

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
DIRECCIÓN DE DOCENCIA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA

“LA ATENCIÓN A GRUPOS MULTIGRADO DE TERCER CICLO DESDE LA
PERSPECTIVA INTERCULTURAL EN LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE
EMILIANO ZAPATA, CUICATLÁN, OAXACA”.

TESIS:

*QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN
INDÍGENA.*

PRESENTA:

CRESCENCIANO HERNÁNDEZ CUEVAS

DIRECTOR DE TESIS:

MTRO. JORGE BENJAMÍN MARTÍNEZ ZENDEJAS

SEPTIEMBRE DE 2003.

ÍNDICE GENERAL.

	PÁGINA
AGRADECIMIENTO.....	4
DEDICATORIA.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
CAPITULO I	
MODELOS EDUCATIVOS PARA CONTEXTOS INTERCULTURALES.....	13
1.1. La Diversidad Cultural.....	13
1.2. Perspectiva Intercultural.....	19
1.2.1. La Educación Bilingüe Intercultural.....	23
1.2.2. La Educación Multicultural.....	29
1.2.3. La Educación Intercultural Bilingüe.....	35
1.2.4. La Educación Indígena Bilingüe Intercultural.....	43
CAPITULO II	
LA EDUCACIÓN INDÍGENA INTERCULTURAL EN MÉXICO.....	51
2.1. Antecedentes.....	51
2.2. Subsistema de Educación Indígena.....	59
2.2.1 Educación Indígena Bilingüe Bicultural.....	61
2.2.2. Educación Intercultural Bilingüe.....	64
2.3. La Educación Indígena Intercultural en Oaxaca y Cuicatlán	69
CAPITULO III	
LA EDUCACIÓN INDÍGENA BILINGÜE INTERCULTURAL EN GRUPOS MULTIGRADO EN LA ESCUELA PRIMARIA INDÍGENA “EMILIANO ZAPATA”, CUICATLÁN, OAXACA.....	78

3.1.	Conceptos de Educación Indígena Bilingüe Intercultural en grupos multigrado (EIBI).....	79
3.1.1.	Concepción de la Profesora de la EIBI.....	82
3.1.2.	Concepción de las Madres de Familia de la EIBI.....	84
3.1.3.	Concepción de los Alumnos de la EIBI.....	88
3.2.	Expresión Pedagógico-Didáctica de la EIBI en Grupos Multigrado de la Escuela Primaria Indígena “Emiliano Zapata”, Cuicatlán.....	91
3.2.1.	Proceso Enseñanza–Aprendizaje.....	92
3.2.1.1.	Momento Inicial.....	94
3.2.1.2.	Momento de desarrollo	96
3.2.1.3.	Momento final.....	97
	a) Función de la Profesora.....	99
	b) Estrategia Didáctica.....	106
	c) Material y/o Recurso Didáctico.....	110
	d) Actividades individuales y en equipo.....	112
	e) Interacción y/o Apoyo Mutuo.....	115
3.3.	Valoración y Articulación de Contenidos Étnicos en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje...	118

CAPITULO IV.

PROPUESTA DE ATENCIÓN A GRUPOS MULTIGRADO DESDE LA PERSPECTIVA

INTERCULTURAL	125
4.1. Fundamentación	125
4.2. Justificación.	129
4.3. Objetivos.....	133
4.4. Estrategias Pedagógico-Didácticas.....	134
4.5. Proceso Enseñanza-Aprendizaje.....	138
4.6. La Evaluación.....	142
4.7. Muestra de una Unidad Didáctica.....	143
BIBLIOGRAFÍA.....	150

AGRADECIMIENTO.

Esta tesis es producto de la carrera universitaria realizada en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, en el cual me congratulo de haber participado como alumno (1997-2001).

Agradezco sinceramente la formación académica, que profesional e intelectualmente me proporcionaron los diversos maestros y asesores que con empeño, en diferentes momentos y espacios educativos, contribuyeron directa e indirectamente en mi formación moral, ética y profesional, que sale a relucir en este laborioso y complejo trabajo de investigación.

También, fue posible, gracias a la gentil y generosa colaboración de un gran Maestro, que de manera incondicional ha venido realizando trabajos de investigación en y para el medio indígena, siempre buscando una educación alternativa a la niñez indígena que tanto se reclama, donde se privilegia el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural, y el respeto a las diferencias. Me refiero al Maestro Jorge Benjamín Martínez Zendejas, a quién le agradezco infinitamente por su empeño y dedicación en revisar los avances y sus asesorías tan llenas de constructos útiles y significativos, mismos que me permitieron llegar a la meta trazada.

Así mismo, agradezco de antemano a todos los que de una u otra forma contribuyeron y motivaron, tanto con la información empírica como con recomendaciones y sugerencias, a poner todo el empeño y dedicación a éste objeto de estudio. En especial a los inmediatos protagonistas de esta Escuela Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata”, por su considerable apoyo, en la aportación de sus experiencias y conocimientos, en las entrevistas y las respuestas a los cuestionarios, aplicados en la práctica de campo.

DEDICATORIA.

A todos y cada uno de los integrantes de mi familia, que con mucho esfuerzo y dedicación me proporcionaron una educación moral y ética, y contribuyen incondicionalmente en mi formación académica y profesional.

En especial a mis hijos Lenin y Marcos que comienzan a hacer sus travesuras...

INTRODUCCIÓN.

En los pueblos y comunidades indígenas, que hoy en día coexisten a lo largo y ancho de nuestro país, se cuenta con las más limitadas oportunidades educativas, ya que, por lo regular existe un reducido acceso a la educación básica y la falta de recursos económicos que permitan acudir a ellas con decisión, voluntad, interés y compromiso; factores que llevan a que éstas registren las más altas proporciones de analfabetismo y un alto índice de rezago educativo.

Al respecto, el Subsistema de Educación Indígena pretende dar atención educativa a estas comunidades, y a las más arrinconadas e incomunicadas del país, pero no se ha podido satisfacer ésta necesidad en su totalidad; ni aún en sus diferentes modalidades educativas, que en su gran mayoría se clasifican, tanto por el número de maestros como de grados escolares atendidos, en escuelas de organización completa, incompleta y unitarias, así mismo bidocentes, tridocentes o de grupos multigrado.

Estas últimas se dan en los lugares de escasa densidad de población escolar en las que como única alternativa educativa e imperativa necesidad de desarrollo. Son escuelas con grupos multigrado, debido a que en algunos casos apenas si se logra reunir el número suficiente de niños para formar un solo grupo escolar; ya sea para combatir eficazmente el analfabetismo o para proporcionar educación formal a la población de esta.

Entonces, podemos considerar al grupo multigrado como aquel que está integrado por más de un grado en un sólo grupo escolar, independientemente del número de integrantes que lo componen, quienes son atendidos por un solo profesor, ya sea por ciclos o por una combinación de grados escolares (de primero a sexto), dependiendo de las condiciones y circunstancias de la realidad o espacio escolar y población.

Esta modalidad educativa se emplea en la mayoría de las Escuelas de Educación Indígena y en algunos casos no indígenas del estado de Oaxaca, específicamente en el sector Cuicatlán son 23 en total los Centros Escolares que brindan el servicio educativo bajo ésta modalidad, de un total de 30 Escuelas Primarias.

Una de ellas es la Escuela Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata”, escuela tridocente y multigrado, dónde se realizó el presente trabajo de investigación, específicamente en el tercer ciclo (quinto y sexto grados) durante el ciclo escolar lectivo 2000-2001; misma que se encuentra ubicada en la colonia Emiliano Zapata del municipio y distrito de Cuicatlán¹, comunidad estable, y cuya población constituye una concentración de inmigrantes de los diversos pueblos y comunidades indígenas. Dichas características me llevaron a hacerme las interrogantes siguientes: ¿Qué expresión pedagógico-didáctica cobra la Educación Indígena Bilingüe Intercultural en los grupos multigrado de la Escuela Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata”? y ¿Hay factores que impiden que se dé una Educación Indígena Bilingüe Intercultural?.

La inquietud e interés por estudiar este objeto de estudio, nace desde cuando ingresé al Magisterio Oaxaqueño, en el que por fortuna inicié mi labor docente en una Escuela Unitaria², enclavada en la sierra Cuicateca, donde las carencias y necesidades en estrategias didácticas y metodológicas –de los docentes–, relucen y se manifiestan con mayor frecuencia. Es aquí precisamente donde se requiere el apoyo de profesores con experiencia y algunas recomendaciones generales que permitan la conducción del grupo multigrado, con mayor éxito y práctica, o sea, una práctica educativa más acorde a la realidad, y a las necesidades e intereses de los educandos.

También, considero, que estudios en estos contextos son casi nulos en el sistema formal del ámbito nacional, e inexistentes a nivel región en lo que toca a la educación indígena y en grupos multigrado, multilingüe y multicultural, condición que permite proponerme indagar al respecto. Por lo demás, el estudio se justifica también por el hecho de que las deficiencias mostradas, si bien han sido tratadas, lo han sido de manera superficial, pasando desapercibido el hecho de que esta realidad tiene un fondo que requiere ser estudiado amplia, profunda y procesualmente desde lo intercultural.

¹ Este municipio, que es uno de los 570 que conforma el estado de Oaxaca, se encuentra ubicado geográficamente en dirección al Norte de la ciudad capital a una distancia aproximada de 120 kilómetros, haciendo un tiempo de recorrido de 2 horas y media en autobús por carretera federal (Oaxaca-Puebla); el cual esta conformado por 15 agencias, tanto municipales como de policía, y 8 colonias o barrios. Los primeros se encuentran en la periferia de la cabecera municipal, mientras las colonias se localizan al interior de la cabecera de este municipio libre y soberano. La colonia referida –Emiliano Zapata– se encuentra ubicada en dirección al Norte del centro de San Juan Bautista Cuicatlan, a una distancia aproximada de dos kilómetros.

² La Escuela Primaria Bilingüe “Guadalupe Victoria”, se encuentra ubicada en la comunidad de Santa Maria Bella Vista, municipio de San Andrés Teotilalpan, distrito de Cuicatlán, estado de Oaxaca; en dirección al Noroeste de la capital del estado y al Este de Cuicatlán, a un tiempo aproximado de 4 horas en microbús y dos horas más de camino de herradura.

Además, siendo que es una modalidad educativa que está latente en el ámbito estatal y nacional, y predomina en la región, tampoco parece ser una preocupación del sistema educativo. A pesar de que el reclamo de los pueblos y comunidades indígenas, organizaciones sociales independientes al régimen en turno, así como de intelectuales, educadores y políticos, cada día más notables, respecto a la necesidad de una transformación de la educación en general y la educación indígena en lo particular, como uno de los factores claves para el progreso económico y desarrollo social del país.

Por otro lado, a más de veinte años de la creación del Subsistema de Educación Indígena no se aprecia que haya habido un desarrollo favorable en los pueblos y comunidades indígenas, como resultado de ello, por lo que los documentos que la sustentan pueden ser considerados como afirmaciones políticas y discursivas del sistema, más no programas que en realidad procuren el progreso de los indígenas, sino al contrario, se sigue pretendiendo su integración a la cultura nacional, olvidándose su lengua y cultura en general.

En fin, la idea central de llevar a cabo un estudio de esta realidad, en un grupo multigrado, multilingüe y multicultural, es con la intención de contribuir en la toma de conciencia, la búsqueda y construcción de estrategias metodológicas de capacitación o actualización de maestros adecuadas, vinculadas y articuladas a sus necesidades, tales que den pauta a seguir en la atención integral a esta modalidad educativa con un enfoque intercultural en la región. Así mismo, para poder determinar en otro momento, algunas líneas de acción que orienten –la calidad de la educación– en esta escuela, así como contribuir en el mejoramiento de los servicios educativos de nuestros pueblos y comunidades indígenas, especialmente de la región cañada donde me encuentro inmerso.

Por consiguiente, en sociedades como la nuestra, donde se manifiesta y es notable la diversidad cultural y lingüística en mayor medida, se hace imprescindible y necesaria una educación desde la perspectiva intercultural en su más amplio sentido. Es decir, una educación alternativa que responda a las problemáticas, necesidades, intereses y proyectos de vida de los pueblos y comunidades indígenas, donde se privilegie por igual los derechos y la equidad, la comunicación intercultural y la tolerancia, el reconocimiento de la cultura y lengua indígenas y el respeto a las diferencias.

En otras palabras, una educación que atienda a las necesidades culturales y lingüísticas, tanto afectivas como cognitivas de los pueblos y de los individuos, promueva el respeto y la tolerancia mutua y busque la construcción de aprendizajes significativos y con sentido, a partir de los saberes, experiencias, conocimientos y el mundo de significaciones de los alumnos, que permita la formación de valores, actitudes y comunicaciones interculturales, y plantear un proyecto de vida digna, a futuro, que beneficie a todos sin distinciones, estereotipos o exclusiones.

La perspectiva intercultural se entiende como proyecto democratizador en todo el mundo, principalmente en los países donde hay mayor número de pueblos y comunidades indígenas, que se diferencian por sus culturas, dentro de los cuales pueden incluirse algunas o varias de ellas, sea que se dé o no la relación entre una cultura indígena y la llamada cultura occidental, desde una situación desigual y conflictiva. De aquí se desprende la idea de que para que se dé una efectiva interrelación cultural, se debe partir del hecho de que se trata de dos culturas diferentes, y también de que ninguna de ellas es superior ni inferior; esto significa, por lo demás, desechar prejuicios, cambiar actitudes y propiciar el reconocimiento y respeto mutuo, desde una posición horizontal, comunicativa y democrática.

Finalmente, la Educación Indígena Bilingüe Intercultural (EIBI), es una educación del hombre en el reconocimiento, la comprensión y el respeto de las diversas culturas y lenguas de la sociedad en la que se vive, con un enfoque pedagógico de orientación práctica, que consiste en el aprovechamiento de la razón y del cúmulo de conocimientos previos y tradicionales, permitiendo una interrelación más armónica entre lo propio y lo ajeno, fortaleciendo con ello en los educandos, un ser educado, maduro, de acciones responsables, razonable, racional y emocional dentro de su entorno y fuera de él.

Esta investigación se llevó a cabo desde la perspectiva de la metodología cualitativa, en su significado como proceso objetivo-subjetivo de la vida social, es decir, el modo en que las personas o alumnos son vistos por sí mismos y ven su mundo físico y social. Es, a la vez, un enfoque que rechaza la pretensión de cuantificar la realidad humana, el contexto, la función y el significado de los actos de los protagonistas: maestro, padres de familia y educandos.

Tampoco este enfoque o perspectiva teórica se reduce a explicaciones del comportamiento humano, vistas como hechos sociales que ejercen una influencia externa y causal, sino que valora y

comprende la importancia de la realidad investigada cómo es vivida y percibida por los actores inmediatos. En fin la idea central de ella es la comprensión de los motivos y creencias que están detrás de las acciones y actitudes de los alumnos y la sociedad en su conjunto.

Esto significa que esta no adopta ni emplea el método científico de manera mecánica, sino que se constituye como un proceso de investigación en el que el investigador se deja llevar por la realidad misma, a partir de interrogantes iniciales y posteriormente por interacciones con los informantes de un modo natural y no intrusivo, viendo los escenarios, las cosas y las personas cómo un todo y no reducidas a variables. Es además un enfoque en el que se pretende experimentar la realidad tal como otros la experimentan y en el que se busca la verdad o la moralidad desde la comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. Es a la vez, uno que permite conocer a las personas y experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad. En fin se constituye como un proceso de investigación en el que se recaban datos de lo que la gente realmente dice y hace, obteniendo un conocimiento directo de la vida social.

Lo anterior se realizó recurriendo a las técnicas e instrumentos etnográficos de la observación participante: registro de aula, diario de campo, historias de vida, aplicación de entrevistas y cuestionarios (aplicadas tanto a los alumnos, maestros como a las personas de la comunidad), con el fin de obtener la mayor información requerida.

Por lo demás, se hizo uso de ello, porque estas técnicas e instrumentos interactivos permiten obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo, ya que contempla la actividad de los individuos, escucha sus conversaciones y se interactúa con ellos para convertirse en un aprendiz que debe socializarse con el grupo investigado. Para ello hay que registrar todo lo que sucede tanto dentro como fuera del aula y de la comunidad en general.

Aparte de las técnicas de interacción, también se recurrió a la observación no participante o documental, que consiste en indagar los archivos de la Escuela y de la Zona Escolar, con el fin de complementar el acopio e interpretación de los datos recabados en la redacción y de esta forma tratar de elaborar el trabajo lo más completo posible.

El trabajo consta de cuatro capítulos: En el primer capítulo “Modelos Educativos para Contextos Interculturales” se hace referencia a la diversidad cultural y lingüística, que por

naturaleza existe en nuestra sociedad, donde se manifiesta la interculturalidad, realidad que permite el surgimiento de modelos educativos con perspectivas interculturales, -según- para satisfacer las múltiples necesidades de los educandos con culturas y lenguas diferentes en sociedades multiculturales o pluriculturales, los cuales son: Educación Bilingüe Intercultural para los Estados Europeos; Educación Multicultural para los Estados de Norteamérica (Estados Unidos y Canadá); Educación Intercultural Bilingüe para los países de Centro y Sudamérica y Educación Indígena Bilingüe Intercultural (EIBI) para nuestro país, México.

El segundo capítulo lleva por título “La Educación Indígena Intercultural en México”. En él se hace referencia a los antecedentes de la educación indígena en nuestro país y las diferentes políticas educativas, y de exterminio, implementadas por el Estado Mexicano; también se hace mención a la creación del Subsistema de Educación Indígena que toma como bandera a seguir la Educación Indígena Bilingüe Bicultural y, hoy en día, la Educación Intercultural Bilingüe que no son otra cosa que políticas educativas justificadoras del régimen en turno. Así mismo, hace mención de la Educación Indígena Intercultural en Oaxaca, contexto donde se encuentra el Movimiento Magisterial Democrático y donde existen avances jurídicos respecto a la Educación Bilingüe Intercultural; resultado de la lucha del Magisterio Oaxaqueño. Y, finalmente se toca el contexto social y educativo de la región de Cuicatlán, dónde se hizo este trabajo de investigación.

En el tercer capítulo titulado “La Educación Indígena Bilingüe Intercultural en Grupos Multigrado en la Escuela Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata”, Cuicatlán, Oaxaca”; se concreta algunas definiciones que permiten tener la idea de hacia donde se quiere llegar y se recupera la mayor parte de la información empírica recabada en la investigación de campo, de acuerdo a las aportaciones de los actores educativos inmediatos. Es decir, información obtenida de la versión auténtica de los protagonistas, y desde la óptica de la realidad educativa misma.

Primeramente se menciona las concepciones hacia Educación Indígena, seguida de la expresión pedagógico-didáctica de la EIBI, misma que se caracteriza en tres momentos: inicio o programación, desarrollo o aplicabilidad de lo planeado y final o evaluación. El segundo momento abarca en su contenido el papel que juega la profesora, su empleo de técnicas y/o estrategias didácticas, el uso de recursos y materiales didácticos, la realización de las actividades de aprendizaje, la interacción, actitudes o comportamientos; y los ejes de análisis retomados en la mayoría de las asignaturas de aprendizaje. Posteriormente se analiza lo anterior, desde una posición

reflexiva y crítica, la recuperación y articulación de contenidos étnicos en el proceso enseñanza-aprendizaje, e implícitamente se abordan los factores que directa e indirectamente repercuten fuertemente en la implementación de la EIBI.

En el último capítulo que lleva por título “Propuesta de Atención a Grupos Multigrado desde la Perspectiva Intercultural”, se recuperan algunas cuestiones y aspectos que tienen que ver con la Educación Indígena Bilingüe Intercultural (EIBI) y en particular a los grupos multigrado; tales que permitan la Fundamentación y la Justificación de la propuesta, así como el establecimiento de Objetivos, las Estrategias Pedagógicas-Didácticas, el Proceso Enseñanza-Aprendizaje, la Evaluación y por último Una Muestra de Unidad Didáctica. Esperando, desde luego, que dicha propuesta responda parte de la diversidad de necesidades, carencias y problemáticas que, día a día, enfrenta el profesor y profesora indígena bilingüe con esta modalidad educativa.

CAPITULO I

MODELOS EDUCATIVOS PARA CONTEXTOS INTERCULTURALES.

El presente capítulo se refiere a la diversidad cultural y lingüística, situación que nos permite identificar, caracterizar y diferenciar los contextos interculturales y, a la vez, buscar una educación alternativa para la atención de los educandos indígenas y no indígenas, tanto en las escuelas de organización completa como las de grupos multigrado, que privilegie la igualdad de derechos, la equidad, la comunicación y la tolerancia, y en su más amplio sentido el reconocimiento a su cultura y lengua, y el respeto a sus diferencias (o sea desde la perspectiva intercultural).

Al respecto, en contextos interculturales de Europa, Norteamérica, Sudamérica y México en particular, ya se empieza a reconocer lo diverso y heterogéneo de la realidad social, tanto en lo legal como en la praxis; lo cual ha llevado a ver a la “otredad” y a plantear modelos educativos desde la perspectiva intercultural, con la intención de dar una mayor y mejor atención educativa a los inmigrantes, las minorías étnicas y los pueblos y comunidades indígenas nativos que, hoy en día, reclaman sus derechos universales o constitucionales; modelos que partiendo desde sus problemáticas, necesidades, intereses y proyectos de vida, les haga los verdaderos protagonistas, administradores y aplicadores de su educación.

1.1. LA DIVERSIDAD CULTURAL.

La sociedad humana es diversa por naturaleza y heterogénea, tanto en el ámbito internacional o mundial, como nacional y regional, e incluso local (pueblo o comunidad). Dicha heterogeneidad se manifiesta en las culturas y en las lenguas de diferentes formaciones sociales, tanto indígenas como no indígenas que, de acuerdo a sus posibilidades, se relacionan y se interrelacionan en el proceso de la vida misma: a través de las actividades sociales, económicas, políticas, artísticas, culturales o deportivas y, aún más, en los países con mayor población autóctona y concentración de inmigrantes indígenas o no indígenas, quienes son portadores de una cultura y lengua propias, que les permiten identificarse como tales y diferenciarse de los demás.

Esta diversidad cultural y lingüística, es también considerada como resultado de las diferentes conquistas, ocupaciones e invasiones militares de los países poderosos sobre los países en vías de desarrollo, los que por su poder económico, científico, tecnológico, político, cultural y lingüístico sometieron a los países más alejados del progreso, como fue el caso de México en la conquista y colonización española; a todo ello contribuyó y contribuye que las sociedades no sean ya más homogéneas, como los Estados lo han querido, sino heterogéneas.

En ello, también tiene que ver en gran medida el fenómeno de la inmigración, que día a día, es más frecuente y cobra mayor dimensión, al grado de que en la actualidad, no hay país alguno donde no haya inmigrantes de otros países del mundo y provenientes del mismo continente, país y entidad federativa. Lo es también, resultado de las guerras mundiales y, más recientemente de la política económica mundial neoliberal y de globalización, que permite a los países poderosos, además del saqueo de los recursos naturales y minerales, el acarreo de mercancías de frontera a frontera hacia los países indigentes, a la vez que obliga a la sociedad en general, principalmente a los más desprotegidos, a buscar medios de subsistencia en las grandes urbes o países llamados desarrollados.

Se puede decir entonces que la diversidad de procesos referida ha contribuido en la construcción y formación de las sociedades tradicionales y modernas, simples y complejas, a la vez que forma parte de ellas. De aquí que la relación e interacción de culturas en contacto en la cotidianidad de la vida misma, no sea una situación aislada e independiente, ajena a la realidad en la que se vive. Y, a decir de Antonio Muñoz Sedano, en ella “*deben constituirse dialécticamente, “un nosotros” frente a “un vosotros”, (unos) deben considerarse y ser considerados como distintos, (de otros) y deben tomar conciencia de una comunitas solidaria de iguales*” (Muñoz; 1997: 3).

Entonces, la diversidad se debe concebir y comprender como un proceso que toca los diferentes ámbitos de acción social y como un elemento fundamental que enriquece y fortalece las culturas en contacto, ya que promueve el desarrollo de proyectos de interés común, que beneficien a todos sin distinción alguna. Y por cuanto, la diversidad es la riqueza misma de la naturaleza, que contribuye a la belleza y el equilibrio mismo de los seres humanos, toca lo cultural, étnico, sexual, lingüístico, religioso, ideológico, que constituyen su expresión individual y colectiva; o sea que en ambos aspectos es muy saludable la diversidad debido a su carácter complementario y a su

contribución estética (Besalú, Campani y Palaudárias; 1998: 25 y Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural; Artículo 1).

En este contexto, revisando algunos autores que plantean el reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística, y el respeto a las diferencias, hallamos que existen diferentes concepciones de análisis de ella, desde el filosófico, sociológico y antropológico, hasta las implicaciones que éstas tienen para el campo educativo, en general, y en la educación indígena en particular.

El filósofo de la moral, de la educación y de la cultura, Fernando Salmerón, dice que la diversidad no plantea problemas morales sino que son las culturas que están en contacto y más aún cuando comparten un mismo territorio, donde las relaciones pueden ser de armonía o de conflicto manifestando descalificaciones morales o políticas. Ante dicho problema propone que habría que centrar la atención en la justificación de políticas multiculturales en donde se reconozcan el derecho de los diferentes pueblos y comunidades indígenas y florezca su cultura, respetando la dignidad y la autonomía de los individuos en contacto (Salmerón; 1998: 44).

A la vez, considera, desde la perspectiva liberal, que en estas realidades las diferencias no son simples distinciones sino derechos, que con la idea global del multiculturalismo invitan a optar por la preservación de la diversidad y por la tolerancia (Salmerón; 1998: 45), si bien, en la sociedad contemporánea sucede lo contrario, dada la política conservadora que viene impulsado el Estado neoliberal y globalizador. Y si bien, a partir de lo anterior surge la política del multiculturalismo como contraposición de la ideología del Estado, en este contexto se presenta como resultado de las demandas de aquellos que nunca han sido tomados en cuenta ni escuchados, y por las preocupaciones hacia el bienestar de todos los individuos sin exclusión ni discriminación.

Al respecto, Salmerón también afirma que el multiculturalismo es resultado de la coexistencia de diferentes pueblos y comunidades indígenas y no indígenas que tienen su propia identidad y pretenden preservarla dentro de la sociedad nacional, y agrega que para ello se requiere poner en práctica los elementos de una cultura más general de tolerancia y respeto, un entorno económico común y un lenguaje político igualmente común que hagan posible aquella convivencia (Salmerón; 1998: 46). Con ello describe una sociedad plural y no de minorías o mayorías, con cierta independencia y actitudes de reconocimiento; que habrían de conducir a la conformación de una

cultura común, donde la pluralidad esté presente y se respeten las condiciones de bienestar de cada pueblo.

Por su parte, el filósofo León Olivé dice al respecto que el derecho a la diferencia, significa el reconocimiento y el respeto de la cultura y de sus miembros a preservarla, a hacerla florecer y desarrollarla creativamente, y a vivir según los planes de vida de quien elija de acuerdo con su cultura, sin dejar por ello de participar en la vida nacional e internacional (Olivé; 1999:15).

A lo anterior agrega que el multiculturalismo, no solamente implica defender el derecho de las diversas culturas y a la diferencia, sino también defender el derecho a participar en la construcción de las sociedades nacionales y de la sociedad global. Se entiende, asimismo, que en el proyecto de nación tendrían que participar diversas culturas en su construcción (social, política, artística, económica, ideológica, cultural y educativa), enriqueciendo de esta forma a la sociedad nacional. Para ello, -nos dice- el Estado monopolizador y globalizador debe reconocer la diversidad cultural y el derecho de cada cultura a preservarse, a florecer, a desarrollarse y a participar activamente en la construcción de la sociedad nacional, y respetar sus diferencias como tales.

Por igual, Olivé, defiende un modelo de multiculturalismo basado en la concepción pluralista del conocimiento y de la moral, sin caer en el imperialismo o en el relativismo cultural, sino uno que sostenga un diálogo auténtico, una cooperación y una solidaridad entre las culturas, el respeto a la identidad y el derecho a la sobre-vivencia, privilegiando el respeto a la autonomía y a la dignidad de los individuos (Olivé; 1999: 18).

Sobre estas bases, fundamenta el modelo pluralista, desde la epistemología con la tesis de que la realidad se deja ver y conocer de diferentes maneras; y desde la ética, con la tesis de que no hay normas morales de validez absoluta para emitir juicios como correctas o incorrectas de las personas ni hay criterios absolutos para evaluar las normas y los sistemas normativos (Olivé; 1999: 19). O sea, que el modelo pluralista aludido sostiene que hay una diversidad de puntos de vista, de formas legítimas de conocer e interactuar con el mundo, y de concebir lo que es moralmente correcto desde la cultura de cada uno.

También de acuerdo con Olivé un proyecto multicultural en México tendrá futuro sólo en la medida en que se comprometen con él todos los sectores de la sociedad, empezando con el Estado,

empresarios, partidos políticos, intelectuales radicales y no radicales, como los diversos pueblos indígenas y no indígenas, sus líderes y la sociedad en su conjunto. Y un proyecto multicultural en el planeta tendrá futuro en la medida en que los miembros de las diversas culturas, comenzado por los Estados y la élite política, económica e ideológica internacional y nacional acepten la diferencia, sean respetuosos de las otras culturas, estén dispuestos a cooperar en el desarrollo de una sociedad multicultural y a admitir la posibilidad de hacer los cambios necesarios en su propia cultura para la convivencia armónica con las otras (Olivé; 1999: 20).

Hay, pues, que tener siempre en mente la idea de que la diversidad, de una u otra forma, nos enriquece y nos permite plantear un proyecto cultural educativo a futuro que beneficie a todos sin distinciones; mismo que como Miguel López Melero lo concibe: nos permite construir una escuela de calidad, una didáctica de calidad y unos profesionales de calidad... donde todos hemos de aprender a “enseñar a aprender”; mediante un proceso de aprendizaje permanente e interactivo, donde todas (os) hemos de aprender a compartir nuevos significados, nuevas realidades y nuevos comportamientos de relación entre las personas (López; : 32). En mi opinión es esta concepción la que debemos de desarrollar y fomentar en el proceso de formación de los profesores, es decir una donde se conciba esta nueva forma de educar (se) partiendo de la cultura de la diversidad cultural y lingüística como valor y no como problema u obstáculo.

Se entiende entonces que la diversidad cultural y lingüística se han venido conformando y manifestando en las sociedades (mundial, nacional, regional y local), surge la necesidad de proporcionarles una educación específica a los pueblos y comunidades indígenas, las llamadas minorías étnicas y a los inmigrantes. Sin embargo, regularmente se aprecia que los Estados o la elite en el poder, niegan tal educación alternativa, y en su caso desarrollan políticas educativas que van acordes con sus necesidades e intereses desde una perspectiva homogeneizante, para la no-diversidad; haciendo caso omiso de la existencia de la “otredad”, en lugar de fomentar y garantizar el reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística, y el respeto a las diferencias.

En este contexto, desde el punto de vista del fenómeno político, se denotan diferentes corrientes contemporáneas que giran ya alrededor de la política de reconocimiento de las minorías y desamparadas o de los grupos étnicos, como se les ha venido calificando a los indígenas, tanto nativos como inmigrados a las grandes urbes de la sociedad nacional e internacional, en busca de subsistencia, quienes han tomado como bandera la lucha política se han manifestado a través de

diferentes discursos y actividades proselitistas, cuya labor viene contribuyendo a cambiar la mentalidad de la sociedad, principalmente aquellos que no reconocen, y menos respetan la diversidad como tal.

En este proceso también han tenido que ver en gran medida las presiones o movimientos sociales, donde las demandas de intelectuales, educadores, políticos, empresarios y organizaciones sociales, e independientes al régimen en turno, han sido cada día más notables respecto a la necesidad de una transformación de la educación en general y la educación de los indígenas en lo particular, como uno de los factores claves para el progreso económico y desarrollo de la sociedad, y como una nueva forma de atender a la diversidad cultural y lingüística existente.

Lo anterior ha contribuido, fomentado y fortalecido la necesidad y el indispensable reto que se tiene, para empezar a diseñar y construir una educación más acorde con la realidad, -que responda a las problemáticas, necesidades, intereses y proyectos de vida de los educandos, tanto indígenas como no indígenas, y que les permita vivir dignamente en una situación de igualdad y a la vez de equidad-, donde se privilegie el reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística, y se respete las diferencias como tales. Esto debe manifestarse en la práctica, más allá del discurso y el papel, como se ha venido haciendo hasta nuestros días.

Considero que la educación que pueda responder a las demandas de los sectores inconformes por un tipo y calidad de educación para sus hijos, principalmente de los indígenas, quienes reclaman –en México– el reconocimiento y el respeto a su cultura, lengua, cosmovisión de mundo, formas de vida, etc., debe de estar enfocada desde la *PERSPECTIVA INTERCULTURAL*, una vez que, es la que permite ver, reconocer, desarrollar, tolerar y respetar a la diversidad real ya que, de hecho en ella, se dan intercambios en la vida diaria entre diferentes culturas, y, un “*diálogo respetuoso y equilibrado entre culturas, (que) se opone a la posición integracionista y apuesta por la posibilidad de reforzar la autonomía cultural*” (Godenzzi; 1996:14).

Hoy en día, dicha educación se entiende como proyecto democratizador en todo el mundo, principalmente en los países donde hay mayor número de pueblos y comunidades indígenas, y en los de concentración de inmigrantes, grupos que se diferencian por sus culturas y lenguas, dentro de los cuales pueden incluirse algunas o varias de ellas, ya en contraposición a la relación entre una cultura

indígena y la llamada cultura occidental, desde una situación desigual y conflictiva, como la que se ha venido dando hace más de quinientos años en nuestro país.

1.2. PERSPECTIVA INTERCULTURAL.

El término –intercultural– es dado por la UNESCO a los programas de educación tendientes a reforzar las identidades propias de los pueblos y comunidades indígenas en los contextos interculturales; significa la relación entre una cultura indígena y la llamada cultura occidental, y la interacción o dialogo de participantes de diferentes culturas, y no la yuxtaposición de contenidos ya hechos (Godenzzi; 1996: 4-5).

Al respecto, Antonio Muñoz Sedano dice que el prefijo INTER indica una relación entre varios elementos diferentes, marca una reciprocidad: integración, intercambio, ruptura de aislamiento, y al mismo tiempo una separación: interdicción, interposición, diferencia. Lo que significa un proceso dinámico marcado de reciprocidad de perspectivas y a la vez caracteriza una voluntad de acción en el seno de una sociedad multicultural (Muñoz; 1997: 119).

Para Gastón Sepúlveda, la interculturalidad es la construcción mancomunada de nuevas realidades y significados, es la construcción de conocimientos que se generan al relacionar y articular dos mundos de vida diferentes; proceso en el cual se construyen nuevas realidades culturales sin renunciar a la propia (Sepúlveda; 1996:17); tiende así a privilegiar una comunicación intercultural, es decir, una comunicación en donde se le dé la oportunidad a los sujetos, en este caso a los educandos, a construir conocimientos y significados con sentido y no meramente el traspaso de informaciones culturales sino con posibilidades de articular simbólicamente dos mundos de vida y permanentemente en la construcción de conocimientos significativos y con sentido para ellos.

Más lo anterior, se dice, solo es posible cuando los inmediatos protagonistas educativos, hayan tomado conciencia y valorado la cultura de los educandos paralelamente con la cultura nacional, y cuando estos educandos logran la capacidad de integrar las modalidades de conocimientos de sus mundos de vida con los conocimientos escolares, sin ello es difícil establecer

los ámbitos de competencias sociales e incluso valorar el conocimiento tradicional de los pueblos (Godenzzi; 1996: 100).

Por su parte, Rosaleen Howard-Malverde, ha señalado que hay dos planos diferentes de entender y de utilizar el concepto de interculturalidad. Por un lado, en el ideológico de una propuesta de acción educativa, donde el planificador y educador buscan formular e implementar políticas educativas basadas en ideales de diálogo, comprensión, tolerancia y democracia; y por otro lado sirve para caracterizar las prácticas sociales y culturales de los actores, miembros de la sociedad donde predomina la diversidad cultural y el multiculturalismo (Howard; 1996: 115). Por lo que considero, que depende de la posición de la disciplina que se esté abordando³.

Sin embargo, la interculturalidad vivida es por lo general una realidad de conflictos, un constante proceso de contestación entre grupos cuyas relaciones son asimétricas y desiguales en términos de poder social, económico y político; donde el más poderoso somete al más débil, que trae como consecuencia la exclusión y la discriminación en sus diferentes manifestaciones.

Por su parte, por lo que respecta a la educación intercultural, Sabine Speiser considera que la interculturalidad no se refiere únicamente a los contenidos escolares sino que significa el enfoque del proceso de aprendizaje-enseñanza, es decir, una prioridad del aprendizaje frente a la enseñanza. O sea que es un proceso autodeterminado partiendo de la realidad misma, observable, de imitación, y no precisamente de un proceso enseñanza que privilegia la memoria y la repetición (Speiser; 1996: 109). Esto significa, que en el acto educativo o proceso enseñanza–aprendizaje, habría que partir de lo que el niño conoce de su propio ambiente y habría que abrir camino hacia la comprensión desde lo propio a lo ajeno, con la idea de lograr una integración comprensiva funcional de las diferentes culturas que conforman la sociedad nacional.

³ La visión o posición que se tiene de la interculturalidad en algunas disciplinas de carácter social, que de una u otra forma han venido analizando, discutiendo y construyendo concepciones propias dentro de su campo de estudio, como lo son: El enfoque *psicolingüístico* que gira entorno a la noción de identidad, y es visto como un problema técnico relativo al bilingüismo o al multilingüismo, considerando como el eje central de todo debate al respecto; el *sociopolítico*, en el que cada vez aparece con mayor fuerza lo cultural y lo étnico como elementos de reivindicación de la identidad cultural y lingüística, a raíz de la aparición de los conceptos de sociedad multicultural, pluricultural e intercultural; el *sociológico*, que le da mayor énfasis a la forma cómo se genera una cohesión de grupo a través de la pertenencia étnica y cómo la reivindicación de la identidad puede producir acciones sociales y políticas, es decir, su preocupación está centrada en el análisis de las relaciones interculturales que se desarrollan en las distintas sociedades; y el enfoque *antropológico*, que construye la idea de interculturalidad, a través del concepto de relativismo cultural, y que aborda aquella como intercambio, como mensajes, y préstamos y enriquecimientos recíprocos. En mi opinión, aquí está el centro de reflexión intercultural, principalmente en las sociedades complejas, como la nuestra. Los cuales han trascendido a la pedagogía y a la didáctica.

Teresa Valiente Catter coincide con Speiser, en el sentido de que metodológicamente para ambos, hay que partir de lo conocido y de la realidad del educando; es decir: *“desde una perspectiva pedagógica intercultural... (pues) las respuestas que damos (las) podemos distinguir desde una pretendida asimilación de los otros al nosotros hasta el reconocimiento y aceptación en nosotros de la alteridad de los otros”* (Valiente; 1996: 296-298). Lo que implica una comunicación que parta de lo conocido a lo desconocido, a fin de explorar la “otredad” en su conjunto.

Sobre los ámbitos de interacción intercultural en el ámbito educativo, Ileana Soto dice que la interculturalidad es la relación de articulación entre grupos étnicos y la sociedad hegemónica, donde se busca la interacción social armónica, la valoración sociocultural existente, la apropiación de experiencias, saberes y conocimientos mutuamente; con la intención de propiciar un desarrollo integral y socialmente equilibrado de la comunidad educativa a través de ellos, de la sociedad en general, y favorecer el respeto mutuo a través de la eliminación de los prejuicios sociales y el reconocimiento de las culturas indígenas como diferentes y poseedoras de valores desarrollados en la dialéctica propia de las mismas (Soto; 1996: 144). Para ello, su base sería el desarrollo de la identidad lingüística y cultural en su más amplio sentido.

En fin, el modelo o perspectiva educativa intercultural propicia la recuperación, revaloración, apropiación y generación de valores culturales; por eso, es fundamental incorporar la interculturalidad como eje transversal en el currículo escolar de la educación básica y de los demás niveles educativos existentes.

De acuerdo a lo anterior se puede considerar a la pedagogía intercultural como un método que gira sobre la relación identidad-alteridad, es decir, preferentemente sobre un plano metodológico de comprensión y búsqueda de condiciones posibles de intercambio, más que en el plano de la transmisión de los saberes; esto no quiere decir que habría que dejar de lado los contenidos, sino al contrario, los contenidos escolares tendrían que ser el centro de reflexión en el proceso educativo.

Pues, como lo consideran Luis Enrique López y Wolfgang Küper, un enfoque pedagógico con perspectiva intercultural refuerza el desarrollo de la capacidad de diálogo entre los habitantes de culturas diferentes y la construcción de formas de comunicación que permitan el acercamiento de las diferencias, expresarlas y relacionarlas para un desarrollo integral, lo cual implica aprender a

manejar conflictos y a no desplazarlos. En este sentido, la interculturalidad es un asunto que compromete a todos los sectores de la sociedad (López y Küper; 2000: 5).

De aquí se desprende la idea de que para que se dé una interrelación cultural o interculturalidad de signo positivo (pues también es negativa en casos), se debe partir del hecho de que los protagonistas son dos o más culturas diferentes y, también, que ninguna de ellas es superior ni inferior; esto significa, por lo demás, desechar prejuicios, cambiar actitudes y propiciar el reconocimiento y respeto mutuo, desde una posición horizontal, comunicativa y democrática.

Por lo demás la educación con perspectiva intercultural es considerada –en el ámbito de instituciones internacionales– cómo derecho inalienable de los individuos, dentro de los cuales se contempla el derecho de procedencia y a la identidad cultural como patrimonio de la personalidad, como lo expresa la Declaración Universal de los Derechos Humanos: “*la educación tenderá al desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; promoverá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y grupos étnicos y religiosos*” (Besalú, Campani y Palaudarias; 1998: 36).

Misma que se hace manifiesta en los suscritos textos del Convenio 169 de la OIT, en el artículo 27, que a la letra dice: “*Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas las demás aspiraciones sociales, económicas y culturales*” (América Indígena; 1996: 50).

A partir de lo anterior, se empiezan a gestar modelos educativos con la perspectiva intercultural en diferentes países y contextos con la finalidad de satisfacer las múltiples necesidades de los educandos con culturas y lenguas diferentes, tales como: Educación Bilingüe Intercultural, Educación Multicultural, Educación Intercultural Bilingüe y Educación Indígena Bilingüe Intercultural, los cuales si bien aparentan perseguir el mismo fin, atender la diversidad lingüística y cultural, sus enfoques y matices son diversos, ya que cada modelo está basado en un modo de comprender –una cultura y un contexto histórico– social particular o específico.

En lo que sigue paso a desarrollar o describir los modelos educativos que pretenden atender a la diversidad cultural y lingüística; primero, en los países europeos, después en norteamérica (EE.UU.), luego en los países sudamericanos y por último en nuestro país.

1.2.1. EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL.

En las sociedades de los países europeos, se refleja la existencia de diversos pueblos, lenguas y culturas que coexisten mutuamente, conviven o luchan en busca de su identidad nacional y étnica, sin llegar a la integración total de la unidad política nacional; es por ello que, actualmente, no se puede hablar de una sola y única política educativa, porque la diversidad de situaciones culturales no la admite; ya que, en el territorio de la Unión Europea viven legalmente más de once millones de ciudadanos procedentes de otros países y continentes, y entre un millón y medio se han instalado en forma ilegal (Muñoz; 1997: 12).

En las sociedades modernas de dichos se registran relaciones de poblaciones con culturas y lenguas diferentes (internacional, nacional, regionalmente e incluso a nivel comunidad), tanto económicas, políticas y sociales (interculturales), que se dan al interior y exterior del país, como por los movimientos migratorios que se están suscitando en nuestros días. Tal como lo señala Besalú para el caso Español, la inmigración ha sido la ocasión histórico-social que ha generado el interés por la interculturalidad, más no puede reducirse a ella y a la inserción de los hijos de los inmigrantes en la escuela; porque se expresaría una resistencia a las dimensiones más profundas de este concepto (Besalú, Campani y Palaudarias; 1998: 7).

Al respecto, el colectivo de Educación Intercultural (AMANI), considera éstas relaciones culturales y lingüísticas como generadoras de conflictos multiculturales-sociales; los cuales se dan en la vida cotidiana, desde luego, al interior de las sociedades, en donde cada vez más aumenta la conciencia de la identidad nacional y étnica, colectiva e individual, por lo menos implícitamente frente al exterior. O sea que los movimientos migratorios han situado en un mismo espacio a personas de muy diferentes orígenes culturales y provocan la aparición de sociedades multiculturales (Aguilera, et-al; 1996: 13).

Por ejemplo, dicho conflicto es inherente a la coexistencia de individuos de diferentes culturas y lenguas en la sociedad europea, es decir donde se da el contacto entre la sociedad autóctona y los colectivos de inmigrantes, la cual si bien debería de ser considerada desde una visión positiva, dándoles oportunidad de enriquecerse mutuamente a cada uno, unas logran mayor beneficio que otras no reconociendo, como lo sugiere Beatriz Aguilera, et-al, que “*sin la presencia de lo diferente no hay crecimiento posible*” (Aguilera et-al; 1996: 16).

Más el conflicto no solo toca las políticas sociales generadas, sino que también empieza a cobrar mayor presencia y es cada vez más notorio en los centros escolares, principalmente en donde existen o hay presencia de educandos inmigrantes, de quienes –se dice– traen arrastrando las deficiencias del dominio de la lengua, cultura y cosmovisión de mundo de los alumnos nativos, o subrayándose las situaciones particulares de ellos. Más también, poco a poco, se va tomando conciencia, y a la vez que se analiza esta problemática específica, se descubre que el meollo del asunto está en la identidad cultural, es decir, el problema del inmigrante se encuentra en el hecho de que vive entre dos sistemas autónomos de identidades, sin posibilidad de integrarse al sistema educativo.

Así para dar respuesta a esta problemática o conflicto cultural, los países receptores (así como organizaciones sociales, ONGs, Universidades Autónomas, etc.), responden en un primer momento con programas de educación multicultural, que son programas pilotos de educación compensatoria;⁴ educación única y exclusivamente para los hijos de los inmigrados, con el propósito de nivelarlos académicamente para que tengan mayores facilidades de incorporarse a los programas educativos nacionales vigentes y/o a la sociedad.

Se puede decir entonces que el nacimiento y crecimiento de los programas de educación multicultural y hoy en día educación intercultural, se deben –entre otros– a los factores siguientes: La finalización del colonialismo; el rechazo social y político del racismo tras la segunda guerra mundial; el reconocimiento internacional de los derechos humanos; la conformación de los países

⁴ La educación compensatoria surge dentro del amplio movimiento de igualdad de oportunidades y se denomina política compensatoria por el conjunto de medidas políticas, económicas y sociales que se le aplica a una población minoritaria discriminada y de extrema pobreza, para reducir y paliar las desventajas en el acceso al sistema educativo. En otras palabras, se refiere a un conjunto de programas específicos de atención educativa a poblaciones socioculturalmente deprivadas; en un inicio evolucionó hacia programas bilingües, después biculturales y actualmente multiculturales. Esto se debe por la esencia hacia el reconocimiento de la igualdad de derechos de todas las culturas a su existencia y desarrollo. Muñoz Sedano Antonio; 1997: 117-118.

Europeos por diferencias étnicas y lingüísticas y la recepción de inmigrantes; frente a ello los organismos promotores y directivos de las Comunidades Europeas (Consejo de Europa, OCDE-CERI, Comisión Europea) proclaman desde sus inicios la necesidad de incrementar las relaciones entre todos los pueblos y culturas (Muñoz; 1997: 115-116). Todo ello ha contribuido para que en el campo educativo se empiece a dar un giro y un cambio de enfoque a los sistemas educativos o, por lo menos, se esté gestando un enfoque educativo específico.

Esta educación multicultural surge para dar atención escolar a los inmigrantes e hijos de inmigrados, la cual no ha logrado cumplir cabalmente los propósitos que le dieron origen, por lo que actualmente la situación de los inmigrantes ha empeorado por la recesión económica, ya que en Europa cada vez se endurecen las políticas restrictivas frente a la inmigración. Por lo demás, si bien, educativamente se reconocen los derechos a la identidad de las minorías culturales y a una educación diferenciada; lo hacen con respecto a la influencia de la política general y de la presión social que cada vez cobran mayor presencia.

A raíz de lo anterior, dicha educación multicultural ha dado lugar a una educación bilingüe intercultural, como planteamiento ideal a seguir en toda la población europea, principalmente en aquellos países con mayor población étnica y colectivo inmigrante; en otras palabras, con mayor población diversa lingüística y culturalmente. Esto significa, que la educación bilingüe intercultural aparece no sólo como una mera respuesta a la condición multicultural de la sociedad en los estados de la unión europea, sino que se contempla como una defensa en los conflictos potenciales que esta nueva condición cultural produce en la vida cotidiana.

Siendo esto así, su objetivo principal es la formación de valores, actitudes y comunicación humana; donde privilegie la aceptación mutua entre los miembros de la misma sociedad. Lo que significa una educación moral y cívica, resaltando precisamente los valores y actitudes de respeto, tolerancia, aceptación, colaboración y comunicación. Entonces es erróneo identificarla como una educación sola de inmigrantes, sino para todos, que permita la convivencia y colaboración dentro de una sociedad multicultural.

Dicho modelo educativo intercultural, empieza a cobrar mayor difusión y en algunas escuelas de los países europeos, ya se ha implementado y cobra expresión de programas pilotos,

unos con mayor años de experiencias que otros, pero en fin, por lo menos ya se ha puesto en debate la interculturalidad.

En dicho continente también las acciones educativas, conducentes a ella, han sido impulsadas por los organismos nacionales e internacionales y por las universidades que han tomado conciencia de la diversidad cultural y que han puesto sus ojos en la otredad. Es decir, los países de dicho contexto, se han venido desarrollando diversos programas, proyectos, cursos, conferencias y seminarios; como alternativa educativa tanto para la atención a inmigrantes como para los nativos; comprendiendo para el caso español “*la interculturalidad como una propuesta importante y necesaria para la vida social y para la educación en el mundo de hoy*” (Besalú, Campani y Palaudárias; 1998: 8).

Ante tales procesos el Estado se ha visto en la necesidad de encontrar formas de integración, ya sea económica o de otra índole, –como la educativa– que favorezcan las relaciones interpersonales humanas. Y, ya que, en dichas sociedades se hace imprescindible y necesaria una educación de esta naturaleza, intercultural, la educación que responde a las demandas de la población discriminada, atendiendo las necesidades culturales, tanto afectivas como cognitivas de los grupos y de los individuos; es decir una educación que promueva el respeto y la tolerancia mutuas, donde los alumnos sean los portadores de saberes, conocimientos y experiencias propias, y construidas históricamente en su contexto social.

De esta forma se han estado elaborando y construyendo marcos teóricos sobre la educación intercultural en Europa, a través del Consejo de Europa, Unión Europea y el Parlamento Europeo, que de una u otra forma, han preparado medidas jurídicas importantes para los estados europeos, y procurando que se vayan incrementando acciones educativas basadas en el derecho a la diferencia y el respeto a las minorías y, a la vez, se vayan intensificando acciones en contra del racismo y la xenofobia; floreciendo, desde luego, teorías y prácticas de educación intercultural.

En dicho contexto, la educación bilingüe intercultural no es trabajo de un sólo protagonista (profesor, alumno, padres de familia, o autoridades educativas), sino de todos los actores inmediatos y no inmediatos de la educación. Es por lo tanto un trabajo que nos compete a todos, por lo que debe haber conciencia clara de que la educación intercultural requiere un esfuerzo común de toda la sociedad, una coordinación de todas las organizaciones implicadas, una participación efectiva de las

minorías culturales, una concertación y una flexibilidad hacia la finalidad común; hacia la eficaz construcción de una sociedad más humana, fundada en la cooperación activa de los diversos pueblos y culturas (Muñoz, 1997: 24).

Dicho de otro modo, la realidad plural, cultural, social y política de la sociedad europea reclama la educación bilingüe intercultural para todos, tanto para las minorías inmigrantes como para las mayorías autóctonas, basando la comunicación entre culturas en la igualdad y el respeto a la diferencia; o sea, una interculturalidad global, como principio rector de una política intercultural para todas las sociedades del viejo continente. Esto les permitirá –se dice– colocar a las minorías en una situación de participantes activos en la vida económica, social, cívica y cultural del país de acogida que les convertirá en agentes sociales creativos, capaces de aportar lo mismo que de recibir; rompiendo con el espiral exclusión–marginación.

Para ello, todo plan y programas de estudios debe respetar y, lo más importante, desarrollar en la práctica los principios básicos de la educación bilingüe intercultural, de esta forma se estaría evitando que quede solamente en el discurso muerto y demagógico, y se siga con prácticas educativas tendientes a la integración asimiladora, queriendo anular las diferencias de las minorías, además de que han de cubrir todos los sectores importantes de la vida económica, social, laboral, cívica, cultural y educativa.

Así, toda vez, que la educación bilingüe intercultural acepta la incorporación activa de todos los pueblos étnicos e inmigrantes, no es fácil que se realice adecuadamente, principalmente en las sociedades con fuertes prejuicios racistas como lo son estos países; lo cual ha de acentuarse sí no se cuenta con una política de integración sin estereotipos ni intenciones de homogeneidad, donde participan activamente las minorías, los inmigrantes y la sociedad en su conjunto es muy difícil lograrlo. Además se requiere el esfuerzo conjunto y solidario de muchas instituciones sociales (partidos políticos, medios de comunicación, empresas, sindicatos, asociaciones, ayuntamientos, etc.) y de los ciudadanos en general.

Dicha alternativa educativa contempla, entonces, tanto los aspectos cognitivos y reflexivos como los afectivos y socio-racionales; y tiene por objetivo transformar progresivamente a las propias instituciones y grupos sociales, el imaginario individual y el colectivo, así como las

prácticas sociales, tendientes a realizar valores, discursos o estrategias que impliquen conceptos de superioridad, de discriminación y de intolerancia.

Por todo lo anterior, considero que la educación bilingüe intercultural, si bien, es un concepto en disputa y abierto a una serie de interpretaciones, cuyos contenidos depende de quién las formule, y también casi un hecho, *“debe conceptualizarse como un conjunto de prácticas educativas diseñadas para fomentar el respeto mutuo y el entendimiento entre todos los alumnos, más allá de su origen cultural, lingüístico, étnico o religioso”* (Besalú, Campani y Palaudárias; 1998: 72).

De aquí que se considere urgente que los países europeos ajusten el sistema educativo a las necesidades de los nuevos residentes, para lograr una educación más integral, funcional y competitiva; debido a que la mayoría de ellos se han convertido en sociedades con inmigrantes, y que la diversidad cultural y lingüística en las escuelas públicas está convirtiéndose en norma. Para ello, se contempla la educación bilingüe intercultural como un instrumento indispensable, emana de un reconocimiento y de una comprensión de la diversidad en la sociedad.

Dicha educación es bilingüe, en cuanto está destinada a inmigrantes y requiere el dominio pleno del idioma del país de acogida, toda vez que es el requisito previo más importante para el éxito académico en el sistema educativo de dicho país y para la integración de los mismos a la sociedad. Hoy en día, la tendencia creciente es incorporar a los niños cuanto antes con compañeros del país receptor, prestando atención lingüística especial, ya dentro de la misma clase y/o en sesiones intensivas. Y al uso de la metodología activa y de la práctica del trabajo de grupo, como caminos óptimos para inculcar estos valores por la vía de la práctica.

Sin embargo, para su implementación, implica un proceso interdisciplinario y la formación del maestro, desde el enfoque intercultural, para que se vaya evitando caer en contradicciones: decir una cosa y practicar otra. Es decir, es necesario que la formación de los maestros que atienden a grupos culturalmente diversos, posean un conocimiento de los fenómenos migratorios y de las realidades con las que se enfrentan, al tener que convivir con personas de otro medio cultural. Lo mismo, es menester que los profesores se preparen para recibir y comprender a sus alumnos, a sus familias, a sus colegas procedentes de otros países; y que respeten la diversidad de lenguas, los modos de vida, los proyectos, los comportamientos, las religiones, a fin de que puedan manejar los conflictos que surjan y sepan aprovecharlos para enriquecer culturalmente a los educandos.

Es de suma importancia, pues, que todos los profesores posean la preparación suficiente para adaptarse a las situaciones diferenciales de los alumnos; y también que se especialicen en programas, métodos, técnicas y procedimientos de tratamiento individualizado bilingües, para un adecuado desarrollo de las diversas lenguas y culturas en contacto. También debe de haber especialistas en educación intercultural en los centros de formación y en los equipos de apoyo para asesorar a los profesores de manera más directa y oportuna. Además de que los educadores, deben de estar conscientes de su laborioso trabajo, a la vez que hacer suyos los conceptos y nociones que giran en torno a la educación bilingüe intercultural, es decir, que entiendan el significado de la interculturalidad y sepan asignar a cada cultura la bondad de los valores que la caracterizan y respetar la diversidad en la práctica.

Otros elementos fundamentales para su implementación, lo son los materiales y recursos didácticos, mismos que han de ser adaptados a los usuarios, a la organización y al medio de transmisión, y el que en cada situación han de tenerse en cuenta los principios psicopedagógicos generales y los específicos. Y, además, de que el material didáctico ha de ser en ambas lenguas, conviene explicitarlo en guías didácticas de uso, para facilitar su inserción adecuada en la programación concreta que realiza el profesor conforme a las necesidades específicas y a la madurez del grupo. Estos recursos –se dice– han de ser conocidos por los educandos, y contruidos por los profesores y los propios educandos.

En síntesis, la educación bilingüe intercultural es educación del hombre en el conocimiento, en la comprensión y en el respeto de las diversas culturas de la sociedad en la que vive. En Europa, dadas estas características se propone como apropiada para todos los centros escolares y para la educación no formal; es decir, constituye un principio educativo general de la formación de todo ciudadano de las sociedades europeas actuales.

1.2.2. LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL.

En los países denominados de primer mundo, refiriéndose a Estados Unidos y Canadá, también es notoria la diversidad cultural y lingüística, misma que cada vez cobra mayor presencia e intensidad en la vida cotidiana. Esto se debe, por un lado, al reclamo de los pueblos autóctonos o los

de las minorías étnicas, como se les llama peyorativamente, las que tienden a reivindicarse como sujetos sociales con cierta autonomía y autodeterminación, y por otro lado, a la presencia de una gran cantidad de inmigrantes e hijos de inmigrados indígenas y no indígenas, procedentes de los países en vías de desarrollo (como América Latina), en busca del “sueño americano”.

Al respecto, Will Kymlicka en el segundo capítulo de su obra “Ciudadanía Multicultural”, hace mención de que la diversidad cultural surge de la incorporación de culturas originarias que denominadas como minorías nacionales, disfrutaban de autogobierno y que concentradas territorialmente a un estado mayor, desean continuar como sociedades distintas respecto de la cultura mayoritaria de la sociedad de la que forman parte, exigen diversas formas de autonomía para asegurar su supervivencia como sociedades distintas. También –nos dice– que esta surge de la inmigración individual y colectiva, de lo que los denomina grupos étnicos, quienes desean integrarse en la sociedad de la que forman parte y pretenden obtener un mayor reconocimiento de su identidad étnica; sin embargo, la idea no es convertirse en una nación separada y autogobernada paralela a la sociedad de la que forman parte, sino modificar las instituciones y las leyes de dicha sociedad para que sea más permeable a las diferencias (Kymlicka, 1996: 25-26).

La Asociación Nacional para la Educación Infantil (NAEYC), por su parte, dice que los Estados Unidos de Norteamérica son una nación de gran diversidad cultural, en la que se crean oportunidades para aprender y compartir experiencias semejantes y diferencias, aprender de agentes de distintos antecedentes culturales, promover una ciudadanía bilingüe con la capacidad para tener éxito en la economía mundial y para compartir con otras personas el patrimonio y las tradiciones propias que caracterizan a sus ciudadanos y los identifica como tales (NAEYC, 1995: 2). Concepción ésta de la diversidad en que se comprende y considera a las diferencias como recursos culturales y no como obstáculos para el progreso.

A raíz de la diversidad que se manifiesta en el ámbito social –en dichos países– se empieza dar atención a aspectos culturales y lingüísticos diversos, que se introducen en la escuela y en el aula escolar; en donde claramente se hace notar la presencia de grupos étnicos diferenciados por razones de: color de piel, lengua materna, actitudes, valores culturales y religiosos, y diferencias económicas; que al relacionarse e interactuar crean conflictos en la comunicación, problemas de aprendizaje y arrojan como consecuencia, un alto índice de deserción y reprobación escolar. A raíz de ello, surge la necesidad de una educación especial o programas educativos bilingües, que

pretenden mejorar la situación de estas diferencias en las escuelas, pero que no promueven un respeto hacia la cultura de origen y sí una integración en la cultura de acogida.

Por otra parte la educación multicultural, se refiere al conjunto de programas y prácticas educativas destinadas a mejorar el rendimiento escolar de las poblaciones étnicas e inmigrantes y/o a enseñar a los estudiantes del grupo mayoritario acerca de las culturas y experiencias de los grupos minoritarios. Sin embargo, no hay que olvidar que los educandos diversos lingüística y culturalmente llegan a la escuela con conocimientos y aprendizajes previamente adquiridos, desde luego, en el idioma del hogar donde nacieron, el que usan para hacer y establecer relaciones significativas de comunicación, y el que usan para estructurar sus conocimientos y probar su aprendizaje (NAEYC, 1995:1).

Dicho modelo educativo (Educación Multicultural), cobra mayor presencia en los países de Norteamérica (Estados Unidos y Canadá), donde se experimentan proyectos y propuestas educativos pilotos, compensatorios y autogestivos basados en el multiculturalismo; el cual tiene diversos enfoques, modelos educativos cuyos principios, retomando el texto de García, Pulido y Montes denominado, “*Educación Multicultural y el concepto de cultura*” (1998: 2-9), se resumen a continuación:

Primero, *Educar para igualar* (se enseñan a los culturalmente diversos para asimilarlos y privarlos culturalmente); consiste en igualar las oportunidades educativas para alumnos culturalmente diferentes, como si los alumnos fueran recipientes vacíos que habría que llenar para nivelar. Este modelo surge ante el fracaso escolar de los alumnos pertenecientes a los grupos minoritarios y como rechazo a la hipótesis del déficit genético y cultural como causa de dicho fracaso; ya que, la mayoría de los niños culturalmente diferentes presentan desventajas de aprendizaje en escuelas sometidas por los valores dominantes, y, para remediar esta situación –este modelo– recomienda aumentar la compatibilidad escuela-hogar mediante los programas de educación multicultural con la idea de aumentar el éxito y aprovechamiento escolar, negando las diferencias culturales.

Sobra decir que dicho enfoque está basado en la teoría del capital humano, es decir, la intención es que los futuros ciudadanos adquieran destrezas, habilidades y conocimientos que les sirvan para obtener empleo, hallar mejores condiciones de vida y para mejorar el ingreso económico

de la sociedad en general. En este caso, el objetivo de la educación es lograr la compatibilidad entre la dinámica del aula y la dinámica económica y cultural de origen de los grupos de individuos “diferentes” al grupo cultural dominante o mayoritario que sirve como referencia en la escuela. En síntesis, trata de diseñar programas de compensación educativa mediante los cuales el diferente puede lograr acceder con cierta rapidez a la competencia en la cultura dominante, siendo la escuela la que facilita el tránsito de una cultura a la otra.

Segundo, *el entendimiento cultural* (conocimiento de la diferencia). Se trata de enseñar a todos a valorar las diferencias entre las culturas, o sea, de una educación acerca de las diferencias culturales; para ello, la escuela ha de orientarse hacia el enriquecimiento cultural de todos los alumnos, sin distinción alguna, para que vivan armónicamente en una sociedad multicultural, y mostrar una mayor sensibilidad, modificando el currículo de estudios, para que de esta manera refleje con precisión sus intereses y peculiaridades.

En síntesis, esta modalidad de educación multicultural, significa aprender acerca de los diversos grupos culturales, ahondando en las diferencias culturales y, con el mismo énfasis, en el reconocimiento e identificación de las similitudes culturales. Este enfoque se fundamenta en la psicología social (la teoría sobre el prejuicio y el auto-concepto); respecto al prejuicio sostiene que los niños tienden a sobre-categorizar y estereotipar muchas cosas hacia el final del periodo de la infancia y sus categorías adquieren atributos descriptivos que aplican a todo objeto y a lo humano. Sus teóricos han empleado la teoría psicodinámica, la cual dice que la mente posee impulsos y capacidades innatos como la agresión, la afiliación a otros, el miedo a los extraños o la necesidad de una auto-imagen positiva, que se manifiestan en sentimientos y necesidades básicas, y el odio o rechazo a otros; siendo conscientes de sólo algunas de ellas.

Tercero, *el pluralismo cultural* (preservar y extender el pluralismo), surge de la no-aceptación por parte de las minorías étnicas de las prácticas de aculturación y asimilación a las que se encuentran sometidas en el contacto con las culturas mayoritarias. Para los teóricos de ésta, habría que mantener la diversidad y la escuela debería preservar y extender el pluralismo cultural. Al tiempo que señalan que para que pueda crecer el pluralismo cultural han de reunirse, entre otras, cuatro condiciones: existencia de diversidad cultural dentro de la sociedad; interacción, inter e intra grupos; los grupos que coexisten deben compartir aproximadamente las mismas oportunidades políticas, económicas y educativas; y la sociedad debe valorar la diversidad cultural.

Se entiende –a toda luz– que en este modelo se rechaza la asimilación y el separatismo y se defiende que hay que afrontar la cuestión de la diversidad cultural en y desde la educación, sin juzgar el modo de vida de la “otredad”. Por consiguiente, el profesorado debe ser consciente de que no todos los grupos culturales conceden el mismo valor a los componentes curriculares, ni a las necesidades, deseos y aspiraciones de esos grupos. Dicho enfoque se fundamenta de las teorías sociológicas, antropológicas y del aprendizaje social.

Cuarto, *la educación bicultural* (competencia en dos culturas), la idea es producir sujetos competentes en dos culturas diferentes. Tal posición es consecuencia del rechazo por parte de los grupos minoritarios de la idea de la asimilación; esta educación permite mantener y preservar la cultura nativa y adquirir la cultura dominante como una alternativa o segunda cultura. Para ello esta educación debe conducir a la completa participación de los jóvenes del grupo mayoritario o de los minoritarios en las oportunidades socioeconómicas que ofrece el Estado, sin que los miembros de un grupo minoritario tengan que perder su identidad cultural o su lengua materna, participando de lleno en la sociedad dominante.

Quinto, *la educación como transformación* (educación multicultural y reconstrucción social), la educación multicultural, se concibe, como un proceso encaminado a lograr un desarrollo de los niveles de conciencia de los estudiantes de minorías, de sus padres y de la comunidad en general, acerca de sus condiciones socioeconómicas, con objeto de capacitarles para la ejecución de acciones sociales basadas en una comprensión crítica de la realidad. Para el fundamento de este enfoque, se convergen tres teorías.

Teorías sociológicas, como la teoría del conflicto y de la resistencia; de conflicto porque, el comportamiento social está organizado a partir de una base grupal más que individual y los grupos luchan por el control de los recursos de poder, riqueza y prestigio que existen en la sociedad, donde los grupos dominantes estructuran instituciones sociales que operan para mantener e incrementar el control, racismo, sexismo y clasismo; y resistencia porque, los grupos oprimidos no se acomodan pasivamente a la situación sino que luchan y se oponen a ella, siendo muy variadas las formas de lucha y oposición.

Teorías de desarrollo cognitivo, las cuales defienden el carácter constructivista del aprendizaje y la importancia de la experiencia propia del sujeto en dicha construcción; es decir, los

protagonistas en este caso los niños tendrán que interactuar con dichos grupos, pues será la experiencia directa la que contribuya a generar un conocimiento sobre ellos.

Teorías de la cultura, en las que se contempla como una adaptación a circunstancias vitales determinadas en gran parte por la competición entre grupos por la posesión de recursos. Se rechaza el acento en los aspectos de ideación (conocimientos, valores, creencias) de la cultura y en la concepción estática presente en las teorías sobre su transmisión, enfatizándose los aspectos materiales y los relativos a la estructura política de las sociedades, así como el carácter improvisado de la creación de la cultura a partir de la base del día a día, proceso siempre en curso, similar al que sigue la construcción individual del conocimiento.

Sexto, *educación antirracista* (persigue el entendimiento entre culturas y el cambio paulatino de la sociedad a través de la educación), esta educación se compara con la educación multicultural en los aspectos ideológicos y axiológicos, ya que ambas se asumen frente al liberalismo que enfatiza la libertad de pensamiento y acción que posee cada individuo; pero no en sus respectivos fundamentos teóricos-científicos.

La educación antirracista, radica en una ideología apoyada en un análisis de clases de inspiración marxista, puesta al servicio de una transformación social basada en la liberación de los grupos oprimidos y la eliminación de las discriminaciones institucionales, concibiendo la escuela como una agencia para la promoción de la acción política. Una de las diferencias de este con otros enfoques, es que el antirracista explica cada opción a partir de la conversión de las diferencias en desigualdades, conversión que tiene lugar durante la construcción cognitiva de las categorías de seres humanos. Para esta, además, el racismo es la causa principal de los problemas educativos de los grupos étnicos minoritarios y la escuela puede y debe jugar un papel crucial en la eliminación del racismo personal e institucional.

En fin, todos los niños del país merecen recibir una educación que responda a su familia, comunidad y ambiente étnico y cultural. Y para que los educandos se desarrollen y aprendan en condiciones óptimas, el profesor debe estar preparado para satisfacer sus diversas necesidades educativas, culturales, lingüísticas y de desarrollo; para ello hay la necesidad de animar a los padres a que usen y desarrollen el lenguaje de los niños en el hogar; finalmente, para este enfoque los

educadores deben respetar el ambiente lingüístico y cultural de los educandos y sus estilos diversos de aprendizaje (NAEYC; 1995: 1).

Estos planteamientos y/o enfoques educativos de la perspectiva multicultural, no surgieron de la nada y el vacío, son resultado de los constantes enfrentamiento de racismo, discriminación, segregación, etc., sufridos tanto por los inmigrantes como por las reservas étnicas de estos países primer-mundistas, que como para frenar y subsanar estas situaciones han implementado estas modalidades de educación y, a la vez, intentar un mejor y mayor aprovechamiento escolar de los educandos inmigrantes, procedentes principalmente de los países indigentes, como nuestro país.

Lo que sí es una realidad, es que hasta en los países del primer mundo existe la preocupación de cómo dar atención educativa adecuada a la diversidad cultural y lingüística, desde luego con finalidades e intenciones diferentes. Pues sus portadores son quienes producen y dan batalla para los trabajos más pesados y trabajosos, y contribuyen finalmente al desarrollo de ellos. Aunque los estados hacen poco o nada para remediar y dar atención a los educandos con culturas y lenguas diferentes desde la cosmovisión de mundo de esta inmensa diversidad que día a día se percibe en mayor dimensión y magnitud.

Finalmente, si bien en dichos países se están implementando programas pilotos y acciones basadas en uno u otro de los enfoques ya antes señalados, mismos que algunos gobiernos de los estados están retomando; lo más importantes es que se ve notoria la preocupación hacia una educación multicultural, frente a lo que es la sociedad diversa y heterogénea. Aunque lo sea nada más para la nivelación de los conocimientos de los inmigrantes para competir paralelamente con los de la cultura nativa, y dar atención adecuada a esta diferencia que es uno de sus derechos, desde la perspectiva multicultural en su más amplia expresión.

1.2.3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE.

Actualmente, en los países conocidos como países en vías de desarrollo ó de tercer mundo (por ejemplo, los de Sudamérica), preexisten pueblos autóctonos o tradicionales, que día a día reclaman sus derechos sociales y jurídicos y que demandan una educación acorde a la realidad física

y social en que viven; quienes gracias a su organización y a la conciencia que han adquirido sobre la diversidad cultural y lingüística defienden y valoran a capa y espada su cultura, lengua, medicina tradicional, cosmovisión de mundo, sistema de organización y de justicia; fortaleciendo y enriqueciendo de esta manera su identidad individual y colectiva, que les hace ser como tales y les permite ver a la “otredad” como iguales y a la vez como diferentes.

Esto ha contribuido en gran escala para que en las Constituciones de algunos países como Bolivia, Ecuador, Guatemala, entre otros, ya se reconozca lo multicultural y plurilingüe. Y también, para que la cuestión intercultural tenga avances favorables en su aplicación y praxis, mediante proyectos pilotos y/o programas de cobertura nacional, si bien solo en algunos se considera la interculturalidad como eje transversal en los sistemas educativos. Sin embargo, es una realidad que la Educación Intercultural Bilingüe ha contribuido al desarrollo político, social y cultural latinoamericano, junto con la educación popular, una vez que constituye una de las innovaciones más importantes de la educación en los últimos años (López y Kúper; 2000: 1).

También, hay programas educativos que responden a las demandas de las organizaciones sociales, y a una educación pertinente y relevante para la población indígena que desechan el modelo educativo homogéneo, los que hace años se han venido ensayando en diversos países de nuestra América indígena en la búsqueda de un modelo educativo acorde a las particularidades lingüísticas y culturales de los educandos. Desde luego se comenzó con la enseñanza de algunas asignaturas del currículo escolar en la lengua materna de los niños, luego se fueron incorporando contenidos culturales acordes a los conocimientos, saberes y manifestaciones socioculturales a los que pertenecían los educandos; llegándose finalmente al diseño de metodologías y materiales educativos diversos con los cuales se apoya el desarrollo intelectual y afectivo de educandos bilingües.

A estos modelos de educación, se le denomina con las siglas: EB, EBB, EBI y EIB, que significan (Educación Bilingüe, Educación Bilingüe Bicultural, Educación Bilingüe Intercultural y actualmente Educación Intercultural Bilingüe), para referirse a nuevas acciones educativas en la atención a los educandos, tanto a la niñez como a adultos indígenas analfabetas; buscando la tolerancia y el respeto a la pluralidad cultural y lingüística.

Dichos programas ofrecen una educación más acorde a la realidad, más democrática, tolerante y respetuosa, y buscan propiciar el diálogo intercultural e interactivo permanentemente; cuya finalidad es atender –se dice– las necesidades, intereses y problemas reales que aquejan en la cotidianidad de los educandos. En otras palabras, son modelos educativos orientados a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos; como lo es la educación bilingüe indígena, que busca una educación de calidad (Godenzzi; 1996: 42-44).

En Latinoamérica, la interculturalidad constituye la esencia o la semilla que le dio origen a un modelo pedagógico denominado EIB (Educación Intercultural Bilingüe), mismo que busca dar respuesta a las condiciones sociales y culturales de nuestra sociedad pluricultural, en el que lo ajeno y lo otro diferentes se coloca al centro de la reflexión curricular para intentar construir una pedagogía capaz de contribuir a lograr una interrelación más armónica entre lo propio y lo ajeno (López y Kuper, 2000: 5).

Al respecto, Sabine Speiser, dice que: la educación intercultural es la educación para todos, los indígenas y los no indígenas, y por cuanto implica una transición exitosa a la lectura y escritura, solamente si las culturas y lenguas indígenas se encuentran reconocidas en una sociedad nacional, estos aprenderán a moverse en ambos mundos y, realizar un movimiento verdadero en ambos mundos, en el sentido de un entrar y salir para volver a entrar, sin perder su lugar de pertenencia y sin limitarse a un lugar en contra de la propia voluntad (Speiser; 1996: 111).

Esta educación, la Educación Intercultural Bilingüe, reconoce todo lo que el niño trae desde su seno familiar a la escuela como recurso didáctico y da pie a un proceso de conocimiento que favorece la exploración, comprensión y relación con otros recursos de enseñanza–aprendizaje que vienen de otras culturas. Es decir, respeta la cultura local como un conjunto de saberes desarrollados para vivir en un medio natural con el cual la sociedad local desarrolla una cultura específica; y reconoce en ella un potencial indispensable para seguir construyendo el presente y futuro de dicha sociedad local inmersa en contextos sociales más amplios.

La finalidad de la Educación Intercultural Bilingüe es despertar y mantener el interés de los educandos, su atención y motivación para aprender, lo que significa, que comprendan el significado y la importancia que tiene para sí lo que están aprendiendo logrando un proceso de conciencia y de sensibilización del problema así como de reflexión para resolverlo (López y Kuper; 2000: 6). Por lo

demás procura que estos conocimientos respondan y satisfagan los proyectos de vida de los educandos.

Esta nueva forma de concebir la educación de la población indígena supera etapas en las que la diversidad era considerada un problema, pues ahora, se concibe como una ventaja comparativa que permite potenciar el desarrollo de cada grupo diferenciado de educandos a los que atiende el sistema educativo. Esto significa que la interculturalidad se introduce más como un esfuerzo de los pueblos indígenas por conocer y defender su propia cultura y para dirigirse al otro, para conocerlo y entenderlo mejor, a fin de lograr una convivencia positiva dentro de una sociedad dominada por una lengua y cultura, desde hace más de cinco siglos, que no son las propias de los pueblos tradicionales o autóctonos.

A la vez, la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina pretende reconocer la necesidad de la participación comunitaria en el proceso educativo en relación con el desarrollo de la comunidad y busca proyectarse hacia la sociedad en su conjunto. Una de las experiencias (como lo es el caso de Bolivia, Guatemala, etc.) con mejores resultados en los países sudamericanos sobre los programas de EIB es el de la configuración de consejos educativos conformados por los padres, madres de familia y por autoridades comunales, sobre la base de las formas tradicionales de organización y de conformidad con el sistema ancestral de rotación de roles (López y Küper; 2000: 9).

Así, pues, esta educación, ha considerado la participación de la comunidad en la organización del proceso educativo, con la idea de que ésta sea eficaz y se logre un aprendizaje exitoso en sus niños y niñas indígenas y no indígenas. Para ello, los padres y madres de familia deben comprender que la primera enseñanza de la lectura y la escritura en una lengua prácticamente desconocida para los niños no da resultados muy eficientes; y deben entender que sus niños y niñas pueden aprovechar el conocimiento básico de su propia lengua para alcanzar un buen manejo de la segunda lengua en vez de practicar un aprendizaje irreflexivo y únicamente en la segunda lengua.

En este modelo educativo las comunidades en general deben participar también en el proceso educativo a fin de asegurar la inclusión e integración de los saberes y conocimientos tradicionales de la comunidad en los procesos de enseñanza aprendizaje. Esto implica darle participación a los expertos comunitarios en conocimientos tradicionales y tecnologías apropiadas en campos como la

artesanía, la botánica, las técnicas agrícolas, la historia oral, la medicina, la música, la astronomía, las prácticas religiosas, la lengua, la cultura, y el arte, información que proporcionada por los padres y madres de familia, así como la comunidad en su conjunto, debe ser permanente y eje conductor en el desarrollo del proceso educativo; socializando los principios, las experiencias y los resultados que se van logrando con la ejecución de todo programa educativo innovador.

De acuerdo con Luis Enrique López, la educación bilingüe ha contribuido a formar educandos tolerantes, respetuosos frente a sus propios saberes, conocimientos y manifestaciones culturales, lingüísticas y artísticas, de esta forma propiciando el inicio a un proceso de auto recuperación cultural y social, y de reconstrucción de la autoestima y auto-imagen positiva (López; 1996: 32).

Entonces, todo tiene que ver para que la EIB, contribuya, día a día, a reformar el sistema educativo global en función de las características y necesidades de una sociedad culturalmente diferenciada y con las frecuentes exigencias de un mundo globalizado que se presenta por excelencia como un espacio intercultural. Y, se puede decir que cada vez más ésta, va evolucionando, principalmente en aquellas sociedades fuertemente marcadas por la pluriculturalidad y el multilingüismo, como nuestro país.⁵

Procedo ahora, a abundar en el aspecto del bilingüismo, término que se refiere al dominio de más de una lengua, sea indígena o no indígena, y a la relación entre la lengua materna y la enseñanza de una segunda lengua. En este sentido la EIB parte de la concepción de un aprendizaje basado en una relación complementaria entre el desarrollo de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua; tal enfoque ha aportado con evidencias que el aprendizaje de una lengua facilita el aprendizaje de otra y que a mayor desarrollo de la lengua materna, mejor aprendizaje y uso de una segunda lengua. Por igual estudios internacionales permiten afirmar que el bilingüismo o el plurilingüismo trae ventajas diversas entre las que destacan una mayor flexibilidad cognitiva, creatividad y apertura al cambio, mejor manejo de la lectura y escritura, un conocimiento y uso mejores y más creativos tanto de la segunda lengua como de la primera (López; 1996: 33-34, y López y Küper; 2000: 3)

⁵ Ya que, la educación intercultural bilingüe no sólo se da en los países con mayor población indígena (México, Guatemala, Ecuador, Bolivia y Perú), también se la considera indispensable en países como Colombia y Chile, en los que el porcentaje de población indígena es muy bajo (Godenzzi; 1996: 12).

Por ello, en el aprendizaje y la adquisición de la competencia comunicativa en ambas lenguas, la materna ha de ser medio de comunicación y de enseñanza, una vez que los avances en las competencias lingüísticas, son considerados como requisito para el aprendizaje de la segunda lengua; es decir, el primer idioma se constituye tanto un medio de comunicación como de base, en el desarrollo de nuevos conocimientos, así en la enseñanza de ambas lenguas se tiene además presente la estrecha relación y comparación entre los procesos de adquisición de las mismas; una vez que el aprendizaje de la nueva lengua, reposa en las competencias idiomáticas desarrolladas por los educandos a través de su lengua materna. Por lo mismo, no es adecuado organizar la enseñanza de una segunda lengua como si se tratase de la lengua materna de los niños, sino que es conveniente la diferenciación establecida entre el uso de una y otra lengua con fines sociales y el uso de las mismas en contextos académicos y para aprender. Esta diferenciación es importante tanto para organizar la enseñanza del segundo idioma como para tomar decisiones respecto a su utilización como vehículo de educación en las otras áreas del currículo escolar.

Por lo tanto aprender un nuevo idioma no debe contribuir al debilitamiento de la autoestima del aprendiz, sino lo contrario al enriquecimiento de su acervo personal, pues, la experiencia bilingüe ha de enriquecer al individuo en tanto emplea un mayor capital comunicativo y le permite aproximarse a otras maneras de pensar y de entender el mundo que lo rodea y en que vive.

Por otro lado, es conocido que a los maestros y maestras, tanto los que laboran en zonas rurales como en zonas urbanas, no se les forma para brindar atención diferenciada a sus alumnos ni menos aún para respetar sus particularidades y marginales, es decir, se les forma con conocimientos generales y se les capacita meramente para retomar y aplicar métodos, técnicas y actividades ya previamente diseñadas. Cuando se debiera de formar maestros que conciban la diversidad cultural y lingüísticas como recursos para responder a las necesidades específicas de aprendizaje de los educandos y contribuir al crecimiento integral de ellos y de la sociedad de la que son parte (Godenzzi; 1996: 30).

En este sentido el promotor de una educación intercultural debe conocer la otra cultura para que pueda practicar una educación intercultural en su quehacer pedagógico, interrelacionando y articulando contenidos de ambas culturas en el proceso enseñanza-aprendizaje. Es decir, los maestros han de ser formados para realizar actividades escolares y extraescolares, asumiendo la

función de gestores, ser promotores del desarrollo integral de la comunidad; o sea para participar en la vida comunitaria y promover la participación de los individuos en la vida escolar, compartir experiencias y conocimientos, desarrollar iniciativas en el manejo de recursos del lugar en la enseñanza; retomar los saberes y conocimientos étnicos como contenidos a abordar en clases en función de las necesidades de los protagonistas y de la comunidad en general.

Al respecto, hay que también tomar en cuenta que si bien en estos contextos multiculturales los grupos escolares, por grados, son diversos, lo son más en grupos multigrado, mas también que en ambos se les debe de dar una atención especial. Lo que significa para América Latina, particularmente en contextos rurales con escasa funcionalidad de la segunda lengua y en situaciones de escuela unitaria o multigrado, que este umbral se sitúa en un mínimo de siete u ocho años de escolaridad bilingüe.

Al respecto se trata también de dar atención a las necesidades de aprendizaje de poblaciones específicas, ya que de lo que se trata es de encontrar respuesta a los problemas y necesidades específicos, y, una vez que se trata de grupos sociales con lengua y cultura diferentes, el análisis de necesidades parte de la identificación de las características particulares inherentes a la lengua y cultura, las similitudes y diferencias existentes entre ellas, las de la sociedad hegemónica respectiva y de la detección de las expectativas, intereses y necesidades que las poblaciones en cuestión tenían frente a la educación formal, así como también respecto de sus lenguas ancestrales y del uso que de esta se pudiera hacer en el desarrollo educativo (López y Küper; 2000: 2).

Para ello, en el proceso educativo, habría que proporcionar, además, una programación o plan de clases diversificado, persiguiendo la interculturalidad en todo momento, ya que, no basta el hecho de adecuar o adaptar el currículo escolar nacional al contexto educativo; si no que se requiere la relación e interacción de los educandos, basadas en las necesidades e intereses propios; semejante a la que da en la relación con sus padres, parientes y la sociedad donde están inmersos.

Por lo demás, el ser humano por naturaleza interactúa permanentemente con sus semejantes, ya que está en constante movimiento y a la vez en transformación, dicha interacción constituye una experiencia constante de aprendizajes prácticos que relucen en las actividades cotidianas como lo son las acciones concretas, opiniones, comportamientos, concepciones, expectativas y actitudes (López y Küper; 2000: 11). A otro nivel se reconoce también que no solo los individuos sino

también los pueblos establecen contactos de mayor o menor proporción y se influyen mutuamente, mediante relaciones que pueden ser instrumentadas, comunicativas, cooperativas o de conflictos (Godenzzi; 1996: 11). Lo cual es reafirmado por Ana María Martínez cuando dice que la sociedad se constituye por interacción de seres humanos entre sí, quienes interactúan con su medio geográfico y sobre todo interactúan con otras sociedades, con el propio pasado y con las aspiraciones de futuro (Martínez; 1996: 91).

El proceso enseñanza–aprendizaje en esta educación, parte de una relación dialéctica y de una pedagogía orientada a la práctica. Lo que significa que el aprender no consiste simplemente en que el alumno acepte y se acostumbre a lo que se le ofrece mediante una enseñanza sistemática, sino en considerarlo como un acto mental a través del cual el niño comprende y se apropia de la estructura de un conocimiento o competencia, las cuales aplica en situaciones prácticas y concretas (López y Kuper; 2000: 7).

Lo cual solo se logra recurriendo a estrategias metodológicas y didácticas adecuadas a las condiciones y circunstancias del contexto físico y social, pues solo así se propicia el permitir a los educandos encontrar en su propia lengua los elementos de identificación sociocultural, y, a partir de allí, enseñársele a valorar el aporte de las otras culturas en el campo de la ciencia y de la tecnología.

También, dentro de esta perspectiva educativa el alumno debe ser el centro de atención del proceso enseñanza–aprendizaje, como lo dice Gastón Sepúlveda, una vez que la educación intercultural requiere la participación activa de los educandos en su propio aprendizaje en una relación de mediación y de ayuda con su maestro. En este caso la mediación pedagógica comprendida como la articulación simbólica capaz de tender un puente entre el conocimiento tradicional, incorporando sus necesidades e intereses, y el conocimiento nuevo que proviene de fuentes no tradicionales (Sepúlveda; 1996: 101, López y Küper; 2000: 7). En otras palabras el proceso se orienta en y hacia los educandos, reconociendo que son personas y diferentes, lo que implica un compromiso y una obligación en considerar las características particulares de desarrollo y socialización de los educandos en el proceso educativo.

En síntesis, la idea central de un enfoque pedagógico intercultural es una orientación práctica, misma que consiste en el aprovechamiento de la razón y de la habilidad del sujeto para reforzar la experiencia de aprendizaje en el desarrollo de fuerzas creativas en la solución de

problemas concretos de la vida cotidiana. Lo importante del aprendizaje intercultural es haber adquirido la capacidad de ponerlos en práctica, lo más razonable y concretamente posible, en el mundo que nos rodea; por lo demás, su pedagogía debe contribuir a que el ser humano sea educado para convertirse en un ser maduro de acciones responsable, razonable, racional y emocional dentro de su entorno. Lo cual implica la necesidad de un proceso de cambio en lo que toca a las dependencias (instituciones educativas), a favor de un proceso marcado por el trato responsable con los demás y en un entorno, espacio socio-históricamente generado para todos, en donde los maestros y maestras asuman un rol intercultural, para que de esta forma los niños y niñas transformen el conocimiento que van adquiriendo de manera independiente y autónoma.

1.2.4. LA EDUCACIÓN INDÍGENA BILINGÜE INTERCULTURAL (EIBI).

Nuestra sociedad, que es México, se caracteriza por la presencia y coexistencia de una gran diversidad de culturas y lenguas, tanto indígenas como no indígenas; es decir, la población mexicana está conformada por pueblos y comunidades indígenas, descendientes de los pueblos originarios o autóctonos que vivían en la época prehispánica antes de la llegada de los invasores del viejo continente; por los criollos, resultado de la conquista y colonización española, cuando algunos decidieron quedarse en territorio mexicano, y desde luego, de su mezcla, mestizos, quienes predominan en nuestro país; además de poblaciones de inmigrantes de otros países.

Los criollos y mestizos desplazaron a los nativos u originarios, tomaron las riendas del país e implementaron políticas de asimilación, segregación, incorporación e integración hacia los indígenas, quienes eran sometidos, explotados y discriminados brutalmente; todo con la intención de exterminarlos, ya que –según– eran considerados como inferiores e incultos, y como un obstáculo para el progreso y para la construcción de una nación homogénea, y con la idea de crear un espacio donde solo exista una cultura y una lengua para todos, e incluso una misma forma de pensar y concebir el mundo, lo cual no es posible.

A pesar de todo, los pueblos autóctonos han venido resistiendo todo este acoso ideológico, cultural, lingüístico y educativo; prueba de ello es que aún existen 62 pueblos indígenas o grupos

étnicos como se les llama peyorativamente,⁶ que conservan sus lenguas y culturas propias, que los identifican y los diferencia de los demás, conformando una sociedad pluriétnica, pluricultural y plurilingüística dentro de la que reclaman sus derechos a ser respetados, reconocidos como tales y a seguir practicando libremente sus lenguas, culturas y una educación propia o específica.

La existencia de dichos pueblos y comunidades indígenas es cada vez más notoria y sus reclamos a ser reivindicados como tales, cobran cada vez mayor presencia y discusión en el ámbito político, educativo e intelectual. Más en los últimos años, la cuestión indígena se fortalece, a raíz del levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), primero de enero de 1994 en adelante; tanto que la sociedad nacional e internacional han vuelto sus ojos a la diversidad cultural y lingüística de México, a las condiciones de vida de los indígenas y la falta de una educación acorde a sus lenguas, culturas y proyectos de vida; que les permita mejorar sus condiciones de vida.

En respuesta a las demandas de las sociedades modernas, y en particular en lo que toca a las demandas de los pueblos, comunidades y organizaciones indígenas en nuestro país, se ha propuesto como alternativa, entre otras, la Educación Indígena Bilingüe Intercultural (EIBI); es decir, un servicio educativo para los indígenas y los no indígenas, que les permita desarrollar y seguir practicando a ambos sus costumbres, tradiciones, cosmovisión de mundo, sistemas de organización y de justicia, formas de vida propia, donde se esté desarrollando y fortaleciendo la lengua y la cultura en su conjunto.

En otras palabras, una verdadera educación comunitaria y humanista cuyas características son el ser eficiente, eficaz, constructiva, funcional y práctica que responda a las problemáticas, necesidades, intereses y proyectos de vida de los educandos, y cuyos contenidos de enseñanza han de estar vinculados, adecuados y articulados a las condiciones y circunstancias de la realidad donde se esté aplicando; dando la oportunidad a los educandos que construyan aprendizajes significativos y con sentido, a partir de los saberes y el mundo de significaciones ya poseídos; dicho esto último de otra manera, una educación en la que sean, ellos mismos portadores de saberes, conocimientos y

⁶ Desde mi concepción, entiendo el término grupo como algo sin instituciones, sin cultura y lengua propias, sin sistemas de gobierno y de organización, sin autonomía y autodeterminación; y étnico como si fuera una población que posee una cultura inferior o que no cuenta con cultura, quienes son una minoría, cuando en la realidad es todo lo contrario ya que también poseemos garantías individuales y colectivas, lo que nos permite tener los mismos derechos.

experiencias propias, construidas históricamente en su contexto social, quienes le den significado y sentido con su protagonismo⁷.

La EIBI valora, retoma, articula y parte de las características culturales y lingüísticas de los educandos, que los hacen ser diferentes del resto de la sociedad nacional e internacional, para finalmente llegar a la adquisición de los nuevos conocimientos científicos, abstractos y generales. Ella tiene sus bases, en lo que toca al campo pedagógico, en la relación, interacción, intercambio y comunicación intercultural entre las culturas existentes; de igual manera en el campo socio-antropológico en el reconocimiento de valores, las representaciones simbólicas y los modos de vida, desde luego, respetando las diferencias culturales y lingüísticas de los educandos como recursos didácticos y, por último, desde el campo de la psicolingüística pone mayor énfasis en la influencia del contexto cultural sobre el desarrollo cognitivo y lingüístico de los alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Dicha educación es INDÍGENA, porque debe ser instrumentada y desarrollada en la praxis por los propios profesores indígenas, por lo que son los más allegados, los que conviven e interactúan en la vida diaria con los pueblos y comunidades indígenas, y los primeros conocedores de las problemáticas, necesidades, intereses y perspectivas indígenas; con el objetivo de favorecer una formación educativa práctica, funcional y eficiente, que reluzca tanto al interior como al exterior de la comunidad, privilegiando el reconocimiento, respeto, tolerancia y comunicación intercultural; de esta manera seguir fortaleciendo la existencia de la comunalidad y el predominio de los intereses de la colectividad haciendo converger en ellos los intereses individuales.

Más, por el hecho de que se da a partir de las necesidades, intereses y aspiraciones de la gran diversidad cultural y lingüística de las nacionalidades indígenas; por lo que su base radica en el derecho inalienable de ser reconocidas como formas de vida de pueblos con características, formas de organización, cosmovisión, historia, territorio, saberes, experiencias, conocimientos, etc. propios. A pesar de ello, para su verdadera implementación y desarrollo en la praxis, se requiere crear las

⁷ Desde mi concepción, este planteamiento educativo intercultural consideraba el espíritu y filosofía original de los Acuerdos de San'Canchen de los Pobres, Chiapas, firmado el 16 de febrero de 1996 entre el gobierno federal, la COCOPA y el EZLN, y que no fueron retomados como tales en el proceso legislativo de ambas Cámaras, quedando en el olvido los planteamientos originales y sobresaliendo los intereses del estado y de los partidos políticos, quienes finalmente reforman dichos acuerdos a sus intereses y perspectivas. Tal reforma contiene candados en el reconocimiento al indígena como sujetos con derechos individuales y colectivos, tal que le permita tener injerencia y libre participación en las decisiones y determinaciones en los aspectos económico, político, ideológico, educativo, cultural y lingüístico del país.

condiciones necesarias y construir las estrategias didácticas y metodológicas idóneas que den la pauta a seguir en la práctica educativa; ya que de ello depende la mejora de los servicios educativos que se prestan y el tipo de ciudadanos que se educan y forman en el quehacer educativo.

Es BILINGÜE, porque debe contemplar la enseñanza formal, práctica y funcional de dos lenguas, tal que permita el desarrollo y fortalecimiento de las cuatro competencias comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir tanto en lengua indígena (L1) como en español (L2), que de una u otra forma se dan en las relaciones e interacciones sociales cotidianas de los educandos. Es decir implica un proceso educativo comunicativo y funcional donde la lengua materna y la segunda lengua son lenguas de instrucción en el proceso enseñanza-aprendizaje, y no medios de comunicación sino medios de enseñanza y aprendizaje, con objetivos claros y eficientes que permitan el desarrollo y fortalecimiento tanto de la lengua indígena como del español, sin estereotipos ni discriminaciones.

En ella, también se han de considerar el reconocimiento y respeto a las diversas lenguas y variantes dialectales que existen en la práctica cotidiana de los pueblos y comunidades autóctonas de nuestro país, a través de las relaciones e interacciones sociales (económicas, culturales, artísticas, deportivas, políticas y educativas), lo que hace ser una nación plurilingüe y pluricultural; por lo que debe de haber una igualdad de circunstancias y status sociales para la libre circulación y uso de ellas.

Es esta educación INTERCULTURAL, porque ubica al educando tanto indígena como no indígena en una cosmovisión social, colectiva y conceptual de la realidad, y conduce a la adquisición y comprensión analítica, crítica, reflexiva y propositiva de elementos culturales y lingüísticos de la diversidad cultural y lingüística de las sociedades actuales, lo que permite el desarrollo y fortalecimiento de la cultura propia y la ajena e implícitamente el mejoramiento de las condiciones de relación, interacción, comunicación intercultural y de vida de los pueblos y comunidades indígena y no indígenas.

En ella habría que partir de la educación informal y contenidos no convencionales para después llegar a lo formal y a los contenidos convencionales. En otras palabras, partir de lo propio a lo ajeno, de los conocimientos locales a los generales, nacionales e internacionales; de modo que conjuntamente puedan propiciar y dar paso a la construcción de conocimientos significativos y con

sentido para los educandos, y a la vez la construcción de nuevas y más justas formas de convivencia en los diferentes espacios y contextos sociales.

Al respecto, Elba Gigante concibe la perspectiva intercultural como aquella que expresa una reproducción y apropiación cultural ampliada mediante la interacción cultural, dando atención educativa a cada dimensión de la diversidad según sus características y requerimientos pedagógicos, privilegiando y distinguiendo la cuestión pedagógico-didáctica de las lenguas y culturas indígenas, ya que lo que se busca es la articulación y complementariedad entre saberes, experiencias y conocimientos locales, regionales y universales; contribuyendo a un pluralismo incluyente donde se recuperen aportes teóricos y experiencias de otros contextos y de esta manera favorecer la innovación pedagógica y la generación de estrategias didácticas más adecuadas culturalmente (Gigante; 1995: 50).

Esto significa que en el diseño y elaboración de los materiales educativos de este modelo habría que propiciar y considerar la articulación de contenidos étnicos y curriculares, y que estos últimos vayan ampliando, por aproximaciones sucesivas el repertorio de los educandos, o lo que es lo mismo que se tome lo ajeno y se apropie como propio, para no caer en la enajenación o aculturación total, sino retener la identidad cultural y propiciar su desarrollo y fortalecimiento en la mayor dimensión posible.

Por otro lado, la educación intercultural pretende, además, establecer y poner en práctica las bases para entablar una comunicación bilingüe e intercultural, donde asuman los roles tanto de emisor como de receptor y viceversa, y se dé la igualdad, equidad, respeto y tolerancia de los aspectos étnico y cultural y la de otros factores que intervienen y condicionan las relaciones entre los grupos humanos, tales como los económicos, políticos, sociales, culturales, artísticos, deportivos y educativos; buscando en las diferencias elementos de enriquecimiento mutuo y de aprendizaje como expresión de la variedad y riquezas humanas, y buscando encontrar los elementos que unifican más que resaltar aquellos que dividen (Juárez y Comboni; 2000: 171-172).

Entonces, los objetivos centrales de la EIBI pueden ser: Considerar la diversidad cultural y lingüística como riqueza, valor y recurso educativo en el proceso enseñanza-aprendizaje con los educandos tanto indígenas como no indígenas: 1) Eliminar y desechar los prejuicios y discriminación hacia las lenguas y culturas indígenas y propiciar su desarrollo y fortalecimiento

práctico y funcional tanto al interior como fuera de los pueblos y comunidades indígenas; 2) Promover el reconocimiento y respeto a los derechos humanos y derechos indígenas; 3) Favorecer la igualdad y equidad de oportunidades y de participación en los diferentes espacios existentes, y, 4) Hacer efectiva una distribución igualitaria de los servicios y espacios entre los miembros de los pueblos y comunidades indígenas en nuestra sociedad plural y democrática.

Para ello, se requiere de un currículo, que permita abordar contenidos de la cultura indígena, recíprocamente con los de otras culturas, considerando al mismo tiempo conocimientos universales que respondan a los intereses y necesidades de las diferentes nacionalidades indígenas,⁸ haciendo uso de la lengua indígena y el español como instrumentos de comunicación y objetos de estudio en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, impulsando su desarrollo e interacción constante. Es decir, requiere un currículo educativo que contenga como eje transversal la perspectiva bilingüe intercultural en su más amplio sentido, y a partir de allí desarrollar una verdadera educación de calidad con equidad y pertinencia como actualmente lo manifiesta el Estado en su política educativa, que no quede simplemente en el discurso muerto y demagógico; lo que a la vez daría paso a una formación académica y profesional de los profesores, tanto indígenas como no indígenas desde esta perspectiva.

Cabe decir, sin embargo, que su implementación, realización y desarrollo en la práctica no es nada fácil, más aun cuando se trata de grupos multigrado, multilingüe y multicultural, y que para ello hace falta que el pueblo tanto indígena como no indígena tengan poder en todos los aspectos, para decidir e implementar una educación mas acorde a la realidad y que responda a las expectativas de las bases. Tal que haga efectiva una educación práctica, funcional y de calidad. Así mismo hace falta que la sociedad en su conjunto entienda la diversidad cultural y lingüística, no como problema sino como una riqueza natural y humana que nos hace diferentes y a la vez iguales.

Además, hace falta que todos los maestros estén formados académica y profesionalmente desde la perspectiva bilingüe intercultural, ya que, por la falta de formación profesional de los mismos, en cuanto a métodos, preparación específica en materia de educación intercultural y de enseñanza bilingüe, se propician a acciones educativas improvisadas, que en ocasiones no están

⁸ Me refiero a los 62 pueblos indígenas que hoy en día persisten y reclaman ser reconocidos y respetados como tales (la nación Cuicateca, Mixteca, Chinanteca, etc...).

adaptadas a las condiciones y circunstancias del contexto de la interculturalidad, y que por tanto, no producen los resultados óptimos.

Con todo esto no se quiere decir que cómo no existen las condiciones sea imposible su desarrollo y praxis en la realidad, al interior y/o fuera del aula escolar; pero sí que ello depende en gran medida de la determinación del profesor, como lo dejan ver experiencias prácticas que en diferentes regiones del país –proyectos y programas pilotos interculturales– han permitido que con esta perspectiva bilingüe mejorar la labor docente y educativa, en lo que toca a la intención de educar a un ciudadano que tenga la capacidad y la formación adecuada y pertinente para reconocerse ser sujeto participativo de su pueblo, tenga una propuesta de trabajo que permita mejorar los intereses de la colectividad, al mismo tiempo que construir el camino que han de andar las generaciones subsiguientes, en lo que toca a la consecución de una vida digna.

Para ello debe tomarse en cuenta a los sustentos jurídicos que ya existen y que han sido reconocidos como resultado de la reforma constitucional en materia de Derechos y Cultura indígena, que en lo que toca al artículo 2º inciso B, fracción II, se expresa lo siguiente: *“Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozca la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación”* (Fernández, et-al; 2002: 76).

Y, por igual lo que se suscribe en la Ley General de Educación expresa, que en su capítulo IV, artículo 38; a la letra dice: *“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”* (Revista de la Escuela y del Maestro; 1995: 45).

Lo habrá de ser también la Ley Estatal de Educación de Oaxaca que contempla lo anterior de manera más explícita, en su capítulo primero, artículo 7; mismo en el que se establece que *“es obligación del Estado impartir educación bilingüe e intercultural a todos los pueblos indígenas, con*

planes y programas de estudio que integren conocimientos, tecnologías y sistemas de valores correspondientes a las culturas de la Entidad. Esta enseñanza deberá impartirse en su lengua materna y en español como segunda lengua” (Ley Estatal de Educación; 1995: 4).

Finalmente este derecho también ha sido suscrito en los Acuerdos de San Andrés Sacam’chen de los Pobres, Chiapas, cuyo texto hace referencia a ello diciendo que: *“El estado debe asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización. Con procesos de educación integral en las comunidades que les amplíen su acceso a la cultura, la ciencia y la tecnología; educación profesional que mejore sus perspectivas de desarrollo; capacitación y asistencia técnica que mejore los procesos productivos y calidad de sus bienes; y capacitación para la organización que eleve la capacidad de gestión de las comunidades. El estado deberá respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural. La educación que imparta el Estado debe ser intercultural. (Mismos que para lograrla propone) se impulsará la integración de redes educativas regionales que ofrezcan a las comunidades la posibilidad de acceder a los distintos niveles de educación” (América Indígena; 1996: 216).*

En síntesis, se puede decir entonces que la Educación Indígena Bilingüe Intercultural en México tiende a convertirse en un elemento propio en la interacción de las distintas culturas, gracias al proceso paulatino de participación de los miembros de la comunidad en la orientación del proceso educativo y en la articulación entre los elementos de la cultura propia y los de otras culturas como lo son la regional, nacional y universal. Consecuentemente dicha educación tendrá un papel fundamental en la preservación, recuperación y afirmación de los elementos propios de cada cultura en el marco de la comunalidad⁹. Es decir, se trata de una educación que habrá de ayudar algo en la formación profesional e intelectual de los educadores y las organizaciones que simpatizan con esta perspectiva, pero que no son reconocidos por el sistema educativo, a pesar de haberse probado satisfactoriamente con éxito, tales como es el caso de los Huicholes de Jalisco (nivel básico) y los Amuzgos de Xochistlahuaca, Guerrero, entre otros.

⁹ Término que se emplea en los textos socio-antropológicos para referirse al conjunto de relaciones, tradiciones y costumbres de las comunidades y pueblos indígenas que mediadas por instituciones propias concretan su realidad; y que le permite el fortalecimiento, desarrollo y cambio de su identidad, lengua y su cultura en las generaciones subsiguientes.

CAPITULO II.

LA EDUCACIÓN INDÍGENA INTERCULTURAL EN MÉXICO.

En el primer capítulo hemos visto la diversidad cultural y lingüística como una situación presente e inevitable en los países indigentes como los desarrollados o primer-mundistas, donde se manifiesta, cada vez más fuerte, la interculturalidad; realidad que ha permitido la búsqueda de una educación alternativa para los educandos en general, privilegiando la diversidad como tal y a una educación de calidad. Al respecto, en los contextos educativos de Europa con el modelo educativo “Educación Bilingüe Intercultural”, en los países de Norteamérica con el modelo “Educación Multicultural” con sus diferentes características y connotaciones, en los países de Sudamérica con el modelo “Educación Intercultural Bilingüe”, y el de México con el modelo “Educación Indígena Bilingüe Intercultural”.

El presente capítulo trata los antecedentes de la Educación Indígena en México, con sus diferentes políticas educativas y de exterminio, implementadas por el estado mexicano y por la Dirección General de Educación indígena (DGEI), tratando de establecer y caracterizar los diferentes momentos de su desarrollo. Así mismo se aborda la situación de la educación indígena intercultural en el estado de Oaxaca y a la vez la de Cuicatlán que finalmente es el contexto específico a estudiar. Lo anterior permitiría situar la problemática empírica por analizar en el siguiente capítulo.

2.1. ANTECEDENTES.

Hace más de quinientos años que los pueblos y comunidades indígenas han sido sometidos, explotados, discriminados, excluidos del proyecto de nación liberal-burgués y considerados como inferiores a los otros; tales hechos son repercusiones de las políticas de segregación, incorporación e integración implementadas por los invasores y regímenes colonialistas en un principio, y después por las clases dominantes y las acciones del estado monopolizador, con miras a la homogeneización económico-social que trata de exterminar la gran heterogeneidad cultural de la realidad.

Esta política de exclusión–segregación, surge precisamente por la llegada de los invasores del viejo continente, quienes impusieron su cultura y su lengua, mediante diferentes métodos drásticos, directos y discriminatorios en todo el territorio nacional; retomando inteligentemente los procesos de interacción lingüística y cultural que en la época prehispánica ya existían en nuestro país para lograr sus propósitos. Tal como los de la cultura y la lengua náhuatl, la cual predominaba y era considerada como lengua franca, evidencia de la cual es que la mayoría de los nombres de los pueblos y comunidades indígenas (algunas de las no indígenas también), están designadas y/o escritas en esta lengua indígena.

Desde entonces las acciones de castellanización han sido impuestas a la fuerza, e implementadas hacia la población indígena en su conjunto, más en la época colonial, cuando los diferentes colonizadores (franciscanos, dominicos, agustinos), desarrollaron trabajo de evangelización religiosa en la mayor parte, sino en todos los pueblos y comunidades indígenas del país. En otras palabras, después de la conquista los evangelizadores iniciaron una intensa labor de catequización a la población indígena con el fin de cambiar su concepción de mundo, creencias, tradiciones, lengua y cultura en general; primeramente, tuvieron que buscar interlocutores, crear espacios educativos tanto para niños como para adultos¹⁰, y después estudiar y aprender la lengua de los indígenas para poder ejercer su ministerio, entablar una comunicación y lograr sus propósitos que fue la transmisión de la educación y cultura occidental.

Y si bien varios años después, en la época de la reforma, se separa la educación de la iglesia y, por primera vez, se reconoce la educación laica, gratuita y obligatoria; también se continúa con una visión política educativa global, igualitaria y homogénea de la sociedad, totalmente ciega a la diferencia que la realidad manifestaba. Es decir, en el campo educativo se siguió dando cauce a la castellanización y alfabetización¹¹ de la niñez indígena, para aquellos que tenían acceso a la escuela.

¹⁰ En 1524 Fray Pedro de Gante establece en Texcoco la primera escuela popular para niños indígenas, que después se traslada a México y la denomina Colegio de San José de los Naturales. Así mismo, en 1536 Fray Vasco de Quiroga funda el primer Hospital-Pueblo en Santa Fe, donde se impartía una educación integral para el trabajo y la producción comunitaria a niños y adultos indígenas; en el mismo año en el Valle de Anáhuac se crea el Colegio de Santa Cruz Tlatelolco. Y en otras áreas lingüísticas como la Otomí, Tarasca, Mixteca, Zapoteca y Maya, se establecieron escuelas elementales y seminarios en los curatos. HERNÁNDEZ LÓPEZ, Ramón. La educación para los pueblos indígenas de México. México, SEP-DGEI, 2000. Pág. 15

¹¹ En 1911, se establecieron las escuelas rudimentarias, que pretendía castellanizar, alfabetizar y enseñar las operaciones más usuales de aritmética a los pueblos y comunidades indígenas, que por su limitado alcance y mala organización se le denominó “Escuela de peor es nada”. Ramón Hernández López. Op. Cit. Pág.

Desde ese entonces lo que caracteriza a la castellanización, es un proceso sistemático de aculturación a la población indígena, con la intención de integrarlos a la nación mexicana, y en el que no existe la posibilidad de retomar y valorar la lengua y cultura indígenas, con el lema de que: ya la conocen y la dominan, ahora hay que enseñar lo que no conocen. Esto significa, una visión ciega a lo indígena, ya que los programas educativos son generales o globales y solo asumen una perspectiva homogeneizante; o sea, el sistema educativo del Estado-nación durante el siglo XIX rechaza rotundamente el hecho de usar la lengua indígena en la instrucción escolar, además de que en la formación académica de los profesores se da una desvinculación de los objetivos educativos de la educación comunitaria indígena, propiciando con ello su desplazamiento y una ideología de desvalorización de las lenguas y culturas indígenas.

Posteriormente, en el período pos-revolucionario se particulariza la cuestión indígena por la aparición e implementación de políticas sociales y educativas, como resultado de la guerra impulsada por obreros y campesinos indígenas en su gran mayoría, que trae como resultado la Constitución de 1917, donde se legisla entre otras cosas sobre las garantías individuales, la tenencia de la tierra, las relaciones laborales y “por la educación al servicio del pueblo”¹². Con estos planteamientos legales se crea la Secretaría de Educación Pública (1923) y por primera vez se le da atención educativa formal a los indígenas con la creación del Departamento de Educación y Culturas Indígenas incorporado a la SEP.

Es decir, después de la Revolución Mexicana (período de Álvaro Obregón), surgen programas y/o proyectos educativos de carácter oficial para la población indígena; los cuales fueron implementados por las Misiones Culturales¹³, y agencias que llevaban la tarea de fundar escuelas en las regiones indígenas, denominadas “Casas del Pueblo”, según, para el desarrollo productivo, físico e intelectual del indígena y mejoramiento integral de su comunidad; a través de los Monitores, que instruían a la población en su conjunto.

Al respecto, Antonio Carrillo Avelar señala que la educación que se impartía en “las Casas del Pueblo” buscaba partir de las necesidades reales de la comunidad con el fin de lograr la transformación y mejoramiento de las condiciones de vida de sus habitantes (Carrillo; 1982: 26). Sin

¹² Actualmente este lema persiste y se sigue utilizando de manera oficial por la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), a nivel estatal como nacional.

¹³ La primera misión cultural se estableció en la comunidad de Zacualtipán, Hidalgo en 1923. Ramón Hernández López. Op. Cit. Pág. 19

embargo, las perspectivas políticas educativas del Estado no han sido estáticas, sino que han estado en constante cambio, en ocasiones de fondo y en otras veces superficialmente; como fue sucediendo en los años posteriores.

En 1925, al no obtener respuesta favorable de la población indígena sobre los servicios educativos, (quizá hubo logros en las poblaciones aledañas de la ciudad) de “Las Casas del Pueblo”; el Departamento de Educación y Culturas Indígenas pasa a ser Departamento de Escuelas Rurales Primarias e Incorporación Cultural Indígena, y las llamadas “Casas del Pueblo” reciben el nombre de “Escuelas Rurales”; los Maestros Misioneros Culturales¹⁴ se convierten en Inspectores y los Monitores en Maestros Rurales. Antonio Carrillo Avelar caracteriza la Escuela Rural Unitaria como una en la que la educación era incipiente y los maestros iniciaban su trabajo pedagógico-didáctico con los educandos sin importar edad, sexo y grado escolar (Carrillo; 1982: 24)

Un año después, en 1926, se crea la “Casa del Estudiante Indígena” en la ciudad de México, con la finalidad de capacitar y transformar la mentalidad de 198 jóvenes indígena procedentes de 27 pueblos indígenas (grupos étnicos) del país, en diferentes especialidades, entre las que destaca la de Maestro; es decir, se trata de formar académicamente y profesionalmente a los indígenas para después regresarlos a sus lugares de origen a educar a sus congéneres como agentes de cambio. Pero dicho proyecto fracasa (desaparece en 1933) debido a que “los formados” se negaron a regresar al lugar de donde procedían.

En 1933, se crean internados para indígenas en diferentes regiones con mayor población indígena, y se les denomina “Centros de Educación Indígena”, según que con el propósito de encauzar el progreso material, económico, mental y cultural de los indígenas. En donde los preparaban con instrumentos, conocimientos y modales, con la misión de transmitirlos en sus comunidades o el lugar donde los manden. En otras palabras, estos centros representaban el medio de difusión lingüístico y cultural, y preparaban a los sujetos como agentes de cambio.

Lo antes expuesto, refiere a los programas y proyectos educativos que se perfilaban desde una política educativa denominada incorporación, la cual consistía en impartir una educación directa

¹⁴ Las que quedaron eran Misiones Culturales Ambulantes, quienes se dedicaban a capacitar a los maestros rurales, trasmitían los conocimientos básicos de los procedimientos didácticos y prácticas relativas al mejoramiento de la agricultura, ganadería, salud, hogar, recreación y pequeñas industrias para el mejoramiento de la comunidad. Idem.

a la niñez indígena sin considerar la lengua, formas y proyectos de vida, y menos la cultura tradicional o autóctona (costumbres y tradiciones, sistemas de organización y de impartición de justicia, cosmovisión de mundo, etc.), que mediante ella se imponían la lengua y la cultura occidental, según que con el fin de incorporarlos a la vida nacional, haciendo a un lado la lengua y la cultura indígenas.

Más la política educativa para la población indígena ha sido implementada por partes y fraccionaria, pues de una política lingüística y cultural basada en el incorporativismo con métodos directos (maestro castellano-niño monolingüe indígena) y compulsivos: pasa a ser una educación en español y para enseñar a hablar, a leer y a escribir en español sin importar ni dar atención a las lenguas y culturas indígenas (Nolasco; 1997: 35), dado que se consideraba, hasta los años cuarenta, que la condición en que se encontraba la población indígena se debía al atraso lingüístico y cultural, y que la solución de ello era elevarles la cultura y la civilización a través de la educación, entendida como castellanización y alfabetización directa, y que con la adquisición de la lengua castellana se lograban la adquisición automática de la cultura nacional y universal (Díaz-Couder; 2000: 105-106). Concepción errónea que desestabilizó la cuestión indígena a lo largo y ancho del país.

En el período de Cárdenas, la concepción sobre el indígena no era ya de atraso y obstáculo para el desarrollo del país, sino que pasó a ser considerado como un factor clave para el desarrollo y progreso del mismo, pues, poseen capacidades como los otros y lo que requieren y necesitan es instrucción y alimentación. Razón por la cual en 1938 los Centros de Educación Indígena pasan a ser parte del Departamento de Asuntos Indígenas y adquieren el nombre de Escuelas Vocacionales de Agricultura y el de Centros de Capacitación Económica y Técnica para Indígenas, de igual manera sucede con las Misiones Culturales que pasan con el nombre de Misiones de Mejoramiento Indígena¹⁵; con la intención de estudiar los problemas sociales y educativos, y a partir de los resultados solucionar, promover y gestionar de acuerdo a los intereses de la población indígena, su desarrollo.

También, lo relevante en el período de Cárdenas, fue la aceptación y el establecimiento del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), -según- para el estudio de las lenguas indígenas, pero se

¹⁵ Había brigadas de Mejoramiento Indígena, que se dedicaban al estudio socioeconómico de la región y de las comunidades indígenas, con la idea de buscar procesos idóneos y promover actividades para ir integrándolos en forma progresiva y efectiva a la nación mexicana.

dedicó más a traducir la Biblia, a elaborar diccionarios en lenguas indígenas y a elaborar cartillas bilingües con un vocabulario mal empleado, ya que la mayoría eran profesionistas norteamericanos quienes se dieron a la tarea de alfabetización y castellanización en lengua indígena y la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua; sin más preocupación al respecto, ya que lo que se buscaba era la integración de los indígenas a la vida nacional, y no el valorar, desarrollar y fortalecer la lengua y cultura indígenas.

Sin embargo, en este régimen fue notoria la preocupación de cómo lograr la integración del indígena a la vida nacional y superar los bajos rendimientos escolares. Con este fin se convoca a una primera asamblea¹⁶ a filólogos y lingüistas, misma que trae como resultado la recomendación de emplear el idioma indígena en el proceso enseñanza-aprendizaje de preescolar y primaria en los primeros grados, y, en el segundo ciclo, el uso equilibrado de ambas lenguas, procurando aclarar dudas y resolver las consultas mediante la lengua materna, mientras que en el tercer ciclo ha de predominar la lengua nacional, y la plena libertad de expresión en el idioma nativo durante la vida ordinaria fuera de la enseñanza y en las relaciones efectivas para fines de acción social extra-escolar.

Así mismo, para conocer las experiencias de otros países sobre el quehacer indígena, se celebra el primer Congreso Indigenista Interamericano, en 1940, donde se resuelve la urgente necesidad de la creación de una instancia u organismo que les dé particular atención a los pueblos y comunidades indígenas del país. Es así como en 1948 se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI)¹⁷, el cual empieza a operar en los inicios de la década siguiente (1951), mediante los Centros Coordinadores Indigenistas que se fueron estableciendo en las regiones indígenas, principalmente en las entidades federativas con mayor rezago y población indígena.

Como conclusión de este congreso se enfatiza la realización y aplicación de una política educativa bilingüe, donde se respete a la personalidad indígena, el reconocimiento de la importancia de las lenguas nativas, una enseñanza en lengua nacional y como instrucción el reconocimiento de las lenguas nativas, elaboración de textos indígenas tanto para niños como para adultos, y la

¹⁶ Cárdenas y sus colaboradores, acuerdan que el Departamento de Asuntos Indígenas con la coordinación del Departamento de Antropología de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del IPN, convocan este encuentro del 9 al 13 de mayo de 1939. Ramón Hernández López. Op. Cit, pág. 24.

¹⁷ Según que como para dar cumplimiento a las recomendaciones del primer congreso Indigenista Interamericano se decreta la creación del INI el 4 de diciembre de 1948, con el objetivo de estudiar e investigar los problemas y necesidades de los pueblos indígenas y, a partir de ello, planear acciones a realizar, ya que se consideraba a la cuestión indígena como un atraso cultural y por hablar las lenguas indígenas, no se están incorporando a la vida social, económica y política del país.

organización de misiones culturales e instituciones para atender la educación de las pequeñas localidades indígenas y de los grupos móviles de diverso tipo. También se hace hincapié en la validez científica del uso de las lenguas indígenas en el proceso educativo de los indígenas, ya que, el indígena usa la segunda lengua por necesidad, pero sigue pensando en su lengua materna y al usar la otra lengua procede por traducción. Por eso se debe emplear las lenguas nativas como medio de enseñanza en el proceso educativo.

En los años posteriores, los resultados de estos encuentros empiezan a concretarse, y en 1946 el Departamento de Asuntos Indígenas pasa a Dirección General de Asuntos Indígenas¹⁸ dependiente de la SEP, también los centros de educación indígena y las misiones culturales. A la vez se crea las Procuradurías de Asuntos Indígenas¹⁹, dando mayor importancia y preocupación al desarrollo económico e inteligentemente el sistema utiliza el folclor de los pueblos y comunidades indígenas como llama de atención abriendo horizontes de civilización contemporánea. Además se crea un proyecto de desarrollo titulado “Las comunidades de promoción indígena en México” que funcionaba en pequeños internados (Ixmiquilpan Hidalgo y Xalitla Guerrero), con la intención de lograr concentrar a la población dispersa y convertir la unidad en un verdadero centro urbano de población.

Lo que ocupó la atención, desde el primero y los posteriores congresos, fue el debate y la discusión respecto a si era viable o no emplear la lengua indígena en el proceso educativo, en un primer momento y en otro momento el español, como segunda lengua; más cuando se toma en cuenta que la política de incorporación no funcionaba como se esperaba, de inmediato se implementa la política de integración, que se refiere a la utilización de la lengua indígena como instrumento para la castellanización y alfabetización, y no como medio de comunicación intercultural en el proceso enseñanza–aprendizaje.

Procesos que en palabras de Margarita Nolasco, equivalen a decir que en la década de los cincuenta, a partir de la evaluación de los resultados del proyecto tarasco, se empezó un debate acerca de la enseñanza del español y de la alfabetización, es decir, un debate sobre las bondades de

¹⁸ Después de 22 años de existencia y ardua labor de incorporar a la población indígena a la vida nacional se desaparece en 1968, sin haber logrado cabalmente sus propósitos.

¹⁹ Se crearon con el propósito de dar asesoramiento y defensa de los intereses económicos, sociales, legales y políticos de los indígenas. Actualmente en el estado de Oaxaca siguen funcionando las Procuradurías de Asuntos Indígenas; fomentando el respeto y uso de los derechos de niñas y niños indígenas del estado, y en su defensa como tal.

alfabetizar en lengua indígena para después enseñar el español. Sin embargo, en base al argumento de que aprender otra lengua se facilita más a los alfabetos que a los analfabetos (Nolasco; 1997: 44), el sistema educativo se oponía a esta visión, y seguía impulsando la alfabetización y castellanización directa en español, argumento sostenido sobre la base de que no se debía perder el tiempo en aprender a leer y a escribir en las lenguas indígenas, una vez que no se contaba con la disposición necesaria ni material documental que sirviera de guía.

Lo anterior lo hace también notar Ernesto Díaz-Couder, cuando dice que al inicio de los años cincuenta y hasta principios de los setentas, la política indigenista se guió por una nueva interpretación sociológica de los pueblos indígenas, quienes eran vistos como sectores socialmente marginados y culturalmente atrasados respecto de la sociedad nacional, cuya situación se debía al mantenimiento de relaciones de explotación que se beneficiaban del mantenimiento de tal marginación y segregación social. La solución –concluye– consistía en la integración social y cultural de la población indígena a la sociedad global (Díaz-Couder; 2000:106).

Todas estas acciones y planteamientos políticos no tuvieron grandes éxitos por una razón fundamental: no se tomó en cuenta al indígena como persona con lengua y cultura propias, y mucho menos digna de respeto; ya que no fueron considerados de manera incluyente; por lo tanto, la política educativa indigenista persiste como política del sistema educativo nacional, con intenciones de igualar a las comunidades indígenas con la mestiza; una concepción errónea y ciega a la diferencia y a la diversidad.

En síntesis, se puede decir que desde finales del siglo XIX y todo el siglo XX, el proceso educativo implementado para los grupos indígenas fue la enseñanza del español, como una política oficial, cuya finalidad consistía en sustituir a las lenguas indígenas por el español. Para ello, se tomaron medidas drásticas como la de prohibir a los educandos hablar en su lengua materna, aún entre compañeros y mucho más al dirigirse al profesor, pues al hacerlo eran castigados (quedarse parado o hincado, recibir golpes, insultos, ser discriminado, etc.). Tal restricción se aplicaba también a los maestros que hablaban la lengua indígena, pues al hacerlo eran cambiados inmediatamente a otra escuela, donde la lengua indígena de la comunidad no era la de él. Como es de esperarse, a pesar de todo no hubo resultados favorables por el método directo y compulsivo empleado para ello.

2.2. SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA.

La idea de una educación indígena como tal, se fue madurando cada vez más, y después de la creación del INI y de la evaluación de la experiencia que se tuvo en Carapan Michoacán, con el Proyecto Tarasco y las fuertes discusiones o debates sobre el tema, se concluye que es mucho más fácil dar atención educativa a los indígenas sí se empezara enseñando en su lengua materna para después abordar el español. Además no hay que olvidar que las presiones sociales cada vez más fuertes y sus demandas cobraban mayor eco y más presencia, en los diferentes ámbitos sociales.

Como respuesta a esta reclamación se crea programas de desarrollo integral (1952), con promotores bilingües que dominaran las dos lenguas (indígena y español); quienes reclutados por el Instituto Nacional Indigenista²⁰ en un principio y después por la Dirección de Educación Indígena (1978) de los estados de la república, llevaron y llevan a cabo (hasta hoy) acciones de alfabetización y castellanización de los niños indígenas monolingües, -se dice- utilizando sus lenguas como instrumento en dicho proceso, a fin de integrarlos a la vida nacional.

En la década de los sesenta la SEP, empieza a reconocer la realidad pluricultural de México, es decir, la gran diversidad lingüística y cultural, y diseña programas para una educación bilingüe bicultural; la cual tiene sus antecedentes en las recomendaciones de los encuentros nacionales e internacionales y en las experiencias del INI; la cual se concreta después de la IV Asamblea del Congreso Nacional Técnico de la Educación en noviembre de 1963, cuyo resultado inmediato fue la creación del servicio nacional de Promotores Culturales Bilingües en 1964.

Dichos promotores eran jóvenes indígenas que tenían la tarea de alfabetizar y castellanizar a niños indígenas monolingües mayores de 6 años, a través de métodos indirectos, es decir que se valían de las lenguas indígenas como medio de traslación para llegar con posterioridad al castellano y a la enseñanza de la cultura nacional. Más al no encontrar jóvenes con cierta preparación, se reclutaba a personas que eran líderes o que eran respetados en su comunidad. Sin embargo, con ellos no se logró gran cosa por la familiaridad y confianza, ya que eran conocidos; razón por la cual

²⁰ Quiérase o no pero jugó un papel crucial e importante porque mediante el aglutinamiento de promotores se fue abarcando las comunidades sin escuela, que en la fecha de su inicio (1951) no había escuelas, en 1963, ya había 237 escuelas a nivel nacional y una adscripción total en los Centros Coordinadores de 350 maestros federales.

se empezó a reclutar a jóvenes que tuvieran mayor escolaridad en cada municipio, para capacitarlos y hacerlos comprender su misión educativa.

Podemos considerar, que el uso de la lengua indígena y el empleo del promotor bilingüe del mismo origen en la acción educativa, representó el primer paso que rompió con la estructura anacrónica de los métodos directos y compulsivos; cambio de procedimiento que permitió el inicio de la revaloración de la cultura indígena, a través de la lengua y el acceso de las comunidades a la educación. Se entiende que tales orientaciones se aceptó la escuela como parte de la comunidad, quizá tanto por el hecho de contar con un elemento propio del pueblo y hablante de la lengua, como por su permanencia en la comunidad como actualmente se sigue dando con la mayoría de los profesores indígenas del estado de Oaxaca.

En la década de los setentas, el Estado justifica su compromiso y preocupación hacia los indígenas, creando la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (1971) al interior de la Secretaría de Educación Pública; espacio que se encargó de las escuelas rurales en coordinación con los Centros Coordinadores Indigenistas, dando continuidad a la castellanización y alfabetización existentes en las estratégicas regiones indígenas, con mayor población indígena. Dicho proyecto, de acuerdo con Margarita Nolasco, se puso en marcha en 1973 con el Plan Nacional de Castellanización, que intentaba acelerar el conocimiento del español entre la población indígena, para lo cual se buscó personal capacitado procedente de los diferentes pueblos indígenas para los niveles directivos y operacionales (Nolasco; 1997: 45).

Más muy, a pesar de que ya sé hablaba de una educación bilingüe, y de que había la necesidad de retomar la lengua indígena en la instrucción escolar, como instrumento para lograr la alfabetización y castellanización en español, considero que aun no había conciencia hacia una educación indígena, ni como medio idóneo, ni como derecho inalienable y menos aún como herramienta de trabajo significativo, para lograr la integración deseada.

Por otro lado, a varios años de la creación del Subsistema de Educación Indígena no ha habido un desarrollo favorable en los pueblos y comunidades indígenas, por lo que los documentos que la sustentan son meramente afirmaciones políticas y sociológicas cuyos efectos se acentúan conforme nos alejamos de los centros provinciales a las comunidades indígenas, en donde escuelas

unitarias, de grupos unitarios, integrados o multigrado, multilingüe y multicultural, hacen manifestar la cruda realidad de su ineficiencia.

2.2.1. EDUCACIÓN INDÍGENA BILINGÜE BICULTURAL.

En efecto, al ver que no existía ningún desarrollo lingüístico ni cultural de los pueblos y comunidades indígenas sino que, al contrario, se incrementaba el uso de la lengua y cultura nacionales, hasta en las comunidades más marginadas, las organizaciones indígenas como el Consejo Nacional de Pueblos Indios (CNPI), la Organización de Profesionales Indígenas Nahuas Asociación Civil (OPINAC) y la Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües Asociación Civil (ANPIBAC), propusieron una Educación Indígena Bilingüe Bicultural con la intención de acotar la discriminación a los indígenas, en la que se valorara y rescataran las culturas y las lenguas indígenas, cuestionando con ello la política educativa del estado (alfabetización y castellanización); es decir, propusieron educar a los indígenas, valorando su lengua y su cultura, y a partir de ella enseñar la cultura nacional y el español como segunda lengua.

Es así como en la década de los setenta se concretiza la educación bilingüe bicultural, como una propuesta de las organizaciones sociales e indígenas; es decir, marca un avance político de los pueblos y comunidades autóctonas en periodos posteriores y fue crucial en la transformación de actitudes de racismo y discriminación hacia los propios nativos; por lo menos a aquellos que estaban planteando un proceso educativo diferente, ya que en las reuniones de profesionales indígenas ya se atrevían a hablar de sí mismos, de su lengua y cultura en su conjunto; lo cual de una u otra forma permitió que se fuera impulsando esta educación, ya no como discurso sino como práctica educativa real.

A ello, Ernesto Díaz-Couder, hace referencia y dice que en la década de los setentas se tenía una nueva interpretación respecto a la cuestión indígena, en la que la condición en que se encontraba la población indígena ya no era vista por vía de la marginación sino como consecuencia de la forma subordinada a su integración en la sociedad nacional; así para lograr su desarrollo –se dice– no basta con integrarlos a la sociedad nacional, puesto que de hecho ya lo están, sino que es necesario un tipo de desarrollo autónomo acorde con los principios de los pueblos y de la nación, en lo educativo,

mediante un programa que apoyara el desarrollo de tales principios lingüísticos y culturales (Díaz-Couder; 2000:106).

Esta nueva propuesta educativa, se considera *Indígena*, por cuanto son los propios indígenas quienes tendrían que diseñar, desarrollar y evaluar los trabajos educativos desde la óptica indígena sin menoscabar la otra óptica nacional y universal. Es *bilingüe*, porque la idea que la sustenta es el desarrollo de dos lenguas (indígena y español), de manera equilibrada, donde no haya una superior ni inferior, sino un status de equidad. Ambas lenguas habrían de ser medios de comunicación y de instrucción en el proceso educativo, pues se estima que de esta manera es como se podía desarrollar la cultura y la lengua indígenas para que se siguieran fortaleciendo y no se exterminen. Y es *bicultural* porque implica que en los contenidos escolares se contemplen aspectos de la cultura indígena y de la cultura nacional, y tomar en cuenta la filosofía, valores y objetivos indígenas en la planeación educativa, tanto en el contenido como en los métodos pedagógicos, a la vez que se exige la participación consciente del magisterio bilingüe para atender las necesidades de los educandos, respetando los vínculos que caracterizan su identidad étnica.

Más, en la práctica educativa indígena no existe tal educación bilingüe bicultural, ya que se privilegia el uso del español como lengua de instrucción escolar y de comunicación, y no se le da el mismo uso a la lengua indígena; o sea, en lugar de que el proceso educativo sea bilingüe como se ha venido demandando, en la realidad educativa este es monolingüe en español. Lo que contradice, el propósito fundamental de esta educación, o sea el de mantener, generar y fortalecer las diferencias culturales y lingüísticas que de hecho se relacionan en la vida diaria; para lo cual se requiere reconstruir el currículo escolar e incluir contenidos étnicos que se distingan de la sociedad nacional e internacional.

Como ya se mencionó anteriormente, el sistema educativo nacional, inteligentemente retoma esta propuesta educativa de las organizaciones indígenas y crea en 1978 la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), como un espacio institucional que organizará, dirigirá, administrará, desarrollará y vigilará la acción educativa en el medio indígena; tomando como escudo la propuesta de las organizaciones ya antes mencionadas con la idea de poner en marcha –se dice– métodos y contenidos educativos adecuados a la realidad de los educandos; sin embargo hasta hoy en día no ha habido avances significativos, por el contrario, tienen ahora menos presencia en las entidades federativas y en las regiones, sobre todo en los últimos años a raíz de la descentralización educativa.

En mi opinión si bien para poner en práctica cualquier propuesta educativa, se requiere una formación de personal adecuada y vinculada a la realidad, y que el profesor esté consciente de su identidad tanto individual como colectiva, una vez que es un componente básico para el desarrollo de esta educación, en las regiones interétnicas; esto cobra mayor importancia ya que se trata de grupos escolares multigrado con diversidad lingüística y cultural, diferenciados, lo cual exige un doble esfuerzo por parte del profesor.

Esto significa, que la educación indígena bilingüe bicultural, desde su instauración, ha representado un enorme reto para el profesor, tanto por las dificultades en su instrumentación, como por la falta de estrategias y de materiales didácticos que puedan validar técnica y metodológicamente el desarrollo de este tipo de educación. Así, al no contar con personal capacitado y con estrategias didácticas y metodológicas, la educación indígena bilingüe bicultural ha naufragado en el mar de las ideologías indigenistas, como mera política del Estado.

Por tal razón, se impulsó la formación de profesionales indígenas en las instituciones superiores (IIISEO, CISINAH, CIESAS y la UPN)²¹. De ellas esta última continúa formando a indígenas –según– como cuadros técnicos, pedagógicos y lingüísticos con capacidad para planear, administrar, investigar y diseñar proyectos viables en sus regiones de procedencia, e implícitamente para impulsar y concretar en la práctica la educación en el medio indígena, propósito que en la actualidad no se ha logrado.

Lo que hay que destacar es el hecho de que se ha estado insistiendo en una educación acorde a la realidad indígena que retome la lengua y cultura de los educandos; propósito que ha causado inquietud en las múltiples organizaciones culturales, sociales, políticas, y entre los científicos sociales que están tomando conciencia y entre algunos indígenas capacitados para traducir las leyes a las lenguas indígenas, proponer su propia legislación, garantizar la defensoría adecuada para los pueblos, buscar los caminos para su adecuada representatividad en los niveles de decisión nacional, estatal y regional, planear y realizar sus propios planes y programas educativos, garantizar la plena igualdad entre los géneros, el respeto a su cultura, a sus usos y costumbres, e incluso, ir más allá y

²¹ Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca, Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia, Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, y Universidad Pedagógica Nacional.

buscar el esplendor de sus ancestros culturales, de su literatura y de su arte, para decidir su propio andar y destino.

2.2.2. EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE.

Actualmente, se habla de una Educación Intercultural Bilingüe con miras a un proceso educativo adecuado, vinculado y articulado a la realidad interétnica, mismo que ha estado al margen de la política neoliberal y de globalización; y aunque en el discurso emitido el Estado manifiesta su conformidad y apoyo a dicha educación en la praxis se transforma en un discurso demagógico y muerto.

Esta nueva propuesta educativa la viene impulsando la Dirección General de Educación Indígena mas con el paso de los días se están incorporando otras instancias de la misma Secretaría de Educación Pública, tales como la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, la cual tiene como objetivo lograr el reconocimiento y la valoración de las aportaciones de los pueblos indígenas a la nación mexicana, como condición necesaria para impulsar una política educativa en y para la diversidad cultural y lingüística, tanto de los pueblos indígenas como de la nación mexicana en general.

Así mismo en ambas instancias consideran dicha educación como una respuesta a la diversidad cultural y lingüística que caracteriza a la población del país y como una forma de intervención que reconoce y atiende a la diversidad cultural y lingüística, promueve el respeto a las diferencias dentro de la unidad nacional, a partir del fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de la libertad y justicia para todos (SEP-DGEI; 1999: 7). Esta concepción significa que la educación intercultural bilingüe, es aquélla que favorece la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, pues elimina todo tipo de imposición de una lengua sobre otra, y fortalece una posición de igualdad y procura a la vez, la equidad de culturas y lenguas.

Y, toda vez que dicha educación no solo se basa en el enfoque intercultural, sino que también ha sido planteada sobre sus principios constituye y se la define como: “*Alternativa para superar los*

enfoques homogeneizadores, evitando que la formación de los educandos se base en la exclusión; Estrategia educativa para transformar las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de calidad, equidad y pertinencia, construyendo respuestas educativas diferentes y significativas; Enfoque metodológico para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales como recursos para transformar la práctica docente. Es decir, como un enfoque de educación abierta y flexible, pero a la vez enraizada en y a partir de la propia cultura, pero abierta al mundo, una educación que promueve un diálogo entre tradiciones culturales en permanente contacto; que mira lo ajeno desde lo propio, que observa e interactúa su autoafirmación y autovaloración” (SEP-DGEI; 1999: 7).

En fin, se concibe como una educación destinada tanto para indígenas como para no indígenas, y no una educación específica para los pueblos y comunidades indígenas, adaptada a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua; si no también destinada a la población no indígena, en la que se combaten las formas manifiestas y encubiertas de racismo, favoreciendo el reconocimiento y la justa valoración de los indígenas. Entonces, -se entiende- la educación intercultural debe ser para todos: indígenas y no indígenas, y un espacio educativo y curricular donde siempre se fomente un auténtico conocimiento y comprensión recíprocos.

Entendida así, requiere definir estrategias didácticas y metodológicas, y contenidos escolares que permitan valorar la cultura indígena y otras culturas tanto indígenas como no indígenas. Para ello habría de partir cambiando nuestra concepción de la educación, la forma de concebir las relaciones existentes entre la educación y la formación de recursos humanos, y reconsiderar su importancia en base a las múltiples formas que adopta la diversidad cultural en la realidad. En otras palabras, la acción educativa intercultural habrá de basarse en la diversidad cultural y en la especificidad de los individuos, tomar en cuenta la diversidad de los talentos individuales: imaginación, aptitud para comunicarse, el sentido de belleza o de la dimensión espiritual, y la habilidad manual.

Al respecto, uno de los objetivos centrales de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP es, *“Obtener las aportaciones étnicas, culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas que contribuyan en la construcción de propuestas curriculares que incidan transversalmente en todo el sistema educativo nacional, con el enfoque de la educación intercultural para todos y de una educación intercultural bilingüe para las regiones*

multiculturales” (Convocatoria Nacional de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe).

Al respecto considero difícil retomar todas las experiencias, saberes y cúmulo de conocimiento, historia, lengua y cultura de los pueblos o naciones indígenas, como se mostró en la primera convocatoria nacional para los pueblos indígenas (2002), a la que estaban invitados instituciones culturales y académicas, organizaciones sociales y políticas, instituciones gubernamentales y no gubernamentales, profesoras y profesores de educación indígena y del país, y la sociedad en general, pues en ella se percató que la información no llegó a manos de quién se destina, al menos es lo que se vio en la región de Cuicatlán, Oax., donde el Centro Coordinador Indigenista convoca a una reunión de caracterizados y conocidos, por lo cual solo participaron en ella los que tenían la información y eran invitados, más no la verdadera representatividad de los pueblos de la región (Cuicateco, Chinanteco, Mazateco y Mixteco).

Es decir, en ella no participaron los pueblos indígenas y no indígenas de esta región, ni los profesores y profesoras indígenas, inmediatos protagonistas, quienes conocen, practican y desarrollan la lengua y cultura indígenas, y quienes a la vez vienen proclamando una educación de esta naturaleza. Además no hubo información adicional alguna que complementa dicha convocatoria, sino que únicamente se manejó un volante, más no como documento oficial. Aquí precisamente se topa con el primer obstáculo, es decir de darle la importancia debida a ella, ya que todavía se piensa que es una convocatoria únicamente para los indígenas, y que estos no tienen la capacidad de participar en ella. En mi opinión esta fue la concepción del CCI, por eso se siguió con la misma dinámica de decisión y determinación que acostumbra hacer para el destino de estos pueblos desamparados.

Más ¿qué tan válido resulta que esta educación sea producto de las características, necesidades y dinámica del grupo de los inmediatos protagonistas, así como de las condiciones y características en los que se encuentra la escuela, sin la participación verdadera de los pueblos indígenas y no indígenas del país?

En mi opinión para dicha educación no sólo se requiere una toma de conciencia y convencimiento de los actores inmediatos para que se dé una práctica educativa basada en los diferentes modos de organización, de desarrollo y de experiencias educativas de los pueblos y

comunidades indígenas; se requiere también adoptar una práctica que atienda las necesidades e intereses educativos apropiando los contenidos escolares, aprendiendo y logrando los propósitos educativos en el sentido de pertenencia a su contexto cultural. Lo es asimismo que la práctica docente se constituya por un conjunto de actividades colectivas e individuales, que permitan que los alumnos adquieran los conocimientos, habilidades y destrezas, hábitos, actitudes y valores, históricamente acumulados, que por su relevancia han sido seleccionados para ser incorporados a la experiencia educativa que la educación primaria ofrece.

Cabe subrayar lo que la DGEI dice respecto de la labor docente en este tipo de educación. Para ella la labor docente es un proceso amplio, profundo, sistemático y en ocasiones abstracto que consiste en seleccionar, organizar y realizar de manera sistemática actividades que satisfagan las necesidades básicas de aprendizaje de las niñas y niños indígenas, es decir, todo aquello que los miembros de una sociedad requieren aprender para sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo en sus diferentes manifestaciones e interacciones sociales (SEP-DGEI; 1999: 31).

Desde esta perspectiva, la labor docente es múltiple, porque le corresponde desarrollar procesos de planeación, desarrollo y evaluación específicos; aunque el primero es el eje que dirige y articula a los dos últimos; son procesos que se complementan en el proceso enseñanza–aprendizaje. En este sentido, a raíz de la modernización educativa, la política educativa del sistema, mediante el plan y programas de estudio vigente, ha flexibilizado los contenidos curriculares, las formas de organización y las normas académicas de la escuela; esto –se dice– permitirá al docente, otra cosa, que no ha hecho, planear sus clases desde la realidad misma, valorando y retomando los contenidos étnicos, la lengua y la cultura indígena, las experiencias, saberes y conocimientos previos de los educandos, y desarrollar un proceso educativo con sentido y práctico, que contribuya en la resolución de problemas y necesidades cotidianas tanto al interior como fuera del contexto social donde se esté laborando.

Y, por lo que toca a los educandos, se les concibe como sujetos activos de la atención educativa y como el fin de la práctica docente. Para ello habría que conocerlos, entenderlos, reconocer sus necesidades, intereses y experiencias, saber sus prioridades, identificar sus avances y saberes, comprender sus motivaciones y estados de ánimo, así como su particular situación. Y

proponer actividades adecuadas a las necesidades educativas en verdaderas oportunidades para aprender y desarrollarse práctica y armónicamente (SEP-DGEI; 1999:18). Por lo tanto, habría que respetar la personalidad infantil, sus características y desarrollo, atendiendo a los intereses y necesidades individuales de los educandos en sus distintas etapas infantiles y de acuerdo a su contexto social y cultural.

En este sentido, se propone el uso y la aceptación de enfoques didácticos globalizadores, porque favorecen un proceso enseñanza–aprendizaje efectivo, de incorporación natural y espontánea de contenidos escolares, de aprovechamiento de capacidades, saberes y conocimientos de los educandos, de realización de prácticas de desarrollo y el uso de instrumentos de observación, medición, clasificación, recopilación, así como al registro, organización, análisis de la información; interacción, comunicación, indagación y evaluación. (SEP-DGEI; 1999: 55).

Con este enfoque se espera lograr un auténtico diálogo entre quienes forman parte de las escuelas, sin distinción de grupo social o de cultura, de la cual se provenga, al tiempo que exige el conocimiento mutuo y la convivencia, así como la capacidad de asumir la riqueza, tensiones y conflictos inherentes a esta dinámica social.

Además, dentro de éste enfoque educativo la línea de formación es entendida como la expresión genérica de los fines y propósitos educativos, y de los culturales esenciales de la educación, expresados en el marco filosófico nacional; que son: Identidad (asumir y ser reconocidos, preservación y desarrollo de la cultura y compromiso legal de los derechos humanos e indígenas), Democracia (solidarizarse con los problemas sociales, desarrollo de la capacidad crítica, creativa, solidaria y responsable), Solidaridad Internacional (desarrollo de actitudes de respeto y compromiso, reconocimiento de derecho a la autodeterminación y soberanía), Salud (física, emocional y sexualidad sana), Ecológica, Científica, Tecnológica y Estética.

En síntesis, la educación intercultural bilingüe, propuesta por la DGEI, implica un cambio de actitud, tanto respecto del maestro como del alumno; respeto en uno y a los demás; aceptación; sentido crítico; cooperación activa y corresponsabilidad; tolerancia; comunicación efectiva; superación del egoísmo y etnocentrismo; y, conservación del medio natural y social. Y, a la vez se basa en el reconocimiento de las diferencias de grupos e individuos, pretende conocer (cómo son, qué sienten, qué piensan y qué quieren). Por lo demás, ha de contribuir a la satisfacción de las

necesidades básicas de aprendizaje que son: comunicación, interacción con el mundo natural y social, cuantificación del mundo y expresión estética y los requerimientos de aprendizaje específicos de cada etnia o región. Se trata también de seleccionar elementos culturales en general, así como algunos componentes de la producción social de conocimientos en particular, que se conciben como dignos de ser preservados y conformar los contenidos escolares básicos de esta educación.

2.3. LA EDUCACIÓN INDÍGENA INTERCULTURAL EN OAXACA Y CUICATLÁN.

El estado de Oaxaca se identifica y se diferencia de las demás entidades federativas del país por sus siete regiones geográficas²² y por el número de municipios que la conforma, 570 en total sin considerar las agencias municipales, de policía y congregaciones; en donde se encuentran ubicados 16 pueblos o naciones indígenas²³ reconocidos legalmente en la Constitución del estado, de un total de 62 reconocidos en el ámbito nacional. Quienes mantienen sus lenguas y culturas indígenas, lo que hace que cada región y municipio sea diverso y heterogéneo, y tenga sus propias características que los identifica y los diferencia de los demás; ya que por estar dispersos y enclavados en los cerros, montañas y sierras tan accidentadas y de difícil acceso, no se logró su aculturación totalmente. Gracias a ello Oaxaca se considera como la reserva espiritual de nuestro país por su gran mosaico plurilingüístico y pluricultural.

La instancia encargada de instrumentar, dirigir y evaluar los servicios educativos de los niveles: Preescolar, Primaria, Telesecundaria, Secundarias Técnica y General, Nivel Medio Superior en sus diferentes modalidades y Nivel Superior, para la población en la entidad, hasta hace poco era la Delegación General de la SEP, pero a raíz de la descentralización de la educación básica (1992), se transfiere la responsabilidad administrativa a las entidades federativas, razón por la cual pasa a llamarse Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO).

²² Las cuales son: Cañada, Costa, Istmo, Mixteca, Tuxtepec, Sierra y Valles Centrales.

²³ Tales pueblos o naciones indígenas son: Amuzgo, Cuicateco, Chatino, Chinanteco, Huave, Ixcalteco, Mazateco, Mixteco, Mixe, Nahuatl, Popoloca, Tacuate, Triqui, Zapoteco y Zoque, reconocidos constitucionalmente.

En el caso de los servicios educativos y asistenciales del Subsistema de Educación Indígena²⁴ que estaban a cargo del Departamento de Educación Indígena de Oaxaca, establecido en los primeros años de la década de los ochenta, dependiente de la Dirección General de Educación Indígena de la SEP, considerado como un órgano encargado de instrumentar, dirigir y evaluar el funcionamiento de los servicios educativos dirigidos a la atención de los pueblos y comunidades indígenas de la entidad, pasó en 1998, como logro del Movimiento Magisterial Oaxaqueño Indígena a ocupar al rango de Dirección de Educación Indígena de Oaxaca.

Sin embargo, a pesar de su categoría no ha sido autónoma ni cuenta con recursos propios que le permita avanzar con los programas educativos y asistenciales con mayor eficiencia, eficaz, oportunamente y de mayor calidad. Esto se debe a las prácticas ancestrales de discriminación y marginación hacia los indígenas que siguen prevaleciendo en muchas esferas del poder y aunque en los discursos emitidos por el sistema educativo se manifiesta la atención educativa adecuada y oportuna a ellos, en la realidad se da todo lo contrario, prueba de ello es que la liberación de recursos económicos para atender las grandes demandas de los pueblos y comunidades indígenas, se dan de manera fraccionaria y con muchos obstáculos.

A pesar de todo, parece que esta Dirección tiene el compromiso moral de emprender acciones para mejorar la calidad de los servicios educativos, asistenciales y de extensión educativa, conjuntamente con la Secretaría de Trabajo y Conflictos del Nivel de la Sección XXII del SNTE, que como se deja apreciar más adelante, permitan la construcción colectiva de un currículo propio de educación indígena bilingüe intercultural y su desarrollo práctico con los educandos.

En camino hacia la conformación de una verdadera educación bilingüe intercultural que tome en cuenta la diversidad cultural y lingüística de las niñas y niños indígenas, así como su organización social y formas de producción, se ha llevado a cabo un proyecto intitulado Marcha de las Identidades Étnicas. Y por otro lado, para dar continuidad al enfoque bilingüe intercultural en todo el esquema de educación básica así como a fin de articular los contenidos educativos se está elaborando el proyecto de creación de escuelas secundarias bilingües interculturales.

²⁴ Los cuales son: Educación Inicial, Preescolar y Primaria; Albergue Escolar, Centro de Integración Social (CIS), Brigada de Desarrollo Educativo Indígena, Procuraduría para la Defensa de los Derechos de las niñas y niños Indígenas y Unidad Radiofónica Bilingüe.

La conformación y funcionamiento de la Dirección mencionada, las hacen las 21 Jefaturas de Zonas de Supervisión con sus respectivas Zonas Escolares de Supervisión, las cuales se encuentran ubicadas en zonas estratégicas de concentración masiva de población aledaña y con acceso, ya sea en cabeceras municipales y/o distritales²⁵, abarcando las siete regiones de la entidad; las cuales atienden tanto a escuelas de organización completa como incompleta que por el número de profesores que laboran en ellas son: unitarias, bidocentes, tridocentes, cuatridocentes y pentadocentes, ya que en cuanto a grados escolares se le da atención a los 6 grados de este nivel educativo.

Los que hacen posible el desarrollo y la ejecución de esta educación en el estado de Oaxaca son un total de 10,389 entre docentes y directivos, tanto de educación inicial, preescolar y primaria, con una heterogeneidad de formación y rezago profesional, y aunque existen profesores con formación de primaria y secundaria, la mayoría cuentan con bachillerato en sus diferentes modalidades, mientras que solo unos cuantos cuentan con formación universitaria²⁶ (Normal Básica, Normal Superior y UPN). De ellos la gran mayoría dominan una de las 16 lenguas indígenas, pero solo una mínima parte se encuentra ubicado en su área lingüística y la mayoría fuera de ella. En cuanto a la cuestión administrativa o motivo de trabajo hay personal con honorarios, beca comisión, contrato de un año escolar, motivo 95 o interino ilimitado y de motivo 10 o plaza base.

Para la capacitación y formación docente, los aspirantes a la docencia acuden al curso de inducción a la docencia durante medio año, en donde se les da una preparación desde la perspectiva bilingüe intercultural. Dicho curso es teórico y práctico, o sea, en un tiempo determinado se les da la teoría y así al tiempo que tienen la posibilidad de realizar observaciones y práctica preferentemente en la comunidad que estarían laborando al término de su capacitación técnica.

Y, para los profesores que están en servicio, se le intenta actualizarlos, en conformidad con los lineamientos del Acuerdo Nacional de la Modernización Educativa, mismos que el estado justifica con una política de capacitación y actualización del magisterio en su conjunto en el estado

²⁵ Tales lugares son: Ayutla, Cuicatlán, Ciudad Ixtepec, Ecatepec, Guelatao, Huautla, Huajuapán, Huamelula, Jamiltepec, Juquila, María Lombardo, Matías Romero, Miahuatlán, Nochiatlán, Plan Piloto, Pinotepa, Pochutla, Putla, San Mateo del Mar, Temascal, Tlacolula, Tlaxiaco y Tuxtepec.

²⁶ En Educación Inicial son 323 docentes, de los cuales 12 tienen secundaria, 153 son bachilleres, 5 con normal básica, 18 de normal superior y 135 con UPN; en Preescolar son 2862, de los cuales 8 tienen primaria, 227 con secundaria, 1174 con bachillerato, 407 con Normal Básica, 164 con Normal Superior y 871 con UPN; y en Primaria son 7202, de ellos 54 tiene primaria, 440 tienen secundaria, 2736 son bachilleres, 1346 tienen Normal Básica, 563 con Normal Superior y 1982 con UPN. Datos estadísticos del ciclo escolar 2001-2002.

de Oaxaca, al tiempo que implementa el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE, hoy en día PAREIB²⁷), que venían aplicando cursos relámpago sobre la planeación y conducción de la práctica en grupos multigrado, con la idea –se dice– de mejorar la atención a estos grupos; Cursos que no han tenido repercusiones favorables por la deficiencia, poca claridad e imposición de los mismos, ya que en su diseño no se ha considerado la participación del docente y, por lo tanto, no expresa las necesidades prioritarias ni los intereses de los mismos o de las comunidades indígenas.

Al respecto cabe decir que los diversos cursos implementados por los programas y/o dependencias oficiales mencionados no han respondido a las inquietudes, problemáticas y necesidades del desarrollo real de una educación indígena bilingüe intercultural; y, por cuánto dichos cursos simplemente han sido impuestos, y de carácter ajeno a la realidad, y sin ninguna perspectiva intercultural al respecto, cumplen solamente las perspectivas retóricas de las instituciones educativas del sistema nacional.

Hoy en día, el programa compensatorio ya no implementa cursos de actualización, parece que el compromiso del gobierno federal con el Banco Mundial ha culminado, entonces, la actualización, capacitación y formación profesional de los docentes en servicios lo realizan los Centros de Maestros (Cursos Nacionales), mismos que son opcionales y autodidactas, se imparten preferencialmente para los profesores inscritos en el programa Carrera Magisterial. Mientras, cada inicio de ciclo escolar, los primeros días, el Asesor Técnico de cada zona escolar desarrolla año con año un pequeño taller denominado Talleres Generales de Actualización, que la Coordinación Estatal de Capacitación de cada entidad federativa diseña y aplica en los niveles de preescolar y primarias: indígenas como no indígenas, de acuerdo a las necesidades y requerimiento de formación de sus maestros.

Por otro lado, el gremio del Magisterio Oaxaqueño se caracteriza precisamente por la gran lucha político–sindical que ha emprendido desde los años ochenta hasta la actualidad, es decir, es un Movimiento Sindical Democrático que permitió quitar a los “Charros”²⁸ de la Sección XXII del SNTE-Oaxaca, en coordinación con organizaciones sociales e independientes, tanto indígenas como

²⁷ Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica.

²⁸ Así se le conoce al gremio magisterial que está de acuerdo con la política del Estado, quienes defienden los proyectos educativos y políticos del sistema, aunque implícitamente los esté afectando, satisfaciendo intereses personales, sin importar que los intereses de la base estén pisoteados y utilizados para lograr beneficios personales o de grupo que traicionan a los intereses de base. Además, sus palabras y discursos manifiestan ser de la línea democrática, mientras sus hechos son todo lo contrario o los traicionan.

no indígenas; movimiento mismo que por su avance democrático es reconocido como uno de los coordinadores de la CNTE, organismo y espacio donde las secciones democráticas se aglutinan, toman acuerdos, hacen pronunciamientos y proponen acciones concretas a realizar, para manifestarse en contra de la política económica y educativa neoliberal y de globalización vigente en nuestro país.

Estos antecedentes del Movimiento Magisterial y de las políticas educativas del Estado mexicano, han contribuido a que paulatinamente se fuera tomando conciencia de la necesidad de una educación más acorde a la realidad en general y el contexto indígena en particular. Tal como lo es el ANMEB²⁹, que manifiesta en su contenido la intención de lograr el fortalecimiento de la identidad nacional y sus valores culturales, a través de la educación en sus diferentes niveles y modalidades.

Para ello -se dice- se debe partir del entorno social del niño, propiciando un aprendizaje práctico y vivencial; dando lugar con ello, a un enfoque comunicativo y funcional al plan y programas de estudios, el cual establece que a fin de promover aprendizajes significativos entre los alumnos, el maestro debe seleccionar los contenidos a enseñar, integrar secuencias de aprendizaje, y hacer un trabajo de contextualización de los contenidos convencionales al marco sociocultural de la comunidad en la que desempeña sus labores. Lo cual, permite y da pauta, dicho sea de paso, a seguir en la búsqueda de una educación viable, que satisfaga las necesidades prioritarias de la niñez indígena en su conjunto con un enfoque educativo intercultural (Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica; 1992: 4-5).

Cabe destacar que sin desatender el aspecto político-sindical, y paralelamente a este, se empieza a preocupar por lo técnico-pedagógico y didáctico, tanto que uno de los objetivos principales de la CNTE es la democratización de la educación. En este contexto se ha estado buscando la construcción de una educación alternativa paralela a la educación nacional; demanda de los profesores y profesoras en servicio, organizaciones sociales, sindicales del magisterio y otros grupos, quienes plantean una verdadera educación del pueblo, práctica, funcional y significativa.

Como resultado de lo anterior y logro del mismo magisterio oaxaqueño, se conquista un espacio exclusivo que dé atención e implemente acciones pedagógicas prácticas en el marco de un

²⁹ Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica, pacto firmado entre los gobiernos de las entidades federativas, el CEN del SNTE y el gobierno federal, el 18 de mayo de 1992.

proyecto de largo plazo denominado “Proyecto de Educación Alternativa”. Dicho espacio es conocido como Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección-22 del SNTE (CEDES-22), es considerado como el epicentro que aglutina a una amplia población de la sociedad civil en busca de nuevas estrategias y mejores relaciones en materia pedagógica que, en 1996 se establece como órgano dependiente y auxiliar de la Sección XXII del SNTE.

Y, si bien no existen avances significativos al respecto, hoy en día, a través de encuentros como foros, preplenos, precongresos, congresos y asambleas estatales, tanto sindicales como oficiales, se ha estado estableciendo las bases para la realización de un Congreso Estatal de Educación Alternativa, a fin de evitar que quede únicamente como planteamiento político y bandera de lucha dentro del movimiento democrático magisterial en el ámbito estatal y nacional. Considero que esto traerá como producto la elaboración de las bases pedagógicas fundamentales y que permitan hacer realidad esta demanda ancestral del gremio y del pueblo indígena en general.

Sin embargo, no todo ha quedado como política educativa, ya que en el subsistema de educación indígena ha habido avances significativos; por ejemplo, en un primer momento, se implementaron acciones pedagógicas y actividades orientadas hacia la sensibilización y concientización de la base, sobre la necesidad de valorar, reconocer y desarrollar la lengua y cultura indígenas en el proceso educativo, conjuntamente con los educandos, para desarrollar una práctica docente más adecuada y articulada con la realidad. Dichas acciones fueron denominadas “Movimiento Pedagógico”, y cobraron expresiones en un proyecto denominado “Proyecto de Desarrollo de una Educación Indígena Bilingüe Intercultural” que después de haber sido iniciado fue interrumpido por un tiempo, debido a que el equipo de trabajo no respondió como tal y por la resistencia de la misma base magisterial en cambiar la forma de educar y de educarse.

Hoy en día dicho proyecto ha sido retomado y se está dando continuidad a dicho movimiento en coordinación con la Dirección de Educación Indígena del estado de Oaxaca, mediante el proyecto “*La marcha de las identidades étnicas por la educación intercultural*”, cuyo fin es llegar a recuperar los diferentes contenidos étnicos regionales para la construcción, diseño y desarrollo del currículo intercultural, la elaboración de la metodología bilingüe intercultural, materiales y auxiliares didácticos interculturales; mas recientemente el proyecto dio lugar a un congreso étnico estatal. Para ello contribuyó y contribuyen en gran medida las relaciones que se han abierto dentro de la sociedad civil y la conciencia que ésta ha adquirido gracias al movimiento indígena Zapatista y

los pronunciamientos de otros organismos internacionales que persiguen y aspiran una educación alternativa.

Otro de los logros del movimiento magisterial oaxaqueño indígena y de las comunidades indígenas del estado es la creación de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO), que constituye un acto de justicia, de reconocimiento y atención a la diversidad cultural y lingüística de la entidad Oaxaqueña; con ella se ha de responder a las demandas de formación profesional tanto de los aspirantes a la docencia como la de los profesores en servicio. Esto último no se ha dado hasta la fecha.

El espacio de formación académica y profesional mencionado tiene como objetivo principal el de formar profesionales capaces de atender la educación básica de los pueblos y comunidades indígenas, a partir de los contenidos no convencionales de los referentes culturales y lingüísticos, con el fin de valorar, desarrollar y fomentar la riqueza que poseen los pueblos indígenas y aprender a convivir en la diversidad. Lo es también el de formar profesores de educación primaria que avancen en la construcción colectiva de una educación que promueva la articulación de contenidos en la cultura indígena y nacional (Proyecto sobre la creación de la primera Escuela Normal Indígena Bilingüe e Intercultural; 1998).

En síntesis, a pesar de las diferentes políticas y proyectos de atención educativa al indígena, que históricamente van desde la segregativa, de incorporación, de integración, neoliberal y de globalización hasta la participativa, se está avanzando en la conformación de un currículo que haga verdad una práctica educativa bilingüe intercultural, ya no en el discurso y menos como política, sino en la praxis con los educandos, ya que estos proyectos, a pesar de sus años de existencia conciben su labor más enmarcada en lo político que en lo pedagógico, lo que hace que la mayoría de los profesores indígenas no solo el magisterio de Oaxaca sino de México, se concrete más a aplicar y reproducir planes y programas diseñados desde una perspectiva homogénea.

Una de las Jefaturas de Zonas de Supervisión a que nos referíamos en los párrafos anteriores, es la de Cuicatlán, creada el primero de julio de 1975. En aquel entonces, denominada Dirección Regional de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, inicia su ardua tarea educativa con 4 promotores culturales bilingües y tres centros de trabajo (Teponapa, San Juan Teponaxtla y Tecomaltianguisco). Con el correr del tiempo, poco a poco fue ganando mayor terreno en los años

posteriores, al tiempo que fueron llegando otros promotores culturales bilingües provenientes de la Dirección Regional de Tuxtepec, Oaxaca, lugar donde los capacitaban para ingresar a la docencia.

Actualmente esta Jefatura de Zonas de Supervisión se conforma de 4 Zonas Escolares de Supervisión, atiende un total de 69 servicios, entre los que se encuentran Educación Inicial, Preescolar Indígena, Primaria Bilingüe y Albergue Escolar; ubicados en 42 localidades de habla Cuicateca, Mixteca, Chinanteca y Mazateca, pertenecientes la mayor parte de ellas al distrito de Cuicatlán y solo dos al distrito de Etlá; los cuales son atendidos por un total de 239 elementos, entre docentes, directivos y administrativos³⁰.

En esta Jefatura la des-ubicación lingüística es notoria, cobra gran expresión en cada una de las zonas escolares, y se debe a diversas causas, como: la antigüedad en el servicio y las de orden conyugal, entre otras. Es decir, del total de docentes, únicamente están ubicados en su área lingüística 83 docentes, cifra que representa el 35 %. Lo que significa que en las comunidades donde laboran no se da una educación bilingüe intercultural como tal.

Al respecto, considero que tanto la Jefatura de Zonas de Supervisión como la Zonas Escolares de Supervisión de la región de Cuicatlán, han perdido su finalidad y objetivo de creación, ya que han privilegiado más sus funciones administrativas, soslayando el aspecto técnico-pedagógico, cuando es este uno de los factores centrales del quehacer educativo que permite llevar a cabo la eficiencia de la educación indígena. En otras palabras, estos espacios educativos, desde mi concepción se encuentran de cabeza hoy en día, una vez que se le da mayor atención a la cuestión administrativa, y aunque se intenta hacer gestoría se hace mal; mientras que el aspecto técnico-pedagógica esta hasta los suelos, cuando debiera de ser lo contrario: asumir como prioritario lo técnico-pedagógico, la gestoría (honesto y transparente) y la cuestión administrativa, en ese orden.

³⁰ Quienes se distribuyen de acuerdo a las lenguas indígenas de la región en cuatro áreas: En el área Cuicateca se cuenta con 33 servicios ubicados en 21 comunidades, para su atención requiere de 110 docentes y de éstos únicamente se cuenta con 77, lo que significa que hace falta 33 más. En el área Chinanteca se cuenta con 15 servicios en 8 comunidades y se requiere para su atención 69 docentes, de los que solamente se tiene 47, hacen falta 22 más. En el área Mixteca se atiende a 19 servicios en 14 comunidades, mismos que son atendidos por 43 docentes, mientras se registra 81 docentes, lo que se entiende que hay un excedente de 38 docentes. En el área Mazateca se cuenta con 2 servicios ubicados en la misma comunidad, en su atención se requiere solo de 7 docentes, pero hay un total de 22 docentes, lo que significa que existe un excedente de 15 docentes. Por último, en lo que corresponde a la lengua que hablan son: 9 Zapotecos, 2 Náhuas y una Ixcalteca, quienes se encuentra desubicados lingüísticamente.

Cabe señalar que en los servicios educativos que presta el Subsistema de Educación Indígena en el estado de Oaxaca al interior de cada una de las zonas escolares, existen diferentes modalidades de organización (Completa e incompleta). Es decir, en un gran número de ellas se trabaja bajo la modalidad de grupos multigrado; y por lo que compete a nivel región Cañada,³¹ específicamente en el sector Cuicatlán, son 23 los centros escolares que brindan el servicio educativo bajo ésta modalidad, de un total de 30 Escuelas Primarias, sin considerar los Centros de Educación Preescolar, Educación Inicial y Albergues Escolares.

Una de ellas es la Escuela Primaria Indígena “Emiliano Zapata”, escuela tridocente y multigrado, dónde se realizó el presente trabajo de investigación, específicamente en el tercer ciclo: quinto y sexto grados, durante el ciclo escolar lectivo 2000–2001; misma que se encuentra ubicada en la Colonia Emiliano Zapata del municipio y distrito de Cuicatlán, estado de Oaxaca.

En dicha escuela hay una diversidad de alumnos, lenguas y culturas, pertenecientes a los pueblos o grupos indígenas Cuicateco, Chinanteco, Mixteco y Mestizo; cuyos miembros poseen conocimientos, saberes culturales, y experiencias específicas derivados de una cosmovisión de mundo, que los caracteriza como iguales y los diferencia de los demás. También cabe señalar que en los grupos escolares multigrado de dicha escuela se da atención a niños de diversas edades, necesidades e intereses y, en algunos casos, con rezago escolar de más de un año, con respecto al grado que cursan quiénes son atendidos regularmente. Por lo demás, se puede decir que en escuelas de éste tipo, los maestros atienden más de dos grados a la vez y, en ocasiones, grupos numerosos.

A partir de esta problemática, presente en los centros educativos que operan con esta modalidad en la región indagué, en este, utilizando la etnografía y la perspectiva intercultural como herramientas teórico-metodológicas, la práctica del docente en la atención a estos grupos. Para ello, recurrí al trabajo de campo para poder constatar y después interpretar las diferentes acciones pedagógicas realizadas por el educador en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los grupos de esta modalidad; así mismo dedique un tiempo a observar las interacciones, intercambios, relaciones, y comunicaciones verbales que establecen los inmediatos protagonistas entre sí en la construcción de conocimientos significativos y con sentido para ellos mismos.

³¹ Así se le conoce a una de las 7 regiones geográficas que compone el estado de Oaxaca, misma que se encuentra en la parte norte del mismo, colindando con el estado de Puebla, donde se ubica mi estudio.

CAPITULO III.

LA EDUCACIÓN INDÍGENA BILINGÜE INTERCULTURAL EN GRUPOS MULTIGRADO, CUICATLÁN, OAXACA.

En los dos capítulos anteriores hemos visto la diversidad lingüística y cultural, como una situación que fortalece y enriquece la relación e interacción de los educandos, y a la vez permite plantear, en la educación en general, una perspectiva bilingüe intercultural; lo que da pauta al surgimiento de modelos educativos, tanto en los países en vía de desarrollo como los superdesarrollados. Así mismo, se abordan los antecedentes de la educación indígena en México y las diferentes políticas educativas implementadas por el sistema educativo para este subsistema, que la DGEI las ejecuta, y la situación educativa intercultural en el estado de Oaxaca y Cuicatlán, lo que nos permitiría abordar los siguientes apartados con mayor fundamento y sentido.

Ahora en el presente capítulo vamos a ver como se expresa lo anterior en Cuicatlán, recuperando la información empírica recabada en la investigación de campo, obtenida por medio de registros de aula, entrevistas a padres y/o madres, alumnos y a la profesora responsable del tercer ciclo, así como los datos obtenidos de un cuestionario que se le aplicó a la profesora. Es decir, la información que es concebida desde la óptica de la etnografía me permite captar la versión de los actores inmediatos en el proceso educativo, quienes de una u otra forma contribuyen en la construcción de conocimientos significativos o útiles en la vida cotidiana de los alumnos. También se precisan algunos conceptos que permitan dar claridad y comprensión de la educación indígena bilingüe intercultural en grupos multigrado, máxime que trata de un grupo escolar multilingüe y multicultural como el estudiado.

La información empírica mencionada ha sido tratada desde un procedimiento específico, el cual consiste en que antes de retomar la descripción como tal en cada uno de los apartados, se intenta dar una aportación como introducción general, que es la posición del autor, con la intención de no perder las líneas de seguimiento, así mismo a fin de que haya mayor comprensión por parte del lector al que va dedicado, es decir, los protagonistas de educación indígena en general y a los que atienden grupos multigrado en particular. Después de la descripción, como para constatar lo antes dicho se citan algunos ejemplos de registros de aula; en todo momento se propuso interpretar la información desde la perspectiva intercultural en grupos multigrado multilingüe y multicultural,

específicamente la relativa a la formación de actitudes y valores culturales. Posteriormente, en los casos pertinentes, se emiten algunos comentarios y críticas constructivas al respecto.

3.1. CONCEPTO DE EDUCACIÓN INDÍGENA BILINGÜE INTERCULTURAL EN GRUPOS MULTIGRADO (EIBI).

Considero pertinente señalar que la forma de concebir esta educación parte desde el contexto real desde donde uno se encuentre inmerso, retomando las experiencias, vivencias y conocimientos construidos como ente social, y la formación tanto empírica, profesional como técnica; así mismo desde la perspectiva o enfoque que se le esté dando, y la cultura, identidad y cosmovisión de mundo que uno posee. Siendo así, entonces, hay una diversidad de conceptos, ideas, versiones y comentarios al respecto, que no pueden ser únicos ni acabados, pero que se complementan y enriquecen –según el caso– formando una concepción más completa y general.

Como es conocido la educación se da en diferentes espacios de la sociedad, tanto en la casa con los familiares, en la comunidad en general con los amigos y los habitantes de la misma, como en la escuela con los compañeros y profesores. La diferencia entre ellas radica en que una es informal y la otra formal, las cuales coexisten y se interrelacionan en la cotidianidad de los sujetos, por lo que no deben de ser fraccionadas e ignoradas en la práctica educativa escolarizada, sino utilizada complementariamente una y la otra. Y si bien la educación informal se adquiere primeramente, una vez que se da desde el seno familiar a través de los abuelos, padres, tíos, hermanos y familiares en general, cimienta las bases de concepción de mundo, de habla, de comunicación, de relación e interacción, de actitudes y valores de acuerdo con la lengua y la cultura materna que se esté tratando.

La educación como un proceso amplio, profundo, integral, activo, flexible, gradual e incluso abstracto, constituye un espacio donde se relacionan e interactúan sujetos pensantes persiguiendo ciertos objetivos que les permitan adquirir, conocer, ampliar y enriquecer sus conocimientos, saberes y experiencias empíricos y científicos, y el desarrollo de habilidades, destrezas, hábitos y aptitudes, los cuales son apropiados y reconstruidos en cada sujeto de acuerdo al desarrollo o estructura mental que se tiene.

Por lo que toca a la educación indígena bilingüe intercultural, lo educativo indígena se refiere a una educación propia de los pueblos y comunidades autóctonas, es decir a una educación que parta de las necesidades, intereses y perspectivas de la gran diversidad cultural y lingüística de las nacionalidades indígenas, y que tenga sus bases en el derecho inalienable de ser reconocido como una forma de vida de un pueblo idiosincrático con características propias de organización, cosmovisión, historia, territorio, saberes, experiencias, conocimientos, lengua, cultura, etc. Esta, ha de ser instrumentada, desarrollada y evaluada por los propios indígenas, porque son los conocedores de su lengua y cultura, de sus problemáticas, necesidades, intereses y proyectos de vida.

Lo bilingüe tiene que ver con el dominio de dos lenguas de manera eficiente y eficaz o por lo menos sean usadas y manejadas en los diferentes contextos requeridos. En este caso nos referimos a la lengua indígena y la lengua castellana. En otras palabras, significa el uso adecuado y pertinente de las competencias comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir, tanto en lengua indígena (L1) como en español (L2).

Por lo que toca a lo intercultural significa el desarrollo y fortalecimiento de actitudes y valores de la cultura autóctona y de la cultura nacional-universal, así mismo el mejoramiento de las relaciones, interacciones, comunicación intercultural y de vida de los pueblos y comunidades indígena y no indígenas, no nada más de la región y entidad sino lo nacional e internacional, haciendo realidad a una educación de calidad con equidad y pertinencia.

En lo que sigue también se considera como grupo multigrado, un grupo escolar que está integrado por niños que cursan diferentes grados, independientemente del número de integrantes que lo componen, mismo que regularmente comprende un promedio de 20; más quienes son atendidos por un solo maestro, ya sea por ciclos o por una combinación de grados escolares (primero a sexto grados), dependiendo de las condiciones y circunstancias de la realidad o espacio escolar y magnitud de la población atendida.

Estos grupos, regularmente, existen en las comunidades pequeñas o colonias como la estudiada con escasa densidad de población escolar, en las que la única alternativa educativa es la escuela con grupos multigrado, debido a que en algunos casos apenas si se logra reunir niños para la conformación de un solo grupo escolar, quienes son atendidos educativamente por un solo profesor,

ya sea para combatir el analfabetismo o para proporcionar educación formal a la población de esta magnitud.

Entonces, la EIBI en Grupos Multigrado se considera ser una educación propia de los pueblos y comunidades, indígenas y no indígenas, que parte de la cosmovisión social, colectiva y conceptual de la realidad, lo que conduce a la adquisición y comprensión analítica, crítica, reflexiva y propositiva de elementos culturales y lingüísticos de la diversidad cultural y lingüística de las sociedades actuales; favoreciendo con ello un proceso educativo funcional y comunicativo, y una formación educativa práctica, funcional y eficiente que reluce tanto al interior como al exterior de la comunidad, una vez que privilegia el reconocimiento, respeto, tolerancia y comunicación intercultural, y permite, finalmente, el fortalecimiento de la comunalidad y el predominio de los intereses de la colectividad haciendo converger en ellos los intereses individuales.

En otras palabras, es ella una modalidad que parte de la educación informal y contenidos no convencionales para después llegar a lo formal y a los contenidos convencionales, es decir que parte de lo propio a lo ajeno, de los conocimientos locales a los generales, nacionales e internacionales; de modo que conjuntamente estos puedan propiciar y construir conocimientos significativos y con sentido para los educandos, y a la vez la construcción de nuevas y más justas formas de convivencia en los diferentes espacios y contextos sociales, fomentando la formación de actitudes y valores culturales.

A continuación se recuperan las concepciones de la profesora de tercer ciclo, las madres de familia y de los alumnos, tanto de quinto como de sexto grados. Cabe señalar que se está retomando la información lo más acertada y verídica posible, proporcionada y transcrita, es decir retomadas tal como lo manifestaron los entrevistados, un tanto para constatar la versión empírica que se está dando en la realidad y la versión de los teóricos que no forzosamente se lleva a cabo al pie de la letra como se plantea, es decir, si bien una cosa es la teoría y otra cosa es la práctica, ninguna de ellas se dan por separado, pero tampoco se da tal cual el planteamiento teórico.

3.1.1. CONCEPCIÓN DE LA PROFESORA DE LA EIBI.

Considero que de la concepción que se tiene de la educación, en este caso de la EIBI, deriva la práctica docente o la atención educativa a los educandos; por lo consiguientes la calidad de los educandos formados tanto en las escuelas de organización completa como las de grupos multigrado. En estas últimas la situación técnica-pedagógica es más difícil y compleja que las de organización completa, por lo que se atiende a más de un grado al mismo tiempo, ya sea en grupo integrado o por separado, y más todavía aún cuando en estos grupos hay alumnos con lenguas y culturas indígenas diferentes, como el grupo estudiado, lo cual dificulta aún más desarrollar esta educación, sobre todo si no hay claridad y comprensión de sus planteamientos teóricos, enfoques y perspectivas, lo que por consecuencia lleva a la confusión, la ocurrencia o la resistencia a una nueva forma de educar y de educarse.

Al respecto la profesora de tercer ciclo³² concibe esta educación en grupos multigrado como una que tiene sus propias particularidades, diferente a la educación primaria general, porque se ha de emplear en ella el uso y desarrollo de dos lenguas, la indígena y el español en el proceso enseñanza-aprendizaje. Este proceso educativo es complejo y difícil de llevar a cabo, más en estos grupos multigrado, porque requiere de estrategias didácticas y metodológicas bien definidas y la perspectiva intercultural, que den la pauta a seguir y los fundamentos para ir desarrollando una educación de esta índole con decisión, determinación, voluntad y mayor compromiso social. En fin, su opinión constituye toda una sistematización de lo que se considera viable desarrollar en esta modalidad educativa conjuntamente con los educandos, como se deja apreciar en los párrafos siguientes:

Es aquella que tiene sus propias especificidades, no es igual que la educación primaria general, por lo que se debe de tomar en cuenta las dos lenguas: indígena y español; o sea una educación bilingüe en donde el 50 % de una y con el 50 % de la otra lengua, implementando una enseñanza equilibrada de las dos lenguas, y no sea como se ha dado, de que una lengua se emplea en la comunicación educativa olvidando de la otra; claro, es una situación compleja tomando en cuenta la lengua indígena como lengua de instrucción.

A pesar de su complejidad sí es posible su aplicación, para ello debe de haber toda una metodología o un proyecto bien definido, donde estén planteados objetivos, contenidos, estrategias, recursos y materiales didácticos; es decir, toda una programación de actividades escolares y extraescolares o sociales, ya que hace falta elementos mínimos que permitan entrarle con decisión, voluntad y compromiso moral, ya que allí está la dificultad o problema de

³² Tiene 13 años laborando como docente y directivo en el subsistema de educación indígena, cuenta con un perfil profesional (pasante) de Licenciatura en Educación Indígena, egresada de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, periodo: 1993-1997; y habla la lengua indígena “Chinanteca”.

aplicar una educación de esta naturaleza. Porque no sería lo ideal empezar al azar o inventando si no se tiene un seguimiento y una secuencia de las actividades a desarrollar.

De esta expresión podemos entender que no hay claridad y comprensión de la EIBI, por lo tanto no se está llevando a cabo en el proceso enseñanza-aprendizaje con los educandos (cómo se puede apreciar más adelante en los registros de aula); aunque se muestra disposición y voluntad de desarrollarla y a la vez implícitamente manifiesta la implementación de una educación bilingüe para el desarrollo y fortalecimiento de la lengua y cultura indígenas, así como la lengua y cultura nacional, se queda únicamente en ello en palabras y no en hechos educativos.

Lo anterior se justifica diciendo, que por la falta de una metodología acorde con esta perspectiva intercultural no se lleva a cabo. Por lo demás, parece que se tiene la esperanza de que algún día llegue esta para tomarlo e intentar su aplicación, como sí por arte de magia ha de llegar o ha de llegar a construirse sola; cuando bien se sabe que se puede construir una metodología propia que parta de la realidad de los inmediatos protagonistas del proceso educativo, para lo cual pueden servir experiencias previas, sin embargo ha hecho falta su valoración y sistematización; y recordar que al andar se hace camino, más también que no hemos sido capaces de retomar o recuperar dichas experiencias, entonces debemos de quitarnos la idea de que todo ha de venir del centro, elaborado muchas de las veces atrás del escritorio o adoptado de otro país.

Hay que reconocer también que para la implementación y praxis de la educación en estos grupos es un proceso difícil y complejo porque implica que primeramente la profesora valore y reconozca su identidad como indígena y no solo en el discurso, sino en los hechos, a través de la práctica misma; pues solo con la toma de conciencia así puede llegar a realizar el trabajo de sensibilización y el desarrollo de la EIBI con todas sus implicaciones. Además de que se debe conocer y dominar la lengua y cultura indígenas, y de igual manera con la lengua y cultura nacional, ya que solo así se puede llegar a cambiar su forma de educar y relacionarla con los niños que día a día atiende en su quehacer educativo.

3.1.2. CONCEPCIÓN DE LAS MADRES DE FAMILIA³³ DE LA EIBI.

Las madres de familia, las tutoras o las que ejercen la patria potestad de los alumnos que acuden a esta escuela primaria indígena, tienen sus propias concepciones sobre la educación que se imparte en la escuela. Desde luego que esta no es una definición lineal, única y terminal, sino la expresión del punto de vista de cada madre de familia, de acuerdo a sus experiencias y conocimientos previos, contruidos en la vida cotidiana y de acuerdo a su perspectiva personal.

Dichas madres fueron tomadas en cuenta por su frecuente y consecuente participación en la vida de la escuela, ya sea de manera directa o indirecta en el proceso educativo. Son a la vez las que más opinan con sugerencias y propuestas en las asambleas generales de padres de familia y quienes demuestran más preocupación por el aprendizaje de sus hijos. Al respecto se constató que son ellas también quienes regularmente acuden a preguntar a la profesora sobre el aprovechamiento de sus hijos y quienes de una u otra forma me dieron, en entrevista, los comentarios pertinentes, mismos que de acuerdo a sus aportaciones considero, en orden ascendente numéricamente, en lo que sigue.

Al respecto, la mayoría de las madres y padres de familia, tanto indígenas como quienes se consideran ser mestizos, por el hecho de no hablar ninguna de las cuatro lenguas indígenas de la región (Cuicateco, Chinanteco, Mixteco y Mazateco), conciben la EIBI como la más adecuada, viable, importante y necesaria para sus hijos y una que ha de permitir el rescate de la cultura y lengua indígenas de Cuicatlán, que mismas hoy en día se han estado perdiendo; por lo tanto que habría que conservarlas como parte de nuestras raíces culturales ancestrales que nos dejaron como herencia y valor cultural y que nos da identidad indígena, como sucede en otras comunidades y regiones indígenas de la identidad y del país.

Tal como lo dice una madre no indígena, originaria de Cuicatlán (madre 1):

Es necesario que se implemente una educación bilingüe: la enseñanza de la lengua materna y el español, que se hiciera el rescate de la cultura y lengua indígena de Cuicatlán para que los niños aprendieran en y de ella, ya que se ha perdido, y para qué así la escuela avance.

³³ Se entrevistó a las madres de familia, porque unos padres se encuentran laborando en otros espacios fuera de la colonia y otros laboran en el campo de sol a sol, por lo que fue difícil entablar una comunicación con ellos. En otras familias la madre es la que asume la responsabilidad de sus hijos, lo que quiere decir, que hay varios niños huérfanos de padres, y otros cuyos padres no viven con ellos sino que se encuentran en sus comunidades de origen (comunidades Cuicatecas y Chinantecas de la región). La gran mayoría de los educandos viven durante los cinco días de la semana laboral en el albergue escolar, que también se encuentra en la misma colonia, en dirección al Oeste, tomando como punto de referencia la escuela, a una distancia aproximada de entre uno y un kilómetro y medio de la escuela.

Hablar una lengua indígena es parte de nuestra cultura y de nuestras raíces, por lo tanto es un orgullo saber parte de nuestro origen y ser de una comunidad indígena, ya que, es una vergüenza y pena cuando nos preguntan de dónde eres de tal lugar y cuál es tu lengua indígena, pues no la sé hablar. Deberíamos de conservar y desarrollar nuestra lengua y cultura, así como muchos lugares lo conservan todavía como la Sierra Juárez, la Mixteca, Huautla de Jiménez, etc.

Esta concepción complementa y refuerza la importancia de la EIBI de las madres indígenas hablantes de la lengua Cuicateca, Chinanteca y Mixteca, y su indispensable implementación en la práctica educativa; quienes piensan que sería lo ideal empezar a aplicar una educación de acuerdo con la cultura y lengua indígenas de los niños, ya que con ella hay mayor comprensión y entendimiento en la clase, y por consiguiente mayor comunicación intercultural; por lo que consideran que sí es necesario y urgente que los profesores busquen el procedimiento idóneo a seguir para desarrollar ésta educación.

Al respecto, una madre indígena Cuicateca (madre 2) dice:

En el proceso enseñanza–aprendizaje debe de desarrollarse en lengua indígena y en español, porque hay cosas que los niños no entienden y no hay comunicación. Que ya les enseñen de otra manera para que los niños capten bien las cosas, ya que es un orgullo ser bilingüe y poder comunicarse con los demás en la lengua Cuicateca, porque es una herencia que nos dejan nuestros padres.

Así mismo, la mayoría de los responsables de los educandos de este ciclo escolar dan a conocer sus comentarios y motivan a la profesora para que verdaderamente esta educación sea realidad y no quede únicamente en el discurso o como política educativa. Quienes traen la frente en alto y no pierden la esperanza de que algún día se haga realidad la EIBI, la cual sería de mucha ayuda a los niños tanto indígenas como no indígenas; ya que la consideran como una educación alternativa a la población escolar, que responda a sus proyectos de vida como tales sin descuidar lo ajeno. Al respecto he recogido algunas opiniones que permiten afirmar que las madres, tanto indígenas como no indígenas concuerdan en este sentido, como puede apreciarse en lo que sigue:

Madres 3: Es importante que se dé el proceso educativo en español y en lengua indígena, porque les va hacer de mucha ayuda para los que ya saben una lengua indígena y para los que no saben, ya que no es vergüenza sino orgullo hablar y aprender una lengua indígena.

Madre 4: Consideramos que algún día podría darse una educación bilingüe, que estaríamos dispuestas en apoyarlo; pues hay otros idiomas que se enseñan como el francés, el inglés, el italiano, y ¿por qué nosotros que somos mexicanos, no conocer y domináramos no solamente una lengua sino varias lenguas?. En este caso, los 4 idiomas de la región: Cuicateco, Chinanteco, Mazateco y Mixteco, esto sería un orgullo.

Madre 5: Ojalá haya alguien que apoyara para que se implemente esta educación y se dé el rescate de la lengua y cultura indígenas, quizás los mismos alumnos indígenas podrían apoyar en la enseñanza de las lenguas indígenas para que se vaya recuperando lo que se ha perdido.

Opiniones que dan a entender que la lengua y cultura del niño no son obstáculo en el proceso enseñanza–aprendizaje, y que los padres y/o madres de familia han de contribuir, ya sea directa o indirectamente en el desarrollo práctico de la EIBI. Puede decirse entonces que la que no tiene la capacidad de reconocer y respetar la otredad es la profesora, una vez que la mayor parte de lo que pretende transmitir es desconocido por los educandos, tanto indígenas como no indígenas³⁴.

Por otro lado, actualmente la discriminación y el racismo continúan dándose fuertemente en los pueblos y comunidades indígenas y no indígenas de la región, donde el poder económico, político e ideológico está en manos de los grandes caciques, quienes continúan explotando a los indígenas y su fuerza de trabajo bajo condiciones extremas (como en los tiempos de la esclavitud). Las mismas actitudes se dejan ver en la educación indígena, pues para ellos esta es una educación inferior, lleva a un retroceso y constituye un proceso educativo informal. Así lo manifestaba la Autoridad Municipal de Cuicatlán³⁵, quién, según una madre no indígena (madre 6), cuando se crearon los servicios educativos del Subsistema de Educación Indígena en la Colonia Emiliano Zapata; expresó:

Creo que tenían un criterio mediocre de educación indígena, ya que para ellos, así lo dijeron, era un retroceso de 20 años establecer una escuela de educación indígena en pleno siglo XX, era vergonzante, ¿Cómo era posible que nosotros como nativos de Cuicatlán pensáramos en una escuela indígena, sí ni las comunidades indígenas ya no querían este tipo de educación?, según ellos.

A pesar de la concepción y los diferentes obstáculos puestos por las autoridades educativas y municipales tanto regionales como estatales en la creación y fortalecimiento de estos servicios educativos, actualmente están funcionando aunque en aulas provisionales y en condiciones precarias.

Considero que concepciones como las anteriores son el resultado de las diferentes políticas educativas y sociales abordadas en el capítulo anterior, cuyas secuelas aún se manifiestan

³⁴ Por ejemplo en el idioma Chinanteco no existe la palabra usted, entonces, en todo momento los niños tutean al profesor, lo cual para ellos es normal y común, pero algunos profesores –es más notorio en los profesores no indígenas– se sienten ofendidos por ello considerándolo como falta de respeto. Esto pasa precisamente por el hecho de desconocer la cuestión cultural, lingüística y cosmovisión de mundo de los educandos indígenas.

³⁵ Específicamente la expresidenta municipal Profra. Gloria Odriozola Pacheco, período de gobierno 1996-1998.

fuertemente al interior de la sociedad. Lo es también la actitud mostrada por algunos padres y madres de familia, quienes si bien conservan sus lenguas y culturas indígenas, no le dan importancia a su uso, ni fomentan o socialización entre los propios hijos. Lo que hace pensar que son también actitudes derivadas de las diversas políticas educativas discriminatorias y de exterminio implementadas en el siglo XIX y XX en nuestro país, con la intención de construir una nación homogénea por parte del Estado. Como nos lo comenta otra madre de descendencia indígena Cuicateca (madre 7):

Mis papás si hablan una lengua indígena y mi marido, pero ellos no me enseñaron, aprendí unas cuantas palabras en la escuela con mis compañeras; por lo que sí me gustaría que la maestra le enseñe a mi hija en Cuicateco o cualquier otra lengua indígena, ya que en mi casa únicamente platicamos en español, ni mi esposo que sabe hablar la lengua Cuicateca tampoco le enseña a mis hijas.

En mi opinión, sí la educación indígena no prospera es precisamente por las diferentes barreras que las mismas autoridades educativas interponen y la fuerte oposición de parte de los compañeros del Subsistema no indígena, mejor conocido como “sistema formal”. Una vez que en el se fomenta la discriminación racial, ya que hablan de la educación indígena como si fuera informal, y de los profesores de educación indígenas como si no tuviéramos formación académica y profesional, finalmente como si nosotros los indígenas no tuviéramos dignidad como ellos la tienen.

Cabe decir que en mucho estas actitudes son fomentadas por el propio profesor indígena, ya que si bien convive la mayor parte de su vida con los pueblos y comunidades indígenas, es quien, muchas de las veces, se opone a desarrollar la EIBI y a cambiar la forma de educar y de atender a los educandos en general. Es decir, no saben valorar y respetar lo que son, lo que poseen y lo que los diferencia de los demás.

Tales obstáculos y actitudes, considero solo pueden ser superadas si todos contribuyéramos en nuestra labor, al reconocimiento de la diversidad cultural y el respeto a la diferencia, y, en especial, el maestro indígena quien atiende a educandos indígenas y en algunos casos no indígenas, poniendo en práctica los artículos de la legislación estatal, misma que en el estado de Oaxaca aborda una Educación Bilingüe e Intercultural, lo que en otras entidades federativas aún está en proceso de análisis y discusión. Y, sobre todo, dado que sí hay la necesidad y el interés de una educación indígena bilingüe intercultural, y que sí hay conciencia por parte de las madres y padres de familia de lo valioso que es la cuestión lingüística y cultural que nuestros pueblos y comunidades indígenas

conservan hoy en día. En fin dado que sí hay inquietud de implementar una educación que parta de las problemáticas, necesidades, intereses y proyectos de vida de los educandos. Por lo demás no hay que olvidar que también hay conciencia de que la educación indígena existe más por nombre que como praxis, pues en muchos, esta es la misma que la que desarrollan los profesores del otro subsistema general. Es entonces urgente resignificar esta educación de tal forma que su práctica realmente satisfaga parte de las necesidades más apremiantes de los educandos, los que con ansia esperan la implementación de una educación más práctica, funcional y útil en su vida cotidiana.

3.1.3. CONCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS DE LA EIBI.

Los datos generales y cualidades características de los educandos de tercer ciclo de la Escuela Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata” Cuicatlán, Oaxaca, de quienes he venido hablando y que son los sujetos en la investigación son los siguientes:

CUADRO ÚNICO

Datos Generales y Cualidades características de alumnos de tercer ciclo de la Escuela Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata”, Cuicatlán, Oaxaca.

N. P.	N O M B R E (S).	E D A D	G R A D O	LENGUAS DE DOMINIO		LUGAR DE ORIGEN O NACIMIENTO	LUGAR DE PROCEDENCIA DE LOS PADRES	
				INDIGENA	NO INDIGENA		PADRE	MADRE
01	Calvillo Jiménez Claudia	11	5°.		Español	Cuicatlán, Oaxaca.	San Andrés Pápalo	Puebla
02	Cruz Ruiz Silvia Patricia	11	5°.		Español	Tijuana Baja California	Sonora.	Sta Inés No-chistlán, Oax
03	Félix Agustín Concepción	10	5°.	Chinanteca	Español	San Juan Zapotitlán, Cuic. Oax.	San Juan Zapotitlán.	San Juan Zapotitlán.
04	Martínez Hernández Guadalupe	12	5°.	Chinanteca	Español	Cuicatlán, Oaxaca.	San Juan Zautla, Cuic. Oax	San Pedro Sochiapan.
05	Mariscal Zárate Rosa	12	5°.	Chinanteca	Español	San Pedro Sochiapan, Cuic.	Concepción Pápalo, Cuic.	San Pedro Sochiapan.
06	Nery Gonzáles Rutila	12	5°.	Chinanteca	Español	San Pedro Sochiapan, Cuic.	San Pedro Sochiapan.	San Pedro Sochiapan.
07	Peláez García Iris Sarina	11	5°.		Español	Cuicatlán Oaxaca.	Cuicatlán. Oaxaca.	Cuicatlán, Oax.
08	Peláez Villarreal María Angélica	11	5°.		Español	Cuicatlán Oaxaca.	La hierba-buena, Cuic.	Cuicatlán, Oax.
09	Ramírez Palacios Miguel Ángel	12	5°.		Español	México D. F.	Sin padre	Santa Cruz Teotilalpan.
10	Sebastián Montaña Leticia	10	5°.	Chinanteca	Español	San Juan Zapotitlán, Cuic. Oax.	San Juan Zapotitlán, Cuic.	San Juan Zapotitlán.

11	Cruz Gonzáles Celso	12	6°.	Chinanteco	Español	Tuxtepec, Oaxaca.	Monte Negro, Zapotitlán.	San Juan Zapotitlán.
12	Guevara Álvarez Gerardo	12	6°.		Español	Cuicatlán Oaxaca.	Cuicatlán, Oaxaca.	Cuicatlán, Oaxaca
13	Guevara Castillo Juan Carlos	12	6°.	Cuicateco	Español	San Juan Tepeu- xila Cuic. Oax.	San Juan Tepeuxila.	Sn Sebastián Tlacolula
14	López Villarreal José Alberto	13	6°.		Español	Cuicatlán Oaxaca.	Cuicatlán, Oaxaca.	Cuicatlán, Oaxaca.
15	Mariscal Mejía Guadalupe	13	6°.	Cuicateca	Español	Santa María Tla- lixtac, Cuic. Oax.	Santa María Tlaxitac.	Santa María Tlaxitac
16	Peláez Villarreal Luis Alberto	13	6°.		Español	Cuicatlán, Oaxaca.	La Hierba- Buena, Cuic.	Cuicatlán, Oaxaca.

Las alumnas y alumnos del tercer ciclo suman un total de 16, divididos entre de quinto y sexto grados; están integrados en un solo grupo escolar, dentro del cual conviven, interactúan e intercambian sus conocimientos y puntos de vista en el espacio escolar, y fuera de él, tanto en la realización de los trabajos escolares como en las actividades, y, extraescolares, más aún, cuando se trabaja en equipo y grupalmente y en las relaciones sociales y económicas que se dan en el proceso de vida en el albergue escolar, al interior de la colonia y de la sociedad en general.

Del total de alumnos 10 son de quinto y 6 de sexto grados, de igual manera en cuanto al sexo 10 mujeres y 6 hombres; la mayoría viven en el albergue escolar³⁶, de manera más específica 10 de ellos y únicamente 6 viven con sus padres al interior de la colonia, de los cuales 2 tienen la edad de 10 años, 4 de 11 años, 7 de 12 años y 3 de 13 años de edad respectivamente; de ellos el 50% son bilingües (2 Cuicatecos y 6 Chinantecos), y el otro 50% son monolingües en español; de los cuales 7 proceden de comunidades indígenas de la región, 6 son originarios de Cuicatlán y 3 proceden de otras regiones de la entidad y del país.

El grupo de educandos es diverso y heterogéneo tanto en edades como en características físicas e intelectuales, pues poseen una gran diversidad de conocimientos, saberes, experiencias, vivencias, formas de concebir el mundo y de la educación; concepciones todos ellos construidas en sus procesos de vida desde su seno familiar, al interior de su comunidad y en el espacio educativo;

³⁶ Cabe señalar que la gran mayoría de habitantes de esta cabecera municipal y distrital son procedentes de las diferentes comunidades tanto de la región como de otras regiones del estado e incluso del país. Esta colonia “Emiliano Zapata” no es la excepción, por lo que sus habitantes provienen de las comunidades Cuicatecas, Chinantecas y Mixtecas de la región, quienes han llegado a este lugar en busca de mejores condiciones de vida y que ahora ya se encuentran radicados como ciudadanos avecindados por el régimen de propiedad ejidal, lo que le permite tener carencias significativas como familias; una de ellas es dar una educación adecuada y viable a sus hijos, razón por la cual varios de estos educandos viven de lunes a viernes en el albergue escolar. Además de ellos hay otros alumnos del mismo nivel primaria que se encuentran estudiando en la escuela primaria general, o sea la atención no es únicamente alumnos que van a la escuela primaria bilingüe si no de aquellos que requieren del servicio.

por lo tanto poseen diferencias notorias que manifiestan en sus diferentes relaciones sociales y proceso educativo, y no únicamente en el espacio escolar sino también al interior de la colonia.

Al respecto, todos los educandos conciben la EIBI como la más adecuada, viable y natural posible, y manifiestan que sí hay la necesidad de desarrollarla, porque estamos en una sociedad que no valora la cultura y lengua indígenas, en fin lo que somos, y por necesidad para poder entablar una comunicación con los que aún hablan, una lengua indígena, y como vía para recuperar lo que los identifica y los diferencia de los demás, como acertadamente lo comenta una alumna que no domina una lengua indígena sino que es monolingüe en español (educando 1) que está cursando el quinto grado, dice:

Me gustaría aprender una lengua indígena, el Cuicateco, porque veo a los niños que hablan y se dicen en su lengua indígena, siempre un niño de sexto que es de Zapotitlán me habla en su lengua materna (Chinanteca) y no le entiendo, después me lo dice en español o pregunto a mis compañeras que hablan la misma lengua indígena lo que me quiso decir, le digo que si vamos a jugar porque es lo que me dicen en su lengua indígena; también a veces algunas de mis compañeras me hablan en su lengua indígena y no las entiendo, pregunto a otra compañera y ya me dice lo que me están diciendo.

Me gustaría que mi maestra me enseñara en Español y el Cuicateco o cualquier otra lengua indígena, para que no se fuera perdiendo los valores a las diferentes identidades, ya que muchos no le damos el valor que tiene y a veces nos reímos de aquellos que hablan una lengua indígena, que traen su traje típico y no le damos el valor a esa lengua, la de que nuestros padres podían haber hablado

Además, la gran mayoría concuerda en que debemos de respetarnos unos a otros ya que somos iguales y a la vez diferentes, tanto en lo material como en la forma de pensar, y en que si bien todos tenemos diferentes lenguas y culturas, todos tenemos capacidades y conocimientos diversos. En este sentido, retomo la versión de dos alumnos no indígenas, una niña de quinto y un niño de sexto grados. El primer párrafo corresponde a la versión de la niña (educando 2) y el segundo a la del niño (educando 3):

Yo no he ofendido a mis compañeras porque vienen vestidas con su traje indígena o porque no hablan bien el español, yo las respeto, porque cada quién tiene su forma de vestirse, y ellas no son menos que yo, sino todos somos iguales así lo establece la Constitución Mexicana, todos tenemos la misma capacidad, tenemos conocimientos; porque todos tenemos el mismo tamaño del cerebro, somos iguales tanto los ricos como los pobres, pero la sociedad no lo toma así, porque dicen que los ricos son más y nosotros los pobres nos hacen de menos, no respetan lo que dice la Constitución.

Mis compañeros que hablan una lengua indígena están igual que yo, somos iguales, lo que cambia es la lengua, es allí donde la gente critica que eres indio porque no valoran lo que

eres; a mí me gustaría aprender una lengua indígena de preferencia el Cuicateco, porque es la lengua indígena de Cuicatlán.

Finalmente, en sus opiniones, la EIBI es algo benéfico ya que permite el desarrollo integral de por lo menos dos culturas diferentes y el dominio de dos lenguas al mismo tiempo. En fin permite tomar conciencia y respeto en el amplio sentido de la palabra a la otredad en la convivencia escolar y social. Como lo dijera otra niña de procedencia indígena (educando 4), alumna de quinto grado:

Yo sí entiendo el Chinanteco y lo hablo algunas palabras, pero me gustaría aprender más y que durante la clase se diera en lengua indígena y en español, porque así voy a aprender hablar y a escribir mejor el Chinanteco y también el español; creo que es necesario ya que todos nos respetamos, convivimos, platicamos y hacemos los trabajos juntos.

Como se puede apreciar en los niños no se percibe ningún obstáculo hacia la implementación y desarrollo de la EIBI. El problema está en la profesora porque no domina su lengua indígena como tal y menos domina alguna otra lengua de las que dominan los educandos de este grupo escolar. Entonces ¿cómo podría desarrollar esta educación conjuntamente con los educandos si no hay dominio de ella por parte de la profesora?. Considero que esta situación es muy parecida a la situación de varios profesores en servicio y que esto repercute fuertemente en la no-implementación de la EIBI como tal.

3.2. EXPRESIÓN PEDAGÓGICO–DIDÁCTICA DE LA EIBI EN GRUPOS MULTIGRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA INDÍGENA “EMILIANO ZAPATA”, CUICATLAN.

La atención a grupos multigrado es todo un proceso complejo, no es nada fácil y sencillo, requiere de una formación específica, mucha disponibilidad, voluntad y una buena planeación de las actividades a desarrollar; establecer una relación horizontal dejando de lado la relación verticalista, dar la oportunidad que los educandos hagan y realicen las diversas actividades, y facilitar que entre ellos construyan sus propios conocimientos y desarrollen sus habilidades tanto físicas como mentales. Además, en ella siempre la intención a de ser la formación de valores y actitudes positivos hacia la diversidad cultural y lingüística, considerándola como riqueza y no como obstáculo en el proceso enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo a la información empírica obtenida en los instrumentos utilizados en la investigación de campo, es posible concebir la práctica educativa en el contexto multilingüe y multicultural, como un proceso con características particulares, más aún cuando se trata de la atención a grupos multigrado, con una población de cuando menos veinte alumnos indígenas y en ocasiones no indígenas que cursan diferentes grados escolares; quienes además poseen capacidades, habilidades, conocimientos, saberes y experiencias diversas; una vez que provienen de contextos con condiciones y circunstancias diferentes, y más de las veces precarias³⁷.

3.2.1. PROCESO ENSEÑANZA–APRENDIZAJE.

El proceso educativo es un proceso amplio y complejo, que implica planeación, práctica y evaluación de lo planeado, una forma sistematizada e intencionada, y objetivos generales y particulares, enfocados al desarrollo de habilidades, actitudes, destrezas y hábitos que conlleva a la construcción de conocimientos prácticos y funcionales en los educandos.

En dicho proceso la enseñanza implica la transmisión sistemática de conocimientos, valores culturales, artes, lenguas, entre otros, de manera informal o formal. En él el docente pone de manifiesto los objetos de conocimiento al alumno para que éste los comprenda y le sea útil, significativo y funcional en la vida, siempre con la intención de enriquecer la vida del educando con conocimientos significativos y su formación o afirmación de hábitos, habilidades, destrezas, capacidades y actitudes deseables. El aprendizaje a su vez refiere a un proceso de construcción de conocimientos inacabados, la apropiación y la transformación del objeto de conocimiento, y la interrelación entre el sujeto y el objeto de conocimiento, mediante la acción ejercida y que permite la comprensión y la transformación, llegando a constructos distintos y con sentido para los inmediatos protagonistas.

La operatividad de estas dos cuestiones es amplia, compleja y profunda, ya que no se dan por separado una de otra, sino en estrecha interrelación, ya que una depende de la otra; es decir, son

³⁷ En este caso, el espacio escolar donde los educandos reciben las clases es parte de un corredor de una casa particular, con techo de concreto, pared de palos, carrizos y pedazos de lámina galvanizada en la parte Sur, el otro lado, parte Oriente, esta cubierto con un pedazo de tela, únicos lados que tienen un poco de protección, que es donde los rayos del sol pegan con mayor fuerza, los lados restantes no tienen nada de protección, sino que están descubiertos totalmente.

procesos que se complementan. En lo que toca a la educación indígena en Cuicatlán y/o México, dichos aspectos se desarrollan de acuerdo a un plan y programas de estudio, desafortunadamente impuesto por el sistema educativo nacional; en cuya aplicación, directa o indirectamente participan los diferentes actores educativos: alumnos, maestros, autoridades educativas y municipales, padres de familia y la comunidad en su conjunto.

A lo anterior habría que añadir que el proceso enseñanza-aprendizaje real es la acción pedagógico–didáctica que el educador desarrolla conjuntamente con los educandos en un espacio y tiempo determinado, ya sea dentro o fuera del aula escolar o de la institución, pero definitivamente al interior de la comunidad, a través de una programación sistemática, congruente y flexible. Es también aquí donde, precisamente el profesor pone en práctica su formación profesional e intelectual, -se dice- mediante un proceso sistemático, dinámico, activo, reflexivo, amplio, profundo, complejo y abstracto a la vez; con la colaboración o participación de los educandos, ya sea en forma directa o indirectamente; en donde ambos aprenden y construyen conocimientos.

Al respecto, no hay que olvidar también, existen diferencias significativas y notorias entre subsistemas (primarias: indígena y general), mismas que se aprecian en la práctica educativa que se desarrolla en cada uno, es decir, en la atención educativa que los profesores dan a los educandos, las maneras de comunicación que entablan y en las formas de convivencia socio-educativas desarrolladas bilaterales (maestro-alumno y maestro-grupo).

En este sentido se aprecia y además lo manifiestan la mayoría de madres y padres de familia y educandos, tanto indígenas como no indígenas, estar satisfechos, de acuerdo en que estos últimos sí han aprendido con la educación indígena; a pesar de las condiciones y circunstancias del contexto social y educativo donde se encuentran inmersos, como lo expresan, primeramente, las madres de familia y los alumnos, quienes por ejemplo dicen:

Madre: Consideramos que, de alguna manera, es mejor la enseñanza en educación indígena, por el trato que les dan los maestros a los niños, ya que los consideran como amigos, con mucho cariño y les dan confianza para que puedan participar libremente en la clase. Es decir, no maltratan a los niños, lo tratan con mucho respeto tanto a los niños como a los padres de familia, nos toman en cuenta para cualquier actividad que vayan a realizar, no nos imponen las cosas, nos llaman y nos piden nuestra opinión, cualquier actividad que vayan a realizar ellos nos preguntan si estamos de acuerdo, inclusive en las cooperaciones que se dan, nos dan la oportunidad de participar en la toma de decisiones, hemos trabajado coordinadamente; cosa que en la escuela vecina no se da..

Además porque los maestros preparan sus clases y les explican bien, así lo hemos percatado, ya que cuando hay tiempo vamos a ver cómo trabaja la maestra; y si trabaja y explica bien, si algo no le entienden los alumnos vuelven a explicar; los maestros están al pendiente, incluso pasan en las bancas de determinado niño que saben que van atrasados o a los que se les dificulta entender para explicarle directa e individualmente, aparte de la explicación que dan al grupo en general.

También porque cuando los maestros se van a paro de labores, por las tardes reponen las clases, aparte de eso nos informan cuándo y por qué hay suspensión de labores, nos informan sus logros, cosa que otras escuelas simplemente suspenden labores y ya, y menos reponen clases; nunca lo hacen y no tienen informados a los padres, quizás únicamente al comité.

Alumno: Nos gusta como enseña la maestra, porque nos explica y cuando no le entendemos una clase, nos vuelve a explicar sin gritos ni regaños; además porque hacemos los trabajos en equipo y con juegos. Entonces en la escuela bilingüe, enseñan mejor, ya que los alumnos de la otra escuela nos dicen que sus maestros nada más les dejan tarea del libro y ni siquiera les explican.

En fin, podemos considerar que hay buena imagen por parte de la profesora y del subsistema, pero creo que hace falta mucho por hacer, para responder a las demandas por las que fue creado el subsistema. Si con esta práctica donde no se lleva a cabo la EIBI se manifiesta una expresión positiva a la educación indígena ¿qué puede ser cuando la EIBI llegue a ser realidad al interior de esta escuela y se desarrolle colectivamente en los educandos?, ¿Será de mayor apoyo y aceptación por parte de los actores educativos inmediatos?. Es posible que así sea.

Las observaciones realizadas al respecto me llevan a caracterizar dicha práctica docente, en tres momentos, Inicio, Desarrollo y Final, los cuales no se dan por separado, aislados e independientes, sino que forman una tríada interrelacionada entre sí, ya que un momento depende del otro; sin embargo, cada momento tiene su propia importancia y características que lo identifican como tal, más todos son indispensables en el proceso educativo.

3.2.1.1. MOMENTO INICIAL.

Se refiere a la programación de las actividades escolares o plan de clases, es decir, a aquello que se hace con anticipación para un período de tiempo determinado, mismo que se puede considerar como un trabajo de escritorio e individual, porque cada educador planea su clase de acuerdo a su formación, concepción, experiencia, conocimiento, interés y cosmovisión de mundo.

Al respecto la profesora de tercer ciclo realiza esta actividad semanalmente y la considera como la organización previa de los objetivos, contenidos, recursos y/o materiales didácticos, una serie de actividades y ejercicios posibles a llevarse a cabo; esto es, lo que se piensa o se considera viable desarrollar conjuntamente con los alumnos durante los días.

Como se deja ver en el texto de la entrevista que se le aplicó a la profesora de tercer ciclo en la investigación etnográfica; siguiente:

Cuando planeo mis clases siempre me baso de los alumnos más rezagados, sí en una actividad me doy cuenta que no se lograron los objetivos pues se repite, aunque a veces los alumnos que no tienen este problema se aburren por lo repetitivo que es la clase, pero no puedo poner el ojo en el más listo y ese va a ser mi eje y mi apoyo, considero que tienen que ser los niños que están más atrasados; aunque, cuando veo que hay alumnas que definitivamente es difícil lograr algunos objetivos con ellas, que tampoco puedo estar empantanándome por unos cuantos, aquí lo que hago es continuar. Yo planeo mis clases semanalmente de acuerdo a lo que me está marcando el programa de estudio, el cual me señala de donde a donde debo abarcar; entonces organizo lo que veo en una semana: contenidos, ejercicios y de qué manera voy a explicar.

Como se aprecia, en la elaboración de dicha planeación la profesora se apoya de los documentos oficiales o elaborados para el sistema educativo nacional que tiene, como lo son: Plan y programas de estudio, Avance programático, Ficheros de actividades de español de ambos grados, Fichero de matemáticas de sexto grado, Guía práctica de ambos grados, Libro alfa de matemáticas y el Libro de texto del alumno. Sin embargo, no considera los contenidos no convencionales o tradicionales que los educandos ya poseen y mucho menos su articulación con los contenidos oficiales en este primer momento, para el desarrollo de una educación de mayor sentido y funcional, y para el desarrollo de actitudes morales bilingües interculturales.

Finalmente me hizo notar que, en su opinión, también es notable la falta de materiales, o sea, que en este centro educativo se desconoce la totalidad de los materiales de apoyo para el educador, tales como el paquete de materiales editados por la DGEI sobre la educación intercultural bilingüe, entre otros, que contribuyen al desarrollo de una práctica educativa intercultural bilingüe más completa y fundamentada. En este caso, me pregunto, ¿cómo puede planear y desarrollar su labor educativa desde la perspectiva intercultural si ni siquiera los materiales editados por la DGEI conoce?, y si bien administrativamente se justifica que estos materiales ya fueron entregados, en realidad sucede que estos no han llegado a su destino final y por lo mismo puestos en práctica sus enfoques y planteamientos.

3.2.1.2. MOMENTO DE DESARROLLO.

Este momento –según la teoría pedagógica–, consiste en poner en práctica lo planeado en el grupo escolar, lo cual el maestro no realiza de manera individual y aislada, sino conjuntamente con los educandos; aspectos que formalmente constituyen un proceso en que, implícitamente, ambos enseñan y aprenden a la vez. Al respecto Paulo Freire nos dice en su libro *la Pedagogía de la autonomía* que: “*quien enseña aprende a enseñar y quien aprende enseña a aprender*”. Es decir, en este proceso no ha de subordinar al otro o menospreciarlo, ya que no hay “docencia sin discencia y viceversa”; en otras palabras, aquí ambos intercambian saberes, experiencias, vivencias y conocimientos. O, como lo dice el mismo Freire, “*quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado*” (Freire; 1999: 25).

Mas lo que más caracteriza este momento es el papel que juega el educador en el proceso enseñanza–aprendizaje: el empleo de técnicas, estrategias o dinámicas de trabajo; el uso de materiales y recursos didácticos; la resolución de ejercicios o actividades educativas tanto individuales como en equipo, que puede ser implementado por el educador o las que aparecen en los libros de texto del alumno de acuerdo a las asignaturas y grados escolares; así como la interacción y/o apoyo mutuo; las rutinas de trabajo; las actitudes o comportamientos del educador y de los educandos; el orden o la disciplina que regula el relajamiento del grupo; y la construcción de conocimientos y conceptos claves por parte de los educandos.

Todo esto ha de darse –según la misma teoría–, desde un proceso dialógico, respetuoso, intercultural, paralelo y comunicativo, un ir y venir asumiendo el papel de emisor y receptor, en donde se analizan, reflexionan y construyen un cúmulo de conocimientos significativos para ellos, tales que les permita formarse en y para la vida. Sin embargo, considero que esto ha de responder, además, a las necesidades, problemáticas, intereses e incluso a los proyectos de vida de cada educando, por lo menos de manera general.

Entonces, la función docente o educativa que asume el profesor o profesora en el proceso enseñanza-aprendizaje frente al grupo escolar en sus diferentes niveles y modalidades es una labor múltiple, amplia, compleja y profunda, que requiere ser asumida con compromiso, seriedad, responsabilidad, honestidad, profesionalismo y determinación; más aún tratándose de grupos multigrado –grupos constituidos por más de un grado y atendidos al mismo tiempo–, lo que significa

un trabajo muy diversificado, comparándolo con la labor docente de un solo grado. Cabe señalar, que en el proceso de desarrollo de este aspecto se adoptan y crean modelos educativos innovadores, pero por varias cuestiones, se recae en las prácticas de una educación tradicional o bancaria, diría Freire, por la complejidad misma del trabajo y desde luego por la falta de una metodología para la atención a estos grupos, como se deja ver más adelante.

3.2.1.3. MOMENTO FINAL.

Este último momento del proceso educativo cotidiano caracteriza, precisamente como su nombre lo dice, la culminación de la atención del grupo escolar. Es el momento en el que se le da mayor importancia a los resultados de todo el proceso, es decir, al aprovechamiento escolar de los educandos y también a la labor del educador, ya que es el momento que permite al maestro evaluar el logro de su práctica docente, sea de manera continua o sumaria, es decir, en él, el profesor ha de evaluar su trabajo al término de cada clase y al final de cada planeación. Al respecto, desde una óptica objetiva y no tanto subjetiva la evaluación ha de realizarse, siempre, a partir del objetivo que se plantee en un principio, y considerar tanto habilidades, conocimientos y hábitos como actitudes y destrezas.

Para constatar este proceso en el grupo seleccionado, recupero la parte de algunos registros de aula, en donde se aprecia que la evaluación se da por asignaturas³⁸ después de cada clase y, en ocasiones, implícitamente, como una actividad más y no como evaluación propiamente dicha, tanto por equipo como individual, por escrito y en forma oral; lo cual deja ver en el registro de una de las clases y la descripción siguiente:

En una de las clases de **Matemáticas**, después de que cada equipo presenta las figuras geométricas, la profesora fue revisando y verificando sus medidas, principalmente los ángulos de los polígonos con el transportador y mediante preguntas directas lanzadas a los alumnos que le han de permitir conocer la comprensión lograda por estos, para después asignarles una calificación, quienes a la vez pasaron de uno en uno, y en cada caso ampliando, profundizando y aclarando las dudas y errores surgidos. Además, durante la exposición de los alumnos, la profesora interrumpía con preguntas, tratando de que los expositores abundaran el tema y al mismo tiempo le permitieran verificar la comprensión que hayan logrado, ya con respuestas.

³⁸ Estas asignaturas son: Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Educación Cívica y Física.

Lo mismo, mientras empieza a calificar la tarea de los de quinto, lo que le es recordado por los mismos alumnos, van pasando al escritorio de la profesora para tal actividad, dentro de la asignatura de **Español**, proceso que se dio como enseguida se describe: de uno en uno fueron los alumnos pasando a señalar las partes de una poesía: estrofa, verso, rima (características de la poesía).

En la asignatura de **Ciencias Naturales**, los alumnos de sexto pasaron al frente a explicar sus ejercicios de “historia de vida” de manera individual. En este caso como se dijo los alumnos fueron pasando a entregar sus trabajos a la profesora, para que los calificara, quien lo hace poniendo un número entre el 5 y 10 de calificación.

En lo que corresponde a **Educación Cívica**, después de dictar el contenido del artículo 3ro. Constitucional, la maestra pidió cada uno de los escritos de los educandos, específicamente dirigiéndose a los de quinto grado para revisar ortografía y puntuación. Al revisarlos comenta y dice: *De que le sirve haber visto palabras agudas, graves y esdrújulas*, dando a entender que los alumnos no han entendido lo que se les enseñó y los regresa con el fin de que corrijan los errores. Tiempo después los califica al tiempo que les dice: *estudien lo que a cabo de dictar, ya que la próxima clase les voy a aplicar un cuestionario tipo examen, para ver hasta donde comprendieron*. Y pasa a calificar los trabajos, es decir, el cuestionario que dejó a los de sexto, de manera individual, directa y tradicional.

Por último, en la asignatura de **Geografía**, las diferentes actividades realizadas fueron también evaluadas y calificadas, como van terminando los alumnos; ellos se dirigen, de uno en uno a entregar sus trabajos, actividades y/o ejercicios, hacia donde se encuentra la profesora, quien revisa, corrige y evalúa los trabajos asignándoles una calificación (dentro de la escala de 5 a 10), tiempo, que anima a aquellos que tienen que corregir las respuestas anotadas, que regularmente contienen cuestionarios elaborados por la profesora o el libro de texto.

En síntesis, la profesora evalúa de manera tradicional tomando en cuenta la escala de 5 a 10, y no de manera constructiva, toda vez que lo hace de manera individual y por separado, cuando bien podría realizarse en forma colectiva retro-alimentando la clase o contenido de estudio; tal parece que lo que más le interesa a ella es resultados de las actividades realizadas sin importar si los alumnos hayan entendido el procedimiento que propuso u otro optativo para obtener la respuesta. En otras palabras, se aprecia una evaluación centrada en el producto y no en el proceso, por lo mismo en este momento no se logra ver hasta donde retoma los objetivos perseguidos, pues tal parece que la reduce a simples actividades educativas.

Por otro lado, para constatar o ejemplificar las múltiples funciones de la profesora (educar a 16 alumnos diferentes con dinámicas o estrategias didácticas, el empleo de materiales y/o recursos didácticos y desarrollo de actividades, tanto individuales como en colectivo), a fin de ilustrar lo anteriormente dicho –respecto a la aplicabilidad y desarrollo de lo planteado– retomo los registros de aula, específicamente de tercer ciclo, mismos que se rige por asignaturas integradas en el Plan y Programas de estudio 1993, para ser empleadas a lo largo y ancho del país, y tanto en zonas urbanas

como rurales e indígenas. Las cuales son abordadas por un tiempo determinado de estudio,³⁹ y siempre tratando de cumplir con el tiempo de trabajo estipulado, aunque no con rigidez, sino de manera flexible para lograr la articulación, equilibrio y continuidad en el tratamiento de contenidos y respetando semanalmente las prioridades identificadas y existentes.

A). FUNCIÓN DE LA PROFESORA.

Al abordar un tema o contenido de aprendizaje en la mayoría de las asignaturas de estudio, principalmente en Español y Matemáticas, la profesora inicia su práctica docente lanzando preguntas abiertas y directas al grupo escolar –todo en base al tema que se esté tratando y en el lenguaje español– queriendo retomar los conocimientos previos de los educandos; luego empieza la clase formal donde se apoya de los recursos y materiales didácticos diseñados y elaborados con anterioridad, los cuales son pegados en el pizarrón y/o en un lugar visible, los que va explicando con comentarios intercalados y uno que otro ejemplo, intentando clarificar lo que pretende transmitir.

Al terminar la explicación conduce al grupo a realizar ejercicios, apoya a los alumnos que tienen dudas en realizarlos, actividad que prácticamente se vuelve una explicación individual, detallada, minuciosa y a mayor profundidad; a la vez lanza al grupo preguntas abiertas de reflexión y motivación, al tiempo que revisa los avances que llevan los alumnos; todas estas actividades las realiza la profesora recorriendo cada uno de los lugares de los educandos de dicho ciclo. En fin, la profesora está a la expectativa de las necesidades o dudas de los alumnos, y en su momento refuerza la participación de ellos con comentarios, empleando un lenguaje común o conocido por todos en español, y tratando de que la clase les sea lo más comprensible posible a los alumnos.

³⁹ La asignatura que se estudia mayor tiempo es Matemáticas, tres veces a la semana, específicamente los días Lunes, Martes y Viernes de un horario de 8:00 a 10:30 horas a.m. y el último día de 11:00 a 13:00. La asignatura de Español es abordada dos veces por semana, los días: Lunes y Martes de 11:00 a 13:00 horas, o sea, después de la hora de recreo. Las asignaturas de Educación Física y Ciencias Naturales son abordadas una sola vez, los miércoles de cada semana, la primera de 8:00 a 10:30 y la otra de 11:00 a 13:00 horas p.m. La asignatura de Historia y Educación Cívica son abordadas una vez, jueves de cada semana, la primera de 8:00 a 10:30 y la otra de 11:00 a 13:00 horas p.m., la cual es denominada como taller de escritura y se enfoca más al dictado, corrección ortográfica y gramatical del español. Y la asignatura de Geografía también es abordada una vez por semana de 8:00 a 10:30 horas a.m. los días viernes de cada semana, cosa que regularmente no se cumple cabalmente, sea porque, a veces, hay reuniones sindicales o cursos de capacitación y actualización, gestoría o entrega de documentación principalmente, actividades que hace que las suspensiones sean frecuentes.

Después de la explicación y la realización de los ejercicios, la profesora recurre a una retroalimentación, también mediante preguntas directas y abiertas, de manera general y sin particularizar. Considero que solo lo hace con la intención de “verificar” sí en verdad entendieron los alumnos la clase impartida, actividad que si bien le permite conocer las lagunas o dudas de los educandos no resueltas, como parte de una evaluación continua y permanente en este amplio y complejo proceso educativo, como se dijo solo llevan a la apreciación de productos.

En este mismo sentido, cuando se trata de continuar con el estudio de un contenido de aprendizaje, abordado en clases anteriores, la profesora regularmente empieza con la revisión y calificación de tareas y trabajos escolares tanto documentales como de investigación, ya sea de manera individual o por equipos. Y procede a retomar los mismos pasos y procedimientos aplicados cuando se inicia con un tema o contenido nuevo de estudio.

Cabe señalar, que el procedimiento referido se emplea tanto cuando se inicia como cuando se le da continuidad a un contenido, sin mucho rigor; me refiero que la profesora no tiene un orden jerarquizado al cual seguir para abordar las diferentes asignaturas, sino que inicia con cualquiera de ellas, dependiendo de las condiciones y circunstancias de la realidad. Por lo tanto no lleva a cabo al pie de la letra un equis procedimiento.

Para constatar lo antes dicho, recupero parte de los registros de aula, específicamente las primeras clases de matemáticas, español y ciencias naturales observadas, donde la profesora inicia su práctica docente con los educandos de tercer ciclo (quinto y sexto grados) de manera integral en el mismo espacio escolar, como se describe a continuación:

Ejemplo de **Matemáticas**. La profesora se introduce al espacio escolar del aula, entablando un diálogo que se resume de la manera siguiente: *Buenos días niños, Buenos días maestra, ¿Cómo están?, Bien maestra; Vamos a comenzar nuestra clase con la asignatura, ¿qué asignatura nos toca ver?, Matemáticas; Nuestro tema de estudio para esta clase es polígonos*”, al mismo tiempo que va pegando dos láminas de rotafolio en el pizarrón como material didáctico cuyos contenidos son la definición y características de polígonos, y les dice a los alumnos: *¿Alguien tiene la idea de qué es un polígono?*, más ellos no contestan y menos hacen comentarios al respecto.

Al ver que nadie dice algo empieza a leer y a explicar el contenido de la primera lámina y al tiempo que escribe en el pizarrón las formulas de triángulo, cuadrado y rectángulo, figuras que se van formando con la unión de los vértices; luego toma un polígono y una regla de 30 cm, para medir los lados de dicha figura y obtener su área, posteriormente, hace la suma del área del polígono. El proceso que siguió para ello fue: sacar el área de las figuras que se formaron en el

momento de unir los vértices dentro del polígono, de allí con el resultado de todos los triángulos hace la suma para obtener el resultado final que sería el área del polígono.

Inmediatamente después de ejemplificar les dice a los alumnos: *Copien el contenido de la primera lámina y reproduzcan en equipos los polígonos que menciona dicha lámina, los cuales son: triángulo, cuadrilátero, pentágono, hexágono y heptágono; luego unan los vértices de cada polígono tratando de formar otras figuras encima del polígono. Al terminar saquen el área de las figuras construidas siguiendo el procedimiento que les he mostrado. Al término de estas actividades les dice a los alumnos: ¿Cómo cuáles figuras pueden ser polígonos, ahora que ya tienen una idea general de lo que es un polígono?. La mayoría de los alumnos contestan: triángulo, cuadrilátero, pentágono, hexágono, decágono, etc.*

Ejemplo de español. *En nuestra clase de español del día de hoy van a presentar sus trabajos de investigación en equipo que quedó de tarea de la clase anterior los alumnos de quinto grado sobre las biografías del Sub-Comandante Marcos, Emiliano Zapata y Benito Juárez, mientras los de sexto estén atentos a la exposición de sus compañeros, ya que en los casos necesarios tendrían que participar ampliando la exposición con sus intervenciones. En el transcurso de la exposición la profesora fue ampliando el tema con algunos comentarios y, a la vez, con una amplia invitación diciendo: Los alumnos que todavía conservan su lengua indígena, pueden hablar en el momento que quieran y no se avergüencen de su cultura, sino que al contrario deben de estar orgullosos de ellas. Esto fue manifestado cuando los alumnos se reservaban en hablar en español ante el grupo, mostrando apatía y temor de dirigirse en público.*

Y, el ejemplo de **Ciencias Naturales**. La maestra inicia su clase con la exposición de tareas realizadas por los alumnos en equipo, las que se refieren al tema visto en la clase anterior. En esta, empieza dando atención a los alumnos de quinto y cada equipo presenta su trabajo de acuerdo a sus posibilidades; el primero, aborda el tema del sistema nervioso del ser humano y el segundo el del control del sistema nervioso: áreas del cerebro. A la vez observé que en ambas exposiciones los niños emplean material didáctico como apoyo, tales como: láminas, ilustraciones y plastilina; enfatizando estas más en las características y funciones del cerebro, como lo deja ver la expresión siguiente: *Gracias al cerebro la ciencia y la tecnología van desarrollando día a día.* Después de dicha exposición los alumnos de sexto, estando a la expectativa, pasan luego a identificar las partes del cerebro en dibujos del sistema nervioso del ser humano, y sus características correspondientes. Para terminar la profesora comenta lo siguiente: *Todo ser humano tiene la misma capacidad, algunos con mayor desarrollo que otros, pero la capacidad la tenemos todos, sean Cuicatecos, Mixtecos, Chinantecos, Mazatecos, etc.*

Al respecto, considero que lo que la profesora trata de decir a los educandos es que, nadie es superior ni inferior sino diferente, dando a entender con esto que no sientan miedo o apatía en el momento de manifestarse durante la clase y la exposición de sus diferentes trabajos escolares y extraescolares. En ejemplos como estos y otros más, se vislumbra la interculturalidad, aspectos que muchas de las veces no han sido retomados con mayor amplitud, y que solo son manifestados de manera informal y no planeada en la cotidianidad de los protagonista, tanto en la clase como fuera del espacio escolar. En mi opinión esto ya no debe de quedar únicamente como una invitación, sino que debiera de ser abordado como tema de estudio formal en tiempo y forma en el proceso educativo con los educandos.

Regularmente, en un salón de clases de esta modalidad educativa multigrado, multilingüe y multicultural, siempre hay alumnos más sobresalientes que otros en la mayoría de las asignaturas de estudio; mismos que terminan primero sus trabajos y actividades escolares, participan con mayor frecuencia y requieren de que se les asignen otras actividades y/o trabajos escolares. En el caso de este grupo multigrado es notable esta situación, la profesora al darse cuenta de que algunos alumnos ya están terminando sus actividades se dirige hacia ellos y les deja otras actividades, tratando de evitar el relajamiento de los alumnos que ya han terminado en la clase, a fin de lograr el desarrollo de una enseñanza–aprendizaje, orientado a “aprender haciendo”.

Más, así como hay alumnos sobresalientes, también hay alumnos que van aprendiendo lentamente. Estos son quienes van atrasados en sus actividades escolares en comparación con aquellos que van al ritmo impuesto por la profesora, situación notable en este grupo escolar, y a quienes ella da una atención especial, directa y particular, recorriendo los lugares de los alumnos, y dirigiéndose principalmente a Rosa, Concha y Lety⁴⁰.

Los comentarios siguientes son de la profesora que hizo respecto a los alumnos. En el primer caso corresponde a los alumnos sobresalientes en una de las clases de la asignatura de matemáticas, y el segundo a los alumnos rezagados, que ella manifestó en una de las clases de la asignatura de español:

Los niños que ya terminaron, ahora, identifiquen el número de lados, ángulos y vértices de los polígonos que construyeron, y traten de obtener los grados de los ángulos con el transportador, háganlo con veracidad porque en el momento de calificar voy a verificar dichas medidas; además cada integrante mida un ángulo de la figura construida con el transportador, para que aprendan hacerlo.

Las alumnas más atrasadas son: Rosa, Lety y Concha, siempre las ayudo y les doy una atención individual a parte de la grupal, porque tienen dificultades en la redacción de textos, en ortografía, comprensión, etc. En fin están rezagadas en casi todas las materias, así llegaron en esta escuela, pero poco a poco vamos superando estas deficiencias.

En el proceso educativo de las asignaturas de **Matemáticas y Español**, de acuerdo a lo observado en un principio se pretende abordar sus contenidos de manera correlacionada para ambos grados, con un mayor grado de dificultad según el grado y a veces es el mismo contenido. Objetivo

⁴⁰ Estas alumnas de quinto grado son bilingües en lengua Chinanteca y Español, con mayor dominio de la primera que de la segunda, lo que significa de que varias de las explicaciones hechas por la profesora en la clase no sea común, familiar y menos entendible por ellas, ocasionando el rezago y no seguir el mismo ritmo de trabajo que los demás del grupo escolar.

al que no se culmina, ya que se pierde la correlación de contenidos de aprendizaje durante el proceso educativo y somete a los alumnos a otra dinámica de trabajo educativo (atención separada como sucede en las demás asignaturas), lo que quizás se deba entre otros factores al grado de complejidad que tienen algunos contenidos, las precarias condiciones y circunstancias del espacio escolar y lo complejo que es atender este grupo multigrado, multilingüe y multicultural; conjunción de factores que hace que no haya un nivel de aprovechamiento escolar equilibrado y fructífero en ambos grados. A mi parecer es aquí precisamente donde radica el problema: ¿Cómo atender estos grados coordinadamente en un mismo espacio escolar?.

Frente a esta situación la profesora atiende por separado o alternadamente a cada grado escolar en el mismo grupo escolar, es decir, a veces le deja actividad y/o trabajo a uno y atiende el otro. O lo que es lo mismo, la profesora por momentos y en forma separada atiende cada uno de los grados a su cargo, en un primer momento atiende a los de sexto y en otro momento, ya sea alternada o consecutivamente atiende a los alumnos de quinto y/o viceversa en el mismo espacio escolar. De igual manera procede con las demás asignaturas de estudio, cuyos contenidos son abordados con esta modalidad o estrategia de atención educativa. Son ejemplos de ello los siguiente:

En una de las clases de la asignatura de **Matemáticas** se observó lo siguiente: la profesora deja de atender un rato a los alumnos de quinto y se dirige hacia donde están trabajando los de sexto, para verificar sus avances; luego se dirige nuevamente a los alumnos de quinto y les dice: *Continúen trazando los cubos de diferentes tamaños: grande, mediano y chico*. Luego se dirige nuevamente a los alumnos de quinto y les dice; después de escribirlas: *Saquen su cuaderno y contesten las preguntas que aparecen en el pizarrón*"; luego pasa a atender a los de sexto retomando del libro de texto las actividades de las páginas que quedaron resueltas a medias la clase anterior, sobre "Manualidades de cubos y prismas", de la página 67 a la 73. A la vez les deja trabajo a los de sexto y pasa a atender a los alumnos de quinto en la actividad del libro de matemáticas, páginas 58 y 59.

En una de las clases observadas de la asignatura de **Ciencias Naturales**, la profesora atiende a los alumnos de sexto calificando tareas mientras que a los de quinto les indica se pusieran a leer en su libro de texto en el bloque 3, página 82 sobre el tema: Centro de control: sistema nervioso. Luego atiende a los de sexto solicitando a cada alumno que leyera en voz alta mientras los demás han de realizar la lectura en voz baja, específicamente en la lección 17 página 106, sobre el tema: ¿Cómo crecemos y nos desarrollamos?. Donde de manera coordinada, profesor y alumnado de sexto grado, van leyendo y explicando por párrafos, siempre tratando de que los alumnos participen activamente, mediante preguntas directas y abiertas, y haciendo comentarios de lo que hayan entendido del texto o párrafo leído.

Inmediatamente después pasa a atender a los alumnos de quinto grado, quienes ya estaban leyendo su libro de texto, donde también con preguntas directas, tanto abiertas como cerradas, la profesora interviene con sus comentarios, tratando de que la lectura y la explicación fueran ricas y comprensibles; respecto a la función del cerebro, lo que es una neurona, el sistema de los sentidos y sus respectivas funciones. También profesora y alumnado de quinto grado comparan los

cerebros de la serpiente, ave, mamífero y el del ser humano. De allí ella pasa a atender a los alumnos de sexto, y les dice: *Pasen al frente y van a leer un párrafo y van a interpretarlo con sus propias palabras de manera individual*, al tiempo que la profesora con tal de enriquecer las exposiciones y verificar su comprensión interviene con preguntas para el expositor, a la vez que amplía el contenido de la lectura, aclara las dudas presentadas y los comentarios que profundizan el tema.

En una de las clases de la asignatura de **Historia**, observé que la profesora atiende primero a los alumnos de sexto dejándoles trabajo, que consiste en contestar unas preguntas escritas en el pizarrón, las cuales fueron retomadas de los cuestionarios construidos por los propios alumnos en el momento de hacer la lectura, con la diferencia de que ella fue modificando estas, dándole mayor grado de complejidad. Un ejemplo de los comentarios que hace en la atención de estos alumnos sobre el tema leído es: *La Constitución que hoy en día rige en México, dice una cosa mientras los gobiernos hacen otras acciones que van en contra de la misma Constitución, ya que gobiernan de acuerdo a sus intereses, y sobre las libertades de expresión, de pensamiento, imprenta, trabajo, lo cual no se da tal cual*, ejemplificando lo dicho con lo que está pasando en Cuicatlán.⁴¹

Luego de atender a los de sexto, continua con los de quinto grado, empezando por repartir temas a cada uno para que lo estudien y, posteriormente, lo expongan al grupo. Y, al ver que la mayoría ya están trabajando, escribe en el pizarrón unas preguntas, referente al tema. Después menciona el nombre de los alumnos por azar, les hace pasar al frente a explicar lo que han entendido de la lectura, y con preguntas y comentarios enriquece la exposición del alumno.

Después de la exposición de los alumnos, la profesora lanza preguntas al grupo, *¿quienes eran los feudales y los siervos?*. Al no obtener una respuesta, retoma los nombres de los trabajadores de Cuicatlán, y dice: *Los campesinos, quiénes son conocidos como peones o mozos actualmente, en aquellos tiempos se les llamaba siervos y los ricos eran los feudales*. Y al ver que se presentan dudas intenta explicar el tema sobre las características de los árabes, sus vestidos y el medio de transporte que empleaban para ir de un lugar a otro, y hace una comparación con la conquista de México, y tratando de que los alumnos comprendan, dice: *Así como lo hicieron los árabes o musulmanes impusieron sus conocimientos y religión a España, los españoles así colonizaron a México, hoy en día persiste la religión católica*. También comenta la forma de siembra en las comunidades indígenas, las compara con la forma de cultivo en su comunidad, y explica cómo los musulmanes indujeron sus conocimientos a los españoles, quienes los trajeron a México.

En una de las clases de la asignatura de **Geografía**, la profesora inicia indicando a los alumnos de sexto grado que consulten su libro de texto, de la página 71 a la 74, y resuelvan los ejercicios o actividades que aparece al final de la lección; sobre recursos naturales mientras que a los de quinto les indica que abran su libro en la página 52 y dibujen el planisferio que aparece en dicha página en su cuaderno. Luego anota un cuestionario en el pizarrón para estos mismos y, de inmediato, pasa a atender a los de sexto, quienes se encuentran conjuntamente resolviendo o

⁴¹ Los candidatos que han llegado a ser gobierno en el Municipio de Cuicatlán, lo hacen en base a la conveniencia del cacique Diódoro Carrasco Palacios (papá del exsecretario de Gobernación) y a la política del Estado, quien por su poder económico, político e ideológico manipula a toda autoridad municipal, e implementa una política racista, discriminatoria y de exclusión hacia la población indígena, que como consecuencia obstaculizó el funcionamiento y la construcción de las aulas en la Escuela estudiada; haciendo contra labor a este subsistema, con la creación de dos escuelas paralelas a ella, con la firme intención de rechazar a Educación Indígena en Cuicatlán. Tanto que crearon un Centro de Educación Preescolar que lo tienen como elefante blanco, ya que ni siquiera cuenta con alumnos, más sin en cambio el Centro de Educación Preescolar Indígena, a pesar de las condiciones en que se encuentra (los niños reciben las clases en una sombra con techos de lámina, en una zona calurosa como ésta), reúne el número de alumnos para su funcionamiento y permanencia.

contestando las preguntas del libro, referente a recursos naturales. Al ver que surgen dudas sobre el tema la maestra interviene con preguntas y aclaraciones, página por página, compara la vegetación de otros lugares o regiones con las comunidades Cuicatecas y Mixtecas de la región y enfatiza más sobre el clima, tundra, fauna y recursos naturales.

Después deja trabajo a los de sexto, y pasa a atender a los de quinto, dándoles la indicación de que entregarán su dibujo sobre el planisferio. Así lo hacen los que van terminando, y los que no se apresuraran. Al mismo tiempo que para supervisar los avances de los alumnos, va recorriendo cada uno de los mesabancos donde estos se encuentran trabajando, para ayudar y aclarar sus dudas, así como para darse cuenta qué alumnos están atrasados, para animarlos y apurarlos.

Y, una de las clases de la asignatura de **Educación Cívica**, la profesora inicia su clase indicando a los alumnos de quinto grado que sacaran sus cuadernos para dictarles el contenido del artículo tercero constitucional; durante el dictado ella va de un lugar a otro observando el trabajo de los alumnos. Después de dictar un párrafo pide los comentarios de los alumnos acerca de lo que hayan entendido. Luego continúa con el dictado, reproduciendo literalmente lo que dice la guía práctica. También aprovecha el tiempo para hacer algunos comentarios sobre el alto índice de analfabetismo y dice: *La situación demográfica causa del analfabetismo, la crisis económica, venta de mano de obra barata, etc.* Luego continúa dictando, y mientras unos alumnos van quedando atrás, otros van siguiendo a la maestra, quién al observar esto dice a estos últimos: *Disculpen los que van avanzando pero no puedo dejar a los demás*, y a fin de subsanar tal condición empieza a dictar más despacio la actividad para equilibrar el grupo. Al tiempo que proporciona pistas a los alumnos, de sexto, para que tengan una idea general de cómo contestar el cuestionario.

Como se puede apreciar este caso requiere de mucha tolerancia, disciplina y respeto en atención a esta diversidad de alumnos, tanto física como intelectual. Para ello, no solo hay que darles tiempo que terminen de resolver sus tareas, actividades y/o trabajos escolares, más cuando los alumnos no han entendido la clase impartida.

Por otro lado, en la asignatura de **Educación Física**⁴², se aborda lo elemental para los deportes practicados por los jóvenes, alumnos e incluso por los profesores de la colonia, los cuales son: Básquetbol, Fútbol, Volibol y Atletismo. Para la aplicación de sus contenidos, el mismo profesor responsable de cada grupo escolar atiende, juega y da indicaciones a sus alumnos de acuerdo a sus posibilidades y conocimientos. Más en ciertos casos como me lo comentó uno de ellos: *No conocemos las reglas básicas para estos deportes, entonces ¿cómo voy a dar educación física, si ni siquiera lo elemental conozco?*

⁴² Todos los miércoles de cada semana de 8:00 a 10:30 horas, alumnado en general y profesores se dirigen hacia el deportivo que se encuentra al interior de la colonia, denominado “La Mesa”, el cual se encuentra a un lado de la pista de aterrizaje propiedad del exgobernador Diódoro Carrasco Altamirano, único beneficiario de este servicio en la región. Este deportivo se encuentra localizado en la parte poniente de la Escuela Primaria Indígena aproximadamente a un kilómetro de distancia en camino de herradura o vereda; es la única cancha deportiva con que se cuenta o que está cerca de la colonia. Al sur de este deportivo, se encuentra el albergue escolar, lugar donde se aglutina y se concentra la mayoría de los alumnos que estudian en la escuela indígena, y otras.

Por lo demás me percaté de que no hay una planeación o programación de estas actividades, que permitan llevar una secuencia de ellas y no se den a la deriva, así mismo que en el caso de la profesora tampoco hay preocupación o interés en efectuarlo tal como se prescribe dentro del plan de clases. Por lo demás, en lo que toca a la atención a grupos multigrado, es difícil abordar todas las asignaturas al pie de la letra, pues, como se me comentó, en este caso: *Se lleva a cabo a como caiga, es decir, todos a jugar lo que mejor les llame la atención.*

Por último, la profesora también asume la función de apoyo a los alumnos que participaran en concursos de textos libres, y que tienen que ver con sus comunidades. Tal como sucede en el caso de la alumna Guadalupe de sexto grado, quién participará con una leyenda en su lengua indígena, “Cuicateco”, en un concurso estatal sobre “Las narraciones de niños y niñas indígenas de México”, convocado por el Instituto Oaxaqueño de las Culturas de Oaxaca, con el fin de contribuir el desarrollo de las lenguas indígenas del país y apoyar la producción de materiales que faciliten la enseñanza–aprendizaje de los niños y niñas indígenas de México. El apoyo consiste, en escribir, en español, la versión de la alumna; grabar en un cassette el mismo texto en lengua indígena y en español, para después mandarlo al Instituto ubicado en la ciudad de Oaxaca.

Considero que este momento y otros dan apertura y pauta para abordar estos temas con mayor amplitud y sentido desde la perspectiva bilingüe intercultural, sin embargo, no se aprovecha este momento coyuntural y mucho menos son abordados como contenidos formales de estudio; lo que significa que simplemente se trata de cumplir a un llamado o concurso sin tener mayor claridad de hacia donde se dirige, quedándose tal esfuerzo únicamente en acatar criterios y disposiciones ya determinados.

B). ESTRATEGIA DIDÁCTICA.

En el proceso enseñanza–aprendizaje, como es sabido, se emplean diferentes estrategias didácticas que permiten el buen desarrollo, la activa participación, el amplio apoyo e interacción de los educandos, tanto entre ellos, con la profesora y todos ellos con los objetos de conocimiento; lo que permite integrarlos al ritmo y dinámica de trabajo escolar, y el desarrollo práctico y funcional del proceso educativo.

Al respecto observé que en la mayoría de las asignaturas de estudio, la profesora llama en forma directa a cada uno de los alumnos por sus nombres, o sea individualmente a la formación de equipos de trabajo. En este último caso integrando y conformando equipos; -ambos grados- tratando de que en cada equipo quede uno de los alumnos más sobresaliente formando equipos equilibrados. Es decir, cuando se trata de trabajar por equipo, la profesora decide qué alumno trabajará con quién, pretendiendo armar equipos “interdisciplinarios” con capacidades, culturas y lenguas diferentes, para lo cual emite recomendaciones en el momento de realizar las actividades.

La integración o conformación de los equipos de trabajo en la mayoría de las asignaturas de estudio, también se da por afinidad o libre determinación por parte de los alumnos, es decir ellos escogen con quién mejor puedan trabajar, más rara vez se implementan dinámicas que permitan la integración de los mismos de manera más democrática y no impuesta, ya que estamos hablando de dos grados con alumnos de diferentes culturas, lenguas y diferentes capacidades, condiciones que muchas de las veces hacen que los alumnos se abstengan de participar activa y totalmente.

Lo antes dicho, se aprecia en los siguientes párrafos que manifiestan las actividades de la profesora al respecto en varias de sus clases:

En la resolución de las actividades del libro de matemáticas, los alumnos de quinto grado van a formar 3 equipos, dos de 4 y uno de dos integrantes, yo menciono los nombres de que alumno trabajará con quien; después van a contestar los ejercicios del libro por equipo y a la vez colectivamente. Para comprender lo que nos pide la pregunta, hay que copiarlo primero, después leerla detenidamente una y otra vez, hasta comprenderlo, con tal de darle una respuesta correcta o acertada posible.

En otro momento dice: Vamos a trabajar por equipos, formen sus equipos de trabajo de 3 y 4 integrantes por afinidad, con quien mejor puedan y quieran trabajar, lo que se quiere es que trabajen por equipos y a la vez individualmente.

Considero que la intención de la Profesora es la de no perder mucho tiempo en la formación de los equipos y la de que ellos queden bien distribuidos para que de esta forma se ayuden mutuamente en la realización de los trabajos escolares y, a la vez, se enseñen a intercambiar puntos de vista y comentarios y a socializar sus conocimientos entre compañeros; además, de que en las discusiones y comentarios, al interior de los equipos, se enriquezca el trabajo y los conocimientos de cada quién.

Así mismo, al respecto, se emplean estrategias didácticas que permitan la integración de los educandos en la dinámica de trabajo grupal, tanto para realizar una actividad en el pizarrón o en el cuaderno como para resolver los ejercicios del libro de texto. Esto, desde luego, lo hace la profesora con comentarios y preguntas directas y abiertas para el grupo en general.

En referencia a ello y cómo una actividad grupal de la asignatura de español, la profesora anotó en el pizarrón las partes de una poesía, y parte de una estrofa, con la idea de que el grupo conjuntamente con ella, complementa la estrofa y otras más, formando una poesía; y, al ver que varios alumnos no participan, de manera directa se les fue señalando e invitando a que aportaran su versión, lo que algunos lo hicieron con facilidad y otros con dificultad, más todos colaborando a la construcción de dicha poesía. Al terminar la construcción de la poesía, en forma directa, la maestra menciona –en turnos– el nombre del alumno que pasará a indicar las partes de la estrofa: versos y rimas, en el pizarrón.

De manera general –profesora y alumnos– también van abordando cada uno de los contenidos de las páginas del libro de texto en todas las asignaturas, haciendo comentarios y ampliando o profundizando el tema mediante preguntas abiertas, al tiempo que cada quién va leyendo y haciendo sus comentarios de lo que captaron. Mas a fin de administrar su tiempo económicamente, la maestra aprovecha el transcurso de la lectura del libro de texto, para construir un cuestionario para los alumnos de sexto grado, y atender con esto al otro grado; mismo que alumnos de quinto contestaron por parejas integradas por la profesora.

Acto seguido la profesora atiende a los alumnos así como van terminando sus trabajos, para mantener al grupo trabajando y que no se relaje, y para evitar que se amontonen alrededor del escritorio en el momento de calificar dichos trabajos; también cuando se trata de exponer al grupo lo que hicieron, ya sea individual o en equipo, se hace en el orden que fueron terminando las actividades y los trabajos escolares. De igual manera, conforme van terminando las actividades van saliendo, dejando sus cuadernos en el escritorio, mientras los que aun no terminan continúan hasta terminar. Por ejemplo en varias de las asignaturas se apreció lo siguiente:

En la asignatura de Matemáticas conforme van terminando los alumnos fueron mostrando la figura que les haya tocado construir y mencionando el número de lados, ángulos y vértices que conforman a dichas figuras, y en la asignatura de español, cuando terminan de construir una poesía de manera individual, pasan a leerla en voz alta, para después poder retirarse a sus casas. Y, como una forma de motivar, animar y presionar a los alumnos, la profesora les dice: *Cuando se*

silbe para el recreo, aquellos que ya han terminado su cuestionario pueden irse, mientras los que aun no continúen hasta terminar..

Esta decisión es tomada precisamente para equilibrar el nivel de avance en los trabajos y considerar que los educandos no se atrasen; ya que regularmente después del receso se abordan otras asignaturas y contenidos de estudio.

Por otro lado, en ocasiones se pretende implementar un aprendizaje por descubrimiento, en la mayoría de las asignaturas de estudio, tratando de que los propios educandos recuerden, construyan y piensen desde el inicio del contenido de aprendizaje, como se deja ver en el párrafo siguiente:

Cuando un alumno de quinto le preguntó a la profesora para quién va hacer el cuestionario que anotó en el pizarrón, ella contestó: *Si estamos hablando del imperio bizantino, señores feudales, ¿a qué grado corresponde?*; y dejando el tema sobre la mesa motiva a los alumnos que vayan identificándolo y socializando los contenidos de dicho tema y grado entre ellos (Aprendizaje por descubrimiento). De allí les dice: *Para poder contestar las preguntas del cuestionario hay que leer el texto y observar las ilustraciones ya que todos nos aportarían algo para encontrar la respuesta, y acuérdense que el trabajo en equipo no es copiar nada más sino hay que leer, analizar y discutir lo que nos dice el texto entre todos como equipo de trabajo*". También invita a los alumnos que tienen facilidad de contestar el cuestionario, a que ayuden a sus compañeros a entender el proceso que siguió y les instruye, no darles copia, sino para encontrar las respuestas correspondientes. En este proceso cada alumno fue pasando al frente a leer una parte del texto, explicarlo con palabras propias o localizar el continente mencionado en el texto de la lectura correspondiente al globo terráqueo.

Por lo que toca al manejo del grupo, como se decía en el apartado anterior, la experiencia de la maestra se deja ver, cuando a los alumnos que ya han terminado sus trabajos, y a fin de mantenerlos trabajando les deja más trabajo, actividades y/o ejercicios; mientras vigila que los demás terminen sus ejercicios. Así mismo se aprecia que le da atención por separado a cada grado en el mismo espacio escolar, pues primeramente les deja actividad, luego atiende cada grado de manera más específica, minuciosa y amplia, tanto, que al ver que los alumnos no participan y se les dificulta explicar lo captado o entendido, para dar curso al proceso, recurre al apoyo de los alumnos más sobresalientes, a fin de motivarlos, animarlos y ayudarlos a expresarse libremente sin miedo ni apatía.

Y, como una forma de estrategia didáctica, de fortalecer y fomentar el trabajo colectivo, la profesora les deja trabajos de investigación en equipo, sobre temas de interés y relacionados con los contenidos abordados. Los temas de investigación captados sobre el particular, durante un periodo de observación son los siguientes: Biografías del Sub-Comandante Marcos, de Emiliano Zapata y de

Benito Juárez; quienes lo habrían de exponer en el grupo, y lo harían utilizando algunos materiales didácticos que estén a su alcance, como son: láminas, cuaderno y el pizarrón, principalmente.

En otra oportunidad le interrogué sobre su práctica referente a la evaluación y dijo que al hacerlo, los alumnos se mejoraron en el segundo bimestre del ciclo escolar lectivo, gracias a que se ha estado citando a sus padres y madres, con el fin de establecer un compromiso con ellos y de que todos contribuyan para la educación de sus hijos. Al respecto me comentó también lo siguiente:

Es cuando me di cuenta que poco a poco se van mejorando ya que el primer bimestre todos habían reprobado en el examen. Estos padres son los que han asistido a las reuniones, pero el problema está con los padres que no asisten quienes al finalizar el ciclo escolar son los primeros en exigir calificaciones de sus hijos y se enojan cuando son bajas calificaciones.

Claramente se percibe la gran importancia que tiene la ayuda que se pueda tener de los padres de familia en el logro de los objetivos educativos, ya que si asumen su propia responsabilidad y obligaciones al respecto, contribuyen directa e indirectamente al proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, y con ello a desarrollar una educación de mayor sentido y significación.

C). MATERIAL y/o RECURSO DIDÁCTICO.

Es de todo conocido que el proceso educativo se complementa con el uso de recursos y materiales didácticos, tanto impresos como contruidos o elaborados que permitan entablar la relación del educador con los educandos y el contenido de aprendizaje, a fin de desarrollar las clases con éxito y de mayor sentido. Además que en dicho proceso se recurre a este material, se entiende, con el objetivo de que los alumnos retengan más, y lo más importante, comprendan lo retenido y lo usen activamente en su vida cotidiana de manera práctica y significativa, lo cual requiere del desarrollo de una práctica docente comprensible y funcional.

En este caso, en lo correspondiente a las observaciones realizadas en las mismas clases, la profesora emplea dichos materiales como apoyo didáctico en la interacción profesora-alumnos-contenidos de aprendizaje, como a continuación se deja ver al recuperar algunas de ellas en las clases observadas:

En la asignatura de **matemáticas**, la profesora inicia su clase pegando dos láminas en el pizarrón, elaboradas por ella misma, y que contienen la definición, características, ejemplos de polígonos: triángulo, cuadrado, pentágono, hexágono, heptágono; con su número de ángulos, lados y vértices, y algunos ejemplos de segmentos rectilíneos. Después de la explicación y formación de equipos, la maestra entrega una hoja de colores tamaño carta a cada alumno para utilizarla en la reproducción de dichos polígonos, empleando su lápiz, juego geométrico y tijeras. Mientras los alumnos que tienen dificultades en realizar la actividad hojean sus diccionarios buscando la definición y figura que le ha tocado elaborar. También en el momento de desarrollar las clases, aparte de utilizar los libros de texto del alumno, la maestra utiliza el pizarrón para anotar ejemplos, y hacer diferentes ejercicios, más aun cuando no lleva material didáctico.

En otro momento, observé que ella les entrega hojas tamaño carta de colores a los alumnos de sexto para que terminaran de construir los cubos que les hayan quedado de tarea, quienes acto seguido salen del salón y se van a sentar, a la sombra, al patio para realizar dicha actividad, misma que consiste en construir cubos de 1 cm cúbico, con cartulina u hojas de colores, los cuales serán utilizados cuando se esté contestando a las actividades del libro de texto. Mientras, los de quinto, que ya terminaron de obtener el área de los polígonos, sacan su libro de matemáticas en el apartado de “área de polígonos”, y proceden a leer y a contestar los ejercicios correspondientes.

Después de haber resuelto las actividades del libro mencionadas los alumnos de sexto, como para verificar los resultados o respuestas, recurren al conteo de ladrillos, representando cada uno cómo si fueran cubos. De esta manera se aclararon las dudas y verifican los resultados que hayan contestado. En todo este proceso la profesora se apoya del fichero de matemáticas, abstrayendo algunas actividades, dinámicas de trabajo y haciendo uso del pizarrón las anota para que los alumnos lo hagan.

En la asignatura de **español** en la clase en que los alumnos individualmente construían una poesía, utilizando su imaginación y creatividad para tal trabajo, pasado cierto tiempo la profesora se dirige a ellos y les dice: *Guarden sus poesías y los que no han terminado hay que hacerlo, ya que la intención es acumular poesías o poemas para que después hacer un álbum o cuadernillo de poesías, de esta forma enriquecer nuestra biblioteca.*

Así mismo, en la elaboración de una iguana –como se dejó anotado antes– unos alumnos utilizan periódico, engrudo preparado por ellos mismos un día anterior, pintura de agua Vinci, un pedazo de palo y tijeras; otros la hicieron con globos y resistol, lo cual representa el nivel económico de cada alumno; y como parte de este proceso intercambian sus puntos de vista y comentarios. La maestra, para animarlos a que terminen sus iguanas les dice: *Todos tienen que traer sus iguanas bien hechas y mañana les voy a poner el punto que merecen, así que deben de traer sus trabajos y tareas para ponerles puntos, ya que mañana voy a calificar todo junto.*

En el caso de la asignatura de **Ciencias Naturales**, se utilizó el aparato nervioso tanto en lámina como en modelo de plástico, mismo en el que se observan, identifican y señalan las partes que se van mencionando en la lectura abordada. En otra clase observé que entre todos contestaban el cuadro comparativo de la página 84 del libro de texto, y concluido esto, centraban su interés en continuar con la página siguiente, así sucesivamente. En todo ello se aprecia una práctica educativa tradicional y porque a los educandos se les dificulta en comprender el contenido de cada texto, no se logra su comprensión total. También en la asignatura de **Historia**, en una de las clases observadas, la maestra emplea el globo terráqueo y el mapa del planisferio para localizar los países y continentes que se van mencionando en el libro de texto.

En todo ello podemos percibir el hecho de que casi es nula la recuperación de materiales propios de la comunidad y de la región para desarrollar las clases, y que en ellos se emplea más el uso de materiales comerciales y oficiales, dejando de lado los materiales reales, manipulables y conocidos por los educandos. Lo mismo, se observa que se privilegia un proceso educativo libresco, dando mayor atención a los contenidos de los libros de texto del alumno, cuando lo recomendable es que se han de utilizar como un complemento más del proceso enseñanza-aprendizaje.

D). ACTIVIDADES INDIVIDUALES Y EN EQUIPO.

En todo momento del proceso enseñanza-aprendizaje se emplean diferentes actividades, ejercicios y trabajos escolares, los cuales son abordados de manera individual, en equipo o en grupo; su utilización permite elevar el nivel de comprensión de los educandos, la identificación de las diversas dificultades y dudas que se manifiestan directa e indirectamente en cada una de las clases implementadas y, a la vez, recurrir a elementos específicos que den la pauta a actividades adecuadas y necesarias de retroalimentación.

Cuando se trata de actividades escolares que permitan el trabajo individual y grupal, los alumnos realizan estos en sus respectivos lugares, sin mayor movimiento, a excepción hecha de cuando requieren solicitar algún material prestado de los mismos compañeros o cuando tienen dudas se dirigen hacia donde se encuentra la profesora. No así cuando se trata de trabajos en equipo, caso en el que se acomodan en forma de círculo tratando de quedar de frente, aunque se nota que uno, el más sobresaliente, es el que hace el trabajo; mientras los demás integrantes están ayudando y observando al compañero que tomó el control del equipo, cuya intención parece ser terminar el trabajo, sin importar mucho si sus compañeros hayan entendido lo trabajado para ellos.

Ejemplos de estas actividades, tomadas en parte de las clases de las asignaturas de estudio, se describen en los párrafos siguientes:

Por indicaciones de la profesora los alumnos de sexto grado se dirigen a trabajar bajo una de las pocas sombras que cuenta el patio de este espacio escolar, y juntándose en forma de círculo, formando un solo equipo se ponen a construir cubos de acuerdo a las indicaciones del libro de texto; y, luego, a contestar los ejercicios que aparecen en dicho libro, específicamente en la página 67. E inmediatamente después a contestar estas preguntas: *a) Calcula el volumen de un cubo que*

tiene de arista 12 cm., b) En un cubo que tiene 343 de volumen ¿Cuánto tiene de arista?, c) De los objetos que tienes a tu alrededor ¿Cuál es un cubo? y calcula su volumen, y d) Dibuja un cubo y señala ¿en dónde se debe medir para obtener su volumen?. Mientras, los de quinto de manera individual, están contestando tres preguntas y un problema matemático escritos en el pizarrón, los cuales son: a) Traza dos líneas paralelas, b) Traza un paralelogramo con 8 cm. de largo y 3 de altura, c) Traza un eneágono, y d) Si tu papá vendiera un terreno con esta figura y quisiera saber su área ¿cómo le haríamos para saber su área total?.

En otra clase, los alumnos de ambos grados, mediante previa indicación de la maestra, recortaron cuadrados, de un cm, en cartulinas de colores, para la representación de fracciones. Es decir, construyeron segmentos que les permitan construir fracciones equivalentes, y poder contestar las actividades del libro de texto. Lo cual terminado, la profesora les dice: *Clasifican los segmentos señalando con las letras del alfabeto*. Luego, de acuerdo a su plan de trabajo de este día, les dice: *Copien las preguntas que están en el pizarrón: ¿Qué fracción tiene el segmento P y Q midiendo con la tira V?, ¿Qué fracción tiene P y Q en la tira C?, ¿Qué fracción representa R y S en P?*. Al respecto, los alumnos que sí entendieron de inmediato comenzaron a contestar y, los que no, sí tienen dificultades, mejor se dedican andar de un lugar a otro, e inquietos, tratan de que la profesora sé de cuenta y pueda brindarles apoyo, o lo que es lo mismo una explicación individual o personal.

En la asignatura de **español** se observó lo siguiente: la profesora retoma la propuesta de una alumna que consiste en construir, en equipo, una estrofa para una flor de alcatraz. Para ello cada uno de los equipos integrado por ambos grados aportan un renglón de la estrofa a la vez. Se trata de que todos participen en la construcción y, al mismo tiempo, desarrollen sus capacidades cognitivas y afectivas; y mientras la profesora dibuja el alcatraz en el pizarrón, los alumnos lo hacen en sus respectivos cuadernos. Después, se acomodan en forma de círculo para construir una poesía entre todos, e individualmente participan inventando palabras, versos y enunciados, buscando siempre en español las palabras que riman al final de cada renglón. Luego de manera individual intentan elaborar una poesía del tema que más les guste.

En otra clase, observé que los alumnos de manera individual intentan elaborar “un diario” de lo que creen importante que les haya pasado, para lo cual –dice la maestra– *tiene que ser algo relevante para cada quién, ya que esto es personal y, a la vez, privado*. Inmediatamente entre todos, profesora y alumnos, pasan a contestar los ejercicios del libro de texto: primero, leyendo; luego cada quién hace comentarios de lo que ha entendido y emite una respuesta, la cual es analizada y valorada por los demás.

En una última clase observada sobre el particular la maestra les da a ambos grados, “un instructivo”, con la idea de que lo resolvieran individualmente, de forma que vayan entendiendo en lo que consiste un instructivo y sus características principales. Dicho instructivo es el siguiente: a) *Consigue una vara que tenga forma de iguana*, b) *Forra la vara con periódico hasta lograr un grosor como el tamaño de una iguana*, c) *Pinta la figura de verde con pintura Vinci*, d) *Ponle los detalles representando a una iguana*; actividad que los alumnos llevaron a cabo con entusiasmo, libertad e interés, ya que de inmediato procedieron a trabajar de acuerdo al instructivo dado por la maestra hasta cumplir con el último paso.

En el caso de la asignatura de **Ciencias Naturales**, la maestra les deja una actividad a los alumnos de quinto relacionada con las preguntas: *¿A través de qué funcionan los sistemas?, ¿Qué es lo que nos permite hablar, pensar y contestar las diferentes preguntas?, ¿A qué se le llama seres pluricelulares?, ¿Cómo está formado el cerebro?, y ¿Qué función tiene el sistema nervioso?*.

En la asignatura de **Historia**, la profesora da las indicaciones pertinentes a los alumnos de sexto, diciendo: *lean su libro de historia en el apartado de la Reforma y procuren sacar lo más importante de la lectura, ya que después pasarán al frente a explicar lo que hayan entendido*”, mientras que a los de quinto les propone: *“Contesten el cuestionario que está en el pizarrón por equipo de tres integrantes”*, mismo que contiene ocho preguntas referente a la lectura comentada en grupo.

Y cuando una alumna manifiesta que no le había tocado tema para estudiar y luego exponerlo, la profesora le responde con cierto descontento: “tu siempre eres muy distraída”, (y le vuelve a decir de dónde a dónde le toca); al mismo tiempo la cambia de lugar para que –según ella– ponga más atención. Es común, sin embargo, observar en esta modalidad educativa que mientras la profesora está atendiendo un grado los alumnos del otro grado están haciendo otras cosas, como: platicar, jugar, pegarse, empujarse y reírse. Más también, que sí bien por ratos esto suspende las actividades, tiempo después todo vuelve a la normalidad.

En la asignatura de **Geografía**, la maestra como ya se dijo antes, instruye a los de quinto que dibujaran el planisferio en su cuaderno y después contestaran el cuestionario escrito en el pizarrón, referente a la localización de lugares. Al respecto, observando el grupo, me percaté que mientras unos alumnos estaban trabajando, otros platicaban, y otros más se levantan y caminan de un lugar a otro, mientras los demás con entusiasmo van avanzando con sus trabajos. Esto regularmente se da cuando la profesora se dedica a atender a aquellos alumnos que se van atrasando con sus trabajos, lo que hace que a veces el grupo asuma una dinámica distinta, semejante a la de anarquía.

Cabe señalar que regularmente después de la explicación de una clase, ya es costumbre que los alumnos copian en su cuaderno lo que aparece en el pizarrón o en su caso en las láminas (papel bond) o material didáctico. Y, como ya se decían anteriormente, en este grupo multigrado, hay alumnos sobresalientes, quienes asuman la dirigencia del grupo escolar, tanto en la realización de las actividades individuales, por equipo o grupal. Estos son los que terminan primero y de cierta manera obligan al grupo a seguir su ritmo de trabajo.

Es sorprendente, por otra parte ver como los alumnos, a pesar de las inadecuadas condiciones del espacio escolar, buscan la forma de cómo llevar a cabo las diferentes actividades tanto individualmente como en equipo, aguantando el calor y los mosquitos que no respetan a nadie⁴³. Es decir, cuando se trata de trabajar en equipo, los alumnos buscan la forma de acomodarse de frente, moviendo los mesabancos, lo cual no es fácil hacer, ya que el espacio es pequeño para estar moviéndose de un lugar a otro, como cuando se trata de evadir los rayos del sol que caen con fuerza

⁴³ En el proceso educativo, se aprecia que se viven las repercusiones de la naturaleza, es decir, los mosquitos que en todo momento molestan con sus picaduras, interrumpiendo la concentración, interés, secuencia y mayor aprovechamiento de las clases; pues no respetan color, sexo, ni clases sociales. Así mismo todo lo que pasa alrededor del espacio escolar (gritos de los propios y los de otros compañeros de grupo), repercuten y contribuyen para que los alumnos no puedan concentrarse y realizar sus actividades con mayor éxito.

en dicho corredor y sobre los rostros de los alumnos. Y, toda vez que el espacio donde se imparten las clases es casi, un espacio al aire libre, obliga a moverse de un lugar a otro.

En las diferentes exposiciones de temas hechas por los alumnos, sean éstas, como lo fueron de un tema de investigación o un tema del libro de texto, algunos alumnos procedieron a hacerlo con decisión y sin titubeos, otros lo abordaron con temor, y otros demostrando apatía o nerviosismo al dirigirse en público o al grupo, comportándose como quien no tiene nada que decir al respecto. Esto pasa más frecuentemente entre los alumnos de quinto. Mientras que la mayoría de los alumnos de sexto sí se desenvuelven bien en la hora de la exposición, y hablan frente al grupo sin problema alguno, desde luego en español.

Finalmente, en opinión lo ideal es que en todo el proceso educativo la profesora tomase en cuenta contenidos étnicos y/o conocidos (o comunes) por los educandos, como contenidos en el proceso de enseñanza–aprendizaje escolar, para que los educandos desarrollen un aprendizaje más significativo y con sentido más para el contexto del mundo en que viven.

E). INTERACCIÓN y/o APOYO MUTUO.

El proceso educativo no se da de manera aislada, es decir sin la intervención de los actores educativos, sino todo lo contrario, está lleno de relaciones, interrelaciones e interacciones entre educador–educandos y viceversa, así como entre educandos; lo que permite entablar una comunicación, crear hábitos y promover la socialización con los demás, además de intercambios de experiencias, saberes, vivencias y la construcción de conocimientos.

Es evidente pues, que en la mayor parte del proceso educativo que se sigue en este tipo de grupo multigrado, multilingüe y multicultural, se da la interacción entre profesora–alumno y alumno–alumno, tanto de un grupo como con los demás grupos y grados escolares, de manera directa, cara a cara, intercambiando puntos de vista, preguntas y dudas que van surgiendo en el transcurso de la clase, así como entre grupos. Lo es más aún cuando están batallando en resolver sus ejercicios, pues en este caso corren hacia la profesora buscando auxilio, y una vez obtenido favorablemente regresan con mayor interés y entusiasmo a realizar sus actividades escolares.

Además entre los mismos alumnos se ayudan copiándose unos a otros, en lugar de explicarse el proceso que siguieron o aclarar sus dudas unos a otros. Pero, en fin, de una u otra forma se apoyan mutuamente sin esperar nada a cambio y mucho menos con condiciones. Ejemplos de ello se describen a continuación:

Los alumnos intercambian y comparten sus materiales didácticos (juegos geométricos), o los prestan a los que no tienen, cuando realizan alguna actividad, esto hace que a veces algunos se atrasan en sus actividades escolares. Y, por lo que toca a lenguaje cuando un alumno no pronuncia bien alguna palabra en el momento de expresarse, los demás lo ayudan a corregir, sin burlarse ni reírse de él, sino que lo hacen con respeto y seriedad.

También, algunas ocasiones, durante la explicación o desarrollo de la clase en el grupo de quinto, los alumnos de sexto intervienen con sus comentarios respecto del tema, aunque no están abordando el mismo tema, mientras algunos de quinto participan con comentarios y preguntas abiertas.

En la actividad, que consiste en el proceso de construcción de iguanas, se aprecia que los educandos se pusieron a trabajar e interactuar con entusiasmo con sus compañeros, prestándose periódico y pegamento. En este caso se observa que la relación entre los alumnos es de manera directa, tanto que se apoyan mutuamente en el desarrollo y realización de los trabajos escolares, así mismo en este caso no se ve la discriminación una vez que los alumnos y la profesora ya están conscientes de que son diferentes y, a la vez, iguales en derechos. Es decir que han aprendido que deben respetar y ser respetados sin distinción alguna.

Cabe hacer mención que en el proceso educativo no todo es color de rosa, sino que también se presentan cuestiones conflictivas, donde la profesora asume el papel de mediadora o juez en último de los casos; como se percibe en el siguiente registro:

De repente dos alumnos se están jalando una escuadra (Celso y Miguel), y ambos manifiestan ser dueños de la escuadra; al darse cuenta la profesora se acerca y les dice *¿de quién es la escuadra?*, ambos contestan: es mía. Acto seguido la maestra revisa la escuadra, tratando de encontrar alguna seña que le permita ver que es de tal alumno. Al no encontrarla manifiesta: *¿Cómo podría estar a favor de ti o de cualquiera de ustedes si no tienen su nombre en la escuadra?*, *¿Si yo no sé, quién tienen la razón?*, y *acuérdense que hemos sido muy descuidados con nuestras cosas, porque he visto y he encontrado cosas aquí en la escuela. Acuérdense, ya les he dicho que tenemos que respetarnos a nosotros mismos y a los demás, porque sino lo hacemos quién hará por nosotros, si somos compañeros. Entonces para evitar problemas Miguel compra una escuadra y Celso compra otra; ambos reponen sus escuadras el día de mañana, y asunto resuelto, dejen de estar discutiendo y peleando que no ganan nada.*

También fuera del espacio escolar las relaciones se dan de manera natural, como la relación e interacción se da en la cotidianidad del proceso de vida escolar, de mayor libertad, no así cuando se encuentra la profesora. Principalmente en los juegos entre compañeros del mismo grupo como de otros grupos y grados escolares. Ejemplificando lo anterior lo siguiente describe lo observado en este sentido:

En ocasiones cuando la profesora se ausenta del aula por alguna razón, los alumnos aprovechan para jugar, cantar y platicar entre compañeros e incluso pegarse entre ellos, dando poca importancia e interés a la actividad académica indicada, condiciones que cambian al ver la presencia de la profesora, pues con ella todo vuelve al orden y la mayoría trabajan; si bien no en su totalidad. También hay algunos alumnos muy disciplinados que con o sin la presencia de la profesora continúan trabajando, haciendo poco caso de lo que los demás hacen.

También en estas actividades se muestra la relación e interacción que establecen los educandos no nada más entre compañeros del grado que cursan sino de diferentes grados correspondientes al nivel primario: En la hora de receso, tanto alumnos como maestros, en su mayoría, se dedican a consumir sus alimentos, hecho lo cual empiezan a jugar en el poco espacio con que se cuenta, lo cual hacen algunos, mientras otros permanecen en los salones inventando cualquier juego que les permita desaburrirse un poco, tales como jugar tazos,⁴⁴ gatos, canicas, trompo, lotería, o dominó.

En lo que toca a la relación escuela comunidad, es costumbre que cuando se acerca una festividad, alumnos y maestros preparan diferentes números para participar en programas cívicos y/o socioculturales; dicha actividad la realizan fuera de las horas de clase, sea que unos lo hacen en las tardes y otros inmediatamente después de la hora de clase. Cabe señalar que en el caso de la profesora de tercer ciclo esto lo lleva a cabo por las tardes, de 17 horas en adelante, como lo fue la práctica de un bailable que presentarían en la Inauguración de las Aulas que fueron construidas y que observé durante mi estancia en la zona, en el año 2001.

Por lo que toca a la interacción lingüística de los alumnos, es común ver que entre quienes comentan sus inquietudes, referente a sus tareas y trabajos, unos lo hacen en lengua indígena y otros en español. Lo es también ver, durante la clase que de repente dos alumnas empiecen a platicar en su lengua materna, Cuicateca, la que solamente ellas entienden. Los demás acostumbrados a ello no hacen ningún comentario al respecto. O, en Chinanteco, cual es el caso de Rutila y Concha que teniendo dudas conversan en su lengua materna, no importando que ellas se encuentren sentadas una en cada fila, o sea de extremo a extremo del espacio escolar. También Concha y Lety conversan en Chinanteco y sin temor ni apatía, sino con ánimo y decisión en el salón de clase y fuera de él en el espacio escolar.

En síntesis, en las relaciones e interacciones que se dan en todo momento, tanto en la vida escolar como en la vida social entre los educandos, permite el gran intercambio de experiencias, saberes y conocimientos construidos ya sea en la escuela, en la calle, como en el seno familiar; enriqueciéndose de esta manera el repertorio personal, abriendo nuevos caminos y horizontes de vida, para enfrentar a la sociedad global en la que nos encontramos inmersos.

⁴⁴ Juego realizado por los alumnos, donde se emplea el artículo complementario de las Sabritas (tazos) y dos competidores. El cual consiste pegar el tazo del primer jugador, que se encuentra en el piso o en un lugar plano, en el del otro, a una distancia aproximado de medio metro, empleando un tiro cada jugador hasta voltearlo; aquél que logra darle la vuelta, que no es nada fácil, automáticamente el objeto pasa a ser de su propiedad; este es el que gana el juego.

3.3. VALORACIÓN Y ARTICULACIÓN DE CONTENIDOS ÉTNICOS EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

Como se ha señalado en los registros anteriores y haciendo un análisis minucioso, crítico y reflexivo podemos concebir que la práctica educativa de la profesora no tiene las especificidades que ella menciona, notables en el discurso pero no así en la práctica real con los educandos, la cual es similar a la que desarrollan los profesores de primaria general, una vez que emplea los mismos materiales educativos sin modificaciones de fondo; privilegiando con ello el uso del español y de contenidos nacionales plasmados en el plan y programas de estudio vigente, haciendo de la educación indígena y/o bilingüe un mero membrete. Y, si bien se aprecia que no se discrimina ni evita el uso de las lenguas indígenas en el espacio escolar y emite algunas recomendaciones sobre su uso, estos se quedan únicamente en comentarios y pláticas sobre los educandos y no trascienden en contenidos de estudio específicos, en tiempo y forma.

Tanto que acertadamente una madre de familia no indígena (madre 5) la concibe como y la compara con la misma que imparte el subsistema de primaria general, señalando a que las diferencias son superficiales y no de fondo, como sigue:

Pues, yo veo a educación indígena lo mismo en cuestión de educación y materias que el otro Subsistema, lo único que se diferencian es que educación indígena atiende a las comunidades donde se habla alguna lengua indígena; ya que en cuestión de material educativo pienso que es lo mismo, porque es un mismo programa a nivel estado.

Lo que ha hecho falta es poner en práctica esa educación bilingüe y contribuir en el reconocimiento cultural y el respeto a la diferencia, al menos yo lo he hecho porque tengo esa formación que me dieron en mi hogar, a mí me enseñaron a respetar a las personas; no solamente porque tengan dinero, sino que todos somos iguales a los ojos de dios; y el respeto a las etnias por su forma de vestir y de expresarse, porque cada uno tenemos nuestra forma de vivir, como podamos.

Además es mucho más entendible que utilicemos nuestro lenguaje que todos usamos o que sea común, porque sabemos qué queremos decir y no emplear términos no conocidos; debemos de propiciar el respeto a las personas de donde vengan, la forma de vestir ya es tradición por nuestros antepasados, la forma de expresarnos por lo que tenemos una lengua materna, porque de por sí esa es la forma de hablar, el tono o énfasis que se le da a la forma de hablar, la expresión es de diferente manera.

Considero que lo anterior es resultado de la historia de vida profesional y las diversas políticas educativas, ya abordadas en el segundo capítulo, lo que significa que así como actúa ella en el proceso enseñanza-aprendizaje, muchos de los profesores de este nivel educativo hacen lo mismo

llevando a educación indígena de membrote, que muchas de las veces va en contra de su voluntad y de sus principios éticos y morales.

En este caso se ha observado que los contenidos de aprendizaje son ajenos a la realidad indígena, están descontextualizados e inclusive desvinculados de la realidad de los educandos; lo que muchas de las veces, causa que la clase sea tediosa, incomprensible y no del interés total de los inmediatos protagonistas. De esta manera, la educación que se imparte recae, a veces, en el tradicionalismo (educación libresca, impositiva, verbalista, etc.); logrando, en ocasiones, simplemente la transmisión de informaciones y no el establecimiento de comunicaciones que permitan la construcción de conocimientos útiles y con sentido para los alumnos.

Es decir, es una educación que lleva a los educandos a abordar los libros de texto de manera mecánica y memorística, como se percibió en la práctica de la profesora; sobre todo porque están escritos en otro idioma, lo que permite, a Marcelino Gonzáles Reyes decir que es necesario *“dejar de usar exclusivamente los libros de texto toda vez que plantean situaciones abstractas que no son acordes con las características psicológicas ni con la realidad de los niños indígenas”* (Gonzáles; 1998: 10).

Al respecto, al no encontrar interés en la clase, hay alumnos que no están siguiendo la lectura, pues, cuando les dicen que continúen no saben ni donde se quedó el que estaba leyendo. Además en ocasiones, la clase se vuelve un desorden o adquiere carácter impositivo; todo lo cual contribuye para que los alumnos no estén muy animados en realizar sus trabajos escolares, ya sea porque no han entendido lo que se explicó, mas no por no querer hacerlo. Así a pesar de que la profesora está al pendiente ayudando a los alumnos, existen dudas, confusión, y no hay una claridad en lo que se pretende lograr o alcanzar, tanto que los niños llegaron a preguntarme qué era lo que iban hacer y cómo hacerlo.

También, es claro y notable que las vivencias, experiencias, saberes y conocimientos previos de los educandos no se retoman como tales en el proceso enseñanza–aprendizaje; es decir, no son valorados, considerados ni articulados en el proceso de planeación o programación (momento inicial) de las actividades de la profesora, y menos en el desarrollo de lo planeado. Sin embargo, en la interacción y cotidianidad de los alumnos, tanto dentro como fuera del espacio escolar, este

cúmulo de conocimientos se manifiestan frecuentemente de manera informal, ya en las actitudes y en las manifestaciones orales.

Tampoco se retoman, en las diferentes asignaturas, los saberes de la educación tradicional propia de los pueblos y comunidades indígenas, sus tradiciones y creencias, sus historias, leyendas, cuentos tradicionales, en fin la cultura y la lengua indígenas de las niñas y de los niños indígenas y de los no indígenas, que forman parte del grupo escolar. Y, menos se fomenta la investigación en los alumnos hacia el rescate, recuperación y desarrollo de la cuestión lingüística y cultural de su contexto social (comunidad o pueblo), aspectos que se manifiestan una y otra vez en la cotidianidad de sus habitantes, dándole sentido a la vida y a la comunidad en su conjunto.

Considero, que si no se ha logrado retomar y articular los contenidos étnicos, tradicionales o no convencionales en el proceso enseñanza-aprendizaje, en primer lugar, es porque ha hecho falta voluntad, toma de conciencia, autovaloración y disposición de hacerlo, ya que la EIBI requiere mayor compromiso moral, mayor disponibilidad y mayor trabajo académico con los educandos, profesores y con la comunidad en su conjunto; sin descartar una mayor responsabilidad y ética profesional, porque no es el hecho de que por desarrollar la EIBI el sistema nos vaya a valorar y pagar más, pues, al contrario, siempre salimos poniendo de nuestro propio recurso. Lo que significa que la EIBI conlleva una ardua labor educativa con implicaciones de fondo, las que muchas de las veces salen a relucir positiva o negativamente en el proceso educativo con los educandos, y a la vez hace que se obtengan resultados diversos y heterogéneos en los diferentes medios en que se imparte.

Lo anterior tiene que ver en gran medida con la formación profesional e intelectual, técnica y empírica del docente, ya que de ella depende el poder desarrollar una educación más acorde con la realidad, vinculada con lo que los educandos están interesados en aprender; lo mismo que con la formación en y para la vida que se les esté dando. Además de él, -el profesor- depende la valoración, articulación, planeación, sistematización y aplicación de una verdadera EIBI, así como la valoración y desarrollo de la identidad indígena, y el trabajo de concientización y sensibilización que se requiere hacer a fin de que los demás, lleguen a cambiar la forma de concebir y de educar, y desarrollen los recursos intelectuales para analizar, reflexionar, criticar y proponer alternativas viables, que permitan la concretización de dicha educación. En fin la EIBI requiere de una formación empírica, que les permita desarrollar una educación eficiente y acorde a la realidad, y proponer vías de solución a las diferentes problemáticas que se presentan.

Lo antes referido cobra importancia por cuanto el nuevo plan y programas de estudio nacional da cobertura para que los maestros, dentro de sus capacidades, implementen y articulen los contenidos no convencionales con los convencionales en el desarrollo de las diversas actividades escolares, desde luego, en base a la cultura y lengua de los alumnos. Lo que no es trabajo fácil, una vez que implica todo un proceso de análisis, reflexión, crítica y de elaboración de propuestas concretas. Lo es más por cuanto el maestro no cuenta con una formación que le permita ver la otra cara de la moneda, y dejar de reproducir fielmente los contenidos oficiales, sin ninguna modificación de fondo como se refleja en la etnografía.

Así mismo, por la falta de una formación profesional y una actualización permanente del maestro desde el enfoque bilingüe intercultural, hace falta la construcción de estrategias metodológicas y didácticas apropiadas que permitan evitar que las clases se vuelvan un caos, aburridas, meramente expositivas una vez que se desarrollan ajenas a la realidad de los educandos, a fin de convertirla en una de carácter significativo. Al respecto, habría que considerar lo que dice Santiago Hernández Ruiz que para ser un maestro, *“...hay que poseer una amplia y objetiva información metodológica; considerar sus contenidos en relación con los propósitos del acto docente y educativo, y aplicarlos con pleno conocimiento de lo que se esta haciendo”* (Hernández; 196?: 120).

Esta práctica docente también tiene que ver en gran medida, con que en la educación básica que se imparte en todo el país, en sus diferentes niveles y modalidades, tanto en las zonas urbanas como rurales, se emplea los mismos materiales⁴⁵, (cual es el caso de la escuela estudiada), dado que se considera que los educandos son homogéneos en todos los aspectos, y no se toma en cuenta ni respetan las diferencias y la gran diversidad cultural y lingüística que caracteriza a nuestro país como tal, y cuyo objetivo responde a las necesidades e intereses de la élite en el poder. Los cuales son reproducidos por la profesora sin hacer adecuaciones y articulaciones de fondo.

Los materiales educativos han sido diseñados e implementados por el Estado, el equipo de intelectuales que trabajan en beneficio del sistema, con un enfoque homogeneizador, reproduciendo y legitimando la dominación que se ha venido dando desde la época colonial, sin tomar en cuenta la

⁴⁵ Estos materiales son: Plan y programas de estudio de educación primaria 1993, avance programático, ficheros, libros para el maestro, libros de texto, libros del rincón, carteles, etc.. Los cuales son diseñados e impresos por el Sistema Educativo Nacional, por lo tanto reproducen la cultura nacional e internacional, sin considerar la cultura local o indígena en su conjunto.

participación de los pueblos y comunidades indígenas, y mucho menos considerar las problemáticas, necesidades, intereses y proyecto de vida de los indígenas o de aquellos a quien se les destina, haciendo siempre caso omiso de las expectativas o prejuicios que se puedan presentar por ello; y sí la visión de ellos.

De allí que, los contenidos del plan y programas de estudios estén totalmente desvinculados de la realidad educativa indígena, es decir no están adaptados para responder a las problemáticas, necesidades e intereses de los educandos indígenas, ni tampoco a la situación socio-económica de los padres de familia y, mucho menos, al contexto social indígena, donde se aplican. En otras palabras, como lo dice Eneida Assis, lo que se requiere es una *“Educación que debe fincarse en una nueva soberanía y sobre un nuevo pacto federal que regule los gobiernos autónomos de las minorías indígenas, dentro de los cuales quede garantizada una educación propia, de calidad, basada en la libertad de enseñar en cualquier lengua y en el fomento de la investigación, enseñanza y difusión de las culturas indígenas”* (Assis; 1996: 42).

Dichos materiales educativos, están elaborados en la lengua oficial: el español, tanto los de apoyo para el maestro como los materiales didácticos y libros de texto y pese que en la boleta de calificaciones, en el nivel primario indígena, hay un apartado para evaluar la lengua materna de los alumnos, no existe, en el ámbito nacional, una asignatura específica para ello. Lo cual es contradictorio: se exige pero no se dan los medios para ello.

Al respecto, prácticamente la lengua oficial o nacional que predomina en el país es el español y toda reforma o legislación que se lleva a cabo sobre este punto es de acuerdo al status social de la lengua franca. Esto significa que no hay espacio para el uso de las lenguas indígenas, al no ser por los contextos al interior de los pueblos y comunidades indígenas.

Es decir, parece que para el Estado las lenguas autóctonas o indígenas solamente han sido un elemento o instrumento para la alfabetización y castellanización en la educación primaria, y fomentar el turismo; pese a que la Constitución declara la gran diversidad cultural y lingüística de la sociedad mexicana. Lo que equivale a decir que son considerados como parte del patrimonio cultural de la nación. Para el caso vale señalar, lo que con relación a los casos de Ecuador, Perú y Bolivia, Utta Von Gleich dice: *“Se puede constatar que en la actualidad ninguna lengua indígena*

del país ha recibido el mismo status social que el Español, puesto que las lenguas indígenas no son oficiales para todas las funciones sociales” (Utta; 1988: 191). Lo mismo sucede en nuestro país.

Así mismo, por la discriminación cultural y lingüística hacia sus naciones o grupos étnicos algunos padres de familia prefieren que sus hijos aprendan bien el español, dejando en segundo término la lengua indígena, con el argumento de que los niños ya saben su lengua; sin percatarse de que hace falta comprender los niveles de su dominio: escuchar, leer, hablar y escribir. Lo cual puede entenderse como resultado de las diferentes políticas sociales y educativas implementadas por el sistema. Tales actitudes reclaman realizar un trabajo de profunda sensibilización y concientización permanente.

En este mismo sentido –de crítica constructiva– podemos considerar la no-ubicación del maestro en su área lingüística, como otros de los factores que hacen que la EIBI no llegue a concretarse en la praxis. En este caso, hay profesores que se encuentran laborando en un área lingüística que no es la de su dominio; problemática notoria tanto en la escuela estudiada, como en las de toda la región cañada y en el ámbito estatal e incluso nacional. Cuestión para la que no es posible dar alternativas de solución dadas sus implicaciones, mismas que afectan a las necesidades e intereses de los profesores en servicio, y una política escalafonaria regional que ha promovido que ellos procuren, por ser de su conveniencia, los lugares cercanos y estratégicos. Aspecto que requiere que tanto la parte oficial como sindical se estén involucrando, con propuestas que no afecten a sus agremiados.

Por otra parte, no podemos decir que este factor sea el de mayor peso o el obstáculo que repercute en gran medida; sin embargo sí es el que siempre se ha tomado como justificación al hecho de no desarrollar la EIBI en la región, pues se ha visto que profesores que han tenido la oportunidad de laborar en su comunidad de origen, tampoco aplican ésta educación. Tal parece que estos son los maestros que más reniegan y se resisten en cambiar su práctica docente, quizás porque no alcanzan a concebir, entender y comprender los planteamientos de ésta educación, que sin lugar a dudas beneficiaría el desarrollo de la cultura y lengua de los pueblos y comunidades indígenas a que pertenecen.

Lo es también, el hecho de que algunos sufren la desculturación, no dominan ni siquiera su propia lengua y cultura indígenas, y reniegan de lo que son. Es decir no todo indígena valora y se

siente orgulloso de lo que es, pues hay quienes están enajenados, gracias a las políticas educativas del Estado, o que por el simple hecho de no querer ser discriminado, humillado y considerado como inferior a los demás, reniegan de sus raíces culturales.

Lo antes expuesto, es una cruda realidad educativa y social que se vive, tanto al interior de la escuela como fuera de ella, lo que hace que la labor docente no aterrice en la praxis como EIBI, y a la vez, convierte a la labor docente en un reto y meta a alcanzar. Cuestión que se manifiesta en las escuelas indígenas y no indígenas en la región e incluso en el ámbito estatal. Lo que permite analizar, reflexionar y proponer alternativas educativas viables, para concretar la EIBI, y con ello dar paso a un progreso integral de los pueblos y comunidades indígenas, donde me encuentro inmerso.

CAPITULO IV

PROPUESTA DE ATENCIÓN A GRUPOS MULTIGRADO DESDE LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL.

En éste último capítulo se pretende concretar una propuesta pedagógica-didáctica de planeación de clase desde la perspectiva intercultural, destinada a la atención educativa a las escuelas del subsistema de educación indígena en general y en particular a las de modalidad de grupos multigrado de tercer ciclo.

4.1 FUNDAMENTACIÓN.

La realidad educativa en el medio indígena tiene especificidades propias que la caracterizan como tal y la diferencian de las demás. Esto, gracias a la gran diversidad cultural y lingüística que hoy en día persiste en cada pueblo y comunidad indígena en que habitan, misma que se manifiesta en la vida escolar de la mayoría de las escuelas del Subsistema de Educación Indígena; cuestión que cada vez se hace notoria y, en mayor dimensión, en las escuelas con grupos multigrado, multilingüe y multicultural; y donde la relación e interrelación de educandos de diversos grados, culturas y lenguas; se manifiesta abiertamente, así como sus propias concepciones de mundo, formas específicas de aprender y formas muy particulares de vida. Y un sin número de acciones políticas de segregación y de discriminación, implementadas por caciques, autoridades municipales y educativas tanto en el ámbito local como estatal y federal.

En dicha realidad, la interculturalidad está presente en la cotidianidad de los protagonistas, y se expresa de manera informal y/o formal, una vez que comprende el proceso de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto, y exige que la práctica docente sea más flexible, compleja y abstracta; porque en el proceso educativo se ha de considerar el contexto sociocultural en el que viven y se desarrollan los estudiantes, sus historias y costumbres, valores y tradiciones, juegos y obligaciones, formas de relación entre compañeros y con un adulto, lengua y cultura así como sus problemas y aspiraciones; cuestiones que todo maestro indígena debe ir descubriendo como condición ineludible para realizar su trabajo con éxito y con sentido para los alumnos. Ya que,

cuando el maestro valora, respeta y retoma estos aspectos y los articula en el proceso educativo, logra la comunicación, gana la confianza y la comprensión de parte de los educandos, logrando con ello, como resultado que construyan sus conocimientos.

En lo que toca a la socialización del niño, hay que considerar que ellos, desde muy temprana edad empiezan a desarrollar trabajos: manuales, agrícolas y domésticos; también a expresar dudas y comprender explicaciones, imitar las acciones y actitudes de sus mayores, así como a recibir y seguir instrucciones; en fin a razonar en su vida diaria mucho antes de ingresar a la escuela. Lo que permite decir que ellos, poseen un cúmulo de saberes y conocimientos significativos y con sentido, y que estos han de ser retomados en el proceso enseñanza-aprendizaje, en la escuela. En otras palabras, concebirlo como un ser biopsicosocial, que día a día construyen sus propios conocimientos al interior de su contexto, a través de la imitación de sus mayores y del ensayo y error; o lo que es lo mismo, conviven con la naturaleza y con los habitantes de su comunidad.

Por todo lo antes dicho, los alumnos deberían de ser el centro de atención del maestro, el proceso enseñanza-aprendizaje, las actividades y trabajos escolares, de la relación de lo que conocen con lo que desean saber, si ello ha de tener sentido para él. Por lo tanto, habría que relacionar los conocimientos que se enseñan con las experiencias, saberes y conocimientos que ellos ya poseen, o que son adquiridos desde su seno familiar y social.

Como lo establecen las corrientes pedagógicas no homogeneizantes y democráticas de la interculturalidad, los educandos que practican su lengua y cultura autóctonas en sus diferentes manifestaciones y relaciones sociales –se dice– tienen un mejor desarrollo en la escuela y llegan a comprender mejor lo que estudian, cuando se respetan sus propias formas de aprender, y se les permite pensar y expresarse en la lengua que mejor dominan, lo que en el caso que nos ocupa se trata de la lengua materna indígena (Cuicateca, Chinanteca, Mixteca o Español). En este mismo sentido, se ha comprobado por estudiosos en la materia que los educandos logran dominar más rápidamente el español, cuando se les enseña en lengua indígena en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En síntesis, es importante que la gran riqueza cultural y lingüística desarrollada por los educandos en su vida cotidiana, sea considerada como recurso didáctico, retomada en el proceso enseñanza-aprendizaje y que el maestro, dentro de sus posibilidades, la retome y aborde como

contenidos de aprendizaje, de lo contrario estará desperdiciando el camino que lleva a la construcción de aprendizajes significativos y con sentido. Más también que para ello, el profesor debe comprender bien la forma como aprenden los educandos, tomar conciencia de ello, aprender a escuchar sus ideas y a observar como tratan de hacer sus trabajos escolares y extraescolares. En otras palabras, ha de conocer los elementos mencionados para orientarlos y explicarles lo que necesitan saber y aprender.

No se ha de soslayar el hecho de que lo anterior significa un gran reto para el profesor, por cuanto implica mayor responsabilidad, trabajo, dinamismo y un cambio de actitud hacia la forma de educar y de atender a estos educandos, diversos y heterogéneos, a fin de que no solo contribuya y ayude en la formación, sino que también ayude a ir mejorando la comunicación y, a la vez, la adquisición de confianza en sí mismos.

También, requiere que el profesor valore su propia lengua y cultura, tome conciencia y se convenza de que la cultura y lengua indígenas propias, tienen su propio valor, lo mismo que cambiar su visión y concepción educativa tradicional por una educación indígena bilingüe con enfoque intercultural, en su más amplio sentido, pues, solo de esta manera podrá llegar a realizar una práctica educativa más dinámica, flexible, reflexiva, crítica, propositiva y participativa. De lograrse lo anterior estaríamos dando lugar a que los alumnos entiendan y comprendan su propio medio y otros medios, una vez que las actividades escolares le ayudaran a analizar colectivamente y de manera ordenada lo que han observado, escuchado y experimentado fuera de la escuela.

Para ello, habría que poner en práctica el dicho de que se debe de “hacer haciendo”; es decir, habría que dejar que los alumnos desarrollen las actividades por sí mismos, aunque se equivoquen, en lugar de someterlos a una dinámica rígida y obligarlos a repetir o copiar algo que no comprenden. Es decir, darles lugar a los alumnos como sujetos activos y no considerarlos ya más como objetos pasivos, de sus derechos y deberes, y a la vez darles la libertad de decisión y de expresión; con la intención de que piensen por sí mismos y descubran como resolver los problemas, necesidades e intereses que, día a día, enfrentan en su proceso de vida.

Para lograr lo anterior, no solo se requiere que el maestro aplique y reproduzca los contenidos plasmados en el plan y programas de estudio, sino que debe asumir su papel como tal; o poner en práctica su capacidad, creatividad y conocimientos, si no que también ha de estar

consciente de que siempre tendrá que hacer algunos ajustes en las clases que prepara, para mantener la motivación e interés de los alumnos, y lograr con éxito las metas y objetivos educativos propuestos.

Además de lo anterior, el maestro debe comprender, valorar y reconocer su identidad cultural como tal. En otras palabras, se requiere de que una vez que ya haya tomado conciencia de su lengua y cultura, y se le dé la importancia requerida a la lengua y cultura del niño, esté convencido de que la alternativa para el medio indígena es la EIBI, y de que esta permite mantener, preservar, fomentar y enriquecer nuestra lengua y cultura en su conjunto.

Y, por cuanto los niños indígenas aprenden imitando lo que alcanzan a percibir en su alrededor (contexto social) y en los trabajos que realiza sus padres (seno familiar), y por cuanto las habilidades en dichos contextos las continúan desarrollando en el aula escolar, tomando como modelo al profesor, queriendo llegar a ser igual como él, lo anterior implica que todo profesor debería de asumir su papel, cual es, el desarrollar con ética su labor, fomentar el respeto mutuo, la responsabilidad y la tolerancia y, sobre todo, haciendo que lo que dice y lo que hace tengan congruencia.

En síntesis, la perspectiva educativa intercultural será posible solo cuando los profesores están convencidos en cambiar su concepción educativa, su visión de sociedad y de mundo, vean la otredad como verse a sí mismos y reflexionen, analicen, critiquen y propongan nuevas actividades que vayan de la mano con las necesidades y problemáticas de la cotidianidad de la comunidad. También, se requiere para ello, que ellos dejen de reproducir los contenidos programáticos y que la escuela, en su conjunto, se preste y dé la oportunidad de encontrarles sentido y utilidad a la lectura y la escritura, desde el momento que los educandos vayan empezando a aprender a leer y escribir. Así mismo, el maestro ha de asumir responsabilidades concretas y prácticas, que vayan más allá del simple discurso, sino que sean algo más prácticos, vinculado a la realidad de los educandos. También cuando intervengan y se involucren todos los sectores y actores educativos inmediatos, tales como: Padres de Familia, Autoridades Educativas y Municipales, o sea toda la comunidad en su conjunto.

4.2. JUSTIFICACIÓN.

Sin embargo, en más que un contexto interétnico no se ha logrado retomar esta interculturalidad para desarrollar la EIBI como tal en el proceso enseñanza-aprendizaje con los educandos, por factores diversos que repercuten directa e indirectamente en el proceso educativo, tales como: la carencia de una formación profesional e intelectual del maestro indígenas y no indígena, o sea, del profesorado en general, y, aún más, particularmente los que dan atención educativa a grupos multigrados, multilingües y multiculturales, como el estudiado, lo que acarrea como resultado una inadecuada labor docente y supervisión escolar; así como el olvido y el desinterés, en la mayoría de los casos, de la función social del maestro y de la escuela; por lo demás, tampoco existe una capacitación y actualización del docente que esté adecuada al contexto educativo indígena y no indígena. En otras palabras, no existen espacios que proporcionen la formación requerida para atender a estos grupos y mucho menos una formación desde la perspectiva bilingüe intercultural, ya que los que existen, como las Escuelas Normales, Superiores y UPN, se enfocan, regularmente, más a la formación para la atención de un grado escolar.

En este mismo sentido y para el caso del que se ocupa el presente trabajo, todo aspirante que pretende ingresar a las filas del magisterio en general e indígena en particular, se aprecia que no se cuenta con los elementos y herramientas necesarios para educar a un grupo escolar y, mucho menos, la formación para articular contenidos de aprendizaje o adecuar la educación de acuerdo a las condiciones y circunstancias de los educandos. Lo cual no varía aun si se atiende un solo grado escolar, basándose de los materiales educativos, o si se atiende a grupos multigrado, ni tampoco si se toma en cuenta la lejanía en que se encuentran estas escuelas. Y el hecho de que la mayoría de los que llegan a ellas sean profesores de nuevo ingreso.

Así mismo, en la región no se conoce caso alguno en el subsistema de educación indígena bilingüe intercultural en que, una inspección actúe con flexibilidad, comprensión, amplitud y liberalidad de criterio en el proceso de administración educativa, ni de una que sepa, en cada instante, poner en práctica acertadamente métodos, procedimientos o modalidad técnica eficaz para ello, de tal suerte que su intervención amplíe las perspectivas técnicas del maestro o a modo que resuelva sus problemas, pese a que, éste necesita poseer una cultura notable, una preparación pedagógica sólida, extensa y democrática, y una capacidad práctica extraordinaria, para llevar a la práctica la perspectiva bilingüe intercultural.

Como resultado de esta inadecuada formación profesional el docente en el medio indígena, intenta aplicar cierta metodología y estrategias didácticas, que muchas de las veces no conocen a fondo y menos la dominan, como es el caso de la EIBI; lo que le lleva a la reproducción de metodologías elaboradas y desarrolladas en la lengua oficial, desvinculadas y ajenas a la realidad de los educandos. A ello se agrega el que en ocasiones dichos documentos son trabajos de escritorio o adaptaciones elaborados para una zona urbana e industrial; lo que hace que estén totalmente desvinculadas de la realidad educativa indígena, es decir, fuera del contexto físico, social o cultural y de la cosmovisión de los inmediatos protagonistas.

Por lo que toca, quienes asisten a recibir cursos de actualización a distancia, implementados por el PARE⁴⁶, asistían motivados para justificar días y cobrar el incentivo económico que se recibía como apoyo. Cabe decir que a la mayoría de estos cursos, asistían los profesores de base (comisionados), mismos que después se encargaban de reproducirlos, dentro de sus posibilidades, proceso que no permite aclarar las dudas que se presentaban; y si contribuían a la confusión del maestro, en lugar de resolver los problemas que él enfrentaba y ha de enfrentar en la enseñanza–aprendizaje bilingüe intercultural.

Actualmente (de 1997 a la fecha), como resultado del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, los cursos nacionales y estatales de actualización permanente de los docentes en servicios, son coordinados por el Centro de Maestros, los primeros de carácter autodidacta, mientras los estatales son coordinados por profesores que tienen facilidades de hacerlo, para lo cual reciben un curso de capacitación para después reproducirlos a los profesores inscritos al programa Carrera Magisterial. También, en ambos cursos, es evidente que se acude para obtener puntos para Carrera Magisterial, es decir, se asiste con la sola intención de alcanzar este objetivo y no para lograr una formación y compromiso moral, como lo es de poner en práctica lo aprendido con los educandos. En mi opinión dichos cursos son más una justificación por parte del sistema que una real preocupación de formación del maestro en general.

En esto, también tiene que ver en gran medida el hecho de que el sistema educativo pregona una práctica educativa que –se dice– vaya de acuerdo a las necesidades e intereses de la élite, es decir, se tiende a llevar a cabo una educación que se traduce en nuestro país, en una mera

⁴⁶ En un principio se llamó Programa para Abatir el Rezago Educativo, hoy en día se le denomina PAREIB, Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica.

herramienta o medio de control y reproducción cultural, política, lingüística e ideológica del Estado, de manera implícita y explícita, una vez que en dicho espacio se determina hacia donde tiene que guiarse el Sistema Educativo Nacional, se fijan las posiciones, enfoques, fines, objetivos, propósitos, planes y programas, los proyectos de capacitación y actualización docente, y donde se definen las estrategias didácticas y metodológicas a seguir, siendo esto más notorio en la educación básica que en los otros niveles educativos.

Además, en su diseño y elaboración no se ha tomado en cuenta la participación social y mucho menos se ha considerado las problemáticas, necesidades e intereses de los indígenas o de aquellos a quien se les destina, una vez que siempre hace caso omiso de las expectativas o prejuicios que se puedan presentar por ello. Es claro, pues, que la visión y posición educativa del Estado es, seguir aspirando a construir un país homogéneo, donde se fomente una cultura y lengua nacionales, se tenga una misma cosmovisión de mundo; en fin uno en donde haya mayor mano de obra barata y desempleo; y donde se enriquezcan unos cuantos y se empobrezcan, más de lo que ya están, la mayor parte de la sociedad nacional, dando lugar a la pobreza extrema. Cabe decir que lo anterior se ha visto acentuado más recientemente a través de la política neoliberal y de la globalización, en su más amplio sentido; lo que significa que el sistema educativo es dependiente y funciona de acuerdo a las líneas y planteamientos preestablecidos por organismos internacionales.

Por otra parte, las escuelas que atiende el Subsistema de Educación Indígena no son ajenas a todo lo anterior, a pesar de que hay maestros que pretenden programar sus actividades de acuerdo a la realidad social en donde se encuentran, valorando y articulando los contenidos de aprendizaje, pero siendo los menos. A pesar de ello finalmente se cae en una práctica que lleva a la homogeneización lingüística y cultural, hasta en las escuelas más alejadas e incomunicadas, mediante las instancias normativas y administrativas existentes.

Sobra decir que aunque, la DGEI ha retomado las demandas del magisterio indígena, y ha diseñado propuestas didácticas, implementado cursos-talleres y elaborando libros de texto en lenguas indígenas, no ha logrado, en su totalidad, satisfacer las inquietudes e intenciones que le dieron origen; por un lado, por lo difícil que resulta concretar y unificar un solo alfabeto que represente a las variantes dialectales de cada lengua indígena y, por otro, porque los libros elaborados lo están en la variante dialectal que dominan los diseñadores y colaboradores. Por lo demás porque dichos documentos han sido elaborados únicamente en dichas lenguas en algunas

asignaturas y ciclos escolares, mientras que en las demás hace falta concretarlas –se dice– por falta de apoyo económico y asesoría técnica, voluntad y compromiso moral–social.

Además, es lugar común que estos materiales no llegan por lo general a su destino final, a manos de los inmediatos protagonistas, tal como lo manifiesta la profesora que colaboró para esta investigación, ya que muchos de los materiales le son desconocidos y que los necesita, no para reproducir su contenido sino para conocer y retomar lo valioso de ellos. Lo es también el hecho de que si bien en algunos casos si logran llegar a manos de los educadores, lo hacen fuera de tiempo, o cuando la propuesta ha sido reemplazada por otra mejor, como sucedió con la propuesta de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, hoy transformada en Educación Intercultural Bilingüe.

Por otro lado, no hay que descartar que las problemáticas, condiciones y circunstancias que se viven en los pueblos y comunidades indígenas (desnutrición, enfermedad, falta de higiene, fatiga por exceso de trabajo físico, etc.), apremiantes que de manera explícita estos repercuten en el proceso enseñanza–aprendizaje; mismas que el maestro enfrenta, a diario, de manera directa y/o indirectamente. Más también, la atención a grupos multigrado representa dificultad y sobrecarga de trabajo, por lo que se atiende a varios grados al mismo tiempo, y porque al mismo tiempo se realizan funciones de creación y administración, lo cual dificulta el hecho de querer ofrecer una educación de calidad para todos los educandos.

En síntesis, hasta el presente no existe un currículo educativo oficial específico para la Educación Indígena Bilingüe Intercultural, y lo que se da como política y práctica educativa hacia ese fin, si bien es utilizado en los discursos oficiales, no se traduce en hechos: es demagogia. Por lo que toca a la existencia de proyectos y programas pilotos con ésta perspectiva, en algunos contextos, des-corporativizados, como el proyecto implementado en Oaxaca, que lleva por nombre “la Marcha de las Identidades Étnicas”, el que si bien es un proyecto que pretende la construcción de un currículo bilingüe intercultural, no ha culminado por la falta de recursos financieros que el Estado no quiere aportar, amén de que los más quedan en intentos.

Por lo tanto, considero que para mejorar la educación en general y lograr concretar en la praxis la EIBI en particular, como alternativa para el progreso de nuestros pueblos y comunidades indígenas, es urgente y necesario que el sistema educativo se reestructure en su totalidad, y el subsistema de educación indígena en particular desde una perspectiva bilingüe intercultural,

haciendo hincapié en las nuevas exigencias de la sociedad heterogénea, pluricultural, que es nuestro país, y más particularmente en los centros de formación docente, sea a partir de programas orientados a la formación profesional desde la perspectiva bilingüe intercultural. Así mismo, la consecuente capacitación y actualización de los docentes en servicio desde este enfoque.

4.3. OBJETIVOS.

Considero que la gran riqueza cultural y lingüística de nuestros pueblos y comunidades indígenas deben ser retomados y contemplados dentro de la programación anual y de la programación de clase del profesor, lo que permitiría, dentro de nuestras posibilidades, ir desarrollando la EIBI paulatinamente, y no estar esperanzado que alguien nos presente estrategias didácticas y metodológicas para su desarrollo práctico con los educandos. No hay que olvidar, que en el campo educativo o el trabajo docente no existe una receta que nos diga como iniciar, desarrollar y terminar nuestro trabajo con los educandos; si bien en algunos casos, hay sugerencias y recomendaciones generales que nos dan la idea de cómo ir construyendo y abriendo nuestro propio camino.

Para ello, no hay que esperar con los brazos cruzados a que alguien construya estrategias didácticas y metodológicas para avanzar, sino que hemos de ir retomando las experiencias de algunos maestros que valoran y adaptan los contenidos a enseñar en base al contexto indígena donde están inmersos, para llevar a cabo el bilingüismo y la interculturalidad en la escuela, ya sea como práctica simultánea o secuencial; tomando en cuenta que el primero se refiere a lo que el maestro realice en su clase en las dos lenguas al mismo tiempo, primero con la lengua materna indígena y enseguida con la segunda lengua que es el español (L1-L2); y que la segunda se refiere a abordar cada uno de los contenidos étnicos, saberes, experiencias, historias y conocimientos tradicionales de los pueblos y comunidades indígenas, así como conocimientos regionales, nacionales y universales, desde una relación horizontal y de comunicación, privilegiando la tolerancia, el reconocimiento a lo diverso y el respeto a la diferencia.

En otras, habría que asumir el papel de investigador y experimentador, ya que de allí saldría el camino que permita ir mejorando y concretando pasos más firmes y como resultado llegar a

concretar la aplicación de la EIBI. Lo cual depende, en mucho, de la creatividad, la imaginación, la habilidad, la claridad, la motivación, el estímulo, la valoración y la articulación de los contenidos de la enseñanza y aprendizaje de acuerdo al contexto social del educando. A la vez, que se implemente una comunicación en las dos lenguas, de manera horizontal, tolerante, respetuosa y profesional; pues lo que se pretende es que haya una verdadera interacción de comunicación utilizando ambas lenguas tanto dentro o fuera del aula escolar, y sus culturas.

En este sentido se pretende ejemplificar la unidad didáctica, que permita contribuir en la actualización del profesorado en general y en particular a los que atienden grupos multigrado, que con esfuerzo, voluntad y determinación sí es posible el desarrollo de la EIBI, a partir de Temas Generadores, que permitan la articulación de contenidos étnicos, tradicionales o no convencionales con los contenidos formales o convencionales, y con ello, contribuir en la construcción de conocimientos significativos y con sentido para los educandos y a la vez el enriquecimiento del repertorio cultural y lingüístico de los mismos, desde una posición de tolerancia, de reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística, y de respeto a las diferencias.

4.4. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS-DIDÁCTICAS.

Para llevar a cabo esta propuesta considero que el maestro, habría de conocer primeramente a los alumnos⁴⁷, si ha de desarrollar e impartir una educación acorde a sus necesidades, problemáticas e intereses, al mismo tiempo que formando para la vida; de lo contrario únicamente le estaría instruyendo y llevando a reproducir los contenidos escolares. Con esta finalidad en mente ha de implementar actividades de exploración (momento inicial) que permitan conocer las características esenciales de los educandos, mediante exámenes, lecturas, dictados, escritura libre y ejercicios de opciones básicas; procesos que algunos autores denominan diagnóstico escolar, como lo hace Cesar Coll; ya que hacerlo permite verificar y conocer las habilidades intelectuales, hábitos, destrezas, aptitudes y valores culturales tanto positivos como negativos de los alumnos.

⁴⁷ El educando –no hay que olvidarlo– es un ser biopsicosocial que requiere ser estudiado desde el complicado mecanismo de la vida infantil, para conocerlos y poder ofrecerles una práctica docente, más acorde a su realidad, despertando sus intereses y esfuerzos, satisfaciendo necesidades y conduciéndolos a un desenvolvimiento práctico e integral.

Así mismo, hay que conocer la situación social y económica en que se encuentran los padres de familia. Una ficha de datos personales (ficha de trabajo), puede servirnos para anotar la ocupación de los padres, el trabajo que realizan, su situación de salud, alimentación y dónde viven. Esto, con la intención de trabajar en coordinación con ellos, haciéndolos colaboradores y partícipes de la vida escolar de sus hijos, involucrándolos en el trabajo en el aula; instrumento que permite tener un panorama general de las condiciones de cada familia, y que puede dar la pauta para asumir responsabilidades más flexibles y comprensibles ante la realidad misma.

La intención de lo anterior, es impulsar por una parte mas la acción que la exposición en el proceso educativo, más la práctica que el discurso; desarrollando un proceso enseñanza–aprendizaje activo y reflexivo, y allegado a los intereses y realidades de los niños; y, por otra aprovechar las conversaciones que tienen los mismos sobre el campo, las plantas, los animales, el trabajo, la vida familiar y comunitaria, y retomar estos como punto de partida para promover nuevos conocimientos sobre otras realidades culturales, e implementar ejercicios de indagación hacia su propio contexto físico y social en lengua indígena y en español, a través de lo que Paulo Freire denomina “Temas Generadores”.

Esto significa que en la programación de actividades habría que partir de los intereses y vivencias de los educandos, desde luego, tomando como marco de referencia el lenguaje cotidiano, propio y familiar (lenguaje coloquial) y no el artificial que suelen presentar los materiales educativos, las normas y valores, sino más bien el cuadro de referencias y juegos de los educandos, ya que en el se encuentra plasmado lo que interesa aprender y da pistas para comprender lo que son capaces los educandos de aprender. La programación en este caso servirá de guía e instrumento útil al maestro, habrá de tener una estructura abierta, flexible, adaptada a varios niveles y a los intereses de los niños, respetando sus iniciativas y diferencias individuales. En su elaboración, también se ha de tener en cuenta una gran variedad de actividades prácticas de acuerdo a cada asignatura de enseñanza, mismas que partiendo desde luego del medio donde estemos laborando, deben ser adaptadas al entorno del niño bajo la forma de Unidad Didáctica.

Sin embargo, en este caso la unidad didáctica⁴⁸ (organización por ciclos, enseñanza cíclica y distribución de actividades), ha de ser elaborada de tal forma que permita dar atención educativa a

⁴⁸ Es una forma de organizar los contenidos de aprendizaje, a partir de temas similares, que permite la generalización de conceptos, a partir de un contenido de aprendizaje amplio y relevante, o tema generador.

varios grados escolares al mismo tiempo y de manera simultánea, cual permita al maestro la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje de grupos multigrado, lograr alcanzar los objetivos propuestos y que los niños verdaderamente aprendan, a la vez que dar una atención más eficiente y práctica a estos grupos. Y, a fin de que sea útil y comprensible debe integrar contenidos específicos de las asignaturas correspondientes y presentan los organizadores de lo simple a lo complejo, de lo particular a lo general y de lo superficial a lo profundo.

Dicha Unidad Didáctica ha de ser elaborada tomando en cuenta los recursos didácticos proporcionados por el sistema educativo nacional (plan y programas de estudio, fichero, libro para el maestro y los libros de texto, entre otros), así como actividades previas que den pauta a su construcción, entre las que se encuentran: la selección de contenidos; la correlación de objetivos, contenidos y actividades; la integración de contenidos que partan de las necesidades del maestro y de las características de los alumnos; su correlación en materias y grados; tal que permitan posibilitar actividades diseñadas en base a las interrogantes de los alumnos e investigadas por el docente.

En fin, el instrumento referido, lo podemos caracterizar como un proyecto de indagación que permite, a través de la observación participante, detectar problemas y determinar estrategias para adecuar, orientar o enriquecer el proceso educativo; por ello debe existir el compromiso real de todos los involucrados. No olvidando que el niño aprende cuando se plantea dudas, formula hipótesis, retrocede, manipula objetos y llega a conclusiones parciales, es decir, cuando se producen modificaciones en lo que conoce y hace. También que la interacción y el grupo son medios y fuentes de experiencias que posibilitan el aprendizaje y que este está en permanente cuestionamiento y transformación.

La escuela con grupos multigrado, como cualquier otro tipo de centro educativo, debe gozar de (completa) autonomía para adaptar la labor escolar a sus alumnos, sin llegar a permitir o confundir intencionadamente esta con desorganización, indefinición o desorientación. Esta autonomía en mi opinión existió en cierta forma en tiempos de la II República, cuando los maestros de escuelas unitarias elaboraban los programas en función de sus necesidades y posibilidades y la supervisión los sancionaba con o sin modificaciones.

En dicha programación⁴⁹ se han de definir objetivos, métodos, técnicas y modos particulares de presentación y desarrollo junto con los educandos; seleccionar y correlacionar los contenidos a abordar, determinando las experiencias y las actividades prácticas a implementar; prever recursos didácticos y material de apoyo, de preferencia los que sean de la comunidad y, además, que sean conocidos por los educandos; precisar el tiempo adecuado que permita llevar acabo cada actividad, no como determinante sino como un parámetro y, por último, ha de prever la evaluación como tal, tanto de los alumnos y el proceso como del profesor; con el propósito de ir mejorando el trabajo docente con resultados exitosos y prácticos.

Como se mencionó el tiempo si bien es fundamental, debe de ser flexible, ya que lo importante es llegar a lograr desarrollar todas las actividades programadas, lo que no significa dar tiempo libre a los educandos para que lo utilicen a su gusto; sino el respetar cada una y todas las actividades de la programación y de los objetivos propuestos.

Más, para que los educandos comprendan y aprendan lo que se les esté enseñando, se requiere organizar una variedad de actividades y darles la oportunidad de realizarlas y de expresar lo aprendido con sus propias palabras; para ello, el maestro buscará la forma de correlacionar las actividades y tener muy en claro cómo cada actividad va servir a los niños para aprender el tema y guiarlos, a la vez que los propósitos de cada actividad. El proceso de correlación de contenidos de aprendizaje en diferentes asignaturas propuesto, facilita el plan general como el avance programático que a diario se lleva a cabo; también permite definir los contenidos semejantes en una misma asignatura para ser trabajado de manera simultánea con los diferentes grados del grupo.

En síntesis, la programación o planeación de trabajo constituye el eje conductor de los otros momentos (de desarrollo y evaluación), pues de ella depende en gran parte la operatividad y los resultados favorables y exitosos a alcanzar. Por ellos y para su realización hay que conocer y estudiar el plan y programas de estudio, separar las metas comunes en todos los grados, jerarquizar los contenidos, enlistar los temas secundarios y los complementarios por separado, así como los temas centrales conocidos al interior de la comunidad o contenidos étnicos y sus equivalentes interculturales.

⁴⁹ A parte de la programación didáctica, ha de haber una programación general o plan de trabajo anual, en que abarque aspectos de organización y limpieza de la escuela, reparto de responsabilidades, selección y socialización de metodologías de enseñanza-aprendizaje, recursos y materiales didácticos y se fijan los criterios de evaluación, se enlistan las necesidades más prioritarias y se fijan fechas de gestoría, entre otros aspectos.

4.5. PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

La implementación y aplicación de esta propuesta en las escuelas de educación indígena en general y en particular en las de grupos multigrado, es muy importante y necesaria la organización, tanto interna como externa de la escuela, para lograr los propósitos y metas deseadas y planeadas. Lo que equivale a decir que en ella es de gran importancia la organización de los alumnos en la realización de las diversas actividades, tareas, trabajos escolares y extraescolares como lo son diferentes comisiones que permitan el buen funcionamiento de la misma; ya que su participación en cada grado ha de contribuir a dirigir y lograr los trabajos a realizar, asimismo es importante la libertad de trabajo al interior o fuera del aula, siempre y cuando esta no interrumpa el trabajo de los demás; dado que el maestro no puede dar atención adecuada y oportuna a cada grado escolar.

Así mismo, al interior del aula del grupo multigrado se ha de destinar un lugar especial para los recursos y materiales didácticos, tanto los comprados como los elaborados y/o recolectados, como son: pequeños trazos de madera, piedritas, corcholatas, cajitas, botecitos, trapos, bolsas, mapas, fotografía, personajes históricos, carteles, láminas, cartulinas, colores, trozos de papel, papel, tijeras, reglas, pegamento, lápices, gises, borradores, sacapuntas, etc., asimismo, el orden de los diferentes textos (libros, libros de texto, libros y cantos de CONAFE o de la SEP, revistas, folletos, periódicos, y los libros que escriben y arman los propios alumnos, entre otros) en la biblioteca escolar. Lo cual requiere del nombramiento de una comisión de biblioteca formada por alumnos y el comité de padres de familia, quienes han de ayudar a organizar y a hacer que este espacio funcione; misma que el maestro coordinará y apoyará.

Por otro lado, dado que el ser humano por naturaleza se relaciona e interrelaciona, vive y convive con los demás, al interior de una sociedad que mediante su participación en las dinámicas sociales, los actos de unos individuos dependen o complementan los actos de los demás, y que tal hecho hace que se adquieran experiencias, saberes y conocimientos; el maestro debe retomar estas cuestiones para desarrollar y complementar su práctica educativa y recurrir a la dinámica de grupo escolar, una vez que todo ello permite la motivación e interés de la clase, y genera un clima que favorece el desenvolvimiento colectivo del grupo y el desenvolvimiento armónico del educando, es decir un clima social de verdadera democracia, donde el profesor asume el papel de guía y promotor de actividades y los educandos se constituyen en los principales agentes de su propio aprendizaje.

Lo anterior también se justifica por el hecho de que el trabajo en equipo y la dinámica de grupo no es posible darse de manera individual, ya que como se dijo antes los alumnos no aprenden solos, sino con los demás. Entonces en la conducción del grupo multigrado y el trabajo en equipos, constituye una base para la construcción de conocimientos y lo mismo que la aplicación de dinámicas y técnicas de aprendizaje. Más no se ha de descuidar el estudio y trabajo individual, pues también tiene su importancia, una vez que la enseñanza individualizada constituye uno de los intentos más serios para tratar a cada alumno como un ser diferente a los demás. Por lo tanto, el maestro y en particular los que atienden grupos multigrado, deben poner una particular voluntad en el tratamiento indiscriminado e inteligente de los alumnos, fomentando la tolerancia, el reconocimiento y el respeto a sus diferencias.

Además, el trabajo por equipos permite realizar en forma conjunta el conocimiento, lo cual permite a los alumnos ir madurando la idea de no depender directamente del maestro, y crear hábitos de trabajo independiente, en los que manifiesten su capacidad, conocimiento y creatividad libremente. Para ello, es recomendable que desde el inicio del ciclo escolar el maestro promueva la formación de estos hábitos y actitudes en los alumnos, y tomen la iniciativa de hacer algo, se formen una actitud hacia la autogestión (autonomía) y el trabajo del maestro resulte más dinámico y eficiente. Lo cual lleva al fomento y desarrollo de un aprendizaje más significativo y duradero en los educandos.

En síntesis, en el proceso enseñanza–aprendizaje, con grupos multigrado se han de realizar trabajos individuales, trabajos en equipo, grupales y comunitarios, ya que permiten el agrupamiento de los alumnos y el intercambio de experiencias y puntos de vista. Tomando como resultado –en nuestra opinión– la construcción de aprendizajes significativos y con sentido para ellos.

Por lo demás, las explicaciones hechas por el maestro deben de tener sentido, más que ser un complemento de la tarea escolar, es decir deben llevar a la aclaración de dudas, el asesoramiento y ayuda, y ser una introducción general al estudio de todos y cada uno de los temas de aprendizaje; tomando siempre en cuenta el contexto en que se desenvuelven los niños y los conocimientos que han adquirido fuera de la institución escolar para enriquecer el programa y el proceso enseñanza–aprendizaje.

El proceso educativo, referido parte de las diversas actividades contempladas en la Unidad Didáctica antes mencionada, partiendo para ello de la manera como se especifica enseguida: El maestro ha de retomar los conocimientos previos de los alumnos y a la vez llevar a cabo la sensibilización e indagación que le permita conocer los intereses de los educandos; mediante preguntas, comentarios, sugerencias, anécdotas, experiencias o cuestionamientos; proceder luego a la sistematización de los contenidos y a elaborar la introducción a los temas de estudio, desarrollando un proceso educativo paulatino y cauteloso, con el apoyo de los materiales educativos, elaborados con anterioridad; seguidamente habrá de dar confianza a los alumnos para que realicen las actividades y trabajos escolares, tales como redacciones breves, claras y entendibles, utilizando distintas formas de redacción y realización de tareas, ya sea a través de oraciones inconclusas, mapas, dibujos, gráficas o cuentos, canciones e historias, etc., y, por último hacer los comentarios generales y pertinentes.

Ha de inducir también a la investigación y reflexión permanente a fin de que adquieran conocimientos, habilidades, destrezas, hábitos, actitudes y valores, que les ayuden a desarrollar sus propias formas de vida, así como a ser verdaderos partícipes y responsables de su aprendizaje. En este proceso debe de predominar el trabajo escolar mediante el juego, y no olvidar dar la atención personalizada a los alumnos con procesos de aprendizaje diferentes, además habría que repetir, explicar o ampliar los objetivos de determinado tema cuando así lo requieran.

En el momento de abordar un tema en el salón de clase, conjuntamente con los educandos, se ha de partir de una introducción general sobre el tema, de acuerdo al grado y su nivel de profundidad, y consecuentemente dando la atención o asesoría debida a cada grado escolar. Es decir, la metodología consiste en partir de la realidad de los niños, para convertir los contenidos programáticos en aprendizajes significativos y promover que sean aplicables por los educandos en su vida cotidiana.

Por lo que toca a los niños, estos tienen que ser motivados a pensar por sí mismos y descubrir cómo resolver las diferentes actividades en cada una de las asignaturas. Y, para lograrlo, el maestro siempre tendrá que hacer algunos ajustes en las clases que ha preparado, a fin de mantener el interés de los alumnos y lograr los objetivos que se persiguen. Lo que significa, que en dicho proceso educativo todos los protagonistas han de *“aportar su granito de arena”* y ser parte de su desarrollo y cambio, cambio real y verdadero que se ha de manifestar en la cotidianidad de los educandos.

Y, por cuanto las asignaturas de aprendizaje en este y en otros ciclos no son homogéneas, sino que tienen sus propias particularidades, el maestro habrá de darle atención adecuada a cada una de ellas. Por ejemplo, al abordar la asignatura de Español habría que partir de actividades conocidas (conocimiento previo), las actividades que realizan los niños en su vida cotidiana, ampliación de la relación, interrogantes sobre la lectura, subrayado de palabras desconocidas, investigar al no encontrar o no poder entre todos intentar dar una definición, elaboración de resúmenes y descripción de su contexto inmediato, y respecto de la comprensión práctica y fomento de la lectura de textos libres, preguntar lo que hayan entendido, y los que ya leen que ayuden a los que todavía no.

Así en el caso de la asignatura de matemáticas se ha de privilegiar el planteamiento y solución de problemas prácticos, conocidos y de la cotidianidad de los alumnos, así como retomar los recursos y materiales propios de la comunidad; retomar conocimientos previos y experiencias de actividades desarrolladas en su seno familiar; y nunca obligar que los alumnos aprendan algo de memoria; por igual, antes de abordar el libro de texto, se han de realizar actividades diversas (seriación, clasificación, repartición, manipulación objetos, piedras, fichas, hojas, semillas), así como la planeación de actividades, de contenidos similares, y la asignación de tareas específicas con diferente grado de complejidad mediante fichas de trabajo.

En las asignaturas de Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Civismo, habría que partir de la recuperación de los saberes de los alumnos, con trabajos específicos, ya a través de fichas de trabajo, cuestionarios, investigación en biblioteca, dibujo o maqueta. En estas áreas hay que privilegiar mas los tipos de actividades como lo son: la plática introductoria para el grupo (retroalimentación), Lectura del tema, hacer un resumen con interpretaciones propias en ambas lenguas, y, en historia, puede jugarse a contar e inventar historias o la representación de líneas de tiempo.

En educación física y artística, habría que implementar actividades como: trotar, correr, diversos ejercicios, jugar básquetbol, saltar con la cuerda y obstáculos; ejercicios de coordinación, y dibujos libres. Ya sea trabajo en equipo, grupal y/o individual.

La propuesta conlleva siempre la intención de fomentar la construcción y la investigación en ambas lenguas (indígena y español), de sistematizar lo investigado, de organizar las formas de participación; así como la Presentación de la información; Aclaración de dudas; Auto-evaluación; y

Exposición de los trabajos en la comunidad en un espacio del periódico mural. Además llevar a cabo actividades de escenificación de: personajes, tiempo, costumbres, etc., donde hay que estar siempre atentos a las diferencias entre los niños, por lo que no todos aprenden al mismo tiempo.

4.6. LA EVALUACIÓN.

En esta propuesta la evaluación es un proceso permanente–secuencial de aplicación que el maestro emplea desde el inicio del ciclo escolar y mantiene durante todo el curso hasta su culminación. Es decir, es un proceso continuo, sistemático, congruente, flexible y objetivo, que el maestro emplea durante todo el proceso enseñanza–aprendizaje, conjuntamente con los educandos, tomando como referencia los objetivos y contenidos de aprendizaje desarrollados en ambas lenguas: indígena y español.

Esta comprende tres tipos: diagnóstica, continua y final. El primero se refiere a la exploración de las formas o procesos de aprendizaje de los educandos, el cual nos permite hacer la planeación o programación de las diversas actividades del proceso educativo. La continua, que se refiere a todo el proceso en general donde se evalúa tanto a los alumnos, el proceso educativo como al maestro, proceso que nos permite emplearlo como elemento realimentador para valorar, analizar, reflexionar y mejorar la práctica docente, con el fin de que apoye y modifique las actividades que implica la transformación del conocimiento del alumno y la practica docente. En este proceso se emplean medios sencillos de evaluación como: encerado, papel, lápiz, interrogatorios orales, composiciones escritas, ejecución de trabajos, demostraciones prácticas de habilidad y apreciación de la conducta de los educandos dentro y fuera de la escuela.

También se han de aplicar pruebas escritas cada dos meses (bimestrales), con diferentes tipos de reactivos tales como de correspondencia, de complementación y/o de opción múltiple, de afirmación, justificación y preguntas abiertas. Así mismo, se ha de tomar en cuenta las tareas, participaciones del grupo, en equipo e individuales, lo cual permite darse cuenta en donde es necesario la retroalimentación o en su caso la repetición de la clase.

Es decir, la evaluación que permite conocer los avances del proceso educativo en el transcurso o al término de las actividades en cada una de las asignaturas; donde se evaluarían las habilidades, actitudes, hábitos, destrezas, conocimientos, aptitudes; y la participación en el desarrollo de actividades, realización de tareas; exposiciones; solución de problemas, etc...

Al respecto, la evaluación final, consiste en valorar tanto cualitativamente como cuantitativamente el proceso y los productos alcanzados, lo que arroja las calificaciones finales. Mas hay que tener en cuenta que estos procesos no se dan de manera aislada e independiente sino que van de la mano, se complementan, se relacionan y se interrelacionan mutuamente, y dan cuenta del desarrollo del proceso curricular seguido para alcanzar los objetivos propuestos, tanto de enseñanza como de aprendizaje. O lo que es lo mismo dan cuenta de la construcción de conocimientos significativos y con sentido para los educandos indígenas y no indígenas, propiciando y fomentando el mejoramiento de la educación indígena en particular y la educación en general.

4.7. MUESTRA DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA.

La presente Unidad Didáctica –**La Fiesta de Todo-Santo**– está destinada para los alumnos del tercer ciclo, de la Escuela Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata” de San Juan Bautista Cuicatlán, donde se concentran niños con lenguas y culturas diversas; ellos, son: Cuicatecos, Chinantecos, Mixtecos y Castellano. Dicha unidad está prevista para laborar 15 días en las asignaturas de: Español, Geografía y Matemáticas.

Considero que el tema es apropiado y del interés de los educandos, porque a la vez que forma parte de la base de las experiencias, saberes y conocimientos previos de los alumnos, también suscita la motivación e interés por aprender algo más y porque constituye un reto para sus conocimientos actuales y les permite reconocer y demostrar que aprenden algo útil y aplicable en su contexto tanto familiar como social. Además, a partir de ello los alumnos habrán de valorar y desarrollar su identidad como tal y su cultura, ya que en ella se consideran las costumbres y tradiciones (indígenas y no indígenas) como elementos fundamentales de ella, y dejando claro en su contenido que no existen culturas superiores e inferiores; si no que existen culturas diferentes, algunas con ciertas similitudes en algunos aspectos y otras en otros, tales como la lengua, las actitudes, etc...

ASIGNATURAS.	PROPÓSITOS GENERALES.	PROPÓSITOS DIDÁCTICOS.
ESPAÑOL	<ul style="list-style-type: none"> - Conozcan las reglas y normas del uso de la lengua, comprendan su sentido y las apliquen como un recurso para lograr la claridad y eficacia en la comunicación. - Sepan buscar información, valorarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo. - Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de texto de diversa naturaleza y que persiguen diversos propósitos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Que los alumnos formulen y emitan juicios personales sobre algún tema. - Describa en textos narrativos las tradiciones y fiestas populares de la localidad. - Redacte textos literarios - Redacte textos a partir de un esquema predeterminado.
GEOGRAFIA	<ul style="list-style-type: none"> - Que los estudiantes adquieran y ejerciten destrezas geográficas de cierta especialización. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoren la diversidad cultural de los pueblos del mundo. - Reconozcan la importancia de conocer las características demográficas de la población para conocer sus necesidades.
MATEMÁTICAS	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollen la capacidad de utilizar las matemáticas como instrumento para conocer, plantear y resolver problemas. - La capacidad de comunicar e interpretar la información matemática. - La capacidad de anticipar y verificar resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrolle la capacidad de utilizar las matemáticas como un instrumento para resolver, plantear y reconocer problemas con números naturales, fraccionarios y decimales.

CONTE NIDOS	ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS	TIEMPO Y ESPACIO	EVALUACIÓN
- Planeación de exposiciones.	<p>- Mediante preguntas directas y abiertas⁵⁰, recuperar los conocimientos, saberes, experiencias y vivencias de los alumnos, referente a la fiesta de Todo-Santo, primeramente en lengua indígena y después en español, enlistando las palabras e ideas claves en papel bond, para después retomarlas en el proceso educativo.</p> <p>- A través de la dinámica “El cartero”⁵¹, formar 4 equipos para trabajar en pequeños grupos referente a la fiesta de Todo-Santo, primero en la lengua indígena y después en español.</p> <p>- Por equipos, formular un guión de preguntas⁵² que serán utilizadas en la investigación de la fiesta de Todo-Santo con las personas mayores o caracterizadas de la colonia y/o de Cuicatlán. En los casos pertinentes habrá que utilizar las dos lenguas en la comunicación con estas personas.</p> <p>- En forma individual y después en grupo, leer, analizar, discutir y reflexionar en lengua indígena y español sobre las recomendaciones: “Cómo leer en voz alta” y “Cómo exponer en clase”, “Más ideas para preparar temas” y “Cómo presentar una exposición en público” del libro de texto del alumno en la página 202 y 203 de ambos grados.</p>	<p>- Papel bond, marcadores y masking.</p> <p>- Libreta, lápiz y borrador.</p> <p>- Español Ejercicios de quinto y sexto grados.</p>	<p>- 1 hora en el aula</p> <p>- 30 min., patio del salón.</p> <p>- 45 min. en el aula y 3 tardes en la Colonia.</p> <p>- 4 horas en el aula en diferentes días.</p>	<p>Implícitamente, al realizar las diversas actividades se estará evaluando la habilidad en la expresión oral, y la capacidad de recabar información.</p>

⁵⁰ Estas preguntas pueden ser: ¿Quiénes participan en ella?, ¿Qué actividades realizan antes y durante la fiesta?, ¿Cuál es la lengua que se emplea en la comunicación durante la fiesta?, ¿Qué tipo de comidas y bebidas se consume durante la fiesta?, etc... (En el transcurso de contestar estas preguntas es posible que surjan otras, dependiendo de las respuestas emitidas por los alumnos).

⁵¹ La dinámica consiste: 1) Agarrados de la mano, tanto alumnos como el profesor, caminarán en círculo en el patio del salón; 2) En el centro del círculo, uno de los alumnos asumirá el papel de cartero, diciendo a los demás: el cartero viene y trae cartas para todos aquellos que traen puesto tenis; 3) Dichos alumnos se cambiarán de lugar, siempre ocupando el lugar del que se movió de su lado derecho; 4) El que queda sin lugar irá formando el primer equipo de trabajo de 4 elementos con los que van quedando sin ocupar un lugar adecuado; 5) Después se cambia el que asume el papel de cartero y se nombra otro alumno que llegará a asumir dicho papel, mencionado otra característica de sus compañeros; y 6) Así sucesivamente hasta llegar a formar 4 equipos de 4 integrantes.

⁵² Estas preguntas pueden ser: ¿Dónde tienen su origen las costumbres con respecto a la fiesta de Todo-Santo?, ¿La realizan igual como aquellos tiempos?, ¿Cómo era el respeto de los jóvenes y niños hacia los adultos?, etc...

	<p>- Exposición de los equipos sobre la información obtenida de la investigación realizada sobre la fiesta de Todo-Santo, tomando en cuenta las recomendaciones ya revisadas, los bilingües lo aran en su lengua indígena y después en español.</p> <p>- En grupo analizar, discutir y confrontar la información expuesta por los equipos, referente a la fiesta de Todo-Santo, con la intención de enriquecer y fortalecer en los alumnos el significado y la importancia real que esta tiene para la familia y la comunidad, de esta manera contribuir en la reivindicación de la lengua y cultura indígenas propias de los educandos.</p> <p>-Por equipos, realizar la lectura “Cucuchucho”, texto del libro del alumno de quinto grado, página 30, y su discusión, análisis y comentarios en grupo. Este texto nos permitirá comparar y diferenciar la forma de celebración de esta fiesta de Todo-Santo con la de Michoacán y con la que se da en otros contextos del país.</p>	<p>- Papel bond y marcadores.</p> <p>- Pizarrón y gises de colores.</p> <p>- Español Actividades, 5°. Grado.</p>	<p>- 2 horas en el aula, durante 3 días.</p> <p>- 2 horas en el patio escolar</p> <p>- 2 horas, en el aula.</p>	<p>- En la exposición se notará que tanto se entendió sobre las técnicas recomendadas.</p> <p>- De la participación de los alumnos en la comparación, comprensión y emisión de comentarios sobre el tema.</p>
<p>- Comparación de técnicas para tomar apuntes de una exposición oral.</p>	<p>- De manera individual, que cada alumno anote en una hoja cuál es el procedimiento que sigue para tomar nota en una exposición o en la clase, tanto en lengua indígena como en español.</p> <p>- En grupo construir la definición de técnica, con las aportaciones de los alumnos y con el apoyo de diccionarios y otras bibliografías, en lengua indígena y español, para que los alumnos comprendan mejor.</p> <p>- Por afinidad elegir a un alumno que exprese en forma oral los conocimientos y saberes que tiene sobre la forma de celebrar la fiesta de Todo-Santo, todo el proceso que se sigue, en su comunidad natal, primero en su lengua indígena y después en español. Mientras la mayoría del grupo esté atento tomando nota de lo más relevante de la narración.</p> <p>-De manera colectiva, alumno y maestro, acudir a los archivos de la iglesia y municipio para investigar leyendas, cuentos tradicionales y anécdotas diversas de la localidad y de otros lugares referente a la fiesta de Todo-Santo, para ampliar el bagaje cultural de los educandos</p>	<p>- 16 hojas blancas</p> <p>- Pizarrón y gises.</p> <p>- Pizarrón, gises, papel bond y marcadores.</p> <p>- Libretas y plumas.</p>	<p>- 30 min. libre.</p> <p>- 30 min. en el aula.</p> <p>- 45 min., en el patio.</p> <p>- 2 horas, durante 2 tardes.</p>	<p>- Implícitamente se tomará en cuenta la habilidad en la redacción, socialización y familiarización en la investigación.</p> <p>- El conocimiento que el alumno haya adquirido de las estrategias de tomar nota en cualquier situación.</p>

<p>- Descripción en textos narrativos de la fiesta de Todo-Santo.</p>	<p>- Recuperando los conocimientos y saberes previos de los alumnos, de manera individual, que describan por escrito el tiempo, la forma y el lugar de realización de la fiesta de Todo-Santo. Los bilingües lo araran en su lengua indígena y los monolingües en español.</p> <p>- Revisar los escritos de los alumnos, tomando en cuenta “Cómo revisar tus textos” y “Más ideas para revisar tus escritos”, texto del libro del alumno de quinto grado en la página 204 y de sexto grado en las páginas 204 y 205.</p> <p>- En grupo, construir la definición de Descripción, con las aportaciones de los alumnos y el apoyo de diccionarios u otras bibliografías, tratando de que sea lo más comprensible posible. Primeramente en lengua indígena y después en español.</p> <p>- En forma grupal, revisar la lectura “Las descripciones” del libro de texto del alumno, página 200 y 201 de sexto grado, para conocer más ampliamente las técnicas de descripción y su importancia tanto adentro como fuera del aula. Primero en lengua indígena y después en español.</p> <p>- En grupo abordar las actividades del libro de texto del alumno de quinto grado en las páginas 32 a 35 en las dos lenguas. Estas actividades permitirán la retroalimentación de la descripción y la aclaración de dudas y dificultades.</p>	<p>- Libretas y plumas.</p> <p>- Español ejercicios, ambos grados.</p> <p>- Papel bond, marcadores y masking</p> <p>- Pizarrón y gises.</p> <p>- Español ejercicios quinto grado.</p>	<p>- 1 hora, libre.</p> <p>- 2 horas en el aula.</p> <p>- 30 min. en el aula.</p> <p>- 1 hora, libre.</p> <p>- 1 hora en el aula, en dos días.</p>	<p>- Con las descripciones armar folletos para enriquecer el acervo cultural del espacio de rincones de lectura para consulta y trabajo permanente. Así mismo para plasmar en papel la tradición oral de los educandos y de la comunidad.</p>
<p>- Reflexión y análisis sobre las diversas variantes dialectales de la región.</p>	<p>- Mediante interrogantes directas⁵³ hacia los alumnos, recuperar las experiencias que se tiene sobre la lengua que se usa en la fiesta de Todo-Santo en su comunidad de origen.</p> <p>- En grupo construir la definición de dialecto, lengua o idioma, tomando en cuenta las aportaciones de los alumnos y con el apoyo de diccionarios u otras bibliografías, con tal de diferenciar estos conceptos. Primero en lengua indígena y después en español. Así mismo para su análisis, discusión y comentarios, formando criterios de respeto hacia las variantes dialectales, con la idea de que no existe una lengua y cultura superior ni inferior sino diferentes.</p>	<p>- Pizarrón y gises.</p> <p>- Papel bond y marcadores, pizarrón y gises.</p>	<p>- 45 min., libre.</p> <p>- 2 horas, en el aula, durante dos días.</p>	<p>Con la participación de los alumnos, exponiendo sus puntos de vista en las diversas actividades planteadas.</p>

⁵³ Estas preguntas son: ¿Cuál es la lengua que se usa durante la fiesta?, ¿Quiénes las hablan?, ¿En qué momento utilizan la lengua indígena y en que momento se usa el español u otras lenguas?, etc...

<p>- Diversidad de culturas, costumbres y lenguas</p>	<p>- Por pareja, los alumnos describan una receta de guisado que se hace en esta fiesta de Todo-Santo, de acuerdo al menú que realizan en su comunidad natal. Al respecto, los bilingües lo aran en lengua indígena y los monolingües en español.</p> <p>- Socializar la descripción con sus compañeros del grupo, analizando las diferencias y semejanzas de cada menú preparados para la celebración de esta fiesta; tratando de crear conciencia en los alumnos de la diversidad de formas de celebrar esta fiesta, tanto en la región como en otras regiones del estado y del país, en ambas lenguas.</p> <p>- En grupo revisar, analizar y discutir ampliamente los textos: “Los que vivimos en América” del libro de texto de quinto grado, páginas 128 a 150, y “La población mundial” del libro de texto de sexto grado, páginas 125 a 144. También realizar las diferentes actividades que vienen incluidas al final de cada texto, primero en lengua indígena y después en español. Esto permitiría contar con un panorama general de la diversidad cultural y lingüística tanto del país como del mundo.</p>	<p>- Libretas y plumas.</p> <p>- Gises y pizarrón.</p> <p>- Libro de geografía ambos grados.</p>	<p>- 45 min. libre.</p> <p>- 2 hora en el aula, durante 3 días</p> <p>- 6 horas en el aula en diferentes días.</p>	<p>- Mediante las preguntas que aparecen en el libro de geografía en las páginas ya señaladas.</p> <p>- Mediante una retroalimentación con preguntas abiertas y la aplicación de un cuestionario</p>
<p>- Plantea miento y resolución de diversos problemas matemáticos</p>	<p>- Mediante interacciones directas⁵⁴ recuperar los conocimientos previos sobre el costo aproximado que se gasta por familia en la realización de la fiesta de Todo-Santo.</p> <p>- En grupo hacer una relación de los productos que se utilizan durante la fiesta y que cada alumno pregunte a sus papás la cantidad de cada producto adquirido y su costo, para que en grupo sacar la cantidad de producto y dinero gastado por familia.</p> <p>- En grupo discutir y analizar la información recopilada por los alumnos, realizando operaciones de números naturales, fraccionarios y decimales, para obtener el resultado global, tanto en el sistema vigesimal (indígena) como decimal.</p> <p>- Que cada alumno resuelva el siguiente problema,⁵⁵ empleando números naturales, fraccionarios y decimales.</p>	<p>- Pizarrón y gises.</p> <p>- Libretas y plumas.</p> <p>- Pizarrón y gises.</p> <p>- 16 hojas blancas.</p>	<p>- 45 min. en el aula.</p> <p>- 30 min. Y se le deja de tarea.</p> <p>- 1 hora en el aula.</p> <p>- 1 hora, en 3 días.</p>	<p>- En la realización de las actividades, implícitamente se estará evaluando.</p>

⁵⁴ Tales preguntas son: ¿Aproximadamente cuanto de dinero gastan tus papás en la compra de los productos que se utilizan en esta fiesta?, ¿Qué cantidad de los productos comprados se les llevará a los compadres?, etc...

⁵⁵ El papá de Lupita compró 200 naranjas, 100 manzanas, 120 plátanos y 95 peras; la mitad de estas frutas se las comió Lupita y sus 4 hermanos, y la otra mitad tuvieron que llevar a la casa de sus padrinos. Si Lupita y sus hermanos comieron la misma cantidad de frutas, ¿Cuánto comió cada quién?.

Cálculos de perímetros.	<p>- Mediante preguntas abiertas⁵⁶ retomar los conocimientos previos sobre la fiesta, en lengua indígena y en español.</p> <p>- En grupo construir la definición de perímetro, recuperando la aportación de los educandos, en un primer momento en lengua indígena y en otro momento en español, con alguna ejemplificación para dar a conocer de manera práctica y comprensible. En la ejemplificación, medir el perímetro del pizarrón, del escritorio y del aula.</p> <p>- En grupo abordar las actividades que aparecen en el libro de texto del alumno, páginas 14 a 15 y 68 a 69.</p>	<p>- Papel bond, marcadores.</p> <p>- Metro, libreta y lápiz.</p> <p>- Matemáticas quinto grado.</p>	<p>- 45 min. en el aula.</p> <p>- 1 hora en el aula.</p> <p>- 5 horas en el aula.</p>	<p>- Mediante la realización de las actividades planteadas.</p>
- Organización de la información en tablas, diagramas, gráficas de barra o pictogramas.	<p>- Por tercias formar equipos, para investigar qué es una tabla, un diagrama, gráficas de barra y pictogramas. En la explicación utilizar primero la lengua indígena y después el español.</p> <p>- Realizar ejemplos de cada una de ellas y ejercicios de manera individual y grupal, de la información recabada sobre la fiesta de Todo-Santo ordenarlo en cada una de las gráficas analizadas.</p> <p>- Por parejas ordenar la información recabada sobre el producto y costo de la fiesta de Todo-Santo, en una tabla, un diagrama, en gráficas de barra y pictograma.</p>	<p>- Libreta y lápiz.</p> <p>- Papel bond, marcadores y masking.</p> <p>- Libreta y lápiz.</p>	<p>- 1 hora, libre.</p> <p>- 1 hora en el aula.</p> <p>- 2 horas, libre.</p>	<p>- Dependerá de los resultados de las actividades a realizar durante las sesiones señaladas.</p>

⁵⁶ Tales cómo: ¿aproximadamente cuantas personas concurren al panteón durante estas fiesta?, ¿Qué distancia recorren de sus casas al panteón?, ¿Cómo mediríamos esta distancia de recorrido?, ¿Qué instrumento de medición ocuparíamos?, ¿Cómo haríamos para saber la medida del contorno del panteón, de la casa, del altar, etc.?

BIBLIOGRAFÍA.

“Acuerdo del Gobierno Federal y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional sobre Derecho y Cultura Indígena: 16 de febrero de 1996”. América Indígena, v. II, n. 3-4, México, Julio-Diciembre de 1996: 209-249.

“Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica” (ANMEB), firmada entre los Gobernadores de las Entidades Federativas, el CEN del SNTE y el Gobierno Federal. México, 18 de mayo de 1992.

AGUILERA REJIA, Beatriz. et-al. Educación Intercultural: análisis y resolución de conflictos. Madrid, EDITORIAL POPULAR S. A., 1996. (Colectivo AMANI), premio Educación y Sociedad del MEC, 1994.

ALCOCER MUÑOZ, José Gabriel. “La lengua materna y el aprendizaje de la lectura y escritura”. Nuestro Saber, v. II, n. 01, México, Enero-Marzo de 1991: 3-8.

ÁLVAREZ PRIETO, Juan Cristóbal. et-al. Geografía Sexto Grado. México, SEP-Comisión Nacional de Libros de texto Gratuito, 1998.

_____, Geografía Quinto Grado. México, SEP-Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, 1997.

APPEL René y MUYSKEN Pieter. Bilingüismo y contacto de lenguas. Barcelona, Ariel S. A., 1996.

ASSIS, Eneida. “Currículo y etnicidad, la educación indígena y los motivos del buen salvaje”, en: Educación Indígena la Amazonía. Brasil, Eds. Serie Corporación Amazónica, UNAMAL/OEA/Universidad de Cara, 1996. Pp. 41-55

Asociación Nacional para la Educación Infantil (NAEYC). Respuesta a la diversidad lingüística y cultural: recomendaciones para una educación infantil eficaz. Estados Unidos de Norteamérica, febrero de 1998 (Informe al Departamento de Educación de los Estados Unidos).

ÁVILA STOCER, Alicia. et-al. Matemáticas Quinto Grado. México, SEP-Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, 2002.

BALBUENA CORRO, Hugo. et-al. Matemáticas Sexto Grado. México, SEP-Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, 2001.

BAKER, Colin. Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo. México, Cátedra, 1997.

BERTELY BUSQUETS, María. Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México, Paidós, 2000.

BESALÚ Xavier, et-al. (comp.) La Educación Intercultural en Europa: un enfoque curricular. Barcelona, POMARES – Corredor S.A., 1998. (Colección Educación y Conocimiento).

BOLIVAR José. “Integración mundial, Desarticulación Educativa”, en: Docencia Bilingüe Intercultural, una especialización para nuestros días. Quito, Ediciones Abya-Yala, 1994. Pp. 11-42

BRICE HEATH, Shirley. La Política del Lenguaje en México: de la colonia a la nación. México, Instituto Nacional Indigenista, 1986.

CARRILLO AVELAR, Antonio. El trabajo colectivo en las escuelas rurales unitarias. México, 1982. Tesina (Licenciatura en Pedagogía) Universidad Nacional Autónoma de México.

CEDES 22–Departamento de Educación Indígena. Proyecto para el desarrollo de una Educación Indígena Bilingüe Intercultural del Estado de Oaxaca. Documento de trabajo, Marzo de 1996.

CEDES 22–CMPIO A.C. Por el camino de la comunalidad. Oaxaca, Marzo, 1994.

CISNEROS PAZ, Erasmo. Reflexiones sobre la llamada educación intercultural. México, 2001. (Artículo de trabajo, UPN).

“Convenio No. 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes, 1989; Organización Internacional del Trabajo (OIT)”. América Indígena, v. II, n. 3-4, México, Julio-Diciembre de 1996: 37-56.

CORONADO SUZÁN, Gabriela. “Entre la homogeneidad y la diferencia en los pueblos indohablantes de México”. Revista Latinoamericana de Estudios Superiores, v. XXII, n. 4, México, 37-62.

CRUZ MARTINEZ, Nemesio. “Reflexiones sobre la práctica docente en la Educación Indígena”. Nuestro Saber, v. II, n. 01, México, Enero-Marzo de 1991: 9-12.

DANIEL, John. Educación y diversidad cultural. México, UNESCO-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2002.

DÍAZ ARGÜERO, Celia, et-al. Español Sexto Grado. México, SEP-Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, 2002.

DIAZ-COUDER, Ernesto. “Diversidad sociocultural y educación en México”, en: Globalización, Educación y Cultura: un reto para América Latina, José Manuel Juárez Núñez y Sonia Comboni (Coords). México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2000. pp. 105-147.

DELGADO REYNOSO, Juan Manuel (coord.) Propuesta de atención pedagógica a escuelas unitarias, bidocentes, tridocentes y de organización incompleta. México, DGEI, 1991.

Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Educación Básica, Primaria: Plan y Programas de estudio de 1993. México, SEP, 1994.

_____, Fichero de Actividades Didácticas Matemáticas Sexto Grado. México, SEP, 2000.

_____, Fichero de Actividades Didácticas Matemáticas Quinto Grado. México, SEP, 2000.

_____, Fichero de Actividades Didácticas Español Quinto Grado. México, SEP, 2000.

ESTEVA, Gustavo. “Desafíos de la Interculturalidad”. Identidades, revista de educación y cultura, v. II, n. 8, Oaxaca, Enero-Marzo de 2002: 5-19.

FERNÁNDEZ ACOSTA, Nefi, et-al. (Comp.) Día internacional de la Lengua Materna: Documentos internacionales y nacionales. México, CONACULTA-DGCPE, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. México, Siglo XXI, 1999.

GARCIA CASTAÑO, F. Javier. et-al “La Educación Multicultural y el Concepto de Cultura”. Revista Iberoamericana de Educación, n. 13, 9 de diciembre de 1998 (Organización de los Estado Iberoamericanos – CEI).

GARCIA TREVIÑO, Manuel Antonio. Diferentes pero iguales. Reflexiones sobre la atención educativa a la diversidad cultural. México, 1996. (Comunicación presentada en el evento “La visión indígena de la integración educativa de las personas con discapacidad”, organizado por la SEP de México y el Departamento de Educación de los Estados Unidos, con la colaboración del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, del 26 al 28 de agosto de 1996. La comunicación se presentó el 27 de agosto en la mesa de “Atención a la diversidad”.

GIGANTE, Elba. “Una interpretación de la interculturalidad en la escuela”. Revista de la Escuela y del Maestro, v. II, n. 8, México, Noviembre-Diciembre de 1995: 48-52 (publicación bimestral).

GODENZZI ALEGRE, Juan. “Introducción/Construyendo la convivencia y el entendimiento: Educación e interculturalidad en América Latina” en: Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía. Cusco-Perú, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, 1996. pp. 11-22.

GOETZ J. P. Y LECOMPTE M. D. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. España, MORATA S. A., 1988.

GONZALES Reyes, Marcelino. “Reflexiones sobre la realidad del maestro bilingüe”. Correo del Maestro, n. 20, Mixteca Oaxaca, enero 1998.

GUNDARA, Jagdish S. “Diversidad social, educación e integración Europea”. Revista Iberoamericana de Educación, n. 13, 8 de diciembre de 1998 (Organización de Estados Iberoamericanos – CEI).

HERNÁNDEZ LÓPEZ, Ramón. La educación para los pueblos indígenas de México. México, SEP-DGEI, 2000.

HERNÁNDEZ RUIZ, Santiago. La Escuela Unitaria Completa. La Habana Cuba, UNESCO, 196_?.

HERNANDEZ SANPEDRO, Beatriz. Una experiencia educativa en una escuela unitaria. México, 1996. Tesina (Licenciatura en Educación Indígena) Universidad Pedagógica Nacional.

HOWARD-MALVERDE, Rosaleen. “La interculturalidad vivida: testimonios de mujeres desde el Norte de Potosí”, en: Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía, Juan Godenzzi

Alegre (comp.). Cusco-Perú, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, 1996. pp. 115- 138.

IGLESIAS, Luis F. La Escuela Rural Unitaria. México, OASIS S. A., 1969.

IEEPO-DEI. Proyecto sobre la creación de la primera Escuela Normal Indígena Bilingüe e Intercultural. Oaxaca, Marzo de 1998.

_____, Proyecto: Marcha de las Identidades Étnicas por una Educación Intercultural. Oaxaca, Agosto de 2000.

JIMÉNEZ, Jesús. “Hacia una programación del trabajo en una escuela unitaria”, en: El campo de lo social y la Educación Indígena II. México, SEP-UPN, 1993. pp. 312-321. Antología Básica, dirigido a docentes que prestan sus servicios en comunidades indígenas.

JUÁREZ NUÑEZ, José Manuel y Sonia Comboni Salinas. “¿Educación Indígena en una sociedad global?”, en: Globalización, Educación y Cultura; un reto para América Latina. México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2000. pp. 149-182.

KYMLICKA, Will. “Las políticas del Multiculturalismo”, en: Ciudadanía Multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías. España, Paidós, 1996. pp. 25-55.

“La Educación Bilingüe Intercultural en algunas Constituciones”. Revista de la Escuela y del Maestro, v. II, n. 8, México, Noviembre-Diciembre de 1995: 43-45 (publicación bimestral).

LATAPÍ SARRE, Pablo. “La educación indígena en las observaciones del gobierno”. Revista Proceso, n.1114, México, 8 de Marzo de 1998: 42-44.

Ley Estatal de Educación (texto íntegro de la Honorable Quincuagésima quinta Legislatura del Estado). Oaxaca, IEEPO-Gobierno del Estado, 1995.

LÓPEZ GUZMÁN, Bartolomé. Educación Indígena Intercultural para los niños de Xochistlahuaca, Guerrero. México, UPN, 1999.

LÓPEZ Luis Enrique. “No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación”, en: Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía, Juan Godenzzi Alegre (comp.). Cusco Perú, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, 1996. pp. 23-82.

LÓPEZ Luis Enrique y WOLFGANG, Küper. La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: balance y perspectiva. Documento de trabajo. Febrero de 2000.

LOVE LACE, Marina. Educación Multicultural, lengua y cultura en la Escuela Plural. España, Escuela Española, 1995. Pág. 86-90.

LOPEZ Melero, Miguel. Diversidad y cultura una escuela sin exclusiones. España ? (Ponencia presentada en la Conferencia del Segundo Congreso Internacional “Educación para el talento”).

MALDONADO ALVARADO, Benjamín. Geografía simbólica: una materia para la educación intercultural en escuelas indias de Oaxaca. México, Dirección General de Culturas Populares e Indígenas, 2002. (Documentos del CID).

MARTÍNEZ, Ana Teresa. “Igualdad de derechos e interculturalidad”, en: Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía. Juan Godenzzi Alegre (comp.). Cusco Perú, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, 1996. pp. 83-92.

MARTINEZ MIGUELEZ, Miguel. La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctica. México, Trillas, 1994 (reimp. 1997).

MARTÍNEZ ZENDEJAS, Jorge B. La relación diversidad cultural y educación en las corrientes sociológicas de la educación o la diversidad cultural y la educación en las teorías sociológicas. Una aproximación teórica. Ponencia presentada en el Curso-Taller “Identidad y Educación” en la región de Zacapoaxtla-Cuetzalan, Puebla, junio de 1997.

_____, Políticas educativas estatales frente a la diversidad cultural y lingüística. 1998.

_____, La formación de los maestros indígena bilingües en México y sus prácticas educativas. Ponencia a la CIBE, Septiembre 1992.

MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, Antonio. Los conocimientos formales y no formales en el proceso de enseñanza con grupos multigrados, hablantes del nahuatl, 3º y 4º en educación primaria indígena. (Ponencia).

MENA Patricia. Et-al. Identidad, Lenguaje y Enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca. México, 1999. (Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, Unidad 201, Universidad Pedagógica Nacional).

MIRAS Mariana e Isabel Sole. “La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje” en: Desarrollo psicológico y educación II, Cesar Coll et-al (comp.). España, Ed. Alianza, 1999 (undécima reimpresión). Pp. 419-431.

MONTALVISA CHASIQUIZA, Luis. Comunidad, Escuela y Currículo: Material de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural. Santiago de Chile, UNESCO-OREALC, 1989.

MORENO MORENO, Prudenciano. “La política educativa de Vicente Fox (2001-2006): entre el tradicionalismo y la globalización”. Ciudadanía, n. 2, México. Primavera 2001: 11-15. (publicación trimestral de análisis político y cultura ciudadana).

MUÑOZ SEDANO, Antonio. Educación Intercultural: teoría y práctica. España, Escuela Española S.A., 1997.

NAVARRA CASTILLA, Laura Elena. et-al. Español Quinto Grado. México, SEP-Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, 2002.

NOLASCO, Margarita. “Educación Bilingüe: la experiencia en México”, en: Indígenas en la escuela, María Bertely Busquets y Adriana Robles Valle (Coords). México, COMIE, 1997. pp. 35-51.

ÓLIVE, León. Multiculturalismo y pluralismo. México, Piados-UNAM, 1999.

PEDRO B. Matilde, et-al. “El trabajo del maestro en la Escuela Primaria Unitaria Indígena”. Nuestro Saber, v. II, n. 03, México, Julio-Septiembre de 2001: 5-7.

PÉREZ AGUILAR, Margarita. Propuesta de Atención Pedagógica para Grupos Multigrado. México, SEP-DGEI, 1992.

Proyecto de Formación de Promotores en Educación la Realidad Chiapas. Marzo de 1997.

ROCKWELL, Elsie. “La etnografía ¿para qué?”. Panorama Educativo, Revista Regional de la Universidad Pedagógica Nacional, v. II, n. 2, México, Enero-Junio de 1993: 2-10.

SALMERÓN, Fernando. Diversidad cultural y tolerancia. México, Piados-UNAM, 1998.

SEPÚLVEDA, Gastón. “Interculturalidad y construcción del conocimiento”, en: Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía, Juan Godenzzi Alegre (comp.). Cusco Perú, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, 1996. pp. 93-104.

Seminario Intercultural de Educación Indígena. Palacio Legislativo de San Lázaro, D. F., del 22 al 24 de octubre de 1999.

SEP-DGEP. Manejo de Grupos Multigrado. México, Programa para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (PMCEP) 1992 (Documento del docente).

SEP-DGEI. La educación primaria intercultural bilingüe: orientaciones y sugerencias para la práctica docente. México, 1999.

_____, Uso y enseñanza de la lengua materna y segunda lengua en la educación inicial, preescolar y primaria intercultural bilingüe: orientaciones y sugerencias para la práctica docente. México, 1999.

_____, Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas. México, 1999.

SIGUAN, Miguel (coord.) “Bases psicopedagógicas de la educación bilingüe”, en: Enseñanza en dos lenguas. XVI Seminario sobre lenguas y educación. México, ICE/HORSORI-Universidad de Barcelona, 1999 (Reimp.).

SPEISER, Sabine. “Interculturalidad en la educación: Algunas reflexiones sobre un contexto necesario”, en: Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía, Juan Godenzzi Alegre (comp.). Cusco Perú, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, 1996. pp. 105-114.

SOTO, Ileana. “La interculturalidad en la educación básica ecuatoriana”, en: Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía, Juan Godenzzi Alegre (comp.). Cusco Perú, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, 1996. pp. 139-148.

TAYLOR Steven J. Y BOGDAN Robert. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España, Paidós, 1987 (reimp. 1996).

VALIENTE CATTER, Teresa. “Interculturalidad y elaboración de textos escolares” en: Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía, Juan Godenzzi Alegre (comp.). Cusco Perú, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, 1996. pp. 295-328.

VARGAS, Juan. Práctica docente en un grupo multigrado. México, 1996. Tesina (Licenciatura en Educación Indígena) Universidad Pedagógica Nacional.

VON GLEICH, Utta. ”Caracterización de la Educación Primaria Bilingüe Intercultural para niños de habla vernácula: descripción de una tipología”, en: Pueblos Indios, Estados y Educación: 46º. Congreso Internacional de Americanistas. Lima Perú, Proyecto EBI/MEC/GTZ, 1988. pp. 189-210.