

[Cierre de edición 01 de mayo del 2016]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.16>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Evaluación del enfoque intercultural bilingüe en educación primaria indígena: Estudio de caso en la región indígena Los Altos, Chiapas

Evaluation of Bilingual Intercultural Approach in Indigenous Primary Education: Case Study in the Indigenous Region Los Altos, Chiapas

*José Viveros-Márquez*¹

Escuela Primaria El Niño Azteca

México

correo: vive1903jose@hotmail.comorcid: <http://orcid.org/0000-0002-5351-9522>

Recibido 22 de noviembre de 2014 • Corregido 25 de febrero de 2016 • Aceptado 12 de abril de 2016

Resumen. El objetivo de este estudio fue *evaluar* la aplicación del EIB (enfoque intercultural bilingüe) en una escuela primaria indígena ubicada en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, caracterizada por la diversidad cultural y lingüística e integrada por docentes, estudiantes, y padres y madres de familia de origen tseltal y tsotsil. Empleamos el modelo de evaluación CIPP (Contexto, insumos, proceso y producto) complementado con la etnografía escolar, mediante entrevistas semiestructuradas (director y supervisor), observación participante (sesiones de aula), entrevistas grupo focal a docentes y, madres y padres de familia, así como un cuestionario sociolingüístico al alumnado. En el marco teórico se recuperan los elementos teóricos centrales de la EIB, para lo cual se hace una revisión y análisis de la educación bilingüe, el enfoque de la educación bilingüe bicultural (biculturalismo), el interculturalismo pedagógico y el enfoque intercultural bilingüe. Los principales hallazgos de este estudio reflejan que, en la praxis, la educación indígena bilingüe intercultural no ha trascendido la dimensión bilingüe (enseñanza de la lengua indígena). La interculturalidad no se integra de manera clara en el discurso ni en la praxis educativa del centro escolar estudiado. La aplicación del EIB es limitada y obedece a las condiciones socioculturales, lingüísticas, políticas, educativas y de formación docente que caracterizan al contexto educativo local y que son poco favorables para potencializar la aplicación efectiva del EIB en la escuela primaria.

Palabras claves. Enfoque intercultural bilingüe, educación primaria indígena, evaluación educativa.

¹ Profesor de Educación Básica. Es Licenciado en Educación Primaria y maestro en Ciencias de la Educación. Obtuvo el grado de Doctor en Ciencias Sociales en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHU) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Actualmente desempeña funciones de dirección en educación básica primaria.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Abstract. The objective of this study was to *evaluate* the implementation of the EIB (Bilingual Intercultural approach, by its acronym in Spanish) in an elementary indigenous school located in San Cristóbal de las Casas, Chiapas. This school is characterized by the cultural and linguistic diversity represented by the integration of teachers, students and parents of tseltal and tsotsil origin. We use the evaluation model CIPP (context, input, process and product) and complemented it with school ethnography, using semi-structured interviews (director and supervisor), participant observation (classroom sessions), focus group interviews to teachers and parents and a sociolinguistic questionnaire to students. The theoretical framework retrieves the core theoretical elements of the EIB, by reviewing and analysing bilingual education, bilingual bicultural education (biculturalism), pedagogical interculturalism and the intercultural bilingual approach. The main findings of this study show that, in practice, intercultural bilingual indigenous education has not transcended the bilingual dimension (the indigenous language teaching). Interculturalism is not yet clearly integrated in the speech nor in the educational practice of the studied school. The EIB implementation is still limited and responds to sociocultural, linguistic, political, educational and teacher training conditions that characterize the local educational context and are not favorable to enhance the effective implementation of the EIB in the primary school.

Keywords. Intercultural bilingual approach, indigenous primary education; educational assessment.

Introducción

En México se han realizado esfuerzos para promover una educación diferenciada y apropiada a la realidad multicultural que caracteriza al país; a partir de 1990 surgen decretos, acuerdos, leyes y reformas constitucionales que reconocen la diversidad cultural y lingüística y que promueven la práctica de la educación bilingüe e intercultural. La Constitución Política reconoce en el artículo 2º que “la nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización...” ([Secretaría de Gobernación, SEP, 2014, p. 12](#)). En el mismo artículo, el inciso II del apartado B expone que las autoridades deben “garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural...” ([Secretaría de Gobernación, 2014, p. 14](#)).

La Ley General de Educación en el capítulo I, art. 7º, inciso IV señala que la educación que imparta el Estado y sus organismos descentralizados tendrá como fin “promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español” ([Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2013, p. 2](#)). En el capítulo IV. Art. 38 establece que “la educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios” ([Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2013, p. 17](#)).

Como lo enuncio en el artículo *El enfoque intercultural bilingüe y su impacto en la calidad de la educación indígena* ([Viveros-Márquez y Moreno-Olivos, 2014, p. 56](#)):

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.16>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

El Programa Sectorial de Educación (PROSEDU) 2007-2012 vinculado con el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 consideró en sus objetivos disminuir las asimetrías educativas entre la población indígena, “*cerrar brechas e [incrementar] la equidad*” (Secretaría de Educación Pública, 2007, p. 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. (SEP, 2007, p. 37)

En México, la educación indígena intercultural bilingüe se sustenta en un marco legal y normativo amplio, del cual se derivan acciones y estrategias de intervención educativa. En la praxis se traduce en la edición de libros de texto cuyo diseño se lleva a cabo en lengua indígena, así como la elaboración de materiales de apoyo didáctico; aunado a esto, se brinda capacitación al profesorado respecto a las metodologías del EIB. Otra medida en atención a la educación indígena es la que se lleva a cabo por parte de la DGEI (Dirección General de Educación Indígena) que se encarga de canalizar, gestionar y coordinar la contratación de profesorado indígena. Este profesorado, en la mayoría de los casos, forma parte de las comunidades y tiene conocimiento de la lengua y cultura local de sus estudiantes. Las acciones antes citadas han sido orientadas también a la mejora de la *calidad educativa*; sin embargo, actualmente la educación indígena en México presenta las tasas de aprovechamiento académico más bajas entre sus estudiantes.

Los resultados positivos de la educación bilingüe en el aprovechamiento escolar han sido expuestos en numerosos estudios de tipo evaluativo. López (1997), cita los trabajos realizados por autores como Modiano en 1974, Stewart en 1983 y Rockwell en 1988, los cuales destacan que la educación bilingüe basada en el uso de la lengua materna del estudiantado ofrece ventajas académicas y sociales sustantivas a las niñas y niños indígenas, con un impacto positivo en el desarrollo de capacidades, habilidades y competencias en lenguaje, comunicación, lectura y escritura en lengua materna y castellano (comprensión lectora) y matemáticas. En este sentido, posteriormente López y Küper (1999) sintetizan dichos *resultados* de la educación intercultural bilingüe como:

- 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 (Bolivia, Guatemala, Paraguay y Perú); desarrollan mayor capacidad para resolver problemas matemáticos (Guatemala y Perú); logran mejores niveles de comprensión lectora incluso en castellano (México y Perú); y desarrollan mayor espontaneidad y seguridad al hablar en esta lengua (Guatemala y Perú).
- Una educación bilingüe contribuye a incrementar el nivel de escolaridad de las niñas (Guatemala y Perú). Se ha observado que la participación de las niñas en la escuela se incrementa y, a la vez, se da mayor atención a aspectos de género en la educación (Ecuador).
- La educación bilingüe logra nivelar a niños y niñas en cuanto a su rendimiento en lenguaje y matemática, así como a los niños y niñas de comunidades alejadas con sus pares que viven en lugares caracterizados por el mayor acceso al castellano (Perú). (pp. 52-53)

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Dichos estudios realizados en distintos escenarios o contextos indígenas de América Latina concluyeron que la mejora en los resultados académicos en estudiantes indígenas se debía, en gran medida, a la aplicación o uso de la lengua materna en la enseñanza; sin embargo, en la actualidad y particularmente en México, la situación de la educación indígena se torna mucho más compleja, debido a las condiciones sociolingüísticas y culturales de los contextos indígenas que distan mucho de ser las mismas de hace 40, 30 o 20 años.

Estudios más recientes como el de Pérez (2003), realizado en escuelas primarias de la región de Los Altos han expuesto que la situación crítica de la educación indígena en dicha región se debía a variables no solo pedagógicas o lingüísticas, sino también sociales, políticas y culturales; el autor enuncia, en dicho trabajo, la falta de diálogo entre el Estado y las comunidades indígenas para generar programas educativos donde se incluyan las perspectivas, necesidades, expectativas y metas de los padres y madres de familia hacia la educación de sus descendientes y desde la cosmovisión tzotzil, así como la burocratización, corrupción, manejo inadecuado de los recursos, ignorancia al nivel central de las necesidades y voces indígenas como factores que han obstaculizado el proceso de implementación de la educación bilingüe (Pérez, 2003).

En este sentido, la situación actual de la educación indígena en México motiva la evaluación de las experiencias educativas interculturales bilingües promovidas en las primarias indígenas que trabajan con el EIB de la región de Los Altos, para conocer sus alcances y limitaciones, así como las necesidades y las posibilidades de los centros educativos indígenas respecto a un enfoque educativo que se propone como contextualizado, integral, inclusivo, pertinente y articulado con la realidad diversa y multicultural de nuestro país y de la región indígena citada.

El objetivo de este trabajo es abonar a la comprensión de la problemática educativa indígena en la región de Los Altos de Chiapas, mediante un modelo de evaluación aplicado en el ámbito educativo, centrado en el análisis integral del contexto, insumos, procesos y productos, mediante el cual se expondrán las limitantes del EIB en el nivel de la praxis. El trabajo forma parte de un estudio mucho más amplio sobre educación intercultural bilingüe en México, realizado entre 2012 y 2013 y publicado con el título de *El enfoque intercultural bilingüe y su impacto en la calidad de la educación indígena: Estudio de caso*; sin embargo, consideramos pertinente exponer los resultados encontrados en dicho contexto sociocultural y educativo de manera específica, ya que recupera elementos empíricos significativos sobre la aplicación del EIB en la educación primaria indígena.

Marco teórico

Educación intercultural bilingüe

La interculturalidad asume formas de relación e interacción simétricas entre las culturas; surge dentro del marco del pluralismo cultural y de una concepción antropológica dinámica y cambiante de la cultura; entendida esta como una construcción social, la cual otorga sentido y significado

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.16>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

a la realidad específica de un grupo social. El cambio de una visión estática a una dinámica de la cultura permitió que las teorías evolucionistas (darwinismo social) fueran reemplazadas por formulaciones teóricas donde no existían culturas superiores e inferiores o atrasadas (positivismo) sino que cada una tiene una razón de ser y obedecían a mecanismos de supervivencia del grupo y formas de comprender la realidad (pluralismo cultural). En las propuestas interculturales bilingües opuestas a los modelos de asimilación, aculturación, integración 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) (Viveros-Márquez y Moreno-Olivos, 2014).

Desde la perspectiva de la UNESCO (2007), la educación intercultural no hace alusión a la coexistencia pasiva de las culturas, sino más bien va tras la búsqueda de un modo de convivencia que se caracteriza por ser dinámico, evolutivo y sostenible, proceso que se hace presente en sociedades multiculturales, el cual propicia la “*instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo*” (UNESCO, 2006, p. 18) entre los distintos grupos y culturas.

Históricamente en México se pueden identificar distintos enfoques de atención a la diversidad cultural y lingüística que lo caracteriza. De manera general, antes de 1970 se sitúan aquellos enfoques que consideraron la diversidad cultural y lingüística como un obstáculo o barrera para el desarrollo; de esta forma, desde la época colonial, en el México independiente, la Revolución y después de 1948 con el indigenismo institucionalizado hasta mediados de los 70, la escuela asume el papel de *asimilar, integrar, incorporar y castellanizar* a la población indígena de nuestro país, así se crearon e implementaron instrumentos y estrategias como “la escuela rural, las misiones culturales, los internados indígenas, los Centros de Cooperación Económica y los Centros de Coordinación Indígena, todo ello ha sido creado en vista a la realización de este anhelo de integrar a la nacionalidad mexicana” (Caso, Zavala, Miranda y González, 1991, p. 193).

Después de 1970, con las críticas al indigenismo paternalista y asimilacionista por parte de antropólogas y antropólogos críticos, y la lucha de los movimientos indígenas, se propone en teoría el indigenismo de transferencia y participación; en la práctica se implementan proyectos de etnodesarrollo, participación y autogestión indígena. En este contexto surgen propuestas endógenas de educación indígena. En 1976, la ANPIBAC (Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües AC) propone un modelo educativo que considere la lengua y la cultura indígena y es denominado Educación Bilingüe Bicultural (EBB), fundamentado en la teoría del bilingüismo y biculturalismo. “Desde este enfoque se proponía la enseñanza en las dos lenguas (indígena y español), así como de la cultura indígena, nacional y universal” (Pérez, 2003, p. 69). En 1978 se creó la DGEI (Dirección General de Educación Indígena) y se canalizó la propuesta bilingüe bicultural de la ANPIBAC (Pérez, 2003). Los principios de la EBB se oponían a la escuela castellanizadora y asimiladora que había prevalecido.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

La Dirección General de Educación Indígena concibió que “la educación bilingüe –consistía en promover el estudio y el desarrollo de la lengua indígena y del español en forma coordinada para propiciar un bilingüismo funcional entre los educandos. La lengua fue entendida como el vehículo de la cultura. El programa bicultural asumía que los niños indígenas deberían ser criados en dos culturas a la vez, la indígena local y la mestiza nacional” (Pérez, 2003, pp. 69-70). “El aspecto bicultural considera que su función principal es preservar, reforzar y desarrollar los valores, formas y concepciones de la vida de los grupos étnicos en un marco de autoafirmación de la identidad étnica” (Lezama, 1983, p. 155).

El biculturalismo era entendido como el proceso mediante el cual una persona puede participar de dos culturas, en la práctica educativa se trata de enseñar al alumnado elementos y conocimientos de ambas culturas; sin embargo, el concepto no planteaba la visión dinámica de la cultura, más bien la concebía como algo fijo e impermeable, por lo que para 1980, “en la reunión regional de Especialistas sobre Educación Bicultural y Bilingüe celebrada en Pátzcuaro, ... se acordó cambiar el término bicultural por intercultural, porque no reflejaba ni el carácter dinámico de la cultura ni la capacidad del ser humano de aumentar su espectro cultural. Si bien se entendía que una persona podía ser bilingüe o trilingüe, difícilmente se pensaba que pudiera participar sólo de dos culturas, consideradas de forma excluyente entre sí” (Jiménez, 2005, p. 79).

Sin ahondar más en la distinción de ambos enfoques, López (1997) explica “que cada una de [las] denominaciones [bicultural e intercultural] refleja una comprensión distinta de la cultura en general, y una interpretación diferente de los contextos pluriétnicos, sobre todo de aquellos que caracterizan a los contextos indígenas latinoamericanos, en particular... Por una parte, la distinción tiene que ver con la diferencia entre una visión estática y otra dinámica de la cultura; por otra, está relacionada con la percepción de las sociedades indígenas como enclaves tradicionales y aislados o como realidades en permanente interacción con otras situaciones socioculturales, de las cuales se puede nutrir para enriquecer su propio proyecto civilizador...” (pp. 56-57).

La tendencia de la educación bilingüe en América Latina se orientó a la promoción y práctica de un bilingüismo transitorio; en este sentido, México no fue la excepción. Hacia finales de los 70 se abandonó en teoría el enfoque del bilingüismo sustractivo o de transición, el cual consideraba el aprendizaje de una lengua indígena tan solo como un puente o paso transitorio para llegar al aprendizaje de la lengua castellana, dando paso a una educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo orientada hacia una educación de calidad y equidad.

Si bien la educación indígena desde la década de 1930 consideró la enseñanza bilingüe, su finalidad fue siempre llegar más rápido a la castellanización de las niñas y de los niños indígenas. Su enfoque se basó en lo que Abram (2004, p. 7) llama “escuela bilingüe ‘de transición’: usa la lengua ‘vernácula’ para la alfabetización primaria y busca llevar a los niños indígenas lo más pronto posible al conocimiento, dominio y uso de la cultura y lengua oficiales”. En ese sentido se ha expuesto que

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.16>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

“el ‘éxito’ del método bilingüe en las escuelas no llegó para ofrecer un bilingüismo coordinado, sino para conseguir la castellanización de indígenas con el apoyo de sus propias lenguas, dada la ineficacia que había mostrado el método directo de aprendizaje” (Jiménez, 2005, p. 73).

La EB *de mantenimiento y desarrollo* no consideraba el aprendizaje de la lengua materna como una base o andamiaje para alentar el aprendizaje de la segunda lengua, más bien supera el enfoque transicional de la enseñanza bilingüe y se dirige “a consolidar el manejo de la lengua materna de los educandos, a la vez que se propicia el aprendizaje de la segunda lengua” (López y Küper 1999, p. 47). Según López (1997), desde esta perspectiva, los programas de mantenimiento promueven el uso de la LM desde los primeros años de escolaridad de la niñez hasta grados superiores, con el objetivo de potencializar el aprendizaje de la lengua escrita y de lograr “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, p. 55).

Actualmente la educación indígena en México se asume como intercultural bilingüe, instituciones como la Secretaria de Educación Pública (SEP) y la DGEI han publicado lineamientos y parámetros para esta propuesta educativa; exponen que la educación bilingüe es “aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre otra” (SEP-DGEI, 1999, p. 12). Señalan también que la EIB “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).

Para la SEP:

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-DGEI, 1999, p. 23)

Ambas instituciones educativas consideran al EIB como una manera de llevar a cabo la praxis educativa a partir del reconocimiento y atención a la diversidad cultural y lingüística, fomentando de esta manera las identidades sociales, en su triple dimensión: Nacional, regional y local. Aunada a ello, praxis y actividades orientadas a la búsqueda de libertad y justicia incluyente. (SEP-DGEI, 1999, p. 11)

Parafrestando a López, la EIB se caracteriza por ser abierta, flexible y cuya raíz se encuentra en la cultura propia, por lo cual, se considera un proceso educativo que parte de la cultura local

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

(López, 1997). López y Küper (1999) sostienen que el EIB hace referencia a la relación curricular establecida en las sociedades indígenas principalmente entre la triada de: saberes, conocimientos y valores a través de la relación dialogizante entre la cultura occidental e indígena, encaminada a la mejora de las condiciones de vida de los pueblos indígenas. En este mismo tenor, “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 (cf. Zúñiga, Pozzi-Escot y López, 1991)” (López y Küper, 1999, p. 48).

En las propuestas educativas interculturales bilingües, la lengua materna del estudiantado es vista como un tesoro, pues es considerada la base o columna vertebral del proceso de enseñanza aprendizaje en los distintos campos curriculares, y no solo de contenidos lingüístico-culturales. En esta perspectiva, cada cultura aporta los contenidos culturales que se han de transmitir mediante el currículo escolar, de manera equilibrada, donde los programas no solo adicionan temas o contenidos étnicos sino que asumen una perspectiva transformadora que proyecta interpretaciones, conocimientos y valores desde la interculturalidad. Abram (2004) sostiene que “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” (p. 60).

Programas y objetivos de la EIB en México

La EIB en México se orienta principalmente de dos documentos emitidos por la SEP y la DGEI: *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y niños indígenas de México*, y *Parámetros curriculares de la asignatura de lengua indígena*. Estos son marcos normativos y curriculares que orientan la praxis educativa en todas las regiones indígenas y establecen los fines o propósitos de la EIB. Constituyen *ejes o guías* que ofrecen al profesorado de educación primaria indígena las bases teórico-metodológicas y algunas consideraciones respecto al alumnado, los contenidos, la metodología, la evaluación y la organización de la enseñanza.

Citamos algunos objetivos de los documentos expuestos, ya que la evaluación contrastó el referente teórico con el empírico y evaluó los alcances del EIB en el contexto educativo considerado. *Los parámetros curriculares para la enseñanza de la lengua indígena* establecen entre otros objetivos:

- Apropriarse de los recursos gramaticales, retóricos y expresivos de sus lenguas maternas de acuerdo con los principios culturales que rigen los diversos ámbitos de la vida social.
- Reflexionar sobre las normas que rigen la expresión oral y escrita de las lenguas indígenas...
- Reconocer las variantes de su lengua a partir de las prácticas sociales del lenguaje propias de su cultura...
- Tomar conciencia del papel de su lengua materna en el contexto de la diversidad lingüística del país y del mundo...

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Entender el bilingüismo como un enriquecimiento cultural de las comunidades y como un enriquecimiento intelectual o cognitivo de las personas y no como un obstáculo para el desempeño escolar y la movilidad social de las personas ni como un estigma de las comunidades...
- Fomentar la valoración de las lenguas indígenas e impulsar el conocimiento de sus derechos lingüísticos como ciudadanos de una nación plural. (DGEI, s. f., pp. 12-13)

Por su parte, el documento *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe de las niñas y niños indígenas* de México, considera entre otros propósitos:

Promover el uso y la enseñanza de la lengua indígena y del español en las diferentes actividades del proceso educativo, por lo que ambas lenguas serán tanto objeto de estudio, como medio de comunicación (SEP-DGEI, 1999).

Promover “el reconocimiento del valor pedagógico y didáctico que representa el uso y la enseñanza de las lenguas indígenas y del español, como portadoras de los símbolos de las culturas indígena, nacional y mundial” (SEP-DGEI, 1999, p. 16).

Procurar “que las experiencias de aprendizaje privilegien el uso y la enseñanza en la lengua materna –sea indígena o español– para tener acceso, posteriormente, a una segunda lengua”.

Procurar “que los materiales educativos sean seleccionados a partir de su congruencia con los propósitos y contenidos educativos, y su pertinencia con las características de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que en cada aula se desarrollan” (SEP-DGEI, 1999, p. 17).

Promover “que los libros de texto para el trabajo en lengua indígena se elaboren en consonancia con los propósitos y contenidos educativos y la dinámica cultural comunitaria, procurando que su presentación se haga, preferentemente, sólo en lengua indígena” (SEP-DGEI, 1999, p. 17).

Marco metodológico

El diseño de la investigación es investigación evaluativa, en el nivel exploratorio-descriptivo, por tanto, los métodos y técnicas empleados son de corte cualitativo. Se realizó un estudio etnográfico y se aplicó el modelo de evaluación educativo CIPP (Stufflebeam y Shinkfield, 1987), por lo que se estableció como objetivo general evaluar el EIB en las categorías de contexto, insumos, proceso y productos. La técnica empleada para la obtención de información fue la entrevista en la modalidad de grupo focal, entrevistas semiestructuradas, encuesta sociocultural y observación participante. Los instrumentos empleados para el registro y sistematización de los datos fueron el diario de campo, guiones de observación y cuestionarios validados con la modalidad de opinión de personas expertas, para las entrevistas, así mismo se permitió grabar todas las entrevistas con una grabadora de cinta. En cuanto al tratamiento de la información, los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas se sometieron a un *análisis de contenido* según Krippendorff (1990).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Dada la naturaleza de la investigación, la elección de la muestra se define como sujetos tipo, con el criterio de participación en un ámbito educativo indígena, cuya institución implemente en su ejercicio profesional el programa educativo con el enfoque intercultural bilingüe. Se ubicaron el total de escuelas primarias indígenas en el municipio de San Cristóbal de las Casas (se consideraron más de 40 instituciones), y se establecieron criterios de clasificación y selección de estas en escuelas de organización completa, unitarias, bidocentes y tridocentes. Datos de primera mano indicaron que aproximadamente el 50% de las escuelas primarias indígenas de San Cristóbal de las Casas son unitarias y bidocentes (un solo profesor o profesora o dos en su caso atienden a niños de 1º a 6º grado en primaria). Existe otro porcentaje importante de escuelas tridocentes y aproximadamente solo el 30% de las escuelas primarias indígenas son de organización completa. Finalmente se estableció como criterio la situación sociocultural y lingüística del alumnado y de la comunidad, considerándose pertinente llevar a cabo el estudio en un contexto escolar y social multicultural y multilingüe.

Con base en los criterios citados, el estudio diagnóstico se realizó en 5 localidades: Selva Natividad, Corazón de María, Colonia Nueva Maravilla, San Juan del Bosque y Colonia Primero de Enero, todas las escuelas de dichas comunidades cumplían con el criterio de ser de organización completa, en cuatro de ellas la población escolar se comunicaba en lengua indígena y español, por lo que se consideró pertinente realizar el estudio en la Colonia Primero de Enero de 1994, dadas las características socioculturales y lingüísticas de la comunidad escolar. Aquí estudiantes, docentes, padres y madres de familia se identificaban con dos grupos étnicos tzeltal y tzotzil, además de comunicarse también en español.

Se consideró pertinente contemplar la planta docente en su totalidad, la cual está conformada por 12 docentes, una persona que ejerce la dirección y el personal supervisor correspondiente a la zona. También se consideró pertinente la incorporación de 12 padres y madres de familia (tutores y tutoras) que viven en la Colonia Primero de Enero y con hijos e hijas estudiando en la escuela primaria, quienes fueron, además, elegidos de manera aleatoria con el método de ramdonización sobre el número total de matrícula escolar. Con este grupo se realizó la entrevista grupo focal. La encuesta se aplicó a una muestra intencional de 70 padres y madres (tutores y tutoras) de familia residentes en la colonia Primero de Enero de 1994 y consideró cuatro aspectos: cultural, social, económico y educativo.

Por otro lado, las observaciones participantes en aula se llevaron a cabo en el total de la población de estudiantes de 1º a 6º grado. Por su parte, el cuestionario se aplicó a una muestra intencional de 40 estudiantes de 5º y 6º y se construyó con preguntas cerradas y abiertas sobre tópicos relacionados con la interculturalidad, lengua materna, vestimenta tradicional, comunicación en lengua indígena e interacción en el aula, actitud docente hacia el uso de la lengua materna, capacidad de lectura y escritura en lengua materna, entre otros aspectos. El cuestionario está compuesto de 20 preguntas. Los resultados se vaciaron en hojas de Excel y se obtuvieron frecuencias, con base en los datos y en la información se realizaron algunas inferencias que se integraron al informe de evaluación.

Con base en el modelo de evaluación CIPP, se establecieron como categorías de análisis del estudio el enfoque intercultural bilingüe, el proceso de aplicación y los resultados o productos traducidos en los alcances logrados por la institución educativa.

Análisis y discusión de resultados

a) Resultados del contexto

Situación sociocultural y lingüística de la comunidad

El grado de marginación de la colonia Primero de Enero de 1994 es medio, con población indígena proveniente de los municipios de Tenejapa, Tzinacantán y San Juan Chamula principalmente, la colonia se constituyó a partir del movimiento zapatista de 1994. Las lenguas indígenas que prevalecen en esa comunidad son el tzotzil y el tzeltal. La mayoría de la población es bilingüe en lengua indígena y español, pero también hay personas (la mayoría mujeres) que son monolingües en español o lo entienden muy poco. En la [figura 1](#) se presentan los datos obtenidos de la encuesta aplicada a las madres y padres de estudiantes de la escuela primaria.

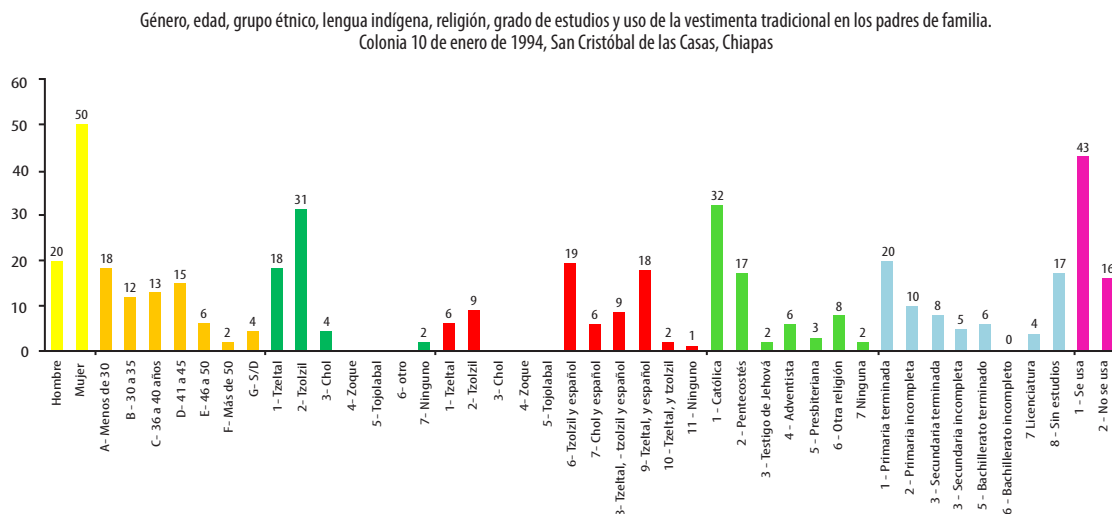


Figura 1. Datos etnográficos de los padres y madres de familia de la Colonia 1º de enero de 1994. Elaboración propia.

Destacamos aquellos datos relacionados con el grupo étnico, lengua indígena, religión, grado de estudios y el uso de la vestimenta tradicional. Respecto al grupo étnico, 18 tutores y tutoras se identifican con el grupo étnico tseltal, 31 con el grupo étnico tsotsil, 4 con el chol y 2 padres de familia con ninguno. Sobre los otros 15 padres y madres no se obtuvo información al respecto. En promedio, 55 padres y madres de familia son bilingües en una lengua indígena y español, pero algunos no hablan español o lo hablan muy poco y con dificultad; por tanto a quienes estaban en tal condición

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

se les consideró como monolingües en su lengua materna. En este sentido, 6 hablan tzeltal y 9 hablan tzotzil (monolingües en lengua indígena), 19 hablan tzeltal y español, 18 son bilingües en tzotzil y español, 6 hablan chol y español, 9 padres y madres de familia pueden hablar 3 lenguas, tzeltal, tzotzil y español; 2 más hablan tzeltal y tzotzil y uno solo habla español (monolingüe en español).

En cuanto al *uso social y comunicativo de la lengua indígena*, esta prevalece en la población adulta y en menor medida en niños, niñas y jóvenes. Se observó que su comunicación se realiza en español, sin embargo, en la familia prevalece el uso de la lengua indígena entre hijos y padres. Se identificó un *proceso de des-uso* de la lengua materna en la población joven asociada al contexto urbano de la ciudad de San Cristóbal de las Casas. Los padres de familia han expuesto que sus hijos e hijas comprenden más el español que la lengua materna y que en la comunicación suelen tener dificultades para entender y hablar la lengua indígena. Aun cuando en la familia la comunicación es mayormente en lengua indígena, la cercanía con la ciudad de San Cristóbal también ha influido en el uso del español en la población infantil y sobre todo en los grupos de jóvenes. El uso de la lengua indígena se asocia con el contexto familiar y de la colonia (padres, madres, hijos e hijas) pero fuera de ese contexto en un ambiente más amplio, la comunicación en lengua indígena no es tan visible, sobre todo en centros escolares urbanos a donde alumnos y alumnas asisten para cursar estudios de secundaria o bachillerato.

En el *aspecto educativo*, la mayoría de las madres de familia tienen como grado máximo de estudios la primaria concluida. En concreto, 20 madres de familia tienen la primaria terminada, 10 la dejaron inconclusa y 17 no tienen estudios, 8 padres de familia tienen la secundaria terminada y 5 la secundaria inconclusa (solo tienen 1 o 2 grados cursados), así mismo 6 terminaron el bachillerato y 4 tienen licenciatura, entre ellos, hay profesionistas que residen en la colonia. En cuanto a *la religión*, 32 familias practican la religión Católica, 17 la religión Pentecostés, 2 Testigos de Jehová, 6 la religión Adventista del 7º día, 3 la Presbiteriana. 8 padres de familia practican otra religión diferente, sin embargo, son religiones evangélicas o cristianas, por ejemplo, la Iglesia de Dios, Jesús es el camino, Asamblea de Dios. Existe un proceso de conformación de nuevas identidades en el aspecto religioso que permanece y continua en la Colonia Primero de Enero de 1994.

Situación lingüística del alumnado

Según datos de la institución, de la matrícula total (455) el 90% es hablante de lengua indígena y un 10% no. Para analizar la presencia de las lenguas indígenas dentro del aula y escuela se aplicó un cuestionario sociolingüístico a una población de 40 estudiantes de 5º y 6º grados. De los resultados destaca que la totalidad de quienes hablan una lengua indígena también hablan español como segunda lengua, 20 hablan tsotsil, 17 hablan tzeltal y 3 hablan solo español. En su mayoría, (37 de 40) hablan o entienden la lengua tsotsil o tzeltal; sin embargo, hay quienes *están olvidando* la lengua, en este sentido, su familia comentó que sus hijos e hijas hablan y entienden más en español y que cuando se comunican con ellos o ellas en lengua indígena suelen no entender lo que dicen.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.16>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

En el contexto escolar se encontraron otros factores asociados al “olvido” de la lengua materna. Aun cuando el profesorado motiva el uso de la lengua materna en el salón de clases, comenta que son los propios alumnos y alumnas quienes ya no quieren usar la lengua materna dentro de la escuela primaria. En este contexto recuperamos la opinión de estudiantes y se encontró que no se comunican dentro de la escuela en lengua indígena porque:

no saben hablar la lengua (alumnos monolingües [en español]), *no entienden muy bien la lengua materna* (alumnos que están olvidando la lengua [indígena]), 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). (Viveros-Márquez y Moreno-Olivos, 2014, p. 68)

Dificultades internas y externas para trabajar con el EIB

En la opinión docente, dentro de los principales obstáculos para trabajar con el EIB se expuso la diversidad de lenguas que se hablan en la escuela primaria, y en particular la situación lingüística propia de cada estudiante. Desde su punto de vista, sus estudiantes dominan más el español que su lengua materna y el grado de bilingüismo varía dentro del salón de clase entre una persona y otra. También en el aspecto de la lengua destacan las variantes lingüísticas, en la región no existe una norma o estándar para la enseñanza del tsotsil o del tseltal; esta situación es crítica en la colonia porque las familias son originarias de distintos municipios y hablan distintas variantes de la lengua. De esta manera, el plurilingüismo escolar se traduce en una dificultad, ya que el profesorado debe saber hablar, leer y escribir las dos lenguas indígenas que prevalecen en el aula, situación que en la mayoría de los casos no ocurre. Un participante del estudio señaló al respecto que:

...podría haber un poquito de dificultad en cuanto al docente, porque en cada salón hay mitad tseltal y mitad tsotsil, si el docente es tsotsil, tiene que tratar de ubicarse en ambas lenguas, por ejemplo, si el docente es tsotsil, no se utiliza la misma grafía para el tseltal, entonces se le dificulta conocer la grafía de las dos lenguas, tendría que dar dos enseñanzas al mismo tiempo, por ejemplo, vamos a decir toro en español, en tseltal le decimos wakax (se utiliza la W) y en tsotsil le dicen vakax (se utiliza la V). Entonces al docente ahí se le dificulta un poco, tienen que conocer las grafías de las lenguas. (Entrevista semiestructurada. Marzo 2012)

En el aspecto pedagógico, los libros de texto no consideran las variantes lingüísticas que hay en la región y tienen limitaciones prácticas de carácter pedagógico y metodológico. Por otro lado, se encuentra la falta de gestión de recursos didácticos como libros de texto en tseltal y en tsotsil que no llegan a la escuela. La institución carece de un acervo bibliográfico suficiente

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

que permita la alfabetización en su lengua materna. En la escuela prevalece el uso de los libros de texto gratuitos emitidos por la SEP y editados en castellano.

En el aspecto político es pertinente exponer el divisionismo generado a partir del profesorado que se agrupan en la CNTE y los del SNTE, entre maestras y maestros democráticos e institucionales², situación no ha permitido que se generen proyectos educativos al interior de la escuela, traduciéndose en una dificultad de considerable importancia³. Al respecto un entrevistado de la escuela primaria expuso que:

...nosotros estamos como los pollos en el granero que se están agarrando y nadie hace nada. Este gobierno actual no hace nada, muchas quejas hemos metido para que ponga un alto, nos damos cuenta que cuando hay movimiento se van los maestros, queda abandonada la escuela. El año pasado a veces trabajaba con dos o tres maestros y los demás salones cerrados...la jefatura de sector está cerrada, hay demandas en contra de los maestros democráticos, porque no sólo fueron a cerrar, hay casos de maestros que han salido lastimados por otros, a un maestro le lastimaron la cabeza con una varilla. El año pasado algunos maestros democráticos no permitieron la aplicación de la evaluación de ENLACE⁴. (Entrevista semiestructurada. Marzo, 2012)

Destacamos el aspecto de la lengua y la cultura de los docentes y las docentes que en muchos casos no corresponde con la de sus estudiantes. En este sentido, el profesorado tsotsil trabaja en escuelas tseltales y viceversa, esta situación limita aún más la práctica de la lengua indígena del alumnado, por ejemplo, en la escuela primaria estudiada, los profesores y las profesoras pueden identificarse con la etnia tseltal y hablar esta lengua indígena, mientras que en

² En México existe un conflicto político entre dos gremios sindicales, por un lado está el SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) y por el otro está la CNTE (Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación); esta última tiene presencia en los Estados de Chiapas, Guerrero y Michoacán. Al profesorado que se identifica o que está adscrito a la CNTE se le conoce como democrático y al afiliado al SNTE se le conoce como institucionales.

³ La relación que existe entre profesorado y dirección de la escuela es poco favorable para el trabajo pedagógico, pues hay docentes que se identifican con el Bloque Democrático de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), en particular la sección VII, quienes han promovido acciones en contra de la institución y de la escuela. El director o directora como autoridad educativa coordina el trabajo con todo el profesorado sin distinción de credos o ideologías políticas, pero está apoyado por los padres de familia y el Consejo de Participación Social de la escuela. De esta manera los padres de familia tienen "control" sobre la escuela, participan y en algunas ocasiones toman decisiones cuando la autoridad escolar se ausenta.

⁴ ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares). Es una prueba (evaluación) aplicada por la SEP (Secretaría de Educación Pública) para conocer los resultados educativos de las escuelas, se aplica a nivel nacional en México. Actualmente, en el ciclo escolar 2014-2015 fue sustituida por PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes), tiene la misma finalidad u objetivo que ENLACE.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.16>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

su grupo la mayoría de estudiantes habla tsotsil; esto se traduce en una falta de correspondencia lingüístico-cultural que persiste en la región de Los Altos. La falta de correspondencia lingüístico-cultural es también uno de los factores u obstáculos para la práctica de la educación intercultural bilingüe, pues la mayoría de docentes, aunque pueden comunicarse en tseltal y en tsotsil, desconocen los procesos de escritura (gramática) de la lengua con menor dominio o de aquella que han aprendido al trabajar en comunidades tseltales o tsotsiles. Este factor es cultural, pero obedece a la falta de consideración de las necesidades educativas de los alumnos y alumnas de las escuelas primarias indígenas, en el marco de las políticas regionales de educación indígena, coordinadas por la DGEI en el contexto indígena considerado.

Finalmente otro participante entrevistado señaló que *“una de las mayores dificultades para la práctica de la EIB es que no se tiene a los recursos humanos preparados para que esta propuesta educativa funcione. Los maestros como agentes educativos directos deben conocer no solo la lengua y la cultura de los alumnos, se requiere que estén capacitados en teorías, en metodologías, en estrategias, en conocimientos, para proponer y desarrollar una educación intercultural eficiente”* (Entrevista semiestructurada, abril 2012). En relación con lo expuesto debemos considerar que la formación académica es un aspecto fundamental, sin embargo, en la escuela primaria una parte del profesorado no tiene estudios superiores e incluso aún hay docentes con secundaria o bachillerato como grado máximo de estudios. Dicha opinión alude a la falta de capacitación o profesionalización docente sobre la propuesta educativa expuesta, el desconocimiento del profesorado sobre la educación bilingüe y la interculturalidad educativa; todo lo cual limita la operatividad del mismo enfoque intercultural bilingüe.

Concepciones docentes acerca de la diversidad e interculturalidad

Se presentan algunas ideas o creencias que prevalecen en el personal docente de la escuela primaria acerca del trabajo que realizan. Estas emanan del propio discurso docente expuesto en las entrevistas:

es más complicado enseñar la lengua materna en esta escuela porque no sólo se habla una lengua indígena, sino dos, o hasta tres”. “En las comunidades se enseña lengua, porque todos hablan tsotsil o tseltal”. “Los alumnos ya no hablan la lengua materna, son de la ciudad”. “No es necesario trabajar con el EIB porque todos los alumnos hablan español”. “Utilizo la lengua materna con aquellos niños que no saben hablar español, traduzco”. “Nos apegamos a la lengua que más hablan los niños, si hay más niños tseltales, enseñamos tseltal y si hay más tsotsiles enseñamos tsotsil”. “Se respeta la lengua materna de los alumnos y permitimos que se comuniquen en la lengua indígena”. “Tratamos de concientizar a los padres para que enseñen la lengua materna a sus hijos”. “Cuando llegué a la escuela me preocupé mucho porque pensé en cómo me iba a comunicar con los niños, yo sólo hablo tsotsil. (Entrevista grupo focal, abril 2012)

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

El profesorado asocia la enseñanza de la lengua materna con el contexto de las comunidades indígenas y no con el contexto urbano de la ciudad. Han estado habituados a trabajar en comunidades donde se habla una lengua indígena y no dos o tres como sucede en la escuela primaria indígena de la colonia; exponen que el plurilingüismo es una dificultad para comunicarse y también para enseñar la lengua. Al respecto, una entrevistada de la escuela primaria opinó que le resulta complicado comunicarse y enseñar la lengua materna de su alumnado en un contexto donde se hablan hasta tres lenguas:

Si me dificulta un poco, porque yo sólo hablo la lengua tseltal y no domino las tres lenguas. En mi salón hay dos lenguas indígenas, está el tseltal y está el tsotsil, yo domino el tseltal y puedo enseñarles a los niños lo que es el tseltal, pero se me dificulta un poco la enseñanza en lengua tsotsil. Pero busco la manera de preguntarles también a ellos como se dice, para que también yo vaya aprendiendo, pero si veo que hay un poco de dificultad, porque no es igual que todo el grupo hable sólo una lengua. Cuando hay diferentes lenguas es para preocuparse, cuando llegué a esta escuela hace tres años me hizo preocupar porque siempre había trabajado en una sola lengua, venía de la comunidad y ya uno sabe cuál es la lengua que domina y ahí vamos con los niños, pero cuando nos encontramos con dos lenguas diferentes o hasta tres, ahora si nos preguntamos ¿y ahora sí que voy a hacer? (Entrevista grupo focal, abril 2012)

En este contexto, el profesorado *margin*a la lengua minoritaria dentro del aula, generalmente es la lengua tseltal. Con esta situación las niñas y los niños tseltales posibilitan menos el aprendizaje y uso de su lengua materna en el contexto escolar. Tal situación se debe al plurilingüismo en donde la diversidad lingüística se considera como una dificultad para la comunicación y para la enseñanza; en este caso el personal docente opta por marginar la lengua menos representativa en el grupo y no por una estrategia global que permita la comunicación y la enseñanza del tsotsil y del tseltal de forma dinámica.

b) Resultados de insumos o recursos

Recursos y materiales físicos, humanos y didácticos

El profesorado que trabaja en la escuela está constituido por 12, 6 mujeres y 6 hombres, y se identifica con las etnias tseltal y tsotsil. Tres hablan tseltal, tres tsotsil, dos tseltal y tsotsil y una profesora habla tsotsil, tseltal y un poco tojolabal. Solo un profesor es monolingüe en español. Lo que significa que hay un monolingüe, seis bilingües y cuatro trilingües. Dos profesores son interinos (no tienen base). La formación de los docentes es diversa y va desde un profesor con secundaria, dos con preparatoria, un estudiante de licenciatura UPN, 4 con licenciatura terminada en educación primaria y un estudiante de maestría. La antigüedad es también diversa y va desde dos semanas hasta seis años.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.16>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

En cuanto a los materiales educativos, expusieron que se han editado libros de texto en tsotsil y en tseltal, un diccionario en tsotsil, parámetros curriculares, alfabetos; sin embargo, señalan que dichos materiales no se reparten de manera equitativa y en ocasiones los libros de texto en lengua materna no llegan a la escuela en todo el ciclo escolar (como ocurrió en el ciclo escolar 2011-2012), sugieren que se quedan en el almacén o que no alcanzan, agregan que cada quien debe conseguir los materiales educativos necesarios fuera de la escuela y de manera personal. Esta situación deja a los alumnos y alumnas de la escuela primaria sin posibilidades de practicar la lectura y la escritura en su lengua materna.

Por otro lado, la institución no cuenta con un plan o proyecto educativo para trabajar con el EIB, en este sentido no existen *estrategias específicas* que se estén aplicando en la escuela primaria. La falta de un proyecto escolar conlleva acciones limitadas y sin una base social, cultural y pedagógica que sostenga la práctica del EIB en la escuela primaria.

Capacitación o formación en educación intercultural

Los temas que han sido abordados en la capacitación docente se vinculan con la interculturalidad, escritura de verbos en muchas palabras y variantes de lenguas, cómo trabajar el libro de los parámetros, formación de algunos enunciados, la enseñanza de la lengua de la comunidad (colonia), escritura y práctica de la lengua oral. Una de las temáticas que se les dio a los profesores es sobre la *Morfología de la gramática de las lenguas indígenas tsotsil y tseltal*, pero expresan que solo se trabajó la lengua tsotsil. En este curso se abarcaron temas como el uso de la gramática, el uso de verbos, el uso de adjetivos, el uso de los verbos de la lengua dialectal, así como diferentes sonidos de las palabras en la lengua tsotsil. La siguiente cita corresponde a la opinión docente respecto de los cursos de capacitación que han recibido:

Nos han dado curso por parte de la Secretaría de Educación, a nivel nacional. También lo que es en el Estado de Chiapas y también por parte de la Jefatura de Sector, hay veces y de repente nos vienen a dar algún cursito por ahí, y por último los ATP de cada zona escolar, de repente a veces nos bajan un tema de interculturalidad y nos dan dos o tres días. Los cursos consisten en la escritura de verbos, en muchas palabras, variantes de las lenguas.

En diciembre nos llamaron por parte de la jefatura de sector para darnos un curso, lo que se vio fue la formación de algunos enunciados. Como nosotros hablamos diferentes lenguas, entonces, el curso que nos vienen a dar es precisamente la lengua materna que habla la comunidad, por ejemplo acá dominan lo que es tsotsil, como tenemos un poquito de dificultad para la lengua de la comunidad, de la escuela, entonces, le tenemos que entrar a la escritura, a la práctica de la lengua en forma escrita, oral, pero de la lengua que se domina en la escuela. Sabemos escribir en nuestra lengua materna, pero estamos aprendiendo la otra lengua que es tsotsil. (Entrevista grupo focal, abril, 2012)

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Otro componente de los cursos de capacitación ha sido el impacto en la práctica docente. Se expresó que los cursos que se les han impartido se han traducido en acciones muy limitadas para promover la aplicación real del EIB en el aula, pues solamente se hace una traducción de palabras y no existen momentos de enseñanza sistemáticos de la lengua indígena. El trabajo de la niñez se basa en la traducción de la lengua indígena a español y se reportan esos trabajos. Agregan que en los cursos, como docentes cumplen el papel de *mediadores o traductores* de las lenguas. Opinan que existe una falta de equidad, pues los exámenes de la lengua indígena solo consideran la lengua tsotsil y no el tseltal, esto se debe en parte a que la zona escolar está catalogada como mayoritariamente tsotsil, lo cual dista mucho de que sea así en la realidad de las aulas, donde un porcentaje importante de estudiantes habla lengua tseltal; esto trae como consecuencia que quienes no hablan tsotsil reprobren la evaluación de lengua indígena.

c) Resultados de proceso

Aplicación del EIB en la escuela primaria

En la práctica educativa la mayoría de las acciones, estrategias y actividades expuestas por el profesorado focalizan en la dimensión bilingüe y en menor medida en la dimensión intercultural. Los profesores y profesoras aplican el EIB mediante actividades como: “retoman el alfabeto para obtener algunas palabras, nombrando objetos del salón, en la lectura y la escritura de su propia lengua, redactando textos, algunas frases, nombres de objetos y su traducción al tsotsil, se trabaja en forma oral o que lo redacten, mediante cuentos, algunas leyendas para formar álbumes. A través de dibujos de objetos, traducen en forma oral o escrita algunas palabras de su lengua, para evaluar y saber quiénes saben hablar la lengua” (Entrevista grupo focal).

La práctica educativa se caracteriza de actividades aisladas, donde cada actor educativo aplica el EIB con base en actividades y estrategias propias, estas actividades promueven más la enseñanza de la lectura y la escritura en la lengua materna, sin constituirse en una metodología propia, sistemática e integrada. Las acciones suelen ser dispersas en el contexto escolar, cada quien hace lo que puede y como puede, más aún, la aplicación del EIB o de la asignatura de Lengua Indígena en la escuela primaria se asume como eso, como una asignatura más del currículo que hay que trabajar o enseñar, para gran cantidad de docentes es así, no tienen más remedio que abordarla o considerarla porque forma parte del currículo en la educación indígena. En la siguiente cita un entrevistado expone la situación vivida en su grupo:

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Directamente que haya aplicado temas aquí en tseltal o en tsotsil con los niños, no lo estoy aplicando. A veces lo aplico para evaluar a los niños, más que nada para saber cómo andan, pues la mayoría de ellos habla puro español, y fíjese, a algunos les hablo en tsotsil o en tseltal y me dicen, ni sé que está diciendo maestro, tengo varios niños que me dicen, no sé qué es lo que me dice. A veces lo aplico para conocer quienes saben hablar un poquito tsotsil o el tseltal a través de dibujos a través de objetos, a ver niños como se llama esto o qué es esto, no, o cómo se dice esto en tsotsil o en tseltal, en sus idiomas, de esa manera, los que más o menos saben contestan y te dicen se dice así, por ejemplo, nichim-flor, o t'ul-conejo. (Entrevista grupo focal, abril, 2012)

La mayoría de docentes opina que las niñas y los niños ya no hablan la lengua materna y esto legitima la no aplicación continua del EIB en la escuela. El siguiente fragmento de una entrevista refleja la concepción docente acerca del enfoque, la cual está asociada con la enseñanza de la lengua indígena y con el trabajo académico que realizan en la asignatura de Lengua Indígena...

Lo aplico en la lectura y en la escritura en su propia lengua, que mayormente hablan tsotsil y lo hacen redactando textos, algunas frases, nombres de objetos que ellos conocen en tsotsil, para que aprendan a redactar textos en su propia lengua, traducirlo, o ya sea redactar textos, pueden participar y que dominen su lengua, que vean que su lengua vale y que tiene valor su lengua, porque si es cierto como dicen los compañeros, lo que he visto en esta escuela es que los niños ya no quieren hablar su lengua materna, les da vergüenza hablar su lengua...

...nosotros le tenemos que ir buscando, no trabajar totalmente en lengua indígena, porque sabemos que hay varias asignaturas, entonces ya cuando vemos que también tiene su horario, pues ya nos metemos a eso pero que con los niños directamente tengamos esa comunicación en su lengua materna no, a ellos les vamos preguntando... y veo como ya dijeron los maestros, que hay niños que ya hablan aquí el español, que si tiene su lengua indígena pero ya no lo hablan, entonces yo lo que he hecho primero es meterme en el alfabeto para irles sacando algunas palabras o preguntando así, lo que hay pues, dentro del salón como se llaman las cosas, así lo voy trabajando yo. (Grupo focal con profesores, abril 2012)

Una interpretación posible tiene que ver con el margen tan estrecho de actuación de docentes. Primero, la concepción docente se limita al aspecto lingüístico y, segundo, el trabajo pedagógico se realiza al margen de las propuestas de la asignatura de Lengua Indígena que en la mayoría de los casos ocupa un espacio reducido en el horario escolar. En este sentido, también es importante visualizar parte de los procesos metodológicos en la enseñanza de la lengua indígena.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

La metodología para la enseñanza de la lengua materna se basa en enfoques de la enseñanza del español, los maestros de primer grado transfieren los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura del español a la lengua tsotsil, por ejemplo, comienzan con la enseñanza de las vocales, consonantes, sílabas, palabras, oraciones, lectura en voz alta, memorización y repetición de sílabas y palabras, entre otros aspectos.

Empiezo con las 5 vocales, porque de ahí tengo que partir para formar las sílabas, luego las palabras y luego las oraciones. A mí me lleva un bimestre para terminar las 5 vocales. Empiezo con la A, pero tengo que buscar palabras que empiezan con la A, por ejemplo ajan, axux, albanux (elote, ajo y rábano, respectivamente), pero mi objetivo principal es la A y al terminar eso, ya se le escriben al alumno en el pizarrón y los niños en sus cuadernos. Terminando con la vocal A, empiezo con la E, igual, los niños forman palabras y las copian en el cuaderno. Después de la i, o y la u, me lleva un bimestre. Ya con eso, hago mi evaluación, en mi evaluación pongo preguntas a los niños con diferentes opciones de respuesta para que los niños escojan la palabra que empieza con esa vocal. Otro bimestre lo ocupamos en las consonante M, L, T y la Y, tengo que trabajar para un bimestre un cuatro consonantes nada más, no tengo que saltar mientras eso me dice mi planeación, pero tienen que aprender a leer y a escribir. (Grupo focal, abril 2012)

Otra profesora de primer grado opina que la enseñanza se realiza en dos lenguas, ya sea lengua tsotsil o español, pero que los niños deben aprender a leer y a escribir en cualquiera de las dos, expone que en las comunidades tseltales como Chanal es posible enseñar en la lengua materna de los alumnos porque el 100% domina la lengua:

Tengo muy poca experiencia en primer grado, he trabajado con otros grados, tercero, cuarto, quinto. He trabajado en primero en el municipio de Chanal y ahí se habla 100% tseltal, y ahí se debe empezar a enseñar con la lengua materna que es el tseltal, la mayoría en todo hablan lo que es la lengua tzeltal, entonces se empieza a enseñar con su lengua al niño, por ejemplo, cómo voy a enseñarle la letra A, pues voy a comenzar a buscar algo que se escribe con A, por ejemplo allá ajan que significa elote. Acá no sucede lo mismo porque la mayoría habla lo que es español, se enseña en las dos cosas, ajan también en tsotsil, ajan también en tseltal, A en español, lo que es el árbol, y ahí se van complicando un poquito, pero sale uno adelante, los niños aprenden a leer como de lugar ya sea en lengua materna o en segunda lengua, en la lengua que dominen más los niños, pero se saca adelante al grupo. (Grupo focal, abril 2012)

d) Evaluación de productos. Alcances y limitaciones del EIB

Aspecto intercultural-bilingüe

La aplicación del EIB se limita al aspecto de la enseñanza bilingüe (educación bilingüe), las estrategias implementadas por el profesorado soslayan el contexto local de sus estudiantes y se inclinan más por el contexto nacional de la educación básica. En este sentido, la educación indígena carece de *autonomía y flexibilidad curricular* y está sujeta a un programa curricular oficial que condiciona la práctica del EIB. La dimensión intercultural focaliza en cuestiones de pertinencia y relevancia, es decir, considera la incorporación de contenidos del contexto local del alumno y alumna, pero como se ha expuesto, en la práctica educativa, la educación indígena se limita al aspecto lingüístico.

Falta caracterizar el espacio escolar como un escenario pedagógico intercultural y multilingüe, la realidad escolar tiende más a la homogeneidad que a la diversidad cultural, desde el momento en que los elementos tangibles o visibles y aun los intangibles de la cultura tsotsil y tselal no son considerados de forma relevante. La escuela, en este sentido, es un espacio donde las diferencias culturales se desdibujan; por ejemplo, las niñas y los niños tsotsiles y tselales no usan la vestimenta tradicional o regional y se ha promovido el uso del uniforme escolar, el uso del castellano en el aula, etc. En el aspecto pedagógico "destaca que las prácticas escolares y pedagógicas ... no son diferenciadas y se vinculan con prácticas ... 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" (Viveros-Márquez y Moreno-Olivos, 2014, pp. 67-68).

Usos sociales y escolares de la lengua indígena

Los padres y madres de familia (sobre todo mujeres chamulas) que acuden a la escuela primaria se comunican con el personal docente en su lengua materna (tsotsil), esto se debe, según el director de la escuela primaria, a que no saben o no les gusta hablar en español. Como ya se expuso, la comunicación en lengua indígena prevalece en las personas adultas y en menor medida en las jóvenes. En los espacios de recreo, en los juegos, y demás actividades que realizan los alumnos y alumnas predomina el uso del castellano como medio de comunicación. Para los padres y madres de familia es importante y necesario que las niñas y niños aprendan español, aunque también reconocen que sus descendientes tienen dificultades para hablar su lengua materna.

De la misma manera, el personal docente emplea el español en la enseñanza y en la comunicación con sus estudiantes dentro del aula, asocian el uso de la lengua materna con el contexto de las comunidades indígenas y en menor medida con el contexto urbano; consideran

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

que en la ciudad las niñas y los niños se comunican en español. Esta es una de las creencias más arraigadas en el centro escolar, y que influye en la poca promoción de la comunicación en lengua indígena. Esta situación conlleva a que la lengua materna no sea considerada como objeto de estudio y como medio de instrucción de manera genuina y real. La creencia de que en la ciudad deben aprender español o que la lengua indígena no es utilizada influye en la praxis educativa al interior del aula, soslayando su enseñanza; el proceso de erosión lingüística y cultural de la colonia debería legitimar la necesidad de enseñar o considerar la lengua y cultura indígena en la escuela; sin embargo, influye en la percepción docente de manera negativa.

Alfabetización de estudiantes en su lengua materna

Lo anterior promueve que *la alfabetización* de los alumnos y alumnas desde primero hasta sexto grado se realice en español. La realidad actual respecto del uso de la lengua indígena materna es similar a la que ocurría en 1974 con los tsotsiles de Los Altos de Chiapas. Hace más de cuatro décadas Modiano (1974) señalaba que “el plan de estudios parece tener apenas una tenue relación con las experiencias de los niños. Esto es especialmente evidente en la enseñanza del idioma, predomina el español en todas las materias después de un año de estudio” (p. 181). En este mismo sentido, volvemos ahora a la pregunta que se hizo Irena Majchrzak en 1982 cuando realizaba el estudio diagnóstico de la educación bilingüe bicultural en los albergues escolares promovidos por el INI; ¿qué sentido tiene el hecho de que los maestros sean indígenas, si de todas maneras no enseñan en la lengua materna de los niños? Agrega “resulta entonces que los maestros mayos, quienes según las estadísticas de la SEP funcionan como indígenas, en sus salones de clase se desempeñan como mestizos” (Majchrzak, 2011, p. 49). La situación de hoy es la misma que la de 1974 en Chiapas o 1982 en Sonora.

Destacamos que la situación es similar a la de 1974 o 1982; sin embargo, el uso del español en la enseñanza y en la comunicación en la escuela primaria indígena de este estudio no deriva de la imposición del español (castellanización) de manera directa, sino que está asociada a situaciones particulares del contexto como el *plurilingüismo escolar* (estudiantes que hablan tseltal, tsotsil y español) o al proceso de erosión lingüística de estos grupos, el contexto urbano (ciudad) versus el contexto de *comunidad*. Desde las observaciones de aula (realizadas en grupos de 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, y 6º grados) se expone que en las clases predomina el uso del español en la comunicación y alfabetización. La alfabetización en 1º y 2º grado se basa en la enseñanza de la lectura y escritura del español, y en menor medida en la lengua materna de sus estudiantes.

Conclusiones

La realidad educativa, social, cultural y lingüística de la escuela primaria estudiada, sin duda, muestra nuevos escenarios y desafíos para la educación intercultural bilingüe en México;

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.16>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

las condiciones socioculturales y lingüísticas rebasan la concepción docente de la enseñanza bilingüe concibiendo la diversidad de lenguas o al plurilingüismo como una dificultad para la enseñanza de la lengua materna de las alumnas y los alumnos que ahí estudian. La práctica docente está aún alejada de los principios y fines educativos de la educación intercultural bilingüe en el contexto mexicano, esta distancia existente no ha permitido que la escuela se caracterice como un espacio intercultural y multilingüe y se debe a múltiples factores: pedagógicos, lingüísticos, didácticos, políticos y de capacitación/formación docente.

En la actualidad, el profesorado indígena carece de la formación teórica respecto de la EIB, sus fines u objetivos, por lo que en la práctica la asocian con la enseñanza de la lengua materna [*educación bilingüe*].

Por otro lado, la praxis educativa en la escuela primaria considerada está determinada o condicionada por la política educativa y no solo por las condiciones locales que ya fueron expuestas. En México, la educación indígena se apega a los programas nacionales y trabaja al margen del currículo nacional. El margen de actuación docente para trabajar con el EIB es estrecho, debido a que existe poca flexibilidad y autonomía curricular que permita realizar propuestas que tomen en cuenta las condiciones de su escuela. Es necesario trascender los parámetros curriculares y los lineamientos generales que orientan la práctica docente para considerar propuestas curriculares o programas específicos más cercanos a la realidad multicultural de la región de Los Altos y al enfoque intercultural bilingüe.

Los métodos y estrategias de intervención docente soslayan el contexto cultural local de las niñas y de los niños, contraponiéndose al principio de la educación intercultural bilingüe que parte de considerar la cultura propia. En este sentido, el profesorado no ha logrado integrar el EIB a la práctica educativa y no se ha constituido en el eje o guía de los procesos educativos. La interculturalidad como recurso pedagógico para plantear procesos situados, contextualizados y cercanos a los grupos de estudiantes indígenas no se considera de manera significativa, aun cuando la escuela está inmersa en un contexto multicultural y multilingüe amplio.

Ante la realidad descrita, consideramos por un lado, que el EIB ofrece a las maestras y maestros de educación indígena un recurso valioso para mejorar la calidad de la educación indígena, sin embargo, es necesario fortalecer el papel de la escuela primaria en contextos de diversidad cultural y *replantear* el currículo formal (oficial) desde la perspectiva intercultural, de tal forma que la educación indígena tome en cuenta los conocimientos y saberes locales de la comunidad y de la niñez indígena, además de los contenidos nacionales. Es prioritario *interculturalizar* el currículo en las primarias indígenas, promover la flexibilización y la autonomía curricular mediante programas flexibles y pertinentes, sensibles a la realidad educativa y a los procesos de erosión cultural y lingüística que viven muchas comunidades indígenas de México.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Retos a futuro

En el ámbito educativo es claro el reto que enfrentan las sociedades diversas o multiculturales como es el caso de México y, en particular, la Región de Los Altos de Chiapas. Sin duda, la construcción de un modelo educativo que responda a las necesidades socioculturales de nuestro contexto comenzó a germinar hace ya varias décadas atrás y continua en un proceso de crecimiento y consolidación, los resultados hasta ahora han sido positivos. Se cuenta con un marco legal y normativo amplio que favorece la educación intercultural bilingüe y que promueve políticas educativas dirigidas a las sociedades indígenas; sin embargo, existen aún muchos elementos contextuales, políticos, culturales y sobre todos curriculares que deben revisarse.

Uno de los primeros elementos que habría que revisar dentro del modelo educativo para la educación indígena es la flexibilidad y autonomía curricular. En México las primarias indígenas integran a su práctica educativa todo el plan de estudios propuesto a nivel nacional que se trabaja en las primarias generales. Este plan de estudios nacional es muy amplio y no siempre los contenidos del currículo nacional mantienen una vinculación estrecha con el contexto cultural local a donde llegan.

En segundo lugar, es necesario que los programas para la educación indígena se construyan con la coparticipación de las comunidades indígenas y tomen en cuenta su cosmovisión propia, sus intereses y expectativas educativas. Las políticas educativas continúan siendo centralizadas y en muchos casos desconocen de la realidad educativa, social y cultural de los pueblos indígenas.

Concretamente en la región de los Altos, uno de los retos más importantes es la construcción de indicadores sociales, culturales y educativos de interculturalidad, ya que en la práctica no existen propuestas concretas para aplicar y evaluar el EIB. La elaboración de programas educativos propios, específicos y focalizados es apremiante, necesaria y pertinente, y no significa que estos sean ajenos a las necesidades del contexto nacional y mundial, más aún, al proponerse desde la perspectiva intercultural bilingüe lograrían integrar todos los elementos curriculares necesarios para responder a las necesidades educativas de orden local y nacional...

Referencias

Abram, M. L. (2004). *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina*. [Borrador preliminar]. Washington, DC. Recuperado de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=362201>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (11 de setiembre de 2013). *Ley General de Educación*. México. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Caso, A., Zavala, S., Miranda, J. y González, M.. (1991). *La política indigenista en México. Métodos y resultados* (Tomo I.) México: Instituto Nacional Indigenista. México.
- Dirección General de Educación Indígena (DGEI). (s. f.). *Parámetros curriculares de la asignatura de Lengua Indígena*. México: DGEI. Recuperado de http://www.uam.mx/cdi/redesinv/lengua_indigena_06.pdf
- Jiménez, Y. (2005). *El proceso cultural en educación escolarizada. Educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca, México* (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Recuperado de http://bvvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/t_yjimenez.pdf
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lezama, J. (1983). Teoría y práctica de la educación bilingüe. En A. P. Scanlon y J. Lezama (Eds.), *Hacia un México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural* (pp. 155-181). México: SEP.
- López, L. E. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 47-98. Recuperado de <http://rieoei.org/rie20a02.PDF>
- López, L. E. (Marzo, 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. *TAREA*, 1-25. Recuperado de <http://www.bvcooperacion.pe/biblioteca/bitstream/123456789/4751/1/BVCI0004040.pdf>
- López, L. E. y Küper, W. (Mayo-agosto, 1999). La educación intercultural bilingüe en América latina: Balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 17-85. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie20a02.htm>
- Majchrzak, I. (2011). *Cartas a Salomón. Reflexiones acerca de la educación indígena* (2ª ed.). México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/bibvirtual/CartaSalomon.pdf>
- Modiano, N. (1974). *La educación indígena en los altos de Chiapas*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Pérez, E. (2003). *La crisis de la educación indígena en el área Tzotzil. Los Altos de Chiapas*. México: Porrúa.

Secretaría de Educación Básica y normal y Dirección General de Educación Indígena (SEP-DGEI) (1999). *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. México: Autor. Recuperado de <http://es.slideshare.net/armandocauich/lineamientos-generales-para-la-educacion-intercultural-bilingue>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2004). *Licenciatura en Educación Primaria con enfoque intercultural bilingüe. Fundamentos y estructura curricular. Plan de Estudios 1997*. México: Autor. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/curricula/mexico/mx_te_pr_lg_1997_spa.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2007). *Programa sectorial de educación 2007-2012*. México: Autor. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf

Secretaría de Gobernación. (2014). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (21ª)*. México: Autor. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo_2014_constitucion.pdf

Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

Viveros-Márquez, J. y Moreno-Olivos, T. (Enero-Junio, 2014). El enfoque intercultural bilingüe y su impacto en la calidad de la educación indígena: Estudio de Caso. *Ra Ximhai*, 10(3), 55-73. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46131111005.pdf>



Cómo citar este artículo en APA:

Viveros-Márquez, J. (Mayo-agosto, 2016). Evaluación del enfoque intercultural bilingüe en educación primaria indígena: Estudio de caso en la región indígena los Altos, Chiapas. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-26. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.16>

Nota: Para citar este artículo en otros sistemas puede consultar el hipervínculo "Como citar el artículo" en la barra derecha de nuestro sitio web: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/index>

