Federal de Educación en su artículo 20 expone que “El fin primordial del proceso educativo es la formación del educando” (SEP,1986, P. 108), otros artículos de la citada ley que toman relevancia para la EBB son artículo 21 en donde se establece la normatividad de la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural y 22 que promueve que “los establecimientos educativos deberán vincularse activa y constantemente con la comunidad” (SEP, 1986, P. 108).

Para Bertely (2004) el modelo bilingüe bicultural se inserta en el paradigma etncista en el cual, convergen diversas disciplinas “lingüística, semiótica, psicogénesis, pedagogía, sociología y antropología” (p.87).

Si bien este documento denominado Bases Generales de la Educación Indígena creado por la DGEI explica de manera detallada las normas y los reglamentos, los fundamentos y los objetivos para la EBB en la práctica las instancias educativas tenían como prioridad la castellanización de la población indígena, lejos se estaba de resolver los problemas educativos en los que se



encontraba la población indígena del país, de tal manera que, este nuevo modelo educativo no satisfacía las necesidades de los indígenas mexicanos, esto aunado a la exigencia de organizaciones y profesionistas indígenas, de científicos sociales y de organismos internacionales propiciaron la transición a un nuevo modelo educativo: la Educación Intercultural Bilingüe.

### **1.3. Educación Intercultural Bilingüe (EIB)**

En 1990 se presentan nuevamente algunos cambios en la educación destinada a los pueblos indígenas, el modelo bilingüe bicultural con el que se venía trabajando cambia y se convierte en intercultural bilingüe. Para algunos autores Gigante, 1995; Bertely, 2004; Jiménez, 2009 este cambio fue únicamente nominal pues los planteamientos de la DGEI parecían no haber dado un giro significativo, más bien obedecían a los aportes de la investigación social, en el cual la mayoría de los países de Latinoamérica adoptaban el término de intercultural. Por su parte, Jiménez Naranjo (2009) expone que la propuesta intercultural reconoce la estrechez y la rigidez de la propuesta bilingüe bicultural al considerar la necesidad de distinguir lo propio de lo ajeno, sin embargo, en ningún momento la resuelve.

Según información de la página web<sup>4</sup> del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) “Somos una nación multilingüe con 68 pueblos indígenas y hablamos 364 variantes lingüísticas y español”. Para atender a esta diversidad la DGEI plantea la atención educativa de la población mexicana en dos planos: primero, “corresponde a los servicios educativos destinados específicamente a los grupos indígenas que se adapten a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, el segundo, a los servicios que recibe la población no indígena, a través de los cuales se deberán combatir las formas manifiestas y encubiertas de racismo, así como favorecer el reconocimiento de los pueblos indígenas” (SEP, 1999, p.23).

Para atender precisamente las necesidades y demandas de la población indígena en el ámbito escolar en 1999 la Dirección General de Educación Indígena presenta los Lineamientos

---

<sup>4</sup> [www.inali.gob.mx](http://www.inali.gob.mx)

Generales para la Educación Intercultural Bilingüe en México. Documento en el cual se establecen 42 lineamientos para la atención a la población indígena.

### **1.3.1. Los Lineamiento Generales para la Educación Intercultural Bilingüe en México**

En 1999, la DGEI publica los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas, en este documento se especifican los fines y los propósitos de la EIB, el enfoque intercultural, los contenidos escolares, la enseñanza bilingüe, las necesidades educativas de las y los niños indígenas y la formación de los docentes. En lo que se refiere a los lineamientos la DGEI establece 42, los cuales deben ser considerados para proporcionar una adecuada EIB. De manera resumida se exponen en seguida:

1. Los fines y propósitos expresados en el marco filosófico nacional son la base para la educación que se le proporcione a los niños indígenas.
2. Esta educación proporcionada a los niños indígenas favorecerá el desarrollo integral y armónico como individuos y miembros de la sociedad.
3. Se considerará la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas y se atenderán sus demandas, necesidades y condiciones de cultura, lengua, poblamiento, organización social, etc.
4. Esta educación será Intercultural Bilingüe
5. E entenderá por EIB aquella que reconozca y atienda la diversidad cultural y lingüística, promueva el respeto a las diferencias, procure la formación de una unidad nacional a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local...
6. La educación bilingüe se entenderá como la que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación de una lengua indígena y el español y se elimine la imposición de una lengua sobre otra.
7. Esta permitirá el acceso, permanencia y logro educativos de los niños indígenas
8. Propiciará la articulación entre los niveles preescolar, primaria y secundaria y en consecuencia la continuidad del proceso educativo
9. Propiciará la innovación pedagógica y la flexibilidad de los planes y programas de estudio.

10. Promoverá el uso y la enseñanza de la lengua indígena y el español en las diferentes actividades del proceso educativo.
11. Impulsará la formación de docentes, directivos y personal técnico como un proceso integrado, sistemático y permanente de tal forma que se garantice la continuidad de las acciones de formación.
12. Impulsará el trabajo colegiado de todos los actores educativos.
13. Promoverá la reorientación de los equipos técnicos, jefes de zona y supervisores a fin de atender de manera equilibrada los ámbitos académicos y operativos.
14. Promoverá la participación de la comunidad educativa, autoridades e individuos de la comunidad indígena.
15. Promoverá la participación de la comunidad educativa, la comunidad indígena y de la comunidad en general.
16. Impulsará el proceso de evaluación continua y permanente para asegurar el cumplimiento de la normatividad.
17. Promoverá el fortalecimiento de la planeación y administración de las instancias educativas estatales.
18. La acción educativa estará orientada por líneas de formación que corresponderán a los fines y propósitos del marco filosófico nacional.
19. Esta educación contribuirá a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje los niños indígenas.
20. Considerará sus características, necesidades e intereses particulares y considerará el tiempo necesario para conseguir los logros educativos.
21. Propiciará la apropiación de competencias básicas y contenidos escolares pertinentes.
22. El elemento cultural será considerado como contenido escolar.
23. Se garantizará la complementariedad entre los saberes locales, nacionales y mundiales.
24. Promoverá la adopción de enfoques didácticos globalizadores
25. Se promoverá la apropiación de aprendizajes socialmente significativos
26. Uso y enseñanza de la lengua indígena y el español
27. Reconocimiento del valor pedagógico y didáctico de las lenguas indígenas y el español.
28. Se privilegie el uso y enseñanza de la lengua materna.
29. La selección de materiales educativos será congruente con los contenidos educativos

30. El uso de materiales educativos ya sea en español o lengua indígena no tendrá privilegio uno sobre otro
31. Elaboración de materiales educativos propuestas por los alumnos y docentes
32. Los libros para el trabajo en lengua indígena se elaborarán en concordancia con la dinámica cultural comunitaria.
33. Se propiciará el uso de los medios electrónicos de comunicación y de las nuevas tecnologías disponibles.
34. Se promoverá una evaluación formativa, continua y permanente.
35. Se propiciarán procesos de evaluación interna en cada centro educativo.
36. La formación de los docentes, directivos y personal técnico deberá ser crítica, autoreflexiva, dialógica y propositiva.
37. Se procurará que la formación de los docentes garantice el desarrollo de competencias en lengua indígena como en español.
38. Reconocimiento de los centros de trabajo y consejos técnicos como espacios privilegiados para la formación del personal de EI.
39. Impulso a la articulación de diferentes alternativas de formación para poder enfrentar las expectativas y necesidades de su práctica cotidiana.
40. Integración de niñas y niños con necesidades educativas especiales.
41. Se procurará que los Albergues y los CIS reciban apoyos educativos y asistenciales para garantizar el acceso, permanencia y logro educativo.
42. Desarrollo de proyectos y programas preventivos, remediales o compensatorios para mejorar el servicio que se ofrece.

Si bien estos 42 lineamientos para la EIB explican con detalle las características que se desean para la educación destinada a la población indígena, en la vida diaria de los docentes y alumnos no se ve concretado, existe un abismo bastante amplio en cuanto a lo que se publica en documentos oficiales y lo que se vive realmente en las escuelas de Educación Indígena.

En resumen, estos lineamientos dan un panorama general de equidad y valoración de la cultura indígena al presentar acciones como: desarrollar, integrar, garantizar, promover, elaborar, considerar e impulsar, acciones que, en la práctica no se hacen realidad.

### **1.3.2. El enfoque intercultural para la DGEI**

Atendiendo a los contenidos de los artículos 3° y 4° constitucionales, la Ley General de Educación y el Programa de Desarrollo Educativo del sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León 1994-2000, la DGEI propone la atención educativa a los pueblos indígenas con un enfoque intercultural, arguyendo que la atención a la diversidad no es un asunto fácil, y que este enfoque permite una comprensión de la cultura de manera diferente, es decir la cultura ahora se ve como dinámica y las sociedades siempre en constante interacción.

Considerando lo anterior la DGEI define a la educación intercultural como “forma de intervención educativa que reconoce y atiende a la diversidad cultural y lingüística, promueve el respeto a las diferencias, procura 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-DGEI,1999, p.25).

Este enfoque ha sido propuesto como una manera de afrontar y superar los enfoques homogenizadores con los que anteriormente se venían trabajando en materia educativa con las poblaciones indígenas. Explica la DGEI que este enfoque educativo promueve una convivencia más armónica entre las distintas culturas presentes en la nación y que además promueve una perspectiva de equidad, calidad y pertinencia.

En la actualidad se sigue trabajando con este enfoque en EI, sin embargo, si se hace un recorrido en las escuelas que pertenecen al nivel de Educación Indígena se puede ver que las perspectivas de equidad, calidad y pertinencia no se encuentran presentes. Las escuelas no tienen edificios apropiados, instalaciones adecuadas, el acceso a algunas es bastante difícil, los maestros no conocen del todo el enfoque intercultural propuesto por la DGEI, en la mayoría de las aulas no se propicia el habla de la lengua materna de los alumnos, los docentes hablan una lengua

diferente a la de sus alumnos, los libros en lenguas indígenas son raramente utilizados en la práctica cotidiana de los alumnos.

## **1.4 Institucionalización de la Educación Indígena: Estructura organizativa del Nivel Indígena en Chiapas**

### **1.4.1 Estructura de la DGEI**

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) fue creada en 1978 bajo el mandato del presidente José López Portillo, según su página web<sup>5</sup> esta organización se crea para “reconocer la pluralidad étnica, cultural y lingüística del país, bajo la premisa de reivindicar las lenguas indígenas como nacionales”. Sus atribuciones se establecen en el artículo 32 del reglamento interior de la SEP.

En la actualidad la DGEI está compuesta por una Dirección General, la Dirección para la Formación y Desarrollo Profesional de Docentes, de la cual emanan cuatro direcciones: de Educación Indígena, de Educación Básica, de Apoyos Educativos y para el Desarrollo de las Lenguas Indígenas. Cada una de estas direcciones se integra de Subdirecciones, Departamento y/o Coordinaciones. (Ver anexo No. 1)

La Dirección para la Formación y Desarrollo Profesional de los Docentes de Educación Indígena tiene el objetivo de “Proponer y desarrollar los mecanismos de coordinación con la Dirección General de Desarrollo Curricular con objeto de que las innovaciones incluidas en los planes y programas de estudio de la educación indígena sean incluidas a los planes y programas de estudio para la formación de docentes y los programas para su capacitación y actualización”( <https://dgei.basica.sep.gob.mx/>) y realiza las funciones de proponer, dirigir y coordinar reuniones de trabajo con diferentes autoridades educativas, nacionales, estatales y locales, propuestas de actualización, capacitación de personal y nivelación del personal directivo y docente.

La Dirección de Educación Básica tiene por objetivo:

---

<sup>5</sup> <https://dgei.basica.sep.gob.mx/>

Establecer y dirigir los procesos para el diseño y actualización de las normas pedagógicas, objetivos, propósitos, contenidos, planea programas, líneas de acción, métodos, materiales y auxiliares didácticos con una orientación a la diversidad social, étnica, cultural y lingüística con enfoque intercultural hacia la bialfabetización y pluriculturalidad; y promueva el respeto y el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que propicien la formación integral del alumno de educación indígena de tipo básico y para población migrante así como jóvenes madres y madres embarazadas. (<https://dgei.basica.sep.gob.mx/>).

Y realiza las funciones de: dirigir y evaluar el desarrollo de investigaciones, actualización e innovación de material educativo acordes a la educación básica indígena y migrante que se elabore en grupos de trabajo, mediante la integración de autoridades educativas locales, escuela, unidades administrativas de la SEP y sectores sociales.

La Dirección de Apoyos Educativos tiene por objetivo “Dirigir los procesos de producción de libros de texto gratuitos y materiales de apoyo educativo, en diversos formatos (impresos y multimedia), dirigidos a alumnos y docentes de educación indígena y en situación de migración, así como desarrollar acciones que fortalezcan la educación inclusiva, de calidad con equidad” y sus funciones son dirigir, coordinar e integrar programas editoriales, diseño e ilustración de materiales educativos y didácticos, así como propiciar la relación interinstitucional para promover el fortalecimiento de la identidad cultural de los pueblos indígenas. (<https://dgei.basica.sep.gob.mx/>).

Y finalmente la Dirección para el Desarrollo de las Lenguas Indígenas tiene por objetivo “Dirigir el proceso de actualización de normas pedagógicas, programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos para impulsar el desarrollo der bilingüismo en las niñas y los niños, así como, proponer políticas para extender la comunicación escrita en contextos escolares comunitarios” (<https://dgei.basica.sep.gob.mx/>).

#### **1.4.2. Cobertura Nacional**

La EI a nivel nacional se encuentra en 24 entidades federativas, para la atención a todas estas entidades se divide en cinco regiones educativas: Centro, Noreste, Noroeste, Occidente y

Sureste. En el siguiente mapa se puede ver las entidades que conforman a cada una de las regiones educativas.

Figura 1. Mapa de las regiones educativas de Educación Indígena



Fuente: Elaboración propia con datos de la página web de la DGEI.

Este nivel educativo atiende a niños que cursan educación inicial, preescolar y primaria. Para el ciclo escolar 2017-2018 se tenían registrados los siguientes datos:

Tabla 2. Datos estadísticos de los alumnos a nivel nacional de EI

Nivel	Mujeres	Hombres	Total x nivel	% de matrícula de EI
Inicial	21,087	21,261	42,348	3%
Preescolar	204,524	207,662	412,186	33%
Primaria	392,381	405,164	797,525	64%
<b>Total general</b>	<b>617,992</b>	<b>634,037</b>	<b>1,252,059</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia con datos de la página web de la DGEI.

En la tabla 2, se observa la cobertura que, a nivel nacional, alcanza la educación dirigida a las poblaciones originarias. En estos niveles de educación básica, el sistema de Educación Indígena, alcanza casi un equilibrio en la atención a niñas y niños.



Tabla 3. Datos estadísticos de docente y escuelas de EI a nivel nacional

Nivel	Docentes	Escuelas
Inicial	2,248	1,867
Preescolar	19,067	9,797
Primaria	37,017	10,233
<b>Total general</b>	<b>58,332</b>	<b>21,891</b>

Fuente: Elaboración propia con datos de la página web de la DGEI.

En cuanto a la cobertura de docentes y escuelas en los diferentes niveles (Tabla 3.), la proporción varía en el sentido de que es diferente la cantidad de docentes que se ubican en una misma escuela, de acuerdo al nivel. En los niveles de educación preescolar y primaria se consideran a los directivos con grupo, a los maestros y a los promotores bilingües para obtener el total de docentes.

En el siguiente cuadro (Tabla 4.) se especifica el total de cada uno de ellos para obtener 19,067 docentes en preescolar y 37,017 en primaria.

Tabla 4. Funciones consideradas como docentes a nivel nacional

Función	Preescolar	Primaria
Directivo con grupo	8,644	7,942
Maestro Bilingüe	9,616	25,818
Promotor Cultural Bilingüe	807	3,257
<b>Total</b>	<b>19,067</b>	<b>37,017</b>

Fuente: Elaboración propia con datos de la página web de la DGEI.

En las escuelas de EI el personal que funge como docente tiene tres modalidades: 1) el director con grupo, es aquel que, atiende a uno o varios grados escolares, pero también realiza las actividades propias de los directores, esto es debido a que, la mayoría de las escuelas bilingües no son de organización completa y pueden ser bidocentes, tridocentes, etc., esto debido a la matrícula escolar, se contempla que cada docente debe tener un mínimo de 25 alumnos por grado; 2) el maestro bilingüe, es aquel que únicamente atiende a uno o varios grados, dependiendo de la organización de la escuela en la que se encuentre y por lo general, estos docentes tienen un grado académico de licenciatura; y 3) los promotores culturales bilingües realizan la misma función que los maestros bilingües, pero su escolarización máxima es de bachillerato o preparatoria.

### **1.4.3. Dirección de Educación Indígena (DEI) de Chiapas**

Chiapas se encuentra localizada en la región escolar Sureste junto con los estados de Yucatán, Campeche, Quintana Roo, Oaxaca, Guerrero, Tabasco y Veracruz. En este estado el nivel educativo está conformado por una Dirección de Educación Indígena y se subdivide en cuatro departamentos: Departamento de Educación Preescolar e Inicial, (DEPI) de Educación Primaria, (DEP), Fortalecimiento de las lenguas (DFLI) y Supervisión Escolar (DSE) y dos oficinas que dependen directamente de la Dirección; Medios informáticos y Auditorías. (Ver anexo No. 2) y atiende a 102 municipios (ver anexo No. 3)

Cada uno de estos departamentos realiza funciones específicas que repercuten en las 17 regiones escolares en las que se compone la EI en el estado. El DEPI atiende de manera particular a los docentes y escuelas que pertenecen a preescolar e inicial. Este departamento se compone de la Oficina de Apoyo Técnico Pedagógico que es la que se encarga de diseñar e implementar cursos y talleres encaminados a la atención de las y los docentes y directivos de preescolar, para ello se programan en distintas regiones estos cursos y talleres.

La oficina de Trámite y Control Escolar es la encargada de realizar las contrataciones del personal para escuelas de preescolar e inicial, tramitar los movimientos que se presenten a lo largo de la vida laboral de los empleados, es decir, ascensos, cambios de centro de trabajo, defunciones, jubilaciones, licencias sin goce y con goce de sueldo, contrataciones de interinos y trámites de niveles de escolarización, entre otros.

La oficina de Elaboración de Material, como su nombre lo indica debería encargarse de elaborar material didáctico para los docentes de educación preescolar y coordinarse con la oficina Técnico Pedagógico para llevar a las regiones este material y difundirlo; sin embargo esto no sucede, en realidad ésta se encarga de distribuir material que es enviado por la Secretaría de Educación o la Dirección de Educación Indígena, material que ya viene elaborado y listo para distribuirse a las escuelas de preescolar e inicial.

Finalmente, en este departamento se encuentra la oficina de Educación Inicial, en ella se diseñan cursos, talleres, entre otros dirigido al personal de Educación Inicial.

El DEP está integrado por cuatro oficinas: Oficina Técnico Pedagógico, Oficina de Trámite y Control Escolar, estas dos al igual que las que están en el DEPI realizan las mismas funciones solo que, encaminadas a escuelas primarias. La Oficina de Programas Regulares y Compensatorios, anteriormente se dedicaba a recibir la plantilla de personal de EI en el estado, y a recibir otros documentos como el formato 911<sup>6</sup>. Estos últimos siguen siendo entregados en esta oficina, pero la plantilla de personal se ha automatizado y se ha creado un sistema informático a nivel estatal por lo que su entrega ahora se realiza en la Oficina de Medios Informáticos que depende directamente de la Dirección. Y la Oficina de Servicios Asistenciales y Fortalecimiento a la Educación es la encargada de administrar los recursos financieros y materiales que la DGEI envía para los Centros de Integración Social del estado (CIS). En conjunto con los directivos y personal administrativo de los CIS cada año se realiza un proyecto para ejercer el recurso.

El Departamento de Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas (DFLI) consta de 5 oficinas, la primera, denominada Proyectos Académicos, se encarga de proporcionar competencias teóricas, metodológicas e instrumentales a los docentes a partir de cursos, para que puedan identificar, interpretar y sistematizar los conocimientos indígenas de la localidad en la cual laboran. La segunda, Formación Docente y Nivelación Académica, diseña y construye propuestas curriculares de nivel licenciatura con el enfoque de la educación intercultural bilingüe, a fin de contribuir a la formación profesional de los aspirantes a docentes para el medio indígena. La tercera oficina es la de Estudios y Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas y en ella se diseña y elabora material en las diferentes lenguas indígenas del estado. La oficina de Recursos Financieros se encarga de proporcionar materiales didácticos a las escuelas primarias de educación indígena para apoyar a los maestros y alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Y finalmente, la oficina de Control Financiero se encarga de vigilar que las aplicaciones de los tabulares sean de acuerdo a las disposiciones generales vigentes.

El cuarto departamento de la DEI es el Departamento de Supervisión Escolar (DSE) es el enlace directo con los supervisores de educación preescolar e inicial y de los de primaria. Consta de tres oficinas: Evaluación y Seguimiento, Asuntos Laborales y Apoyo en Plan y Programa.

---

<sup>6</sup> Formato estadístico por etnias (docentes y estudiantes).

Para el ciclo escolar 2019-2020 se tenían registrados en plantilla 120 trabajadores en oficinas centrales, con distintas claves presupuestales, que van desde administrativas hasta docentes. Estudios recientes surgidos con motivo de la contingencia sanitaria, arrojan que, el número de empleados que se encuentran laborando en oficinas centrales es excesivo, por lo que actualmente en el ciclo escolar 2020-2021 se encuentra en proceso de reubicación a otros centros de trabajo. Estas reubicaciones obedecen a que el personal no está realizándolas funciones para las que fueron contratados, del total de empleados en oficinas centrales únicamente el 33% tienen claves administrativas y el resto 67% tiene clave docente, lo que significa que, serán ubicados en diferentes escuelas de acuerdo a la función que deben realizar.

Pese a que el número de empleados es alto a nivel central, los trabajos que se realizan no son puntuales, se emplea mucho tiempo para la elaboración de algún trámite, lo que repercute en la pérdida de tiempo de los usuarios e inasistencia a sus escuelas. Esto se debe a que actualmente no existe un manual de funciones y cada empleado realiza lo que quiera o pueda y los directivos no han tratado de solucionar la situación, dejando que el desorden crezca cada día más.

#### 1.4.4. Cobertura estatal

Según información obtenida de la página web de la DGEI, en Chiapas se tienen los siguientes datos con respecto a la matrícula atendida, los docentes y las escuelas de educación Inicial, Preescolar y Primaria Indígenas.

Tabla 5. Matrícula ciclo escolar 2017-2018 a nivel estatal

Inicial		Preescolar		Primaria	
Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
2,226	2,240	45,427	45,689	121,077	124,060
<b>4,466</b>		<b>91,116</b>		<b>245,137</b>	

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a datos proporcionados por DEI

Tabla 6. Docentes a nivel estatal

Función	Inicial	Preescolar	Primaria	Total
Directivos con grupo		1,935	2,452	4,387
Maestros Bilingües	221	1,244	5,811	7,276
Promotores Culturales Bilingües		163	585	748
Total	221	3,342	8,848	12,411

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a datos proporcionados por DEI

Tabla 7. Número de escuelas por nivel educativo

Inicial	Preescolar	Primaria
218	1,995	2,813
<b>Total de escuelas 5,026</b>		

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a datos proporcionados por DEI

Un dato que no aparece en la información proporcionada por la DGEI es el número de Albergues Escolares y Centros de Integración Social a nivel nacional y estatal. De acuerdo a información proporcionada por la Oficina de medios informáticos de la DEI se tiene que, en el estado se cuenta con 151 Albergues Escolares y 4 Centros de Integración Social.

Todo el personal docente, administrativo y directivo se concentra en 17 regiones escolares. En la siguiente tabla se pueden observar las 17 regiones y el número de zonas escolares que conforman a cada región. En ocho regiones se tiene que, existen supervisiones exclusivas de Preescolar e Inicial y exclusivas de Primaria, mientras que en el resto de las regiones escolares (11) las supervisiones están conformadas por Centro Educativos de Inicial, Preescolar, Primaria, Albergues Escolares y Centros de Integración Social.

Tabla 8. Regiones Escolares y supervisiones escolares a nivel estatal

Sede de jefatura	Núm. de zonas escolares	Exclusivas de Preescolar e Inicial	Exclusivas de Primaria	Todos los niveles educativos
Bachajón	13			13
Bochil	10	3	7	
Copianalá	6			6
Ixtacomitán	9	1	8	
Margaritas	11			11
Mazapa de Madero	5			5
Ocosingo	19			19
Ocozocoautla	5			5
Salto de Agua	12	4	8	
San Cristóbal	19	4	15	
Tila	10			10
Valle Santo Domingo	4			4
Las Rosas	6	1	5	
Tapachula	5	1	4	
Simojovel	6	1	5	
Chenalhó	9			9
Palenque	7	2	5	
Total de zonas escolares	156	17	57	82

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a datos proporcionados por DEI

En la tabla 8 se puede observar que, EI en Chipas está conformada por 156 zonas escolares de las cuales 17 son exclusivas del nivel de preescolar e inicial (DCC y FEI), 57 exclusivas de escuelas primarias (DPB) y las restantes 82 están compuestas por todos los niveles educativos (DCC, FEI, DPB, TAI, DCI), con presencia en 102 municipios de la entidad.

Los niños que son atendidos por este nivel educativo tienen como lengua materna una lengua originaria del estado, las lenguas registradas son las siguientes:

Tabla 9. Lenguas maternas de la población estudiantil

Nivel	Lenguas
Inicial	tsotsil, tseltal, chol, tojolabal, mam y zoque
Preescolar	tsotsil ,tseltal, tojolabal, mam, chol, y zoque
Primaria	tseltal, tsotsil, chol, tojolabal, mam, y zoque

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a datos proporcionados por DEI

En la tabla anterior (tabla 9) se especifican las lenguas hablados por los alumnos pertenecientes al nivel de EI en Chiapas es importante mencionar que a estas escuelas también asisten niños y niñas que no hablan ninguna lengua indígena y que tiene como lengua materna el español.

Las lenguas de los docentes registradas en la plantilla de personal del ciclo escolar 2017-2018 de la DEI son las siguientes:

Tabla 10. Lenguas maternas población docente

Lengua	Hombres	Mujeres	Total
Chol	731	1,264	1,995
Kakchikel	34	54	88
Kanjobal	0	3	3
Mam	254	303	557
Maya	3	4	7
Mochó	16	45	61
Tojolabal	120	246	366
Tseltal	2,151	2,839	4,990
Tsotsil	1,414	1,784	3,198
Zoque	515	624	1,139
<b>Total</b>	<b>5,238</b>	<b>7,166</b>	<b>12, 404</b>

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a datos proporcionados por DEI

En la tabla 10 se especifican las lenguas habladas por los docentes de EI a nivel estatal, si se hace una comparación con los datos presentados en la tabla anterior (9) se puede observar que,

los docentes hablan cuatro lenguas diferentes a los alumnos, kanjobal, kakchikel, mochó y maya, por lo que sería importante verificar su ubicación.

Educación Indígena a nivel nacional tiene un catálogo de categorías que son las que se emplean para retribuir económicamente a los trabajadores de este nivel, a continuación, se enlistan las categorías que son las que se utilizan en el estado de Chiapas para los trabajadores de este nivel.

Tabla 11. Categoría en Educación Indígena a nivel estatal

<b>N.P</b>	<b>Categoría</b>	<b>Función</b>	<b>Nivel</b>
1	E1441	Profesor (a) de adiestramiento técnico para indígena foráneo	Inicial
2	E1461	Orientador de Comunidad de Promoción Indígena	
3	E1489	Maestra Bilingüe de Educación Preescolar Indígena	Preescolar
4	E1491	Promotor Bilingüe de Educación Preescolar	
5	E1492	Maestra Bilingüe de Educación Preescolar de $\frac{3}{4}$ de tiempo	
6	E1475	Director Bilingüe de Educación Preescolar Indígena	
7	E1411	Jefe de Zona de Supervisión de Educación Indígena	
8	E1421	Director de Centro de Integración indígena	Primaria
9	E1481	Inspector Bilingüe de Educación Indígena	
10	E1483	Director Bilingüe de Educación Indígena	
11	E1485	Maestro Bilingüe de Educación Primaria Indígena	
12	E1487	Promotor Bilingüe de Educación Primaria indígena	
13	E1485	Maestro Bilingüe de Educación Primaria Indígena	
14	E1490	Maestro de grupo de primaria de Centro de Integración Social	
15	E1494	Maestro Bilingüe de Educación Primaria de $\frac{3}{4}$ de tiempo	
16	E1499	Maestro de Centro de Integración social indígena	

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a datos proporcionados por DEI



Cada categoría está asociada directamente a una función y a una percepción económica, en los casos específicos de las categorías E1487 de Promotor Cultural Bilingüe de Educación Primaria y E1485 Maestro Bilingüe de Educación Primaria, E1491 Promotor Cultural Bilingüe de Educación Preescolar y E1489 Maestra Bilingüe de Educación Preescolar que realizar las mismas funciones (docentes frente a grupo) existe una diferencia salarial, esto debido a que los promotores tenían una escolaridad máxima de Bachillerato, mientras que los maestros su escolaridad mínima es licenciatura.

Actualmente hay personal con categoría E1487 y E1491 con estudios de licenciatura e inclusive con posgrado, pero siguen ostentando la misma categoría, esperando el proceso de promoción que regularmente se hacía cada año, sin embargo, en el ciclo escolar 2019-2020 no se hizo.

En cuanto a las categorías que son con funciones administrativas y que pueden utilizarse en los Albergues Escolares y los Centros de Integración Social están las siguientes:

Tabla 12. Categorías para los CIS y Albergues Escolares de EI

<b>N.P.</b>	<b>Categoría</b>	<b>Función</b>
1	E1471	Maestro de taller indígena foráneo
2	S01803	Oficial de servicios y mantenimiento
3	S02804	Cocinera
4	S02810	Asistente de cocina
5	E1445	Subdirector de Centro de Integración
6	T0380	Técnico medio
7	S1807	Asistente de servicios de plantel
8	A0180	Administrativo especializado
9	E1499	Maestro de Centro de Integración Social indígena

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a datos proporcionados por DEI

En la tabla 12 se especifican las categorías para los Albergues Escolares y los Centros de Integración Social, las cuales debe tener quien labora en alguno de estos dos centros de trabajo, sin embargo, en la práctica no es así, muchos de los empleados de estos planteles trabajan con

otras categorías lo que repercute directamente en sus percepciones económicas y en el tiempo invertido en su labor.

### **1.5 Políticas culturales y lingüísticas para la educación**

En las últimas décadas, en países de América Latina han ido surgiendo legislaciones que promueven las políticas de reconocimiento de las lenguas y culturas indígenas; sin embargo, no todo lo que está legislado se lleva a la práctica en las naciones latinoamericanas. No obstante, pese a que no se practique cabalmente todo lo establecido legalmente en materia de reconocimiento de diversidad cultural y lingüística, se ve de cierta manera una intención de querer afrontar esta situación que se vive en gran parte de los países que conforman globo terráqueo.

Para darnos una idea de la diversidad cultural y lingüística presente en América Latina, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) creó un Atlas sociolingüístico que incluye la información de 21 países, en el que destaca varios datos importantes como<sup>7</sup>:

- En América Latina existen actualmente 522 pueblos indígenas
- Brasil es el país que tiene mayor diversidad de pueblos indígenas (241)
- El Salvador es el país con menos diversidad de pueblos indígenas (3)
- Bolivia, Guatemala y Belice son los países en donde los indígenas representan porcentajes más altos sobre la población total.
- México, Bolivia, Guatemala, Perú y Colombia reúnen el 87% de la población indígena de América Latina y El Caribe.
- Los pueblos indígenas de la región hablan 420 lenguas distintas.

Dada esta diversidad se han planteado algunas propuestas encaminadas a atender la diversidad lingüística y cultural. Desde 1948 con la Declaración Universal de los Derechos Humanos<sup>8</sup> se establece que los derechos lingüísticos son parte fundamental de los derechos culturales de las personas.

---

<sup>7</sup> <https://www.unicef.es/prensa/unicef-presenta-el-atlas-sociolingüístico-de-pueblos-indígenas-en-américa-latina>

<sup>8</sup> Esta declaración Universal de los Derechos Humanos es adoptada por Asamblea General de las Naciones Unidas en París.

### **1.5.1. Planteamientos sobre diversidad lingüística y cultural en México**

La Constitución de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, exponía que la población estaba constituida por mexicanos que poseían una sola lengua y una sola cultura, pasaron 75 años para que se pudiera reformar esta concepción y el 28 de enero de 1992 se reformula el artículo 4° constitucional para dar cabida a la composición pluricultural de la nación mexicana. “La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La Ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado”<sup>9</sup>.

Este planteamiento obedeció a diferentes resoluciones internacionales como el Convenio 169 de la organización del trabajo de pueblos indígenas y tribales propuesto por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que México ratificó en 1989. Aunado a este convenio la Primera propuesta de Declaración Universal de Derechos Indígenas, de Naciones Unidas, en cuya elaboración se contó con la participación de 380 representantes de pueblos indígenas y que en sus puntos 8 y 9 hablan acerca de la situación lingüística. Punto 8 “El derecho a desarrollar y promover sus propias lenguas, incluyendo una lengua literaria propia, y emplearlas para propósitos administrativos, jurídicos, culturales y otros.” Punto 9 “El derecho a todas formas de educación en sus propias lenguas, así como establecer, estructurar, conducir y controlar sus propios sistemas educativos e instituciones”. (ONU, 1989). La Comisión Nacional de Justicia de los Pueblos Indios de México dependiente del Instituto Nacional Indigenista (INI) envía al ejecutivo una propuesta para considerar los derechos culturales de los pueblos indígenas.

En 1994, con el levantamiento zapatista en el estado de Chiapas inicia una nueva era de planteamientos lingüísticos y culturales, este levantamiento trajo consigo una serie de propuestas para sacar de la exclusión en la que habían vivido los pueblos indígenas en México. Esta lucha armada reavivó viejas peticiones de la población indígena, como la petición de una educación enfocada a su población en donde la lengua y la cultura de éstos fueran consideradas elementos primordiales en la formación de los sujetos.

---

<sup>9</sup> Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos disponible en: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf\\_mov/Constitucion\\_Politica.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf)

Derivado de estos planteamientos en 1996 el Gobierno Nacional y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional firman los Acuerdos de San Andrés, en los que se postulaba la modificación de la Constitución Nacional con la finalidad de otorgar derechos a los pueblos indígenas, sin embargo, estos acuerdos no se llevaron a la práctica. Algunos logros que se tuvieron posteriores a estos acuerdos fueron:

En 2001, la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, el 16 de enero. Este organismo se encarga de “Diseñar, acompañar y evaluar la instrumentalización de políticas y prácticas educativas conducentes al conocimiento y reconocimiento de los aportes de los distintos pueblos y culturas que han contribuido a la formación de la nación mexicana” (CGEIB, 2015, p. 9).

En 2003, la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas y se reforma la fracción IV del artículo 7° de la Ley General de Educación. En términos generales esta ley promueve el respeto a las diferentes lenguas indígenas existentes en el país, argumentando que tanto éstas como el español serán consideradas lenguas nacionales y ninguna de ellas estará en un nivel más alto, además de que explica que, las lenguas indígenas podrán ser utilizadas en cualquier ámbito de la vida de los ciudadanos y es menester del Estado garantizar el cumplimiento.

ARTÍCULO 7.” Las lenguas indígenas serán válidas, al igual que el español, para cualquier asunto o trámite de carácter público, así como para acceder plenamente a la gestión, servicios e información pública.”

ARTÍCULO 9. “Es derecho de todo mexicano a comunicarse en la lengua de la que sea hablante, sin restricciones en el ámbito público o privado, en forma oral o escrita, en todas sus actividades sociales, económicas, políticas, culturales, religiosas y cualesquiera otras”.

ARTÍCULO 11. “Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el

respeto a la dignidad e identidad de las personas, así como a la práctica y uso de su lengua indígena. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos. (CGEIB, 2015).

Pese a que existen bases jurídicas para el tratamiento de la diversidad lingüística y cultura en México, y lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe desde 1999, en la realidad de las escuelas de EI no se ven reflejadas. Los miembros de este nivel educativo no conocen a fondo estos lineamientos y estas bases jurídicas o simplemente no las ponen en práctica, porque según su criterio no se adaptan al contexto en el que la educación indígena del país se encuentra. Además, el Estado no garantiza el cumplimiento de las mismas.

Por lo que es de suma importancia conocer las adaptaciones y propuestas que los actores directamente involucrados en EI tienen para trabajar en contextos lingüísticos y culturalmente diversos, de ahí la importancia de conocer más de cerca los planteamientos de los docentes de EI.

## **Capítulo 2. Estructura institucional de la educación y actores educativos**

En este capítulo se da cuenta de los conceptos fundamentales que guían la investigación, los cuales son de gran utilidad para entender todo el entramado de la educación indígena. En un primer momento se arguye la relación de la estructura, la institución y los actores, posteriormente se argumenta el concepto de interculturalidad, su origen y las formas de la puesta en práctica. En seguida, se aborda el concepto de bilingüismo y su tipificación para concluir este apartado con las nuevas propuestas de bilingüismo en la educación. Y finalmente, el último de los conceptos centrales de la investigación que tiene que ver con las estrategias didácticas que emplean los actores en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### **2.1 Estructura y actores educativos**

En 1978, se crea en México la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) la cual es la encargada de coordinar los parámetros bajo los cuales los actores educativos pertenecientes al nivel de Educación Indígena ejercerían su práctica educativa. Sin embargo, en la práctica los distintos actores trabajan de diferentes maneras, en ocasiones no considerando la institucionalidad establecida, esto debido a que las circunstancias en las que se desempeñan pueden ser adversas y ellos buscan opciones para llevar a cabo su práctica docente.

Estas adaptaciones que hacen a su trabajo depende de algunas circunstancias como la lengua de los niños, las prácticas culturales de la comunidad, el momento histórico que están viviendo, etc. En este sentido Thomson (1988) nos recuerda a Giddens y enfatiza que los individuos son sujetos cognoscentes, es decir que conocen el mundo en el cual están viviendo y pueden dar cuenta de sus acciones “Mucho de lo que los actores saben sobre el mundo es parte de su consciencia práctica” (p.3).

#### **2.1.1. Los primeros planteamientos sobre estructura**

En el enfoque estructuralista, autores como Talcot Parsons y Emile Durkheim consideraban que, las estructuras subordinan las acciones de los sujetos sin considerar la razón de los agentes para un accionar social. En este sentido, se entiende que, los sujetos son personas pasivas que no pueden realizar cambios sustanciales en estructuras ya dispuestas, indica también que cada uno de los individuos tiene un rol establecido y, finalmente su racionalización no es considerada

como un factor importante para la realización de cambios en las estructuras. Para Parsons (1968) la cultura es fundamental en la manera de accionar de los individuos, de ella depende la forma en que los individuos actúan pues su formación está establecida por los valores, las costumbres, los códigos entre otros, que dotan de consciencia al sujeto.

Ritzer (2014), menciona que tres son los conceptos centrales de la teoría de la acción de Parsons, el acto unidad, el voluntarismo y el *verstehen*<sup>10</sup>. El acto unidad considera cuatro componentes básicos, un actor, un fin, o estado al que se orienta la acción, la presencia de una situación y las normas y valores que servirán al actor para determinar los medios utilizados para alcanzar los fines. Dentro del desarrollo de la situación se encuentran dos elementos: las cosas que el actor puede controlar (condiciones) y las cosas que no puede controlar (medios). De tal manera que, “la acción no es más que un esfuerzo por acatar las normas” (p.535).

Por su parte el voluntarismo, señala Parsons (1968), son las elecciones que los actores pueden hacer en el medio en donde se encuentren; sin embargo, estas elecciones no son completamente libres, esto no significa libre voluntad, más bien implica una consciencia que toma decisiones y el *verstehen* se refiere a la necesidad de analizar la acción desde una perspectiva subjetiva.

### **2.1.2. La teoría de la estructuración**

Desde la disciplina sociológica la estructura es concebida como el soporte, el armazón, el esqueleto que sostiene las relaciones sociales, para Thompson (1988) una de las teorías que con mayor claridad explican este concepto es la teoría de la estructuración de Giddens, quien considera que la estructura en parte es esto, pero además explica que “por el término 'estructura', no me refiero, como es convencional en el funcionalismo, a un análisis descriptivo de las relaciones de interacción que 'componen' a las organizaciones o colectividades, sino a sistemas de reglas y recursos generativos” (p. 4). Es decir, la interacción se forma a través de las actividades de los agentes, la estructura tiene una constitución propia, que son precisamente estas reglas y recursos que se forman en la interacción de los agentes. Existe una relación entre acción y estructura lo que Giddens (2011) denomina estructuración. “Condiciones que

---

<sup>10</sup> Término que se encuentra en lengua alemana y que traducido al español significa comprensión

gobiernan la continuidad o trasmutación de estructuras y, en consecuencia, la reproducción de sistemas sociales” (p.61).

Por una parte, en el nivel de EI se han establecido ciertas reglas que deben seguirse para cumplir con los objetivos planteados a nivel nacional, éstas se encuentran en diferentes documentos: Constitución Política, Programa para la Modernización de la Educación Indígena, Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, Ley General de la Educación Básica, entre otros; sin embargo los actores educativos establecen sus propias reglas dependiendo de la situación en la que estén trabajando, es decir las características de los alumnos, la lengua que hablan y otros aspectos culturales. El docente adapta su práctica y crea sus propias reglas de enseñanza, conforme se va apropiando de las particularidades del contexto en el que labora.

El aporte de la teoría de la estructuración asume que en efecto hay ciertas imposiciones estructurales sobre los agentes; sin embargo, éstos pueden intervenir de alguna manera, considerando que los sujetos son más que personas receptoras y pasivas, más bien pueden ser agentes con capacidad de acción y modificación de acuerdo a sus intereses particulares o sociales.

La estructura proporciona las normas y recursos implicados en la agencia, que a su vez reproduce las propiedades estructurales de las instituciones sociales. La estructura es a la vez el medio y el resultado de la conducta cotidiana que desarrollan los actores. Para la teoría de la estructuración, por lo tanto, los agentes, la acción y la interacción se encuentran limitados por la dimensión estructural de la realidad social, pero son aquellos mismos agentes quienes la generan (Giddens, 2009, p.18).

Los docentes del CIS No. 9 se encuentran regidos por las normas y reglas que se establecen en los lineamientos generales de la Educación Intercultural Bilingüe para las y los niños Indígenas, dado que pertenecen a sistema de Educación indígena, sin embargo no todos conocen de manera detallada este documento y las normas establecidas en él, además la situación contextual en la que se desarrolla su práctica docente no siempre es acorde a los lineamientos establecidos, por lo que ellos tienen que hacer ciertas adecuaciones a su labor educativa.



### 2.1.3. Instituciones

Desde la perspectiva de la Antropología y la Sociología la institución es el conjunto de reglas y normas que regulan el actuar de los individuos dentro de una sociedad, al respecto Arocena (2010) nos recuerda que Giddens define a las instituciones como:

Modos básicos de actividad social que siguen la mayoría de los miembros de una determinada sociedad. Las instituciones suponen normas y valores a los que se ajustan gran número de individuos y todos los modos institucionalizados de conducta se encuentran protegidos por fuertes sanciones. Las instituciones forman el “fundamento” de toda sociedad, pues representan modos relativamente fijos de comportamiento que perduran en el tiempo. (p.205)

Otro autor al que Arocena (2010) recurre para integrar este concepto es Touraine, éste explica que, la institución no es algo permanente y fijo en el tiempo y espacio, sino que en ella se presentan cambios que van surgiendo con el transcurrir del tiempo, por tanto, no es rígida e inmutable.

Llamo institución, no a las actividades sociales reguladas por normas específicas que reposan sobre valores generales, sino a los mecanismos de elaboración de las decisiones cuya aplicación es sancionada por una autoridad legítima... Se sigue entonces que el área de la institucionalización es variable y depende sobre todo del estado del sistema de acción histórico y de las relaciones de clases. Pertenece a los sociólogos de las sociedades del pasado más numerosos entre quienes se llaman historiadores, definir los lugares institucionales de cada sociedad, se puede solamente avanzar la idea de que cuanto más una sociedad se encuentra en proceso de cambio rápido, y sobre todo cuanto más aumenta su capacidad de acción sobre ella misma, más se extiende el sistema institucional y desborda las formas codificadas, al mismo tiempo que se centraliza. (p. 207)

En la definición de Tourain se puede ver un componente importante, al establecer que se toman decisiones tomadas por la autoridad legítima remite a que la institucionalización tiene un carácter político, este carácter no se reduce a los partidos políticos, ni a hablar de las decisiones propias del Estado, más bien tiene un sentido más amplio, abarca a toda la sociedad la cual puede tomar las decisiones.

## 2.2 El ámbito de la interculturalidad

La EI en los años 80 trabajaba bajo el enfoque bilingüe bicultural, el cual presentaba una visión dicotómica, al interpretar dos formas culturales excluyentes, al respecto Jiménez (2009) comenta la perspectiva de Bertely “retorna a la visión idílica de la comunidad indígena rural, armónica, solidaria por antonomasia, opuesta al progreso la civilización y la vida urbana” (p.42). Dejando fuera los procesos de fragmentación al interior de los pueblos indígenas, sus conflictos y su proceso histórico híbrido. Este enfoque sufre serias críticas, por lo que en 1990 el término bicultural se cambia a intercultural. Autores como Gigante, 1995; Bertely, 2004; Jiménez, 2009 argumentan que, este cambio únicamente fue nominal porque la DGEI no realizó cambios en cuanto a la propuesta educativa.

Para Fonet-Betancourt (2002) el concepto de interculturalidad no es homogéneo, existen varias dificultades que deben considerarse al momento de definirlo, la primera es la carga eurocéntrica que se le ha dado, la segunda es que al querer definir un concepto se cae en la fragmentación, segmentación, delimitación o parcelación “alienta la visualización y percepción de lo intercultural desde el horizonte de una práctica del saber habituada a ejercerse como observancia estricta de la división del saber que reflejan justo las fronteras entre las disciplinas” (p.157). Ante esta disyuntiva es importante conocer el origen contextual del concepto para poder entender cómo la DGEI la emplea.

Para Jiménez (2009) el tratamiento de las políticas de la diferencia ha tenido dos caminos, uno en el que considera establecer una alianza entre la diversidad cultural y las políticas que el Estado establece para hacerlas compatibles y ofrecerle un status que lo haga válido dentro del Estado-Nación, y a ésta les ha llamado multiculturalismo, pluralismo cultural o interculturalismo. Y el otro camino es, el que ve a la diversidad como un problema de tal manera que las soluciones que se ofrecen son las de desaparecer o asimilar esta diversidad y les denomina asimilación, integración, segregación, monoculturalismo.

### **2.2.1. La multiculturalidad como antecedente de la interculturalidad**

En México el tratamiento de la diversidad cultural se ha presentado desde hace varios cientos de años, desde antes de la llegada de los españoles, la población de este territorio se distinguía por la heterogeneidad, diferentes formas de vivir y actuar. A la llegada de los españoles a territorio mexicano estas diferencias se hicieron más visibles pues los nuevos pobladores y los ya establecidos no podían entenderse porque cada uno tenía distintas lenguas y formas culturales. Las primeras acciones de los nuevos pobladores a fin de controlar a los nacionales fue la eliminación de lenguas y culturas, ya que interferían con los planes trazados, el control y la dominación total de estas poblaciones. Pasaron varios cientos de años para que las poblaciones indígenas levantaran la voz y exigieran el respeto a su propia forma de vida.

Las protestas de las poblaciones indígenas se evidencian con mayor detalle a principios del siglo XX y éstas no vienen solas, es decir, se encuentran con diversos movimientos sociales surgidos al interior del país, pero también a nivel mundial, las llamadas minorías étnicas alzan la voz para exigir reconocimiento a sus derechos y libertades, para construir un espacio de diálogo y convergencia. Desde la perspectiva de Dietz (2017), el multiculturalismo surge a raíz de los movimientos sociales que toman relevancia en varias partes del mundo, en este sentido se abre una ventana para ver al mundo de manera distinta, no como la existencia de un solo modo de vida sino de varios modos de vida.

La asociación de diferentes intereses, de colectividades diversas como pueden ser: estudiantes, empleados, lesbianas, gays, ecologistas, pacifistas, feministas, indígenas, etc., convergen, protestan y demandan cambios sustanciales en las formas de tratar la diversidad. Estos grupos a menudo coinciden en varios puntos al pedir reconocimiento. Su forma de organización es flexible, rechazan toda forma de jerarquización y liderazgo explícito, concuerdan además en que sus demandas no están ligadas a actores políticos y menos al Estado, tienen intereses más particulares, no generalizan sus intereses a una sociedad más amplia. En las filas de estos movimientos sociales se pueden encontrar todo tipo de personas, que centran sus peticiones en el reconocimiento de una identidad, estos movimientos se caracterizan por la participación de

personas de todos los niveles económicos, pero en especial hay un buen número de personas de clase media. (Dietz, 2012).

Estos movimientos sociales comenzaron a dar forma al multiculturalismo, en palabras de Hopenhayn (2002) “el multiculturalismo es, a lo sumo, una esperanza vaga de reconocimiento o una retórica que tiende un manto de invisibilidad sobre sus demandas concretas”. Existe un debate acerca de si el multiculturalismo ha traído o no beneficios a la sociedad, por ejemplo, Malik (1997) argumenta que éste, ha traído fragmentación social y ha hecho más grande la brecha de la desigualdad social, mientras que otras versiones Meer y Modood (2011) apuntan al favorecimiento de la diversidad cultural.

El multiculturalismo ha sido una política de atención a la diversidad en diferentes países del mundo, inicialmente surgida en Norteamérica y Oceanía, particularmente en Canadá y Australia que son países con larga tradición de recepción de población migrante, ha puesto a flote la inmensa diversidad étnica que se encuentra presente en cada una de las naciones que componen el planeta, sin embargo, ésta solo presenta de manera superficial esta diversidad sin ahondar en las relaciones sociales y los procesos históricos de los individuos. “El multiculturalismo es hoy, portador de una ideología, de un proyecto ideológico” (Sartori, 2001:73). El monoculturalismo negaba la diversidad cultural, el multiculturalismo reconoce esa diversidad cultural, pero aún sigue estableciendo jerarquías entre la validez de unas culturas sobre otras y considera problemáticas sus relaciones.

### **2.2.2. Tipología del multiculturalismo**

Tubino (2015) tipifica al multiculturalismo en dos, el primero lo denomina multiculturalismo liberal y el segundo, comunitarista. Explica que en América Latina derivado de la forma de vida de las poblaciones originarias el multiculturalismo liberal no ha entrado al territorio latinoamericano por la puerta grande, es decir, las poblaciones indígenas de América consideran que los derechos colectivos son los más relevantes, pues los derechos individuales son una

extensión de los colectivos. “En la cosmovisión comunitaria indígena el yo es una prolongación del nosotros” (p. 248).

La multiculturalidad liberal considera en primer término los derechos individuales de las personas, y omite los derechos colectivos, debido a esta manera de considerar los derechos este tipo de multiculturalismo no ha sido recibido del todo en las poblaciones indígenas como sí ha sido acogido en otras partes del mundo.

El multiculturalismo comunitarista encuentran el punto más importante de las demandas de las poblaciones indígenas, un reconocimiento a un nosotros, pues éste hace de la diversidad cultural un valor en sí, mientras que el multiculturalismo liberal emplea el reconocimiento de la diversidad cultural como un medio, en este sentido Tubino (2015) nos recuerda las palabras de Amartya Sen:

Existen dos aproximaciones fundamentales distintas al multiculturalismo, una de las cuales se concentra en la promoción de la diversidad como valor en sí, la otra aproximación se concentra sobre la libertad de razonamiento y decisión, y celebra la diversidad cultural en la medida que es libremente escogida (en cuanto sea posible) por la persona involucrada (p.249).

El multiculturalismo fue el primer paso hacia la interculturalidad, y surge a partir de que convergen diferentes actores con intereses particulares, realizando movimientos sociales los cuales abren la posibilidad de un mejor tratamiento a la diversidad cultural de las naciones. sin embargo, en México la interculturalidad está enfocada a las poblaciones indígenas y no a toda la población en general, lo que genera que siga presente la desigualdad, la exclusión y la discriminación.

### **2.2.3. Contextos de origen de la interculturalidad**

El contexto de origen de un concepto demarca la manera en que se utilice en ciertos lugares, es decir, la historia, la cultura, la economía entre otras particularidades que se presenten en cada uno de estos espacios expresa el sentido del concepto. Fornet-Betancourt (2002) explica que, “cualquier definición de los intercultural debe hacerse cargo de su contextualidad, tanto cultural

como disciplinar, y presentarse no como la perspectiva que demarca los límites que lo enfoca sino, por el contrario, como una ventana que permite ver sólo una parte del espacio abierto hacia el que se orienta” (p.159).

En este sentido, el concepto de interculturalidad tiene tres contextos de origen, el primero, anglosajón, Estados Unidos y Reino Unido, que surge como un cuestionamiento a las políticas implementadas por el Estado sobre las cuestiones ético-raciales. Al surgir estos nuevos actores colectivos en estos países, se cuestiona la forma de actuar del Estado sobre “las promesas falaces y racistas de un crisol cultural, supuestamente neutral ante diferencias étnico-raciales de la sociedad hegemónica” (Dietz, 2017, p. 198) es decir, el énfasis está puesto en las minorías, grupos alóctonos, extranjeros, no nacidos en estos países, sino radicados ahí por cuestiones migratorias. En el ámbito escolar se presenta como un programa de reconocimiento político y trato diferencial para estos grupos.

El segundo contexto, es Europa en donde el punto central es la transversalidad de las habilidades interculturales no solo para las minorías sino en toda la población, es decir también en las mayorías que excluyen. El origen del interculturalismo europeo se relaciona con la situación que se presenta en este continente debido a la llegada masiva de migrantes provenientes del norte de África. En la actualidad Europa trabaja con la Educación Intercultural centrada en tres aspectos que se interrelacionan: la educación antirracista, el curriculum intercultural y la formación del profesorado, entre los puntos principales que la educación intercultural europea defiende son: poner ante todo la defensa de la igualdad, plantea además erradicar las prácticas racistas que se presentan a nivel institucional, ya sea en la escuelas o en otros espacios de convivencia social, la educación antirracista integrada en una colectividad extensa que abarque las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales. (Besalú, s/f).

Y finalmente la interculturalidad Latinoamericana que nace como un reclamo a las políticas culturales impuestas a las poblaciones indígenas, a finales de la última década del siglo XX, en países del sur de América Latina con alta densidad de población indígena. Las diferencias principales de éste con el interculturalismo anglosajón son: en primer lugar, el enfoque se sitúa en interculturalizar los espacios públicos y nos solamente incluir las diferencias, y segundo,

pone de manifiesto que, la injusticia cultural es la otra cara de la injusticia distributiva (Tubino, 2015). Por tal razón las propuestas de interculturalidad latinoamericana abarcan la articulación de políticas de reconocimiento, de redistribución y participación ciudadana, siguiendo las líneas de convivencia e integración diferenciada, mientras que los anglosajones proponen políticas de tolerancia.

Las políticas anglosajonas no erradican la violencia, ni combaten directamente los estereotipos establecidos, tampoco cuestionan las jerarquías instituidas, ni la estructura simbólica latente que propicia la discriminación y el racismo. Estas son afirmativas y por tanto de corto plazo, mientras que en Latinoamérica son transformativas por lo cual representan una proyección a largo plazo. Dietz (2011) nos recuerda el punto de vista de Schmelkes al respecto de la educación intercultural.

En América Latina el término intercultural en el área educativa fue introducido por Monsoyi y González en 1975. En especial en México la educación intercultural surge con el afán de superar las limitaciones que el sistema educativo denominado bilingüe bicultural había tenido en el país, poniendo en el centro de este nuevo modelo educativo las cuestiones “étnico-indígenas” (p. 26).

Como se puede observar estos tres contextos de origen de la interculturalidad obedecen a diferentes situaciones que se presentan en cada uno de los espacios geográficos, es decir, la historia, la economía, la cultura, la tradición de recepción de migrantes, etc son elementos clave para contextualizar a la interculturalidad.

#### **2.2.4. La interculturalidad funcional y la crítica**

En la praxis, la interculturalidad toma dos rumbos, los cuales son diametralmente opuestos. En este sentido, se encuentra la interculturalidad funcional versus la interculturalidad crítica. La primera, es aquella que ha servido de estandarte a los Estados para establecer políticas públicas encaminadas al tratamiento de la diversidad, se propone un diálogo entre las culturas, pero no se ahonda en la situación en la que cada una de las poblaciones se encuentra, es decir, no se

consideran las diversas relaciones que se pueden presentar al interior de cada una de ellas y su relación con otras comunidades, además no se consideran las condiciones de pobreza, marginación, desigualdad social, asimetrías económicas, relaciones de poder y estructuras jerárquicas establecidas por el modelo económico en boga.

Tubino (2015) recurre a Fraser para explicar con mayor claridad este concepto:

La identidad de grupos sustituye a los intereses de clase como mecanismo principal de movilización política. La dominación cultural reemplaza a la explotación como injusticia fundamental. Y el reconocimiento cultural desplaza a la redistribución socio-económica como remedio a la injusticia y objetivo de la lucha política. (p.254).

La puesta en práctica de este tipo de interculturalidad no permite propiciar un diálogo verdadero, por un lado, está una población que ha sido relegada por generaciones, la cual se encuentra en una situación de dominación y por el otro está el Estado que, no excava en lo más profundo para encontrar el verdadero origen de los problemas culturales. Este tipo de interculturalidad ha servido a los Estados para quedar bien parados a nivel internacional, pues de alguna manera implica una simulación del cumplimiento de múltiples acuerdos internacionales que promueve la atención a la diversidad cultural. Lo que indica entonces que, en lugar de cuestionar a un Estado homogeneizante, la interculturalidad funcional lo reproduce.

Por otro lado, se encuentra la interculturalidad crítica que promueve el diálogo intercultural, pero en un primer momento sugiere conocer las causas de las injusticias sociales, de tal manera que se pueda conocer la raíz del problema y atacarla de fondo. Tubino (2015), especifica que Fernet-Betancourt sugiere en primer lugar, establecer las preguntas que indicarán cuáles serán las condiciones en las que se puedan generar estos diálogos interculturales

No hay por qué empezar por el diálogo, sino por la pregunta por las condiciones del diálogo. O, dicho todavía con mayor exactitud, hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada sobre los factores económicos, políticos, militares, etc. que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad (p. 255).

La interculturalidad crítica está en contraposición de la funcional, pues sugiere un cuestionamiento al modelo social vigente, ese modelo que ha permitido la segmentación de la sociedad, la creación de estructuras jerárquicas que hasta el momento han sido inamovibles. En



palabras de Walsh (2009), la interculturalidad crítica es “una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalterización” (p.23).

Países como Bolivia y Ecuador han tomado un rumbo cercano a la interculturalidad crítica pues ésta implica repensar, refundar y descolonizar el concepto que se tiene de nación. En el caso de Bolivia ha modificado esta concepción constitucionalmente aseverando que es una nación intracultural, intercultural y plurilingüe, y por lo tanto la educación que se provea a los ciudadanos será abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria. Por su parte Ecuador en referéndum popular en 2008 aprueba que la educación debe ser participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez, la cual deberá impulsar la equidad de género, la justicia, la solidaridad y el sentido crítico. (Art. 95 constitucional). El punto central de esta propuesta intercultural radica en reconocer que: “la ciencia y el conocimiento no son singulares y únicos, e identificar los conocimientos ancestrales como conocimientos científicos y tecnológicos, relevantes y necesarios para todos”, además de enfatizar en el bienestar colectivo “Será responsabilidad del Estado potenciar los saberes ancestrales para así contribuir a la realización del buen vivir, al *sumak kawsay*” (Art. 387 constitucional).<sup>11</sup>

La interculturalidad crítica le apuesta a la atención de las relaciones de poder, las segmentaciones que han sido producto de ellas y las acciones que subyacen en el actuar de una sociedad que no ha estado dispuesta a un cambio profundo, un verdadero giro que modifique la forma de tratar a las sociedades más pequeñas.

Para algunos autores Jiménez (2009), Walsh (2009) educación intercultural solo ha sido una falsa promesa que se le ha hecho a las poblaciones indígenas, discursos a los que han recurrido los políticos para obtener votos y una simulación internacional al atender a las minorías del país. En México la interculturalidad que se practica es la funcional, aquella en la que se fomenta más

---

<sup>11</sup> Para conocer con mayor detalle estos artículos de la Constitución de la República del Ecuador 2008 consultar: <https://www.cec-epn.edu.ec/wp-content/uploads/2016/03/Constitucion.pdf>

la fragmentación de la sociedad, en la que no se profundiza en la raíz de la situación, en la que se quiere tapar el sol con un dedo.

La educación intercultural contradice la falsa creencia que se tiene en muchos países del mundo, incluido el nuestro, de que se trata de una propuesta o de un tipo de educación construida para atender las necesidades educativas de las minorías sociales y de los pueblos indígenas (León, Trujillo, 2008, p. 65).

Desde mi punto de vista, la interculturalidad en México ha sido una política a la que el Estado ha recurrido únicamente para cumplir con sus compromisos internacionales, por escrito se tienen documentos que establecen las normas que rigen a la educación intercultural, pero es el mismo Estado el que no garantiza que estas normas se puedan llevar a la práctica.

### **2.3 La diversidad lingüística**

La diversidad lingüística en el mundo es muy grande, tal es su magnitud que, no se tiene un número exacto de lenguas habladas, solamente se tienen aproximados. Las razones por las cuales no se puede tener un número exacto de lenguas a nivel mundial residen en tres puntos: el primero es que, conforme transcurre el tiempo se encuentran nuevas poblaciones, las cuales no se conocían y por lo tanto aportan un nuevo repertorio lingüístico; el segundo, consiste en la nominación de las lenguas, en ocasiones una misma lengua suele ser denominada de distintas maneras dependiendo del contexto en el que se exprese y esto puede crear confusiones; y tercero, los criterios para clasificar si es una lengua o un dialecto no son los mismos en contextos diferentes por lo que la labor de conocer cuántas lenguas existen en el mundo es en sumo complicada. Martí, (2006).

Dado que no se tiene un número exacto de lenguas en el mundo autores como (Crystal, 2000, Nettle, 1999, Comrie, Matthews y Polinsky, 1996, Wurm, 2001, Grenoble, Whaley, 1998 y Hagege, 200) dan cifras entre 5000 y 6000 lenguas a nivel mundial<sup>12</sup>. Considerando este último dato, Martí (2006) retoma información de Krauss y Grimes, los cuales han hecho una distribución de lenguas por continentes, la cual queda de la siguiente manera: África y Asia

---

<sup>12</sup>Todos estos autores se encuentran citados en Martí Félix. Palabras y mundos. Informe sobre las lenguas del mundo

encabezan la lista al tener 1,900 lenguas lo que representa el 32%, posteriormente se encuentra Oceanía con 1,100 lenguas existentes en el continente, lo que significa un 18% del total mundial, por su parte el continente Americano tiene en su haber 900 lenguas y esto representa el 15%, finalmente, se encuentra Europa con 200 lenguas y un porcentaje de 3% a nivel mundial.

En México, la mayoría de los habitantes habla el español, pero además existen otras lenguas dentro del territorio. Se tienen registradas 68 agrupaciones lingüísticas, 364 variantes lingüísticas, todas ellas contenidas en 11 familias. Toda esta información se encuentra desglosada con detalle en el Catálogo Nacional de Lenguas Indígenas de México creado por el INALI, el cual vio la luz el 14 de enero de 2008.

En la siguiente tabla se muestran las 11 familias lingüísticas y sus respectivas agrupaciones lingüísticas.

Tabla 13. Familias lingüísticas de las lenguas de México

Familia	Agrupaciones lingüísticas
Álgica	Kickapoo
Chontal de Oaxaca	Chontal de Oaxaca
Chochimi-yumana	Paipai, ku' ahl, cucapa, kumiai, kiliwa.
Huave	Huave
Maya	Huasteco, maya, lacandón, ch'ol, chontal de Tabasco, tseltal, tsotsil, q'anjob'al, akateko, jakalteko, qato'k, chuj, tojolabal, q'eqchi', k'iche, kaqchikel, teko, mam, awakateko, e ixil.
Mixe-zoque	Mixe, sayulteco, oluteco, texistepequeño, ayapaneco, popoluca de la sierra y zoque.
Oto-mangue	Otomí, mazahua, matlatzinca, tlahuica, pame, chichimeco jonaz, chinanteco, tlapaneco, mazateco, ixcateco, chocholteco,

	Popoloca, zapoteco, chatino, amuzgo, mixteco, cuicateco y triqui.
Tarasca	Tarasco
Seri	Seri
Totonaca tepehua	Totonaca y tepehua
Yuto-nahua	Pápago, pima, tepehuano de norte y del sur, tarahumara, guarijío, yaqui, mayo, cora, huichol y náhuatl.

Fuente: Catálogo Nacional de Lengua Indígenas INALI. Disponible en:  
[https://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN\\_completo.pdf](https://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf)

De las lenguas presentadas en la tabla anterior, las que se hablan en el estado de Chiapas son las siguientes: lacandón, tseltal, tsotsil, ch'ol, q'anjob'al, acateco, chuj, kaqchikel, mam, zoque. tojolabal, jakalteko. Las lenguas indígenas con mayor número de hablantes en el estado de Chiapas son el Tsotsil y el tseltal.

### 2.3.1. Sobre el bilingüismo

Al realizarse la investigación en escuelas bilingües de Educación Indígena es importante conocer también el concepto de bilingüismo; existe una amplia variedad en lo que respecta a este término. Hay quienes indican que ser bilingüe se le atribuye a una persona dos veces monolingüe, pero hay versiones que critican esta postura.

El Diccionario de las Ciencias de la Educación (2003) define el bilingüismo como la “Existencia conjunta de dos medios de expresión en una misma persona.” (p. 190), otras versiones indican que, el bilingüismo es el “uso equilibrado de dos sistemas lingüísticos con competencias comunicativas semejantes” (López, 2004, p.19).

Signoret (2003) explica que para Sánchez Casas para definir el término es necesario considerar diferentes factores que intervienen y que pueden ser de utilidad en el momento en que estemos acercándonos a la situación a estudiar. “El enfoque adecuado sería determinar qué factores

pueden ser importantes a la hora de estudiar el aspecto o aspectos del bilingüismo que sean de nuestro interés, y llegar a una caracterización lo más completa posible del individuo bilingüe” (p.34). Entre los factores que se proponen considerar para poder definir el término bilingüismo se encuentran “edad de la adquisición bilingüe; el orden de adquisición de las dos lenguas; el uso del bilingüe de sus dos lenguas; la organización mental de las dos lenguas del bilingüe; la competencia lingüística; el contexto psicosocial de la adquisición.” (p.35).

Retomando estos factores dentro del área de la psicolingüística; los expertos lingüistas Signoret, (2003), López (2004) explican que el bilingüismo se puede desarrollar de las siguientes maneras: Temprano y simultáneo vs tardío y sucesivo: en la primera clasificación el individuo desarrolla al mismo tiempo la lengua materna y la segunda lengua y ésta es adquirida en los primeros años de su vida. La segunda clasificación (tardío y sucesivo) indica que el desarrollo de la segunda lengua no es al mismo tiempo que la lengua materna, es posterior a ella; ésta se adquiere en la adolescencia.

Otra clasificación es bilingüismo activo vs dormido: El primero es aquel que se adquiere y se refuerza en la cotidianidad, es decir, la persona está constantemente usando ambas lenguas y tiene las estructuras cimentadas y este bilingüismo se convierte en dormido cuando el individuo deja de utilizar alguna de estas dos lenguas; las razones pueden ser diversas, cambiar de residencia, por cuestiones laborales o de estudio. Es entonces cuando una de las dos lenguas cae en desuso propiciando la dormitación.

**Bilingüismo productivo vs receptivo:** En el bilingüismo productivo el sujeto ha desarrollado una competencia comunicativa en las habilidades de comprensión y producción, mientras que el bilingüismo receptivo la habilidad desarrollada es la comprensión. (Signoret, 2003, p. 7).

Otra clasificación del bilingüismo retomada desde la perspectiva pedagógica es la propuesta por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) en donde considera el mantenimiento, revitalización y desarrollo de las lenguas indígenas y el derecho a ser educado en la lengua materna. (López, 2004, p. 19).

El bilingüismo que se propone para la Educación indígena es “un bilingüismo equilibrado pues echa mano de la competencia bilingüe individual de alcanzar equitativa y aditivamente, las competencias comunicativas tanto en la lengua materna como en la segunda lengua, atendiendo todos sus componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua”. López, 2004, p.19).

De tal manera que el bilingüismo aditivo es según Hamers y Blanc (1990) (Citado en Ramírez, 2014) “aquel que produce un efecto de enriquecimiento lingüístico en el individuo, porque a la competencia lingüística en la primera lengua ahora se suma la competencia lingüística en otra lengua, sin que ello represente un peligro de abandono de la primera” (p.60).

Para conocer a fondo este concepto que es utilizado en la EIB es necesario recurrir a diferentes autores, los cuales exponen diferentes puntos de vista acerca del mismo, lo que permite tener mayor claridad al momento de observar en las distintas áreas del CIS en este caso, considero que, el bilingüismo equilibrado que propone la DGEI no se lleva a cabo, pues la lengua indígena es sometida ante el español.

### **2.3.2. Nuevos enfoques del bilingüismo**

En la literatura lingüística más reciente Lasagabaster y García, (2015) se han encontrado nuevo enfoque acerca del bilingüismo, anteriormente la visión que se tenía de una persona bilingüe consistía en que tenía esquemas lingüísticos por separado en su mente, por lo cual el aprendizaje de dos lenguas de manera simultánea podía interferir negativamente, de esta manera al tener mayor contacto con la segunda lengua el individuo podría adquirirla más rápida y fácilmente.

Sin embargo, estudios más recientes García (2009) consideran que un bilingüe no tiene dos esquemas diferentes en mente, más bien tiene un repertorio de herramientas que le son de ayuda para comunicarse en una u otra lengua. El bilingüismo aditivo se consideraba la mejor manera en la que una persona anexaba a su repertorio lingüístico, pues este tipo de bilingüismo propiciaba sumar y no restar, es decir se tenía la lengua materna y se suma una nueva lengua.

Estas clasificaciones son pertinentes si se considera que la lengua es estática, pero dado que los estudios lingüísticos han demostrado la dinámica de la lengua, ya no es posible seguir manteniendo estos planteamientos. Surge entonces una nueva manera de ver al bilingüismo, una forma en la que se advierte que la lengua es dinámica y que las personas bilingües se encuentran en contextos lingüísticos más complejos, que son producto de la interacción de las personas en un mundo más globalizado. Así surge lo que García (2009) define como translenguar. La utilización del concepto de *translanguagin* se le atribuye al galés Cen William en 1980, y la definió como el “uso planificado y sistemático de dos lenguas en una misma lección” (Lasagabaster y García, 2015, p. 9).

En la literatura más reciente García (2009) la define como “prácticas discursivas dinámicas que sirven para que el bilingüe acceda a todos los aspectos de la vida social con dignidad y libertad” (p. 363). La lengua se considera como parte de la humanidad de las personas y no solo como un objeto que pertenece a una nación. Este translenguar se construye en la interacción social con otras personas que pueden tener formas varias de hablar, por tanto, se adquieren rasgos que no corresponden específicamente a una u otra lengua dando paso a un nuevo repertorio lingüístico que la persona bilingüe podrá utilizar de acuerdo al contexto en el que se encuentre.

En una escuela en que realmente considere el bilingüismo se enfatizaría en que las personas que están en contacto con dos lenguas o más no se forman esquemas separados de estas lenguas, más bien se adhieren algunos rasgos de cada una de ellas, pero sin identificar claramente a qué lengua pertenecen, de tal manera que la escuela pueda reconocer las dos facetas por las que transitan; la primera, que sería la faceta externa y social y la segunda que se refiere a la faceta interna y personal. En la primera el hablante elegirá los rasgos que considere apropiados utilizar para el momento y el contexto dado y en la segunda, el docente deberá reconocer que un bilingüe tiene un repertorio amplio, rico y variado que es más grande que unir dos lenguas, este nuevo repertorio no pertenece a ninguna de las dos lenguas en específico, sino que, funcionan en interdependencia uno con otro. (García y Sánchez, 2018)

De tal manera que para que una persona sea considerada bilingüe deberá desarrollar un repertorio bilingüe, el hablante no añade otra lengua separada y autónoma a la que ya usa, sino

que añade nuevos rasgos lingüísticos a un repertorio que se ensancha y dinamiza pero que el hablante experimenta como suyo, y no como otra lengua “segunda” y separada de la “primera”. (García y Sánchez, 2018, p.141).

Por tanto, “El bilingüismo no se puede entender de manera “aditiva”, como si fuera la suma de dos lenguas autónomas una “primera” y una “segunda.” Y el bilingüe no es simplemente dos monolingües en uno. El bilingüismo en el siglo XXI es dinámico. (García, 2009, p. 363).

## **2.4 Escuela, lengua y actores educativos en el espacio local: las estrategias didácticas**

Para llevar a cabo su labor, los actores educativos emplean ciertas herramientas y procedimientos de enseñanza y aprendizaje, enfocadas a planificar y evaluar el aprendizaje, buscando que éstas se adapten lo más posible a las necesidades de quien desea aprender.

Una de las primeras definiciones de estrategia didáctica, Colom, Salinas y Sureda (1988) la definen como “una instancia que acoge tanto métodos como medios y técnicas considerando que el concepto proporcionaba mayor flexibilidad y utilidad en el proceso didáctico” (Citado en: Jiménez y Robles, 2016, p. 108).

Para Díaz y Hernández (2010) contempla las estrategias de enseñanza pero también las de aprendizaje, en este sentido se entienden como estrategias de aprendizaje a “un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas” (p.3 ) y las estrategias de enseñanza se refieren a “aquellas ayudas planteadas por el docente, que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información” (p.4). Ambas estrategias se complementan, por lo que “las estrategias son los medios y los recursos que se ajustan para lograr aprendizajes a partir de la intencionalidad del proceso educativo” (Díaz y Hernández, 2010, p. 118).

En fechas más recientes otros autores la definen como “Las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas



e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa” (Feo, 2010, p. 222). Es indispensable que en el transcurso de la enseñanza y el aprendizaje se consideren diferentes procesos que están presentes como son los afectivos, cognitivos y procedimentales, ya que estos interactúan constantemente y permiten construir el aprendizaje.

Para Tobón (2010) las estrategias didácticas “son un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito... específicamente en la pedagogía se trata de un plan de acción que pone en marcha el docente para lograr los aprendizajes” (Citado en Jiménez y Robles, 2016, p.108).

Para llevar a cabo el acto didáctico es necesario contar con estos elementos: docente o profesor, docente o alumnos, contenido o materia, contexto de aprendizaje y las estrategias metodológicas o didácticas que posibilitan la mejora de la práctica educativa.

Debido a la gran diversidad de lenguas presentes en los planteles educativos de EI es necesario que los docentes implementen acciones que coadyuven en el aprendizaje de los estudiantes, las estrategias que empleen repercuten directamente en el desarrollo de los mismo y pueden facilitar u obstaculizar el aprendizaje.

De ahí la razón de que los docentes conozcan a fondo las necesidades particulares de los educandos para poder emplear las estrategias didácticas que mejor se adapten a las necesidades de cada uno de los centros de trabajo en los que se desempeñan.

## **2.5. Educación intercultural bilingüe y desarrollo.**

Como se mencionó en párrafos anteriores la EIB en América Latina está diseñada especialmente para las poblaciones indígenas y en teoría representa una oportunidad para que los indígenas puedan desarrollar armónicamente sus facultades humanas, respetando su contexto cultural y lingüístico. Sin embargo, en la práctica no ocurre esto, es decir, el Estado no siempre

proporciona las condiciones necesarias para que la población indígena pueda gozar de estas garantías, lo que permitirá a este grupo de la población tener mejores condiciones de vida.

El enfoque intercultural en la educación según establece la DGEI requiere del trabajo conjunto de la comunidad educativa y la comunidad indígena de manera tal que “se cree un proceso conjunto de análisis, reconocimiento de la educación y establecimiento de estrategias y metas comunes, así como de compromisos específicos, con el propósito común de ofrecer una educación que satisfaga las necesidades educativas de la población indígena con calidad, equidad y pertinencia” (SEP, DGEI, 1999, P. 23).

Sin embargo, al no existir las garantías para que las poblaciones indígenas puedan desarrollarse cabalmente y contribuir de manera individual y social, se abre la oportunidad para que los miembros de las comunidades busquen sus propias estrategias que les permitan mejorar sus niveles de vida y transformen su realidad.

El desarrollo local puede ser esa posibilidad, pues uno de los elementos de este tipo de desarrollo es la participación activa de los miembros de la comunidad, sin esperar que factores exógenos intervengan de manera contundente, es decir las propuestas tienen que surgir de los mismos miembros de la comunidad, en este sentido son los propios indígenas los que pueden proponer alternativas de solución en aras del desarrollo.

Para Coraggio (2001) el desarrollo local se puede entender como:

hoy en día se tiende a definir al desarrollo local como desarrollo humano, como un proceso continuado de integración y desarrollo de las capacidades de los miembros de la sociedad local, de las instituciones de una sociedad local, lo que permite caracterizar al desarrollo como un proceso de aprendizaje continuo. Hoy una sociedad desarrollada es básicamente una sociedad que aprende, una sociedad que innova o que consolida sus mejores tradiciones, una sociedad que ve oportunidades o que crea oportunidades, una sociedad que en su mismo funcionamiento integra y desarrolla las capacidades de sus miembros (p. 3).

Por tanto, es importante conocer lo que los propios docentes y alumnos se encuentran aportando a nivel educativo, de tal manera que sean ellos mismos los encargados de darle forma al tipo de educación que requieren para fortalecer su desarrollo, no solo a nivel individual sino de manera social.

### **Capítulo 3. Actores educativos y estrategias didácticas: El Centro de Integración Social No. 9 “Dr. Manuel Gamio” de Zinacantán, Chiapas.**

#### **3.1 Centros de Integración Social: surgimiento y funcionamiento en Chiapas**

Los Centros de Integración Social tienen su antecedente en la denominada Casa del Estudiante Indígena en la década de los años 20 del siglo XX, bajo el mandato del Presidente Plutarco Elías Calles. Esta casa fue fundada en la Ciudad de México en el año 1925 y llamada por el entonces Secretario de Educación José Manuel Puig Casauranc “Empresa redentora” (Loyo, 1996, p.104). El primer director de esta casa fue el profesor Enrique Corona Morfín, quien había dirigido el Departamento de Cultura Indígena y posteriormente sería el encargado de las Misiones Culturales (Giraudó, 2010, p. 521). El propósito de su creación fue reunir a población indígena para insertarla a la vida civilizada y moderna, de tal manera que aminorara la distancia entre las personas mestizas y las indígenas. Los egresados de esta casa regresarían a sus poblaciones a enseñar lo aprendido durante su estancia, la vida de la ciudad, la modernidad y las buenas costumbres.

En el discurso que el presidente Elías Calles pronunció al finalizar la primera generación, expresó su satisfacción por la creación de esta casa que calificó de “un gran experimento sociológico colectivo” que buscaba probar que los indígenas también podían pensar y acoplarse a la vida civilizada.

Yo fui fundador de esta casa y en esta ocasión quiero explicar a ustedes cuál fue mi idea al fundarla [...] Quise probar que las razas indígenas son razas de cerebro, vigorosas, bien organizadas, y quise dar esa oportunidad reuniendo al mayor número de representantes de las razas de la República. Ustedes deben recordar cómo vinieron aquí del lado de sus padres, llenos de pobreza y de lugares donde sólo veían ruina, miseria y desgracia. Quiero que los privilegiados me digan ahora qué diferencia hay entre ustedes y sus hijos, qué diferencia espiritual, intelectual y moral. Las clases privilegiadas de mi país han querido siempre sostener que el indio no es susceptible de asimilarse a la civilización, porque en su egoísmo les conviene mantenerlo sumido en el fanatismo, el vicio, la ignorancia, los tres factores con que cuentan para poderlo explotar. Ustedes pueden ahora luchar con la vida en cualquier campo de acción y deben procurar que todos los indios se pongan en las condiciones de ustedes, levantando el nivel intelectual de sus hermanos, ya que su nivel moral es en muchos casos superior al de las clases privilegiadas, y no para que sean víctimas de explotación y puedan así cooperar al bienestar, la prosperidad y la grandeza de la patria. (Citado en Loyo, 1996, pp. 105-106).

Loyo (1996) explica que, para ingresar a esta casa los aspirantes debían cumplir ciertas características: ser indios, varones, tener entre 14 y 18 años, haber cursado 1° o 2° grado de educación rural, hablar el idioma indio, provenir de comunidades altamente marginadas. Para el primer año se tuvo una participación de casi 200 alumnos, con edades de 11 a 19, de los cuales 64 provenían de poblaciones náhuatl, 22 tarahumaras, 16 huastecos, 13 mixtecos, 9 zapotecos. Los amuzgos y ópatas tenían un solo representante. 31 de los alumnos que ingresaron no pertenecían a ninguno de estos grupos indígenas y sólo sabían hablar español. (p. 107).

En la casa no recibían instrucción escolar, ésta la tomaban en escuelas cercanas, la inserción de estos jóvenes en estas escuelas fue complicada pues al no saber español, la comunicación con los maestros y sus compañeros se les dificultaba, además de sufrir discriminación por parte de compañeros y maestros. La jornada en la casa del estudiante comenzaba a las cinco de la mañana, realizaban trabajos domésticos y educación física y posterior a estas actividades los jóvenes asistían a sus respectivas escuelas. (Loyo, 1996, p. 109).

Durante el tiempo que la casa del estudiante indígena tuvo vigencia los jóvenes fueron sometidos a diversas pruebas para constatar el grado de avance y comprobar que efectivamente fueran indios. En algunos casos las pruebas antropomórficas revelaron que los estudiantes no eran indígenas y éstos fueron regresados a sus poblaciones de origen. (Loyo, 1996, p. 110), ejemplo de ello, son las siguientes explicaciones que el médico de la casa del estudiante indígena reporta al director:

Herminio Carbajal de 15 años, procedente de Tolimán Qro. por la coloración de su piel, implantación del cabello grueso de éste, tamaño de las pestañas, pelo del pubis, pelo de las piernas, pelos entre ceja y ceja, no corresponde a las características raciales indígenas, no parece sino a un mestizaje. Porfirio Hernández, de 16 años, también procedente de Tolimán presenta el cabello sedoso, ondulado, delgado, con implantaciones de raza blanca, la boca está finamente trazada, con labios delgados, hay algunos pelos en el coxis y en el sacro, la distancia entre el borde interno de los ojos y el ancho de los mismos son iguales, caracteres que como en el anterior no corresponden a la raza indígena. (Siguen varios ejemplos más.) (Loyo, 1996, p. 110).

Las prácticas que se realizaban en la casa del estudiante indígena seguía un régimen bastante estricto, la alimentación no era la adecuada, los servicios sanitarios no eran suficientes, el

sistema de salud no era funcional y en fin una serie de servicios que no se proporcionaban adecuadamente a los internos. Razón por la cual al finalizar el primer año de vida de la casa el 30% de los estudiantes decidió darse de baja. Los que permanecieron hasta el cierre de la casa del estudiante indígena en 1932 se integraron de tal manera a la vida de la ciudad que optaron por no regresar a sus comunidades de origen a enseñarle a sus paisanos todo lo aprendido durante su estancia en la casa. (Loyo, 1996, p.108)

En 1930, Rafael Ramírez en su función de Jefe de Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea informó al Secretario de Educación la situación que guardaban los egresados expresó: “[...] El tipo de incorporación conseguido por la Casa del Estudiante iba más allá de lo deseable pues en numerosos casos los muchachos terminaban sus estudios en el plantel, no regresaban ya a las regiones de donde eran originarios pues sentían repugnancia por la vida rural y repulsión a vivir con sus hermanos” (Loyo, 1996, p. 112).

Una particularidad muy importante de la casa del estudiante indígena fue la diversidad de lenguas que se hablaban, según Loyo (1996) se hablaba amuzgo, cajúar, chontal, huasteco, huichol, mexicano, mayo, maya, mazahua, mixteco, otomí, pápao, popoloca, quiché, cakchiquel, zoque, tarahumara, tlapaneco, tarasco, yaqui y zapoteco. (p.113).

Una segunda etapa de la casa del estudiante indígena consistió en la preparación de los indígenas para el magisterio, en este caso los aspirantes a ingresar deberían tener como mínimo quinto año de educación primaria, y en 1928 esta casa se convirtió en una escuela normal. Manuel Meza Andraca por encargo de la Secretaría de Educación realizó una evaluación, la cual arrojó que la enseñanza estaba mal orientada pues era insuficiente para el desempeño del docente en las áreas rurales, el ambiente no era propicio para los alumnos, lo ahí aprendido no se vinculaba con la vida rural a la que se enfrentarían los egresados. (Loyo, 1996, pp. 114-117), estos resultados presentados ante la Secretaría de Educación propiciaron la clausura de la casa del estudiante indígena, dando paso a la creación de once internados indígenas.

Hernández (2000) explica que, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940) estos internados crecieron en número hasta llegar a 33; sin embargo, en sexenios posteriores el

número de los internados disminuyó hasta quedar en 27. Para los años setenta estos internados tomaron el nombre de Centros de Integración Social (CIS) y estuvieron bajo el cargo de la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena. En el ciclo escolar 1975-1976, 13 de los 27 CIS también fungieron como centros de capacitación para jóvenes que deseaban ser parte del magisterio de Educación Indígena. (p. 90).

En el siguiente cuadro se presenta la ubicación de los 27 Centros de Integración Social a nivel nacional y se marca con un asterisco a los CIS que también fungían como Centros de Capacitación para promotores.

Tabla 14. Centros de Integración Social existentes hasta 1976

No. CIS	Ubicación	No. CIS	Ubicación
1	*Tantoyuca, Veracruz	2	Salto de Agua, Chiapas
3	*Guelatao, Oaxaca	4	*Jalpa de Méndez, Tabasco
5	Zinacantepec, Estado de México	6	Ocosingo, Chiapas
7	*San Juan del Río, Querétaro	8	Zoogocho, Oaxaca
9	*Zinacantán, Chiapas	10	Alcozauca, Guerrero
11	*Atenango del Río, Guerrero	12	*Tinun, Yucatán
13	Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo	14	Ixmiquilpan, Hidalgo
15	*Tamazuchale, San Luis Potosí	16	*Paracho, Michoacán
17	*Eloxochitlán de Flores, Oaxaca	18	Apetatitlan, Oaxaca
19	*Teziutlán, Puebla	20	*Yosuonda, Oaxaca
21	*Tepecoacuilco, Guerrero	22	Guachochi, Chihuahua
23	Siquierichi, Chihuahua	24	Tonachi, Chihuahua
25	Turuachi, Chihuahua	26	Tehuacán, Puebla
27	*Tuxtepec, Oaxaca		

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a información contenida en "La Educación para los pueblos Indígenas de México" Ramón Hernández López (2000)

En la actualidad, en el estado de Chiapas se tienen cuatro Centros de Integración Social (CIS): el CIS No. 2 denominado Lic. Benito Juárez García ubicado en la localidad de Las Cataratas, municipio de Salto de Agua<sup>13</sup>. En el ciclo escolar 2018-2019 contaba con una plantilla de 16 empleados entre directivos, docentes y administrativos. Cada uno de los Centros de Integración de acuerdo a sus características tiene un número máximo de alumnos que pueden ser aceptados, en el caso del CIS No. 2 es de 165.

En el siguiente esquema se muestra la matrícula escolar que se ha tenido en este CIS en dos periodos escolares:

Tabla 15. Matrícula Escolar del CIS No. 2

2017-2018			2018-2019		
Grado	Alumnos		Grado	Alumnos	
	H	M		H	M
Primero	6	12	Primero	9	5
Segundo	12	6	Segundo	10	9
Tercero	7	7	Tercero	12	10
Cuarto	8	14	Cuarto	9	10
Quinto	12	4	Quinto	16	19
Sexto	5	12	Sexto	7	14
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>55</b>	<b>Total</b>	<b>63</b>	<b>57</b>

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a datos proporcionados por la Oficina de Medios Informáticos de la DEI.

Como se puede observar el cuadro anterior el CIS No.2 no ha cubierto el número máximo de alumnos, ya que en el ciclo escolar 2017-2018 contó con una matrícula total de 105 alumnos, mientras que en el ciclo escolar 2018-2019 tenía inscritos a 120 estudiantes.

<sup>13</sup> Clave de centro de trabajo 07DCI0010L, perteneciente a la zona escolar 903, de la jefatura de zonas 0709 Salto de Agua.

El Centro de Integración Social No. 6, se localiza en el municipio de Ocosingo, y se denomina Dr. Belisario Domínguez Palencia<sup>14</sup>, el número máximo de alumnos que pueden ingresar a este CIS es de 150. Este centro de trabajo para el ciclo escolar 2018-2019 tenía una plantilla de 25 personas.

Tabla 16. Matrícula Escolar del CIS No. 6

2017-2018			2018-2019		
Grado	Alumnos		Grado	Alumnos	
	H	M		H	M
Primero	13	7	Primero	9	10
Segundo	8	6	Segundo	14	7
Tercero	9	11	Tercero	14	8
Cuarto	14	14	Cuarto	8	13
Quinto	17	6	Quinto	19	16
Sexto	17	10	Sexto	19	7
<b>Total</b>	78	54	<b>Total</b>	83	61

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a datos proporcionados por la Oficina de Medios Informáticos de la DEI.

En este centro escolar el número máximo de estudiantes que se puede albergar es de 150, en la tabla anterior se puede observar que, en el ciclo escolar 2017-2018 la matrícula total fue de 132 alumnos y en el ciclo escolar 2018-2019 el total de internos fue de 144, lo que indica que este CIS tampoco tuvo todo el cupo completo en esos periodos escolares.

Dos Centros de Integración más se localizan en la región 0710 San Cristóbal de las Casas, el primero No. 30 se ubica en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, denominado Xicotencatl<sup>15</sup>, y la capacidad máxima de alumnos es de 100.

<sup>14</sup> Clave de centro de trabajo es 07DCI0011K, pertenece a la zona escolar 706 y a la Jefatura 0707 Ocosingo.

<sup>15</sup> Clave de centro de trabajo 07DCI0012J, perteneciente a la zona escolar 001, de la región escolar 0710, San Cristóbal de Las Casas.



Tabla 17. Matrícula Escolar del CIS No. 30

2017-2018			2018-2019		
Grado	Alumnos		Grado	Alumnos	
	H	M		H	M
Primero	9	6	Primero	5	5
Segundo	26	12	Segundo	6	4
Tercero	12	7	Tercero	6	5
Cuarto	8	11	Cuarto	9	8
Quinto	11	9	Quinto	12	9
Sexto	12	9	Sexto	11	13
<b>Total</b>	78	54	<b>Total</b>	49	44

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a datos proporcionados por la Oficina de Medios Informáticos de la DEI.

En entrevista con la primera directora del centro de integración social No. 30, menciona que en los años 70 el CIS No. 6 se encontraba en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, pero por órdenes de las autoridades educativas federales éste se trasladó a la ciudad de Ocosingo, quedando el local desocupado por varios años.

En 1975 las esposas de los reclusos de la cárcel de San Cristóbal solicitaron ante la esposa del gobernador Manuel Velasco Suárez el espacio que pertenecía al CIS No. 6 para alojarse junto con sus hijos. La primera responsable de la Casa de la Mujer Indígena fue la antropóloga Flor de María Esponda Arguello, años después esta casa se convierte en el CIS No. 30, y los hijos de estas mujeres comienzan a recibir instrucción primaria, atendidos por maestros de Educación Indígena. La Profesora Albertina Ruiz Gordillo se convierte en la primera directora. Este CIS se encontraba en el centro de la ciudad de San Cristóbal de las Casas, casi frente al templo de Caridad, en la esquina de calle Escuadrón 201 y Av. 20 de noviembre. En un primer momento esta casa fue financiada por el INI y considerada albergue escolar, sin embargo, más adelante en 1984 pasó a formar parte de los Centros de Integración Social y de acuerdo al número de CIS a nivel nacional le correspondió el 30.

Y finalmente el Centro de Integración Social No. 9 Dr. Manuel Gamio<sup>16</sup>, ubicado en Zinacantán, tiene una capacidad máxima de 165 alumnos. En el ciclo escolar 2017-2018 este CIS tuvo una matrícula de 172 alumnos lo que indica que, sobrepasó el cupo permitido que es de 165 alumnos, mientras que en el ciclo escolar 2018-2019 únicamente alcanzó una matrícula de 157 alumnos. En el siguiente cuadro se especifica la matrícula de alumnos para los dos ciclos escolares.

Tabla 18. Matrícula Escolar del CIS No. 9

2017-2018			2018-2019		
Grado	Alumnos		Grado	Alumnos	
	H	M		H	M
Primero	8	12	Primero	8	8
Segundo	16	13	Segundo	8	13
Tercero	13	14	Tercero	14	17
Cuarto	21	11	Cuarto	15	14
Quinto	20	15	Quinto	20	8
Sexto	17	12	Sexto	21	11
<b>Total</b>	<b>95</b>	<b>77</b>	<b>Total</b>	<b>86</b>	<b>71</b>

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a datos proporcionados por la Oficina de Medios Informáticos de la DEI.

A nivel estatal estos cuatro CIS son regulados por la oficina denominada Servicios Asistenciales y Fortalecimiento Educativo, la cual forma parte del Departamento de Educación Primaria dependiente de la Dirección de Educación Indígena (DEI) en el estado. La función de esta oficina es la de coordinar los trabajos administrativos y financieros de los CIS, para ello anualmente realizan un proyecto en el que se desglosan las necesidades de cada uno de los centros de integración, en dicha tarea participa personal de la oficina de Servicios Asistenciales, área financiera de la DEI, directivos y ecónomas de los cuatro centros de integración.

<sup>16</sup> Clave de centro de trabajo es 07DCI009W, pertenece a la zona escolar 023 de la región 0710 San Cristóbal de Las Casas.

Para solventar las necesidades más apremiantes de los CIS a nivel estatal se dispone de tres capítulos presupuestarios, Capítulo 2000, en éste se engloban diferentes partidas como: material de limpieza, material de oficina, material didáctico, material deportivo, material de curación y medicamentos, uniformes y alimentación de los niños.

El Capítulo 3000 considera partidas como: eventos y convenciones, pago de personal, viáticos y pasajes, pago de servicios (agua e internet). En el Capítulo 4000 la partida que se utiliza para los CIS es la que se encarga de los premios, es decir; un monto de dinero que se le da a cada uno de los alumnos, para el ciclo escolar 2019-2020 se calculó que a cada uno de los alumnos le correspondía \$26.00 semanales<sup>17</sup>. Este recurso es depositado en una cuenta bancaria que la Secretaría de Educación crea y que es manejada por el Director y la subdirectora del plantel. En cuanto es depositado el recurso los directivos acuden a la sucursal bancaria para retirarlo y reúnen a los alumnos para que a cada uno se le entregue lo correspondiente. Para que las autoridades estatales constaten la entrega del recurso a los beneficiarios los directivos envían evidencia fotográfica junto con un informe a la Dirección de Educación Indígena y turnan copias al Departamento de Educación Primaria y al área Financiera de la Subsecretaría de Educación Federalizada.

En años anteriores, el capítulo 5000 también formaba parte del financiamiento de los CIS, y en él se encuentran partidas para solventar necesidades como mobiliario, reparaciones, y otras adquisiciones para mejorar las condiciones de vivienda de los alumnos. Sin embargo, en la actualidad ese capítulo únicamente es manejado por Oficialía Mayor y ya no forma parte de los recursos que puedan ejercer los CIS. De acuerdo a la información del encargado de la oficina de Servicios Asistenciales, en la actualidad los directores de cada uno de los Centros de Integración tienen la obligación de buscar recursos en diferentes dependencias para cubrir las necesidades del plantel.

---

<sup>17</sup> Durante el trabajo etnográfico puede constatar que en efecto los niños recibían ese apoyo de manera semanal, para la entrega este dinero se programaba un día especial y se hacía entrega del recurso en la dirección de la escuela, se organizaban por grados escolares y cada niño firmaba una lista y se tomaban fotografías que servían para comprobar dicha entrega. Posteriormente los niños acudían a la tienda más cercana al CIS y compraban golosinas con el dinero que habían recibido.

En entrevista con el director del CIS No. 9 al no contarse con el recurso para solventar las necesidades de infraestructura del internado, cada uno de los directores realizan diversas gestiones en diferentes dependencias gubernamentales o de iniciativa privada para solicitar algún apoyo, ya sea monetario o en especie. Algunas dependencias a las que recurre el director de este centro de integración son: Instituto de la Infraestructura Física Educativa (INIFECH), Subsecretaría de Educación Federalizada (SEF), Presidencia Municipal de Zinacantán y organizaciones no gubernamentales que apoyan a población indígena, esto en el caso del estado. A nivel nacional, los directores de los cuatro Centros de Integración han recorrido la Cámara de Senadores y de Diputados, Secretaría de Educación y Dirección General de Educación Indígena, con la finalidad de solicitar apoyos para los CIS.

Algunos apoyos que el CIS No. 9 ha recibido del INIFECH es la construcción de la barda perimetral del internado y algunas Asociaciones civiles les han dotado de material escolar como cuadernos, lápices, colores, entre otros.

Comenta además el director del CIS No. 9 que, en años anteriores el capítulo 5000 se encontraba vigente y así los directivos de los CIS podían resolver las necesidades, sin embargo, este capítulo fue excluido por el mal manejo de los recursos por parte de los directores de cada uno de los centros de integración, en auditorías realizadas en ciclo escolares anteriores se encontraron desvíos de recursos, por tanto, este capítulo es operado directamente en Oficialía Mayor del Estado.

Los Centros de Integración Social se conforman por una gama de empleados, directores, subdirectores, docentes, talleristas, personal de salud, administrativo y de cocina, los cuales tienen funciones específicas de acuerdo al área de trabajo. Para cada una de las funciones se tienen claves específicas. En el caso de los directores de CIS la clave que se le asigna es la E1421, la cual se denomina Director de Centro de Integración Indígena; sin embargo, actualmente los directores de los cuatro CIS en el estado no ostentan esas claves. Estas claves son presupuestales, lo que significa que están directamente vinculadas al salario, además de indicar específicamente el tipo de funciones que tiene que realizar quien las ostenta.

Al realizar una búsqueda de las claves presupuestales de Director de Centro de Integración Indígena se encontró que, únicamente una de las cuatro claves se encuentra en la base de datos del personal de Educación Indígena, la cual es ostentada por un profesor que se encuentra laborando en la región de Salto de Agua, pero que no está desempeñando la función de Director de Centro de Integración, si no que se desempeña con Asesor Técnico Pedagógico (ATP) en una de las zonas escolares de esa región, mientras que las otras tres claves no aparecen en ninguna región escolar. Lo que podría significar que, estas claves presupuestales se encuentren en otros niveles educativos, con personal que no está desempeñando la función de Director de Centro de Integración, mientras que al personal de EI que desempeña esa función se le asigna otra clave presupuestal.

En el caso específico del director del CIS No. 9, él trabaja con una clave de Director Técnico de Educación Primaria E1483. La subdirectora trabaja con una clave E1485 que es de maestro bilingüe de Educación Primaria y los docentes también tiene claves E1485 (Maestro Bilingüe) y E1487 (Promotor Cultural Bilingüe). Con lo que respecta a los talleristas únicamente uno trabaja con la clave E1471 que es específica para maestros de taller y el resto suele tener clave E1485 o no se especifican su clave. En el caso del personal administrativo, de salud y de cocina ellos sí trabajan con claves específicas a sus funciones. (A0180, S01803, S02804, S02810).

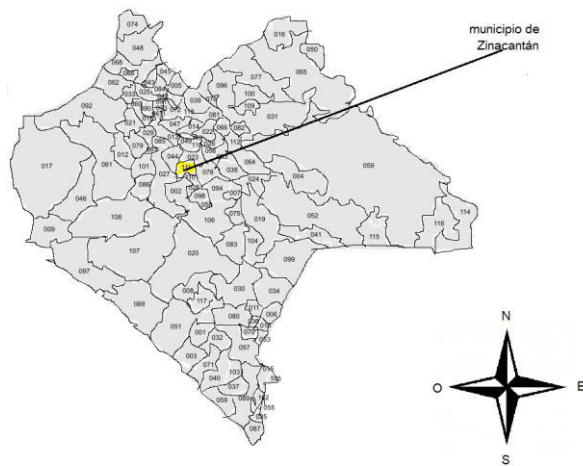
Esta cuestión relativa a la asignación de claves distintas a las que deben corresponder a cada uno de los miembros del personal que trabaja en este Centro de Integración Social, parece meramente administrativa; sin embargo tiene importantes repercusiones en el desempeño y actitud de directivos, docentes y trabajadores, en el sentido de considerar que no son justamente remunerados por su labor, se establecen relaciones conflictivas, de competitividad dejando de lado la atención a los estudiantes.

### **3.2 El CIS No. 9 de Zinacantán. Etnografía del espacio educativo**

El Centro de Integración Social No. 9 se ubica en el municipio de Zinacantán, uno de los 123 municipios que conforman el estado de Chiapas. Su fundación se remonta al año 1965, según los archivos revisados en la dirección del plantel, la primera persona que ocupó el cargo de directora del CIS fue la Profesora Magnolia Flor de Lis Camacho A. En los primeros años de su

fundación este plantel albergó únicamente a mujeres provenientes de diferentes municipios de la entidad, que asistían a la escuela y que cursaban de tercero a sexto grado. En la actualidad el CIS No. 9 al igual que los otros CIS en el estado son mixtos y atienden a alumnos de primero a sexto grado.

Figura 2 Ubicación geográfica del municipio de Zinacantán, Chiapas



Fuente: Elaboración propia con datos del INEGI 2015

En los primeros años de su funcionamiento el CIS No. 9 tenía una extensión de 80 hectáreas de terreno, con el paso de los años esta extensión fue disminuyendo, esto debido a que otros centros educativos se han asentado en tierras que pertenecían al CIS, tal es el caso de la Escuela Primaria Federal Melchor Ocampo<sup>18</sup>, que depende del sistema monolingüe y la Escuela Normal Indígena Bilingüe Jacinto Canek. Otro inmueble que se ha asentado en tierras pertenecientes al Centro de Integración es un conjunto de almacenes y bombas para agua, los cuales son utilizados para distribuir el agua a diferentes localidades del municipio y a la propia cabecera municipal.

La distribución de los inmuebles dentro del área del CIS es de la siguiente manera: 20 casas para los empleados, de las cuales 8 solamente tienen una habitación, y cada dos habitaciones comparten un sanitario. Las otras 12 edificaciones que sirven para que los empleados vivan, se

---

<sup>18</sup> Con clave de centro de trabajo 07DPR1145S dependiente del sistema monolingüe.

componen, cada una, de tres habitaciones: una recámara, sala comedor y un sanitario. La distribución de estos inmuebles depende del tipo de contrato del personal; es decir, si el personal es de base se le asigna un inmueble que cuente con las tres piezas, si el personal es interino se le asigna un inmueble de una sola habitación. Los 8 inmuebles de una sola habitación se localizan en la primera parte del CIS, entrando por la puerta principal, mientras que los 12 inmuebles restantes están distribuidos en la parte posterior.

El edificio de la dirección y subdirección se localizan al lado sur del CIS, el cual se encuentra rodeado por áreas verdes y una cancha de basquetbol, del lado derecho de esta edificación se encuentran las aulas, en primer lugar, se encuentra el taller de bordados y tejidos, posteriormente las aulas de primero a sexto grado, ordenadas de manera ascendente. Entre las aulas de tercer y cuarto grado se encuentran los sanitarios de las niñas y los niños y finalmente los talleres de corte y confección, carpintería y mantenimiento.

En la parte posterior se encuentra una cancha de basquetbol, los dormitorios de los estudiantes, clasificados por hombres y mujeres, el comedor y la cocina. Además, algunas edificaciones que sirven para almacén de utensilios de cocina y herramientas de los diferentes talleres, la sala de cómputo, y el espacio para la máquina para hacer tortillas, las cuales se encuentran en abandono casi total. A unos 200 metros se encuentran los corrales del ganado porcino y en proceso de construcción los corrales para el ganado avícola. El ganado vacuno se encuentra libre por casi todos los espacios del CIS. (ver anexo No.4)

Para la atención de los niños se hace un rol de guardias, es decir los maestros, administrativos, talleristas y subdirectora, se turnan para quedarse a dormir y para atender las necesidades que surjan durante el día. Las guardias son de 24 horas, a principios del ciclo escolar 2019-2020 el personal que laboraba en el plantel no era un número determinado. Los docentes que atienden a los niños de primero a sexto estaban completos desde inicio del ciclo escolar, pero en las demás áreas el personal no estaba completo.

En el mes de agosto de este año que comenzó el ciclo escolar únicamente se contaba con director, subdirectora, 6 docentes, 2 talleristas, un enfermero, una secretaria y 4 personas en el

área de cocina, es decir 16 de los 30 que se requieren en la plantilla de personal del CIS. Por lo que en un primer momento las guardias se realizaban de manera personal. A mediados del ciclo escolar comenzaron a llegar los talleristas faltantes, carpintería, mantenimiento, avicultura, educación física, personal de cocina, danza y las guardias se realizaron por parejas.

Sin embargo, la contratación del personal faltante ha sido complicada, la mayor parte del personal que labora en el CIS es interino, es decir, se le contrata únicamente por un periodo determinado y para ello se les extiende un documento denominado orden de comisión, el cual especifica el tiempo de contrato y la función para la que fue contratado. En este mismo documento debe especificarse la clave presupuestal con la que se contrata y que significaría el monto de su salario.

Desde 2015 en el nivel de Educación Indígena en las contrataciones ya no se extiende orden de comisión, sino un documento que ahora han denominado oficio de presentación y en él no se especifica la clave presupuestal con la que se le pagará al interino, esto provoca inconformidad en el personal que será contratado y al mismo tiempo provoca salidas constantes de los interinos.

En el ciclo escolar 2019-2020 del total de los talleristas únicamente uno es de base, el resto es interino, este personal se clasifica en dos rubros: interinos con techo financiero e interinos de costeo. Los primeros son aquellos que son contratados con una clave presupuestal, generalmente E1485 (maestro bilingüe) y que al finalizar su periodo de contratación recibirán su salario; los segundos, son aquellos que se contratan sin especificar la clave presupuestal con la que se les remunerará su trabajo, y además la remuneración no es inmediata al término del periodo de contratación, ésta puede tardar un año o más, posterior al término de la contratación, esto dependerá de los recursos con que cuente el estado.

Derivado de este tipo de contratación los problemas laborales y sindicales siempre estaban presentes en la plantilla de personal. En un primer momento los talleristas asistían con regularidad al plantel, pero conforme transcurrió el tiempo y los oficios de presentación no eran entregados en tiempo, comenzaron a faltar con el argumento de que iban por sus documentos a la supervisión, a la jefatura o la DEI.



En este sentido, algunos de los interinos se han aliado con el profesor que imparte el segundo grado, él es el secretario general de la delegación sindical de la zona 023 y ha prometido interceder para que los oficios de presentación se entregaran de manera puntual. Por tal razón, la tensión siempre está presente entre el personal del CIS.

El universo de atención del Centro de Integración Social No 9 no se ciñe al municipio de Zinacantán, sino que atiende a niños provenientes de diferentes municipios de la región Altos, en total 173 distribuidos en seis grupos. Un grupo por cada uno de los grados. En la siguiente tabla se especifica la procedencia de los alumnos del CIS, esta clasificación se hace por grado escolar.

Tabla 19. Municipios de procedencia de las y los estudiantes (Ciclo escolar 2019-2020)

Municipios de procedencia	Grado escolar												Subtotal Por municipio
	1		2		3		4		5		6		
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
San Cristóbal de Las Casas	2	2	3	4	1	1	3	3	5	4	0	0	28
Aldama	3	3	3	3	1	4	3	2	2	3	6	1	34
San Juan Cancuc	1	1	2	3	2	5	2	1	0	0	6	1	24
Chalchihuitán	4	2	3	2	1	4	3	4	1	3	0	0	27
Santiago el Pinar	2	3	0	0	3	1	2	5	6	4	0	0	26
Teopisca	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4
Oxchuc	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	4
San Andrés Larrainzar	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	4	2	10
San Andrés Duraznal	0	0	0	0	0	0	3	3	1	1	5	2	15
Macuspana (Tabasco)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Subtotal	12	11	14	13	10	17	16	18	18	16	22	6	173
<b>Total</b>	23		27		27		34		34		28		

Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por la Dirección del CIS No. 9

En el cuadro anterior se puede apreciar que, los alumnos son provenientes de 9 municipios del estado e incluso existe un alumno que provienen de otro estado, es visible también la ausencia de internos provenientes del municipio de Zinacantán, esto es debido a que los alumnos nativos de este municipio no reciben los mismos beneficios que los externos. Desde ciclos escolares

anteriores es poco frecuente la inscripción de alumnos del municipio de Zinacantán, los padres optan por inscribir a sus hijos en otras escuelas, que ofrecen el mismo servicio que el internado, es decir clases de 9 a 14 horas, sin el beneficio del hospedaje y la alimentación. En el presente ciclo escolar 2019-2020 se tiene registrada una matrícula de 173 alumnos.

Normativamente el CIS No. 9 tiene una capacidad máxima de 165 internos, sin embargo, en este ciclo escolar atiende a 173 alumnos, lo que ha provocado un reacomodo en los gastos, es decir, el dinero que recibe el CIS No. 9 está calculado para los 165, pero al aceptar a más internos los directivos tienen que hacer un reajuste para solventar los gastos de los 8 internos extra. En los ciclos escolares en que el CIS no alcanza la matrícula máxima y se recibe el recurso económico completo, al término de éste se hace un reintegro proporcional.

### 3.3 Diversidad lingüística en los espacios escolares

Como se mencionó en el apartado anterior los niños que estudian en este CIS son originarios de diferentes municipios del estado, por tanto, sus lenguas maternas también son diversas. En este centro educativo están presentes cuatro lenguas: tseltal, tsotsil, chontal y español. En el siguiente cuadro se hace una clasificación de los alumnos por lengua materna.

Tabla 20. Lenguas maternas de las y los estudiantes del CIS 9

Municipio de procedencia	Lengua materna	H	M	Total
Aldama	Tsotsil	18	16	34
Chalchihuitán	Tsotsil	12	15	27
Oxchuc	Tseltal	2	2	4
San Andrés Duraznal	Tsotsil	9	6	15
San Andrés Larrainzar	Tsotsil	7	3	10
San Cristóbal de las Casas	Español	14	14	28

San Juan Cancuc	Tseltal	13	11	24
Santiago El Pinar	Tsotsil	13	13	26
Teopisca	Tsotsil	3	1	4
Macuspana	Chontal	1	0	1

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a información recabada en el archivo de la Dirección del plantel

Se puede observar que, del total de los alumnos (173), el 67.05% tiene como lengua materna el tsotsil, es decir, 116 alumnos, las lenguas tseltal y español representan 16.8% cada una, es decir, 28 alumnos en cada una de las lenguas, mientras que la lengua chontal tiene un solo hablante, lo que equivale al 0.57% de la matrícula. Si bien la lengua que tiene el mayor número de hablantes es el tsotsil, los alumnos provienen de diferentes municipios, lo que indica que esta lengua es hablada en diferentes variantes, sin embargo, los docentes y los alumnos aseguran que pueden entenderse y comunicarse.

Con lo que respecta a la plantilla de personal, ésta está conformada por 26 empleados entre los que se encuentran directivos, docentes y administrativos. El rubro de los directivos se encuentra formado por dos figuras, el director y la subdirectora del plantel, los cuales ingresaron al CIS en el ciclo escolar 2018-2019 y actualmente permanecen en el ciclo escolar 2019-2020.

En la siguiente tabla se especifican el lugar de nacimiento de cada uno de ellos, la lengua materna, la categoría que ostentan, y su escolaridad. En el caso del director él tiene una clave de Director Técnico (E1483) y no la clave de director de Centro de integración social, y la subdirectora tiene una clave de maestra bilingüe de educación primaria (E1485), en lugar de la clave de subdirectora de CIS.

Tabla 21. Datos identificativos de los directivos

Cargo	Originario	Lengua materna	Categoría	Escolaridad
Director	Comitán	Tseltal	E1483	Lic. en Educación Primara Indígena
Subdirectora	Huixtán	Tsotsil	E1485	Lic. en Educación

				Primaria Indígena
--	--	--	--	----------------------

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a información recabada en el archivo de la Dirección del plantel

En la tabla No. 21 se observa que, las dos personas que están frente al CIS no cuentan con la categoría propia de directivos de CIS, como se explicó anteriormente los Centros de Integración Social tienen sus propias claves presupuestales, en el caso de directivos es E1421 lo que no corresponde a las que ostentan los actuales directivos. El director trabaja con una clave E1483 que corresponde a un Director Técnico, pero en escuelas que no cuentan con un internado, es decir escuelas que trabajan con un horario de 9 a 14 horas. En el caso de la subdirectora ella labora con una clave E1485 de maestra bilingüe de educación primaria, lo que significa que ambos realizan funciones directivas sin tener las claves correspondientes lo que repercute directamente en la remuneración.

Es importante mencionar que la subdirectora habla el tsotsil al igual que la mayoría de los alumnos; sin embargo, ella es originaria del municipio de Huixtán, y ninguno de los alumnos es nativo de ese mismo municipio. Por su parte, el director habla el tseltal, que es la segunda lengua más hablada por los niños, pero él es originario del municipio de Comitán y ninguno de los alumnos proviene de ese municipio. La importancia de esta aclaración radica en que el tsotsil y el tseltal tienen diferentes variantes lo que de alguna manera puede complicar la comunicación entre alumnos y directivos.

Con lo que se refiere a la plantilla docente, ésta se puede clasificar en dos modalidades: los docentes que atienden a las niñas y los niños por grados escolares, de lunes a viernes de 9:00 a 14:00 horas y los que imparten algún taller de 15:00 a 17:00 horas. La primera está conformada de la siguiente manera:

Tabla 22. Datos identificativos de los docentes

Grado	Originario	Lengua materna	Categoría	Escolaridad
Primero	Simojovel	Tsotsil	E1485	Lic. Derecho y Lic. Educación para el Medio Indígena

Segundo	Yajalón	Chol	E1485	Lic. Educación para el Medio Indígena
Tercero	Oxchuc	Tseltal	E1487	Bachillerato
Cuarto	Chanal	Tseltal	E1485	Pasante UPN
Quinto	Benemérito de las Américas	Chol	E1485	Lic. Educación para el Medio indígena
Sexto	San Cristóbal de las Casas	Tsotsil	E1485	Pasante UPN

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a información recabada en el archivo de la Dirección del plantel

En el cuadro anterior se puede observar que al igual que los directivos, los docentes que laboran en el CIS no cuentan con las claves presupuestales acordes a la función que realizan, en este caso 5 de los 6 docentes trabajan con claves presupuestales E1485 (Maestro Bilingüe de Educación Primaria Indígena) que corresponde a docentes en escuelas que no cuentan con internados y 1 tiene clave E1487 (Promotor Cultural Bilingüe), lo que repercute directamente en sus salarios. La clave presupuestal para docentes frente a grupo en los CIS es E1499.

Con lo que respecta a la lengua, de los seis docentes que trabajan directamente con las niñas y los niños, únicamente dos profesores tienen como lengua materna el tsotsil, dos más hablan el tseltal, que es otra de las lenguas que hablan las y los estudiantes, pero los docentes de segundo y quinto grado hablan la lengua chol, lengua que no es hablada por ninguno de los niños del CIS. También se puede observar que ninguno de los docentes habla la lengua chontal que es la lengua materna del niño que viene de Macuspana, Tabasco.

Ahora, en lo que respecta a la plantilla del personal que imparte taller, ésta se conforma de la siguiente manera:

Tabla 23 Datos identificativos de los talleristas

Taller	Originario	Lengua materna	Categoría	Escolaridad
Agricultura	San Cristóbal de las Casas	Tseltal	Sin clave presupuestal	Ingeniero agrícola
Avicultura	San Cristóbal de las Casas	Tsotsil	Sin clave presupuestal	Bachillerato

Bordados y tejidos	Zinacantán	Tsotsil	Sin clave presupuestal	Postgrado
Carpintería	Oxchuc	Tseltal		Bachillerato
Corte y confección	Zinacantán	Tsotsil	070714S0380200020002	Pasante UPN
Danza	Zinacantán	Tsotsil	Sin clave presupuestal	Bachillerato
Porcinocultura	San Cristóbal de las Casas	Tsotsil	Sin clave presupuestal	Pasante UPN
Ganadería	Zinacantán	Tsotsil	Sin clave presupuestal	Bachillerato

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a información recabada en el archivo de la Dirección del plantel

En este cuadro se desglosa información referente a los profesores de taller, de los ocho talleres que se imparten en el CIS, únicamente un tallerista está contratado de manera definitiva, es decir tiene base, los siete talleristas restantes están contratados en la modalidad de costeo, es decir que no se les asigna una clave presupuestal al momento de su contratación por lo tanto el monto de su salario dependerá de la clave que le asignen al finalizar el contrato y éste será liquidado en cuanto las autoridades estatales asignen los recursos.

En lo que respecta a la lengua que hablan los talleristas se puede observar que, de los ocho, seis tienen como lengua materna el tsotsil y dos más tienen como lengua materna el tseltal, es decir todos los talleristas coinciden en lenguas con la mayoría de los internos.

### **3.4 Actores educativos: interculturalidad en tensión**

En el apartado anterior se expuso información referente a la variedad de lenguas existentes en el centro de integración, tanto de los alumnos como del personal que labora en el centro educativo y se pudo observar que, del total de docentes, incluyendo de taller y directivos (16 empleados) nueve hablan tsotsil, cinco hablan tseltal y dos hablan chol. Las primeras dos lenguas también son habladas por los alumnos, mientras que la tercera lengua es únicamente hablada por estos dos docentes y no hay que olvidar también que uno de los internos habla una lengua que no es chiapaneca, chontal de Tabasco y otros internos hablan únicamente el español. Por lo tanto, dentro del CIS se encuentran presentes cinco lenguas diferentes, las cuales interactúan en diferentes lugares.

Durante la observación que se hizo en los diferentes espacios del CIS se pudo constatar que, la lengua que más se utiliza en los diferentes espacios es el español, pese a que la mayoría de docentes y alumnos tienen como lengua materna el tsotsil. En la siguiente tabla se presentan los espacios en donde se utiliza cada una de las lenguas que están presentes en el CIS.

Tabla 24. Espacios de utilización de las lenguas dentro del CIS

Lengua	español	tsotsil	tseltal	chol	Chontal
Espacio	-Aulas -Reuniones de personal o con padres de familia -Comedor -Áreas de recreo -Dormitorios	Áreas de recreo y en ocasiones en las aulas	Áreas de recreo y en ocasiones en las aulas	No se utiliza	No se utiliza

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a la observación realizada en trabajo etnográfico

Como se puede ver en la tabla anterior la lengua que más se utiliza en la mayoría de los espacios escolares es el español, tanto docentes como estudiantes utilizan esta lengua; los primeros, la utilizan en las diferentes reuniones que realizan con la misma plantilla docente o en reuniones con padres de familia. También la utilizan dentro de las aulas, pese a que en entrevista los maestros argumentaron que la obligación del docente es aprender la lengua de los alumnos para obtener mejores resultados.

La lengua tsotsil es utilizada en ocasiones dentro del aula cuando algunos alumnos no entienden las instrucciones. En algunos casos es el docente quien habla en tsotsil con ellos; pero en otros, son los mismos estudiantes, que son bilingües, los que interactúan con sus compañeros y comparten las instrucciones en su propio idioma. La lengua tseltal es menos usada, puesto que

la mayoría de los internos son tsotsiles, únicamente la usan las niñas y niños que hablan la misma lengua; aunque dos profesores son hablantes de ésta no se comunican con sus alumnos en tseltal.

La lengua chol está presente en dos docentes del centro de integración, sin embargo, ésta no es utilizada en ninguna de las áreas del CIS, los dos docentes que hablan esta lengua tienen diferentes ideologías sindicales por lo que durante el tiempo de permanencia en la escuela no conversan entre ellos. Y finalmente la lengua chontal es hablada únicamente por un niño que es originario del estado de Tabasco y puesto que nadie más la habla, él no tiene ocasión para expresarse en su lengua materna.

En las entrevistas con los docentes se puede constatar que, a lo largo de su vida laboral el uso del español es frecuente, la mayoría de los docentes que laboran en el CIS han trabajado en escuelas en donde los alumnos tienen una lengua materna diferente a la suya por lo que los profesores han optado por utilizar el español como medio de comunicación y de enseñanza. Ejemplo de ello es el siguiente fragmento de entrevista con la profesora de quinto grado.

Pero mi lengua materna no es el tsotsil, mi lengua es el chol, entonces digo bueno que hago porque Palenque casi la mayor parte 50 o 60% son de la lengua chol, pero me vengo a San Cristóbal estuve, ingresé, pero estaba yo que, en el 8° semestre ya me dijeron tienes que presentarte frente a grupo para que puedas hacer tu propuesta, entonces así ya fue que me ingresé nuevamente en el 2005, me voy a Candelaria y me toca el 6° grado y dije bueno a prepararse otra vez, porque son materias de bueno que ya comprenden más los niños, que ya hay más oportunidad, facilidades para que ya los niños haya más comprensión en ese sentido y ahí trabajé un ciclo escolar en Candelaria, provisional. De ahí me ubican en un lugar que se llama Guayabal, me voy a la región Chenalhó y a la zona 016, tardé 8 años, ya terminé mi carrera, ya me titulé, me fue pesado porque ya estaba yo en los lugares más lejanos, hice mi cambio de subsede para poder terminar la escuela. Me vine de Palenque me fui a estudiar a Tuxtla porque ya no había 8° semestre en San Cristóbal, ya llego a Tuxtla un semestre nada más y ahí termino la carrera, ahí me gradúo con todos mis compañeros y ahí este terminé. Me fui a Guayabal la verdad fue un poquito muy complicado, porque yo no hablaba el tsotsil, ni comprendía nada. (E-profesor quinto grado, 2020).

El profesor de cuarto grado comenta al respecto:

Tiempo después salgo del municipio de Tenejapa, vengo al municipio de Chamula ya para entonces creo que tenía como 12 años de servicio llego al municipio de Chamula, un cambio radical en cuanto al



lenguaje. Al inicio me sentí inútil en el trabajo porque no me comunicaba con los niños. ((E-profesor cuarto grado, 2020).

El profesor de segundo grado comenta al respecto del uso de las lenguas en su quehacer docente y argumenta que, debido a que en la mayoría de las escuelas en donde ha trabajado ha tenido diferente lengua de sus alumnos ha optado por utilizar el español como lengua de comunicación y enseñanza. “la comunicación aquí de manera generalizada es en español y ese es el medio, esa es la estrategia que más me ha funcionado hasta el día de hoy” (E-profesor quinto grado, 2020).

Este mismo docente comenta que “es la decisión del maestro aprender la lengua de los niños y no al revés que nosotros impongamos nuestra lengua a los alumnos, sino que nosotros tenemos que adecuarnos a las necesidades de los niños”. (E-profesor quinto grado, 2020). Sin embargo, durante las observaciones realizadas dentro del Centro de Integración Social esto no ocurre, pues como se presentó en el cuadro anterior los docentes, aunque ellos argumentan que han aprendido la lengua de los niños utilizan el español en todas las áreas de la escuela.

## **Capítulo 4. La acción educativa en el ámbito local**

Este capítulo ha sido elaborado con el aporte de los docentes y directivos del Centro de Integración No. 9, los datos principales recogidos durante el trabajo etnográfico dan cuenta de la puesta en práctica de la institucionalización de la Educación Indígena y de las estrategias que ellos como actores locales consideran necesarios para llevar a cabo su práctica educativa.

### **4.1 Análisis de la puesta en práctica de la institucionalización de la Educación Indígena en el CIS**

Como se mencionó en el capítulo 1, la Educación Indígena en México ha tenido tres modelos principales que se han puesto en práctica en diferentes tiempos y bajo diferentes circunstancias. Desde el año 1999 existen lineamientos establecidos por parte de las autoridades educativas que rigen a la educación intercultural bilingüe, modelo actual en Educación Indígena. Los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas es el documento que establece 42 lineamientos bajo los cuales todos los actores involucrados tendrían que ejercer su práctica para llevar a cabo su labor educativa en las aulas de poblaciones indígenas.

Este documento fue creado por la Secretaría de Educación Pública en coordinación con la Dirección General de Educación Indígena, nace a partir de que el Estado mexicano reconoce el carácter multicultural y pluriétnico de la nación y tiene tres objetivos principales:

1. Promover el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indígenas y su acceso a los beneficios del desarrollo nacional
2. Alentar la observancia y la defensa de los derechos humanos, especialmente el de las mujeres y los niños
3. Proceder en pleno respeto a las particularidades culturales y lingüísticas de cada grupo étnico (SEP, 1999, p. 23).

Considerando el tercer objetivo, durante la permanencia en el Centro de Integración Social No. 9, se observó en distintas áreas del centro educativo y se conversó con los diferentes actores acerca de las particularidades culturales y lingüísticas de los alumnos internos, la forma en que

docentes y estudiantes se comunican y adquieren conocimiento. En entrevista los maestros expresaron las estrategias que utilizaban para comunicarse con los niños y las niñas y desde su punto de vista consideraban que respetan las particularidades lingüísticas y culturales.

Es muy difícil para mí hacer una educación intercultural porque yo tengo cultura de Larrainzar, Chalchihuitán, Pantelhó, Aldama, Cancuc, cómo recuperar esas culturas. Lo que sí he tratado es recuperar sus lenguas, la única forma de recuperar sus culturas sería en su vestimenta. (E-profesor cuarto grado, 2020).

Ahorita tengo de Larrainzar, de... hay varias comunidades, pero es municipio de Larrainzar, Aldama, hay de comunidades de ese mismo municipio, tengo de Pantelhó, abajito de Pantelhó igual, pero no son de Pantelhó, son de otra comunidad más para adentro y hay otros de Chanal, no sé, de Cancuc de diferentes lugares, pero aquí están, tienen a su hermanita a su hermanito o sino solito, tengo de Chalchihuitán también y hablan en su lengua. (E-profesor quinto grado, 2020).

En este mismo sentido, también se le preguntó a los docentes y a los directivos cómo ellos llegaron al Centro de Integración Social No. 9, es decir, cuáles fueron los procedimientos seguidos para llegar a esta escuela, que por ubicarse en el municipio de Zinacantán se tiene clasificada como de habla tsotsil, pero que, al conocerse que los alumnos proceden de distintos municipios y que ninguno de los internos es de este municipio, no se puede clasificar como tal.

Anteriormente se comentó que los docentes tienen distintas lenguas maternas, tsotsil, tseltal y chol. Mientras que las y los estudiantes en su mayoría hablan tsotsil, con variantes de diferentes municipios, en menor cantidad el tseltal y el español, además del chontal. Ante tal diversidad hay una interrogante ¿Cómo trabajan los maestros en las aulas para poder respetar la diversidad cultural y lingüística de los alumnos? Al respecto el profesor de primer grado comenta lo siguiente:

El tsotsil tiene una gramática que es necesario que los niños aprendan entonces nosotros tenemos en la evaluación la lengua indígena y por lo regular se les tiene que hablar en lengua indígena y escribir en lengua indígena, pero como aquí son diferentes pues entonces prácticamente solo lo hago con los tsotsiles, los que saben hablar tsotsil y los que están aprendiendo eso ya es ganancia que sepan cómo se dice esto, cómo se dice lo otro en cuanto al tsotsil. Y yo igual que ellos me dicen como se dice buenos días, cómo se dice borracho, Cómo se dicen algunas palabras que vayamos aprendiendo, interactuando entre nosotros,

pero en sí la situación de estrategias metodológicas para la enseñanza del tsotsil, sí es netamente gramatical hay que enseñarles, hay que enseñar desde el artículo, hay que enseñar el alfabeto tsotsil y los niños aprende a escribirla. En el caso de primero, llevamos a la para tanto el español y hasta el inglés porque tienen maestro de inglés entonces ahí vamos aprendiendo por ejemplo, cuando nosotros tenemos la palabra pez, en inglés ya saben ellos que es fish y que así se escribe como fish y en tsotsil le dicen es choy y en español decimos que es pez y por ahí en tseltal es chay y así se despedaza el pobre pesacdito en las diferentes lenguas, eso es lo que hacemos interactuamos cada quien en nuestra propia lengua de acuerdo a la necesidad que vaya pasando. (E-profesor primer grado, 2020)

Según se establece en el lineamiento No. 3, “La educación que se ofrezca a los niños y niñas indígenas considerará la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas y se adaptará a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, poblamiento, organización social y formas de producción y trabajo” (SEP-DGEI, 1999, p. 11).

Ante la diversidad lingüística y cultural existente en el Centro de Integración Social No. 9 es importante conocer de voz de los actores cuáles son las acciones que llevan a cabo en su labor educativa, de tal manera que la diversidad sea respetada y se puedan adaptar a sus necesidades. Son varios los puntos de vista de los docentes al respecto que retomaremos en el siguiente apartado.

#### **4.1.1. Desubicación lingüística**

Uno de los puntos principales de la educación intercultural bilingüe es la contratación de los docentes bilingües de la misma área lingüística en la cual se ubica la escuela. Sin embargo, en el caso del Centro de Integración Social en el que convergen niños con lenguas distintas es complicado atender a esta normatividad.

La mayor parte del alumnado habla lengua tsotsil, en ese caso se entendería que los docentes tendrían que hablar esta lengua; sin embargo, no es así, esto es debido a que para la ubicación de los docentes en los diferentes centros de trabajo la lengua no es lo más importante, el elemento que mayor peso tiene en el momento de realizar los cambios de centro de trabajo es la antigüedad en el servicio. De tal manera que, maestros que hablan chol, están presentes en escuelas en donde los alumnos no tienen esta lengua materna.

En la investigación realizada con los docentes del Centro de Integración Social No. 9 se ha podido comprobar que los docentes han laborado en escuelas en donde su lengua y la de los alumnos no han coincidido, el docente de segundo grado comenta que después de haber laborado 6 años en una región de habla chol cambió a una región de habla tsotsil “Ya después pasé al municipio de Simojovel, que allá es de hablantes tsotsiles ahí estuvimos como 2 años nada más, posteriormente en Chenalhó estuvimos 4 años y ya en los últimos 10 años estuve en el municipio de Chamula. Este es mi segundo año que llevo aquí en el municipio de Zinacantán, y el primer ciclo escolar aquí en el albergue” (E.profesor segundo grado, 2020) este problema de desubicación lingüística no es propio de esta región, sino que está presente en la mayor parte de las 17 regiones del nivel de Educación Indígena. Al respecto los docentes que laboran en el CIS No. 9, mencionan que su labor educativa mayormente ha tenido que hacerse en español.

El profesor de segundo grado, que es originario del municipio de Salto de Agua y que tiene como lengua materna el chol, comenta que ha trabajado en diferentes escuelas en donde la lengua materna de los niños es el tsotsil, y que ha tenido que aprender tsotsil, aunque no lo hable perfectamente. La primera escuela en donde él laboró fue en la región de Valle Santo Domingo<sup>19</sup> en la cual los niños tenían como lengua materna el chol; sin embargo, posteriormente se ubicó en escuelas de la región San Cristóbal en donde la lengua materna de los niños es el tsotsil por lo cual tuvo que aprender la lengua de los niños. De los 23 años de servicio que tiene, únicamente 6 años y medio ha trabajado en una escuela en donde su lengua materna coincide con la de los niños.

Actualmente ya dominamos lo que es la lengua materna de los niños, que es el tsotsil porque he trabajado en los municipios de Chamula, Chenalhó y aquí en Zinacantán, entonces prácticamente la lengua materna de los niños ya lo conocemos, lo básico esto no significa que hable perfectamente el tsotsil, no, sin embargo, hacemos el trabajo en la enseñanza también en la lengua materna de los niños, sobre todo en el primer ciclo escolar (E-profesor segundo grado, 2020).

La profesora de quinto año también es hablante de la lengua chol, al respecto de su trabajo ella comenta que, la primera región en donde laboró fue en Palenque, en donde la lengua de los

---

<sup>19</sup> La región Valle Santo Domingo es una de las 17 regiones escolares de Educación Indígena en Chiapas, se localiza al noroeste del estado y abarca parte de los municipios de Palenque, Benemérito de las Américas y Ocosingo.

alumnos es el chol; sin embargo, por problemas de salud decidió solicitar cambio a la región de San Cristóbal de Las Casas y se encontró con la situación de que en la escuela a donde fue enviada se hablaba la lengua tsotsil. La primera escuela en donde laboró en la región San Cristóbal se ubicaba en el municipio de Chenalhó, y la función que realizó fue la de directora, por lo que no estuvo frente a grupo; sin embargo, la comunicación con los niños era complicada, pero optó por comunicarse directamente con los padres de familia porque ellos hablaban un poco de español.

Me fui como directora de la escuela, si me fue un poquito pesado y triste porque no sabía yo hablar, solo me comunicaba con unos padres de familia que eran las autoridades y hablan un poco el español, pero con los niños muy difícil. (E-profesora quinto grado, 2020).

Otro docente que ha transitado por escuelas en donde la lengua materna de los niños y la de él no han coincidido es el de cuarto grado, él nació en el municipio de Chanal, su lengua materna es el tseltal, en sus primeros años de servicio fue enviado a escuelas en donde el tseltal era la lengua de los alumnos, Chilón y Tenejapa. Posteriormente, trabajó en escuelas donde la lengua de los niños es el tsotsil, en los municipios de Chamula y Zinacantán, de los 27 años de servicio, 15 años ha trabajado en escuelas de habla tsotsil.

Tiempo después salgo del municipio de Tenejapa, vengo al municipio de Chamula ya para entonces creo que tenía como 12 años de servicio llego al municipio de Chamula, un cambio radical en cuanto al lenguaje. Al inicio me sentí inútil en el trabajo porque no me comunicaba con los niños. (E-profesor cuarto grado, 2020).

Con lo que respecta a los docentes de primero y sexto grados, ellos argumentan que siempre han trabajado en escuelas tsotsiles, por lo que la lengua no ha sido un obstáculo en su quehacer educativo. Entonces, se puede observar que, de los seis docentes del Centro de Integración, cuatro han estado en escuelas en donde su lengua y la de los niños no coincide, esto representa el 66.6%, mientras que, el 33.4% de los docentes han estado ubicados en su área lingüística.

A nivel zona 023 esta situación de desubicación lingüística también tiene un alto porcentaje, de las 98 personas que laboran en esta zona escolar 49 de ellas se encuentran laborando en escuelas

en donde su lengua y la de los niños es diferente, es decir, únicamente la mitad de la zona escolar se ubica en su área lingüística.

Para llegar a estos Centros de Integración los docentes solicitan el cambio a nivel estatal en el departamento que les corresponde, en el caso de los CIS, se solicita en el Departamento de Educación Primaria. Cada año hasta el ciclo escolar 2019-2020, se viene haciendo una práctica denominada cadena de cambio. En un primer momento ésta se hace a nivel estatal, (cambio de región) y posteriormente se hace una cadena de cambio interregional para la ubicación en las diferentes zonas escolares, al final se realiza una cadena interzonal para la ubicación en una determinada escuela.

Se emite una convocatoria en donde se enumeran los requisitos solicitados para que pueda proceder un cambio de centro de trabajo. Entre los principales requisitos están: años de antigüedad en el servicio y escolaridad; sin embargo, la lengua del docente no es considerada.

Al entrevistar a los docentes para conocer el proceso de ubicación en el Centro de Integración Social, al respecto comentaron:

Por derecho, nos lo vamos ganando de acuerdo a nuestras antigüedades para solicitar los lugares que nos corresponda primeramente, respetamos los usos y costumbres, la tradición que han traído los compañeros en diferentes zonas, desde luego cada zona escolar se organiza de diferente forma, pero lo que sí se toma en cuenta es la antigüedad de servicio para ir ganándose los lugares más privilegiados, podríamos considerarlos así que son lugares privilegiados por estar más cercano, es por antigüedad según nuestro derecho y entonces solicitamos donde mejor nos convenga, por cuestiones de distancia, por cuestiones de antigüedad, ya nos hemos ganado el mérito de estar en esa escuela, lo solicitamos en la cadena de cambios que se hace de manera bilateral con la parte oficial y sindical y solicitamos donde mejor nos parezca y de acuerdo a nuestra necesidades también (E-profesor de segundo grado, 2020).

La llegada del profesor de primer grado al CIS obedece a sus intereses personales por conocer el funcionamiento de un CIS, él argumenta que ya ha trabajado en los diferentes centros de trabajo pertenecientes a Educación Indígena, escuelas primarias DPB, supervisión Escolar FZI y únicamente le faltaba conocer el funcionamiento de un Centro de Integración Social.

Como yo siempre les he dicho a mis compañeros quiero conocer cómo funciona un CIS, es lo único que me faltaba conocer el funcionamiento del CIS y la verdad es un reto grande. Es un reto grande comenzando desde los niños, la comunidad docente, la parte directiva, los padres de familia que vienen dos tres veces al año y que difícilmente uno puede llegar a conocerlos a ellos (E-profesor de primer grado, 2020).

### Otro docente explica cómo es el proceso para solicitar cambio de adscripción

Cada año se hace la cadena de cambio, primero entra la permuta los que quieran permutar, después viene de región a región, los que quieren cambiar de región, los que quieren estar en la región San Cristóbal, Ocosingo donde quiera ir uno, está uno libre, después viene de zona a zona y después vienen por centro de trabajo (E-profesor de tercer grado,2020).

Uno de los ámbitos más importantes en la educación intercultural bilingüe es lo lingüístico, sin embargo, en la práctica, en el estado de Chiapas esto no parece estar acorde a lo normativo. El tercer lineamiento para la educación intercultural bilingüe para las y los niños indígenas dice: “La educación que se le ofrezca a las niñas y niños indígenas considerará la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas y se adaptará a sus necesidades...” (SEP, 1999, P. 11) y como se puede apreciar en el CIS No. 9, estos lineamientos no son considerados para la enseñanza.

Durante la estancia en el CIS No. 9, se pudo constatar que los docentes imparten su clase en español. En ocasiones se pudo observar que, se dan algunas instrucciones en tsotsil, esto cuando los niños no atienden las instrucciones en español, pero en lo general todo es explicado en español, no importando el ciclo en el que se encuentren. Durante las entrevistas los docentes también argumentaron que la lengua indígena tiene un porcentaje según el ciclo escolar y que gradualmente ésta va disminuyendo conforme se avanza en el grado, aunque no tenían tan claro cuál era el porcentaje en cada ciclo.

Desde 1994 en la boleta de calificaciones se exige una calificación para lengua indígena, aunque ésta no estaba considerada como parte de los Planes y Programas de estudio, ni se contaba con contenidos curriculares para su enseñanza, es hasta 2008 que se elaboran los parámetros curriculares de lengua indígena y en ellos se establecen los propósitos, el enfoque, los contenidos y lineamientos didácticos de lengua indígena.



En este mismo documento se establece el porcentaje de lengua indígena que los docentes asignarán en cada uno de los ciclos escolares: en el primer ciclo, que consta de primero y segundo grados, la lengua indígena se prioriza y se le asigna un porcentaje de 67%, esto debido a la importancia que tiene la alfabetización en lengua materna, y el 33% se destina para la enseñanza del español como segunda lengua; para el segundo ciclo (tercero y cuarto grados) y tercer ciclo (quinto y sexto grados) el porcentaje asignado a lengua indígena es de 50% del tiempo escolar, ambas lenguas serán de instrucción y como objeto de estudio. (SEP, DGEI, 2008).

Si bien los docentes conocen de manera general este lineamiento, en su quehacer docente no es puesto en práctica, en todos los ciclos escolares la enseñanza es en español. Una de las razones que los maestros expusieron para no impartir la clase en lengua indígena es que, los padres de familia les han solicitado que las impartan en español, argumentan que sus hijos ya saben la lengua indígena y que lo que ahora les interesa es que aprendan a hablar bien el español, pues aprender este idioma les ayudará en sus vidas adultas.

En el apartado 6 de este mismo documento se establece el perfil de los docentes y se asevera que el docente es una pieza fundamental en el contexto escolar, por lo tanto, los docentes deben cumplir con ciertas características de tal manera que propicien el uso de la lengua indígena como lengua de instrucción, pero también como objeto de estudio. El perfil docente deseado para la educación intercultural bilingüe es “maestros que conozcan y dominen las múltiples prácticas sociales asociadas al lenguaje oral (entiendan y hablen) y al lenguaje escrito (lean y escriban) en lengua indígena. SEP-DGEI, 2008, p. 22).

En este sentido, los docentes comentan que hablan y entienden una lengua indígena, pero en algunos casos esta lengua indígena no es la misma que las de los alumnos. Es el caso específico de los docentes de segundo y quinto grados, quienes hablan chol y de los docentes de tercero y cuarto grados, los cuales hablan tseltal. Los docentes de primero y sexto grado hablan tsotsil, sin embargo, no utilizan esta lengua dentro del salón de clase.

Con esta información vertida por los docentes se puede comprobar que, aunque institucionalmente se establece que los docentes deben laborar en escuelas lingüísticamente acordes a la lengua materna de los alumnos, esto no se cumple en la práctica, debido a que se anteponen otros requisitos a la lengua.

#### **4.1.2 Estrategias didácticas ante la diversidad lingüística**

Cada uno de los docentes ha realizado diferentes acciones ante la diversidad lingüística en sus aulas, ellos han trabajado con diferentes grados a lo largo de su vida laboral y por tanto las acciones que han implementado varían.

El profesor de primer grado argumenta al respecto: “cuando uno ya se encuentra en este albergue por ejemplo que, son multilingües los niños, digo multilingües porque aprenden de todo, aquí el alumno aprende tseltal de los grupitos tseltales, por la misma interacción que se da, aprenden tsotsil, algunos choles” (E-profesor primer grado, 2020). Este docente considera que, es importante ir aprendiendo la lengua de los alumnos, él es hablante tsotsil, pero indica que ha tenido que aprender las otras lenguas presentes en su aula, “aquí ambos vamos aprendiendo, ellos me enseñan y yo también aprendo de su lengua” (E-profesor de primer grado, 2020).

El docente de segundo grado asegura que, la mejor manera de comunicarse con los alumnos es en español “la comunicación aquí de manera generalizada es en español y ese es el medio, esa es la estrategia que más me ha funcionado hasta el día de hoy” (E-profesor de segundo grado, 2020).

Para el profesor de tercer grado es de suma importancia que, el docente aprenda la lengua del niño, de tal manera que puedan comunicarse con ellos y entender el sentir y pensar de sus alumnos “para atender un grupo de niños que no hablamos su lengua el maestro tiene que, buscar la manera cómo comunicarse con los niños, tiene que aprender obligatoriamente su lengua porque no puedes quedarte sin comunicación” (E-profesor de tercer grado, 2020).

El docente de cuarto grado es quien más tiempo tiene laborando en el centro de integración, además de llevar 14 años en área tsotsil, lo que le ha permitido alcanzar un dominio del idioma tsotsil. “Me tocó estar en una de las comunidades más rezagadas de Chamula, por cierto, vecinos con Tenejapa, Pajaltón Bajo, pero como ya tenía esa experiencia no me quedó más que aprender a hablar como hablan los de Chamula. Hoy hablo tsotsil, pero de Chamula porque en todo el municipio de Chamula trabajé como 11 o 12 años y aprendí a hablar, a expresarme, a usar la lengua indígena variante de Chamula” (E-profesor cuarto grado, 2020).

Por su parte la profesora de quinto grado comenta que su lengua materna es el chol, pero que ha tenido que tomar algunos cursos de tsotsil para poder entender y enseñar a sus alumnos, “entonces llegando a ese lugar, los sábados y domingos me fui a un curso de tsotsil porque sentía yo la necesidad de hacerlo y sí ya empecé, yo a comprender lo que es la lengua tsotsil, pues no podía yo comunicarme con nadie porque nadie hablaba mi lengua.” (E-profesora quinto grado, 2020).

En entrevista, los seis docentes del CIS argumentan que han realizado acciones que les han permitido aprender el idioma de sus alumnos, lo que ha propiciado tener un mayor acercamiento con los niños, sin embargo, de acuerdo a las observaciones realizadas en los diferentes espacios escolares se pudo constatar que, si bien están presentes de alguna manera las lenguas indígenas, pues los alumnos se comunican en su lengua durante el receso, en algunas ocasiones en el aula, pero siempre es entre ellos, es decir, el docente rara vez se comunica con los alumnos en lengua indígena, la lengua que prevalece es el español.

En este sentido, los parámetros curriculares para lengua indígena indican que el docente priorizará la lengua indígena, pero podrá ser flexible en el tiempo escolar dedicado a ella, considerando el grado de bilingüismo que tengan los alumnos. En el CIS No. 9 no se atiende esta normatividad pues como ya se ha dicho en reiteradas ocasiones los docentes utilizan el español para comunicarse y enseñar a los alumnos.

### **4.1.3. Las categorías**

Otro punto importante en la institucionalización de Educación Indígena es la asignación de las categorías. Como se expuso en el Capítulo 1, los Centros de Integración Social tienen categorías propias, es decir existe una categoría de director de Centro de Integración, una categoría de subdirector de CIS (E1445), categorías específicas para los docentes (E1499) categorías propias para talleristas (E1471), empleadas de cocina (S02804 Y S01803) y administrativos (T0380).

Conversando con los docentes y directivos de este plantel indican que ellos no trabajan con las categorías correspondientes, el director, por ejemplo, ostenta una categoría E1483 que es la de director técnico de una escuela que no tiene un internado, por lo tanto, el salario que percibe es menor al de la categoría E1445. Por su parte la subdirectora también debería tener la categoría E1445, sin embargo, ella labora con una categoría E1485 que es de maestra bilingüe, lo que indica que también el salario que percibe es aún más bajo que el del director.

Con lo que se refiere a los docentes cinco de los seis ostentan una categoría E1485 de maestro bilingüe, cuando en realidad deberían tener la categoría E1499 que es la de docentes de Centro de Integración Social Indígena y el sexto docente tiene una categoría E1487 de Promotor Cultural Bilingüe.

En el catálogo de categorías a nivel nacional consultado en la oficina de Trámite y Control del Departamento de Educación Primaria éstas aparecen y están registradas; sin embargo, en la realidad de los centros de integración estas categorías no son utilizadas y en el caso específico del CIS No. 9, los docentes y talleristas no tenían conocimiento de que existieran.

Al hacer una búsqueda en la plantilla de personal a nivel estatal únicamente se encontraron tres personas que ostentan la categoría E1499, uno ubicado en el Centro de Integración Social No. 6, situado en Ocosingo y las otras dos personas se encuentran laborando en escuelas primarias 07DPB, ubicadas una en Zinacantán y otra en Chilón.

En el caso de los talleristas como se mencionó en el capítulo 3, estos son contratados de manera interina, en el mejor de los casos algunos se contratan con la categoría E1485 de maestro bilingüe, mientras que los otros se contratan con la modalidad de costeo, es decir, no se les especifica la categoría con la que serán remunerados.

Durante el tiempo de estancia en el CIS no. 9, se pudo constatar que, los empleados tienen inconformidad con las categorías asignadas, puesto que, laborar en un Centro de Integración indica invertir más tiempo y otras formas de organización diferentes a las de un centro de trabajo DPB, por tanto, los maestros sugieren que la remuneración debería ser mayor.

Al igual que la desubicación lingüística, la desubicación de categorías también está muy presente en el nivel de Educación Indígena. En la región de San Cristóbal de las Casas, en las 19 zonas escolares que conforman la región se tienen encargados de supervisión, es decir, personal que ostenta diferentes categorías que no son la de supervisor escolar, esto debido a la inconformidad de los trabajadores de esta región con la imposición de la reforma educativa de 2015. Al no estar de acuerdo con las instrucciones que los supervisores vertían a las zonas escolares, los trabajadores del bloque democrático<sup>20</sup> los desconocieron y nombraron a una persona de ese mismo bloque para que cumpliera con las funciones de supervisor.

Existen también otros factores que han propiciado esta desubicación de categorías, en el caso específico de los CIS, los trabajadores que ostentaban estas categorías propias de los centros de integración se han jubilado, fallecido o solicitado cambio de adscripción. En los dos primeros, cuando un docente se jubila o fallece, la plaza es concursada para los nuevos ingresos, es decir, se realiza una relación de todas las plazas que están en esta situación y se promocionan en la convocatoria de nuevos ingresos para el siguiente ciclo escolar, de tal manera que, el que obtenga esta categoría es ubicado en alguna escuela de cualquiera de las regiones escolares, y no necesariamente en un centro de integración social.

---

<sup>20</sup> El bloque democrático es una fracción del magisterio mexicano, que difiere ideológicamente de otras fracciones magisteriales dentro del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)

Como se mencionó en párrafos anteriores la ubicación del personal depende en primer lugar de la antigüedad en el servicio, esto ha sido establecido por la delegación sindical de cada una de las regiones escolares, de tal manera que una persona de nuevo ingreso tendrá que ser ubicada en los lugares más lejanos no importando la categoría que ostente. Por tal razón, las categorías pueden o no estar en las escuelas para las que fueron creadas.

Con lo que respecta a la solicitud de cambio de adscripción, los docentes pueden solicitarla en la cadena de cambios que cada año se lleva a cabo, el requisito principal para que pueda proceder un cambio de adscripción es la antigüedad, entre más años de servicios tenga el trabajador mejor será su ubicación. Así, un docente con 25 años de servicio será ubicado en la región de San Cristóbal de las Casas, mientras que un docente con 1 o 2 años de servicios será ubicado en la región Valle Santo Domingo.

Al ubicarse los docentes en otras regiones, zonas escolares y escuelas, las categorías con las que se venían desempeñando se van con ellos, no importando que en su nuevo centro de trabajo no se encuentre esa función, por tanto, el que los docentes de los CIS no tengan las categorías que normativamente les corresponde se debe a estas situaciones antes descritas.

Al inicio de este apartado se especificó que los talleristas también tienen una categoría propia (E1471) para la función que desempeñan; sin embargo, para el ciclo escolar 2019-2020, éstos no contaban con esa categoría. Las contrataciones con la modalidad de costeo comenzaron en el año 2014. A finales del 2013 se realizó una cancelación masiva de plazas, la Secretaría de Educación a nivel nacional solicitó a la Dirección de Educación Indígena un reporte del estatus de las plazas a nivel estatal. El resultado arrojó que, 480 plazas estaban vacantes, es decir no estaban basificadas.

Al aparecer con ese estatus la Secretaría de Educación nacional canceló dichas plazas pues argumentó que si estaban vacantes no se necesitaban a nivel estatal. Esa fue la razón por la que a principios de 2014 el nivel de Educación Indígena comenzó a contratar al personal interino con la modalidad de costeo. Como se explicó en el capítulo 3, este tipo de contratación no

especifica la categoría con que se contrata al personal, por lo tanto, tampoco se especifica el sueldo que percibirá el contratado.

Este tipo de contratación se realiza cada tres meses, por lo que las personas que cubren estos espacios, en este caso los talleristas, se ven en la necesidad de salir constantemente para renovar su contrato, en el mejor de los casos. Porque algunos otros ya no regresan en el siguiente contrato, esto puede ser porque los cambian de centro de trabajo o porque ya no son recontratados.

#### **4.2 El contexto escolar y la construcción de estrategias educativas**

Dada la gran diversidad existente en este centro educativo los docentes implementan diversas estrategias para poder trabajar no solo con los alumnos sino también con los otros docentes y directivos. Al respecto del trabajo con los otros docentes, indican que, no ha sido posible el trabajo colegiado, dado que los intereses de los maestros no coinciden, hay quienes quieren impulsar el uso de la lengua materna de los niños en el aula y hay quienes se oponen a esto, algunos otros indican que, desean implementar algunas actividades en conjunto con los otros docentes y los talleristas, pero existe una marcada división entre los primeros. En palabras de los profesores, dentro del centro de integración coexisten dos líneas sindicales que no son compatibles, lo que ha impedido el trabajo en conjunto.

Un espacio para el trabajo colegiado es el Consejo Técnico Escolar (CTE), la SEP (s/f) lo define como “...una oportunidad para que el personal docente, bajo el liderazgo del director y el acompañamiento cercano del supervisor, discuta y acuerde entorno de los desafíos que le representan los resultados que obtienen los alumnos que asisten a la escuela” (p. 5) éste está contemplado en el calendario escolar y se ha flexibilizado, es decir, puede implementarse en el momento que cada uno de los centros de trabajo así lo requiera, de tal manera que no es simultáneo en todas las escuelas. En la primera reunión que el personal del CIS tuvo del ciclo escolar 2019-2020 se estableció que el CTE se llevaría a cabo cada dos meses, una primera sesión se realizó en el mes de septiembre de 2019, y en ella se expuso la situación en la que se

encontraba cada grupo; sin embargo, apuntan los profesores, nunca más se volvió a realizar un seguimiento a la actividad.

Por tanto, los docentes trabajan de manera individual, cada uno adapta su actividad acorde a lo que su grupo necesita, las planeaciones se entregan de manera mensual a la dirección únicamente como un requisito, no son revisadas por los directivos, y en su elaboración tampoco participan.

Una situación que ha impedido el trabajo en conjunto de los maestros del CIS es la división político-sindical que existe en el plantel, entre el personal de este centro de trabajo se encuentra el secretario general sindical de la zona 023, quien concuerda con dos de los maestros: el de tercero y el de cuarto grado; mientras que los otros docentes y los directivos no simpatizan con la línea sindical a la que pertenecen. Esto ha impedido que se puedan reunir y elaborar un trabajo en conjunto en beneficio de los alumnos del internado.

Otra situación que también ha obstaculizado el trabajo docentes-talleristas es la intermitencia de los talleristas. Como se mencionó anteriormente éstos son contratados de manera interina por periodos de tres meses, durante este tiempo, los talleristas suelen salir del CIS por algunos días para resolver sus asuntos de contratación y al finalizar su contrato se ausentan también varios días. En ocasiones el interino ya no regresa al CIS y envían a otra persona en su lugar. Todas estas situaciones impiden que docentes y talleristas puedan trabajar de manera conjunta.

Algunos otros obstáculos que los maestros han encontrado en el CIS es la lejanía de los padres de familia, el docente de primer grado argumenta que en las escuelas DPB, es decir en donde asisten alumnos de la misma localidad, se facilita el trabajo con los alumnos y los padres de familia, porque están pendientes del avance de sus hijos, asisten a las reuniones generales o por grupo, y están más constantes platicando con el docente.

Sin embargo, en el CIS los padres de familia son de comunidades distintas y lejanas, por lo cual en la mayoría del año escolar no están presentes para ver el avance de sus hijos, en ocasiones no llegan a las reuniones generales programadas para tratar asuntos relacionados al avance pedagógico de los niños.



La situación familiar de los niños también juega un papel importante en la realización del trabajo escolar. A decir de los docentes del CIS los niños que llegan como internos a ese centro de trabajo carecen de recursos económicos, vienen de los municipios con mayor índice de marginación en el estado, existe división familiar, es decir, provienen de familias en donde únicamente viven con el padre o la madre; esto puede ser debido a que los padres se separan o muere alguno de ellos, formando una nueva familia en donde el niño ya no tiene cabida.

Muchos de los internos viven únicamente con sus abuelos, con frecuencia esto sucede con los niños provenientes del municipio de Aldama, debido a los conflictos agrarios entre éste municipio y Chenalhó los padres ha sido asesinados<sup>21</sup>. Otra razón por la que estos niños viven con los abuelos es la constante migración de los padres hacia los campos de cultivo a estados del norte de la república. Los docentes argumentan que, los niños al llegar al CIS vienen con problemas emocionales, lo que de alguna manera influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el trabajo de los docentes ya no solo es pedagógico, sino que juegan otros papeles como médicos, psicólogos, consejeros, padre y madre, etc. “Aquí vienen en ceros en todo, aquí se les enseña a cepillarse, se les enseña a hablar, modalidades, todo lo que uno quiere en el castellano para que ellos vayan entendiendo la situación del aprender aquí” (E-profesor de primer grado, 2020).

... en cambio aquí la hacemos de papá, la hacemos de mamá, de enfermero, de doctor, de todo. Es como ahorita fue el maestro fue a dejar al niño que le van a hacer algunos estudios de laboratorio porque se desmayó, entonces necesitamos saber qué tiene el niño, qué enfermedades tiene, entonces eso preocupa también. (E-profesora quinto grado, 2020).

Porque la gran mayoría de los papás de los alumnos de aquí, vienen de situaciones disfuncionales, aquí lo hacemos de todo, aquí nosotros. La niña que estaba ahorita acá se acerca mucho hacia mí, se acerca con la finalidad de que ella no tiene papá y aquí nosotros lo hacemos de todo, no nos queda de otra pues (E-profesor primer grado, 2020).

---

<sup>21</sup> En 2014 resurge un conflicto agrario en los límites de Chenalhó y Aldama al inconformarse en la distribución de 59 hectáreas, lo que ha provocado diferentes enfrentamientos violentos entre pobladores de los dos municipios dando como resultado la muerte de algunos de ellos.

... es una tarea titánica, difícil porque solo los vienen a dejar, y ya aquí corre por nuestra cuenta todo el cuidado de ellos, las 24 horas, estamos aquí (E-profesor primer grado, 2020).

Ante estas situaciones los docentes han implementado sus propias estrategias de trabajo de manera individual. Con respecto a la comunicación y las estrategias de enseñanza los profesores indican lo siguiente:

Con los niños trabajaba yo dibujos, imágenes y lo que era de su contexto de ellos pues, porque ellos lo hablan y había como dos o tres niños que hablaban el español y de esa manera íbamos a formar equipos grupos para que pudiera yo trabajar con ellos, de hecho, tenía como 26 niños entre 5 y 6°, pero este sí me sentí muy triste porque hay mucha marginación, tanto en nuestra manera de enseñar, me fui a dar una vuelta de 180° para poder enseñarle a los niños. (E-profesora quinto grado, 2020).

Ahorita como casi la mayoría entiende el español, entiende porque casi no se comunican en... como diciendo recíproco, ellos reciben, pero no muy me contestan, entonces ahorita trabajamos por equipo, un ejemplo, tengo el grupo de tseltal, los niños me hacen un trabajo en tseltal, es como... los que están en las láminas en la parte de atrás, hay una línea que es de tsotsil y otra que es de tseltal. Entonces después del tseltal viene el inglés, entonces hay tres formas, ahorita estoy trabajando con los alumnos que hablan tseltal, en cambio en tsotsil hay más entonces formo equipos de tres, cuatro y solo un equipo de tseltal, porque son pocos, entonces mis estrategias han sido por equipos, trabajar por equipos, dar la láminas u hojas y láminas para que podamos formar el equipo, los saco afuera, los meto adentro y así, hay cosas que vamos a hacer los trabajos afuera. Pero la comunicación ahorita los que no me hablaban así la lengua en español, ahora ya más o menos me comunican y tengo dos o tres traductores. (E-profesora quinto grado, 2020).

En este mismo sentido el profesor de segundo grado explica:

Bueno, aquí en el internado trabajamos las dos lenguas, porque le vuelvo a decir que hay diversidad de lenguas en el salón donde yo atiendo, tengo tsotsiles, tseltales y español, lo que predomina más es el español y el tsotsil, son pocos los alumnos tseltales, pero no por eso los descartamos, sino que utilizamos a los mismos niños que ellos hablan el español que son los intermediarios para comunicar cómo se dice esto, cómo se dice lo otro y ahí vamos socializando toda la enseñanza, pero sí utilizamos las dos lenguas por eso es considerada la institución como bilingüe. (E-profesor segundo grado, 2020).

El docente de sexto grado explica que, según el plan y programa la utilización de la lengua materna varía de acuerdo al grado en el que se encuentre el niño, es decir, que entre menor sea el grado el porcentaje

de la lengua materna sería mayor y conforme el niño asciende de grado la lengua materna disminuye; es así como él explica ha trabajado en los diferentes grados escolares.

Lo que utilizaba en su momento en el aula, porque prácticamente con primer grado el cimiento de la escuela primaria, pues ellos sí requieren que se les hable al 100% en su lengua materna y pues en este caso, formaba equipos, yo buscaba la manera de conseguir alfabetos en lengua materna y con los padres de familia me apoyaba con ellos para preguntarles cómo se decía tal cuestión y mínimamente cómo te llamas para que en su momento en el aula también tuviese la oportunidad de tener no una comunicación fluida con los niños, pero en lo mínimo sí podemos entender (E-profesor sexto grado, 2020).

Para atender alumnos de quinto y de sexto grado, entonces ahí pues en relación al manejo, al uso de la lengua materna tiene pues de algún modo sus porcentajes, de tal modo que quinto y sexto grado ya se utiliza la lengua materna ya no en un 100%, sino en un 20 o 30% o en aquellos elementos de aprendizaje que los niños no comprenden entonces de inmediato se utiliza la lengua materna para que el alumno pueda interpretar los mensajes educativos (E-profesor de sexto grado).

El docente de cuarto grado ha implementado las siguientes estrategias en su aula:

Un día de clases cuando es según las asignaturas que nos toquen, por decir, si es matemáticas yo hablo en español, pero cuando hablo de matemáticas en lengua indígena porque también tiene su horario hablo en lengua indígena, si es ciencias naturales. Porque yo tengo especificado mi horario, según matemáticas me manda 5 horas en la semana, en esas cinco horas, una hora les pongo en tsotsil y cuatro en español, la mayoría de mis niños saben contar hasta 400, en tseltal o tsotsil, en español el niño más rezagado llega hasta 10 000, pero el más avanzado llega a millones en español, pero en tsotsil les costó tanto adaptarse, pues es un sistema diferente. El tsotsil es base vigesimal, el español es base decimal (E-profesor cuarto grado, 2020).

Y en cuanto a las estrategias que utiliza fuera del aula para asegurar que sus alumnos continúen con su aprendizaje, considerando que los padres están alejados geográficamente y por lo tanto no pueden estar pendientes de los avances escolares

La técnica que he usado mi ayudador, son los hermanos mayores, por decir el niño no hace su tarea, le digo a su hermano en sexto por fa vigilas que tu hermano haga su tarea y si tú no lo ayudas nadie más va a venir y mando a citar a tu papá, y sí le ayuda. O que está muy rezagado y tiene que aprender las sílabas, qué técnica usaría cada docente, necesito que aprenda esto y esto, vigílalo. Y sí lo hace. Bueno siempre y cuando se quieran los hermanos (E-profesor cuarto grado, 2020).

Como se puede observar las estrategias utilizadas por los docentes varían según sus conocimientos y experiencias, no solo en el CIS sino en todos los centros de trabajo por donde han transitado, todo ese bagaje es considerado al implementar estrategias, esto combinado con las situaciones actuales con las que se encuentran en el centro de integración.

En el caso de la docente de quinto grado que es hablante de la lengua chol, la estrategia que utiliza es la conformación de equipos por lenguas, de tal manera que entre los propios alumnos puedan apoyarse y entenderse más fácilmente. Sin embargo, al finalizar el trabajo por equipos la exposición de los temas es siempre en español.

La estrategia utilizada por el profesor de segundo grado es la utilización de alumnos que hablen español de tal manera que ellos actúen de traductores, es decir como ellos entienden el idioma español apoyan a sus compañeros traduciendo al tselal o al tsotsil, de esta manera los demás alumnos pueden hacer las actividades programadas.

Con lo que respecta a las estrategias de enseñanza utilizadas por el profesor de sexto grado, él indica que, la lengua materna de los niños es utilizada en un porcentaje muy bajo, 20 o 30% y únicamente en el caso de que los alumnos no comprendan las actividades se les habla en su lengua.

Anteriormente se comentó que, los parámetros curriculares para lengua indígena indican que para el tercer ciclo la lengua indígena debe utilizarse un 50% y un 67% en el primer ciclo, entonces podemos observar aquí que los docentes no cumplen con los porcentajes de utilización de lengua indígena programados para cada ciclo escolar, si no que el español es la lengua dominante y únicamente utilizan la lengua indígena como lengua de comunicación y no como objeto de estudio según se especifica también en este mismo documento. “La educación intercultural bilingüe exige el uso de la lengua indígena y del español tanto como objetos de estudio como en su papel de lenguas de instrucción; siempre respetando el grado de bilingüismo de los alumnos” (SEP, 2008, p.22).

### 4.3 Educación Indígena y actores educativos locales

Derivado de todas estas situaciones que se presentan en el CIS los docentes tienen propuestas para mejorar el quehacer educativo, de manera tal que, las tareas pedagógicas sean acordes al contexto indígena. Aunque algunos docentes comentan que sí se lleva a cabo la educación intercultural, también hay otras posturas que indican que la educación intercultural bilingüe es únicamente nominal.

Al respecto de educación intercultural bilingüe se interrogó a los docentes para conocer su punto de vista y cómo ellos en su propio conocimiento conceptualizan estos términos, encontrando los siguientes argumentos:

“es el intercambio de saberes, conocimientos de las culturas indígenas. Las culturas indígenas tienen su modo de vivir, su modo de aprender y ver las cosas” (E-profesor primer grado,2020)

Argumenta también que, en ocasiones algunos docentes implementan proyectos pedagógicos de acuerdo a los conocimientos que ellos tienen del área cultural y lingüística en donde se desempeñan, pero que estos no son considerados por las autoridades educativas.

El problema es que ya comienza una lucha de poder de que si no está de acuerdo a como quieren los de arriba, el proyecto se va para abajo, aunque sea un proyecto íntegro, de cuidados, de convivencia, de fortalecimiento de los aborígenes, de los grupos étnicos, de nuestros hermanos compatriotas indígenas (E-profesor primer grado,2020).

Para el docente de segundo grado la educación intercultural bilingüe es:

A mí manera y mi concepto de entender inter, yo lo interpreto lo que se habla en un estado nada más, la enseñanza se tiene que dar prioridad en cada estado, porque no dice pluri que sea general sino intercultural, entonces nosotros dentro de nuestro municipio, dentro de nuestro grupo también hay diversas lengua que se manejan, intercultural, porque está dentro de este grupo que tenemos lo que es el tsotsil y el tseltal, en la región altos el tsotsil, el tseltal y el español que son las tres lenguas que más se hablan. (E-profesor segundo grado, 2020).

En este mismo sentido, el docente de tercer grado explica que la educación intercultural bilingüe desde su punto de vista es: “por intercultural es no perder la cultura, las tradiciones mantenerlas y decirles a los padres de familia que no pierdan su cultura, es como ahorita mucha gente ya perdió la cultura, porque ya no pone sus trajes” (E-profesor tercer grado, 2020).

En palabras del docente de cuarto grado:

El intercultural bilingüe es, bueno la palabra misma lo dice inter estar dentro de la cultura, convivir con los padres, saber de su cultura, aunque no soy de ahí, conocer a fondo qué problemas, sociales, culturales tienen, por qué el rezago del niño, o por qué es el más adelantado. Es adentrarme y conocer bien la cultura y la lengua del niño para así llevarlo al aula (E-profesor cuarto grado, 2020).

Finalmente, la profesora de quinto grado expresa lo que ella considera:

Entonces la intercultural es... por ejemplo, al niño le voy a pedir lo que él sabe y él también me puede enseñar, así lo tengo trabajando ahorita, a veces hay palabras atravesadas, no se dice así maestra, lo hacemos así me corrigen mis alumnos. Entonces la intercultural quiere decir que vamos a combinarnos, a platicar igual para que haya comunicación, pero aquí yo siento que no tengo tanto ese problema con ellos porque sí lo hablan, el problema soy yo creo, así lo pienso yo (E-profesora quinto grado, 2020).

Es evidente que cada uno de los docentes tienen maneras diferentes de expresar y entender el concepto, el cual se han formado con base en las experiencias que han tenido a lo largo de su trayecto educativo, si bien explican ellos existe una definición institucional de la educación intercultural bilingüe, ellos no la conocen a fondo, porque a los cursos que ha asistido no se los han explicado con claridad, además de que las propias autoridades educativas no respetan tales lineamientos.

...sí hay los lineamientos, pero ellos tampoco los respetan, no hay un propósito, no hay una orientación didáctica en la enseñanza para trabajar esos lineamientos que ellos proponen, solo dice que tenemos que trabajar partiendo de la lengua materna de los niños ese es el propósito real, pero hasta ahí queda, pero que haya una orientación didáctica hacia nosotros para trabajarlo no existe, y por eso hay una contrapropuesta de los lineamientos de todo lo que dice, hay un divorcio total ya en la práctica, están los lineamientos, pero en la práctica no se da. (E-profesor segundo grado, 2020).

En el documento Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas se establece que el enfoque intercultural se define como “la forma de intervención educativa que reconoce y atiende a la diversidad cultural y lingüística, promueve el respeto a las diferencias, procura la formación de la unidad nacional a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad, local, regional y nacional” (DGEI-SEP, 1999, p. 25).

A pesar de que este documento establece que, el enfoque intercultural procura la formación de la unidad nacional en la práctica no es así, pues al establecerse escuelas interculturales únicamente en la población indígena en lugar de promover la unidad nacional está alentando a la división nacional, pues habrá escuelas para indígenas y escuelas para no indígenas lo que hace más grande esta separación.

En este mismo documento se plantea también que la educación intercultural no debe ser únicamente para población indígena si no que ha de involucrar a toda la sociedad, estos planteamientos se hicieron en 1999 cuando se crea el documento, han pasado 21 años desde entonces y la educación intercultural aún no está presente en todas las escuelas del país.

#### **4.3.1. Las propuestas de los actores locales**

En respuesta a todos estos inconvenientes que los docentes enfrentan en su quehacer educativo, ellos tienen propuestas que indican, tienden a mejorar la calidad de la educación en el nivel indígena, éstas son algunas de las propuestas de estos actores que día a día conviven con estos obstáculos.

El profesor de tercer grado con 27 años de experiencia propone lo siguiente:

Bueno, para mejorar no le competiría a la dirección, sería a nivel federal, no vamos lejos, en un plan de trabajo que nos dan, este es tu plan de trabajo, ahí vas a encontrar todas las actividades las que quieras, nos dan pues nuestro plan de clases, de ahí sacamos nuestra planeación, pero que pasa, eso no está bien formulado, todo el plan es uno nada más, este va para todos, indígenas y españoles, pero no debería ser así, aparte debería tener el que habla español en la ciudad, aparte también los indígenas. Es que te viene a enseñar todo lo que es la ciudad, y esto no lo saben los niños, solo saben lo que es de sus pueblos, ese es el problema. (E-profesor tercer grado, 2020).

En el mismo sentido el profesor de cuarto grado agrega:

Para mi opinión muy personal sería que el niño recibiera buena atención desde el principio, como siempre lo dice tener buenos cimientos, eso significa que cada docente que trabaja en todo México, todo Chiapas de EI, me imagino que también pasa en educación general, pasa que, llega a cuarto y no sabe leer, me imagino hay rezagados, pero lo más triste es... el ejemplo que le doy, yo tengo cuarto la niña ya aprendió a leer, pero cuándo le va a alcanzar a nivelar el conocimiento de la niña más adelantada, la que aprendió bien en segundo, tercero y cuarto mientras que la niña apenas está aprendiendo a leer, cuando la va a igualar, cuándo, es imposible, no la van a alcanzar nunca a la niña o niño más adelantado (E-profesor cuarto grado, 2020).

Y finalmente, el profesor de sexto grado aporta lo siguiente:

- a) yo lo que pediría si fuese necesario que, en primer lugar, se nos dé la oportunidad de que también los docentes participemos en los quehaceres de planeación nacional.
- b) que se nos siga dotando de materiales pues un tanto más factibles y que esos materiales lleguen en tiempo y forma.
- c) que sería favorable también que de acuerdo a los cuadros estadísticos se nos envíe el material conforme a la lengua de los alumnos mismos, entonces independientemente de quienes hayan participado en la estructura misma en relación a la lengua materna pues me parece que también los maestros podemos contribuir, es decir nosotros estamos en la práctica, diario vamos innovando y nos vamos dando cuenta de que hay una necesidad, pero de esa necesidad surge otra (E- profesor de sexto grado, 2020).

Las propuestas vertidas por los docentes del CIS No. 9 advierten la necesidad de un cambio profundo en el sistema educativo, que va desde la formación inicial de los docentes, pasando por la reformulación de los planes y programas hasta la participación activa de ellos en el diseño, elaboración y puesta en práctica de los programas escolares.

Estos puntos estaban considerados en la reforma educativa de 2012, que finalmente no fue aceptada por el magisterio mexicano. En esta reforma se consideraba la formación inicial de los docentes, la selección, actualización y evaluación del personal por medio del Servicio Profesional Docente. Granados (2018) expone que en el afán de alcanzar la horizontalidad en el sistema educativo los maestros “participen más en la selección de orientaciones curriculares” (p. 104).



Esta reforma también proponía la implementación de un Nuevo Modelo Educativo (NME), el cual consideraba no solo la formación de buenos maestros y buenas escuelas sino también la implementación de buenos contenidos. A decir de Granados (2018) el NME es otra de las fortalezas de la reforma educativa de 2012 pues “contribuiría a la integración de un sistema educativo más consciente de la diversidad y la riqueza étnica, cultural y lingüística de México” (p. 103). Sin embargo, esta reforma educativa con los planteamientos antes descritos fue rechazada por la mayoría del magisterio nacional.

## **Reflexiones Finales**

Durante el trabajo etnográfico realizado en el Centro de Integración Social No. 9, ubicado en Zinacantán, Chiapas se ha podido constatar que, si bien existen una normatividad para trabajar en las escuelas Interculturales Bilingües ésta no es puesta en práctica, los docentes conocen poco de la normatividad y adaptan su trabajo a los conocimientos que tienen por los años de experiencia en otros centros de trabajo.

En el caso específico del concepto de interculturalidad, cada uno de los docentes tiene su propia versión al respecto, algunos argumentan la importancia de atender a la diversidad cultural y lingüística, pero en el trabajo en las aulas no se atiende esta diversidad, más bien se desatiende porque los docentes imparten sus clases en una lengua diferente a las de sus alumnos, de esta manera no cumplen con los porcentajes de lengua indígena que cada uno de los ciclos escolares requiere y tampoco dan cumplimiento a las recomendaciones de organismos internacionales que establecen la importancia de trabajar con la lengua materna de los alumnos.

La DGEI expresa que, “cuando se obstaculiza el desarrollo de la primera lengua se atenta contra todas las competencias lingüísticas del individuo” SEP-DGEI (1999, P. 63). En efecto es importante que los alumnos desarrollen sus competencias en la primera lengua para posteriormente aprender alguna otra. Sin embargo, pese a que la DGEI promueve la utilización de la lengua materna del niño en primer lugar, poco hace para que esto se lleve a cabo en las escuelas, al permitir que los docentes se ubiquen en escuelas en donde la lengua de los niños es diferente a la suya.

La ubicación de los docentes no obedece al área lingüística, la prioridad está en los años de servicio, en entrevista los docentes expresaron que conforme transcurre el tiempo tienen más derechos y entre estos está el de decidir la escuela en la que quieran ubicarse, sin considerar la lengua de los alumnos. Estas prácticas no son nuevas en el nivel de Educación Indígena llevan años realizándose, prueba de ello es que en las 17 regiones escolares la desubicación lingüística es muy evidente.

Específicamente en el CIS No. 9, se encontró que, los docentes tienen como lengua materna lenguas indígenas, pero que poco sirven a la hora de trabajar en el aula con los alumnos, puesto que, no son utilizadas con regularidad, en ocasiones conversaban con los alumnos en tsotsil, y las demás lenguas tseltal y chol no eran utilizadas ni dentro ni fuera de las aulas.

Uno de los puntos relevantes de la Educación Intercultural Bilingüe es precisamente la utilización de dos lenguas, en primer lugar, la lengua materna de los niños y posteriormente el español como segunda lengua, sin embargo, en este centro educativo no se cumple con esta normatividad.

Otro aspecto importante que se pudo observar son las diferentes ideologías políticas, las cuales toman un papel muy importante en la forma de trabajar de los docentes del Centro de Integración. Este centro de trabajo se identifica como de la línea sindical denominada democrática, pero dentro de esta línea existen subdivisiones. Y en el CIS 9 existen dos líneas sindicales, debido a esto los docentes no trabajan de manera colectiva, cada docente realiza su trabajo de manera individual, se ha intentado trabajar de manera colegiada, pero no ha funcionado porque se anteponen los intereses particulares de cada uno de los docentes antes que los intereses y beneficios para el alumnado. Las acciones de los docentes son parte fundamental para lograr un cambio en el ámbito educativo, cada uno de ellos puede contribuir de manera significativa, si antepusiera los derechos de la niñez.

La Educación Intercultural Bilingüe lleva más de 20 años trabajándose en el país y en realidad no ha cambiado desde sus inicios, las clases siguen siendo monolingües en español, los docentes siguen sin conocer los lineamientos, las ideologías sindicales son cada vez más radicales, existe poco interés de las autoridades educativas por cambiar esta situación, tal parece que, se está siguiendo el mismo camino de la castellanización.

Un agente crucial para poder producir un cambio significativo es el docente, pero para ello, se requiere un cambio total de pensamiento, tomar conciencia de la importancia de utilizar la lengua de los alumnos dentro y fuera del aula, de anteponer los derechos de la niñez a los intereses políticos y sindicales.

Como se mencionó anteriormente el docente es pieza clave para que la Educación Intercultural Bilingüe tenga un giro que permita en efecto reformular planes y programas, desarrollar las lenguas indígenas, profesionalizar a los docentes, hacer valer las normas establecidas. En el último apartado de esta investigación se exponen las propuestas de los profesores del CIS para mejorar la EIB. Entre estas propuestas se encuentra el diseño de planes y programas acorde a los contextos culturales y lingüísticos de la población indígena y la participación de los mismos en la elaboración. Pero estas propuestas parecen contradictorias al observar el trabajo de los docentes en el CIS, esto estaba contemplado en la reforma educativa de 2012, la cual fue rechazada por los propios maestros.

Otra de las propuestas de los docentes para mejorar la calidad de la EIB es la de dotar de material impreso a las diferentes escuelas considerando la lengua de los alumnos, sin embargo, como se expresó en capítulos anteriores la mayoría de los maestros no utiliza este material, y en el peor de los casos no lo conoce. Lo que contradice su propuesta.

Si bien durante la etnografía se pudo observar el trabajo de los docentes y algunas estrategias didácticas utilizadas en su quehacer educativo también quedaron pendientes los aportes de los alumnos del CIS, las estrategias que ellos utilizan para comunicarse y aprender en una escuela en donde la diversidad cultural y lingüística es muy amplia, la apreciación que tienen acerca de la forma de enseñanza de sus maestros, y las sugerencias que ellos pueden aportar para mejorar su aprendizaje.

En realidad, para mejorar la calidad de la EIB se requiere del trabajo conjunto de docentes, padres de familia, alumnos y autoridades educativas. El docente sí tiene gran relevancia en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero de manera aislada no podrá propiciar un cambio significativo, sin embargo, eso no lo exenta de reflexionar su quehacer de manera más particular, de buscar sus propias estrategias de enseñanza y comunicación y de proponer nuevas formas de enseñar acorde a sus propias necesidades.

El trabajo conjunto con todos estos actores puede propiciar un mejoramiento en la EIB, pero este trabajo requiere un compromiso real de todos los involucrados no únicamente simulaciones,

hasta el momento pareciera que únicamente se han hecho simulaciones, las autoridades educativas simulan que atienden la diversidad lingüística y cultural del país con la implementación de la EIB de manera documental, formulando planes y programas, parámetros curriculares, lineamientos, etc. sin constatar que efectivamente estos documentos y lineamientos se cumplan en la práctica escolar.

Los docentes simulan trabajar bajo la batuta de la EIB, sin conocer a fondo los lineamientos, ni llevarlos a la práctica argumentando que, los planes y programas están fuera de contexto, que los materiales educativos llegan de manera tardía a los centros de trabajo, que no reciben la orientación adecuada para utilizar los materiales en lenguas indígenas, que los libros están escritos en variantes diferentes a las que sus alumnos hablan. Anteponiendo sus derechos laborales antes que los derechos de los alumnos al argumentar que ellos pueden ubicarse en la escuela que más convenga a sus intereses personales, sabiendo de antemano que, un eje fundamental en la EIB es la lengua materna de los niños y que ésta debe ser utilizada en el proceso de enseñanza aprendizaje. Si estas prácticas que se llevan a cabo en la EIB continúan, la EIB no tiene un futuro asegurado.

## Referencias

Aguirre, Beltrán Gonzalo, Villa Rojas, Romano Delgado. y otros (1976). El indigenismo en acción, Instituto Nacional Indigenista (INI) y Secretaría de Educación Pública (SEP), México.

Arocena, José (2010). Las organizaciones humanas: de la racionalidad mecánica a la inteligencia organizacional, Editorial Grupo Magro, Universidad Católica de Uruguay.

Bello, Domínguez Juan (s/f) El inicio de la Educación Bilingüe Bicultural en las regiones indígenas de México. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.

Bertely, M.; Dietz, G. y Díaz M.G. (coords.) (2013) Multiculturalismo y educación 2002-2011, México: ANUIES/COMIE.

Bertely, María (2004) Educación Indígena del siglo XX en México en: Un siglo de Educación en México II, Coord. Pablo Latapí Sarre, FCE, México.

Besalú, Xavier (s/f). Educación Intercultural en Europa. Universidad de Girona. Disponible en: <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/12681/EducacionInterculturalEU.PDF?>, Consultado el 13 de noviembre de 2019

Brice, Shirley (1986). La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación. Instituto Nacional Indigenista (INI), México.

Constitución de la República del Ecuador 2018, disponible en: <https://www.cec-epn.edu.ec/wp-content/uploads/2016/03/Constitucion.pdf>

Coraggio, José Luis (2001) Educación y desarrollo local. Fundación SES (Sustentabilidad, Educación, Solidaridad), Argentina.

Díaz, Frida y Hernández Gerardo (2010) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva. McGraw Hill, México.

Díaz-Polanco, Héctor y Sánchez, Consuelo (2002). México diverso. El debate por la autonomía, Siglo XXI. México.

Dietz, Gunther y Mateos, Laura (2011) Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos, SEP-CGEIB, México.

Dietz, Gunther (2012) Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica. FCE, México.

Dietz, Gunther (2017) Interculturalidad: Una aproximación antropológica. Revista Perfiles Educativos, volumen XXXIV, número 156, IISEUE-UNAM.

Favre, Henri (1998) Capítulo V. Del indigenismo al Indianismo, en: El Indigenismo. Fondo de Cultura Económica, México.

Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. Tendencias pedagógicas, 16, 220-236. Recuperado de [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010\\_16\\_13.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010_16_13.pdf)

Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana. (1980). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, Siglo XXI, México.

Fornet-Betancourt, Raúl (2002). Lo intercultural: El problema de su definición. Intercultural, Balance y Perspectiva, España.

Freedson, Margaret y Pérez, Elías (1995) Modernización educativa y educación bilingüe-bicultural. Reforma nacional en los Altos de Chiapas, en: Anuario del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica 1994, México: CESMECA, pp.2019-281.

García, Ofelia (2009) El papel del traslenguar en la enseñanza del español en los Estados Unidos, City University Of New York.

García, Ofelia y Sánchez, María Teresa (2018) Transformando la educación de bilingües emergentes en el estado de Nueva York, City University Of New York.

Giddens, Anthony, Turner, Jonathan y otros (2009) La teoría social, hoy. Alianza Editorial, reimpresión 2009, 1ª edición 1990.

Giddens, Anthony (2011). La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. 2ª Edición, Amorrortu, Argentina.

Giraudó, Laura (2010) De la ciudad “mestiza” al campo “indígena” internados indígenas en el México posrevolucionario y en Bolivia, *Anuario de Estudios Americanos*, julio-diciembre, España.

Gigante, Elba (1995) Una interpretación de la interculturalidad en la escuela en: Básica. *Revista de la escuela y el maestro. Educación Intercultural*. Año II, nov-dic. Núm. 8, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, México.

Granados, Otto (2018) *Reforma educativa*, FCE, México.

Hernández, Jorge (2003). Introducción en: *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, Fondo Editorial IEEPO, México.

Hernández, Natalio (2016) *Forjando un nuevo rostro. Yancuic Ixtlachihualistli. Orígenes y desarrollo de la educación indígena en México*, México: Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla.

Hernández, Ramón (1982) Reflexiones en torno al sistema de educación indígena bilingüe y bicultural en: Arlene Patricia Scanlon y Juan Lezama Morfin. *Hacia un México pluricultural. De la castellanización a la educación bilingüe y bicultural*, Secretaría de Educación Pública, México.

Hernández, Ramón (2000). *La Educación para los Pueblos Indígenas de México*. Secretaría de Educación Pública, México.

Hopenhayn, Martín (2002) El reto de las identidades y la multiculturalidad, *Pensar Iberoamérica*, revista de cultura, Número 0. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/ric00a01.htm>, consultado el 12 de noviembre de 2019.



Jiménez, Amparo y Robles, Javier (2016) Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, Revista EDUCATECONCIENCIA, enero-marzo 2016, México.

Jiménez, Yolanda (2009) Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar. CGIB, México.

Kosrbaek, Leif y Sámano, Miguel Ángel (2007). El indigenismo en México: Antecedentes y actualidad. Revista electrónica Ra Ximhai, enero-abril, año/vol. 3, Núm. 1, Universidad Autónoma Indígena de México, México.

Lasagabaster, David y García, Ofelia (2015) Traslanguaging: towards a dynamic model of bilingualism at school/ Traslanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela, Cultura y Educación: Culture and Education, DO: 10.1080/11356405.2014.973671.

Loyo, Engracia (1996). La empresa redentora. La casa del estudiante indígena. El Colegio de México, México.

Malik, Kenan (1997). Los peligros del pluralismo, Atril No. 0, Guatemala.

Martí, Félix (2006) Palabras y mundos: Informe sobre las lenguas del mundo, Icaria Editorial, S.A., España.

Martínez, Elizabeth (2015). La Educación Intercultural y Bilingüe en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-39292015000100103#B47](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292015000100103#B47) [Consultado el 19 de octubre de 2019].

Meer, Nasar y Modood, Tariqu (2011). ¿Cómo el interculturalismo contrasta con el multiculturalismo? Revista de estudios interculturales, disponible en:

[https://www.researchgate.net/publication/233181514\\_How\\_does\\_Interculturalism\\_Contrast\\_with\\_Multiculturalism](https://www.researchgate.net/publication/233181514_How_does_Interculturalism_Contrast_with_Multiculturalism), consultado el 12 de noviembre de 2019.

Modiano, Nancy (1974) La educación indígena en los Altos de Chiapas, México: SEP.

Modiano, Nancy y Pérez, Antonio (1976). Capítulo III Educación. En: El Indigenismo en Acción, Coord. Aguirre Beltrán Gonzalo, Villa Rojas, Romano Delgado, INI, México.

Moya, Ruth (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. En: Revista Iberoamericana de Educación: Monográfico: Educación, Lenguas, Culturas. Mayo-agosto, núm. 17, OEI, España.

Muñoz, Héctor (2004) Educación escolar indígena en México: la vía oficial de la interculturalidad, en: *Escritos* Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje, No. 29, enero-junio 2004, pp. 9-49.

Muñoz, Héctor (ed.) (2018) Interculturalizaciones. Transiciones, mediaciones y conflictos en lenguas, comunidades y educación escolar. México: UAM-I/Tirant Humanidades

Nahmad, Salomón (1983) Indoamérica y educación: ¿etnocidio o etnodesarrollo?, en J. Rodríguez Nemesio, Elio Masferrer K. y Raúl Vargas Vega (eds.), Educación, etnias y descolonización en América latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural, vol. I, Instituto Indigenista Interamericano/CREFAL/UNESCO. México.

Parsons, Talcot (1968) La estructura de la acción social, Ediciones Guadarrama, España.

Ramírez, Héctor. (2014) Capítulo 2 El bilingüismo: tipos, contextos y consecuencias en: Reflexiones sobre lengua, etnia y educación. Coord. Nancy Agray Vargas, Siglo del hombre Editores, Colombia.

Ritzer, George (2014) Capítulo 14, Talcott Parsons. Los esfuerzos integradores de Talcott

Parsons en: Teoría sociológica clásica. Mac Graw Hill, México.

Sartori, Giovanni (2001) La sociedad multiétnica, pluralismo, multiculturalismo y extranjeros, Editorial Taurus, Madrid.

SEP (s/f) Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación básica, preescolar, primaria y secundaria. México.

SEP (1986). Bases Generales de la Educación Indígena. México.

SEP-DGEI (1999). Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas. México.

SEP-DGEI (2008) Lengua Indígena. Parámetros curriculares, México.

Sierra, Francisco (1998). “Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social”, en Jesús Galindo (Coordinador) Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación, Pearson Educación, México.

Signoret, Aline. (2003). Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? Perfiles Educativos. Vol. 25, num.102 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13210202.pdf>

Thompson, Jhon B. (1988) La teoría de la estructuración, una valorización de las contribuciones de Antony Giddens. Sociológica, año 3, número 7-8, Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Tubino, Fidel (2015) Capítulo IV, La Interculturalidad en América Latina en: La interculturalidad en cuestión, Fondo Editorial, Pontificia Universidad Católica de Perú, Lima.

Vargas, María Eugenia (1994). Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982), CIESAS, México.

Walsh, Catherine (2009) Interculturalidad crítica y educación intercultural, Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural, Instituto Internacional del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia.

### **Páginas de internet consultadas**

<https://www.inali.gob.mx> [Consultado el 18 de octubre de 2019]

<https://dgei.basica.sep.gob.mx/> [Consultada el 19 de octubre de 2019]

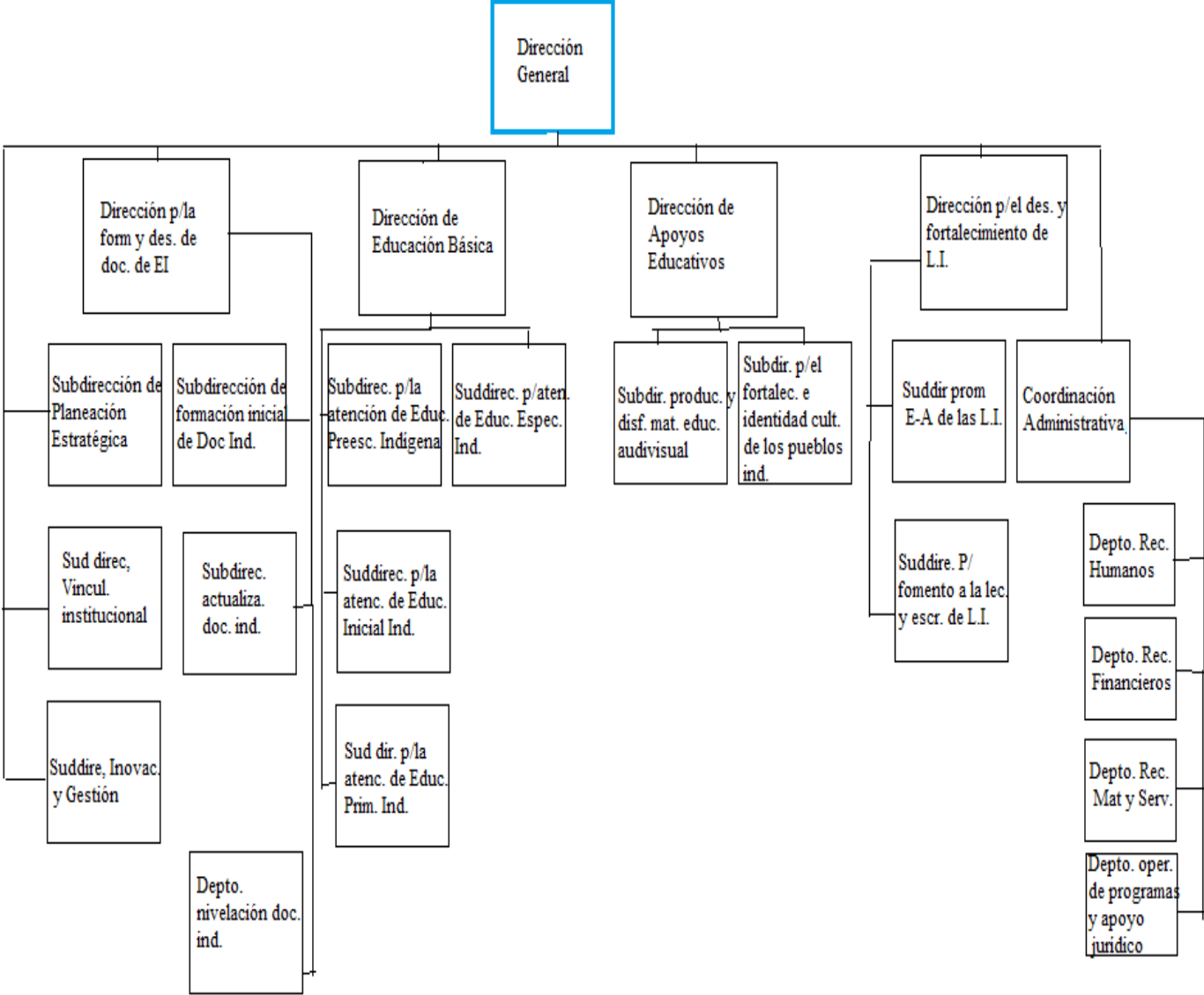
[http://www.educacionchiapas.gob.mx/educacion\\_indigena.html](http://www.educacionchiapas.gob.mx/educacion_indigena.html) [Consultado el 19 de octubre de 2019]

<https://eib.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2016/06/II2015CGEIB.pdf> [Consultado el 21 de octubre de 2019]

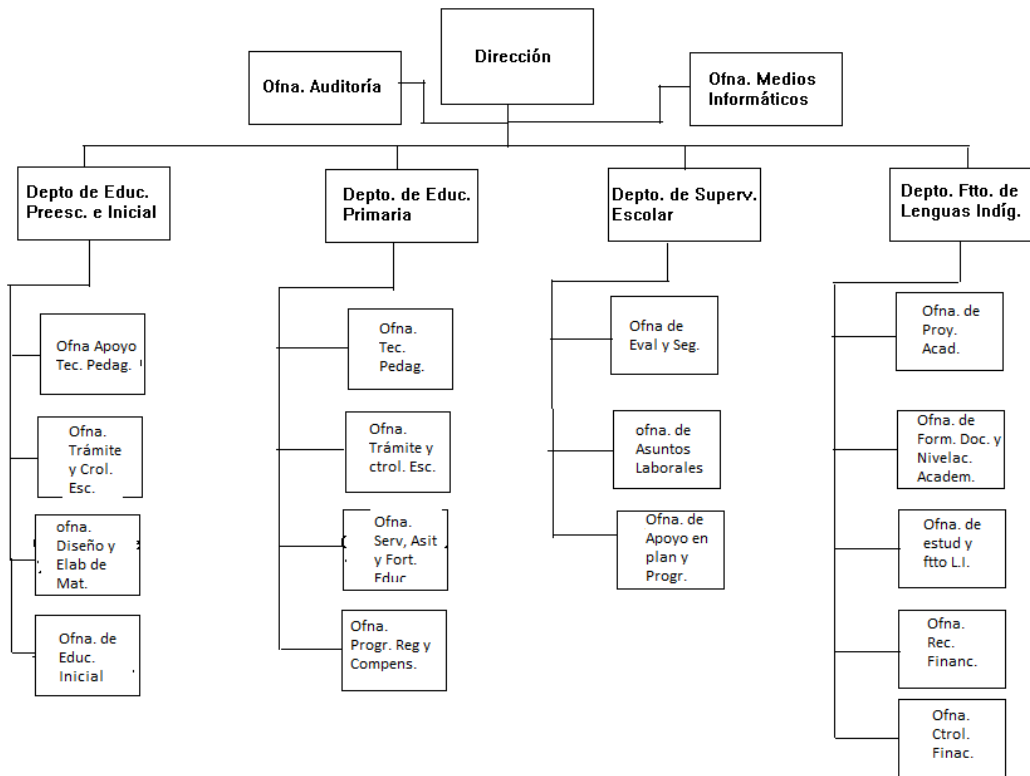
## **Glosario de siglas**

ANPIBAC	Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, A.C.
ATP	Asesor Técnico Pedagógico
CCI	Centros Coordinadores Indigenistas
C.C.I.T.T	Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil
CIS	Centro de Integración Social
CREFAL	Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina
CTE	Consejo Técnico Escolar
DAPR	Dirección de Antropología y Poblaciones Regionales
DEI	Dirección de Educación Indígena
DEP	Departamento de Educación Primaria
DEPI	Departamento de Educación Preescolar e Inicial
DFLI	Departamento de Fortalecimiento de las lenguas
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
DSE	Departamento de Supervisión Escolar
EBB	Educación Bilingüe Bicultural
EI	Educación Indígena
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
ENAH	Escuela Nacional de Antropología e Historia
III	Instituto Indigenista Interamericano
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
INA	Instituto Nacional de Antropología
INALI	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
INI	Instituto Nacional Indigenista
INIFECH	Instituto de la Infraestructura Física Educativa
NME	Nuevo Modelo Educativo
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONU	Organización de las Naciones Unidas
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Anexo No. 1 Organigrama de la Dirección General de Educación Indígena



Anexo No. 2 Organigrama de la Dirección de Educación Indígena en Chiapas.



Anexo No. 3 Municipios atendidos por la Dirección de Educación Indígena en Chiapas

N.P	Num. Mpio.	Nombre municipio	Nivel educativo (No. de escuelas)				
			DPB	DCC	FEI	TAI	DCI
1	1	Acacoyagua	5	2	1	0	0
2	2	Acala	5	1	0	0	0
3	4	Altamirano	38	23	4	2	0
4	5	Amatán	41	16	6	1	0
5	6	Amatenango de la Frontera	19	11	3	1	0
6	7	Amatenango del Valle	18	6	1	2	0
7	10	Bejucal de Ocampo	3	0	0	0	0
8	11	Bellavista	5	1	0	1	0
9	12	Berriozabal	3	2	1	0	0
10	13	Bochil	26	24	5	2	0
11	14	El Bosque	18	20	2	1	0
12	15	Cacahoatán	20	12	0	1	0
13	17	Cintalapa	19	8	0	1	0
14	18	Coapilla	6	1	3	1	0
15	19	Comitán de Domínguez	18	5	1	1	0
16	20	La Concordia	3	0	0	0	0
17	21	Copainalá	10	7	5	1	0
18	22	Chalchihuitán	23	21	0	2	0
19	23	Chamula	104	78	0	3	0
20	24	Chanal	19	13	1	3	0
21	25	Chapultenango	13	8	1	1	0
22	26	Chenalhó	62	54	1	5	0
23	27	Chiapa de Corzo	3	1	0	0	0
24	29	Chicoasén	1	1	1	0	0
25	30	Chicomuselo	6	1	1	0	0
26	31	Chilón	265	150	33	11	0
27	32	Escuintla	4	3	0	0	0
28	33	Francisco León	15	10	3	0	0
29	34	Frontera Comalapa	14	7	0	0	0
30	35	Frontera Hidalgo	1	0	0	0	0
31	36	La Grandeza	5	0	0	1	0
32	37	Huehuetán	2	0	0	0	0
33	38	Huixtán	30	18	1	4	0
34	39	Huitihupán	37	26	13	3	0
35	40	Huixtla	1	1	1	0	0
36	41	La independencia	5	4	0	1	0
37	42	Ixhuatán	4	2	0	2	0
38	43	Ixacomitán	12	5	4	0	0
39	44	Ixtapa	5	3	1	0	0
40	45	Ixtapangajoyá	3	3	1	2	0



N.P	Num. Mpio.	Nombre municipio	Nivel educativo (No. De escuelas)				
			DPB	DCC	FEI	TAI	DCI
41	46	Jiquipilas	8	6	1	0	0
42	47	Jitotol	16	11	5	1	0
43	48	Juárez	1	1	0	0	0
44	49	Larrainzar	40	26	6	2	0
45	51	Mapastepec	2	2	0	0	0
46	52	Las Margaritas	118	86	4	12	0
47	53	Mazapa de Madero	8	2	1	0	0
48	54	Mazatán	1	1	0	0	0
49	56	Mitontic	13	13	0	2	0
50	57	Motuzintla	66	28	2	4	0
51	58	Nicolás Ruiz	0	0	0	1	0
52	59	Ocosingo	223	140	27	14	1
53	60	Ocoatepec	19	7	8	1	0
54	61	Ocozocoautla de Espinosa	49	35	4	4	0
55	62	Ostuacán	6	1	2	0	0
56	63	Osumacinta	1	0	1	0	0
57	64	Oxchuc	78	49	6	3	0
58	65	Palenque	97	65	2	5	0
59	66	Pantelhó	40	27	0	1	0
60	67	Pantepec	8	5	2	2	0
61	68	Pichucalco	6	0	1	1	0
62	70	El Porvenir	10	3	0	3	0
63	71	Villa Comaltitlán	1	0	0	0	0
64	72	Pueblo Nuevo Solistahuacán	16	9	3	0	0
65	73	Rayón	7	7	4	2	0
66	75	Las Rosasa	20	12	1	1	0
67	76	Sabanilla	22	17	5	2	0
68	77	Salto de Agua	87	59	7	5	1
69	78	San Cristóbal L.C.	46	28	6	1	1
70	80	Siltepec	4	0	0	0	0
71	81	Simojovel	49	36	11	1	0
72	82	Sitalá	26	18	2	1	0
73	83	Socoltenango	15	8	3	1	0
74	84	Solosuchiapa	8	3	0	1	0
75	88	Sonuapa	2	1	0	0	0
76	89	Tapachula	37	15	0	0	0
77	90	Tapalapa	11	3	2	1	0
78	91	Tapilula	2	0	1	1	0
79	92	Tecpatán	38	19	4	5	0
80	93	Tenejapa	50	44	2	2	0

N.P	Num. Mpio.	Nombre municipio	Nivel educativo (No. De escuelas)				
			DPB	DCC	FEI	TAI	DCI
81	94	Teopisca	23	16	1	0	0
82	96	Tila	89	69	7	7	0
83	99	La Trinitaria	18	13	0	1	0
84	100	Tumbalá	35	29	1	6	0
85	101	Tuxtla Gutiérrez	2	1	0	0	0
86	102	Tuxtla Chico	2	2	0	0	0
87	103	Tuzantán	1	0	0	0	0
88	104	Tzimol	1	0	0	0	0
89	105	Unión Juárez	6	5	0	0	0
90	106	Venustiano Carranza	29	21	1	2	0
91	107	Villacorzo	7	2	0	0	0
92	108	Villaflores	2	2	0	0	0
93	109	Yajalón	35	14	1	0	0
94	110	San Lucas	1	1	0	0	0
95	111	Zinacantán	16	6	0	2	1
96	112	San Juan Cancúc	35	27	1	0	0
97	113	Aldama	13	6	1	0	0
98	114	Benemérito de las Américas	10	7	0	0	0
99	115	Maravilla Tenejapa	25	22	0	0	0
100	116	Marqués de Comillas	12	11	1	0	0
101	118	San Andrés Duraznal	1	1	0	0	0
102	119	Santiago El Pinar	1	0	0	0	0

DPB= Escuelas Primarias

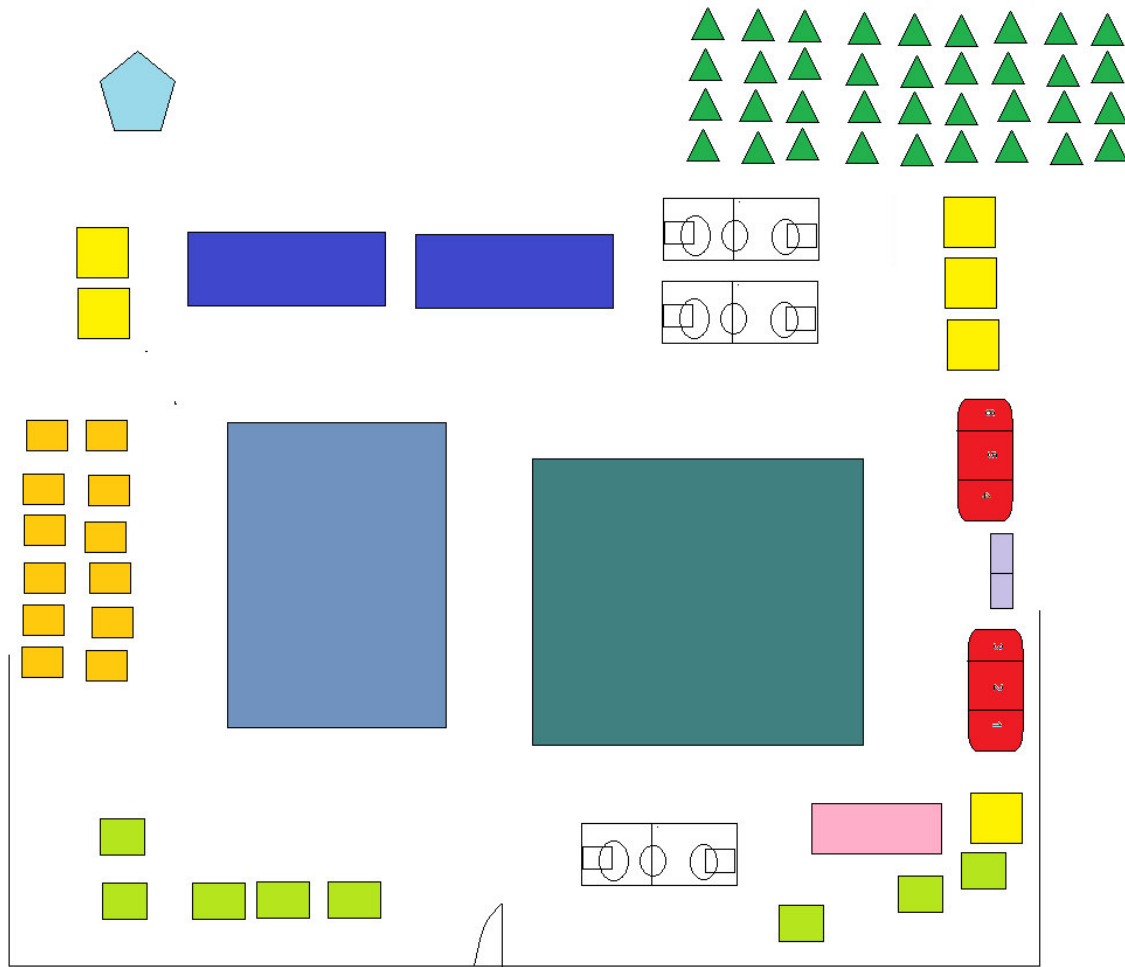
DCC= Centro de Educación Preescolar

FEI= Centros de Educación Inicial

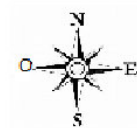
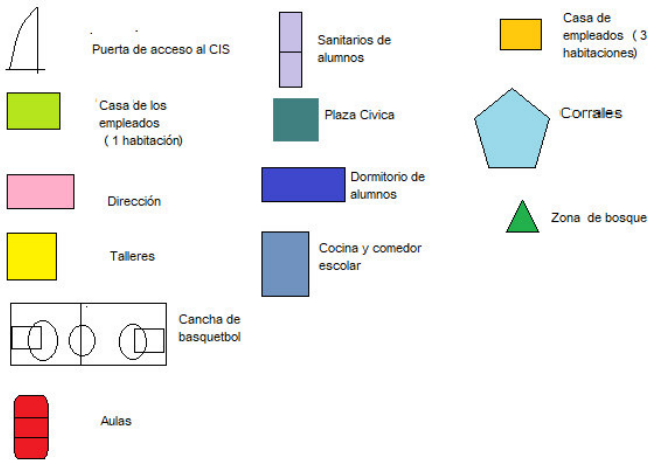
TAI= Albergues Escolares

DCI= Centros de Integración Social

Anexo No.4 Croquis del Centro de Integración No. 9 “Dr. Manuel Gamio”, Zinacantán, Chiapas.



**Simbología**



Anexo 5 El Centro de Integración Social No. 9



Fuente: Fotografía tomada Bertha E. Pérez González



Fuente: Fotografía tomada Bertha E. Pérez González



Fuente: Fotografía tomada Bertha E. Pérez González



Fuente: Fotografía tomada Bertha E. Pérez González