

EL ENFOQUE INTERCULTURAL BILINGÜE Y SU IMPACTO EN LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA: ESTUDIO DE CASO

THE BILINGUAL INTERCULTURAL APPROACH AND ITS IMPACT ON THE QUALITY OF INDIGENOUS EDUCATION: CASE STUDY

José Viveros-Márquez¹ y Tiburcio Moreno-Olivos²

¹Doctor en Ciencias Sociales. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu)- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. ²Doctor en Pedagogía. Profesor Investigador Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa.

RESUMEN

En este estudio se presentan los resultados de una *evaluación sistemática* de la aplicación del Enfoque Intercultural Bilingüe (EIB) en educación primaria indígena y su impacto en la *calidad educativa*, en las dimensiones de equidad, pertinencia, eficacia y eficiencia educativa; en dos regiones indígenas de México, con un *enfoque comparativo* entre los casos estudiados. El estudio es *cualitativo* de corte descriptivo-explicativo, se aplicó el modelo de *evaluación CIPP* (Contexto, Insumos, Proceso y Producto) de Stufflebeam y Shinkfield (1987). También se recurrió a la etnografía escolar, para la recogida de los datos se utilizaron las técnicas de observación participante (sesiones de clase), grupo focal (a profesores y padres de familia), y entrevista semiestructurada (a directores y supervisores de cada región indígena).

Los resultados encontrados reflejan que el EIB ha tenido un *impacto limitado* en la calidad educativa; asociado a factores internos y externos propios de cada escuela y contexto; concretándose en la falta de operatividad del EIB en la escuela primaria que reduce significativamente los alcances logrados por las y los docentes de educación indígena, respecto del bilingüismo, la interculturalidad y la calidad educativa.

Palabras clave: Enfoque intercultural bilingüe, calidad educativa, educación primaria indígena, evaluación educativa.

SUMMARY

This study presents the results of a systematic evaluation of the implementation of the Bilingual Intercultural approach (EIB) in indigenous primary education and its impact on the quality of education, in the dimensions of equity, relevance, effectiveness and efficiency of education; in two indigenous regions of Mexico, with a comparative approach between the cases studied. The study is qualitative descriptive-explanatory section; the evaluation model CIPP (Context, Input, Process and Product) and Shinkfield Stufflebeam (1987) was applied. It also appealed to the school ethnography, for data collection techniques of participant observation (class sessions) focus group (teachers and parents), and semi-structured interview (managers and supervisors of each indigenous region).

The results show that the EIB has had a limited impact on the quality of education; associated internal and external factors of each school and context; shape in the lack of effectiveness of the EIB in elementary school that significantly reduces the outcomes achieved by the indigenous teachers and education regarding bilingualism, multiculturalism and educational quality.

Keywords: Bilingual intercultural approach, quality of education, indigenous primary education, educational evaluation

PRESENTACIÓN

En este estudio se aborda uno de los temas educativos de mayor relevancia social y cultural en nuestro país: la educación indígena. El trabajo nace a partir de la reflexión de la situación actual de la educación en contextos indígenas, que se caracteriza en general por ser una educación que no ha logrado responder a las necesidades específicas de la población que atiende. Datos duros como indicadores de la situación actual han expuesto el panorama¹; la población indígena presenta altas tasas de reprobación, deserción, y de analfabetismo. En este contexto es paradójico que después de más de dos décadas de considerar la aplicación del EIB como propuesta teórica y metodológica de

¹ La población indígena tiene porcentajes bajos de asistencia a la escuela en todos los niveles educativos, desde preescolar hasta la universidad, por lo que muy pocos alumnos logran llegar a la educación superior. En el ciclo escolar 2003-2004 la deserción o abandono escolar fue de 3.1% para escuelas de educación indígena contra 1.3% registrado a nivel nacional; la reprobación fue de 11.1% en escuelas primarias indígenas mientras que a nivel nacional fue de 5.0%; la eficiencia terminal en primaria indígena fue de 78.9% y a nivel nacional alcanzó 89.7%. (SEP, 2004: 16).

Recibido: 22 de agosto de 2013. Aceptado: 25 de noviembre de 2013.

Publicado como ARTÍCULO CIENTÍFICO en Ra Ximhai 10(3): 55-73.

la educación indígena estemos ante un escenario poco prometedor. ¿La situación no debería ser alentadora?

El Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012 en conjunto con el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012 consideró dentro de sus objetivos *disminuir las asimetrías* educativas entre la población indígena, *cerrar brechas e incrementar la equidad* (SEP, 2007:31) para lo cual se propuso desde el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) el fortalecimiento de la educación indígena, mediante el uso de los enfoques intercultural y multilingüe, sin embargo, la brecha educativa entre la población indígena y aquella que no lo es sigue siendo muy grande.

Actualmente la educación indígena es una de las modalidades educativas con los resultados educativos más bajos en las pruebas masivas o estandarizadas como ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares). Más allá de que las pruebas estandarizadas no sean pertinentes para la realidad multicultural de nuestro país, dichas evaluaciones de la educación han sacado a la luz la realidad que guarda la educación en México, y nos han mostrado el escenario educativo de las primarias indígenas, demostrando que *la brecha educativa* (en términos de aprovechamiento académico) entre alumnos indígenas y no indígenas *sigue siendo enorme*; también han permitido cuestionar los resultados académicos de dichas escuelas, acentuando más el debate al respecto. Cabe señalar también que los resultados académicos en pruebas masivas son sólo un indicador o síntoma de lo que ocurre con la educación indígena.

El modelo educativo para la población indígena de nuestro país es intercultural bilingüe y las estrategias que se han propuesto están permeadas de esta filosofía educativa. Se han diseñado y editado libros de texto en lengua indígena y numerosos materiales didácticos y de apoyo; se ha capacitado a los profesores en estrategias y metodologías desde el EIB; más aún, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) canaliza, gestiona y coordina la contratación de profesores indígenas propios de las comunidades de donde son las niñas y los niños, que hablan la lengua indígena y que conocen la cultura local; sin embargo, dichas acciones que han tratado de mejorar la *calidad educativa*, han tenido un impacto limitado. Aun cuando se ha expuesto que las niñas y los niños indígenas permanecen más tiempo en la escuela, y que se han mejorado los índices de deserción, reprobación y eficiencia terminal, *el tiempo* que permanecen dentro no se ha traducido en mayores y mejores aprendizajes.

Por otro lado, las evaluaciones que se han hecho de la educación bilingüe en diferentes contextos indígenas demostraron que el uso de la lengua materna en la enseñanza brinda a las niñas y niños indígenas muchas posibilidades de tener éxito en la escuela. López (1997) y López y Küper (1999), han expuesto algunos resultados de la educación bilingüe en México y América Latina: los alumnos y alumnas indígenas cuya educación es bilingüe, en comparación con sus pares que sólo reciben educación en castellano, tienen mejor rendimiento escolar en general, desarrollan mayor capacidad para resolver problemas matemáticos, logran mejores niveles de comprensión lectora incluso en castellano, desarrollan mayor espontaneidad y seguridad al hablar en esta lengua, incrementa el nivel de escolaridad de las niñas, es mayor la intervención de los padres de familia en la escuela y en la gestión escolar, entre otras contribuciones.

Varios de estos resultados han sido corroborados en estudios de índole evaluativa llevados a cabo en proyectos de EB (Educación Bilingüe) en América Latina. Entre ellos destacan las investigaciones de N. Modiano (1974) en Chiapas, México, los estudios realizados por S. Stewart en Guatemala por encargo de la Agencia para el Desarrollo Internacional del Gobierno de los Estados Unidos (USAID), y los llevados a cabo en Puno, Perú, por N. Hornberger e I. Jung con un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano, y por un equipo de profesionales mexicanos dirigidos por E. Rockwell, del Departamento de Investigación Educativa (DIE) del

Instituto Politécnico Nacional de México, por encargo de la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ). (López, 1997). Todos estos estudios concluyeron que la EB promueve mejores resultados académicos en las y los niños indígenas de cada uno de los contextos estudiados.

Dichos estudios demostraron *la efectividad* de las escuelas bilingües en un contexto donde el grado de monolingüismo era alto y generalizado, y en un contexto donde persistía la *castellanización directa* de las niñas y de los niños indígenas. Las condiciones actuales son distintas a las de hace 30 o 40 años e incluso a las de hace 20 o 10 años, las necesidades básicas de aprendizaje de las y los estudiantes han cambiado y la situación sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas también; más allá de eso, la cuestión es que habiendo sido demostrada *la efectividad* de las escuelas primarias bilingües en comparación con aquellas que basaban su enseñanza sólo en español, en la actualidad la situación de la educación indígena en vez de mejorar se ha tornado *más crítica, más frágil y vulnerable*.

Los estudios realizados en México y América Latina como los ya expuestos han sido pertinentes, sin embargo, en la actualidad la *poca efectividad y eficacia* de la educación indígena engloba cuestiones que tienen que ver con la *calidad educativa* (o con la educación sin calidad), así como con la pertinencia, la relevancia y la equidad (o con la irrelevancia e inequidad educativa), es decir, *el bilingüismo y el interculturalismo* se constituyen en ejes o componentes de la calidad educativa en educación indígena y la asunción de ambos enfoques pueden y deben ser analizados desde una perspectiva integral de la calidad de la educación.

Ante el panorama descrito, en este trabajo se realiza una evaluación sistemática de la aplicación del EIB y su impacto en la calidad de la educación indígena; el objetivo del mismo fue describir y explicar cómo el EIB ha coadyuvado a mejorar la calidad de la educación indígena a partir del análisis de dos casos concretos ubicados en la región de los Altos de Chiapas y en la Región Mazahua. Sólo cabe reiterar que los resultados que se exponen son situaciones concretas y específicas que ocurren en los casos considerados en el estudio y no significa que sucedan en otros espacios o contextos educativos, sin embargo, pueden considerarse como un referente empírico de los alcances, limitaciones y posibilidades que existen para la educación intercultural bilingüe en México.

MARCO DE REFERENCIA

El estudio lo realizamos en dos comunidades indígenas que fueron seleccionadas después de un estudio exploratorio de tipo diagnóstico en las regiones indígenas de los Altos de Chiapas y la región Mazahua; el caso considerado de la región de los Altos es la escuela primaria indígena *Valentín Gómez Farías*, ubicada en la Colonia 1° de enero de 1994 en San Cristóbal de las Casas, en la periferia de la Ciudad y el caso en la Región Mazahua es la escuela primaria indígena *Lic. Benito Juárez García*, ubicada en la comunidad de San Miguel La Labor, en San Felipe del Progreso, Estado de México.

Se determinó llevar a cabo el estudio en la colonia 1° de enero de 1994 y en la comunidad de San Miguel La Labor por las características peculiares que reunía cada una. La colonia 1° de enero de 1994 es un espacio multicultural y multilingüe idóneo para evaluar las experiencias de educación bilingüe intercultural y San Miguel la Labor es un escenario sociocultural muy importante para la cultura mazahua, en las condiciones actuales de las comunidades mazahuas es considerado como un espacio donde aún se conservan las tradiciones y la cultura mazahua, la lengua, etc. La población de la colonia está integrada por personas de origen tseltal y tsotsil que llegaron y se conformaron como comunidad durante el movimiento zapatista de 1994, la mayoría de su población es bilingüe en

lengua indígena y español o trilingüe en dos lenguas indígenas y español; en San Miguel la Labor, la mayoría de su población nació en la comunidad, habla la lengua mazahua y español.

REFERENTE TEÓRICO

Educación multicultural e intercultural: términos afines

La educación multicultural cuenta con una prestigiada tradición histórica en los EEUU, país donde se gesta la educación con especial atención a la diversidad, de hecho educación multicultural es el concepto con el cual los países anglosajones llaman a la educación en y para la diversidad, y el *término intercultural* se ha propuesto en países europeos y latinoamericanos, sobre todo debido a la carga semántica de ambos conceptos, donde “los términos multiculturalismo o pluriculturalismo denotan simplemente la yuxtaposición o presencia de varias culturas en una misma sociedad. Cuando estos términos se usan aisladamente comparten el mismo campo semántico” (Muñoz, 1997:120). Sin embargo, como señala Jiménez (2005), los significados de unos términos y otros – multiculturalismo en el contexto anglosajón e interculturalidad en los contexto europeo y latinoamericano, son muy similares en la práctica.

Lo intercultural supone una interacción, un intercambio, en su acepción más generalizada hace referencia a la interrelación entre culturas. La UNESCO señala que “la educación multicultural recurre al aprendizaje sobre otras culturas para lograr la aceptación o, por lo menos, la tolerancia para con esas culturas. La educación intercultural se propone ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del *conocimiento mutuo, el respeto* y el *diálogo* entre los diferentes grupos culturales” (UNESCO, 2006: 18).

Kottak considera que “el modelo multicultural se opone al modelo de asimilación. Mientras que en este último se espera que las minorías abandonen sus tradiciones y valores culturales, y los sustituyan con los de la población mayoritaria, la visión multicultural alienta la práctica de las tradiciones culturales-étnicas. Una sociedad multicultural socializa a los individuos no solo en la cultura dominante (nacional), sino también en una cultura étnica” (Kottak, 2011: 159).

El autor agrega que “el multiculturalismo busca formas de comprensión e interacción de la gente que no dependan de la semejanza, sino del respeto por las diferencias. El multiculturalismo subraya la interacción de los grupos étnicos y sus aportaciones al país. Supone que cada grupo tiene algo que ofrecer y aprender de los demás” (Ídem). Desde esta idea se puede señalar que la educación multicultural es paralela con la postura intercultural, en ambas es posible la interacción etnocultural sin asunción de enfoques asimilacionistas o monoculturalistas, en general, ambos enfoques buscan la igualdad de oportunidades de aprendizaje y éxito escolar para los estudiantes de culturas minoritarias.

Educación intercultural bilingüe

El reconocimiento y promoción de una educación que considere la cultura y la lengua indígena se da en el marco del pluralismo cultural y de una concepción antropológica dinámica y cambiante de la cultura; las culturas se conciben como creación o construcción humana que permiten dar sentido y significado a la realidad concreta de tal o cual grupo; el cambio de una visión estática a una visión dinámica de la cultura permitió que las teorías evolucionistas (darwinismo social) fueran reemplazadas por formulaciones teóricas donde no existían culturas superiores e inferiores o culturas mejores que otras (pluralismo cultural), sino que todas tienen una razón de ser y obedecían a mecanismos de supervivencia del grupo y a formas de comprender y aprehender la realidad. El

desarrollo antropológico y los nuevos conocimientos científicos que se derivaron de esa disciplina fueron fundamentales para proyectar una EIB para los pueblos y comunidades indígenas, aunado al papel de los pueblos indígenas en la lucha por la reivindicación de sus derechos sociales, culturales y políticos.

Para 1970 los programas educativos para la educación indígena centraban su atención en la *dimensión lingüística* tanto en relación con el desarrollo de la lengua materna como con el aprendizaje del castellano como segunda lengua. Se necesitaba trascender la *esfera metodológica-idiomática* para ingresar también al plano de los *contenidos curriculares*, con vistas a recuperar saberes y conocimientos indígenas y oficializarlos a través del currículo (Trapnell, 1984, op cit. López, 1999). Desde el campo de la antropología aparece un nuevo concepto, el de biculturalidad o *biculturalismo*, aunque no era visto como sinónimo de interculturalidad. El concepto se desarrolló en Estados Unidos en un contexto en el cual se pensaba que un mismo sujeto podía recurrir a *conceptos, elementos y visiones de dos culturas diferentes y separar claramente entre una cultura y otra y actuar en consecuencia*. Cabe señalar que el concepto de biculturalidad se adoptó en México en las políticas oficiales. En América del Sur, desde mediados de 1970 comienza a perfilarse la noción de interculturalidad.

Aun cuando el uso de la lengua materna en la educación indígena había sido ratificado por el gobierno, en México como en otros países de América Latina la educación bilingüe promovía un bilingüismo sustractivo o de transición. Para mediados de los 70 se dejó al menos en teoría el enfoque transicional de la educación bilingüe que concebía el aprendizaje de la lengua indígena como una muleta o puente para pasar al aprendizaje del castellano; esto dio paso a una nueva propuesta de educación bilingüe: el de su mantenimiento y desarrollo, “que se distancia de la orientación compensatoria que lo precedió y que apunta hacia una educación de mayor calidad y equidad (López, 1999: 47).

La *educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo* propicia una educación encaminada hacia el pluralismo cultural, y busca contribuir a la construcción de una sociedad que acepte positivamente la diversidad cultural y lingüística. Dada esta orientación, los programas de mantenimiento recurren a la LM (Lengua Materna) de los niños no sólo durante los primeros grados, ni únicamente para propiciar un más rápido y eficiente aprendizaje de la lengua escrita, sino, también, en grados superiores, para potenciar el desarrollo de un *bilingüismo aditivo* y, por ende, un mejor desarrollo integral del educando bilingüe y el aprendizaje de contenidos diversos relacionados con las demás áreas del currículo escolar. (López, 1997: 54-55). Por educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo se entiende un enfoque educativo dirigido a consolidar el manejo de la lengua materna de los educandos, a la vez que se propicia el aprendizaje de la segunda lengua. De esta manera la educación comenzó a transmitirse en dos idiomas y fomentó el aprendizaje y el desarrollo de ambos: el materno y uno segundo, en el entendido que el desarrollo y el uso escolar extendido de la lengua materna o de la lengua de uso predominante de los educandos contribuye también a un mejor aprendizaje y uso de la segunda lengua. (*Ídem*).

En las propuestas interculturales bilingües, opuestas a los modelos de asimilación, integración, fusión y a la castellanización, se ubican aquellas que trascienden el respeto y la valoración de la diversidad y la coexistencia pasiva de las culturas (multiculturalismo). Este enfoque considera y se fundamenta en el pluralismo cultural, pero más allá de promover los particularismos culturales busca generar un modo de convivencia evolutivo entre las culturas. En este sentido la educación intercultural considera la diversidad cultural como riqueza y promueve nuevas formas de relación y comprensión entre las culturas.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) parte de la cultura local del alumno, es decir, de su forma de pensar y de vivir, de su forma de relacionarse con el entorno, de sus costumbres y tradiciones, y del conjunto de símbolos y significados culturales propios, “la EIB se concibe ahora como una educación abierta y flexible, pero a la vez enraizada en y a partir de la propia cultura”. (López, 1999: 58). En este modelo la lengua indígena materna es vista como un tesoro, es enseñada en su riqueza y es a la vez usada como lengua de enseñanza para otras materias, como historia, ciencias de la vida u otras. La otra cultura aporta sus contenidos y el currículo trata de transmitir al niño/niña los saberes, las interpretaciones y los conocimientos de las dos culturas. Este modelo es el más pertinente a las expectativas y a las reivindicaciones de los pueblos indígenas. Concilia dos cosas fundamentales: una educación que no excluye lo propio manteniendo la lengua materna y enseña lo otro, la otra cultura y la otra lengua. (L. Abram, 2004).

Se alude a la educación intercultural como una propuesta o modelo alternativo a la educación homogeneizadora y asimiladora, que va a recuperar y fortalecer la cultura y la identidad indígena. La pedagogía intercultural considera el contexto social y cultural del sujeto y la cultura juega un papel muy importante y central en el proceso de aprendizaje, y se concibe como algo dinámico, cambiante y adaptativo. “En el ámbito educativo, el enfoque intercultural se plantea como alternativa para superar los *enfoques homogeneizadores*, evitando que la formación de ciudadanos se base en la exclusión; como *estrategia educativa* para transformar las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, calidad, pertinencia, construyendo respuestas diferentes y significativas, y como *enfoque metodológico* para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales como recursos para transformar la práctica docente. (SEP, 1999).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) agregan que el EIB es 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, así como el desarrollo de prácticas y actitudes que tiendan a la búsqueda de la libertad y justicia para todos”. (SEP-DGEI, 1999).

De esta manera, la postura de la SEP y la DGEI coincide con las propuestas teóricas que se han formulado al respecto; dichas formulaciones teóricas van a señalar que la dimensión intercultural de la educación se refiere tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados de las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, como a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de vida. La EIB es, por lo general, una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal (Zúñiga, Pozzi-Escot y López, 1991; *op cit.* López, 1999).

Calidad educativa

En este estudio consideramos los enfoques teóricos de la calidad educativa que han sido abordados por numerosos autores como (Ravela, 1994; Toranzos, 1996; Tiana, 1996), y por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2007), desde una perspectiva integral de la calidad educativa que considera las dimensiones de equidad, pertinencia, eficacia y eficiencia educativa. Tiana (1998) señala que para poder hablar con propiedad sobre la evaluación de la calidad de la educación se exige: reconocer la *multidimensionalidad* del concepto calidad y alcanzar la necesaria *integralidad* y *globalidad* en el análisis. La eficacia, la eficiencia, la pertinencia o

relevancia y la satisfacción constituyen dimensiones subyacentes al concepto de calidad y es ilógico que en el proceso de evaluar la calidad de una institución o sistema educativo se obvие alguna de ellas. (Tiana, 1998).

En el mismo orden, para el INEE (2008), la calidad del sistema educativo es “la cualidad que resulta de la integración de las dimensiones de pertinencia y relevancia, eficacia interna, eficacia externa, impacto, suficiencia, eficiencia y equidad”. Estas dimensiones de la calidad se derivan de una relación de congruencia entre los componentes del sistema educativo entre sí: la pertinencia, la relevancia, la eficacia externa y el impacto se derivan de la relación de los objetivos y productos del sistema con las necesidades del entorno; la eficacia interna se desprende de la relación entre productos y objetivos; la eficiencia depende de la relación entre insumos o recursos y productos o resultados. La equidad se deriva de la adecuada distribución de recursos y productos educativos (INEE, 2008).

La Eficacia (interna y externa) se refiere a la medida en que se logran los propósitos educativos y, generalmente, se traduce en indicadores de rendimiento o de éxito. A este respecto se considera de importancia el conseguir la más alta proporción posible de estudiantes que alcanzan los objetivos (eficacia externa) por grupos de edad o por tipo de escuela, altas tasas de titulación o de eficacia terminal, así como bajas tasas de reprobación o abandono escolar (eficacia interna). *Eficiencia y suficiencia*: Hace alusión a la forma de utilizar los recursos disponibles (humanos, materiales, de uso del tiempo y económicos), que deben estar suministrados en cantidad suficiente para los propósitos que se persiguen. Cuando el empleo de los recursos es apropiado para darles el mejor aprovechamiento posible, se dice que se alcanza la eficiencia.

La Equidad alude al logro de los propósitos por el mayor número posible de personas, tomando en cuenta las desigualdades de origen (individual, familiar, escolar, estatal, regional) para adaptar la metodología o procesos a cada situación ofreciendo las adaptaciones o apoyos requeridos para los propósitos citados. La interpretación de esta dimensión se refleja en esquemas de intervención psicopedagógica, cultural o socioeconómica. En el ámbito escolar se pueden considerar acciones como una mayor oferta educativa, disponibilidad de horarios y docentes, acceso a fuentes de consulta y mayores oportunidades educativas en general.

Por otro lado, la *pertinencia y relevancia* se refieren a la forma en que los resultados corresponden con los postulados, expectativas y necesidades sociales (incluyendo los rubros cultural, político, económico, social) y del ámbito académico (uso de los conocimientos, las habilidades y otras competencias desarrolladas a través de las disciplinas). Sobre esta base se puede llegar a que el currículo sea adecuado a las necesidades individuales de los alumnos (pertinencia), pero sin dejar de lado a las necesidades de la sociedad (relevancia), tanto para conducir a competencias que apoyen el bienestar social y la productividad económica, sin olvidar las facetas de desarrollo integral y humanista, tales como el respeto de los derechos humanos, la apreciación de los valores democráticos, el interés por el desarrollo de la ciencia, la protección al medio ambiente, la conservación y enriquecimiento de la diversidad cultural (Ídem).

MATERIALES Y MÉTODOS

El diseño metodológico correspondió a una investigación evaluativa (modelo CIPP), propuesta por Stufflebeam y Shinkfield (1987). Es un estudio cualitativo, de corte descriptivo-explicativo que integró un estudio de tipo *etnográfico*, aplicación de entrevistas grupo focal y semiestructuradas y observación participante. La investigación se enmarcó en un estudio de casos. El enfoque *etnográfico (etnografía educativa)*, así como las técnicas *etnográficas* empleadas, se retomaron de Woods (2011). El modelo de evaluación CIPP se sintetiza en el esquema siguiente:

MODELO DE EVALUACIÓN CIPP (Stufflebeam y Shinkfield, 1987)

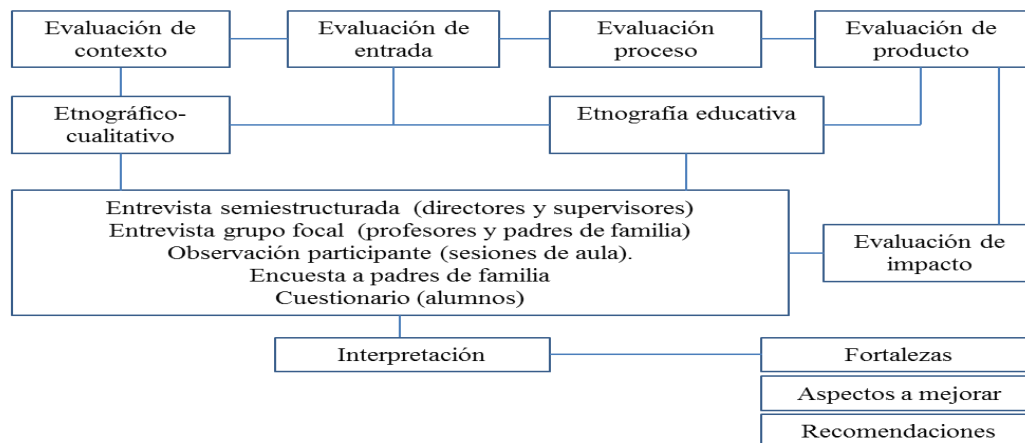


Figura1.- Modelo de evaluación CIPP aplicado en la evaluación del EIB. Elaboración propia.

Una vez establecido el modelo de evaluación CIPP el estudio siguió cuatro fases; las cuales permitieron evaluar el *contexto, insumos, proceso y productos* del enfoque EIB y el impacto en la calidad de la educación indígena. En la *primera fase* se realizó un estudio exploratorio de tipo diagnóstico en la que se recogieron datos e información de las comunidades y de las escuelas primarias indígenas mediante la *observación in situ*. En la *segunda fase*, una vez contando con el estudio diagnóstico se diseñaron y afinaron los instrumentos de investigación y *el Plan general de la evaluación CIPP del enfoque intercultural bilingüe en educación primaria indígena* que orientó y dirigió el proceso de evaluación.

Como *técnicas* para el registro de la información utilizamos el diario de campo y las guías de observación. En ambas escuelas se recurrió al uso de la grabadora de cinta y digital para grabar las entrevistas grupo focal y semiestructuradas, las cuales nos permitieron recabar la información y los datos para el análisis de contenido. *La tercera fase* consistió en el trabajo de campo y aplicación de los instrumentos. Una vez aplicados los instrumentos, los datos y la información se sistematizaron y se elaboró el informe de investigación (*cuarta fase*).

Los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas se sometieron a un *análisis de contenido (ANACO)* según Krippendorf (1990). Los datos de la encuesta y el cuestionario se vaciaron en hojas de datos de Excel y se obtuvieron frecuencias, la información se integró a la evaluación de contexto comunitario y escolar. Una vez realizado el ANACO se procedió a la discusión e interpretación de los resultados de la investigación y a la elaboración de conclusiones y propuestas de mejora para las escuelas primarias indígenas.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Situación socioeducativa, económica y cultural de las comunidades

Las experiencias de EIB estudiadas se llevan a cabo en contextos de marginación y de pobreza. La colonia 1° de enero de 1994 tiene un *grado de marginación medio*, mientras que San Miguel la Labor presenta un *grado de marginación muy alto*. Las condiciones sociales y económicas de ambos contextos son precarias, varias familias que tienen hijos estudiando en las escuelas primarias

bilingües se encuentran en condición de pobreza alimentaria, de capacidades y de patrimonio, debido al poco ingreso que obtienen del trabajo informal. La mayoría de las familias de San Miguel La Labor no tienen teléfono en casa, ni lavadora o refrigerador, en algunos casos tienen estufa de mesa o parrilla. La mayoría de las madres de familia no tienen estudios o tienen la primaria inconclusa (uno o dos grados cursados). En concreto, 17 madres de familia tienen la primaria completa, 42 incompleta y 16 no tienen estudios.

Respecto a la Colonia 1° de enero de 1994, la mayoría de las viviendas de las familias tiene techos de lámina o cartón, el piso de las viviendas es de cemento y el 50% de las familias consideradas en la encuesta tiene viviendas con paredes de madera (tablas). También destaca que la vivienda es propia en un 80%, sin embargo, hay varias familias que rentan cuartos en la colonia y viven en condiciones de hacinamiento, pues en un cuarto viven, cocinan, comen y duermen, esta situación es común a 11 familias indígenas aproximadamente que emigraron a la ciudad y que residen en la colonia 1° de enero de 1994. Aquí 20 madres de familia tienen la primaria terminada, 10 la dejaron inconclusa y 18 no tienen estudios.

En San Miguel La Labor, Estado de México, la migración a la ciudad de México y Toluca constituye el principal medio de sobrevivencia. Los padres de familia y los hijos mayores emigran para emplearse como albañiles en la construcción, cada ocho o quince días regresan a la comunidad a ver a la familia y a dejar el gasto semanal. En la comunidad todas las familias tienen vivienda propia, no hay familias que estén rentando o en su caso viven en casas prestadas por familiares. Las paredes, el techo y el piso de las viviendas son de cemento, muy pocas casas tienen techos de teja o lámina, sin embargo, en su mayoría están constituidas de uno, dos o tres cuartos (75 viviendas) donde viven de 5 a 8 personas.

El grado de monolingüismo es mayor en la colonia 1° de enero de 1994 que en San Miguel La Labor. La lengua indígena tseltal, tsotsil o mazahua, sigue cumpliendo la función comunicativa entre la *población mayor adulta* y no tanto entre la población joven, en este sector de la población la lengua con mayor dominio y con la que se comunican más las niñas y niños, así como los jóvenes es el español. En ambos contextos sociales existe *un proceso de des-uso de la lengua materna* en las niñas y los niños, situación que se asocia a situaciones particulares de cada contexto.

Entre otros factores, en San Miguel la Labor el des-uso de la lengua indígena en las niñas y niños de la comunidad tienen que ver con los padres jóvenes que no transmiten la lengua indígena a sus hijos. La lengua mazahua en la comunidad sólo es hablada por las personas mayores (madres y padres de familia); las niñas y los niños pequeños hablan español.

Respecto al *papel de la escuela y de la educación*, las escuelas primarias, secundarias y de nivel medio superior no se ocupan de la enseñanza de la lengua materna, la educación indígena en la mayoría de los casos sólo se limita al nivel de primaria y preescolar en algunos casos y no tiene mayores alcances en niveles superiores. Se expone que conforme las niñas y los niños avanzan en la educación dejan de hablar la lengua mazahua. Hoy es más probable que un padre de familia con uno o dos grados de primaria cursados o sin estudios pueda hablar la lengua mazahua y no una persona que ha estudiado hasta la secundaria o el bachillerato, el des-aprendizaje de la lengua mazahua viene desde los primeros años y las escuelas se constituyen en medios que refuerzan los procesos de castellanización por lo que existen en la comunidad.

En San Cristóbal de las Casas se asocia con *el contexto urbano*. Las niñas y los niños no hablan lengua indígena porque viven en la ciudad y no en su comunidad. En la colonia 1° de enero de 1994 hay padres de familia monolingües, bilingües y trilingües, algunas personas no hablan español o tienen dificultades para hacerlo. Otros hablan su lengua materna sea tseltal o tsotsil y español, pero

hay personas que hablan dos lenguas indígenas (tseltal y tsotsil) y español, es decir, son trilingües. Sin embargo, la situación es similar a la que sucede en la comunidad de San Miguel la Labor, la lengua es utilizada por los padres de familia y personas mayores como abuelitos, los niños pequeños están dejando de hablar su lengua materna, algunos la entienden pero ya no la hablan.

Por otro lado, la diversidad religiosa es uno de los componentes más visibles en la Región de los Altos de Chiapas, y en menor medida en la región mazahua. En San Miguel la Labor la mayoría de la población de la comunidad profesa la religión católica. En las colonias del norte de la Ciudad de San Cristóbal y en particular en el contexto de la colonia 1° de enero de 1994 se pueden encontrar numerosas religiones evangélicas y cristianas que van desde los Testigos de Jehová, adventistas del 7° día, Católicos, Presbiterianos, Iglesia de Dios, Asamblea de Dios, entre otras más. En la colonia 1° de enero de 1994 es posible encontrar más de 6 sectas o religiones distintas. De esta manera los padres de familia y los alumnos de la escuela se identifican o tienen credos religiosos distintos, por lo que la diversidad cultural no se limita a las lenguas que hablan o al uso de la vestimenta tradicional, sino también a la religión que cada uno practica. En el caso de San Miguel la Labor, no existe la misma diversidad de credos religiosos en la población mazahua, ya que la única religión que hay en la comunidad es la católica.

La *indumentaria tradicional* se encuentra arraigada en las personas mayores de la comunidad y no tanto en las niñas y niños. En el caso de San Miguel la Labor existe un prejuicio hacia su uso en las niñas de la comunidad, porque cuando alguna de las niñas de la escuela llega a utilizarla, los demás alumnos se burlan de ella diciendo que “*ahí viene la señora*”; actitud de los niños que nos indica el des-uso de la vestimenta tradicional. En el caso de la colonia 1° de enero de 1994, la situación es similar, sin embargo, la familia promueve en las mujeres el uso del traje tradicional. Aquí no existen prejuicios hacia su uso y las mujeres que no continúan estudiando comúnmente utilizan la enagua y la blusa, pero no sucede así si extienden sus estudios, porque en la escuela secundaria o preparatoria se continúa con la práctica de uniformar a los estudiantes.

Obstáculos internos y externos para la práctica de la EIB

Los obstáculos más relevantes están asociados a cuestiones *socioculturales* (procesos de erosión cultural en las comunidades, pérdida de la lengua, no transmisión, etc.); *lingüísticas* (falta de profesionalización docente, carencia de competencia lingüística, nulo o insuficiente dominio de la lengua indígena, ausencia de una didáctica de la lengua, método de enseñanza, regionalismos, entre otros); *gestión educativa* (carencia de proyectos educativos, falta de gestión escolar, pedagógica e institucional, materiales educativos poco pertinentes), también destaca el *aspecto político*, sobre todo en la región de los Altos (confrontación entre profesores generada por las instituciones políticas SNTE-CNTE); *política educativa* (evaluación centrada en el currículo nacional, los programas nacionales vs programas locales); entre otros factores como la ausencia de materiales didácticos suficientes y pertinentes, la falta de consideración de las dificultades externas de cada contexto en la planificación educativa, la reorganización de los docentes de acuerdo a su región o a su lengua y cultura de referencia.

Los recursos físicos/materiales, humanos y didácticos en las escuelas

a) Componentes endógenos y exógenos de la gestión institucional y escolar vinculada al trabajo con el EIB

En ambos casos la gestión escolar, pedagógica e institucional ha sido limitada, ambas escuelas carecen de un proyecto pedagógico que promueva la práctica de la educación intercultural bilingüe y se asocia a la falta de coordinación, organización y gestión educativa.

Se pueden visualizar algunos *componentes exógenos* asociados con la práctica del EIB, más notables en el caso de San Miguel La Labor que en la colonia 1° de enero de 1994. La falta de *procesos endógenos* que caractericen la aplicación del EIB no ha logrado que los procesos educativos con EIB tomen en cuenta las necesidades pedagógicas, sociales y culturales de los alumnos y de las comunidades, lo que genera prácticas pedagógicas aisladas y de poco impacto en la educación de las niñas y de los niños indígenas de ambas escuelas primarias.

b) Recursos humanos: formación y capacitación docente

En la escuela primaria bilingüe Valentín Gómez Farías la mitad de los profesores no tienen estudios superiores, están trabajando con estudios de secundaria, de bachillerato o bien se encuentran estudiando la UPN, otros son pasantes de la licenciatura UPN, es decir, no están titulados. En el caso de la escuela primaria bilingüe de San Miguel La labor, la mayoría de los profesores cuentan con la licenciatura terminada, a excepción de un profesor que estudió hasta el bachillerato, sin embargo, no siempre los estudios superiores o de licenciatura son afines a la educación indígena; por ejemplo, en esta escuela hay licenciados en preescolar, en educación secundaria y en ciencias sociales.

La *capacitación docente* sigue un esquema similar a la gestión escolar, pues los cursos propuestos en las escuelas primarias indígenas se organizan de arriba hacia abajo. Se identificaron distintos niveles de capacitación: nacional, estatal, regional, de jefatura de sector, zonas escolares y de escuela. Quienes imparten la capacitación a nivel escuela son los ATP (Asesores Técnicos Pedagógicos) de cada zona escolar, quienes retoman elementos de la capacitación que viene de la DGEI a nivel nacional o a nivel Estado, adecuando los cursos a las necesidades y características de cada contexto.

El impacto de los cursos de capacitación ha sido limitado en ambos escenarios educativos, en el caso la escuela situada en San Cristóbal de las Casas los profesores señalaron la organización de los cursos provoca que la información se pierda en el camino; más aún expusieron que se ha traducido en *acciones muy limitas para aplicar el EIB* en el aula, basándose principalmente en la traducción de palabras del español al tsotsil o tseltal y concretándose en muchos casos en la *reprobación* de los alumnos en evaluaciones de su propia lengua materna.

c) Suficiencia y pertinencia de los materiales didácticos para trabajar con el EIB

El recurso didáctico más importante que tienen los profesores son los libros de texto en lengua tseltal, tsotsil en la región de Chiapas o Mazahua en la región del Estado de México. Los libros de texto son materiales emitidos por la DGEI de cada estado, sin embargo, dichos materiales tienen serias limitaciones didácticas y pedagógicas para ser utilizados por los alumnos y por los profesores, dentro de las cuales destacan los *regionalismos*; aunado a esta situación, el uso eficiente de los libros de texto se ve mermado por las siguientes situaciones:

a) la situación lingüística de los alumnos de primer grado e incluso de sexto grado

b) la situación lingüística de los profesores de la escuela

En el primer aspecto se considera que los libros de texto editados en lengua indígena no son viables para la enseñanza de la lectura, porque los alumnos que llegan a la escuela primaria dejan de hablar y de entender la lengua indígena y sus andamiajes sobre lectura y escritura son en español (tanto orales, de lectura y escritura); los alumnos difícilmente podrán utilizar un libro escrito en una lengua que ya no dominan. Aunado a esto, los libros de texto carecen de una organización coherente que considere los conocimientos previos de los niños o un método implícito para la enseñanza de la lectura y la escritura de la lengua indígena, los profesores expusieron que el libro de primer grado no es para enseñar a leer sino para que los alumnos lean textos muy largos.

Aplicación del EIB en la escuela primaria

a) La dimensión bilingüe del EIB: uso y enseñanza de la lengua materna

Los profesores y profesoras de educación indígena llevan a cabo la aplicación del EIB mediante actividades de lectura y escritura en su lengua materna, además de la oralidad o expresión oral. La aplicación del EIB focaliza en la dimensión bilingüe. La enseñanza de la lengua indígena se lleva a cabo de una forma poco *sistemática*, se carece de un método o una didáctica para enseñar la lengua indígena y la metodología para la enseñanza de la lengua materna se basa en métodos de enseñanza del español.

En ambos contextos la alfabetización de los alumnos desde primero hasta sexto grado se realiza en español. La no enseñanza (alfabetización) de la lengua materna (mazahua) en San Miguel La Labor se asocia con dificultades en los docentes; en este caso no todos los profesores dominan la lengua mazahua y algunos hablan otras lenguas indígenas como el totonaco, el náhuatl o el otomí. Los profesores tienen serias limitaciones para leer, escribir, hablar y entender la lengua mazahua, por lo que su enseñanza es casi imposible. En San Cristóbal de las Casas se asocia al *plurilingüismo escolar* (alumnos que hablan tseltal, tsotsil y español); los profesores expusieron que por las lenguas que hay dentro del salón trabajan con aquella que más prevalece, marginando la lengua minoritaria.

b) La dimensión intercultural del EIB en el aula: contenidos comunitarios

La educación indígena sigue un esquema curricular organizado y estructurado desde arriba, es nacional y para todas y todos los alumnos de educación primaria. El currículo nacional condiciona la práctica del EIB en la escuela primaria, y aunque existe flexibilidad curricular para las primarias indígenas se considera que no es suficiente, porque los profesores se apegan al programa nacional, soslayando los contenidos comunitarios. La dimensión intercultural del EIB hace referencia a la incorporación de la cultura indígena al currículo escolar. En la práctica del EIB, la educación indígena no ha trascendido la dimensión bilingüe y no lo ha logrado porque *no se cuenta con una sistematización de aquellos conocimientos, saberes, prácticas culturales, valores, técnicas, actitudes y creencias* que pueden ser considerados para transmitir a los alumnos.

Hoy sabemos que cada cultura, en este caso la cultura mazahua y tsotsil tienen su propia cosmovisión del mundo, normas, valores culturales y saberes, *pero en las escuelas primarias no se han sistematizado, organizado y estructurado mediante programas específicos de esas culturas*; esto ha llevado a que las intenciones y los objetivos de la EIB en México (que en un sentido amplio focalizan en la *revitalización de las lenguas y culturas indígenas*) no estén logrando aterrizar en la escuela; porque no hay un programa o una guía por donde comenzar. Las escuelas no han generado proyectos educativos de centro que consideren el contexto comunitario de los alumnos y carecen de una base sociocultural y pedagógica que oriente y dirija los procesos educativos desde el EIB.

Al respecto, uno de los entrevistados en la Región Mazahua considera que *“la educación indígena va más allá de la enseñanza de vocales, de palabras, más allá del diálogo. Es necesario que los profesores de educación indígena conozcan la cosmovisión indígena mazahua, su cultura, sus formas de pensar, las costumbres, las tradiciones, la forma de concebir el mundo desde la cosmovisión mazahua. La educación indígena es ir más allá de un programa educativo, es eso lo que hace falta en la educación indígena, un programa más estrecho para tratar los contenidos nacionales, no son suficientes los parámetros curriculares y aquí es donde la educación indígena no ha logrado llegar”*.

Por su parte, un entrevistado en la región de los Altos considera que los materiales de trabajo *“siguen limitados a la cuestión del lenguaje y pues el conocimiento no se limita nada más al lenguaje, si se quisiera tener una educación intercultural, si quisiéramos enseñar lengua y cultura*

tseltal-tsotsil, se tiene que contemplar el conocimiento desde las diferentes áreas y capacidades, como en el español, que se enseña matemáticas, español y las demás asignaturas, el tseltal y el tsotsil debiera de tener su propio programa educativo, pero el asunto es que nuestras autoridades entienden la educación tseltal o tsotsil como enseñarles el idioma”.

c) La evaluación en la escuela primaria

Respecto a la evaluación, los docentes de Chiapas y del Estado de México consideran que las *políticas de evaluación oficiales* condicionan la práctica del EIB y la enseñanza de la lengua materna, toda vez que la evaluación oficial no toma en cuenta la lengua indígena ni el contexto comunitario de los alumnos y exige la rendición de cuentas. En San Miguel La labor las evaluaciones oficiales repercuten en la práctica del EIB de manera negativa, los profesores consideran que los alumnos deben aprender para pasar un examen y agotan todos sus esfuerzos en asignaturas básicas como español y matemáticas (asignaturas que evalúa la prueba ENLACE). En la colonia 1° de enero de 1994 los profesores democráticos han rechazado la aplicación de la prueba ENLACE en la escuela porque no la consideran adecuada a las características socioculturales del medio escolar y comunitario, sin embargo, tampoco han propuesto evaluaciones alternativas y más justas para los alumnos de la escuela primaria. En las escuelas las prácticas de evaluación se caracterizan por el uso de baterías de exámenes comprados y el empleo del español en dichas evaluaciones.

En la práctica, *la educación indígena carece de indicadores* claros para evaluar la aplicación del EIB en el aula y en la escuela. La falta de indicadores claros es visible en las evaluaciones internas de la lengua indígena, donde los profesores agregan una lista de palabras en español al *examen general* para que los alumnos las traduzcan a su lengua materna, la evaluación se limita al aspecto lingüístico y lo hace de manera muy superficial.

Productos o resultados del EIB basados en los principios y fines educativos

a) Respeto y valoración de la diversidad cultural

Las escuelas primarias indígenas no se caracterizan como escenarios pedagógicos interculturales y multilingües, el escenario escolar tiende más a la *homogeneidad* que a la *diversidad cultural*. Los elementos tangibles o visibles y aun los intangibles de la cultura mazahua y de la cultura tsotsil, no son considerados en el medio escolar, la escuela en este sentido es un espacio donde las diferencias culturales se difuminan, se desdibujan y permanecen ocultas. En las escuelas, las niñas y los niños mazahuas y tsotsiles no usan la vestimenta tradicional o regional, y se ha impuesto el uso del uniforme escolar, esto genera que las diferencias culturales se borren o difuminen. Es una forma de homogeneizar y de hacer *menos complejo* el proceso pedagógico.

En San Miguel la Labor la actitud de los alumnos hacia la vestimenta tradicional de su comunidad es favorable; como parte de su identidad y pertenencia al pueblo opinan que les gustaría que en la escuela se utilizara para las niñas y muestran cierto respeto y valor hacia la ropa que visten sus papás y sus abuelitos. En el caso de San Cristóbal de las Casas *la actitud* de las niñas y de los niños es menos favorable pues opinan que sí les gusta la ropa tradicional pero que no les gustaría que la escuela les pidiera usar dicha vestimenta, en este sentido opinaron que la ropa tradicional se usa sólo en sus comunidades y no en la ciudad o en el contexto urbano donde ahora viven, sin embargo, la usan cuando van a sus comunidades.

En cuanto al proceso pedagógico, destaca que las prácticas escolares y pedagógicas de las escuelas primarias indígenas no son diferenciadas y se vinculan con prácticas escolares de la escuela occidental como el uso del uniforme escolar, la formación y/o agrupación de los alumnos, la selección y el diagnóstico, así como la evaluación y la didáctica. Estos elementos de la escuela

occidental y de la pedagogía tradicional no tienen adaptaciones significativas. Se observó que la homogeneidad es más notable que la diversidad en las escuelas, y es visible no solo en la caracterización de los alumnos, sino en las relaciones que establecen los profesores con los alumnos, y en los procesos educativos dentro del aula donde no existe ninguna consideración de las necesidades y condiciones sociales, culturales, educativas y económicas de los alumnos.

b) Comunicación en la lengua materna

En ambos contextos educativos la lengua utilizada por el profesor y los alumnos es el español, la comunicación es exclusiva en esta lengua. Se evaluó el uso de la lengua indígena en situaciones diversas, dentro del aula entre profesor y alumnos, fuera del aula entre alumnos y amigos o amigas, fuera de la escuela en la familia. En San Miguel La Labor destaca el uso del español en todos los espacios, y en la Colonia 1° de enero de 1994 destaca el uso de la lengua indígena en la familia pero no en la escuela.

En San Cristóbal de las Casas las niñas y los niños no se comunican dentro de la escuela en lengua indígena porque: *no saben hablar la lengua* (alumnos monolingües), *no entienden muy bien la lengua materna* (alumnos que están olvidando la lengua), porque *les da pena hablar* (temor a ser excluidos o discriminados), porque *los otros no hablan la lengua que hablo* (alumnos que hablan tsotsil pero sus iguales hablan tseltal o viceversa) y finalmente porque *no se entienden cuando hablan* (alumnos que hablan una lengua indígena y sus iguales otra diferente). En San Miguel la Labor destacan las siguientes razones: porque sus compañeros de clase o ellos mismos *no entienden o no hablan* la lengua mazahua, porque *no están acostumbrados a hablar, les da pena* o porque *el español es la lengua más utilizada* y se pueden comunicar mejor.

c) Fortalecimiento de la identidad local

Las actividades escolares propias que promuevan el sentido de pertenencia étnica y la identidad de las niñas y de los niños con su comunidad o grupo étnico no son visibles en las escuelas primarias, salvo mediante algunos concursos de poesía en lengua indígena que se realizan a nivel de zona escolar (en San Miguel La Labor). En las escuelas primarias no se ha promovido el uso de la vestimenta tradicional de las niñas y de los niños y no se caracterizan como espacios interculturales y multilingües; se carece de espacios y momentos interculturales o los hay pero de manera aislada y no constituyen en sí propuestas reales y que emanen de las necesidades propias de la escuela.

Hay ausencia de procesos que promuevan el respeto y la valoración de la diversidad cultural, procesos de reivindicación étnica que permitan fortalecer y promover la identidad de los alumnos hacia sus grupos culturales. Las diferencias culturales en la escuela no son muy visibles entre los alumnos y entre los profesores, al no considerar los elementos tangibles etnoculturales (fiestas, danzas, gastronomía, tradiciones, formas de vestir, etc.) y aun los intangibles (cosmovisión o formas de pensar propias), las diferencias culturales se han diluido, esto lleva a que todos los alumnos sean vistos iguales, aun entre ellos no existen diferencias culturales notables. *La identidad étnica* de las niñas y de los niños *se desdibuja o se difumina* en el acontecer de la escuela primaria.

En ambos contextos socioculturales los alumnos presentan grados de transculturación altos, que se reafirman en la educación formal donde conocen, aprenden y practican pautas culturales que no son propias de sus comunidades, de corte occidental; las niñas y los niños de secundarias y de bachilleratos y aun de las primarias indígenas tienen un comportamiento y una forma de ser y de pensar muy parecida o similar a los niños que han vivido o que asisten a escuelas en contextos urbanos como San Cristóbal de las Casas o San Felipe del Progreso (cabeceras municipales) y esto se debe no tanto o únicamente al papel de la escuela primaria, sino que es un reflejo también del grado de transculturación de la misma comunidad donde viven. Las niñas y los niños se alejan cada vez más de la identidad y de la cultura indígena; y se acercan a modelos o esquemas occidentales,

poniendo en riesgo su identidad local comunitaria en el sentido de que tienden a asimilar la occidental; este es un proceso más visible en las niñas, los niños y jóvenes de San Miguel La Labor. Si bien las comunidades indígenas participan de los procesos dinámicos de la cultura y están en constante transformación, dichos procesos y dinámicas de contacto etnocultural no se dan en igualdad de condiciones y están lejos de mantener un equilibrio o armonía, afectando principalmente a las niñas, niños y jóvenes de ambos contextos socioculturales; y si bien la familia juega un papel central en la transmisión o reproducción cultural, existen otros agentes sociales que se encargan de madurar, promover, fortalecer, modificar, cambiar, transformar o enriquecer la cultura y la identidad cultural, así la escuela primaria (e incluso la secundaria y el nivel medio superior) se inclina más por la *reproducción de la cultura occidental*, incidiendo o fomentando la identidad nacional en detrimento de la identidad local-comunitaria.

Impacto del EIB en la calidad educativa

En ambos contextos educativos la aplicación del EIB no ha trascendido la dimensión bilingüe. Los profesores soslayan *el contexto local* de los alumnos y se inclinan más por el *contexto nacional* o común de la educación básica; la lengua indígena es el componente central de la aplicación del EIB y se realiza mediante actividades sencillas de traducción, lectura y escritura de palabras del español a la lengua materna y no mediante una enseñanza sistematizada. El contexto local y comunitario de los alumnos es ignorado, lo que lleva a que no se incorporen contenidos comunitarios al currículo escolar.

El impacto del EIB en la calidad ha sido limitado, la falta de equidad es visible en la ausencia de recursos humanos y materiales didácticos suficientes y pertinentes, en la falta de estrategias y metodologías específicas o diversificadas (el proceso de enseñanza carece de elementos que tomen en cuenta las condiciones culturales, sociales y lingüísticas de los alumnos). En ambos contextos escolares son más visibles aquellos aspectos o elementos que no favorecen la equidad educativa que aquellos que la promueven.

En cuanto a la *eficacia* (asistencia, ausentismo, reprobación, deserción, eficiencia terminal) los resultados favorables (grupos con resultados favorables y con las tasas de reprobación y deserción más bajas, o los grupos con resultados buenos y excelentes en la evaluación de ENLACE) en los casos estudiados, no se pueden asociar a la aplicación del EIB, debido a las limitaciones que se encontraron en su aplicación. La deserción, la reprobación (fracaso escolar) e incluso el éxito académico de las niñas y de los niños mazahuas, tzeltales y tzotziles de cada escuela primaria se asocian a varios factores entre los que se encuentran: económicos (pobreza y falta de recursos), sociales (migración y falta de empleo) culturales (expectativas familiares, cultura familiar,) socioeducativos (escolaridad del padre y de la madre, analfabetismo) y pedagógicas (pedagogías tradicionales y poco innovadoras, falta de maestros, maestros interinos), entre otros factores; por lo que se consideran como fenómenos educativos multifactoriales, en este sentido es complejo asociarlos completamente a la aplicación o no del EIB en la escuela primaria.

CONCLUSIONES

En el referente empírico de la EIB, tanto la interculturalidad como el bilingüismo equilibrado y funcional son promovidos en las escuelas primarias de una forma limitada y superficial, los profesores y profesoras de las escuelas primarias consideradas en este estudio ignoran el contexto local comunitario o cultural de las niñas y de los niños y basan su enseñanza en el currículo oficial o nacional. La lengua indígena sigue siendo relegada o marginada y no es un instrumento de comunicación dentro o fuera del aula; como objeto de estudio es considerada mediante actividades simples de traducción de palabras del español a la lengua indígena y no mediante procesos

sistemáticos; por lo que el medio de instrucción y comunicación dentro del aula es el español. En ambos casos o contextos falta promover las condiciones pedagógicas, lingüísticas, didácticas, políticas y de capacitación docente para alfabetizar a los alumnos en su lengua materna, sea tsotsil, tseltal o mazahua.

Sobre los aspectos enunciados destaca otro relacionado con la gestión educativa, escolar y pedagógica. La aplicación limitada del EIB en las escuelas primarias indígenas se asocia a la falta de un proyecto educativo integral o programa concreto que les permita guiar u orientar los procesos educativos desde la perspectiva intercultural, aunado a la falta de proyectos organizados y estructurados muchos docentes no conocen teóricamente la EIB, sus fines u objetivos, por lo que en la práctica la asocian con la enseñanza de la lengua materna, el problema en este sentido es conceptual y metodológico.

Consideramos que los alcances tímidos de la educación indígena respecto del bilingüismo y del interculturalismo logrados por las y los docentes indígenas en las escuelas primarias se ven permeados por las condiciones socioculturales y políticas y por la falta de planificación educativa o de gestión; sin embargo, se encontró también que la educación indígena está condicionada por el currículo nacional; las escuelas primarias indígenas están sujetas a la política nacional, muestran poca flexibilidad y autonomía curricular, pues aun cuando en el discurso se plantea que pueden existir adaptaciones curriculares para considerar el contexto local y las experiencias de las niñas y de los niños, en la práctica los profesores exponen que la evaluación educativa es un proceso que exige y les pide la rendición de cuentas sobre la enseñanza de contenidos y competencias educativas del currículo nacional, ignorando el contexto local de las niñas y de los niños; aunado a esta situación *muchos de ellos no saben qué es y cómo llevar a cabo una adaptación curricular*.

Las evaluaciones oficiales deberían ser flexibles y contextuales; los estándares o parámetros de evaluación que se utilizan en las pruebas oficiales son discriminatorios y excluyentes porque no emplean la lengua materna de las y los estudiantes indígenas y los contenidos que se evalúan nada tienen que ver con el medio social y cultural-comunitario de los alumnos, ni con su forma de pensar (cosmovisión). En este contexto, la educación indígena requiere de mayor autonomía y flexibilidad curricular.

Es necesario que los profesores establezcan un currículo integral no fragmentado que considere tanto la cultura local como la regional y la nacional, un currículo que parta de la comunidad hacia el contexto nacional y que incorpore los conocimientos y saberes de la cultura indígena; donde los contenidos educativos propuestos hayan de ser enseñados desde la cosmovisión indígena mazahua, tseltal o tsotsil o en su caso desde múltiples perspectivas culturales pero no sólo desde la occidental.

Respecto a la Calidad Educativa, ésta al igual que el bilingüismo e interculturalismo sigue siendo un objetivo que no se ha cristalizado y que los intentos que hacen los profesores y profesoras, directores, supervisores y demás actores relacionados con la educación indígena no son suficientes para impactar en la equidad educativa, en la pertinencia y relevancia, en la eficacia y eficiencia de la educación ofrecida a las niñas y a los niños indígenas.

En este sentido mejorar o promover la calidad de la educación indígena requiere o necesita de un enfoque integral que tome en cuenta las condiciones propias y particulares de cada contexto indígena y de estrategias globales que vayan más allá del ámbito escolar, el papel de los profesores es fundamental en este proceso, son los profesores y directores quienes pueden gestionar y promover la coparticipación de los padres de familia, delegados, líderes comunitarios, líderes religiosos, jefes supremos, ancianos, y todas aquellas personas o grupos que ejerzan algún tipo de liderazgo en las comunidades.

Algo importante que no debemos obviar en este proceso de reforma escolar es la sensibilización (revalorización) hacia la diversidad cultural y hacia el derecho que tienen los pueblos y culturas indígenas de preservar, desarrollar y transmitir su cultura; este proceso implica el desarrollo de la conciencia cultural en docentes y padres de familia, niños y jóvenes, como población culturalmente vulnerable. Ante los procesos de erosión cultural y lingüística de las comunidades indígenas, es una necesidad interculturalizar el currículo y caracterizar a las escuelas primarias indígenas como espacios interculturales y multilingües.

LITERATURA CITADA

- INEE. (2008). Análisis multinivel de la calidad educativa en México ante los datos de PISA 2006. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México.
- Kottak, C. (2011). Antropología Cultural. 14 edición. Mc Graw Hill. México.
- Krippendorf, K. (1990). Análisis de contenido. Teoría y práctica. Paidós. Barcelona, España.
- Jiménez. (2005). El proceso cultural en educación escolarizada. Educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca. *Tesis doctoral*. Universidad de Granada. Departamento de Antropología Social.
- López, L. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 13. Págs. 47-98. Biblioteca virtual. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- López, L. y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 20. Págs. 17-85. Biblioteca virtual. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- López, L. (1999). Interculturalidad y educación en América Latina. En: Seminario internacional "Educación primaria al final de la década: políticas curriculares en el Perú y los países andinos. (3 al 5 de marzo de 1999). Taller: Identidad e interculturalidad en los procesos de reforma escolar. TAREA. Disponible en: <http://www.bvcooperacion.pe/biblioteca/bitstream/123456789/4751/1/BVCI0004040>. Pdf
- Matthias, L. A. (2004). Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina. Borrador Preliminar. Washington, DC.
- Modiano, N. (1974). La educación indígena en los altos de Chiapas. Instituto Nacional Indigenista/Secretaría de Educación Pública. México.
- Muñoz, A. (1997). Educación intercultural. Teoría y práctica. Editorial Escuela Española. Madrid, España.
- Pérez, E. (2003). La crisis de la educación indígena en el área tzotzil. Los altos de Chiapas. MIGUEL ANGEL PORRUA. México, D.F.
- Ravela, P. (1994) Bases conceptuales del sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación básica y media. Buenos Aires. MEC.

- SEP. (2007). Programa Sectorial de educación. Secretaría de educación Pública. México.
- SEP. (2004). Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe. Plan de Estudios 1997. México.
- SEP-DGEI. (1999). Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe de las niñas y los niños indígenas. México.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (2011). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. 2ª Impresión. Barcelona: Paidós/MEC.
- Tiana, A. y Santángelo, P. (1996). Evaluación de la calidad de la educación. No. 10-Enero abril 1996. Revista Iberoamericana de educación. OEI. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Toranzos, L. (1996). Evaluación de calidad de la educación. No.10-Enero abril 1996. Revista Iberoamericana de educación. OEI. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. UNESCO. París, Francia.
- Woods, P. (2011). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Temas de educación. Paidós/MEC. 8ª Impresión. España.

Síntesis curricular

José Viveros Márquez

Es Licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal Rural “Lázaro Cárdenas del Río”. Profesor de Educación Primaria con experiencia en educación rural. Maestro en Ciencias de la Educación por la Universidad del Valle de México-CT. Doctor en Ciencias Sociales por el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu), de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Ha sido ponente en congresos nacionales de educación indígena. El área temática que aborda es educación indígena y educación intercultural bilingüe en México. Actualmente trabaja como profesor de educación primaria y es Asesor Pedagógico del Centro de Promoción Humana “Talita Kum”. Consultoría y Asesoría Psicopedagógica-CAPS. Ha sido coordinador de cursos de actualización docente en el Centro de Maestros-Chiconcuac.

Tiburcio Moreno Olivos

Doctor en Pedagogía por la Universidad de Murcia (España). Profesor investigador en la Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa. División de Ciencias de la Comunicación y Diseño. Departamento de Tecnologías. Miembro del Grupo Institucional de Investigación Educativa de la UAM-C. Miembro del SNI Nivel 1, del COMIE y de la Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación (AFIRSE). Miembro de la comisión dictaminadora del IISUE de la UNAM e integrante de la Cátedra UNESCO Educación Intercultural para la Convivencia, la Cohesión Social y la Reconciliación en un Mundo Globalizado de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Profesor de la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación de la UAEH. Es autor del libro: La evaluación de los alumnos en la universidad: un estudio etnográfico, así como de 17 capítulos de libro y 32 artículos académicos en

revistas indexadas y arbitradas. Forma parte de 11 órganos editoriales de revistas especializadas en educación, tanto nacionales como internacionales. Director de distintos proyectos de investigación entre los que destacan: «La evaluación de los alumnos en la educación secundaria», financiado por el Conacyt, «Formación de profesores en métodos de aprendizaje cooperativo», financiado por el Ministerio de Asuntos Exteriores y la Agencia Española de Cooperación Internacional y «Perspectivas y prácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje en la UAM-Cuajimalpa». Ha impartido conferencias, seminarios y talleres de formación de profesores en diversas instituciones de educación superior del país. Ha impartido conferencias en España, Portugal, Cuba, Argentina, Colombia, Italia, Francia, Estados Unidos y Bulgaria.