

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



**SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

La práctica del Enfoque Intercultural Bilingüe (EIB) en el segundo grado grupo C de una Escuela Primaria General, con presencia de niños indígenas en Hidalgo.

Tesis que para obtener el Grado de:
Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta

Ericka Yazmín Olguín Hernández

Directora de Tesis: **Mtra. Leticia Vega Hoyos**

México, D.F.

Octubre 2012

DEDICATORIAS

A mis padres

Juventina y Eliazar a quienes amo profundamente, les dedico esta tesis, por haberme brindado su apoyo, su ejemplo, gracias padres por inculcar en mí el deseo de superación en la vida.

A ti Adyr

Este logro también es tuyo. Gracias por compartir conmigo este esfuerzo, por tu apoyo y ánimos en los momentos más difíciles.

Con respeto y cariño a la **Mtra. Leticia Vega Hoyos** por sus enseñanzas, sus consejos y orientación. Gracias por ser parte de este proyecto.

Agradecimientos

A la Universidad Pedagógica Nacional y a sus docentes especialmente A la **Dra. Alicia Pereda Alfonso** por su orientación y conocimientos brindados.

Gracias al **Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)**, por la beca otorgada ya que sin ella no hubiera sido posible este logro profesional.

A **mis compañeros de la maestría** por esos conocimientos compartidos y ánimos en los momentos difíciles.

Índice

Presentación	5
CAPÍTULO 1 Objeto de estudio: a modo de introducción	
1.1 ¿Porqué este tema?	8
1.2 Objetivo General	10
1.3 Objetivos Específicos	10
1.4 Preguntas de Investigación	11
Capítulo 2 La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en México	
2.1 Antecedentes históricos de la EIB	13
2.2 Marco normativo en el plano internacional	28
2.2.1 Declaración Universal de UNESCO sobre diversidad cultural	28
2.2.2 Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos	30
2.2.3 Convenio 169 de la organización internacional del trabajo (OIT) sobre pueblos indígenas y tribales	32
2.2.4 Declaración Mundial de Educación para Todos	34
2.2.5 Pronunciamiento Latinoamericano por una Educación para Todos	35
2.2.6 Declaración de Cochabamba	37
2.3 Marco normativo en el plano nacional	39
2.3.1 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	39
2.3.2 Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas	41
2.3.3 Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y Reforma de la Fracción IV del Artículo 7° de la Ley General de Educación	42
2.3.4 Ley Federal para prevenir y eliminar la Discriminación	44
2.3.5 Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012	45
2.3.6 Programa Sectorial de Educación 2007-2012	47

2.3.7 El plan de estudio de educación primaria (RIEB 2009)	49
2.3.8 Propósitos de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)	51
2.4 Acuerdo que crea la CGEIB	52
2.5 Creación de la CEEIB en Hidalgo.	56
2.6 Creación del CELCI (EIB) en Hidalgo.	57

Capítulo 3 Conceptos fundamentales de la educación intercultural y bilingüe

3.1 Inicios del término interculturalidad	58
3.2 Multiculturalismo v/s Diversidad cultural	61
3.3 ¿Educación intercultural funcional o educación intercultural crítica?	63
3.4 La organización escolar cotidiana de la escuela en México en relación a la educación intercultural	67
3.4.1 Estudios de escuelas urbanas con población indígena.	72
3.4.2 Tradición académica “El docente enseñante”	73
3.4.3 Tradición eficientista “El docente técnico”	73
3.4.4 Tendencias no consolidadas en tradiciones. Búsqueda de cambios alternativos	74
3.5 Estudios de escuelas urbanas con población originaria	79

Capítulo 4 Marco contextual del objeto de estudio

4.1 La Raza. ” Colonia donde abunda la población indígena”	94
4.2 La Escuela “ya se mejoró un poco aquí, porque antes estaba feíta”	97
4.3 Los alumnos, son niños que tienen rasgos bien acentuados ¡bastante acentuados!	98
4.4 Los maestros, la carencia de docentes aquí se da mucho	101

Capítulo 5.- Metodología

5.1 Construcción del objeto de estudio	104
5.2 Perspectiva teórica metodológica	106
5.3 El trabajo de campo	108

Capítulo 6 La educación intercultural bilingüe ¿una política educativa implantada en el aula?	
6.1 La capacitación. ¡Pues así que, para esto de lo intercultural siento que faltaría más tiempo!	124
6.2 Trabajo intercultural. “Aquí trabajamos, costumbres, tradiciones de México”	135
6.2.1 La Discriminación. ¡Yo nada más me rio porque habla bien rápido!	159
Conclusiones	
Reflexiones hacia una dimensión intercultural en el trabajo en el aula tradicional de la escuela pública	167
Anexos	177
Bibliografía	181

PRESENTACIÓN

El presente trabajo de investigación aborda la práctica del enfoque intercultural bilingüe que hoy es uno de los actuales planteamientos de la política educativa en aras de mejorar las relaciones sociales en el aula, lograr la integración, acoger la diferencia al interior de las escuelas y reconocerla como fuente y recurso de aprendizaje.

En ese sentido, es que se ha tomado un interés genuino por la educación intercultural que mediante una metodología descriptiva e interpretativa utilizando como técnica la observación del trabajo en el aula, la entrevista a docentes, directivo, alumn@s, padres, asesores técnico pedagógico de la DEIB de Hidalgo involucrados en el proceso de sensibilización y capacitación del Enfoque intercultural Bilingüe, para el desarrollo de prácticas interculturales en el aula, en donde el docente debe dar cuenta que la realidad es multicultural y que por ello ya no es posible educar con ideas monoculturalistas.

El objetivo central de este trabajo es analizar y describir el enfoque intercultural desde su proceso de su capacitación, hasta su implementación mediante el trabajo docente en el aula de segundo grado C de esta escuela primaria urbano – marginal ubicada en la colonia La Raza de la ciudad de Pachuca Hidalgo.

En primera instancia en el capítulo I doy a conocer el interés y la importancia de este tema de investigación en el que mediante los objetivos y las preguntas guía este trabajo a fin de ir dando cuenta de cómo opera el enfoque intercultural bilingüe en el aula, dado que se espera que los docentes aborden dicho enfoque ya que han recibido cursos de capacitación del Enfoque Intercultural Bilingüe o bien, impulsados por la Reforma de Educación Básica 2009, se espera que aborden dicho enfoque.

En un segundo momento presento una breve revisión histórica de cómo ha sido la atención a la diversidad cultural y lingüística en México desde la Independencia en el siglo XIX hasta la actualidad. En un primer momento la tarea principal fue la castellanización de la población indígena en el que jugaron un papel predominante los conceptos de incorporación, integración y asimilación esto desde los inicios del sistema educativo. Posteriormente en Pátzcuaro 1940 se comienza a considerar con las primeras discusiones en torno a la enseñanza bilingüe. Con la creación del Departamento de asuntos indígenas, el Instituto Nacional Indigenista (INI) actualmente denominado CDI y su aceptación formal incitó a la creación de la DGEI y con ello la Educación bilingüe bicultural, hasta posteriormente darle a la denominación bilingüe bicultural por Intercultural bilingüe.

De igual manera en este segundo capítulo se muestran una serie de normas, leyes y declaraciones a nivel internacional y nacional, las cuales sustentan y propugnan por una educación intercultural y por la atención a la diversidad cultural y lingüística.

En el capítulo III está contemplado el marco teórico el que guiará el proceso de análisis de esta investigación, donde se plasma cuáles son los inicios del término interculturalidad, la interculturalidad funcional v/s crítica, así como las tradiciones del ser docente y se cita a una serie de investigaciones de escuelas urbanas con población originaria que muestran las similitudes con este objeto de estudio, así como otros trabajos de intervención-acción, donde se cita a dos casos, uno urbano y otro rural, donde ambas escuela implementan una serie de acciones que abogan por un proyecto educativo intercultural bilingüe.

En el capítulo IV se aborda el marco contextual del objeto de estudio, en el que se describe a la escuela, los maestros y alumnos, con la intención de brindar al lector un panorama amplio de cómo es el contexto donde se desarrolló la presente investigación.

En el capítulo V se ubica el apartado metodológico en el que se describe este proceso de investigación y cuales fueron las técnicas empleadas para la recolección de información, mismas que sirvieron para su posterior descripción y análisis, e ir respondiendo a las preguntas de investigación y el objetivo general de este estudio.

El capítulo VI corresponde a la descripción y el análisis de la información obtenida durante el trabajo de campo en el que finalmente realicé una articulación del marco teórico con el trabajo empírico en el que se detectó, que pude responder a los objetivos planteados para este trabajo de investigación que nos llevan a comprender cómo esta operando el enfoque intercultural bilingüe y la necesidad de hacer hincapié en señalar una serie de elementos que no son considerados por la escuela y maestros para la “atención a la diversidad cultural y lingüística”.

Por ello en este capítulo planteamos los retos que se necesita enfrentar, por parte de los maestros y la escuela, en que es necesario que se haga una reflexión de la práctica educativa para lograr una educación inclusiva para que se tomen en cuenta las diferencias culturales. Asimismo se considera dentro de este apartado los aciertos del docente, que al parecer por diversas funciones que tiene además de las docentes, no le resta tiempo para desarrollar en el aula el enfoque intercultural, aunado a ello, los docentes se encuentran preocupados por una serie de contenidos que le atañen al currículo y que no corresponden precisamente con el enfoque intercultural.

CAPÍTULO 1

OBJETO DE ESTUDIO: A MODO DE INTRODUCCIÓN

¿Por qué este tema?

En México ya desde hace algunos años se ha propugnado por una educación con enfoque intercultural bilingüe en donde ya no es posible pensar desde una sola forma de concebir la realidad. El gobierno mexicano reconoce en el artículo segundo de la constitución, en la reforma del 2001, la pluralidad y diversidad étnica y lingüística de la nación.

Estas políticas apegadas al respeto y valoración de la diversidad cultural de nuestro país han dado origen a reformas educativas y proyectos educativos en los planes de desarrollo sexenales del periodo (2001-2006: 44). Asimismo la Reforma Integral de la Educación Básica 2008 -2009 (RIEB) para primaria pretende procurar la atención a la diversidad y poner énfasis en la importancia de la interculturalidad. Dicha reforma es con el objetivo de dar respuesta pedagógica a lo que ha constituido y constituye el sistema educativo, es decir; a la existencia de la diversidad cultural.

Dados estos planteamientos educativos, en las escuelas de nivel básico se debe trabajar con un nuevo enfoque intercultural bilingüe, de aquí la importancia de este estudio en donde es sustancial analizar cómo es que la escuela y especialmente en el aula aterrizan estas políticas de reconocimiento y valoración de las diferencias culturales y lingüísticas.

Esta inquietud surgida primero como trabajadora del servicio social en el Centro Estatal de Lenguas y Culturas Indígenas, de manera específica en la Dirección de Educación Intercultural, en el que mi principal labor fue trabajar con la difusión de la educación intercultural bilingüe en escuelas primarias de la capital Hidalguense mediante el diseño de actividades didácticas y con el apoyo de videos editados por la CGEIB denominados “Ventana a mi Comunidad”, y luego como maestra de

Educación Secundaria en el Estado, me lleva a ubicar una de las escuelas primarias de Pachuca con mayor población indígena migrante, esto documentado en Raesfeld, (2009), en donde además Pachuca, como capital del Estado de Hidalgo, constituye uno de los centros de más alta atracción migratoria, especialmente de las zonas indígenas.

Por otro lado es uno de los seis estados de la República Mexicana con mayor porcentaje de población indígena. Un total de 402 940 habitantes del estado (INEGI, 2000) pertenecen a uno de los tres grupos dominantes de lengua indígena: el Nahuatl, Hñahñu y el Tepehua; éstos representan 17.3% de la población total. Tomando en cuenta los datos que publica la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) conjuntamente con el Consejo Nacional de Población (CONAPO), esta cifra asciende a un total de 546 834 personas, lo que equivale a 24.5% de la población total (Raesfeld, 2009).

Por tal razón es que la DEIB pone mayor acento e interés por capacitar a los docentes de esta escuela e incluso se implementó un curso de capacitación de una semana para arrancar con los primeros procesos de sensibilización donde surge un video llamado "Para relacionarnos con respeto" editado por la CGEIB el cual sería llevado a otras escuelas como muestra del trabajo intercultural que se puede llevar a cabo en el aula.

Por ello me planteé conocer cómo los docentes de esta escuela, después de haber recibido capacitación e impulsados por los planes y programas del 2009, operan en el aula el enfoque intercultural, sobre todo en este espacio educativo donde hay presencia de niños indígenas migrantes, quienes por diversos factores han tenido la necesidad de irse a vivir a la ciudad.

Por lo que, ante tal problemática me pregunto, ¿Cuál es la postura del maestro respecto al enfoque intercultural?; es decir, sus actitudes y/o expectativas en relación con la atención a la diversidad cultural y lingüística ¿Cómo se aplica en el

aula el enfoque educativo orientado a atender la diversidad cultural y lingüística en el segundo grado C de esta escuela primaria? Es decir, para el maestro qué es educación intercultural bilingüe y ¿cuál es su funcionalidad en el aula?, ¿Cómo educan para la construcción del respeto a distintas formas de pensar y de actuar, sin perder la capacidad de reflexionar críticamente sobre los valores y las perspectivas culturales tanto propias como ajenas? ¿Cómo podrían transformarse estos escenarios para lograr una atención y valoración a las diferencias culturales y qué medidas podrían adoptarse para lograrlo? ¿Cuál es la expectativa del directivo ante tal problemática?, ya que esta diversidad cultural se manifiesta por medio de comportamientos y actitudes en el salón de clase que de no ser tomados en cuenta lo más seguro es que generen problemas en el aprendizaje.

1.1 OBJETIVO GENERAL

Describir y analizar cómo opera el enfoque intercultural y bilingüe orientado a atender la diversidad cultural y lingüística de los niños y niñas del segundo grado C de la escuela primaria general Libertadores de América de la ciudad de Pachuca Hidalgo.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer lo que reportan los maestros participantes de la capacitación del enfoque intercultural (DEIB), sobre la instrumentación de contenidos curriculares en su aula escolar.
- Saber cómo aplican los maestros participantes de la capacitación del enfoque intercultural (DEIB), contenidos curriculares relacionados a la interculturalidad, en su aula escolar.
- Identificar las características didáctico-pedagógicas del enfoque intercultural en el aula a través del trabajo docente.
- Describir y analizar el impacto de la capacitación del enfoque intercultural para el trabajo intercultural en el aula.

1.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1.- ¿Cuál es la postura y/ o expectativas del maestro al educar con el enfoque intercultural y bilingüe, después de haber recibido una capacitación por parte de los ATP?

2.- ¿Cuál es el impacto que tiene el enfoque educativo intercultural en el aprendizaje escolar de las niñas y niños del segundo grado grupo C, mediado por el maestro/a?

3.- ¿Qué estrategias didácticas emplea el docente para educar con enfoque intercultural bilingüe en el aula?

Lo anterior me motiva a indagar ya que con base al estudio sociodemográfico realizado en esta escuela por Raesfeld (2009), hay un número importante de la población escolar hablante de alguna lengua indígena, son niños provenientes de zonas de distinto origen étnico: mestizos, nahuas, otomíes, principalmente.

CAPITULO 2

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB) EN MÉXICO.

En México se han suscitado diversos procesos en diferentes periodos, que han trastocado nuestra historia de la educación, en relación con la atención a la diversidad, por ello en el presente capítulo se hace una breve revisión histórica de los acontecimientos más sobresalientes en relación con la educación y la atención a la diversidad cultural, étnica y lingüística, dada la coyuntura indagatoria respecto al presente objeto de estudio relacionado con la presencia de niños indígenas en esta escuela primaria de Pachuca.

Sin la revisión de este recorrido histórico de cómo ha sido la atención a la diversidad cultural, sería muy difícil comprender estos procesos educativos en que se pretende el reconocimiento y valoración de las diferentes manifestaciones culturales.

Tales planteamientos tienen un sustento de carácter jurídico o normativo nacional e internacional que fundamentan la construcción de una educación en y para la diversidad con pertinencia cultural y lingüística

Todo comenzó con la llegada de los españoles quienes nos impusieron una sola lengua y religión, así como la destrucción de nuestros estados indígenas y la cohesión social que constituía al estado mexicano.

Ese mestizaje trajo como consecuencia el desplazamiento lingüístico, en el que Vasconcelos en el siglo XX soñaba con la raza cósmica, el objetivo era castellanizar a la población y prohibir usar la lengua indígena, suceso que dio lugar a que se devaluara nuestra propia cultura (CGEIB , 2009).

Pero esos largos procesos de homogenización forzada no tuvieron éxito, ya que en la modernidad se empieza a dar cuenta de la necesidad de atender a la población indígena y para ello se crea el Instituto Nacional Indigenista en 1948 y con ello una serie de proyectos educativos como la utilización de promotores y maestros bilingües.

Esto solo ocurrió para poblaciones indígenas, sin embargo a pesar de ello había altas cifras de monolingüismo en lengua indígena lo que dio pauta para que en 1964 se acepte de manera oficial la utilización de los métodos bilingües en las escuelas indígenas, y en los años setenta empiezan a surgir los procesos de construcción de la educación intercultural.

Posteriormente, en las últimas décadas del siglo XX, en México se propone una educación intercultural y bilingüe con el fin de atender a la diversidad cultural; pero para poder dar un recorrido más preciso de cómo ha sido esta atención a la diferencia se presenta este apartado de antecedentes históricos.

2.1 Antecedentes históricos de la EIB.

La preocupación por la educación en México no es reciente, pues ya grandes civilizaciones indígenas, entre ellas la mexicana, formaban, en instituciones educativas como el Tepochcalli y el Calmecac, a los hombres para que se cumplieran satisfactoriamente las tareas que mejor convenían a la sociedad de la que formaban parte (Bolaños, 1981:13).

Posteriormente durante la colonia “hubo una imposición de una nueva cultura hacia los pueblos indígenas y con ello una educación que respondió cabalmente a la política del estado español y a los intereses de la iglesia católica, la tarea de educar, era primero a los naturales y más tarde a los mestizos, con el propósito de convertirlos a la religión cristiana, por lo que la educación colonial principalmente la de los años de la dominación española, asumió el carácter de una verdadera cruzada religiosa” (Bolaños,1981:13).

Más tarde después de la independencia de México en las épocas de Benito Juárez en 1859 con las leyes de reforma se determinó la separación de la iglesia y el estado, momento en que se plantea que la educación debe estar en manos del estado y no de la iglesia católica.

Después, en 1867, a la caída de Maximiliano y el regreso de Benito Juárez y con las ideas positivistas de Gabino Barreda, se plantea que la educación debe estar fundamentada en la razón y la ciencia. Apenas se empezaba a reconstruir una educación que llevara a buenos términos el rumbo del estado mexicano (Bolaños, 1981:13).

Estos pensamientos hicieron, que la escuela de la que hoy hablamos en México, la escuela pública, laica y gratuita del siglo XX-imagen de la escuela francesa desde sus comienzos (Rockwell, 1998) fuera la plataforma para la proyección del Estado con una sola identidad: la mexicana y con una sola lengua: el español. Como ha sucedido en la mayor parte de los estados modernos de América, alcanzar la igualdad a través de la escuela, se tradujo en homogeneizar a la población (Czarny, 2008:66).

Desde esta concepción, se marcaron las diferencias que existían por hablar una lengua indígena, asimismo reconocer diversas prácticas socioculturales en los pueblos nativos, fueron instancias negadas o consideradas un “problema” (Czarny, 2008:66). Entre 1824 y 1917, la mención de lo indio había desaparecido de los documentos oficiales; no obstante se vuelve a introducir cuando se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1921, (Bertely, 1998). Siendo Secretario de Educación Pública, Vasconcelos tuvo como proyecto de nación, la llamada “raza cósmica”, y con ello la creación de ciudadanos con una sola identidad.

El objetivo, era castellanizar a la población mexicana, lo que trajo como consecuencia el desplazamiento lingüístico, y con ello que se diera pie a que se devaluara nuestra propia cultura, e incluso ser indígena fuera sinónimo de retraso y de pobreza, por ello había que erradicar el uso de las lenguas indígenas, esa era la plusvalía histórica de la época de Vasconcelos (SEP-CGEIB, 2009).

Dicha “mestización” se convirtió en el lema en la década de 1950 en la que teóricos y políticos caminaron juntos para lograr objetivos paralelos (Brice; 1986).

La fuerza que dio impulso para la construcción de la moderna nación mexicana, y con ella la creación de ciudadanos con una sola identidad -mexicana y mestiza-, fungió como línea orientadora para el tratamiento de la diferencias. En ello jugaron un papel predominante los conceptos de *incorporación, integración y asimilación*, desde los inicios del sistema educativo (Czarny, 2008:67).

Las propuestas educativas en los distintos periodos del siglo XX oscilan entre la escuela, hoy conocida como “general”, junto a las dirigidas de manera específica para los indios. En los primeros años posrevolucionarios, las escuelas para indios fueron las escuelas rurales, casa del pueblo y las misiones culturales. La integración de los indios era una tarea insoslayable y la misión de la escuela era castellanizar como equivalente a alfabetizar, por lo tanto la sustitución lingüística fue inobjetable (Czarny, 2008:68).

Las primeras orientaciones en torno a la educación e integración de la población indígena estuvieron marcadas por Manuel Gamio, quien era el responsable del Departamento de Educación y Cultura Indígena en el año de 1921 y Gonzalo Aguirre Beltrán, dos teóricos de influencia antropológica norteamericana, quienes elaboraron una teoría social importante del indigenismo de integración, la idea era que “el México mestizo y el indígena debían reconocerse y aceptarse no como excluyentes” (León Portilla, 1997).

Pero su estancia en dicho departamento fue corta y será Moisés Sáenz quién marcó otro rumbo para el tratamiento de lo indígena, principalmente a través de resaltar el meztizaje como única solución para el crecimiento de la moderna nación mexicana (Czarny, 2008:69). Es decir, la ideología castellanizadora seguía prevaleciendo, en el periodo 1925-1930 con Moisés Sáenz Subsecretario de la SEP en su "política de Integralismo" (León Portilla, 1997).

En la escuela rural mexicana la cual fue concebida principalmente bajo un enfoque integral, la intención era el mejoramiento de las comunidades rurales "alfabetizando y castellanizando", se tenía que aprender el castellano sin traducirlo a las lenguas nativas de los alumnos.

Sáenz reitera, la escuela se volvió enemiga de las culturas singulares ya que, "elimina o relega a un lugar secundario el idioma vernáculo" (Aguirre 1973:127). En su concepción los indios debían integrarse a la civilización y para eso son considerados como campesinos. Desde esta perspectiva, tomándolos como la clase rural, tendrían el acceso al estado positivo, en la versión de Augusto Comte (Aguirre, 1990 en Bertely, 1998).

En este mismo tenor y continuando con la escuela rural que consistía en "incorporar al indio a la civilización", Bassols, Secretario de Educación Pública de 1931 a 1934, de ideas socialistas, pretendía "mexicanizar" a los indígenas. De igual manera introduce el paradigma productivista para la integración socioeconómica. Fue quien destacó en la modificación del artículo 3º y que la educación que impartiera el estado tuvo carácter socialista, gratuita y obligatoria esto en el gobierno de Cardenas, el cual duró hasta 1946 cuando se anuló su denominación socialista (Aguirre 1976 : 26 en Jiménez: 2005:38).

En 1940 se celebra el primer Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro, Michoacán, ahí se dieron las primeras discusiones en torno a la enseñanza bilingüe, (Nolasco 1997 :37). Alvares Barret, en la ponencia que presenta ante

este primer Congreso, expone en términos brillantes la validez científica del uso de la lengua materna en el proceso de alfabetización de los grupos indígenas (Aguirre, 1973:156).

En 1942 se inaugura lo que se conoce como indigenismo oficial y se crea el Departamento de Asuntos Indígenas, el cual trabajó bajo los objetivos integradores del socialismo mexicano. Aun así se dan las primeras discusiones sistemáticas en torno a la enseñanza bilingüe vinculadas a la presencia del Instituto Lingüístico de Verano (ILV); se identifican los primeros proyectos¹, cuyos objetivos eran alfabetizar en la lengua indígena en las etapas iniciales para garantizar el desarrollo cultural de los indios, pero con el fin de castellanizarlos (Bertely, 1998).

También en 1942, a partir del Primer Congreso Indigenista Interamericano; se creó el Instituto indigenista Interamericano (III) en México y más tarde, en 1948 el Instituto Nacional Indigenista (INI) en donde, la consolidación teórica del indigenismo hace de la escuela un espacio de transición de las culturas locales a la mexicanidad, la civilización y la modernidad. La alfabetización, la preparación técnica y el desarrollo profesional conducen al cambio cultural y, por esa vía, a la integración nacional inducida (Bertely 1998:85).

El INI tuvo gran influencia en el desarrollo de la regiones indígenas, esta institución pública destinada y exclusiva de áreas indígenas se esperaba que tuviera la capacidad para “canalizar y coordinar todas las acciones que cualquier dependencia federal o estatal realizara en regiones indígenas” (Dietz, 1995)

¹ Czarny aclara que es el proyecto Tarasco de Alfabetización, de Mauricio Swadesh, que contó entre otras estrategias con la elaboración de un alfabeto en lengua nativa, materiales educativos y distintas tareas de difusión (Gigante, 1994). Cuando me refiero a “primeros proyectos”, lo hago en torno a los que marcaron rumbos en el siglo XX; hay que señalar que desde la Colonia hasta la Independencia de México se reconocen distintas estrategias, aunque no masivas, en que las órdenes religiosas, principalmente impulsaron la alfabetización en lenguas nativas y en español (Cifuentes, 1998 en Czarny 2008).

En 1950 tuvo lugar el proyecto piloto de integración indígena en el Valle del Mezquital. Y un año antes de la fundación del INI, la UNESCO inició un proyecto educativo piloto en el estado de Nayarit orientado hacia el mejoramiento educativo, económico y sanitario. Su éxito hizo establecer en México, en 1951, el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL) (Brice 1986:208). En ese mismo año la UNESCO celebró en París una sesión especial en la cual se discutieron aspectos técnicos del método directo² y el método bilingüe o indirecto³. Su decisión sobre la efectividad del método bilingüe fue abrumadora. (Brice 1986:217)

No obstante la importancia de estos sucesos, las acciones nunca fueron totalmente coordinadas y fue hasta los años setenta que se aceptó formalmente por la SEP el método Bilingüe, a pesar del éxito del INI en su utilización a través de promotores y maestros bilingües (Hernández, 2000:25) y a su aceptación formal dio pauta a la creación de la DGEI y de la Educación bilingüe bicultural.

El indigenismo de integración quiso realizar un cambio inducido y no impositivo, los promotores y docentes bilingües, formados en un inicio en el instituto fueron claves para conseguir este objetivo. El carácter inducido del cambio por el INI fue una de las principales denuncias realizadas por las organizaciones indígenas, muchos de sus líderes fueron precisamente los docentes y promotores indígenas formados por el INI. El instituto empleó la lengua indígena con personal nativo de las comunidades (Jiménez, 2005: 48).

El INI tuvo un amplio margen de actuación en las regiones indígenas, motivado por la congruencia entre las políticas indigenistas y los ideales del gobierno. En los años cincuenta y sesenta, aunque el INI había demostrado la utilidad de los métodos bilingües y la necesidad de promotores bilingües para llevar a cabo

² Enseñar el castellano sin traducirlo al idioma materno.

³ Enseñar el castellano a través de la lengua materna.

procesos de aculturación inducida, la SEP no aceptó la utilización de métodos bilingües en la escuela (Jiménez, 2005:48).

El panorama de la educación escolarizada en regiones indígenas indicaba altas cifras de monolingüismo en lengua indígena y el analfabetismo para la población indígena rondaba el 80%(Nolasco 1997: 45) estos resultados dieron la pauta para que la SEP se viera en la necesidad de buscar alternativas de solución y aceptara en 1964 oficialmente la utilización de los métodos bilingües en las escuelas indígenas (Jiménez, 2005). Finalmente en 1971 la educación indígena dejó de estar controlada por el INI y éste se encargó de la gestión de algunas escuelas-albergues. En ese mismo año, se creó el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües (Sariego 2002:200).

A pesar de las distintas estancias y proyectos escolares creados desde el Estado, se evidencia que la tarea integracionista propuesta por el indigenismo no lograba sus cometidos y esta forma de concebir la escuela desde el Estado nacional, paulatinamente fue creando los nichos donde la imagen de esta institución y el pasaje por ella se convirtieron en una verdadera oposición. Por una parte se instauraba el mensaje de que hablar las lenguas nativas era un obstáculo y para ser mexicano había que hablar solo el español, símbolo de civilidad (Czarny, 2008: 73).

Con la creación de los distintos niveles escolares, la idea de migrar para ir a la escuela fue central. Con esto no sólo se consolidaba la oposición de que la escuela civilizada y hacia los ciudadanos modernos. (Czarny, 2008: 73).

[...] Generalmente en los grandes centros urbanos-la relación escuela-ciudad-migración se tradujo en que para acceder a esa modernidad no sólo había que dejar de pensar y sentirse como indios, sino materialmente dejar de vivir en las comunidades y migrar a los centros urbanos. Esta

construcción atravesará todo el siglo XX y con ello iniciará el nuevo milenio (Czarny, 2008:73)

Posteriormente, una vez superada la castellanización forzada, se estableció en las zonas indígenas la educación bilingüe de transición, que reconocía el carácter diferenciado de los idiomas que entraban en conflicto, y que propuso el uso transitorio de los idiomas indígenas.

Así, en 1970 con la creación de la Dirección General de Educación Extraescolar en el medio indígena, mediante promotores culturales y lo más importante con maestros bilingües de las propias comunidades fue un nuevo momento donde surge la educación conocida como bilingüe bicultural, que operó para las comunidades indígenas principalmente en el nivel de primaria (Czarny,2008:74), esto emerge del movimiento indígena de la década de los setenta y de la toma de conciencia de los propios maestros bilingües.

En 1978 se creó el programa de Formación Profesional de Etnolingüistas, que operó en dos generaciones de jóvenes indígenas de distintas comunidades y hablantes de diferentes lenguas y en 1982, la licenciatura en Educación Indígena, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en la sede Ajusco. En 1987 se creó un programa de Maestría en Educación Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el cual cambiará su curso y se reformulará en 1994; en 1990 se abre la Maestría en Lingüística Indoamericana, del CIESAS e INI (Czarny, 2008:79).

La SEP incorpora posteriormente en su programa educativo en el periodo 1980-1990 lo que se conoció como educación bilingüe bicultural, propone el desarrollo equilibrado de las dos lenguas y el conocimiento de la cultura indígena a la par de la cultura nacional. Por último, la tercera etapa corresponde a la última década del siglo XX, que propone la educación intercultural bilingüe, es decir, el reconocimiento de la diversidad cultural y la necesidad de propiciar, desde la

escuela, el diálogo de saberes, de lenguas, de valores y de las distintas visiones del mundo, para el fortalecimiento de la identidad individual y colectiva de los pueblos indígenas, así como de la sociedad nacional en su conjunto (SEP-CGEIB, 2009).

Esto ocurrió en el año 1992 como resultado de lucha de los movimientos indígenas que contribuyeron a las reformas constitucionales con el objetivo de conocer el carácter pluricultural de la nación mexicana debido a que, en el artículo 4° de la Constitución Mexicana, se reconoce al país como multicultural y plurilingüe⁴. Se trata de un reconocimiento trascendental en un país que durante años procuró lograr la unidad nacional mediante la homogeneización cultural promovida por el estado.

Así mismo, se destaca el movimiento del EZLN en Chiapas, que desde 1994 plantea un proyecto de nación incluyente, así como el establecimiento de una nueva relación entre los pueblos indígenas, el Estado y la sociedad nacional (SEP-CGEIB, 2009).

En 1997 la educación primaria destinada a poblaciones indígenas cambia su denominación, de educación bilingüe bicultural, a educación intercultural bilingüe (Schmelkes, 2004).

Cabe mencionar que las demandas indígenas en torno a la educación han variado con el tiempo, en profunda interacción con las políticas de los estados nacionales. Las primeras demandas fueron para exigir una educación, luego para que esta fuera bilingüe y bicultural, y hasta ahora para que sea intercultural bilingüe.

⁴ Actualmente, y como consecuencia de otra reforma constitucional en el año 2001, esta definición aparece en el artículo 2° constitucional.

Dichos antecedentes también han trastocado la historia de la educación en México ; el proyecto de nación transitó por diferentes políticas sociales que impusieron un modelo único de nación basado en la idea de una sola lengua y una sola cultura para todos los mexicanos, hecho que dio pauta a profundas desigualdades padecidas por los pueblos originarios a lo largo de varios siglos (CGEIB, 2009), es decir; se consideraba que la homogeneidad lingüística y cultural constituía la mejor vía para promover el desarrollo y la unidad del país.

Las actuales políticas educativas del país establecen que la educación en y para la diversidad no es sólo para los pueblos indígenas sino para todos los habitantes del territorio mexicano; su enfoque es intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país, e influye en los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional (SEN).

En el periodo del Presidente Vicente Fox (2000-2006) en su Plan de Desarrollo 2001 -2006 su ideal es alcanzar niveles de cobertura, eficiencia terminal y aprendizaje en educación. En este documento el Presidente de la República incluye un mensaje dice:

“La democracia que estamos construyendo tiene como fundamento el reconocimiento de la libertad y de la dignidad humana y, como consecuencia, la aceptación del pluralismo y el respeto a las diferencias, dejar de lado la intransigencia, los monólogos, los dogmas o las verdades absolutas, y cualquier imposición que violenten la conciencia individual” (p. VIII).

Este documento se asienta sobre las bases de la democracia, la libertad y la solidaridad; lo que se busca con el Plan Nacional de Desarrollo, es la construcción de puentes que nos lleven a un futuro compartido. Puentes entre la tradición y la modernidad, entre la economía y el desarrollo humano, entre los

mercados y los ingresos familiares, entre el Estado de derecho y la vida diaria de los ciudadanos.

En el capítulo cuatro del mismo documento, se afirma que el desarrollo de las funciones de la presente administración, contenidas en este Plan Nacional de Desarrollo, se apoya en tres postulados fundamentales: humanismo, equidad y cambio y al explicar la idea de equidad, dice que “ los ciudadanos son iguales ante la ley y deben tener las mismas oportunidades para desarrollarse, independientemente de sus diferencias económicas, de opinión política, de género, religiosas, de pertinencia étnica o preferencia sexual u otras” (PND, 2001-2006).

Según el Plan estas diferencias no pueden, en ningún caso, utilizarse o invocarse para evitar que todas las personas se les brinden las mismas oportunidades. La propia diversidad entre los individuos hará que cada uno de ellos opte por aprovechar o no ciertas oportunidades; lo que importa es que la sociedad las haya puesto a su disposición y haya mejorado su capacidad para aprovecharlas sin exclusiones (PND, 2001-2006:39).

Al mencionar los ejes que articularán la política social, señala: La emancipación real de México y de los mexicanos demanda políticas y acciones que tomen en cuenta las distintas necesidades, posibilidades y capacidades de los ciudadanos. Es por ello que el segundo eje de la política de desarrollo social y humano es la equidad en los programas y la igualdad en las oportunidades (PND, 2001-2006:51).

En el tercer eje la capacidad e iniciativa, pretende fomentar la actitud emprendedora e independiente de los ciudadanos, dotándolos de una educación de vanguardia y una preparación de avanzada, para promover y diseñar proyectos que mejoren la preparación escolarizada y los conocimientos de la población, conduzcan al desarrollo de sus habilidades y destrezas, fomenten la innovación y

el avance tecnológico, induzcan el interés por la ciencia y apoyen la difusión de la cultura, aseguren el manejo efectivo de la información y propicien la educación continua, el adiestramiento constante y la actualización permanente (PND, 2001-2006:51).

Este mismo documento, en su capítulo cinco del área de desarrollo social y humano, propone como objetivo rector número, dos acrecentar la equidad y la igualdad de oportunidades y, en relación con este objetivo, explica: incrementar la equidad y la igualdad de oportunidades implica utilizar criterios que reconozcan las diferencias y desigualdades sociales para diseñar estrategias de política social dirigidas a ampliar y ofrecer igualdad de oportunidades a todos los hombres y mujeres de la población mexicana (PND, 2001-2006:84).

Otro documento importante como antecedente es el Programa Nacional de educación 2001-2006 el cual en su primera parte, al referirse a las implicaciones para la educación de la transición demográfica, este documento dice:

Los cambios en la distribución territorial afectarán la magnitud y la naturaleza de la demanda de servicios educativos. Se precisarán respuestas educativas diferenciadas y de calidad para atender las necesidades de formación de los mexicanos, según las diferentes regiones del país y sus grupos de población. En tal sentido, habrá que experimentar nuevas modalidades para garantizar oportunidades de educación a los grupos de población dispersa. Deben desatarse los efectos negativos de las profundas asimetrías que subsisten en el desarrollo regional, tanto entre las pequeñas comunidades del medio rural y los centros urbanos, como las que pueden verse de manera creciente en las ciudades más grandes del país (PROSEDU, 2001-2006:30-31).

Este plan de educación plantea una relación entre la sociedad del conocimiento, la educación y la transición social, expresa que la educación tendrá que ser más

flexible en cuanto al acceso, más independiente de condicionamientos externos al aprendizaje, más pertinente a las circunstancias concretas de quienes las requieren, y más permanente a lo largo de la vida (PROSEDU, 2001-2006:36).

En el apartado dos de esta primera parte llamado “Hacia un pensamiento educativo para México”, se reflexiona acerca de la relación entre la justicia y la equidad educativa, establece la noción de justicia, se extiende hasta hoy incluir facetas de solidaridad impensables hace pocas décadas.

Dos aspectos son de especial interés, la importancia que ha adquirido la noción de equidad como discriminación positiva, en sentido compensatorio, a favor de personas y grupos que presentan situaciones de especial vulnerabilidad o necesidad y los intentos por resolver la tensión que opone la identidad local, regional o étnica, y la solidaridad nacional e internacional (PROSEDU, 2001-2006:40).

Sobre la calidad como dimensión de la equidad, señala que el potencial de la educación como factor eficaz para la afirmación de la identidad colectiva depende de su capacidad para crear, promover y organizar espacios de diálogo y concertación sobre la interpretación del mundo, los valores que deben regir el comportamiento individual y social, el reconocimiento, y la valoración de la identidad propia y ajena, y el ejercicio práctico de un comportamiento ético. (PROSEDU, 2001-2006:44).

De igual manera dentro de este Plan se estipula una Programa Nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas 2001-2006, en su capítulo tres marca objetivos y estrategias o líneas de acción en donde este sexenio se compromete con los siguientes tres objetivos centrales:

-Establecer los lineamientos que fundamenten la nueva relación entre el Estado, los pueblos indígenas y la sociedad y que, con base en las demandas y la

participación de los pueblos, organizaciones y comunidades indígenas, le otorguen un sentido integral a los programas y acciones que realiza el gobierno en su beneficio.

-Impulsar en forma decidida una mejora en la calidad de vida de los pueblos indígenas, así como el desarrollo sustentable de sus regiones.

-Garantizar el efectivo acceso de los pueblos, comunidades, organizaciones e individuos indígenas a la jurisdicción del Estado en el marco del reconocimiento de su diversidad cultural.

En la línea estratégica número tres se propone, “Transformar las instituciones, reasignar funciones, adecuar su desempeño y crear espacios institucionales que hagan más efectiva la atención a los pueblos indígenas”, así como para lograr una nueva institución indigenista. Este documento propone que en esa administración, el Instituto Nacional Indigenista se transformé en una nueva institución con la capacidad suficiente para asesorar, capacitar e informar, así como para crear canales de atención y comunicación que convierta a los pueblos indígenas en verdaderos interlocutores de la acción gubernamental y de la sociedad en general, es por ello que el INI pasó a ser sustituida por la CDI.

Pero antes de decretar la creación de la CDI aconteció otro aspecto de igual importancia, me refiero a que el gobierno de la República, en enero de 2001, determinó la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) con el mayor rango jerárquico que pueda tener un área de esta naturaleza, al depender directamente del Secretario de Educación Pública. De los planteamientos anteriores, se desprende el paradigma de nación mexicana del siglo XXI que es el de la unidad en la diversidad, mediante el desarrollo de la interculturalidad que conlleve la convivencia en la diversidad, de manera digna y respetuosa entre todos los mexicanos (SEP-CGEIB, 2009).

En este mismo tenor el 14 de diciembre de 2002 el pleno de la cámara de senadores de la República aprobó la iniciativa para la creación de la CDI que abrogaría la ley del INI (Jiménez, 2005). Finalmente, el 21 de Mayo de 2003 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la creación de la CDI, la cual sustituye formalmente al INI.

Aunado a estos avances político-educativos en el año 2003 se expide la Ley de Derechos Lingüísticos, que entre otras cosas reconoce el derecho de la población indígena a la educación bilingüe, independientemente del nivel educativo o del tipo de escuela al que asista. En su capítulo IV se determina la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). También, “se reformó la Ley General de Educación en su artículo 3ro constitucional, se garantiza el derecho a la educación para todos los habitantes del país, y se reconoce la educación bilingüe y culturalmente pertinente para la población indígena, en la que se señala la obligación de promover, mediante la enseñanza, el conocimiento de la pluralidad lingüística de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas” (SEP,-CGEIB 2004).

En 2004 entró en función el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), por medio de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, que pretende garantizar el derecho a la igualdad, combatiendo los actos discriminatorios y dando protección a la población de la exclusión por su origen étnico, sexo, edad, discapacidad, condición social, o preferencias sexuales. Asimismo, el Sistema de Protección Social en Salud, estableció en la reforma de la Ley General de Salud, el reconocimiento y promoción del uso de la medicina tradicional y el respeto a los usos y costumbres indígenas, así como la atención médica con una visión intercultural.

A su vez, Estados como San Luis Potosí, Tabasco, Durango, Jalisco, Puebla, Morelos, Querétaro, Chiapas, Yucatán y Quintana Roo han realizado reformas constitucionales sobre derechos y cultura indígena. En el caso de la Ley de

Planeación, entendida como el ordenamiento sistemático de las acciones que corresponden al poder ejecutivo federal en materia de regulación y su promoción de actividades económicas, sociales, políticas y culturales, de protección al medio ambiente y de aprovechamiento de los recursos naturales, tiene también la finalidad de asegurar el desempeño de la responsabilidad del estado sobre el desarrollo integral y sustentable del país, que deberá tender a la consecución de los fines y objetivos políticos, sociales, culturales y económicos en apego a las garantías individuales y las libertades y derechos sociales y políticos. (Jiménez, 2005).

2.2 Marco normativo en el plano internacional

En el marco jurídico internacional hoy es posible distinguir diferentes instrumentos que sustentan el reconocimiento, valoración y promoción de la diversidad y con ello la atención educativa con pertinencia cultural y lingüística, por ello a lo largo de este apartado se pretende hacer citar a una serie de leyes y acuerdos que dan cuenta de la importancia de la atención a la diferencia, en especial desde el ámbito educativo, el cual repercute de manera directa en las relaciones sociales para lograr una mejor convivencia.

2.2.1 Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural

Entre su contenido refiere lo siguiente:

[...] Recordando que, en el preámbulo de la constitución de la UNESCO se afirma [...] que la amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz social son indispensables a la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua;

Recordando también su artículo primero que asigna a la UNESCO, entre otros objetivos, el de recomendar los acuerdos internacionales que estime convenientes

para facilitar la libre circulación de las ideas por medio de la palabra y de la imagen [...]

Artículo 5: Los derechos culturales, marco propicio de la diversidad cultural

[...] Toda persona debe, así poder expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tienen derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural; toda persona debe poder participar en la vida cultural que elija y ejercer sus propias prácticas culturales, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.

Orientaciones principales de un plan de acción para aplicar la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural.

Los Estados Miembros se comprometen a tomar las medidas apropiadas para difundir ampliamente la Declaración de la UNESCO sobre la diversidad cultural y fomentar su aplicación efectiva, cooperando en particular con miras a la realización de los siguientes objetivos: [...]

6. Fomentar la diversidad lingüística – representando la lengua materna en todos los niveles de la educación, donde quiera que sea posible, y estimular el aprendizaje del plurilingüismo desde la más temprana edad.

7. Alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar a este efecto, tanto la formulación de los programas escolares como la formación de los docentes.

8. Incorporar al proceso educativo, tanto como sea necesario, métodos pedagógicos tradicionales, con el fin de preservar y optimizar los métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber.

2.1.1 Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos

Este es otro documento en el concierto internacional que entre su contenido cita:

[...] Considerando la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 que en el preámbulo afirma la “fe en los derechos humanos fundamentales, en la dignidad y en el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres”, y que en su artículo segundo establece que “todo el mundo tiene todos los derechos y todas las libertades” sin distinción de “raza, color, sexo, lengua, religión, opinión política u otra, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”;

[...] Considerando que la Declaración Universal de los derechos colectivos de los pueblos, Barcelona, mayo, 1990, declara que todos los pueblos tienen derecho a expresar a desarrollar su cultura, su lengua y sus normas de organización y, para hacerlo, a dotarse de las propias estructuras políticas educativas, de comunicación y de administración pública, en marcos políticos diferentes [...]

Artículo 3 [...]

2. Esta Declaración considera los derechos colectivos de los grupos lingüísticos, además de los establecidos por sus miembros en el apartado anterior, también pueden incluir, de acuerdo con las puntualizaciones del artículo 2.2:

1. El derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura;
2. El derecho de disponer de servicios culturales;
3. El derecho a una presencia equitativa de la lengua y la cultura del grupo en los medios de comunicación;
4. El derecho a ser atendidos en su lengua en los organismos oficiales y las relaciones socioeconómicas.

Artículo 4

1. Esta declaración considera que las personas que se trasladan y se establecen en el territorio de una comunidad lingüística diferente de la propia tienen el derecho y el deber de mantener con ella una relación de integración. La

integración se entiende como una socialización adicional de estas personas de manera que puedan conservar sus características culturales de origen, pero compartan con la sociedad que las acoge las referencias, los valores y los comportamientos suficientes para permitir un funcionamiento social global sin más dificultades que las de los medios de la comunidad receptora.

2. Esta declaración considera, en cambio, que la asimilación, entendida como la aculturación de las personas en la sociedad que las acoge, de tal manera que substituyan sus características culturales de origen por las referencias, valores y los comportamientos propios de la sociedad receptora, no debe ser en ningún caso forzada o inducida, sino el resultado de un opción plenamente libre. [...]

Título segundo

Sección 23 [...]

3. La educación debe estar siempre al servicio de la diversidad lingüística y cultural, las relaciones armoniosas entre diferentes comunidades lingüísticas de todo el mundo.

Artículo 24 Toda comunidad lingüística tiene derecho a decidir cuál debe ser el grado de presencia de su lengua, como lengua vehicular y como objeto de estudio, en todos los niveles de la educación dentro de su territorio: preescolar, primario, secundario, técnico y profesional, universitario y formación de adultos.

Artículo 25 Toda comunidad lingüística tiene derecho a disponer de todos los recursos humanos y materiales necesarios para conseguir el grado deseado de presencia de su lengua en todos los niveles de la educación dentro de su territorio: enseñantes debidamente formados, métodos pedagógicos adecuados, manuales, financiación, locales y equipos, medios tecnológicos tradicionales e innovadores. [...]

Artículo 28 Toda comunidad lingüística tiene derecho a una educación que permita a sus miembros adquirir un conocimiento profundo de su patrimonio cultural [...] así como el máximo dominio posible de cualquier otra cultura que deseen conocer.

Artículo 29

1 Toda persona tiene derecho a recibir la educación en la lengua propia del territorio donde reside.

2 Este derecho no excluye el derecho de acceso al conocimiento oral y escrito de cualquier lengua que le sirva de herramienta de comunicación con otras comunidades lingüísticas.

2.2.3 Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales

En 1989 se firmó el dicho documento fue ratificado por el Senado Mexicano en 1990 y en el “Preámbulo”, este documento, del que México es signatario, enmarca sus declaraciones en diferentes acuerdos y convenios internacionales y establece:

La Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo [...] observando las normas internacionales enunciadas en el Convenio y en las recomendaciones sobre poblaciones indígenas y tribales, 1975; recordando los términos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, y de los numerosos instrumentos internacionales sobre prevención de la discriminación; [...]

Reconociendo las aspiraciones de esos pueblos a asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida y de su desarrollo económico y a mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones, dentro del marco del Estados en que viven; [...]

Recordando la particular contribución de los pueblos indígenas y tribales a la diversidad cultural, a la armonía social y ecológico de la humanidad y a la cooperación y comprensión internacionales;

Observando que las disposiciones que siguen han sido establecidas con la colaboración de las Naciones Unidas, de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y de la Organización Mundial de la Salud, así como del Instituto Indigenista Interamericano [...] adopta con fecha veintisiete de junio de mil novecientos ochenta y nueve, el siguiente Convenio [...]

Más adelante, en sus diversos artículos, destaca:

Artículo 21 [...] Los miembros de los pueblos interesados deberán poder disponer de medios de formación profesional por lo menos iguales a los de los demás ciudadanos.

Artículo 22 [...]

1. Deberán tomarse medidas para promover la participación voluntaria de miembros de los pueblos interesados en programas de formación profesional de aplicación general.

Artículo 27 [...].

1. Los programas y servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en coordinación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares [...].

2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de esos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar [...]

2.2.4 Declaración Mundial de Educación para Todos

En 1990 en Jomtiem, Tailandia, se adoptó esta declaración que en el escrito señala que en su preámbulo señala:

Hace más de cuarenta años, las naciones de la Tierra afirmaron en la Declaración Universal de Derechos Humanos que “toda persona tiene derecho a la educación”.
[...]

Recordando que la educación es un derecho fundamental de todos, hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero;

Reconociendo que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro, y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional;

Conscientes de que la educación es una condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social.

Observando que los saberes tradicionales y el patrimonio cultural autóctono tiene utilidad y una validez por sí mismos y que en ellos radica la capacidad de definir y promover el desarrollo; [...].

Conscientes de que una adecuada educación básica es fundamental para fortalecer los niveles superiores de la educación y de la enseñanza y la formación científica y tecnológica y, por consiguiente para alcanzar un desarrollo autónomo; [...].

Educación para Todos: Propósitos

Artículo 1. Enfrentar necesidades básicas de aprendizaje

1. Cada persona – niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades comprenden tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan 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. [...]

Educación para todos: una visión ampliada y un compromiso renovado. [...]

Artículo 3. Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad [...].

2 Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan, las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación.

2.2.5 Pronunciamiento Latinoamericano por una Educación para Todos

En abril del 2000 en Dakar, capital de Senegal se llevó a cabo el Foro Mundial de Educación, en dicho se lanzó el pronunciamiento que en su contenido podemos distinguir:

[...] Ahora, el Foro Mundial en Dakar, al constatar que no se cumplieron las metas de la Educación para Todos en el plazo estipulado, ratifica en lo fundamental las mismas metas, renueva los compromisos y corre el plazo hasta 2015 [...].

Rectificaciones necesarias [...]

2. La situación de la educación básica en nuestra región y en el mundo nos lleva a proponer algunas rectificaciones que, si bien atañen directamente a América Latina, podrían ser consideradas por otras regiones con inquietudes similares. [...]

c) [...] Sociedad y gobiernos, pero sobre todo estos últimos, deben destinar los recursos y los esfuerzos necesarios para igualar e incrementar la calidad de los servicios ofrecidos a los sectores pobres del campo y la ciudad, a los sectores indígenas y en general a todos los excluidos de los beneficios de la educación básica. Mientras no se ofrezca mejor educación a los que menos tienen, y se asegure una educación igualitaria a hombre y mujeres, difícilmente podremos avanzar en la meta de lograr equidad educativa. Sin equidad educativa difícilmente avanzaremos en el logro de la justicia social.

d) Dada la enorme diversidad cultural que caracteriza a los pueblos latinoamericanos, la calidad educativa implica reconocer la necesidad de diversificar la oferta educativa a fin de asegurar no sólo el respeto sino el fortalecimiento de las diferentes culturas. Cada grupo tiene un aporte cultural que hacer a la educación de todos. Gobierno y sociedades debemos impedir que la diversificación de los servicios de educación básica a los grupos culturales minoritarios siga escondiendo una oferta empobrecida que aproveche de la menor capacidad de estos grupos para exigir niveles adecuados de calidad del servicio y de sus resultados.

Salvaguardar los valores latinoamericanos:

a) En el contexto actual de globalización, queremos preservar algunos valores que son esenciales a la identidad latinoamericana:

1. El valor supremo de la persona y la búsqueda de un sentido de la existencia humana [...]
2. El sentido comunitario de la vida, característico de nuestras culturas principalmente las indígenas [...]
3. La multiculturalidad y la interculturalidad [...]
4. La apertura y valoración de formas de conocimiento y de aproximación a la realidad que trascienden la racionalidad instrumental [...]
5. Libertad [...]
6. El trabajo como medio de realización personal y por ello derecho fundamental [...]
7. La búsqueda del “otro” en la construcción de un “nosotros” que fundamente el sentido ético de la vida humana y la presencia constante de utopía y la esperanza [...]

b) Afirmamos la necesidad de la participación de la sociedad no sólo en la ejecución de las políticas y programas, sino en su formulación y discusión [...]

2.2.6 Declaración de Cochabamba

Finalmente en marzo de 2001, en Cochabamba, Bolivia se hace público que:

Los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, convocamos por la UNESCO a la VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación [...] reiteramos nuestro compromiso con los objetivos del Proyecto principal de educación de alcanzar una escolaridad básica para todos, de alfabetizar a la población de jóvenes y adultos, y complementar las reformas necesarias para mejorar la calidad y la eficiencia en la educación [...] Hoy tenemos mayor claridad sobre la necesidad de promover una educación a lo largo de toda la vida en múltiples e interactivos ambientes humanos y educativos [...].

Declaramos [...]

5. Que en un mundo plural y diverso América Latina y el Caribe tienen mucho que ofrecer si aprovechan la riqueza de su diversidad de etnias, lenguas, tradiciones y culturas. Para ello nuestra educación no sólo debe reconocer y respetar la diversidad también valorarla y constituir la en recurso de aprendizaje.

Los sistemas educativos deben ofrecer oportunidades de aprendizaje a cada niño, joven y adulto, cultivando la diversidad de capacidades, vocaciones y estilos, particularmente sus necesidades educativas especiales. Es responsabilidad de los Gobiernos y de las sociedades respetar plenamente este derecho, haciendo todos los esfuerzos a su alcance para que las diferencias individuales, socioeconómicas, étnicas, de género y de lengua, no se transformen en desigualdad de oportunidades o en cualquier forma de discriminación.

6. Que se requiere un nuevo tipo de institución educativa. Es imprescindible que las instituciones educativas sean más flexibles, con alta capacidad de respuesta, y dotadas de una efectiva autonomía pedagógica y de gestión. Darles apoyo para que organicen y ejecuten sus propios proyectos educativos respondiendo a las necesidades y diversidad de la comunidad que atienden construidos de manera colectiva, y que asuman – junto a los entes estatales y los otros actores – la responsabilidad por los resultados.

La revisión de estos instrumentos jurídicos como parte del Marco Normativo Internacional reflejan un auténtico interés por promover que la educación impartida por los estados que suscriben dichos documentos, sea una educación que atienda con pertinencia cultural y lingüística a todos los niños y niñas de dichos países, una educación que promueva el conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural existente. Una educación que promueva y afiance los valores de la diversidad creando espacios de preservación y desarrollo cultural y lingüístico, a su vez; acorde también, con las demandas de un mundo en el que el

avance tecnológico obliga la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos.

2.2 Marco normativo en el plano nacional

La suscripción de instrumentos jurídicos vinculantes en el escenario internacional por parte de México, como los que se han citado en el apartado anterior, ha obligado a que el marco jurídico nacional se modifique buscando la armonización entre lo suscrito a nivel internacional y lo establecido en el marco jurídico nacional.

En este sentido diversos instrumentos nacionales hoy reflejan lo establecido en el plano mundial, estos planteamientos sin duda fundamentan lo que hoy es la obligación del estado mediante políticas educativas atender la diversidad cultural y lingüística de nuestro país.

2.3.1 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

En primer término es importante revisar lo que dicta respecto a la diversidad cultural y la educación en nuestro país:

Artículo primero. En los Estados Unidos Mexicanos todo individuo gozará de las garantías que otorga esta Constitución, las cuales no podrán restringirse ni suspenderse, sino en los casos y con las condiciones que ella misma establece [...] Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las capacidades diferentes, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.

Artículo segundo. La Nación Mexicana es única e indivisible.

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

La conciencia de su identidad indígena, deberá ser criterio fundamental para determinar a quienes se aplican las disposiciones sobre los pueblos indígenas [...]

A. Esta Constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para: [...]

IV. Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad.

B. La Federación, los Estados y los Municipios, para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, establecerán las instituciones y determinarán las políticas necesarias para garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades, las cuales deberán ser diseñadas y operadas conjuntamente con ellos.

Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas autoridades, tienen la obligación de:

II. 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 reconozcan 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.

Artículo tercero

[...] La educación impartida por el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

La fracción II

c) La educación contribuirá a una mejor convivencia humana tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción de interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando privilegios de razas, religión, grupos, sexos o individuos.

2.3.2 Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas

Existen también leyes que se han decretado relacionadas con la obligación del estado para garantizar los derechos de los ciudadanos mexicanos que tienen como principal característica el ser depositarios de la herencia cultural de nuestro país, una de éstas es ley que establece:

Capítulo I

De la naturaleza, Objeto y Funciones de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. [...]

Artículo 3. La Comisión regirá sus acciones por los siguientes principios:

II.-Promover la no discriminación o exclusión social y la construcción de una sociedad incluyente, plural, totalmente respetuosa de la diferencia y el diálogo intercultural

2.3.3 Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y Reforma de la Fracción IV del Artículo 7° de la Ley General de Educación

El 13 de marzo de 2003 se publicó en el diario oficial de la federación esta ley que entre su contenido establece:

Capítulo I

Disposiciones generales

Artículo 1. La presente ley [...] tiene por objeto regular el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como la promoción del uso y desarrollo de las lenguas indígenas. [...]

Artículo 4. Las lenguas indígenas que se reconozcan en los términos de la presente Ley y el español son lenguas nacionales [...]

Artículo 5. El Estado a través de sus tres órdenes de gobierno –Federación, Entidades Federativas y Municipios-, en los ámbitos de sus respectivas competencias, reconocerá, protegerá y promoverá la preservación, desarrollo y uso de las lenguas indígenas nacionales.

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

Artículo 8. Ninguna persona podrá ser sujeta a cualquier tipo de discriminación a causa o en virtud de la lengua que hable. [...].

Capítulo II

De Los derechos de los hablantes de lenguas indígenas [...]

Artículo 11 Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Así mismo, en los niveles básicos, medio superior y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.

CAPÍTULO III

De la distribución, concurrencia y coordinación de competencias

Artículo 13. Corresponde al Estado en sus distintos órdenes de gobierno la creación de instituciones y la realización de actividades en sus respectivos ámbitos de competencia, para lograr los objetivos generales de la presente Ley, y en particular las siguientes:

I.-Incluir dentro de los planes y programas nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas; [...]

IV. incluir en los programas de estudio de la educación básica y normal, el origen y evolución de las lenguas indígenas nacionales, así como de sus aportaciones a la cultura nacional;

V. Supervisar que en la educación pública y privada se fomente o implemente la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad lingüística para

contribuir a la preservación, estudio y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales y en su literatura;

CAPITULO IV

Del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [...]

Se reforma la fracción IV, del artículo 7º., de la Ley General de Educación para quedar como sigue:

Artículo 7º

IV. Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español.

2.3.4 Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación

Este es otro instrumento que considera de manera importante las acciones orientadas al conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad a partir de detener y revertir procesos de discriminación en la que encontramos:

Capítulo I

DISPOSICIONES GENERALES

Artículo 1

Las disposiciones de esta ley son de orden público y de interés social. El objeto de la misma es prevenir y eliminar todas las formas de discriminación que se ejerzan contra cualquier persona en los términos del Artículo 1 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como promover la igualdad de oportunidades y de trato. [...]

Artículo 4. Para los efectos de esta Ley se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas [...].

Capítulo III

Medidas positivas y compensatorias a favor de la igualdad de oportunidades [...]

Artículo 14 Los órganos públicos y las autoridades federales, en el ámbito de su competencia, llevarán a cabo, entre otras, las siguientes medidas positivas y compensatorias a favor de la igualdad de oportunidades para la población indígena:

1. Establecer programas educativos bilingües y que promuevan el intercambio cultural; [...]

2.3.5 El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012

Es un instrumento fundamental para la actual administración pública federal, el cual también centra su atención en el impulso de políticas públicas orientadas a la preservación, promoción y desarrollo de la diversidad cultural, étnica y lingüística que caracterizan a la nación.

El eje 3 se refiere a la Igualdad de oportunidades y en el objetivo 9 se plantea como una aspiración elevar la calidad educativa en los siguientes términos:

La calidad educativa comprende los rubros de cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia. Estos criterios son útiles para comprobar los avances de un sistema educativo, pero deben verse también a la luz del desarrollo de los

alumnos, de los requerimientos de la sociedad y de las demandas del entorno internacional. Una educación de calidad entonces significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo. Estos aspectos se trabajan de manera transversal en los diferentes niveles y grados de la educación y en los contextos sociales desiguales de los diversos educandos y se observan también en el balance entre información y formación y entre enseñanza y aprendizaje. Por eso las estrategias que se exponen a continuación tienen el propósito de contribuir a dar un salto cualitativo en los servicios educativos que se prestan para todos los niveles de instrucción. (Pág. 183)

Dentro del mismo eje, la estrategia 14.5 que aborda el desarrollo social y humano establece: [...]

c) El rezago educativo. Entre la población indígena se observan bajos niveles de logro escolar y altos niveles de monolingüismo, deserción escolar y bajo rendimiento académico.

Al respecto, las modalidades educativas como primaria general, educación bilingüe y bilingüe intercultural no han podido reducir las brechas entre población indígena y no indígena, sobre todo en las tasas de continuidad educativa y rendimiento escolar. Se requiere evaluar la pertinencia de los contenidos educativos en contextos indígenas, además de fortalecer los sistemas medio superior y superior para incrementar el acceso de este sector de la población. (Pág. 202)

Finalmente la estrategia 21.2 apunta: [...] Se promoverá el diálogo intercultural entre regiones, grupos sociales, pueblos y comunidades indígenas. Para ello es necesaria la coordinación con los gobiernos estatales y municipales, con el propósito de encontrar conjuntamente, y en comunicación con las diversas comunidades artísticas y culturales, formas de desarrollo e intercambio cultural

entre entidades federativas y municipios, apoyados por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y sus instituciones sectorizadas. (Pág. 228)

2.3.6 Programa Sectorial de Educación 2007-2012

Derivado de Plan Nacional de Desarrollo es que este programa en el cual desde el mensaje de la Secretaria de Educación Pública señala:

La educación es la base del progreso de las naciones y del bienestar de los pueblos.

La altísima prioridad que los mexicanos le damos a la educación se plasma en el artículo tercero constitucional que establece como obligación del Estado promover una educación laica, gratuita, participativa, orientada a la formación de ciudadanos libres, responsables, creativos y respetuosos de la diversidad cultural. (Pág. 7)

En el apartado en el que se señala la importancia para el desarrollo del país en el documento se puede distinguir que el Objetivo 4 establece:

Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.

Una política pública que, en estricto apego al Artículo Tercero Constitucional, promueva una educación laica, gratuita, participativa, orientada a la formación de ciudadanos libres, responsables, creativos y respetuosos de la diversidad cultural (Págs. 11-12).

En el objetivo 2 también ésta señala un apartado específico en torno a la atención a la diversidad lingüística y cultural en donde dice:

-Incidir, desde el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), en el fortalecimiento de la educación indígena, impartida en la lengua de la población indígena y en español, con los enfoques intercultural y multilingüe, para que se caracterice por su calidad y altos índices de aprovechamiento; así como en el sistema educativo nacional para avanzar en el reconocimiento de los pueblos indígenas con todas sus características.

-Promover la colaboración del INALI; INEA, CONAFE, Dirección General de Educación Indígena y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, en la elaboración de propuestas de normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudios, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos relativos a la capacitación en lenguas indígenas (Pág. 37).

Dentro del mismo apartado de estrategias y líneas de acción del programa el Objetivo 4 apunta:

Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural. [...]

EDUCACIÓN BÁSICA

4.1 Articular en la formación ciudadana los temas emergentes que apoyen la reflexión y actuación de los estudiantes: derechos humanos, medio ambiente, interculturalidad, equidad de género, cuidado individual y colectivo de la salud y la seguridad, aprecio y desarrollo del patrimonio cultural y natural, la rendición de cuentas, entre los principales.

-Contribuir a construir una cultura de convivencia y participación, igualitaria y apegada a las leyes, intercultural, respetuosa y sin recurso a la violencia, a partir de la experiencia escolar.

-Intensificar la oferta de experiencias y talleres para profesores, en educación en valores, derechos humanos, formación ciudadana, educación intercultural y educación para el desarrollo sustentable. (Pág. 43)

2.3.7 El plan de estudio de educación primaria (RIEB, 2009)

Finalmente dentro del marco normativo nacional es importante citar lo que está establecido en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la cual da continuidad a los planteamientos de la reforma en preescolar (2004) y en educación secundaria (2006).

Dicha reforma en su sexto apartado se refieren a cuatro características que son sustantivas en este nuevo plan de estudios el primero y el segundo que más nos atañe se refieren a la atención a la diversidad, la importancia de la interculturalidad, el énfasis en el desarrollo de competencias y la definición de los aprendizajes esperados en cada grado y asignatura, así como la incorporación de temas que se abordan en más de un grado y asignatura.

En este sentido el ideal de la reforma es que las niñas y los niños reconozcan la pluralidad como una característica de su país y del mundo, y que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida, RIEB (2009), que es la correspondiente al año en que se impulsa la reforma de educación primaria.

Así mismo la reforma menciona que la atención a la diversidad y a la interculturalidad es una propuesta para mejorar la comunicación y la convivencia entre comunidades con distintas características y culturas, siempre partiendo del

respeto mutuo. Esta concepción se traduce desde las asignaturas en propuestas prácticas del trabajo en el aula, sugerencias de temas y enfoque metodológicos. La reforma busca reforzar el sentido de pertenencia e identidad social y cultural de los alumnos, así como tomar en cuenta las distintas expresiones de la diversidad que caracteriza a nuestro país y otras regiones del mundo RIEB (2009). En el apartado siete se presenta la estructura del mapa curricular de la educación básica; de manera específica, el de educación primaria y la organización de las asignaturas que lo integran.

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

CAMPOS FORMATIVOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	PREESCOLAR			PRIMARIA						SECUNDARIA		
	1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°
Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
		Asignatura Estatal: lengua adicional***		Asignatura Estatal: lengua adicional***						Lengua extranjera I, II y III		
Pensamiento matemático	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*	Ciencias Naturales*				Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)	
	Desarrollo físico y salud				Estudio de la Entidad donde Vivo*	Geografía*		Tecnología I, II y III				
						Historia*		Geografía de México y del Mundo	Historia I y II			
Desarrollo personal y para la convivencia	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética**						Formación Cívica y Ética I y II		
				Educación Física**						Orientación y Tutoría I, II y III		
	Expresión y apreciación artística			Educación Artística**						Artes: Música, Danza, Teatro o Artes Visuales		

* Incluyen contenidos del campo de la tecnología. ** Se establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia. *** En proceso de gestión.

Detrás de estos cambios se encuentra sin duda la emergencia de una nueva ética cuya base está el respeto a la alteridad diferente y el convencimiento de la bondad de su crecimiento y desarrollo desde su diferencia (Schmelkes 2004).

Estamos comenzando a darnos cuenta de las implicaciones educativas de la definición de nuestro país como multicultural y plurilingüe. Es evidente que un país que se define a sí mismo de esta manera adquiere la obligación de fortalecer las diversas lenguas y culturas que lo constituyen. Si bien esta es una responsabilidad de todo el Estado (gobierno y sociedad), lo es particularmente del sistema educativo RIEB (2009).

Lo anterior sin duda es producto de una creciente presencia indígena en la sociedad nacional. No se trata de concesiones que hace el gobierno, a través de los poderes legislativo y ejecutivo, a la población indígena. Debemos entender estos importantes virajes más bien como respuesta a las demandas cada vez más claras y visibles de los pueblos originarios del país, si bien es preciso reconocer que sus demandas van mucho más allá de lo que se ha reconocido y de las decisiones que se han tomado RIEB (2009).

2.3.8 Propósitos de la educación intercultural bilingüe (EIB)

De acuerdo con los planteamientos anteriores, la EIB se propone que todos los sujetos de la educación:

-Conozcan la realidad pluricultural y multilingüe de México; valoren y aprecien los aportes de los pueblos que lo habitan como riqueza de la nación mexicana.

-Fortalezcan el conocimiento y el orgullo por la cultura propia como elementos para afianzar la identidad.

-Desarrollen la capacidad de comprender la realidad desde perspectivas culturales diversas que faciliten el entendimiento de las prácticas culturales propias y ajenas, de manera crítica y contextualizada.

-Logren el pleno dominio de los objetivos de aprendizaje para todos, con calidad, equidad y pertinencia.

-Desarrollen competencias comunicativas, tanto orales como escritas, en su lengua materna y en una segunda lengua.

2.3 Acuerdo que crea la CGEIB

Actualmente, las transformaciones sociales y políticas del país tienen que ver, en gran parte, con las luchas del movimiento indígena contemporáneo de México, que contribuyeron a las reformas constitucionales de 1992, en que se reconoce el carácter pluricultural de la nación mexicana. En este contexto y como resultado del movimiento indígena, se plantea un proyecto de nación incluyente, así como el establecimiento de una nueva relación entre los pueblos indígenas, el Estado y la sociedad. Por ende, la actual política educativa del país establece que la educación en y para la diversidad no es sólo para los pueblos indígenas, sino para todos los habitantes del territorio mexicano; su enfoque es intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país, e influye en los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional (SEN).

Para instrumentar esta política, el Gobierno de la República creó, en enero de 2001, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) con el mayor rango jerárquico que puede tener un área de esta naturaleza, al depender directamente del Secretario de Educación Pública.

Acuerdo de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, Secretaría de Educación Pública.

Considerando:

Que nuestro país reconoce y valora la diversidad étnica, cultural y lingüística como uno de los pilares fundamentales en que habrá de fincar y construir la identidad de un Estado-Nación multicultural, democrático, equitativo y soberano;

Que a pesar del impulso cuantitativo que se ha dado a la educación en las áreas indígenas en las últimas tres décadas, la calidad con equidad y pertinencia, sigue siendo un problema fundamental;

Que existe gran riqueza potencial y creativa contenida en el carácter pluricultural y multilingüe de la nación mexicana, por lo que es necesario crear una instancia que garantice que en la prestación de los servicios educativos se reconozcan la diversidad étnica, lingüística y cultural de la Nación; y

Que el momento histórico que vive el país es de suma trascendencia para que la política educativa nacional asuma el compromiso de impulsar la construcción del rostro plural del México moderno de cara al siglo XXI [...].

Artículo primero. Se establece la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, que tendrá como propósito asegurar que la educación intercultural bilingüe responda con un alto nivel de calidad las necesidades de la población indígena.

Artículo segundo. Para cumplir su propósito, la Coordinación General de Educación intercultural bilingüe tendrá las siguientes atribuciones:

1. Promover y evaluar la política Intercultural Bilingüe en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional;
2. Promover la participación de las entidades federativas y municipios, así como de los diferentes sectores de la sociedad, pueblos y comunidades indígenas, en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe [...].

3. Promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe en materia de:
 - Desarrollo de los modelos curriculares que atiendan la diversidad
 - La formación del personal docente, técnico y directivo
 - El desarrollo y difusión de las lenguas indígenas
 - La producción regional de materiales en lenguas indígenas
 - La realización de investigaciones educativas

1. Diseñar formas alternativas de gestión escolar con la participación de la comunidad;
2. Asesorar y proponer los proyectos de normas y criterios para garantizar que en la prestación de servicios educativos se reconozca la diversidad étnica, lingüística y cultural de la Nación; así como para la evaluación y certificación de estudios en materia de educación intercultural bilingüe [...]

Una vez publicado el acuerdo que creó a la CGEIB se han formulado sus principales objetivos, a saber:

1. Coadyuvar a mejorar la cobertura y calidad de la educación preescolar y primaria indígena.
2. Promover la atención educativa con pertinencia cultural a la población indígena en todos los niveles educativos.
3. Promover la educación intercultural para toda la población.

La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-SEP también tiene entre sus propósitos principales la identificación, selección y difusión de experiencias innovadoras en educación intercultural bilingüe (EIB), con el fin de dinamizar y fortalecer los procesos de transformación educativa, así como de mejorar la calidad de los aprendizajes y el desempeño docente. Estas experiencias significativas y exitosas son desarrolladas por diversos actores.

En el campo de la EIB hay criterios para identificar y seleccionar los proyectos innovadores susceptibles de ser sistematizados y que, por su ejemplaridad, se pueden implementar en comunidades educativas diversas.

Estos criterios privilegian los:

1.-Dirigidos a la atención de grupos indígenas, con calidad y pertinencia cultural, así como los que tienden a reducir la brecha entre géneros en las escuelas de educación intercultural bilingüe.

2. Que buscan innovar y enriquecer la educación nacional para adecuarla a la realidad local y, de manera particular, a las características sociales, culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas.

3. Que consideran a la escuela en su totalidad como sujeto de intervención y vinculación con la comunidad.

4. Que tengan repercusión directa y, de preferencia, inmediata en la práctica educativa cotidiana de todos los planteles escolares.

5.Encaminados a poner en práctica una política educativa tendiente a la equidad, con el propósito de ofrecer una educación de primera calidad a los grupos minoritarios mediante el aprovechamiento de sus fortalezas culturales y el combate a la exclusión, de manera que los resultados en términos de aprendizaje no sean menores que los de la media nacional.

Es importante señalar que estas declaraciones, leyes y acuerdos a nivel internacional y nacional sin duda son la base que sustenta que en el estado de Hidalgo se impulse la educación con enfoque intercultural bilingüe por ello en el siguiente apartado se plasma cuales fueron los factores que dieron pie al inicio de los trabajos de la EIB en la entidad.

2.5 Creación de la Coordinación Estatal de Educación Intercultural Bilingüe (CEEIB) en Hidalgo.

Como resultado del acuerdo presidencial del 22 de enero de 2001 se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP), a fin de establecer políticas educativas comunes para el desarrollo de la educación intercultural de calidad.

Dentro de las principales metas señaladas a nivel nacional se encuentran:

1. Mejorar la calidad de la Educación destinada a los pueblos indígenas.
2. Promover la educación Intercultural Bilingüe en todos los niveles educativos.
3. Desarrollar una educación Intercultural para todos los mexicanos.

En este sentido, en Hidalgo se creó en 2002 la Coordinación Estatal de Educación Intercultural Bilingüe como un área específica del Instituto Hidalguense de Educación para promover y difundir el Enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe en todos los niveles educativos en la entidad.

Una vez creada dicha coordinación se estableció como su principal objetivo: Desarrollar y poner en marcha un modelo innovador de atención a la diversidad, acorde a las características propias de un país multiétnico, pluricultural, y multilingüe como es el nuestro, lo que conlleva a la necesidad de construir la unidad Nacional a partir del reconocimiento y la valoración de la diversidad étnica, cultural y lingüística que haga posible la convivencia y el respeto mutuo entre todos los mexicanos, asumiendo que la educación en y para la diversidad tendrá un enfoque Intercultural para todos e Intercultural Bilingüe para las regiones multilingües del Estado.

2.6 Creación del Centro Estatal de Lenguas y Culturas Indígenas (CELCI) en Hidalgo.

La creación del CELCI vino a formalizar el trabajo en materia de educación intercultural bilingüe, ya que la CEEIB no existía oficialmente dentro de la estructura orgánica de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, así, con este antecedente se presentó al ejecutivo estatal el proyecto de creación del CELCI el cual se concretó a través de un acuerdo publicado por el Ejecutivo del Estado en noviembre de 2005.

Con la creación del CELCI la CEEIB se convirtió en la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe DEIB y esta área ha sido la responsable de dar continuidad en Hidalgo al trabajo que en materia de Educación Intercultural Bilingüe impulsa a nivel nacional la CGEIB.

Este recorrido por los antecedentes históricos, el marco normativo internacional y el marco normativo nacional en torno a la Educación Intercultural Bilingüe, tiene la intención de mostrar el sustento jurídico y normativo que nos lleva a distinguir que el asunto de la Educación Intercultural Bilingüe es sin lugar a dudas, por lo menos en el plano normativo; una política educativa actual.

CAPÍTULO 3

INICIOS Y CONCEPTOS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

3.1 Inicios del término Interculturalidad e intercultural bilingüe

La interculturalidad surge como un derecho de reconocimiento hacia los grupos minoritarios, “se emplea para caracterizar, interpretar e incluso resolver los retos de la convivencia social derivados de la diversidad cultural de las sociedades contemporáneas y tal auge, en ocasiones se emplea como un deber ser, como, una propuesta educativa como un proyecto nacional o plurinacional, para describir un hecho social” (Pérez, 2009:251).

La introducción de la noción de interculturalidad como término asociado a la educación tiene un origen simultáneo en Europa y América Latina, es producto del multiculturalismo anglosajón asociada a diversos movimientos indígenas, descolonizadores y de liberación nacional. Es un “concepto relacionado directamente con proyectos políticos vinculados al multiculturalismo y promovido desde las agencias multilaterales (ONU, BM y FMI, entre otros), de aquí es donde se discuten aspectos fundamentales de la interculturalidad relacionada directamente con la lucha del reconocimiento y con la necesidad de asumir la deuda histórica de los estados nacionales con los indígenas y acabar con la injusticia social y a la desigualdad económica que se vive hasta hoy”(Pérez, 2009; 256).

La interculturalidad, en tanto categoría ético-política al surgir las reivindicaciones de los pueblos indígenas de América Latina, es una propuesta crítica frente a los graves problemas y conflictos del mundo actual. Godenzzi analiza las diferencias entre el multiculturalismo y la interculturalidad, y considera que desde la perspectiva latinoamericana la propuesta intercultural no se limita a luchar por el

reconocimiento y la reivindicación de las diferencias, ni por establecer medidas que contribuyan a facilitar cierta asimilación de los pueblos indígenas, o comunidades afroamericanas (como lo hace el multiculturalismo en diversos grados y formas según el país (Godenzzi, 2005 en Pérez, 2009:260).

Se trata, entonces, no sólo de aceptar y respetar las diferencias, sino también de valorarlas positivamente y educar a los ciudadanos en los principios que guían la convivencia entre sujetos culturalmente diferentes (Pérez, 2009). Así que entonces, la interculturalidad como planteamiento de la estimación de lo diferente “es producto del agotamiento del proyecto modernizador de los Estados nacionales, surge como una opción ético-política ante la imposición y el modelo de nación sustentado en la homogeneización cultural y lingüística” (Pérez, 2009:256).

Este planteamiento ético-político de reconocimiento hacia las diferencias culturales, ha dado pie, según la historia de la educación, a que se impulsen una serie de planteamientos educativos con “la necesidad de una educación intercultural bilingüe, que ha sido planteada en América Latina desde el siglo XX, en estrecha relación con la problemática indígena” (Pérez, 2009). Por tal motivo, diversos países impulsaron y siguen trabajando proyectos educativos en los que varios personajes abogan por una educación intercultural bilingüe.

Como consecuencia Emilio Monsonyi⁵ y otros dejan atrás el concepto de educación bilingüe y plantean lo que hoy es la educación intercultural bilingüe (Monsonyi y Refugio, 1983; López, 2001; Arias-Schreiber; 2005 en Pérez, Ruíz 2009). La propuesta se fortaleció, además por la presión de los movimientos indígenas latinoamericanos, opuestos en la década de 1970, a la castellanización y a la homogeneización cultural⁶.

⁵ Esteban Emilio Monsonyi fue quien por primera vez, formuló con lucidez la ruptura con la anterior concepción y expuso lo que debería ser la educación intercultural bilingüe (Pérez, 2009).

⁶ En el primer capítulo se hace un recorrido histórico, en el que se hace mención de los antecedentes más importantes de cómo se llega a plantear en México la educación intercultural bilingüe.

Estas experiencias sin duda han influido a la educación en México, cuando en 1997 la educación primaria destinada a poblaciones indígenas cambia su denominación, de educación bilingüe bicultural, a educación intercultural bilingüe (Schmelkes, 2004). Tales planteamientos de atención educativa y de integración, hoy siguen siendo un reto que enfrentar en el plano educativo y social.

Así el Programa Nacional de Educación 2001.2006 establece que compete al Estado y a la educación:

Fortalecer el conocimiento y orgullo de la cultura de pertenencia, para poder entablar relaciones interculturales que tengan posibilidades de simetría; le compete enseñar la lengua propia de los educandos, la que le permite nombrar el mundo y fomentar su cultura; enseñar y enriquecer el lenguaje que nos posibilita comunicarnos como mexicanos; hacer que conozcamos y valoremos los aportes culturales de los pueblos que combaten el territorio nacional; lograr que los integrantes de diversas culturas convivan de manera respetuosa y mutuamente enriquecedora; le corresponde, por último, desarrollar una conciencia ciudadana que se preocupe por erradicar la injusticia y ofrezca herramientas para combatirla en la vida cotidiana.

Abordar la educación desde un enfoque intercultural bilingüe en México, no significa añadir un programa nuevo sino consiste en analizar la realidad y pensar la educación desde una nueva perspectiva, para responder a la diversidad cultural y que esta se convierta en un factor potencialmente educativo.

Lo anterior implica darnos cuenta de que la realidad es multicultural desde muchos puntos de vista: cultural, lingüístico, religioso, ideológico, moral, de género, etc. Lo que se pretende con la educación intercultural es desarrollar relaciones en planos de igualdad. La educación debe alcanzar esos objetivos para toda la población indígena y no indígena (SEP -CGEIB, 2009).

3.2 Multiculturalismo v/s Diversidad cultural “

El proyecto mono-cultural de la modernidad mexicana, consiguió la asimilación de gran parte de la diversidad cultural mexicana al proyecto cultural del Estado-nación. Sin embargo, no consiguió convencer, ni integrar de forma equitativa a los diferentes sectores culturales y sociales (Jiménez, 2005: 122).

En México este proyecto mono-cultural se empieza desprender de manera paulatina de las ideologías acuñadas por este proyecto y entonces “el concepto multicultural, señala la existencia de la diversidad cultural, más no la del estatus de guarda dentro de los procesos políticos y sociales “(Jiménez; 2005: 125).

En primer término la “diversidad cultural aparece como un concepto y una cuestión en una fase particular de los debates sobre el multiculturalismo” (Dietz y Mateos Cortez, 2009). “El multiculturalismo puede ser un mero simulacro para enmascarar las profundas diferencias socioeconómicas generadas en forma permanente por el modelo económico neoliberal”. Stavenhagen (2006).

Es decir, la multiculturalidad es tomada como una bandera de lucha, es reivindicada como una forma de resistencia a las políticas, como una ideología política.

El multiculturalismo se inspira en la tolerancia liberal –democrática; reconoce la otredad siempre y cuando permanezca circunscrita en la insularidad asignada dentro del orden de nación (y, en sí del orden global). Emanan no de la gente, sino de la “buena voluntad y del poder del estado y de la sociedad dominante. No cuestiona las bases ideológicas(o coloniales y racistas) de la nación; más bien imagina la nación como archipiélago donde las etnias son islas particulares acotadas y comunicadas por las aguas universales de lo nacional (Muyolema, 2001; 356 en Walsh, 2008; 50).

La multiculturalidad en esencia, apunta hacia lo mismo. Es un término descriptivo que encuentra sus raíces en los países occidentales y en las bases del estado liberal, y su afán de tolerancia e igualdad. Hace referencia a la multiplicidad de culturas que existen dentro de una sociedad sin que necesariamente tenga una relación entre ellas. Pero además de obviar la dimensión relacional, oculta la permeancia de las desigualdades sociales, dejando intactas las estructuras e instituciones que privilegian a unos sobre otros (Walsh, 2005; 51)

Por otro lado, la diversidad cultural cuenta con instrumentos legales en el ámbito nacional e internacional que contribuyen a mejorar el diálogo entre culturas diferentes para impulsar el desarrollo social, económico y cultural. “La diversidad es un derecho humano que precisa ser cuidado por adecuadas políticas “Stavenhagen (2006) es decir; exige vivir libremente la cultura la identidad propia, que es uno de los derechos humanos más preciados, los derechos culturales que son individuales y colectivos a la vez.

La diversidad cultural es concebida convencionalmente como el producto de la presencia de las mayorías étnicas y/o culturales o del establecimiento de nuevas comunidades migrantes en los clásicos Estados-nación de cuño europeo (Pérez, 2009)

Dietz, Gunther y Mateos, Cortez, (2009), mencionan que superando una conceptualización y reivindicación parcial, la diversidad cultural en el futuro tendrá que ser percibida, analizada y aplicada como una herramienta de investigación empírica a la vez que una característica clave que transversaliza y que subyace a todo proceso educativo y social contemporáneo.

El denominador común de estos dos conceptos multiculturalismo y diversidad cultural es que ambas no plantean la tesis mono-cultural, sin embargo se pretende que estas relaciones sociales apunten a expresiones y perspectivas que

intentan radicalizar la multiculturalidad e inclusive revolucionarla, para de esta forma reconocer la diversidad como “otredad” incorporándola dentro del aparato estatal y a la vez promoviéndola (Walsh, 2005: 51).

Pero esta incorporación o inclusión no apunta a la creación de sociedades más justas o igualitarias, ni tampoco enfrenta el racismo y racionalización enraizados en estructuras y sistemas de poder. Más bien orienta hacia la conservación de la estabilidad social, todo con el fin de impulsar el modelo de acumulación (Walsh, 2002) y, a la vez el dominio (euro-usa-céntrico) del orden global.

3.3. ¿Educación intercultural funcional o educación intercultural crítica?

Los significados fundamentales para la educación intercultural, han originado polémica por las diversas concepciones que se le han dado en el contexto mundial y local, que frecuentemente están en debate sobre las forma en cómo se materializan estas políticas de la diferencia.

La interculturalidad planteada como “una ética de convivencia entre las personas de distintas culturas, ha propiciado la construcción de una pedagogía intercultural en la que no basta aprender el léxico y la gramática en los procesos de interacción educativa, sino que incluye la comprensión de la cultura, la cual el proceso del lenguaje tiene sentido, es por ello que dentro del enfoque educativo se han generado experiencias diversas, como la incorporación de materias para aprender y valorar la interculturalidad, la creación de currículum interculturales dentro de los estados nacionales de educación básica (Pérez Ruiz, 2009).

Sin embargo esta educación intercultural no ha pasado las fronteras para una convivencia real entre los sujetos que de manera eficaz nos lleve de la mano a entablar relaciones horizontales con los diferentes cultural e ideológicamente, esto nos lleva incluso a pensar que esta política intercultural no es más que una nueva manera ética y sutil para justificar a la diferencia.

Hay quienes sostienen que la llamada educación intercultural “nos ha llevado a pensar que tal vez se está iniciando una nueva manera de tratar discriminantemente a una población discriminada de hecho, y que además se considera a sí misma como tal” (García, Granados y Pulido 1999; pág. 17). Estos autores argumentan que al abordar la interculturalidad es necesario reflexionar sobre como se construye la “diferencia” la cual ven como “una nueva forma de presentar las distancias culturales, sociales, políticas que son legitimadas bajo la apariencia de ausencia de jerarquías sociales, pero que ocultan un refinado mecanismo de exclusión” (García, Granados y Pulido 1999; 17).

Estos autores sostienen que además “la diversidad en las escuela, como en cualquier otros espacio, social, aparece como una realidad en la atención a las minorías étnicas “(García, Granados y Pulido, 1999: 17),a lo que dicen debería de representar sólo una parte de lo que concierne a la interculturalidad y lo que atraviesa toda esa realidad , en el plano conceptual y en la producción de discursos y prácticas de cara a investigadores, políticos, medios de comunicación y gente en la calle, no es otra cosa que la construcción de la diferencia (García, Granados y Pulido 1999; 17).

Es importante señalar que este asunto de la interculturalidad tiene sus raíces y antecedentes no en el Estado, sino en las discusiones puestas en escena por los movimientos sociales. En esta tradición, la interculturalidad aparece como parte del discurso político y reivindicativo de poblaciones afectadas por el desarrollo del capitalismo vía despojo de la tierra, por la ocupación de sus territorios por colonos portadores de otras tradiciones y valores culturales “ (Walsh C. 2008; 47).

Tubino dice que cuando en el discurso sobre la interculturalidad sirve-directa o indirectamente para invisibilizar las condiciones de pobreza de nuestros pueblos indígenas, las crecientes asimetrías sociales intra e interculturales y todos los problemas que derivan de nuestra estructuras económica y social que excluye

sistemáticamente a los sectores subalternos de nuestras sociedades, entonces es posible decir que se está usando un concepto *funcional de interculturalidad* (Tubino ; 2005; 13).

El interculturalismo funcional en lugar de cuestionar el Estado –Nación homogeneizante y el sistema post-colonial vigente facilita su reproducción. En síntesis se trata de un discurso y una praxis de la interculturalidad que es funcional al estado nacional y al modelo económico vigente que produce crecimiento económico con desigualdad. Las diferencias entre el interculturalismo funcional y el interculturalismo crítico son sustantivas. Mientras que el interculturalismo funcional busca promover el diálogo intercultural sin tocar sus causas de la injusticia cultural y social, el interculturalismo crítico busca suprimirlas. (Tubino, 2005; 14).

Para que el diálogo intercultural sea un acontecimiento hay que contextualizarlo “no hay por ello que empezar por el dialogo, sino con la pregunta por las condiciones del dialogo o dicho todavía con mayor exactitud, hay que exigir que el dialogo de las culturas sea de entrada, dialogo sobre los factores económicos, políticos, que condicionan actualmente el intercambio franco de la humanidad (Tubino, 2005; 14).

Mientras que el interculturalismo funcional busca promover el dialogo y la tolerancia, sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes “en el interculturalismo crítico se busca suprimirlas por métodos políticos no violentos. La asimetría social y las discriminación cultural hacen inviable el dialogo intercultural auténtico” (Walsh C., 2008; 47).

El enfoque y la práctica que se desprende de la **interculturalidad crítica** no es funcional al modelo societal vigente, **sino cuestionador serio de ello**. La interculturalidad no es un proceso o proyecto étnico, ni tampoco

un proyecto de la diferencia en sí. Más bien argumenta Adolfo Albán, **es un proyecto de existencia, de vida** [...] la interculturalidad crítica es una práctica política y contra-respuesta a la geopolítica hegemónica, mono-cultural y mono-racional del conocimiento; es una herramienta, estrategia y manifestación de una manera “otra” de pensar y actuar. (Walsh C. 2008; 47).

Estos procesos de análisis de la interculturalidad crítica llevan a entender que “la interculturalidad como proceso y proyecto intelectual y político dirigido hacia la construcción de modos del poder, saber, y ser, permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la etnos-educación, la educación intercultural bilingüe o inclusive la filosofía intercultural” (Walsh C. 2008: 55).

Es argumentar no por la simple relación entre grupos, prácticas, o pensamientos culturales, por la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras (educativas, disciplinares o de pensamiento) existentes, o solamente por la creación de programas “especiales” que permiten que la educación “normal” y “universal” siga perpetuando prácticas y pensamientos racionalizados y de exclusión (Walsh C.2008; 55). Es señalar la necesidad a visualizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas, y pensamiento dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno y colonial (Walsh C. 2008; 55).

En la siguiente sección se pretende hacer una recapitulación de las tradiciones docentes, es decir a las prácticas cotidianas del ser docente, se muestra que éstas determinan de manera sustancial el desarrollo de este nuevo enfoque intercultural, ya que el maestro tiene ya una concepción tradicional de lo que es la enseñanza y cambiar su paradigma educativo no es tan sencillo.

3.4 La organización escolar cotidiana de la escuela en México en relación con” la educación intercultural”.

En México desde el siglo XXI se han dado pasos importantes, ya que se está intentando abandonar la pedagogía de la exclusión, para ofrecer atención educativa a la diversidad cultural y lingüística, que ha existido siempre en nuestras aulas y que era un asunto invisible y de poca importancia. Para dar formalidad a estos procesos de inclusión se han impulsado políticas educativas.

Estas políticas educativas recaen de manera directa en el aula y en la transformación que se espera de la praxis del maestro, sin embargo la manera de cómo los docentes materializan “estas nuevas políticas educativas, poco tiene que ver con lo que realmente pasa en el aula, debido a que en la experiencia escolar no sólo están presentes las concepciones de las disposiciones oficiales e institucionales, sino cobran un papel muy especial las concepciones de cada uno de los docentes” (Flores, 2010).

Las políticas gubernamentales y las normas educativas influyen en el proceso, pero no la determinan en su conjunto, están permeadas de su propia experiencia escolar, la cual implica abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente dentro del cual, el currículum oficial constituye un nivel formativo “esto es porque al final, el docente es quien le da una interpretación al currículum y quien sobre la luz de los actuales planteamientos de la modernización de la educación básica es quien opera e interpreta y reinterpreta los nuevos planes y programas” (Rockwell, 1995). En este contexto se estaría hablando de la actual reforma educativa que propugna en este caso, por la atención, reconocimiento y valoración de la diversidad.

Rockwell (1995) en su texto *De Huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela*, menciona que “el currículum académico oficial no tiene otra manera de existir, de materializarse, ya que forma parte de una realidad cotidiana de la

escuela, se integra el currículum oculto, el cual es el más real de quienes participan en el proceso educativo entre lo que debe enseñar y lo que realmente se aprende en la escuela”.

Esta distinción entre lo que enseña la escuela y lo que realmente aprenden los alumnos no expresa solamente una deficiencia en el proceso de aprendizaje en el educando, quien estructura mediante una lógica propia que no siempre coincide con la del educador, donde la experiencia escolar tiene un peso importante en el contexto formativo del niño (Rockwell, 1995).

De aquí la importancia, dice esta autora, de reconstruir lo que enseña la escuela no a partir de los documentos que explicitan su deber ser, sino a partir del estudio de su expresión concreta y cotidiana. Profundizando esta idea cabe reconocer que la tarea docente se encuentra anclada en una serie de prácticas rutinarias e institucionalizadas que a diario suceden en la escuela en la que cada sujeto selecciona, interpreta e integra, a su manera los elementos que se presentan en el aula.

Estos procesos de cambio educativo según Davini en su libro tradiciones en la formación docente refiere que “estos movimientos hacia los cambios operan sobre tradiciones anteriores, encarnadas en los sujetos y en las instituciones, que a veces las nuevas reformas acaban reforzando. No es cierto que no haya nada bajo el sol, pero tampoco es verdad que cada proyecto instaure el nacimiento de lo nuevo” (Davini, 2001: 20).

Esta autora lo adjudica a las tradiciones en la formación docente, que conceptualiza como:

Configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están

institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (...) las diversas tradiciones conviven en el presente expresando acuerdos y desacuerdos, intereses mutuos, conflictos latentes (...), pero su supervivencia se manifiesta en su forma de persistir en las imágenes sociales de la docencia y en las practicas escolares (Davini, 2001).

A partir de este análisis de las tradiciones en la formación docente significa, en palabras de Davini, “comprender las tradiciones, sus conflictos y sus reformulaciones, insertas en nuevas situaciones, permitirá adoptar criterios más claros y distintos. Se trata entonces de comprender el presente a través de un rastreo del pasado” Davini (2001).

Por más avanzadas que sean las reformas de los planes de estudio, éstas pueden ser absorbidas y neutralizadas por formas organizacionales que actúan como contrapeso importante y entrar en oposición con éstas.

De acuerdo con Rockwell (1995) “en los contextos particulares en que se encuentran los docentes, se van reproduciendo *múltiples tradiciones* y construyendo concepciones alternativas a aquéllas propagadas desde el nivel oficial e institucional”.

Cabo en su artículo pensar y pensarse: un deber para la mejorar la práctica, hace mención de las tradiciones desde la formación docente, dice que:

Las tradiciones en formación docente construyeron imágenes sociales que aun permean en la práctica, basadas en un docente técnico, instrumental, con manejo de rutinas preestablecidas, con un mínimo saber básico y algunas técnicas para el aula. Sin mayor cuestionamiento de enfoques o paradigmas (Cabo, 2006).

Otro autor citado en este mismo artículo menciona que “cuando hacemos referencia a la formación docente debemos tomar como trayecto, entendido como proyecto iniciado mucho antes del ingreso al instituto formador, en el que se deberán tomar en cuenta varios puntos la biografía escolar producto de complejas internalizaciones realizadas en los recorridos propios en la escuela; la formación de grado, adquisición de teorías científicas y *saberes prácticos en el instituto formador*; la capacitación o perfeccionamiento docente y la socialización profesional: procesos que se llevan a cabo tanto en el instituto formador como en las instituciones de inserción escolar (Sanjurjo, 2003 citado por Cabo , 2006).

En palabras de Sanjurjo (2010), durante todo el trayecto de la formación y muy especialmente en los dos momentos destacados, se va conformando el hábitus profesional el cual dice que:

“El hábitus profesional se va conformando en la historia personal de los docentes, pero es producto, también, de las tradiciones que atraviesan, tanto en la formación como las prácticas. (Sanjurjo, 2010)

García Canclini analizando el pensamiento de Bordieu define el hábitus en los siguientes términos.

Un sistema de disposiciones duraderas, eficaces en cuanto esquemas de clasificación que orientan la percepción y las prácticas más allá de la conciencia y el discurso, y funcionan por transferencia en los diferentes campo de la práctica (Safa, 2002).

Si consideramos las tradiciones docentes en términos de habitus, entonces “es importante reflexionar sobre estas tradiciones ya es un ejercicio útil para comprender donde estamos situados e identificar nuestras propias argumentaciones y nuestros propios compromisos. También para comprender los procesos de reforma prescritos y nuestra acción en ellos” (Flores, 2010).

Al reflexionar sobre estas tradiciones docentes se pone en evidencia la tensión con la norma educativa como señala Rockwell tomar al pie de la letra lo que nos indican los planteamientos de la norma educativa dice:

La norma educativa oficial no se incorpora en la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en un juego dentro de la escuela.....toda la experiencia escolar participa en esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana (Rockwell, 1995).

Así, los docentes se incorporan a una institución educativa con numerosas concepciones acerca del aula, la educación y la escolaridad, y son éstas las que dirigen su perspectiva dentro del aula.

En México las investigaciones sobre la práctica docente, basadas en los métodos de investigación cualitativa, particularmente la etnográfica educativa, se han ocupado de los saberes docentes y de la formación de estos en sus prácticas cotidianas (Rockwell, 1990 citada por Flores, 2010). Es decir que los docentes como uno de los elementos principales trabajan mediados por sus saberes.

Dichos saberes son producto de una formación que podríamos llamar tradiciones en la formación de los docentes (Davini, 2001) o *tradiciones del pensamiento* y de la *práctica de la educación* y que estas son las formas de entender porque los docentes actúan de determinadas maneras en la vida diaria en la escuela en la que hay una resistencia al cambio.

Aunado a esto “la formación docente es considerado de bajo estatus y usualmente no cuentan con preparación especial para sus funciones, muchos de ellos siguen enseñando a como fueron formados con dictados, exposiciones magisteriales

usando pocos libros y brindando a los futuros docentes escasa *experiencia práctica de métodos de enseñanza efectivos*” (C.Hunt, 2009).

Añadiendo a esta última idea Davini identifica tres tradiciones en la formación de los docentes:

3.4.1 Tradición normalizadora, disciplinadora “el buen maestro “

“Esta tradición normalizadora tiene sus vestigios en México en el siglo XIX con la aparición de la industrialización y la consolidación del estado –nación “(Flores, 2010).

En este momento histórico los programas de formación de los docentes estaba unido a la conformación y el desarrollo de los sistemas educativos modernos en donde la organización de las escuelas de masas, coherente y necesaria para la consolidación de las naciones modernas y de los proyectos político-económico y sociales de sus dirigentes requirió de la preparación del personal idóneo que condujese la acción escolar (Davini, 2001).

La empresa educativa se centró, desde entonces mucho más, hacia el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica de grandes masas poblacionales que a la formación de habilidades o al desarrollo el pensamiento o del conocimiento en el que” el estado-nación moderno impone un orden sobre la compleja diversidad de las sociedades que lo componen”. (Villoro, 1998).

Es decir que el estado figuraba sobre una sociedad formada por ciudadanos iguales, se pretendía un orden homogéneo, el estado estaba en contra de la división en cuerpos, culturas diferenciadas, etnias etc. y para tal modelo educativo habría que formar al nuevo docente con dichas tradiciones.

3.4.2 Tradición académica” el docente enseñante”

En este punto se centra sobre todo en los programas de formación los docentes que ha ido perfilándose nítidamente la tradición académica, que se distingue de la tradición anterior respecto de dos cuestiones básicas esto según (Davini, 2001: pág. 29).

- Lo esencial en la formación y la acción de los docentes es que conozcan *sólidamente la materia que enseñan*.

-La formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aun obstaculiza la formación de los docentes.

Al respecto, Flexer y sus seguidores insistieron en la necesidad de que el docente fuera una persona con profundos conocimientos disciplinarios en la materia que enseña (Flexer, 1930 citado por Davini, 2001).

Asimismo era visible la influencia del pensamiento positivista que subyacía en posiciones, que consideraban a las ciencias cuantitativo-experimentales como modelos de conocimiento sustantivo (Davini, 2001).

3.4.3 Tradición eficientista “El docente técnico”

Esta tradición surgió en la década de los 60, y según Davini, es la que ha producido mayor número de reformas en el sistema educativo y por lo tanto, en la formación de los docentes, colocando a la escuela al servicio del “despegue económico” (Davini, 2001).

Esta ideología se sustenta en la filosofía positivista, en el desarrollismo en lo político y económico, en el conductismo psicológico, actualizado en los últimos años por los modelos cognitivos informacionales, en el tecnicismo pedagógico, en

la concepción que traslada los parámetros económicos al ámbito de lo pedagógico. (Sanjurjo, 2010).

La tradición eficientista plantea un pasaje hacia un futuro mejor, reiterado con frecuencia en términos del tránsito de lo tradicional a lo moderno (Davini, 2001).”En palabras de otro autor “la tradición eficientista busca formar el “docente técnico” (Sanjurjo, 2010).

Es decir, que es “modelo centrado en las adquisiciones, organiza la formación en función de resultados observables y medibles. Se pretende garantizar el aprendizaje de competencias referidas a conocimientos, habilidades, comportamiento, a través de adiestramientos sistemáticos y controles periódicos” (Sanjurjo,).

Davini menciona que las tradiciones docentes que “son productos históricos y matices de pensamiento y de acción, construyen imágenes sociales que permanecen en la práctica y se renuevan periódicamente en sus discursos y acciones de la política educativa. Las nuevas reformas, de una forma u otra, reactualizan estos núcleos generadores”. (Davini, 2001).

En primer término, todas sustentan un discurso prescriptivo acerca de lo que el docente “deber ser” es decir, que se ve al docente más como funcionario del estado que como educador.

3.4.4 Tendencias no consolidadas en tradiciones. Búsqueda de cambios alternativos

Asimismo Davini menciona que hay tradiciones docentes que no han sido consolidadas, pero que circulan en el discurso y en el imaginario de los docentes y que “mientras las tradiciones docentes tratadas han dado historia de la formación docente y las practicas escolares, concretándose en la organización de la escuela y los institutos, los planes de estudio, las practicas curriculares y las

imágenes sociales dominantes, existen otras tendencias competitivas que no han conseguido instaurarse en formas objetivas de formación de grado y en trabajo docente” (Davini,2001).

Al analizar estas tendencias desde la lógica de las relaciones de poder, la autora señala:

Estas tendencias representan proyectos políticos de los docentes, como formas de resistencia a los proyectos de dominación de las tradiciones hegemónicas. (Davini, 2001).

Dichas tendencias contradictorias llevan a una fragmentación entre el discurso y las practicas, en la que la circulación entre lo real y lo imaginario tiene límites difusos.

A partir de las posiciones en cuanto a la formación de docentes (Davini, 1990:46), hace referencia a dos tendencias en su formación.

-La pedagogía crítica social de los contenidos, centrada en la recuperación de los contenidos significativos en la enseñanza – dentro de un enfoque de la crítica social e histórica –como instrumentos de la transformación social. En esta tendencia el docente es visto como un mediador entre el material formativo (materias) y los alumnos (as), contextualizando críticamente los contenidos, las prácticas sociales y la enseñanza.

-La pedagogía hermenéutica –participativa, centrada en la modificación de las relaciones de poder escuela y en el aula, tanto en la revisión crítica de la organización institucional escolar como en los rituales de las escuelas, las formas y las condiciones de trabajo, los dogmatismos y la estructura internalizada en los docentes como producto de una historia de formación. En esta tendencia, se busca que el docente revise críticamente las relaciones sociales en la práctica escolar, el verticalismo, la pasividad, las formas latentes de discriminación. Lo

esencial sería modificar las prácticas de modo que los docentes aprendan a pensar por su propia cuenta, a que formen, a su vez sujetos pensantes, libres y solidarios.

-En los años 90, la transformación de la orientación educativa tiene como uno de sus ingredientes centrales el enfoque por competencias, recomendada en los informes realizados por la UNESCO, acompañada por un discurso administrativo-economicista, que a diferencia de la tradición eficientista organizada en un contexto histórico de expansión e industrialización de las economías nacionales y de la ampliación de las capas medias, la actual opera dentro de las políticas de globalización de la economía, y las decisiones, así como la restricción del empleo (Davini, 1990, pág. 47)

Sin embargo, “en la actualidad la pedagogía crítico social en México ha quedado anulada” (Flores, 2010). Es decir que “ahora los contenidos están programados en proyectos curriculares por competencias y divididos en campos formativos, los cuales muchas veces son retomados fuera del contexto y de forma aislada, recuperando los rasgos de la tradición académica. Aunado a esto existen procesos de evaluación del rendimiento escolar en función de las competencias de la institución y de los docentes para lograr aprendizajes: evaluación que la mayoría de las veces está encaminada a evidenciar las diferencias entre una y otra escuela y / o docente bueno y malo” (Flores, 2010).

Añadiendo a la cita de Flores me atrevo a mencionar que desafortunadamente estas formas de ser docente, están muy arraigadas y éstas, considero son un obstáculo sustancial que impide a los docentes mover su práctica a nuevos planteamientos, ya que el docente pareciera ser que aplica los nuevos paradigmas de la educación pero la realidad refleja que los docentes ya tienen una concepción de lo que implica dicha labor.

Resumiendo este asunto de las tradiciones docentes, definidas por Davini, (1990), son productos históricos y matrices de pensamiento y de acción, que construyen imágenes sociales que permanecen en la práctica y se renuevan periódicamente en sus discursos y acciones de la política educativa, la autora encuentra que a pesar que éstas se oponen en apariencia, en la práctica se fusionan, ya que responden a matrices compartidas y sientan algunas bases que las unen. Por ello al final concluye diciendo:

-Todas sustentan un discurso prescriptivo acerca de lo que el docente “debe ser”: ejemplo moral, modelo, difusor de conocimientos, instructor, técnico, disciplinador.

De esta forma, en función del deber ser- normativo se ha imposibilitado, la visión de un enfoque integral, que permita entender lo que el docente efectivamente “es”, de los desafíos que enfrenta, de las condiciones de su práctica, de la naturaleza íntima del trabajo pedagógico.

-Su posición frágil en el sistema y la construcción histórica de su identidad ha confinado a los docentes a ser reproductores de la cadena de “órdenes” o mandatos de esta tradición social.

-Se basan en una pedagogía espontánea, resultante de la ideología de la modernidad y del positivismo, centrada en la noción de neutralidad de la escuela y el conocimiento, y en la ilusión del progreso. Expresada en el objetivismo, en la certeza metódica, en la razón instrumental del conocimiento útil para tal progreso, en la **visión homogénea** y homogeneizadora de la realidad, de fuerte peso etnocéntrico.

Esta concepción empírica y homogeneizadora elimina “simbólicamente” los sujetos concretos y su diversidad cultural, que es la base de la construcción pedagógica. En lugar de construirse en un encuentro de sujetos en un acto

pedagógico, las propuestas que emergen de estas tradiciones se constituyen en pedagogías “disciplinarias” (Davini, 1995).

En este contexto de formación y tradiciones docentes es donde se implementan las reformas educativas con estos nuevos enfoques que pretenden la atención a la diversidad en aras de mejorar la calidad educativa, en donde las reformas no caben en el maestro, más bien el maestro es quien tiene que caber en las reformas. Es decir, con todos esos significados que tiene el docente de la escuela y de la enseñanza es que se espera trabaje con este nuevo enfoque.

Es decir, pese a estas tradiciones de ser docente, el maestro debe trabajar en el aula” la educación intercultural bilingüe que se plantea como un derecho y se vincula con el principio de la equidad” (Martínez y Rojas, 2006; 72).

Pero “desafortunadamente, son apenas incipientes los esfuerzos para la construcción de una verdadera interculturalidad en los espacios pedagógicos y, por otro lado, la condición de equidad no se satisface con la oferta de los servicios educativos en la mayor parte de las comunidades del país” (Martínez y Rojas, 2006; 72). Asimismo, en las escuelas urbanas también se invisibiliza este enfoque a pesar de que está presente la diversidad cultural empezando por el aspecto de género.

Para dar cuenta de ello a continuación se citan estudios de espacios educativos urbanos en los que se demanda la atención a la diversidad, y poco se da respuesta, es decir, se muestra cómo es que hay una tradición del ser docente y que de manera espontánea se tiende a repetir patrones en los que se refleja un discurso prescriptivo de lo que es ser docente.

3.5 Estudios de escuelas urbanas con población originaria

En este marco de nuevas relaciones de escolaridad “uno de los ejes centrales es la propuesta de la interculturalidad pedagógica para el reconocimiento del “otro”, donde se plantea que la diferencia y la diversidad del “otro” debe ser respetada, valorada y considerada como elemento enriquecedor para todos” (Saldivar, 2006; 104).

Sin embargo hay muestras en las que esta perspectiva de interculturalidad sigue siendo un tema poco trascendente en las escuelas urbanas donde hay la presencia de una gran diversidad cultural y lingüística.

Tal es el caso de esta escuela primaria de Pachuca Hidalgo, donde en las estadísticas escolares los alumnos indígenas no aparecen. A esto Raesfeld en su investigación “*Niños indígenas en escuelas multiculturales Pachuca, Hidalgo, Trayectorias*” dice que “es significativo que la existencia de los niños indígenas en las escuelas urbanas sigue siendo un fenómeno ignorado tanto por maestros como por funcionarios educativos, los niños indígenas en las escuelas no se identifican, los maestros no saben quiénes son, mucho menos qué lengua hablan (Raesfeld, 2009).

Esta investigación muestra una serie de elementos que evidencian la falta de trabajo intercultural en el aula y la falta de un proyecto escolar.

- Problemas de relaciones entre los niños indígenas y no indígenas debido a las diferencias culturales entre ambos.

- Distanciamiento que hay entre alumnos y profesores, pues estos no han sido preparados para confrontar dichas situaciones.

-Niños que tienen un aprendizaje lento, que no saben expresarse, que no saben leer y escribir bien, con problemas de motricidad fina o gruesa.

-Los maestros señalan una gran diversidad de problemáticas identificadas con relación a niños con necesidades o situaciones especiales.

-La población indígena, con una identificación étnica clara, no existe.

-Los niños indígenas en las escuelas públicas de las ciudades son invisibles: no se reconocen y los maestros simplemente no los reportan.

Esta investigación detectó problemas de la lengua, de discriminación, psicológicos, además de que el maestro, por lo general, al no ser de origen indígena, no es bilingüe en alguna de las lenguas del Estado, y no sabe afrontar dichos conflictos, incluso en ocasiones es partícipe o causante de ellos.

Se habla de un fuerte conflicto entre los mismos alumnos respecto al uso de las lenguas, ya que nos encontramos no solamente con niños indígenas de un grupo étnico conviviendo con niños mestizos monolingües en español, sino también con grupos escolares con una mezcla de niños de distintas lenguas indígenas y niños mestizos en un solo salón. Parecen imponerse las reglas ocultas de la escuela, al observar que los niños prácticamente no utilizan su lengua materna al interior de los espacios escolares, ni siquiera en los recreos a la hora de jugar. (Raesfeld, 2009).

Raesfeld afirma que existe, en general, una baja autoestima”, miedo de contestar mal”, hay *miedo de admitir su pertenencia étnica*, lo cual conlleva, obviamente, una serie de problemas en el aprendizaje y el aprovechamiento escolar, ya que, al no atreverse a participar activamente en las clases, sus calificaciones resultan más bajas. El miedo no les permite reflejar realmente lo que saben, pues no se atreven a expresarlo (Raesfeld, 2009).

Pero este problema es un asunto que sucede frecuentemente en las escuelas urbanas, en las que, Martínez y Rojas dicen que “este fenómeno produce una gran cantidad de negociaciones culturales y lingüísticas que se traducen *en conflictos para la conformación identitaria* y la reproducción social de las familias migrantes que encuentran en la ciudad una opción ante el desmantelamiento del campo y la marginación de sus comunidades de origen. (Martínez y Rojas, 2006: 69).

Esta anterior afirmación parte de la investigación con niños indígenas de cinco escuelas urbanas de educación primaria, en la que Martínez y Rojas (2006) han titulado “Indígenas urbanos en Guadalajara: Etnicidad y escuela en niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépecha”, en las que se muestran una serie de conflictos a los que se enfrentan las poblaciones indígenas en las zonas metropolitanas, no sólo en esta ciudad, sino también en la ciudad de México y Monterrey, en las que de manera recurrente se encontró lo siguiente:

-Deserción, ausentismo y bajo rendimiento pedagógico, principalmente durante los primeros grados.

-Relaciones interétnicas poco armónicas-que se manifiestan en una abierta discriminación de esta población.

-Una creciente necesidad de los recursos generados por el trabajo infantil para completar los ingresos de los hogares

Cabe señalar que estas poblaciones indígenas migran a la ciudad, no solo por cuestiones económicas, sino también por “la posibilidad de ofrecer a los niños y jóvenes una experiencia escolar de mejor calidad que la que encuentran en las zonas campesinas “(Martínez y Rojas, 2006: 69). Sin embargo los espacios

pedagógicos urbanos de acuerdo con esta información son incipientes los esfuerzos para lograr una verdadera atención a la diversidad cultural y lingüística.

Las autoras afirman que esta situación genera fuertes tensiones entre los modelos culturales propios de las comunidades indígenas y el transmitido por la escuela y las políticas educativas actuales que carecen de herramientas pedagógicas para atender a esta población indígena urbana que crece cada año de manera importante (Martínez y Rojas , 2006).

Aunado a ello, “la identidad nacional en México se ha concebido a partir de una serie de dicotomías que oponen la vida rural con la urbana y conciben la etnicidad como una etiqueta que divide al país en dos grupos racial y culturalmente diferentes: indios y no-indios. En esta construcción imaginaria de la mexicanidad las comunidades indígenas se encuentran en zonas rurales, en contraste con los espacios urbanos cultural y éticamente mestizos, en los que se habla la lengua nacional, el español “(Martínez y Rojas, 2006: 70).

En consecuencia “esto genera conflictos que van desde aspectos lingüísticos, pedagógicos y culturales a los que se enfrentan los niños. A esto se le puede agregar otros factores agravantes como los prejuicios que existen en la sociedad urbana sobre los indígenas y la situación de bilingüismo asimétrico (diglosia) en la que se desarrolla esta población, factores que los llevan a desplazar su lengua materna y a experimentar confusión entre el sistema de conocimiento que se transmite en la escuela y el que socializan los niños en sus hogares” (Martínez y Rojas, 2006: 71).

Las escuelas urbanas representan uno de los espacios en los que solo se habla español y se espera que todos los que asisten a ella sean ampliamente competentes en el tema. “Esto motiva que los maestros que tienen alumnos indígenas consideren como tarea extra o bien como un problema, tanto su situación bilingüe, como las diferencias culturales, que aparentemente los vuelven

poco eficientes para desarrollarse de la misma manera que sus compañeros hispanohablantes “(Martínez y Rojas, 2006: 78).

Por tal situación “la mayor parte de las familias indígenas migrantes ven la importancia y beneficios que tiene hablar el español, porque representa un factor importante para desarrollarse en la ciudad, esto trae como consecuencia que no valoren de la misma manera su lengua materna que el español, es decir, la población indígena reconoce que tiene mayor beneficio el español que su propia lengua, esto al menos en la ciudad”. (Martínez y Rojas, 2006: 77).

Otro estudio que muestra este tipo de problemáticas recurrente en las escuelas urbanas de la ciudad de México es la investigación realizada por Crispín B., titulado “*Niños y niñas de procedencia indígena en las escuelas primarias del D.F: problemas y desafíos* “ en este trabajo se detectan ciertas escuelas en donde se concentran niños que hablan una sola lengua, como el caso de algunas escuelas ubicadas en la colonia la Roma, donde muchas veces los niños y niñas indígenas son segregados y discriminados por sus compañeros o incluso por los propios profesores, quienes además muestran bajas expectativas hacia ellos, redundando todo esto en una baja autoestima (Crispín B, 2006). Estos son factores que repercuten en un bajo rendimiento, reprobación y deserción escolar, lo que impide que culminen su educación básica.

Lo anterior deja notar que las condiciones de desigualdad se reflejan en la escolaridad, donde la deserción y repetición del año escolar entre los niños indígenas es un factor que los caracteriza, y “uno de los principales problemas es la falta de profesores para atender y aprovechar la diversidad cultural existente en las aulas, ya que para ellos tener un grupo heterogéneo es un problema y generalmente tratan de homogeneizarlo. (Crispín B. 2006). Es decir, la diversidad en el aula resulta ser un problema y no una ventaja pedagógica.

En realidad “los profesores y directores no tienen mucha conciencia de esta diversidad cultural presente en la escuela, en muchas ocasiones niegan la existencia de alumnos de procedencia indígena y no hay mecanismos veraces para identificar a éstos “(Crispín B. 2006).

Asimismo afirma esta autora “se han dado casos en los que cuando un niño indígena presenta problemas de comprensión, los profesores los envían a educación especial y no identifican que simplemente el niño (a) aún no tiene plena comprensión del español, igualmente se ignora la importancia que tiene considerar la lengua y la cultura de origen de los alumnos para nutrir los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Crispín B, 2006).

Aunado a ello, Saldivar en su investigación “*Estrategias de atención a la diferencia étnica en escuelas primarias del D.F.*” observó que las autoridades escolares y docentes tienen una idea muy limitada de la cultura indígena, ya que los docentes reconocen habilidades características de los niños indígenas otomíes: sus capacidades manuales y su habilidad para las cuentas. Dichos aspectos son reconocidos como parte de la cultura indígena (Saldivar, 2006; 116).

En la investigación los niños otomíes tenían dos cualidades: eran buenos para las artesanías (por su condición de indígenas) y eran buenos para los números (por su condición de pobreza). Para algunos maestros el reconocimiento de estas cualidades entre los niños indígenas no era considerado como importante, ya que éstos solían identificar como negativos dos de las actividades centrales de las familias indígenas: producción de artesanías y venta ambulante , ya que las relacionaban con situaciones de calle y de pobreza (Saldivar,2006; 117).

Equiparar pobreza con cultura indígena dice Saldivar, es un error común que se repite al referirse a la población indígena en la ciudad. En el intento de reconocer su condición de indígena como elemento constituyente en su vida y desarrollo en la ciudad, se ha cometido el error de juntar características identitarias y culturales con aspectos sociales. (Saldivar, 2006; 117)

Por otro lado, este estudio afirma que cuando un maestro se refiere al avance de un niño otomí, se relacionaba con la capacidad del niño de desenvolverse según las formas convencionales. Aunque hay una apertura a reconocer que existen ciertos comportamientos que se deben a la condición étnica, la tendencia a valorar y poner peso en la incorporación a *formas mestizas sigue siendo un papel muy importante dentro de las estrategias de los docentes en su trato a la población indígena* (Saldivar, 2006; 118).

Este panorama de investigaciones deja ver que en algunas escuelas urbanas donde está presente la diversidad cultural y lingüística, existe la dificultad de trabajar estos nuevos planteamientos de atención a la diferencia mediante la educación intercultural bilingüe, sin embargo es importante señalar que hay estudios en los que se demuestra lo contrario. De manera clara y pese a estas matrices de pensamiento y de acción, que construyeron imágenes sociales que permanecen en la práctica y se renuevan periódicamente en sus discursos y acciones de la política educativa. Es posible pensar y hacer proyectos socioculturales con amplias expectativas de lo que pretende la educación intercultural, muestra de ello son los siguientes estudios que se citan a continuación.

En este sentido, la actual propuesta educativa debe atender a la diversidad, según lo que estos autores mencionan “una propuesta educativa innovadora debe tomar en cuenta la diversidad” Besalú, X. (2002), Lovelace, M. (1995), Marchesi, A. (1999), Sales, A. (1997), Schmelkes (2001) citados por Crispín, B (2006).

Es por ello que se espera que a partir de esta propuesta de cambio los maestros puedan aprovechar la diversidad presente en el aula en donde” la educación intercultural debe impregnar el currículo de tal manera que no se trate de añadir contenidos específicos sobre el tema sino aplicar un enfoque intercultural tanto en los contenidos como en la práctica educativa “(Crispín, B 2006).

En este sentido, “se nota la deficiencia en la formación de los maestros, los cuales no han sido preparados para enfrentarse a grupos multiétnicos dentro de las escuelas urbanas” (Raesfeld, 2009).

Es decir que “durante la formación inicial de la mayoría de los profesores, el tema de la interculturalidad todavía no formaba parte del currículo de las escuelas normales, situación cambiante gracias a políticas educativas que buscan una atención a toda la población mexicana en el tema de la interculturalidad” (Raesfeld, 2009).

De esta manera, el tema empieza a incluirse en las escuelas normales y en los cursos de actualización en el que “educar en y para la interculturalidad, es un enfoque que pretende permear en la actividad docente, los objetivos educativos, el currículo el clima escolar y el proyecto educativo en general “(Crispín B. 2006)

Esta nuevas políticas según Saldivar son un “modelo educativo que se plantea la necesidad de transformar los valores y las percepciones culturales nacionalistas y etnocentristas, por un modelo en donde el reconocimiento y el respeto a la existencia de otras culturas, permita ir limitando la “asimetría valorativa” que impera en los modelos culturales actuales” (Saldivar, 2006).

En este sentido se citan dos ejemplos de proyectos educativos, uno urbano y otro rural, que dan muestra valiosa de que si es posible lograr una educación pertinente para la atención a la diversidad cultural y lingüística.

El primer caso es un estudio etnográfico realizado por Durin en una experiencia estatal de atención a la diversidad cultural y lingüística en escuelas primarias generales urbanas que cuentan con niños indígenas, desarrollada en el estado de Nuevo León, en 1998.

La dinámica que realizó con los maestros bilingües le permitió conocer los significados que estos atribuyen a su experiencia como docentes, además de profundizar en la (secciones “autoestima, etnicidad y atención a la *relación entre la lengua y etnicidad diversidad lingüística, lengua y etnicidad*).

La investigación se realizó en la escuela primaria Cuauhtémoc, en la colonia Ampliación Lomas Modelo en Monterrey, esta escuela solicitó el apoyo de educación especial porque contaba con una mayoría de niños otomíes que tenían problemas de aprendizaje.

En la Secretaría de Educación de Nuevo León (SENL) fue constituido un equipo de trabajo, que integraba personal de educación especial y en enero de 1998 se solicitó apoyo a la Dirección General de educación Intercultural (DGEI).

La propuesta se fundamentaba en la idea de que no hablar español era una discapacidad social; descansaba en el pensamiento asimilacionista de que los niños debían dejar de hablar su lengua materna y asumía la siguiente ecuación entre lengua y etnicidad: ser indígena implicaba hablar una lengua y dejar de hablarla dejar de serlo (Durin, 2007).

Este nuevo equipo integraba a docentes con habilidades diversas, con experiencia en preescolar, primaria, secundaria, así como en escuelas rurales y educación especial. La DGEI envió una serie de lecturas sobre el marco jurídico nacional y la educación intercultural, en el taller de *capacitación se reflexionó sobre el significado de la interculturalidad*. Al concluir la capacitación se firmó un convenio entre el SENL y la DGEI. Se considero a Nuevo León como Estado con población indígena y se incluyó al catalogo de servicios de la DGEI. De igual manera, la DGEI aclaró que no era su intención abrir escuelas bilingües.

Al iniciar el ciclo escolar 1998-1999 se realizó un trabajo de archivo y visitas a escuelas para detectar alumnado indígena. En enero del 1999 se iniciaron labores

en 5 escuelas piloto donde se estudiaban a los estudiantes otomíes y mixtecos, a su vez, se indagó la presencia de niños indígenas en otras escuelas primarias.

Ahí se encontraron con diversas reacciones por parte de sus directivos: unos mostraron la hostilidad y se negaron a reconocer la presencia de niños indígenas, decían: “aquí los niños son normales, o bien: *todos somos mexicanos*. (Durin, 2007).

Sin embargo, en general, los directivos colaboraron y al poco tiempo de haber iniciado este proyecto dos escuelas solicitaron la atención, se capacitó a los maestros.

En las escuelas era patente la discriminación hacia los niños indígenas, y ellos sentían dificultades para integrarse al grupo. Los maestros manifestaron no saber qué hacer con los niños indígenas, cómo operar, tratarlos e integrarlos, pues en el recreo se reunían sólo entre ellos. Algunos maestros que no se sentían con los elementos para tratar con los niños, pedían al director que los cambiara de grupo (Durin, 2007).

“La idea era que los maestros consideraran que el alumno indígena no es tanto el problema, y que si no participa o tiene dificultades para aprender o esta indisciplinado, esto sucede por el medio. Se les orientó en cómo manejar la situación en el aula en vez de pretender tratar al niño de manera especial.” (Durin, 2007).

Este proyecto de intervención para la atención a la diversidad cultural y lingüística ya era un hecho innegable, por ello habría que actuar para tal efecto y por ello se implementaron las siguientes acciones:

-En 1999 se invitó a los alumnos indígenas a participar en un concurso nacional “Las narraciones de niños indígenas de México” relatando una historia en su

lengua materna. Desde aquel entonces 10 niños ganaron ese concurso. Una de las ganadoras fue Alejandra (nombre postizo) una niña nahua; que con un cuento Chahutlán, el 2 de mayo de 2005, Alejandra fue premiada dos años después del concurso, ella recibió regalos un televisor, una bicicleta y una grabadora, fue llevada en avión a la Ciudad de México, se subió a un edificio muy alto, donde se podían ver las casas desde arriba, fue al cine, conoció en el evento a la primera dama del país Martha Sahagún, quién además le regaló una computadora.

Al haberse vuelto protagonista, su relación con los demás niños en la escuela cambió, pues el éxito provoca reacciones que van desde la envidia, a la curiosidad, puesto que sus compañeritos le preguntaban como se dicen determinadas palabras en su lengua. La madre orgullosa de la niña comenta, acerca de sus compañeros de Alejandra que, también quieren aprender porque también quieren ganar (Durin, 2007).

Otra acción interesante es que además del concurso de redacción en lenguas indígenas, se implementó la enseñanza de lenguas indígenas; en donde:

-En 2004 se emprendió la enseñanza de lenguas indígenas en escuelas primarias, pero no se trataba de enseñar esas lenguas, mucho menos enseñar a los mismos niños indígenas su lengua, más bien se buscaba modificar la actitud que los alumnos indígenas y no indígenas tiene respecto al valor de otras lenguas y así aumentar el autoestima de los niños indígenas. A través de este programa se interviene en 65 escuelas en el ciclo escolar (2004-2005) donde se ha detectado la presencia de niños indígenas, quienes no son necesariamente hablantes de esta lengua, sino sus padres y abuelos. El curso se da sólo en grupos que incluyen alumnos indígenas, haya uno o 20 niños. Si en un salón hay nahuas, tenek y mestizos, lo visitarán los maestros de náhuatl y de tenek, de acuerdo con su calendarización. La frecuencia de su asistencia a un mismo salón es relativamente baja y los alumnos tienen en promedio, una clase al mes de una

misma lengua. Con la contratación de siete maestros para el ciclo 2006-2007 se espera que aumente la frecuencia.

Es decir, llevaron a cabo son juegos con maestros que hablan tenek (maestros bilingües) que cantan en tenek y en español.

-Se les enseñó las primeras clases de hñahñu con la maestra Adriana del Estado de Hidalgo, se presentó como profesora del DEI y que además habla hñahñu, esto con la idea de mostrarles a los alumnos la importancia y dificultad de aprender otras lenguas. Es así como la maestra Adriana inició las clases y al finalizar los niños le pidieron que regresara, esto fue el interés de niños no-indígenas. Y el último aspecto interesante fue apoyarse en el conocimiento de los alumnos, por ejemplo, al enseñarles los números en inglés y preguntarles a otros niños en nahual, por ejemplo, un niño llamado Roberto explicó en náhuatl como se dicen los números. (Durin, 2007).

Sin duda este tipo de acciones de intervención dejan un claro ejemplo de que si de verdad se tienen compromisos educativos con la atención a la diversidad cultural y étnica sí es posible cambiar los escenarios.

El otro caso nos muestra el proyecto que llevan a cabo los docentes de la Escuela Primaria Rural General "Mtro. Rafael Ramírez", ubicada en la comunidad de Ayotzinapan, Municipio de Cuetzalán, Puebla, en la zona nororiental de la Sierra Norte de Puebla, a unos ocho kilómetros de la cabecera municipal.

Esta comunidad se asienta en una zona de alta marginación. Desde la década de 1980 las condiciones de vida de la mayoría de las familias casi no han cambiado, pues sufren de alto índice de desempleo, de morbilidad y de mortalidad infantil; enfermedades gastrointestinales y respiratorias; desnutrición, deserción escolar, analfabetismo y precios bajos de los productos del campo.

En el aspecto educativo, la escuela presentaba condiciones similares a las de cualquiera otra de esta zona: la enseñanza se impartía en español, sin plantearse jamás si los niños lo entendían. Por otra parte, la lengua indígena se consideraba como una limitante para el proceso de enseñanza/aprendizaje, para la comprensión de la lectura y para el cumplimiento de los programas.

En cuanto a los docentes, había mucho ausentismo o trabajaban jornadas incompletas. Se pensaba que asuntos tales como la nutrición o la salud de los niños nada tenían que ver con la educación.

Los propios docentes comienzan con la descripción del contexto sociocultural de esta comunidad indígena náhuatl que se ubica en una zona de alta marginación, lo que ha repercutido en los deficientes niveles de salud y calidad educativa que allí prevalecen. Narran el proceso de transformación personal y social que experimentaron para llegar a ser verdaderos agentes de cambio, tanto en su plantel educativo como en la comunidad escolar (CGEIB, 2005)

El objetivo general es asegurar que cada uno de los niños indígenas matriculados en la escuela tenga una vida digna mediante la promoción de una cultura basada en los derechos humanos. “Amor, horizontalidad y respeto se convirtieron en el centro de la respuesta a la interpelación profunda que hizo de nosotros la *alteridad* del mundo indígena. Y ese *alter* es un niño concreto, con nombre, identidad y cultura propios” (CGEIB, 2005).

Para alcanzar el objetivo, se trazaron sobre la marcha acciones a seguir y se construyeron objetivos específicos con sus respectivos programas, conscientes de las dificultades materiales para alcanzarlos y el desafío que significaban a la normatividad vigente en el ámbito del magisterio (CGEIB, 2005).

Estos programas fueron los siguientes:

-Programa de nutrición y salud. Esta comunidad educativa se propuso proporcionar comida saludable para todos los niños de la comunidad educativa.

-Programa de lectoescritura en la lengua materna arraigar el desarrollo de la lectoescritura en la lengua materna y, a partir de ello, lograr la capacidad de manejar también el castellano.

-Proyecto de desarrollo cultural. Un lineamiento central, como parte del proceso educativo, fue el de dinamizar otros aspectos de la cultura indígena desde la escuela.

-Programa de formación en derechos humanos. El objetivo general establece la promoción de los derechos humanos como eje de nuestras actividades y, sobre todo, de los derechos económicos, sociales y culturales.

Los programas de nutrición, lectoescritura y promoción cultural forman parte de este intento, pero el de formación en derechos humanos pretende explicitar el conocimiento y la búsqueda de los mismos.

Los textos creados por los niños tienen una intensa profundidad que los acerca a los de Netzahualcóyotl o Antonio Mediz Bolio y expresan una filosofía que podría morir si no se le da la oportunidad de renacer. Para ello rescataron, crearon y trabajaron con materiales del entorno y con la cosmovisión⁷ del niño.

Por su parte, el objetivo de dinamizar la cultura ha tenido diversos logros:

⁷ La cosmovisión o *visión del mundo* “ es un concepto holístico, filosófico e histórico que al ubicarse en el contexto mexicano, permite reconocer el mantenimiento y la *reproducción de la tradición cultural mesoamericana a un proceso histórico milenario*; así como su diversidad y complejidad ya no como parte de una descripción monográfica, como solía presentarse en la literatura antropológica como un componente de las etnografías, sino como una estructura que define y permite articular las partes, las funciones y los sentidos de los diferentes elementos culturales(Ornelas, 2005:44,45)

a) Desde hace varios años iniciaron, junto con la comunidad, el rescate de las danzas propias de este lugar que estaban en peligro de desaparecer. La danza es parte importante de la vida de este pueblo, porque a través de ella expresa su religiosidad y espiritualidad, y celebra la vida.

Por esa razón, el día de la fiesta del pueblo, el más importante del año, cada grupo participa con una danza. Además, sus festivales presentan el *Xochipiltzauak*, baile sagrado por excelencia del mundo indígena.

b) Desde hace ya muchos años, contradiciendo las disposiciones de la SEP, adoptaron como uniforme la vestimenta indígena.

c) El Himno Nacional se canta y las reseñas sobre fechas históricas se escriben en náhuatl. Por otra parte, creamos talleres en que los niños aprenden artesanías, hilados y bordados de la gente mayor del pueblo, pues consideramos que, al mismo tiempo que se preservan estos tesoros, son una alternativa para su subsistencia.

Sin duda estos dos ejemplos dejan claro que sí es posible pensar proyectos de intervención que permitan la atención a la diversidad sociocultural y lingüística y que partiendo de las necesidades del contexto educativo y rompiendo con esas tradiciones docentes que son parte de un discurso prescriptivo acerca de lo que el docente debe “ser”, esto puede cambiar si se tiene la iniciativa y la sensibilidad por emprender estos cambios en nuestras prácticas.

CAPITULO IV

MARCO CONTEXTUAL DEL OBJETO DE ESTUDIO

4.1 La Raza. “Colonia donde abunda la población indígena”⁸

Se entiende por contexto “al conjunto de factores tanto externos, como el medio físico y social donde se inserta la escuela, las características y demandas del ambiente socio-económico de los educandos y sus familias, su radio de influencia y relación con otras instituciones, etc.; las cuales impactan en la escuela y condicionan de alguna manera su gestión y el accionar del plantel docente. Así como variables internas, tales como los recursos, infraestructura edilicia, actores escolares“(Prieto Castillo, 1990:41).

Por esta razón para este estudio es fundamental hablar del contexto, porque nos permite conocer aspectos físicos del lugar, geográficos y conocer las condiciones en las que se vive en esta colonia, los cuales nos permiten relacionar aspectos de la comunidad con el objeto de estudio.

La Raza, es una colonia con una antigüedad de 22 años, que empezó a ser poblada por gente paracaidista; con la ayuda de cartón, hule comenzó a marcar sus límites territoriales y así poder adueñarse de un espacio donde construir sus casas. El nombre se le dio por ser una población que viene de diferentes estados de la República mexicana.⁹

⁸ RE5 21/06/11

⁹ El exlíder de los colonos e impulsor de la creación de la colonia, Sofío Martínez Hernández, me comentó que fue una pelea muy difícil con las autoridades para que se les otorgara a los colonos un espacio donde vivir, y que por venir de diferentes lugares él mismo le denominó a la colonia “la Raza”. RO11 27/02/12

Esta colonia está ubicada en una de las zonas más altas de la ciudad capital del Estado de Hidalgo. Los datos de una investigación socio-económica, cultural y educativa revelan que “esta área muestra la mayor concentración de población indígena y que es una población que en su mayoría son hablantes del náhuatl y otomí, lo que se trata de una migración interna desde los municipios indígenas del mismo Estado, como son la Huasteca hidalguense, la Sierra, el Valle del Mezquital y la Sierra Oriental, hacia la capital (Raesfeld ,2009).

Este estudio corrobora la información obtenida durante mi trabajo de campo, sin embargo habría que anexar que no sólo se trata de una migración interna por parte de los indígenas, sino también se cuenta con datos ¹⁰ que demuestran que son familias que han llegado a la capital hidalguense de los estados de Oaxaca, Veracruz y Puebla. Sus motivos de migración son principalmente en busca de mejores empleos, que en sus comunidades de origen no encuentran.

“Allá somos más pobres, allá no todos tienen dinero sino simplemente, ahí todo se cambia, por ejemplo, si usted tiene maicito se cambia por cal y así usted se la pasa, entonces por eso mis papás se vinieron, mi papá entró a trabajar aquí a la mina de San Juan Pachuca, ahí estuvo trabajando y entonces, pues se acomodó y consiguió un cuarto aquí para vivir y la mera verdad nos fue a traer allá en el rancho y aquí he crecido”¹¹

La Raza es una colonia con un alto nivel de marginación y pobreza de las familias, los empleos a los que tienen acceso son temporales y con bajos ingresos, ya que trabajan de ayudantes, albañiles, choferes de taxi, músicos, empleadas domésticas etc., otros suelen auto-emplearse con puestos ambulantes, que en ocasiones, sí logran tener buenas ventas y en otras no hay suerte.

¹⁰ Información obtenida de la encuesta socio-demográfica realizada a los padres de familia del 3: C durante el ciclo escolar 2011-2012.

¹¹ (RE6 24/06/11).

Es una colonia considerada violenta¹², donde de día y de noche ocurren incidentes violentos. Asimismo se encuentra a personas adultas alcoholizándose en las calles de la colonia, jóvenes en las calles sentados charlando y sin ocupación.

Algunas de las viviendas están construidas de madera cubiertas con lámina y cartón, otras son hechas de block y cemento. Hay viviendas que no son propias, son rentadas o el terreno es prestando por algún familiar o conocido. Las calles, en su mayoría ya se encuentran pavimentadas, sin embargo son muy insalubres porque encuentras animales muertos (perros), basura etc.

Los colonos cuentan con un centro de salud y con “la casita”, un espacio del DIF municipal que se encarga de atender de manera educativa, alimentaria y psicológica a los niños de bajo aprovechamiento, padres de bajo capital cultural y problemas de desintegración familiar debido a que hay casos de hijos de madres solteras, papás con jornada laboral amplia, familiares con problemas de adicción (papás, hermanos).

Este espacio, por las tardes ofrecen a los niños talleres de corte y confección, panadería, deporte, danza, así como clases de regularización en la lectura y escritura. Cabe mencionar que la casita atiende por las mañanas 20 niñ@s y por los tarde 35 niñ@s.

En la casita se atiende a la población indígena, como al no- indígena de la colonia, es decir, éste no es un factor a considerar, más bien depende de las condiciones socioeconómicas de los niños, para que sean recibidos en este espacio.¹³

¹²Estaba esperando el transporte y durante ese lapso, se suscitan actos de violencia por parte de los colonos, quienes en pleno centro de la colonia se golpean a pedradas, actividad que suele ocurrir en la escuela con los niños. (RO6 29/08/11)

¹³ En un dialogo entablado con la Directora de la “casita” del DIF municipal Maricarmen Reyes.(RO8 21/10/11)

Asimismo, la colonia cuenta con un centro de prevención de niñ@s de calle PAMAR, el cual es el que se encarga de dar atención psicológica a los niñ@s de la colonia que presentan problemas de conducta, hiperactividad, o problemas familiares.

4.2 La Escuela “ya se mejoró un poco aquí, porque antes estaba feíta” ¹⁴

La escuela Libertadores de América, nombre que lleva en honor a los hombres que realizaron los sueños de libertad de los pueblos americanos, escuela de reciente creación, se encuentra ubicada en una de las zonas más altas de la ciudad, está en medio del preescolar y de la escuela secundaria. La escuela fue fundada oficialmente el 4 de octubre de 1993 con una extensión de terreno de 3,949 metros cuadrados, en respuesta a la petición de la sociedad de padres de familia, director y los vecinos.

La escuela posteriormente fue incorporada al sistema como primaria general urbana, el 14 de enero de 1994 iniciándose inmediatamente la construcción y equipamiento de seis aulas más para un total de 200 alumnos¹⁵

Esta escuela primaria se encuentra adscrita a la zona escolar 167 de Pachuca y actualmente cuenta con dos turnos matutino y vespertino que están en el mismo edificio, pero funcionan como dos escuelas diferentes con una dirección cada una. Cabe mencionar que esta investigación se desarrolló en el turno matutino que tiene un horario de 8:00 am a la 1:00 pm. A continuación se hace una descripción del contexto escolar.

-las niñas utilizan uniforme de cuadros con suéter rojo y los niños pantalón gris. Por la tarde, es el mismo uniforme.

¹⁴ RE6 24/06/11

¹⁵ Información obtenida del archivo de la dirección escolar.

-la escuela tiene un aula didáctica, biblioteca, salón de usos múltiples, y dos direcciones una para el turno matutino y otra para el vespertino, tiene un aproximado de 25 salones contemplando los antes mencionados.

-la escuela cuenta con un comedor llamado, "Espacio de alimentación encuentro y desarrollo" (EAE y D), que es dependiente de DIF municipal, con un horario de atención de las siete de la mañana a tres de la tarde, en este espacio se atiende a los niños con escasos recursos, y hay quienes no pagan este servicio. Cabe mencionar que este espacio no solo atiende a los niños de la primaria, sino también a los de preescolar y secundaria.

- la escuela cuenta con pocas áreas verdes, es muy constante ver basura tirada, suciedad en lugares como el salón de clase, los baños de niños, pasillos, prados etc.

"A mí no me gusta la escuela porque está bien sucia y no la lavan "(alumna de 2: C).

-Los baños rayados con obscenidades dirigidas al personal de la escuela y alumnos.

-la escuela tiene, en la parte de atrás una cerca de tela de alambre y hay muchas áreas, que aun siguen siendo de tierra, como el área de comedores de los niños.

4.3 Los Alumnos son niños que tienen rasgos bien acentuados ¡bastante acentuados!¹⁶

Esta escuela primaria asiste un numero mayor a los 500 ¹⁷ alumnos en el turno matutino, en ella conviven una gran diversidad de alumnos mestizos e indígenas, estos últimos en situación de lento aprendizaje, problemas de motricidad, que no

¹⁶ RE3 09/06/11

¹⁷ El director me comentó que en el turno de la mañana siempre por lo regular se rebasa una cantidad tantito mayor a los quinientos alumnos. RO2 23/05/11

saben leer y escribir bien, es decir, hay una diversidad de problemas tanto en los indígenas y no –indígenas, que a continuación se mencionan.

- niñ@s, cuya lengua materna es una lengua indígena, son considerados por los maestros, como niños de educación especial y en el aula esto es una problemática para el maestro, lo que a su vez genera un distanciamiento entre alumnos y maestros, pues éstos no han sido preparados para confrontar dichas situaciones (Raesfeld, 2009).

Por más que se quiera ayudar a esta niña no se puede” porque en su casa no la apoyan, yo ya me cansé de decirle a su mamá que esta niña deben llevarla a educación especial y no lo han hecho, entonces más ya no puedo hacer”¹⁸.

Es decir, los niñ@s hablantes de una lengua indígena presentan problemas de lectura y escritura, de lento aprendizaje y los maestros, por tal situación, presentan problemas de reprobación¹⁹ y los maestros no lo reportan, aunado a que no hay una identificación clara de esta población indígena en la escuela y en ocasiones suelen identificarlos, los maestros porque dicen que son niñ@s que tienen sus rasgos muy acentuados o bien hablantes de una lengua

Yo creo que aquí lo más viable, lo más que se ve simplemente son sus rasgos con el simple hecho de sus rasgos tú ya te puedes dar cuenta, esta persona viene de familia indígena. A veces son niños que tienen rasgos bien acentuados bastante acentuados, porque por toda esa mezcla de razas que hubo en la época de los españoles , entonces toda esa mezcla mestiza pues hasta la fecha se da uno cuenta de dónde es la persona, entonces sus rasgos finos o pueden ser un poquito fuertes en su carita, entonces, en la forma de hablar o acento, su vestimenta todo eso da a notar que el niño o la niña pues viene de otra cultura,

¹⁸ (RE3 09/06/11).

¹⁹ El caso de la niña Sara, quien llegó a la escuela siendo monolingüe en su lengua materna (náhuatl)y quien tuvo que repetir el primer grado por no saber leer y escribir en español, situación que se sigue suscitando y que actualmente le sigue generando problemas lento aprendizaje y serios problemas de discriminación.

otra raza [...] su comida, porque por ejemplo en lo particular aquí comen mucho el tamal de hoja de plátano, entonces yo no conocía ese tamal o sea lo había visto alguna vez, pero comerlo y verlo todos días[...] entonces preguntas de ¿Dónde viene esa comida ? no pues que vengo de San Bartolo, Huehuetla y ya como que vas viendo que esas que son sus rasgos características, su forma de hablar , nombre(entrevista maestra Rosa, 2°C).

Este fragmento muestra cómo se marcan las diferencias por el sentido de la vista, en donde según García, Granados y Pulido (1999:19) “las diferencias captadas por el sentido de la vista, son el primer elemento que nos informa acerca de cómo construimos nuestro conocimiento de la diferencia”

Otro aspecto es que no se reconocen como indígenas, aunque los datos del grupo focal demuestran que de 26 alumn@s, 18 de ellos pertenecen a una familia indígena, en donde los padres, abuelos son hablantes de una lengua indígena principalmente el náhuatl y el otomí.

Esta situación obliga a los niñ@s indígenas a convivir con los niñ@s mestizos, lo que en ocasiones genera una serie de conflictos y actitudes discriminatorias entre indígena –indígena y mestizo-indígena.

Ángeles: yo nada más, me río porque hablan bien rápido,

Esmeralda: es que no se le entiende nada (*niñas, 2: C*)

Esto según Martínez y Rojas (2006: 71) es porque “existen prejuicios en la sociedad urbana, sobre los indígenas y la situación de bilingüismo asimétrico²⁰ (diglosia), en que se desarrolla esta población, factores que los lleva a desplazar su lengua materna, y a experimentar contradicciones entre el sistema de conocimientos que transmite la escuela y el que socializan los niñ@s es sus hogares”.

²⁰ El bilingüismo asimétrico que se refiere al uso indistinto de dos lenguas, pero de forma desigual, desproporcionada e irregular.

-por otro lado hay niñ@s con problemas de disfunción familiar, en donde solo viven con la madre o bien con madrastras o padrastros, o solamente con los abuelos.

- Los maestros reportan que son alumn@s con bajos promedios de aprovechamiento.

-otro aspecto característico de esta escuela, es que los niños en el recreo uno de sus alimentos es el tamal de hoja de plátano originario de Huejutla.

-los padres de familia no cuentan con un salario mensual fijo y además su ingreso mensual en su mayoría no rebasan los 2, 000 pesos.

4.4 Los maestros. La carencia de docentes aquí se da mucho ²¹

El personal docente de la escuela está integrado por 18 maestros frente a grupo, de los cuales, en su mayoría son maestros que fueron formados hace 20 años.

Son maestros que están en constante cambio de zona de trabajo debido a que no todos ellos cuentan un empleo base, o bien por cuestiones de jubilación, ya que les ofrecen buenas ofertas para hacerlo como tiempo completo o doble plaza, además laborar en esta escuela, significa hacer méritos, para trabajar en los lugares más céntricos de la capital hidalguense²².

²¹ RE7 27/06/11

²² El problema es de que tres años para acá de que llegaron esos compañeritos pues hemos tenido la carencia de docentes porque ha habido jubilaciones masivas, entonces tan solo ahorita se nos van 6 gentes bueno ya se fueron ¿Cuándo se fueron? ya no regresaron al curso escolar y todavía falta que nos traigan otros ¿Me comentaba usted que la escuela se caracteriza por tener mucha movilidad de maestros? De hecho no hemos logrado tener, pues un avance o sea un compromiso de los docentes de decir me voy a quedar pues por lo menos todo un curso para poder planear a corto ,largo y mediano plazo, pues no hay esa continuidad ¿Por qué cree que los maestros quieren cambiarse ? pues aquí estamos en Pachuca , pero implica desplazarte desde el centro de la ciudad, aparte no estamos lejos pues pero siempre el problema de la subida, la mala reputación que yo puedo decir que a lo mejor algunos de los compañeros tienen los maestros de la escuela o de la colonia (RE7 27/06/11).

A continuación se describen algunos datos, de los docentes entrevistados que han sido referentes e interlocutores clave para este trabajo.

1.- La profesora Rosa Salazar Pérez del segundo grado C, es originaria de Pachuca, lleva 20 años de servicio con funciones docentes, 17 años en otra escuela primaria de Tulancingo Hgo. Lleva tres años en la escuela “Libertadores de América”, es egresada de la normal superior (CREN).

Esta maestra llega a trabajar a esta escuela por un cambio de zona y no tiene deseos de cambiarse de lugar de trabajo porque le queda cerca de su domicilio. Al momento de cambiarse a esta escuela, entró la Reforma de Educación Primaria (RIEB, 2009), por lo que sufre dos cambios importantes, el cambio de zona trabajo y el de los planes y programas de estudio. Hasta el momento la maestra lleva dos capacitaciones en relación al nuevo enfoque intercultural, el primero fue impartido en el ciclo escolar 2008-2009 y este último se llevó a cabo el 31 de marzo de 2011.

2.- Maestra Blanca Pérez Castillo, encargada del segundo B, es originaria de Pachuca, tiene 22 años de servicio con funciones docentes de los cuales 4 de ellos los lleva en esta primaria, es egresada de la Normal Superior.

Por datos de la escuela la maestra Blanca, hasta el momento es la que lleva una capacitación más que la maestra Rosa e incluso cuando se impulsó el proyecto de capacitación en relación con este nuevo enfoque, la maestra ya estaba dentro del personal de la plantilla docente, es decir que en total esta maestra lleva tres capacitaciones del enfoque intercultural.

3.- Maestra: Azul Hernández Cruz, encargada del segundo A, es originaria de Pachuca, tiene 25 años de servicio de los cuales 8 son los que lleva en la escuela, egresada de la Normal Básica, y Superior de la especialidad de Español.

La escuela le queda cerca de su domicilio y por el momento no desea cambiarse de zona de trabajo. Esta profesora por referencia del director es una de las mejores en los segundos años y es la que más años de servicio lleva en la escuela, a diferencia de las maestras Rosa y Blanca.

4.- Maestra Lupita Morales López, es profesora del tercero C, actualmente se encuentra estudiando la Normal Superior y lleva 4 años laborando en la primaria, mismos que son los años de antigüedad como docente, cabe mencionar que esta maestra trabajó dos años en el turno vespertino. Esta docente es originaria de Tehuetlán, Municipio de Huejutla, pero actualmente vive en Pachuca y solo invierte 30 minutos en llegar a la escuela.

5.- Director: El maestro Raúl es egresado de la Escuela Normal Rural "Luis Villarreal" ubicada en la comunidad del Mexe, perteneciente al Municipio de Francisco I. Madero en el Estado de Hidalgo, de donde egresó como profesor de educación primaria en el año de 1982.

Actualmente tiene 28 años de servicio, de los cuales 12 años los lleva en esta escuela y 5 años como director. Es una persona muy allegada a las cuestiones sindicales, ya que actualmente es el delegado sindical de la zona escolar.

CAPITULO 5

METODOLOGÍA

5.1 Construcción del objeto de estudio

Mi preocupación inicial

Durante el transcurso de mis estudios de licenciatura en el octavo semestre, desarrollé mi servicio social en la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB) del Centro Estatal de Lenguas y Culturas Indígenas de Hidalgo (CELCI), mi tarea fundamental era trabajar el enfoque intercultural bilingüe en aulas de escuelas primarias urbanas de la Ciudad de Pachuca, Hgo.

Este trabajo fue apoyado con videos denominados “Ventana a mi comunidad” y con material didáctico elaborado por nosotras las trabajadoras del servicio social, fue entonces a partir de este trabajo cuando inicia mi primer acercamiento con el enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

La tarea no fue fácil, me enfrenté al rechazo por parte de algunos alumnos en relación a estos temas y a raíz de ello surge el interés de iniciar mis estudios de maestría para poder comprender este nuevo enfoque educativo, sobre todo en el terreno de la práctica docente para la atención de las diferencias.

Posteriormente, en el mes de mayo del 2010 se inician los procesos de ingreso a la (MDE) convocada por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad- Ajusco, para esto elaboré un anteproyecto de investigación titulado “La práctica del enfoque intercultural bilingüe” que es una propuesta que se encuentra fundamentada en la actual reforma de educación RIEB (2009) y los planes y programas de educación básica, específicamente de educación primaria. Este trabajo se presentó como inicio de la investigación a fin de saber cómo opera en el aula el enfoque intercultural.

Para este proyecto surgen una serie de cuestionamientos en relación a ¿cómo es llevado al aula este enfoque intercultural bilingüe? ¿Cuáles son las estrategias didáctico -pedagógicas que emplea el maestro para trabajar con este nuevo enfoque?, ¿Cómo educan los maestros para la construcción del respeto a distintas formas de pensar y de actuar, sin perder la capacidad de reflexionar críticamente sobre los valores y las perspectivas culturales tanto propias como ajenas? ¿Cómo podrían transformarse estos escenarios y qué medidas podrían adoptarse para lograrlo?

Por tal razón, a partir de elementos teórico-metodológicos revisados durante el primer semestre de la MDE, me di a la tarea de ubicar un centro escolar que me diera la oportunidad de desarrollar dicha investigación, por tal motivo solicite en la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB), una entrevista con el director de educación intercultural bilingüe en Hidalgo. Así que durante esta entrevista, se me comentó el caso de una escuela primaria ubicada en Pachuca, Hgo, en una de las colonias marginadas de la capital” la Raza”.

En esta escuela según información de la DEIB se ha puesto atención especial, debido a que es una escuela que presenta mayores índices de migración indígena sobre todo de la parte de la Huasteca Hidalguense y otros. Por ello la DEIB en Hidalgo, inició trabajos de capacitación relacionados con el nuevo enfoque intercultural bilingüe, con un proyecto denominado “Programa de Educación Intercultural en primarias generales de los estados que atienden población indígena” (PEIPG), para lo cual según información de la dirección de educación intercultural bilingüe, se trabajó el proyecto con veinte docentes y posteriormente debería ser llevado al aula con aproximadamente 540 alumnos²³.

²³ Datos proporcionados por el director de educación intercultural y bilingüe del estado de Hidalgo, el profesor José Acosta Hernández

A raíz de estos primeros datos obtenidos fue que me interesé en ubicar a dicha institución, en el que planifiqué una visita a esta escuela para conversar con las autoridades educativas de la primaria, en el que se expuso el interés y la importancia de este trabajo de investigación, en esta primaria “Libertadores de América”. Dentro de esta negociación y por sugerencia del director de la escuela se me comentó que, “2: C, se han presentado problemas de discriminación y lento aprendizaje con los niñ@s indígenas”.

Dadas estas referencias y a mi inquietud por tal problemática, consideré sustancial hacer una visita inicial al grupo y poder negociar con la maestra mi presencia en el aula. Situación que no fue fácil, sin embargo, con el tiempo tanto en el aula como en la escuela, los actores educativos del plantel se fueron familiarizando con mi presencia.

Otra de las razones por las cuales decidí realizar este trabajo de investigación en esta escuela y con ese grado escolar, fue porque se hizo una revisión previa de los planes y programas y se detectó que en el segundo grado de primaria hay contenidos curriculares en los que se deben trabajar el enfoque intercultural, esto específicamente en las materias de Español y Formación Cívica y Ética, aunque de manera general los planes y programas de estudio de educación primaria mencionan que en todos los grados se tiene que trabajar competencias para la atención a la diversidad cultural y lingüística.

5.2 Perspectiva teórica metodológica

La presente investigación está ubicada dentro de un enfoque descriptivo cualitativo que consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción de las actividades, objetos, procesos y personas (Álvarez y Álvarez, 2003:12).

El principal interés es describir los acontecimientos cotidianos en el escenario de trabajo, donde se trata de identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los actores. Para ello utilicé el diario de campo, el cual, “es el principal instrumento para el investigador educativo, para la toma de notas de los eventos que acontecen a diario, el cual puede ser ampliado en momentos posteriores al procesos de conocimiento “(Álvarez y Álvarez, 2003:11).

Esta recogida de información implica una actividad de codificación de la información bruta seleccionada que se traduce mediante un código para ser transmita a alguien, uno mismo u otros, los cuales pueden agruparse en categorías, mediante sistemas de selección, en el que la información se codifica de un modo sistematizado. (Postik M. J.M. y De Ketele, 1981:17).

El acto de observación “requiere de un acto de atención, es decir de una concentración selectiva de la actividad mental que comporta un aumento de la eficiencia sobre un sector determinado y la inhibición de las actividades concurrentes. Observar es darse cuenta de cómo nacen y se articulan los comportamientos de todos los participantes en una misma situación y de que tiene cada uno distintas representaciones de esa situación“(Postik M. J.M. y De Ketele, 1981:20).

Elijo este enfoque por ser el más adecuado para la interpretación de los significados y sentido de la práctica del maestro en el aula, el valor o la importancia que las autoridades educativas de la institución y alumnos le dan a los procesos interculturales, mediante el nuevo enfoque educativo intercultural bilingüe. En virtud de que el significado de las cosas, surge como consecuencia de la interacción social que se mantiene con el prójimo; es decir, “orientan sus actos hacia las cosas en función del significado que le damos a determinado objeto” Blúmer, Herbert (1982).

Para llegar a esa interpretación de estos significados que le dan sentido a nuestras acciones sociales, individuales y colectivas, según estos autores, “es importante ampliar mi mapa cognitivo, encontrar una forma de interpretar el nuevo territorio por descubrir. En otras palabras, la interpretación es también una forma de incorporación de lo nuevo relacionado con lo viejo a mi propia experiencia” (Berger y Kellner, 1985: 55).

Esta experiencia debe remitirme a tomar en cuenta en todo momento que “los seres humanos tienen significados y tratan de vivir en un mundo de significados y que no se puede interpretar el significado de otro sin cambiar, siquiera sea de modo mínimo, mi propio sistema de significado” (Berger y Kellner, 1985: 59).

De manera particular debo comprender qué significa para el maestro, en este contexto escolar trabajar con el enfoque intercultural, tratando en todo momento en no caer en un análisis reduccionistas, del sentido y significado que los actores sociales le dan al reconocimiento y valoración de las diferencias culturales y lingüísticas.

5.3 El trabajo de campo

Durante el segundo semestre de la MDE inicié el trabajo de campo, con la intención de recopilar información empírica, por las características de mi objeto de estudio, me di cuenta que algunos de los docentes de la institución iban a ser potencialmente útiles como informantes y que tendría que negociar con ellos su participación en mi trabajo de investigación, teniendo en cuenta lo que señala Woods²⁴ en relación con la negociación del acceso y también lo que señala Erickson en relación con el acceso a la información y la ética de la investigación²⁵, es decir, no por el hecho de tener acceso a los informantes, se accede a la información.

²⁴ Woods, Peter. (1993) La escuela por dentro. Barcelona, Paidós págs. 37-40

²⁵ Erickson, Frederick op. cit. Pág. 250- 252

Por el objeto de estudio que inicialmente pretendía investigar y dada la perspectiva metodológica se requería la realización de entrevistas abiertas y semi-estructuradas, ya que éstas serían la técnica privilegiada durante la construcción de mi objeto de estudio, por considerarlas más adecuadas para acceder a las significaciones de los sujetos. En el sentido que las define Woods como un instrumento de carácter cualitativo en donde la información puede ser recibida de manera libre, no rígida.

A partir de ello se considera importante elegir a los informantes, con la finalidad de conocer de manera más amplia sus perspectivas en relación a este nuevo enfoque intercultural bilingüe, e iniciar el proceso de construcción del objeto de estudio que me ocupa, para tal efecto, me valí de la información proporcionada durante las entrevistas, la observación y del conocimiento que tengo de ellos.

Toda esta toma de datos con la finalidad de apropiarme del modo en que está operando en el aula el enfoque intercultural, para ello se implementa una metodología cualitativa, que permita la recopilación de información necesaria para su posterior análisis. En este sentido realicé 15 entrevistas abiertas y semi-estructuradas.

Estas entrevistas fueron realizadas con una duración aproximada de 30 minutos, las cuales fueron llevadas a cabo de mayo de 2011 a enero de 2012.

En el caso de las entrevistas realizadas a docentes, lo fundamental fue indagar en relación a su perfil docente, a fin de conocer y caracterizar a cada uno de ellos. Para tal efecto, me valí de la información proporcionada durante las entrevistas y del conocimiento que tengo de ellos, logrado a través de la convivencia durante mi estancia en la escuela.

Para la caracterización, me centré en aspectos de carácter profesional, académico y emocional omitiendo los relacionados con el aspecto físico de los informantes, por no ser fundamentales para el proceso de construcción del objeto de estudio que me ocupa.

Con la finalidad de mantener el anonimato de los cuatro informantes docentes, he utilizado un nombre ficticio para cada uno de ellos, estos nombres están ordenados alfabéticamente porque de manera inicial se pretendió entrevistarlos en ese orden, sin embargo no fue posible entrevistarlos de ese modo, por lo que se entrevistaron con el nombre de Azul para identificar a la primera profesora, a mi segunda informante la he identificado con el nombre de Blanca y así sucesivamente, he recurrido a los nombres de Lupita y Rosa; para nombrar al tercero y cuarta informantes.

Se procedió a entrevistar a los docentes, tarea que no fue fácil debido a mi falta de experiencia en el campo. Sin embargo, a pesar de los errores que enfrenté con mucho nerviosismo al inicio de mi primera entrevista, ésta me sirvió para que posteriormente mejorara en ellas, por lo que procuré mantenerme vigilante del tipo de cuestionamientos que realizaba a mis informantes, tratando de evitar que me ganara la angustia y tratar de lograr un buen rapport con mis informantes, lo cual me llevó a obtener información relevante para el objeto de estudio.

Cabe mencionar, que en su mayoría son maestros que fueron formados hace 20 años y que estas modificaciones que plantea la Reforma son temas nuevos, debido a que en su formación inicial no fueron preparados con estos enfoques, sin embargo sí hay el intento de capacitar a los maestros en relación a estos nuevos planteamientos interculturales.

Para tal efecto se han impulsado diversos talleres de capacitación para los maestros, donde se les muestran estos nuevos planteamientos. Es decir la escuela ha recibido por lo menos tres talleres de capacitación en relación a este

nuevo enfoque Intercultural bilingüe, los cuales han sido impartidos por asesores técnico pedagógicos de la SEP, específicamente, de la Dirección de Educación Intercultural (DEIB).

Estos talleres de capacitación se han impartido en diversos periodos escolares, el último de estos fue el día 25 de marzo de 2011 e incluso el director de la escuela afirma que lleva por lo menos 4 cursos de capacitación²⁶. Esta situación, es muy particular, debido a que es una colonia y escuela en donde se ha detectado un número importante de población indígena y de no recibir esta capacitación, se espera que estos maestros o comunidad educativa, impulsados por la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB-2009), trabajen con el enfoque intercultural-intercultural bilingüe sí, así lo requiere la población educativa.

En este sentido se les preguntó a los docentes aspectos relacionados con la capacitación, con la finalidad de saber cuál es la opinión en relación a la eficiencia y calidad en las horas de capacitación, los materiales, y calidad del sistema de capacitación que ellos han recibido por parte Asesores Técnico Pedagógico de la DEIB de la SEP.

Asimismo, se indagó con los docentes en relación con los contenidos específicos de la materia de Español y Formación Cívica y Ética, en donde se espera que trabajen con el enfoque intercultural bilingüe en el aula. Para comenzar a rastrear, la forma en cómo se trabaja en el aula temáticas interculturales se indagó, si encuentran dificultades para trabajar estos enfoques, así como qué opinan ellos sobre la aceptación y el desenvolvimiento de los niños cuando se manejan contenidos con los que se espera que los alumnos, a partir de la revisión de estas temáticas puedan hacer un reconocimiento y valoración de la diversidad lingüística y cultural.

²⁶ RE1 20/05/11

También se procedió a entrevistar al director, se le cuestionó sobre su opinión del sistema de capacitación del enfoque intercultural bilingüe, que desarrollan Asesores Técnico Pedagógico de la SEP, así como su perspectiva del contexto escolar, niños, los maestros y las posibles prácticas interculturales a nivel escuela.

Se aplicaron entrevistas a los alumnos, quienes fueron entrevistados en un lapso no mayor a los 35 minutos, se procedió a entrevistarlos en grupos de 5 personas de manera mixta, para tal efecto se habían ubicado de inicio a 26 alumnos en el segundo grado C, que oscilan entre los 8 y 9 años de edad aproximadamente, de los cuales 18 de ellos pertenecen a familias indígenas, en donde los padres, tíos y abuelos hablan una lengua indígena principalmente el náhuatl y el otomí²⁷.

Las entrevistas fueron realizadas en el transcurso del tercer grado, aunque 6 de los alum@s ya no continuaron con su grupo, debido a que algunos cambiaron de grupo o de escuela y otros repitieron el ciclo escolar. Por esta razón, sólo se tomó en cuenta a 20 niños que originalmente se ubicaron en el segundo grado. Fue en el ciclo escolar 2011-2012 en el mes de octubre cuando se procedió a realizar las entrevistas, para esto, se encontraban cursando el tercer grado de primaria, cabe mencionar que se les entrevista hasta tercer grado de primaria para dar tiempo y averiguar qué tanto recuerdan estos temas interculturales y si de manera significativa les ayudaron a mejorar sus relaciones sociales.

También se les realizaron preguntas, especialmente con la intención de saber sus perspectivas de la escuela, sobre sus maestros, compañeros, si se detectan en su discurso actos discriminatorios, así como durante la observación participante. Asimismo, fue fundamental conocer su opinión en relación con las personas que hablan una lengua diferente del español con la intención de ahondar si hay acciones de rechazo hacia la diferencia étnica- lingüística.

²⁷ Se diseñó una tabla donde se obtuvo esta información de los niños del grupo, ver en anexo 2.

De igual manera se entrevistó un total de 3 padres de familia, con la finalidad de saber el grado de aceptación y opinión que tienen respecto de la escuela y los maestros, así como los temas que la escuela debe abordar en relación con esta encomienda social de atención a la diversidad cultural y lingüística. Por otro lado, se realizó una encuesta sociodemográfica con los padres de familia del grupo de la cual se obtuvo esta información del padre y dos madres entrevistad@s.

La Señora Araceli Trejo Rivera comerciante ambulante de 34 años de edad es originaria del Estado de Puebla, su grado máximo de estudios es de secundaria, actualmente lleva 10 años viviendo en la colonia La Raza y su principal motivo de migración fue en la búsqueda de empleo.

El señor José Vicente Hernández Hernández de 50 años de edad, comerciante ambulante, es originario de Iliamatlán Veracruz, llegó a vivir a la colonia de La Raza desde los 14 años de edad, ya que su padre se encontraba trabajando en las minas de San Juan Pachuca. Él es hablante del náhuatl y no tuvo la oportunidad de ir a la escuela.

La señora Guadalupe Bautista Hernández de 29 años de edad, trabajadora doméstica, es originaria de Huatipa Municipio de Huejutla Hidalgo, actualmente lleva viviendo 9 años en esta colonia y su principal motivo de migración fue en la búsqueda de un mejor empleo. Ella es hablante del náhuatl y no pudo concluir sus estudios de educación primaria.

También, se realizó una visita a la Dirección de Educación intercultural Bilingüe (DEIB) en el mes de julio de 2011, para entrevistar al Director de EIB y asesores técnico pedagógico, que han impartido el curso de capacitación de esta escuela, sin embargo sólo se pudo entrevistar a uno de ellos, fue hasta el 19 de enero 2012 cuando procedí a entrevistar a esta asesora técnico pedagógica.

Esta asesora técnico pedagógica, la maestra Flor de 50 años de edad y 25 años de servicio, lleva 7 años trabajando en la DEIB y desde ese entonces esta ha sido su función. Tiene estudios de Normal Básica y Licenciatura en la Normal Superior y Maestría por la UPN-Hidalgo.

De igual manera se procedió a entrevistar al director de Educación Intercultural Bilingüe, el maestro José de 44 años, lleva 10 años trabajando al frente de la DEIB, con 25 años de servicio quien desde el año 2002, cuando se creó la Coordinación Estatal de Educación Intercultural Bilingüe y se publica el acuerdo que creó el CELCI y con ello la coordinación, se convirtió en la dirección de EIB. Desde ese entonces se encuentra al frente de la Dirección EIB. Él tiene estudios de Normal Básica, Licenciatura en la Normal Superior y Maestría por la UPN-Hidalgo.

Estas entrevistas realizadas a la asesora técnico pedagógica y al director de Educación Intercultural Bilingüe se aplicaron con la intención de obtener información sobre los alcances y limitaciones a las que se enfrenta esta área de capacitación de la SEP, donde una de sus principales funciones es difundir el enfoque intercultural bilingüe para su implementación en el aula, en toda la entidad y en todos los niveles educativo. Es importante mencionar también que al término de este trabajo de capacitación, se incluye una evaluación aplicada a los maestros, para determinar el impacto inicial de los resultados de esta capacitación llevaba a cabo por ATP de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe.

Asimismo, se realizó un total de 12 registros de observación en el aula, con un total de 26 alumnos en el segundo grado C, que oscilan entre los 8 y 9 años de edad, de los cuales 18 niños pertenecen a familias indígenas y con la maestra Rosa quien lleva 20 años de servicio. Cabe mencionar que para comparar y tener referentes más amplios de la praxis del maestro en el aula, se culminaron estos registros de observación cuando los niños ya estaban cursando el tercer grado de primaria con la maestra Lupita de 4 años de servicio.

Dichos registros de campo fueron realizados, durante el ciclo escolar 2010-2011 y 2011-2012, en donde, de manera constante se trató de observar cuales son las estrategias que la maestra emplea para el desarrollo del enfoque intercultural bilingüe, para ello se identificaron previamente contenidos específicos prescritos en el Plan y Programa (2009). La maestra debe trabajar con el enfoque, específicamente contenidos de la materias de Español, donde en el marco de la unidad cinco llamada “*Encuentros maravillosos: las culturas y sus lenguas*, se identificaron los siguientes temas de reflexión: 1.-Diferencia entre estructura gramatical de diferentes lenguas indígenas y el español, 2.-correspondencia entre escritura y oralidad,3.-correspondencia grafo fonética, 4.-valor sonoro convencional. Cabe mencionar, que en el marco del desarrollo de competencias para la formación del alumno y el ámbito de la literatura, se propone como objetivo ampliar el conocimiento de los niños sobre la diversidad lingüística y cultural de su entorno, esto según el Plan y Programa de Segundo grado (RIEB, 2009: 75), en el que además, se plantea la realización de las siguientes actividades:

- 1.- La investigación de lenguas que se hablan en su comunidad.
- 2.-Con la guía del docente platicar sobre las diferentes lenguas que se hablan o hablaban en su comunidad, dónde las han escuchado, etcétera
- 3.- Averiguar cómo se dicen algunas palabras comunes en las diferentes lenguas que se hablan en la comunidad-escuela.
- 4.- Con ayuda de sus padres, los niños investigan qué lenguas se hablan o han hablado en su comunidad, tratan de ubicar hablantes de dichas lenguas para que les enseñen cómo decir algunas palabras previamente acordadas por el grupo. Si no encuentran ningún hablante de alguna lengua indígena, investigan en diversas fuentes (enciclopedias, revistas de divulgación, internet, etc.) sobre las lenguas

indígenas que se hablan o hablaban en su comunidad y, de ser posible, recaban algunas palabras en dicha lengua.

Los aprendizajes esperados para este tema, es que los niñ@s aprendan palabras en una segunda lengua y las usen para comunicar ideas, conocer y valorar la diversidad lingüística del país, identificar las diferencias en la estructura gramatical de diferentes lenguas.

Asimismo, en la materia de Formación Cívica y Ética se identifica el tema de la unidad cinco “Construir acuerdos y solucionar conflictos “en donde se espera que el docente trabaje el enfoque intercultural, ya que esta materia plantea que se deben desarrollar competencias para el respeto y la valoración de la diversidad, según los que refiere el plan y programa refiere lo siguiente:

El respeto y aprecio de la diversidad: se refiere a nuestra capacidad para reconocer la igualdad de las personas en dignidad y derechos, así como a respetar y valorar sus diferencias en su forma de ser, actuar, pensar, sentir, creer, vivir y convivir. Además, implica poder colocarnos en el lugar de los demás, de poner en segundo plano nuestros intereses frente a los de personas en desventaja o de aplazarlos para el beneficio colectivo. Como parte de esta competencia también se encuentra la habilidad para dialogar con la disposición de trascender el propio punto de vista, para conocer y valorar los de otras personas y culturas. El respeto y el aprecio de la diversidad implican también la capacidad de cuestionar y rechazar cualquier forma de discriminación, como valorar y asumir comportamientos de respeto a la naturaleza y sus recursos (RIEB, 2009:154).

Estas competencias actitudinales que la maestra debe desarrollar con los niñ@s me sirvieron de guía para dar cuenta si la maestra promueve en los educandos actitudes de reconocimiento de su propia identidad como una construcción particular y la aceptación de otras lógicas culturales, asimismo si la maestra hace referencia al folklor, las tradiciones, las costumbres o no. También describir si la

maestra hace referencia a la lengua de los propios educandos, si promueve mayor relación social con los alumnos, ya que ésta es una de las tareas a desarrollar dentro de la materia de Formación Cívica y Ética de Segundo grado de primaria, si hay aceptación por parte de los alumnos para con su maestra, o si los niños muestran ese gusto por ir a la escuela, por ultimo observar si la maestra promueve el dialogo cotidiano con los alumnos , padres dentro y fuera de la escuela fomentando su participación en actividades encaminadas a la difusión de la cultura.

Es importante señalar que los niños en este año escolar carecieron del libro de Formación Cívica y Ética, por tal situación en todo momento mi referente de observación fueron las actividades que la maestra planteaba a los alumnos sin el uso del libro²⁸.

Asimismo se trató de observar el uso de la transversalidad por parte de la maestra en la clase, si es integrado a lo largo del currículum, sin embargo eso no se observó en el trabajo en el aula.

Cabe mencionar que cuando se finalizaba una jornada de observación de manera inmediata se procedía a la transcripción de la misma, a fin de poder capturar lo más amplio posible, lo sucedido durante cada jornada de observación.

Al momento de concluir las entrevistas procedí a la transcripción de las mismas, sin duda no fue un trabajo fácil, ya que ello me llevó a invertir largas horas de trabajo. Desde la realización de las entrevistas grabadas y durante la transcripción de las mismas se dio de manera simultánea un primer análisis de la información recogida, lo que Woods llama “análisis especulativo” y que es la reflexión tentativa

²⁸ Bueno, desafortunadamente los niños carecen del libro de formación cívica y Ética, a ellos no les llegó, no tuvimos libro, entonces aunque no lo tuvimos procuré manejar los temas de cívica, a veces con preguntas, en una sola ocasión le sacamos copias y sí lo trabajamos. (RE5 21/06/11).

que tiene lugar a partir de la recogida de datos y que produce las aprehensiones más importantes que se convierten en los primeros pasos tentativos de análisis, señalando la vía de posibles conexiones con otros datos o con la literatura, o simplemente abre el camino hacia una recogida de datos más centralizada Woods (1993). En mi caso este análisis especulativo me permitió ir identificando los puntos en los que tenía que centrar mi atención durante la realización de las entrevistas y la recogida de los datos.

En un segundo momento del trabajo con los datos, me di cuenta que no sería fácil, ya que era demasiada la información obtenida tanto en las entrevistas, así como en los registros de observación. Por ello fue necesario leer y releer los registros de entrevista realizados, escuchar en repetidas ocasiones las grabaciones, inicialmente con la actitud de revivir la realidad de esa situación concreta, posteriormente con actitud de reflexionar sobre la situación, a fin de interpretarla, con este procedimiento hubo información que “salto” del registro, es decir, que captó mi atención, fui subrayando esa información y extrayéndola tal como se encontraba escrita, toda esa información empírica se convirtió así en elementos de análisis, surgiendo así las primeras categorías de análisis a las que Woods denomina descriptivas “Las categorías descriptivas son las que se organizan en torno a rasgos comunes tal como son observados o presentados por primera vez” Woods (1993).

Considero que la familiaridad que tengo con los procesos de significación que generó la información analizada, con el contexto en el que fue generada y recogida, así como el medio cultural de los informantes, fueron elementos que me facilitaron la realización de esta primera organización y categorización.

En mi caso, una vez completada la matriz de categorías y análisis correspondiente de la información obtenida, sentí la necesidad de elaborar una nueva clasificación de la información, teniendo como base dicha matriz categorial, este proceso me llevó a darle una forma y una organización diferente a las categorías identificadas,

esta nueva organización me llevó a ordenar los datos de una forma más coherente, completa, lógica y sucinta además de práctica, para su manejo posterior durante el trabajo de escritura.

Esta nueva clasificación de la información muestra algunas líneas que pueden consolidar y estimular la investigación, el análisis y la interpretación de los datos, en dicha clasificación se distinguen mediante las categorías descriptivas. Este análisis formal del discurso centrado en la estructura articulada a través de la cual circulan expresiones significativas o formas simbólicas, considerando aspectos semióticos, conversacionales, sintácticos, narrativos y argumentativos, debe ligarse al análisis socio histórico que considera las formas simbólicas ligadas con escenarios, tiempos, interacciones, instituciones, estructuras sociales (Thompson, 1998). Es decir que con base en estas categorías descriptivas se pretende hacer un análisis de los relatos que son presentados en términos coloquiales de los informantes, los cuales podrían facilitar esta comprensión e interpretación de los significados que le dan los maestros entrevistados a estos procesos interculturales, que sin duda obligan a analizarlos también desde una perspectiva socio histórica del trabajo docente.

Una vez avanzado el trabajo de análisis y categorización se fue haciendo patente la necesidad de iniciar con la escritura. Éste fue un trabajo muy difícil de comenzar, principalmente por la falta de sistematicidad para ello.

El primer intento de escritura lo constituyó el desarrollo de la primera categoría identificada, en donde inicié con un ejercicio de descripción buscando recrear el dato empírico, posteriormente fui incluyendo a través del análisis una serie de elementos teóricos que me permitieron cierto grado de interpretación del dato empírico, hacia la construcción del objeto de estudio.

Consciente de las implicaciones analíticas en el empleo de ese método narrativo, continúe con ejercicios de escritura en el plano descriptivo, con la pretensión de recrear el dato empírico y algunas de las categorías con la intención de que dicho

ejercicio de descripción sirviera como base para el análisis y la interpretación de la información empírica para posteriormente integrar elementos teóricos que lleven a recrear y generar teoría en la construcción del objeto de estudio.

La dificultad principal durante el inicio de la escritura fue siempre la falta de marco mental adecuado ya que como señala Woods la redacción académica es una actividad rigurosamente disciplinada, y para emprenderla hemos de prepararnos a través de un proceso de preparación psíquica, atravesar las primeras etapas de preparación de material para su presentación consciente de que este proceso puede ser sistemático y consolidante o desordenado y azaroso buscando siempre desarrollar nuevas comprensiones Woods (1993).

CAPITULO 6

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE ¿UNA POLÍTICA EDUCATIVA IMPLANTADA EN EL AULA?

El capítulo VI aborda de manera directa los datos que se recogieron en esta investigación, las vivencias y percepciones respecto de cómo se desarrolla la práctica del enfoque intercultural en un aula regular de educación básica en los procesos de enseñanza – aprendizaje en el área de los contenidos específicos en la materia de español y Formación Cívica y Ética, los cuales, se encuentran prescritos en los planes y programas de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, 2009), con ella se espera que el maestr@ logre que los niños amplíen su conocimiento en relación sobre la diversidad lingüística en su entorno, así como el respeto, conocimiento y valoración de la otredad lingüística y cultural.

La información se presenta de manera categorizada de acuerdo con los hallazgos encontrados con los maestros entrevistados que reportan sobre la capacitación que ellos reciben del enfoque intercultural por parte de la DEIB, así como su trabajo intercultural en el aula. Posteriormente con base en los testimonios de los informantes y los registros de observación que se realizaron en el salón de clase, retomando la organización trabajo de la maestra y lo que dicen hacer los otros informantes respecto de la interculturalidad.

A lo largo de este capítulo se muestran testimonios que me permitieron describir y el analizar cómo es comprendido por los maestr@s entrevistados el enfoque intercultural, haciendo una triangulación de su discurso, su práctica docente y la teoría, de manera especial con la maestra Rosa en donde se realizó el registro de observación.

En la primera categoría se describe el sistema de capacitación que reciben los maestr@s de esta escuela en donde ellos narran su punto de vista de estos cursos de capacitación.

En la segunda categoría respecto al trabajo en el aula, hago una descripción del patrón típico que caracteriza el trabajo de las maestras Rosa y Lupita, es decir, de manera global cómo se organiza el trabajo en aula, en el que según Jackson “hay una monotonía de nuestra vida cotidiana en la escuela, se destacan aspectos rutinarios, repetitivos y obligatorios, tienen un poder abrasivo peculiar a las que tienen origen esas interacciones escolares que pocas veces nos detenemos a analizar esos procesos por que ya hay una familiaridad de ellos, los cuales pocas veces no detenemos a juzgar ” (Jackson, 1991).

Posteriormente procedo a citar cada uno de las narraciones de los informantes a fin de ir dando cuenta cómo es comprendido el enfoque intercultural por los maestros entrevistados de esta escuela urbano-marginal.

Antes de iniciar este capítulo quiero describir como comienza un día normal de clases en aula, en el que los niñ@s llegan a las ocho de la mañana a la escuela, tocan el timbre entran al aula, la maestra hace el pase de lista, revisa las tareas, sistemáticamente la maestra pide a los niños sacar el libro de texto para comenzar las actividades del día, no es común que se trabajen dinámicas de grupo tales como juegos, cuentos, etc. De manera repetida, la maestra da las instrucciones de forma muy general, es decir en ocasiones no les explican a los niñ@s los conceptos y significados para poder realizar las actividades, estas últimas se cuantifican en el aula, más no se cualifican, es decir, pareciera ser que para la maestra Rosa lo que importa es la cantidad de actividades más no la calidad.

Luego entonces los niñ@s comienzan a realizar las actividades, tardan en buscar el lápiz y sacarle punta, es común que platicuen, hagan dibujos en la libreta, se levanten del pupitre cuando la maestra sale del aula, lo cual suele suceder de

manera constante. Cuando vuelve la maestra, revisa la actividad. Algunos niñ@s copian la actividad del compañero o amigo de al lado para que les pongan notas buenas sin haber comprendido el tema, es común que la maestra traslape las actividades que delega a los niñ@s, es decir que los niños no hay concluido una actividad y la maestra ya les esta delegando otra.

Asimismo en el aula hay interrupciones constantes en las que la maestra debe llenar formatos, entregar papeles a la dirección, se venden desayunos, llega personal de la cruz roja, campañas de vacunación etc.

Otra situación típica del aula es que los niños faltan de manera contante a la escuela, por diversas situaciones personales ya que sus padres tienen que trabajar doble turno y no pueden llevarlos, tienen que quedarse a cuidar a sus hermanos menores en el caso de algunas niñas, o por enfermedad etc. Por otro lado hay nin@s con problemas familiares, hijos de madres divorciadas o que viven con sus padrastros.

Es una escuela que se preocupa por las formas institucionales, el director suele faltar algunos días a la escuela, en ocasiones llega tarde justo cuando hay eventos cívicos como los honores a la bandera, situación que es penosa para él y por ello prefiere no salir hasta que esta actividad finalice. Durante el receso es normal ver que las madres de familia les lleven el desayuno a sus hij@s.

Pero bien, es importante mencionar que a lo largo de este capítulo se hacen descripciones que dan cuenta de manera más detallada del patrón típico del trabajo en el aula y la práctica de la interculturalidad.

6.1 La capacitación. ¡Pues así que, para esto de lo intercultural siento que faltaría más tiempo!²⁹

Para el desarrollo de esta categoría sin duda fue sustancial, de entrada conocer mediante las entrevistas lo que reportan los maestros de estos sistemas de capacitación a fin de conocer cómo es llevado al aula esta información recibida en la capacitación mediante el diseño de estrategias de intervención y la planeación didáctica con el objetivo de desarrollar el enfoque intercultural en el aula.

Asimismo se pretende hacer un análisis de lo que reportan los asesores técnico pedagógicos, quienes son los que imparten el sistema de capacitación a los maestros entrevistados.

Cabe mencionar que las principales actividades que realiza la DEIB, es la capacitación a los docentes en todo el estado de Hidalgo, dentro de estas escuelas, se contempla la escuela Libertadores de América, en donde según información obtenida del Director de Educación Intercultural Bilingüe, en diversos periodos escolares,³⁰ asesores técnico- pedagógico han impartido los cursos de capacitación, para la implementación de prácticas interculturales en el aula. De manera constante, las maestras respondieron que el tiempo de capacitación es insuficiente para la comprensión del enfoque intercultural en educación. Al respecto, la maestra Azul de 2ºA y Lupita de 3ºC narran lo siguiente:

Sí mire, yo soy nueva aquí en la escuela y apenas es la primera vez que recibo esa capacitación, entonces, es buena la capacitación, pero sí me hubiera gustado haber recibido las primeras, para llevar una secuencia y

²⁹ RE5 21/06/11

³⁰ Pues ,mira recuerdo dos momentos precisos , hace, no lo recuerdo exactamente ,pero hace como 5 o 6 años se impulsó un proyecto en la que participó la escuela Libertadores de América y de donde se obtuvo un producto que se utilizó a nivel nacional para difundir el enfoque de educación intercultural , el producto que se obtuvo, es que hubo dos videos de este proceso , uno se llama testimonios con valor y otro video que se llama para relacionarnos con respeto y, posteriormente la última capacitación que se les dio en este ciclo escolar 2010-2011, que fue precisamente el 27 de marzo. (RE8 11/07/11)

*ahorita usted me pregunta y me hace dudar, yo siento que no, se necesita más tiempo de capacitación, **sí por qué un curso de cinco horas no es suficiente**, porque hay cosas que no me quedaron claro (Entrevista maestra Azul 2°C , julio 2011).*

Aja, sí recibimos una pero incluso pero a grandes rasgos para mí no fue una capacitación porque lo único que nos dieron fue la información, cómo hay que manejar un niño así, lo único que nos dijeron llamar a una persona apta para poder canalizar al pequeño y poder trabajar con él, pero que digas algo en específico no recibimos. O sea vaya una persona, que nos pueda enseñar cómo manejar la situación con el alumno-maestro en esas circunstancias, para que nosotros podamos dirigirnos al niño como manejar al niño (indígena hablante de una lengua), la capacitación la sentí yo, sólo informativa, sí fue informativa porque nos dieron folletos, libros, hicimos prácticas ahí pero nunca ahora sí que enfocada a la lengua que debemos de manejar, pues no". (Entrevista maestra lupita 3: C, Agosto 2011)

La maestra Azul no se siente segura al responder sobre estos temas, por tal razón, oculta información respecto a sus años de trabajo en la escuela, ya que ella lleva laborando ocho años en la primaria³¹, y de los diversos momentos en que ha sido capacitada, lo que al parecer refleja que la comprensión del tema de la interculturalidad no es del todo entendido por parte de la maestra Azul. Es importante señalar que las coincidencias de las maestras entrevistadas, son respecto a la insuficiencia del tiempo destinado a la capacitación, cuando la maestra Lupita dice que para ella no fue una capacitación, ésta sólo fue informativa, y que además de manera específica no les dijeron como manejar al niño indígena

³¹ Le solicite al director información, en relación a los años de antigüedad de los maestros en la escuela, en donde refiere, que la Maestra Azul lleva trabajando 8 años en la primaria. (RO9 24/10/11)

que es monolingüe en LI, lo cual en su discurso por parte de esta última maestra, dice que es una situación difícil la presencia de niñ@s indígenas en aula, se podría reflejar que hay problema formativo, no se tienen las habilidades y los conocimientos para darle tratamiento a esa presencia de la diversidad en el aula, aunado a ello la posible deficiencia del tiempo de capacitación.

A estos planteamientos de insuficiencia en relación al tiempo de capacitación también fue cuestionada la asesora técnico pedagógica de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, la maestra Flor que describe lo siguiente:

De acuerdo con ellos, perfecto, porque trabajar con ellos (los maestros) cuatro horas o cinco horas no es tiempo suficiente como para hacer el análisis exhaustivo y la reflexión, porque es un taller que este rápidamente en primer lugar, ellos a veces no tienen los tiempos suficientes por el trabajo cotidiano que tienen con los niños, pero además otras de las cosas, es que algunos de ellos trabajan en turno vespertino en otras escuelas del centro de la ciudad y se tienen que retirar rápidamente, este taller yo digo que es mínimo para una semana o más, e incluso podría ser un trabajo de todo el año, este taller definitivamente no es posible darlo en cuatro horas (Entrevista asesora técnico pedagógica, maestra Flor, Enero, 2012).

En esta narración de la ATP dice estar de acuerdo con los maestros, que es un curso corto, pero hay una serie de obstáculos que impiden dar seguimiento a estos cursos de capacitación, ya que los maestros no cuentan con el tiempo suficiente por el trabajo cotidiano que tienen con los niñ@s, sin embargo esta asesora recalca que es un taller que se le debe dar un seguimiento y que incluso, es una actividad que se puede realizar todo el ciclo escolar.

Asimismo, el director de Educación Intercultural bilingüe argumenta que la dificultad para que no se le otorgue más tiempo a la capacitación es de las autoridades educativas, en donde él narra lo siguiente:

La principal limitante, la podría yo enunciar en términos de falta de sensibilidad de muchas autoridades de los distintos niveles educativos e incluso el director de esta escuela se le ha enviado invitación para regresar a dar la capacitación, pero no ha habido una respuesta positiva para que volvamos a ir y darle seguimiento (Entrevista al DEIB-maestro José, Julio 2011).

En este discurso se refleja que hay un obstáculo en cuanto a la impartición de la capacitación, y según esta narración es por parte del directivo de la escuela, en el que la DEIB y sus asesores prevén que la capacitación inicial de cinco horas en donde el acento se pone en crear un espacio de análisis y reflexión, es decir una fase de sensibilización, deben seguirle otras sesiones de asesoría para el diseño de estrategias de intervención a través de la planeación educativa y la planeación didáctica para la implementación del enfoque.

A este respecto del tiempo destinado a la capacitación del enfoque intercultural bilingüe, se le cuestionó al director de la escuela en donde dice lo siguiente:

En la escuela no hemos hecho esa muralla para recibir a esas personas, la escuela siempre está abierta, pero sí hay parámetro que tú tienes que cumplir, pero tenemos tres compañeros administrativos que yo creo son suficientes para llevar a cabo toda la situación administrativa de la escuela. Pero recibir, a gentes que venga a proponer o mejorar las condiciones de la escuela siempre lo hacemos, los recibimos. (Entrevista Director, Junio 2011).

Con base en estas respuestas, lamentablemente, estos otros momentos que se debe dar seguimiento a la capacitación del enfoque intercultural, no se concretan, ya que la escuela sólo destina una sesión de trabajo durante el ciclo escolar, a pesar de que los docentes entrevistados manifiestan que se necesita más tiempo para este tipo de cursos. Sin embargo, aunque el director argumenta que no se ha puesto una muralla y que lo administrativo no es un obstáculo, la realidad es que no se concretan más sesiones de trabajo para abordar el enfoque intercultural.

Con esta información, surge la pregunta: ¿podría llegar a concretarse en el aula esta práctica intercultural, si se ampliara el horario y el tiempo capacitación?, ya que, en este contexto educativo hay maestros que han recibido más horas de capacitación³², pero hay la dificultad para realizar una práctica educativa intercultural como el caso de la maestra Azul que comenta lo siguiente en relación a los materiales con los que se llevó a cabo la capacitación:

Bueno nos repartieron por ahí unos libritos muy delgaditos que se estuvieron ocupando, pero no me dio tiempo de revisarlos bien, hasta ahorita que usted me está preguntando (Entrevista maestra Azul 2ºA, *Julio 2011*).

Esta situación planteada por la maestra Azul refleja que no le sobra el tiempo para atender estos temas de interculturalidad, reciben materiales donde se les dan a conocer los objetivos y cómo desarrollar en el aula el enfoque intercultural bilingüe, pero hay la dificultad de hacer una revisión de estos los materiales con los que se trabajó la capacitación, pero además la maestra Azul muestra su preocupación por otras cuestiones cuando narra lo sigue:

³²La maestra Azul de 2ºA, Blanca 2ºB, Manuel 3ºA, Patricia 4ºC y el Director, llevan más 4 años laborando en la escuela y en ese lapso han recibido por lo menos 2 sesiones e incluso hay quienes han recibido más de 3 sesiones del sistema de capacitación(RO10 13/01/12).

No le puedo decir mucho acerca de la interculturalidad, porque yo apenas ahorita en marzo empecé a trabajar con el libro porque mis niños no sabían leer y escribir (español) entonces le tuve que echar desde el principio hasta marzo la lectura y la escritura (Entrevista maestra Azul 2ºA, Julio 2011).

La maestra Azul no puede concentrarse en la capacitación de estos temas de interculturalidad, ya que al parecer se encuentra ocupada en otra serie de situaciones que le atañen al currículo, por ejemplo en este caso, para la maestra Azul es fundamental que los niños aprendan a leer y escribir bien, lo cual podría impedir abrir las puertas a las prácticas interculturales en el aula.

Por ende se apropiaron del discurso y ello da muestra que al parecer entienden lo que implica el trabajo intercultural en el aula, pero no se traduce en acciones concretas que reflejen una práctica docente intercultural en el aula.

Al director de la escuela cuando se le cuestionó acerca de que les había dejado la capacitación del enfoque intercultural, dice lo siguiente:

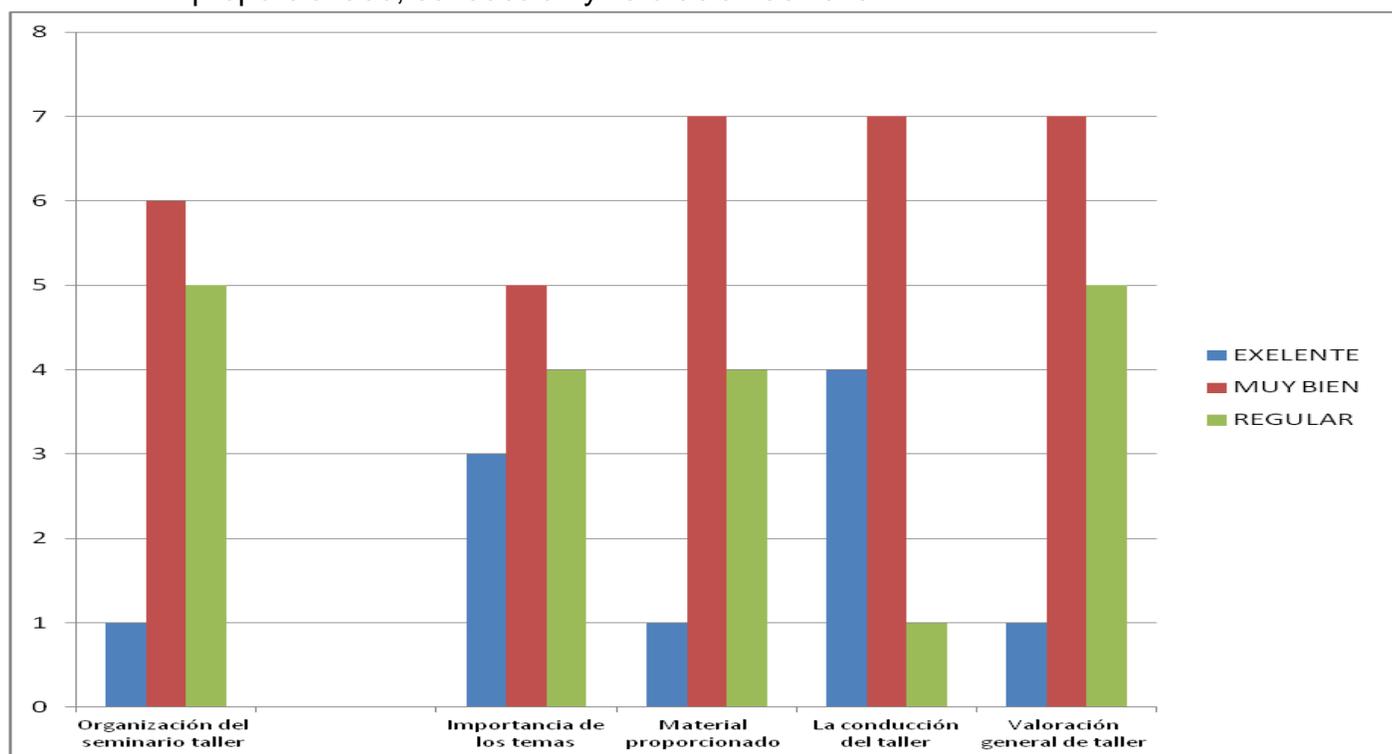
Un vacío, sí se modificaron las prácticas en el aula y en el ámbito de comunidad, por ejemplo, lo saludable, tratamos siempre de respetar las costumbres y tradiciones, realizamos el día de muertos con altares de las diferentes regiones, del valle, de la huasteca, la sierra, entonces nosotros tenemos unas fotos del carnaval que estuvieron aquí con nosotros, entonces sí hemos tratado de rescatar las costumbres y tradiciones, no se rescataban fue hasta después de la capacitación y hasta la fecha seguimos rescatando (Entrevista Director, Junio 2011).

En este fragmento de la entrevista se distingue que celebrar el día de muertos y hacer eventos de carnaval, es para el Director hacer interculturalidad, y si bien es

cierto estas actividades abonan a la EIB, se podría caer en aspectos folklóricos de la práctica pedagógica y con ello el reduccionismo de la interculturalidad.

Por otro lado, es importante dentro de este análisis del sistema de capacitación citar, que después de haber concluido el último curso de capacitación del enfoque intercultural, los asesores técnico pedagógicos aplican un cuestionario a los maestros capacitados a fin de evaluar el impacto inicial de dicha capacitación del enfoque intercultural. A continuación presento de manera gráfica la información relacionada con dicha evaluación.

1.-Organizaciones del taller, importancia del taller, material proporcionado, conducción y valoración del taller.

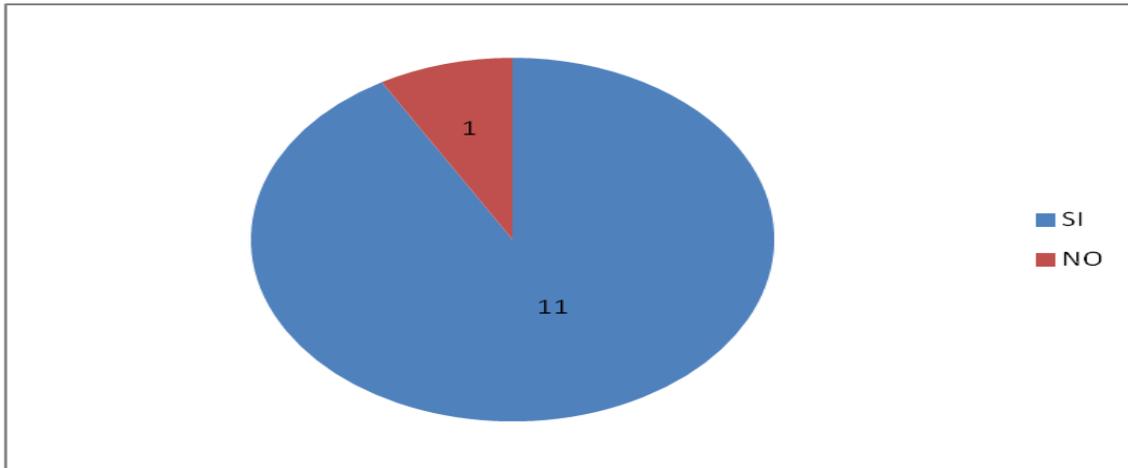


Dentro de esta pregunta se hace el análisis en cuanto a la organización del taller, la mitad de los maestros evaluados considera que estuvo muy bien , cinco que fue regular y sólo uno que estuvo exelente. En relación con la importancia de los temas, tres de doce maestros piensan que son muy importantes, cinco muy bien y cuatro regular, siete de ellos opinan que el material estuvo muy bien . Esto

podría llevar a la conclusión de que estos temas para los maestros capacitados son importantes en un marco global de las respuestas de los maestros.

En un segundo cuestionamiento se les preguntó a los maestros lo siguiente:

2.- ¿Considera que los temas vistos pueden ser aplicados a su realidad educativa?

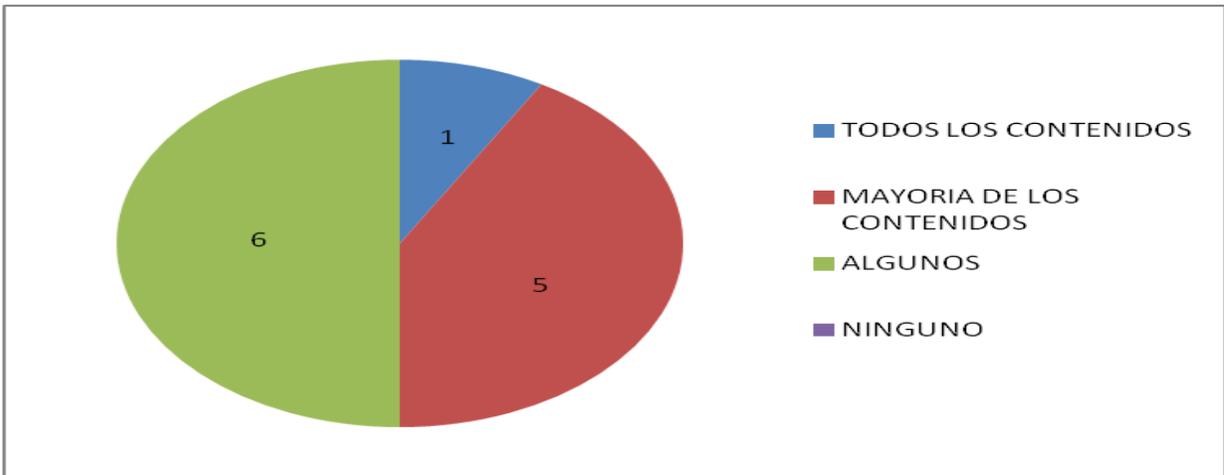


A esta pregunta, once maestros respondieron que sí se puede aplicar a su realidad educativa y consideran aplicables estos temas por lo siguiente: 1.- se puede aplicar a la realidad educativa de la colonia, 2.- se rescata al 100% las tradiciones y costumbres, lenguas, 3.- se tiene contacto con los alumnos y algunas vivencias, 4.- se vive en la comunidad donde hay población indígena, 5.- dentro de la institución la diversidad cultural se manifiesta, 6.- tienen alumnos que hablan náhuatl, 7.- por la situación de diversidad y zonas de trabajo, 8.- por la realidad que vivimos, 10.- debemos saber qué hacer con los alumnos que hablan lengua madre, está inmerso en el medio, el mismo programa lo marca en la materia de español, 11.- no, por la falta de compromiso de los maestros.

En este cuestionamiento se refleja que el tema de la interculturalidad según las respuestas de los maestros encuestados, les quedan clara las características de su contexto donde laboran, es decir reconocen la diversidad cultural y lingüística de esta escuela.

Por otro lado se les cuestionó en relación a los Planes y Programas lo siguiente:

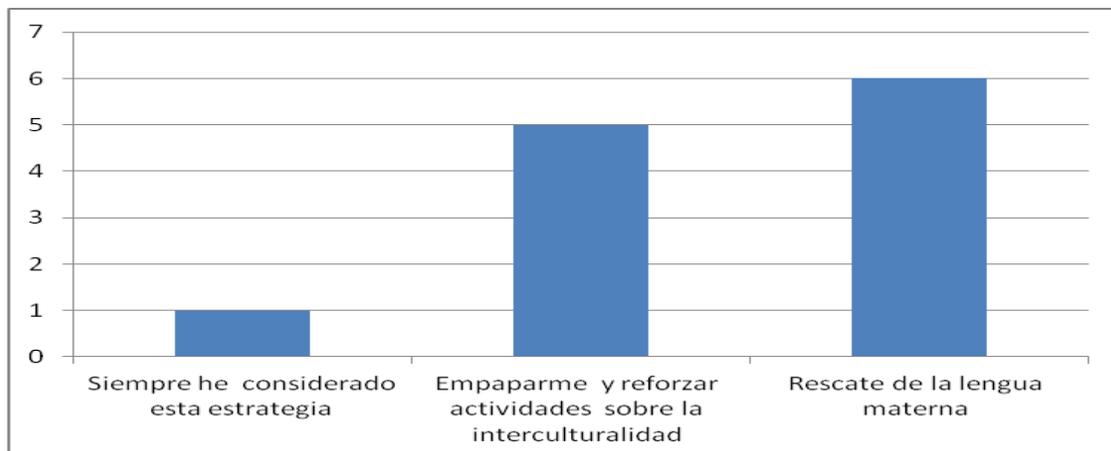
3.- ¿Si consideran que los planes y programas presentan contenidos que pueden desarrollarse con enfoque intercultural?



En relación a las respuestas obtenidas se observa que 5 maestros contestaron que la mayoría de los contenidos pueden ser aplicables, 6 que sólo algunos contenidos y sólo uno respondió que todos los contenidos, a este cuestionamiento se observa que hay una aceptación de los maestros en su mayoría, que son contenidos que pueden ser trabajos con enfoque intercultural según el plan y programa.

Otro cuestionamiento aplicado a los maestros fue el siguiente:

4.-Después del taller planea alguna actividad para implementar alguna acción.



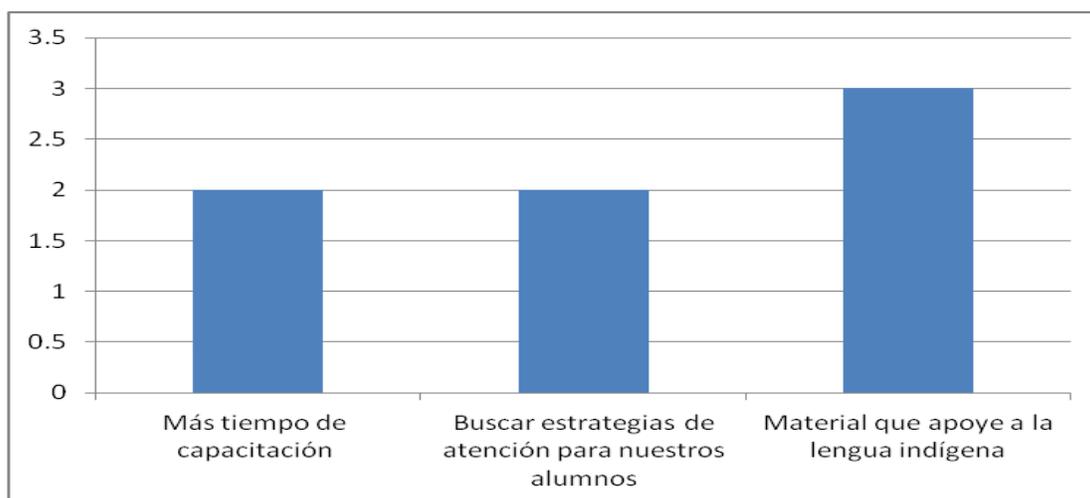
En esta pregunta de evaluación 6 de 12 maestros encuestados pretenden encaminar las actividades para el desarrollo de la interculturalidad desde el rescate de la lengua materna, de estos seis maestros se menciona la implementación de un vocabulario de frases de lengua indígena que habla la comunidad (náhuatl), así como tomar un curso para aprender esta lengua indígena.

Por otro lado, 5 de ellos, menciona que las acciones que implementaran van desde de estrategias para la atención a la diversidad tales como: plática con padres de familia, involucrar a los alumnos, buscar libros que se relacionen con estos temas, así como trabajar las tradiciones y las costumbres, por último sólo una maestra dijo que estas actividades ya las tiene consideradas en trabajo áulico.

Es importante mencionar que dentro de esta evaluación están las maestras entrevistadas como es el caso de la maestra Azul quien hace referencia a la implementación de un vocabulario de frases de la lengua que se habla en este contexto educativo. La maestra Rosa quien es la titular del segundo grado C, donde se realizó el trabajo de observación, ella menciona que las acciones que llevará a cabo son desde las tradiciones y las costumbres.

Por último se les preguntó a los maestros lo siguiente:

5.- da sugerencias para mejorar el curso



Esta gráfica muestra que dos maestros capacitados hacen hincapié en que se requiere más tiempo de capacitación, dos más mencionan que lleven a cabo más talleres de capacitación donde se amplíen las estrategias para trabajar con la interculturalidad, se puede concluir que en estas dos respuestas que cuatro de los maestros recalcan la ampliación del tiempo destinado a la capacitación.

Por último, tres de estos maestros encuestados hacen hincapié en que se requiere material que apoye a la lengua. Es decir se muestra el interés de los maestros de trabajar la lengua indígena, además con base en estas gráficas se observa que después de haber recibido esta capacitación inicial, los maestros reconocen que el tema de la interculturalidad es importante y aplicable a su realidad educativa.

Sin embargo, con base en estos datos y los testimonios de las entrevistas, a lo largo de esta categoría de análisis me atrevo a mencionar que el tema de la interculturalidad y cualquier otra temática que pueda ser abordada sólo en un curso de capacitación poco éxito tiene para lograr cambios importantes al paradigma educativo que poseen los docentes, en la perspectiva de Sandoval que menciona algunas de las características de estos cursos de capacitación dice:

De manera similar, entre el modelo propuesto en un curso y su ejecución media una realidad compuesta tanto por prescripciones institucionales como por sujetos con historias distintas, tradiciones docentes compartidas, relaciones establecidas y saberes propios que funcionan como filtro de las propuestas de actualización[...] suelen tener algunas características los cursos dirigidos a maestro[...] se realizan durante la jornada laboral, son de carácter obligatorio y de corta duración (Sandoval, 2001: 90).

Con base a lo que dice Sandoval es importante decir que las tradiciones docentes y las prescripciones institucionales, influyen en estos procesos interculturales, sin embargo los sistemas de actualización docente también juegan un papel primordial lo que Millán dice: “Los programas de formación de maestros deben de cambiar y completar la adquisición de competencias y habilidades tanto a nivel cognitivo y actitudinal, deben de fomentarles la creatividad de tal manera que, por sí mismos diseñen estrategias y conjuguen sus experiencias con miras a responder de manera pertinente a la diversidad” (Millán, 2006:76). Pero bien para ver con más claridad cómo los maestros interpretan la interculturalidad en el aula a partir de un sistema de capacitación y lo prescrito en la RIEB, 2009. A continuación se presenta la siguiente categoría.

6.2 Trabajo intercultural en el aula. “Aquí trabajamos, costumbres, tradiciones de México”³³

La presente categoría tiene la intención de mostrar lo que ocurre en el aula dado que el objeto de estudio obliga a conocer el trabajo en el aula a través de la práctica docente, mostrar el escenario para ver los acercamientos que tuvo y dar cuenta de lo que ocurre en el aula en relación a cómo esta operando en el aula, la política educativa de reconocimiento y valoración del otro.

En el discurso de los docentes, en relación a cómo trabajan en el aula aspectos relacionados con las prácticas interculturales de manera global, tienden a asumir una actitud folklorista, como el caso de la maestra Rosa de 2°C, cuando en el plan de estudios se le presentan temas explícitos entorno al enfoque intercultural bilingüe, como por ejemplo en la unidad cinco de la materia de Español de segundo grado con el tema denominado **“Encuentros maravillosos: las lenguas y las culturas.**

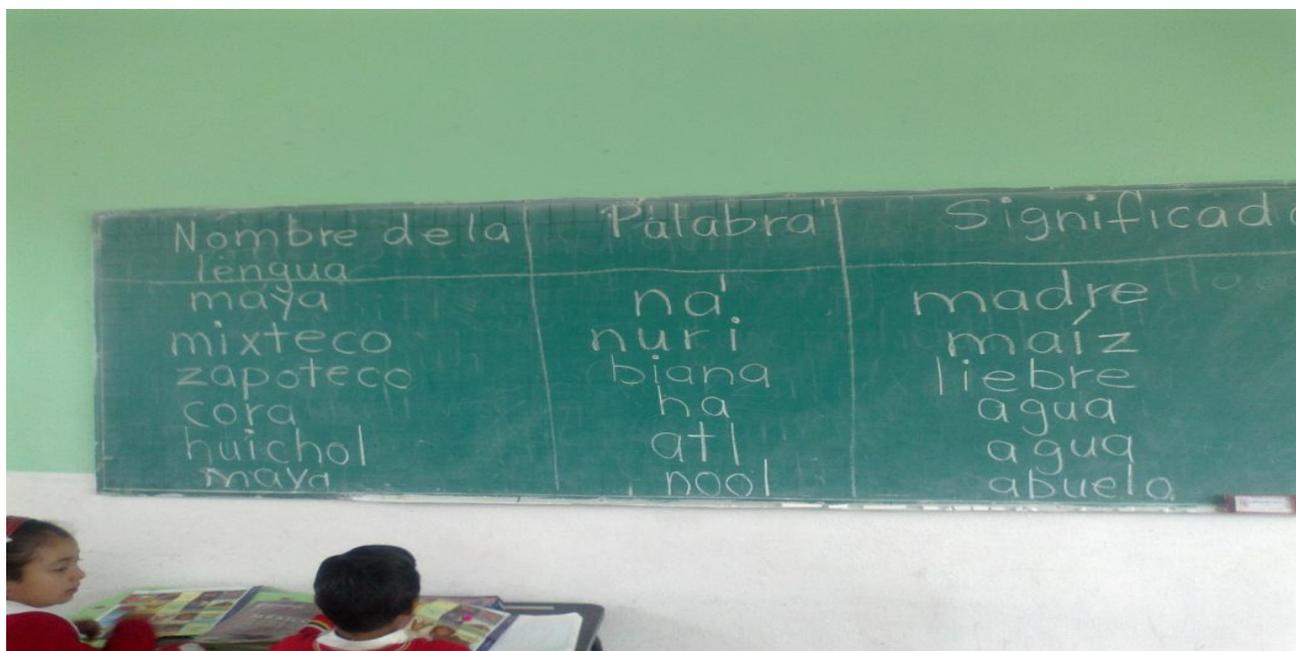
³³ RE5 21/06/11

Respecto a este tema, el plan y programa, menciona que los niños deben aprender algunas palabras en una segunda lengua indígena, usarlas para comunicar ideas, distinguir diferencias de estructuras gramaticales entre una lengua indígena y el español, correspondencia entre escritura y oralidad, correspondencia grafo fonética y valor sonoro convencional, la intención es mostrar a los niños la diversidad lingüística de nuestro país, mostrarles a los niños la grafía de las lenguas indígenas, es decir, el docente debe hacer énfasis en las diferencias entre la estructura del español y las lenguas indígenas, hacer traducciones y redacciones en lengua indígena (Plan y programa 2009: 75).

Para dar cuenta de cómo la maestra trabaja estos temas transcribo una de las sesiones clases del día 20 mayo 2011, de la maestra Rosa donde se suscita lo siguiente:

Pasaron unos minutos después de las 8 de la mañana la maestra empezó a pasar lista y posteriormente les dijo “Niños vamos a seguir viendo las lenguas indígenas, correspondientes a la unidad cinco del libro de español, el cual se llama **“Encuentros maravillosos: las lenguas y las culturas”**”. (La maestra saca de su bolsa una copia en donde ahí tiene las palabras indígenas), y continua explicando: estas palabras indígenas son como las que hablan algunos de sus papás, hermanos, abuelos, bueno yo no sé bien, ustedes saben mejor que yo, quiénes de sus familiares lo hablan, (comienza la maestra anotar en el pizarrón y hace una repetición de las palabras en forma de coro, en este intento de enseñar vocablos, se escuchan risas de algunos niños al oír estas palabras. (Cuando finaliza la actividad dijo la maestra: refiriéndose a mi persona):

“Ay señorita es muy difícil la pronunciación, pero a pesar de ello trato de hacerlo porque viene en el programa”, las palabras que anotó en el pizarrón son las que a continuación se muestran en la imagen.



Niñ@s de segundo grado C copiando las palabras en lenguas indígenas con su significado en español

El tema no es abordado de manera profunda no pone el acento la maestra en generar un espacio en el que la diversidad lingüística y cultural se muestren en términos de equivalencia, los niñ@s sí muestran ese interés por lo raro de estas palabras, lamentablemente no se consolida este interés, además de que se hace una relación vaga con su contexto en el que ella misma desconoce las lenguas indígenas que hablan los niñ@s, por otro lado difícilmente puede lograr que el alumno indígena valore la diversidad lingüística sino se reconoce en primera instancia la diversidad lingüística presente en el aula, en el que la maestra no sabe a detalle las lenguas indígenas que hablan los estudiantes, asimismo se abordan estos temas porque se encuentran prescritos en planes y programas. Parece ser que el enfoque intercultural se ve como temas en un marco global de trabajo porque viene en el currículum, hay la dificultad, desde el aspecto lingüístico para generar experiencias interculturales que favorezcan las relaciones sociales,

o bien se ve a la lengua con carácter memorístico y no como una forma de comprender la cultura de otro (el indígena).

Con ello se podría ir entendiendo que la interculturalidad en esta aula es hablar el idioma indígena, de aquí el interés de la maestra por hablar estas lenguas, se observa una dificultad de la maestra Rosa por validar la cultura del otro y mejorar las formas de relación social y dar cuenta de que la lengua indígena va más allá de cuestiones sintáctico-funcional, más bien el hecho de mostrarle a niñ@s que la diversidad lingüística podría ser explotada para comprender la cultura, formas de organización, reconocimiento y valoración del otro. En este fragmento de la entrevista con la maestra Rosa cuando se le preguntó cómo trabaja en el aula estos temas, se observa en su discurso, la preocupación por aprender lenguas indígenas cuando narra lo siguiente:

“Para mí es muy difícil y no me siento con esa seguridad de poder enseñárselas a mis niños porque yo no sé cómo se pronuncia y no hay como seguir su pronunciación original y por eso insisto en que nos deban dar un curso para hablar la lengua indígena que los niños traen”
(Entrevista maestra Rosa 2°C, Junio 2011)

En este fragmento de la entrevista dice la maestra no tener el conocimiento, ni la preparación para enseñar lengua indígenas a los niñ@s. Sin embargo, el enfoque de la educación intercultural bilingüe en este contexto no plantea la enseñanza de lenguas indígenas, no es una escuela primaria bilingüe, más bien, lo que el enfoque plantea son actividades orientadas al conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad lingüística que caracteriza al país, para lo cual no es requisito que el docente hable alguna de estas lenguas, bastaría orientar a la maestra para diseñar actividades que permitan impulsar el enfoque intercultural. Pero bien, es fundamental para este trabajo ir describiendo cómo se desarrollan estas actividades supuestamente planteadas desde este enfoque intercultural, por

ello, es importante citar otras de las actividades de esta sesión del 20 de mayo, en donde a continuación ilustro lo siguiente:

Les pidió a los niñ@s que se formaran en equipos y que recortaran de su libro de español en la parte final del libro un juego que se llama **“juego de la diversidad lingüística y cultural”** (este juego trae imágenes de personajes, plantas, lugares y animales características de nuestro país que se conocen o bien son nombrados en diferentes lenguas indígenas: anexo 1). La maestra les entregó unas fichas y les explicó la actividad diciendo: *quienes ya terminaron de copiar sus palabras y ya les firmé, de su libro de español en la parte de final está este juego de la diversidad lingüística y cultural, lo van a recortar y unir y luego con las fichas y el dado que les voy a entregar se ponen a jugar*”, (se dirigió a mí y me dijo *“ahí se los encargo voy tantito a la dirección”*) sale la maestra del aula con la lista de los niños, a entregar el dato de la talla y peso de los alumnos) luego entonces los niños comenzaron a recortar y pegar el juego y trataron de jugar e incluso el equipo de una niña que se llama Fernanda me invitó a jugar con ellos y dentro de esa interacción logré escuchar algunos comentarios del equipo de al lado que dijeron entre ellos mismos *“mira Raúl tú te pareces a éste”* y los niños del equipo de Raúl se rieron (la imagen a la que se referían era de un rarámuri que trae un tambor, ropa de manta y una cinta roja en el pelo), lo que se observó es que los niñ@s se estaban burlando, es decir se reflejaron acciones de discriminación. Asimismo, la maestra Rosa no tuvo la oportunidad de explicar el contenido de este juego, además de que esta actividad debía ser presentada a los alumn@s después de haber realizado otras actividades planteadas por el libro de español de segundo grado en las páginas 156 a la 160, tales como la investigación de las lenguas que se hablan en su comunidad, aspecto físico sobre personas que hablan la lengua, vestuario, actividades, costumbres, adivinanzas.



Los niñ@s de 2°C con el juego de la diversidad lingüística y cultural.

Como resultado de la sesión de trabajo notamos que no se logró el objetivo planteado por la unidad en donde los niñ@s además de conocer las lenguas indígenas deben valorarlas, según el Plan y Programa de segundo grado. En esta actividad la maestra Rosa no explicó el contenido cultural y lingüístico, de este juego delegando actividades a los alumnos, con indicaciones muy generales, es decir les da la instrucción a los niñ@s de las actividades que tienen que resolver sin dar explicaciones conceptuales de lo que deben realizar.

Esta situación, no es un “justificante” del por qué no se trabajan aspectos relacionados con la interculturalidad de manera profunda, sin embargo, sí es un factor que influye, ya que el maestro deposita su atención en cubrir las formas institucionales que le exige la escuela y ello genera que desatienda aspectos sustanciales de su quehacer pedagógico y le reste tiempo a temas sociales y culturales de reconocimiento y valoración de las diferencias. Para poder ampliar las descripciones de cómo se trabaja la valoración lingüística y el reconocimiento de las diferencias, a continuación presento esta tercera actividad en clase:

El día 23 de mayo 2011 al terminar de revisar la tarea de matemáticas a las 9:30, la maestra indicó que sacaran su libro de español y abrieran en

la página 156 en ese momento, la maestra les recordó a los niños que estaban trabajando con las palabras de origen indígena para ello le dijo:

Maestra Rosa: van a continuar trabajando estas adivinanzas en la página 156 y luego van a contestar el cuadro de la página 159, van a escribir en la lengua indígena como se dice caracol, tengo hambre y así sucesivamente. (eran aproximadamente las 9:40, los niños aun no terminaban la actividad cuando la maestra rosa les indicó): quienes ya terminaron pásense a la página 160, 161, 162, 163,164 y contesten las preguntas en la libreta por ejemplo ¿Cuáles son las lenguas que se hablan en su comunidad? Aquí pongan la lengua que hablan en su casa, por ejemplo sus papás o abuelos, tíos etc.

Ángel: Mi abuelito habla náhuatl,

Esmeralda: Así y los papás de mi papá hablan también náhuatl y por parte de mi mamá hablan otomí

Maestra: ¿En qué lugares se hablan esta misma lengua? por ejemplo en Huejutla y todos esos lugares de la Huasteca, e incluso, creo que en el Estado de México también se hablaba el otomí. (Sigue leyendo la maestra) ¿Cómo son estas personas y cómo se visten? Por ejemplo han visto que aquí en la escuela hay mamás que vienen vestidas con sus faldas negras y sus collares largos, pues bueno éste es un ejemplo de su vestimenta. ¿Qué palabras de esas lenguas conocen? Aquí si no se acuerdan pueden copiar palabras que están en su libro por ejemplo (escribe en el pizarrón) caracol en mixteco se dice **yoo kuu yu'u Ri tikuru** etc.

Cabe mencionar que en esta actividad, la maestra hace señalamientos prescritos en el programa, los niños comienzan a reconocer parte de su identidad, sin embargo, saltó actividades que debió abordar y que marcaba el libro de español, tales como la elaboración de un diccionario que contenga palabras en otras

lenguas y su significado, repasar fragmentos del himno nacional en las variantes del mazateco.

Los intentos por trabajar aspectos relacionados con la interculturalidad son esporádicos dentro de la dinámica global de la maestra. Por otro lado no se podría lograr prácticas interculturales en un aula si la maestra no toma en cuenta que en el salón de clase convergen niñ@s indígenas y mestizos, mucho menos si les aplican las mismas actividades a los alumn@s hablantes de lengua indígena que tienen problemas de lectura y escritura en su segunda lengua (el español). Por tal situación, es difícil que los niñ@s puedan conocer y valorar la diversidad lingüística, mucho menos reforzar su identidad. Para dar cuenta de ello; a continuación presento el ejercicio de Sara donde se le pide complete el siguiente ejercicio.

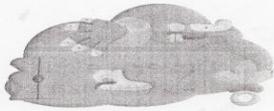
2 Observa los dibujos y completa la tabla.

Nombre de la lengua	Palabras	Significados	
maya	nool	abuelo	
mixteco	leso	Petto	
zapoteco	quesuyaa	Peso	
cora	xixa	osi	
huichol	calli	Sas	
tarahumara	muki	Ses	
lacandón	winik	señor	

3 Colorea los nombres de los números en náhuatl.

1	uno	ce
2	dos	ome
3	tres	yei

297



Ejercicio de Sara (palabras indígenas)

Este tipo de casos son un problema para la maestra, que termina obviándolo, y pidiendo la realización de las mismas actividades e instrucciones para todos los niños por igual, sin tomar en consideración que hay alumnos con dificultades en las competencias lingüísticas en español, lo que permite hacer notar que los niños indígenas en escuelas urbanas son invisibilizados para el maestro, y que éste sigue realizando prácticas de homogenización en el aula.

Dicha situación impide que la maestra pueda generar experiencias educativas, en el aula y ésta se convierte en un espacio donde pueda apreciarse y valorarse la diversidad como una acción cotidiana. Considerando también que “la experiencia educativa, [...] es a la vez, una afirmación de que vivimos en un mundo pluralista, contingente e inacabado, y una crítica a la pedagogía de la eficiencia social”³⁴ (Saenz, 2004:39).

En este intento de realizar una práctica intercultural la maestra cae en una postura, que Jiménez (2008) dice atinadamente que “claramente los docentes reproducen determinada tradición antropológica relacionada con el esencialismo, el primordialismo y el objetivismo”³⁵. Por lo tanto, se habla de una dificultad para superar la tendencia esencializante de la diversidad cultural y su carácter esporádico y folklorizado en el currículo escolar. Esto se refleja claramente en el discurso de la maestra Rosa cuando se le preguntó sobre su trabajo intercultural en el aula:

*En el aula yo desde que tengo conocimiento de maestra siempre se ha llevado, **aquí trabajamos costumbres, tradiciones de México** e inclusive se han hecho exposiciones, yo; el año pasado hice una exposición de unos trabajitos sencillos, pero los hicimos junto con la*

³⁴ Esta tradición se acuña en el amparo de la ideología desarrollista, la cual postula la necesidad de llegar a la sociedad industrial “moderna” superando el estadio de subdesarrollo propio de las sociedades “tradicionales”, es decir, plantea un pasaje hacia un futuro mejor, reiterado con frecuencia en términos del tránsito de lo tradicional a lo moderno (Davini, 2001:36)

³⁵ El primordialismo y el objetivismo en una interpretación que hago de Jiménez (2005) se reafirma directamente con fenómenos étnicos provenientes de enfoques culturales ortodoxos que sostienen que la etnicidad se fundamenta en aspectos culturales primordialistas previamente establecidos, tales como el parentesco, la lengua, la religión, las costumbres y las tradiciones de un pueblo.

*maestra de primero, entonces yo en la otra escuela donde estuve siempre se ha manejado lo mismo tradiciones y costumbres de México, a lo mejor no se abarcó todo lo de intercultural porque repito estaba en un lugar donde no había niños **indígenas, aún a pesar de que venían de lejos, ya no eran precisamente indígenas** y menos iban a hablar el náhuatl, pero siempre se ha manejado desde que yo tengo sentido, en cuanto a mi trabajo siempre se ha manejado lo intercultural, lo que pasa es que creo que antes no se le daba la importancia como lo es hoy, porque a pesar de que se oía decir que los pueblos indígenas que se van a defender y cosas así que hablaban los políticos y cosas de esas, en realidad no se le daba la importancia sobre todo porque no estaba uno en el ambiente, en el lugar. Entonces sí, se ha trabajado desde siempre, pero siempre con tradiciones y costumbres de México (Entrevista maestra Rosa 2°C, Junio 2011).*

El discurso de la maestra refleja un carácter esencializante³⁶, es decir la interculturalidad para ella es retomar las tradiciones y costumbres indígenas, de aquí este carácter esencializante, además se refleja un conocimiento sesgado respecto al tema y por ende cómo debe ser abordado en el aula.

Asimismo, la maestra hace una interpretación personal de lo planeado en el plan y programa (RIEB, 2009) e intenta aplicar los contenidos prescritos en el currículum. A esto Rockwell (1995) señala” la norma educativa no se incorpora tal cual, de su forma explícita y original, es reinterpretada de un orden institucional existente”, es decir va a influir en el proceso educativo, pero finalmente es el docente quien le da un sentido y quien le da su interpretación y valoración de los contenidos curriculares que se dan a los alumn@s.

³⁶ Los procesos de esencialización identitaria son definidos por “un conjunto de propiedades y atributos específicos y estables, considerados como constitutivos de entidades que se mantienen constantes y sin mayores variaciones a través del tiempo” (Giménez 2002:58 en Jiménez 2005:138).

Por otro lado, se nota en ella una visión del ser indígena, al plantear que es el que tiene que defenderse, ya que es el desvalido, el que viene de lejos y no el que probablemente también se encuentra en la ciudad, como el caso de esta escuela donde hay población indígena. Se detecta también que para la maestra Rosa, siempre ha habido alusión a los indígenas, han aparecido en la historia, es decir hablar de interculturalidad es referirse a un pasado mítico- histórico de los indígenas, aunado a ello es que el tema de la interculturalidad, en el discurso de la maestra sólo toma en cuenta el aspecto étnico y no hace mención de las otras diferencias.

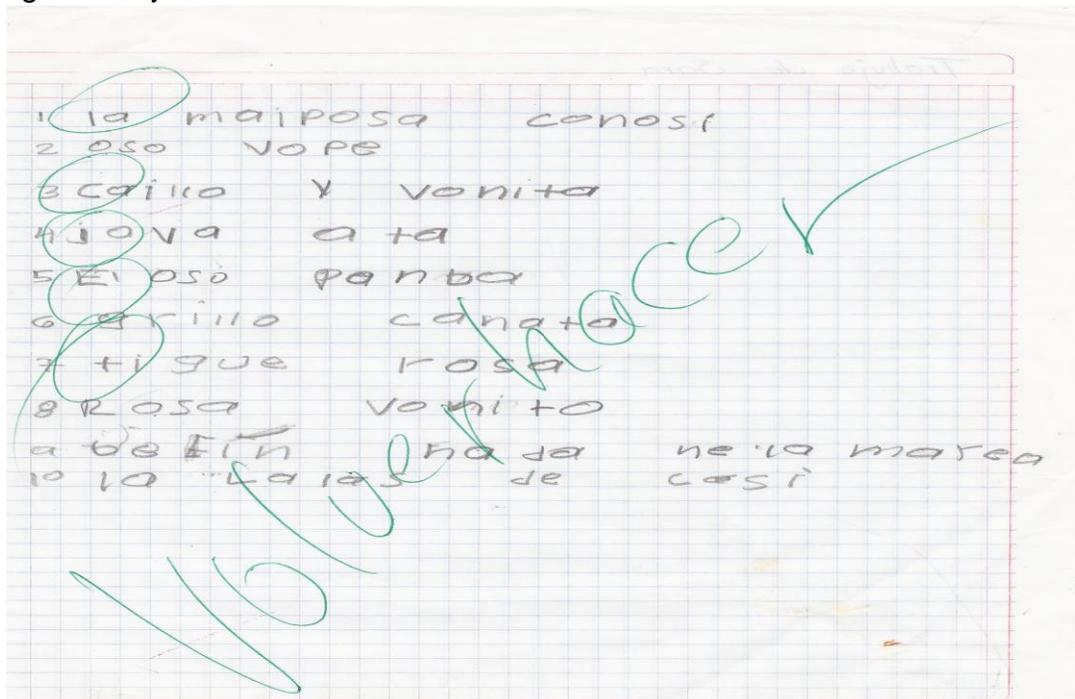
Pero además, en el discurso de ella no se mira al otro -al indígena- como par, como equivalente; más bien se mira y habla del otro como algo ajeno, lejano e inferior. Se habla del indígena en tercera persona, nunca en segunda -Tú o ustedes- mucho menos en primera persona -Yo o nosotros- en esta lógica lo intercultural entendido como atender con pertinencia la diversidad o la diferencia, definitivamente no existe.

Lo que sucede es que al hablar del otro como otro se piensa en él como diferente, extraño a mí y de manera prejuiciosa, Pereda (2012) dice “no se trata de hablar del otro, sino más bien, hablar con el otro, apropiarse de las redes de significados del otro” sin embargo no hay un interés por conocer y escuchar al otro, en este caso a los alumn@s indígenas, a sus diferencias culturales y lingüísticas, tal como sucede en el aula el día 27 de mayo de 2011.

Comienza la sesión, la maestra saluda a niñ@s y les dice que el día de hoy empezaría trabajando con dictado de las siguientes oraciones *ejemplo. Los osos viven el bosque, la mariposa es de colores, el delfín nada en el mar* etc. Al iniciar este dictado se observó que hay niños que se le dificultan esta actividad como el caso de Sara (hablante del náhuatl, con problemas de lectura y escritura en español) quien al momento de entregar su hoja de dictado la maestra le habló de manera golpeada y en voz alta diciéndole que estaba mal su dictado y que lo

volviera hacer e incluso rayó con letras grandes el trabajo con la oración “*volver hacer*, en ese preciso momento se observó que Sara se puso triste al sentirse evidenciada de que su dictado estaba mal. Así mismo Jorge (niño mestizo) a quien también la maestra le rayó la libreta por no haber hecho bien las oraciones del dictado, al llegar a su banco este niño se puso triste e incluso observé que rodaron lágrimas de sus mejillas.

En este momento de la actividad la maestra le dijo a Susana que le ayudara a Sara a terminar su dictado, le dijo “Susana vuélvele a dictar las oraciones a Sara y Susana no muy convencida ayudó a Sara, pero al estarle ayudando Susana se desesperó porque Sara no logra completar su dictado, se observa que esta niña tiene confusión en los sonidos de las palabras y de las letras en castellano, sin embargo, cuando se le deletrean las letras, ella puede completar las oraciones, pero aun así Sara sigue teniendo dificultades tal como se muestra en el siguiente ejercicio.



Ejercicio de Sara (dictado de palabras).

Con esta descripción se evidencia que hay la dificultad de la maestra Rosa de acercarse al otro, sea indígena o no- indígena, sin embargo donde más se puede observar esta situación es con Sara que se detectó la dificultad de la maestra por atender a esta niña, lo que me remite a mencionar que el actuar de la maestra es un producto histórico del contexto discriminante y homegeneizante en el que ha sido formada, aunado al hecho de que no es profesora bilingüe.

En este contexto áulico es importante mencionar que el enfoque intercultural, al parecer muestra una distancia entre lo que plantea y lo que se materializa en el aula cuando este establece como uno de sus principales retos el que la mera coexistencia entre culturas distintas dé paso a las relaciones de igualdad, con respeto, dando un justo valor a las diferencias (EIB, 2006:24).

Sin embargo sigue habiendo una lucha contra la exclusión, asistencia y solidaridad hacia las diferencias lingüísticas y culturales en este salón de clase, por ello considero importante señalar que hay quienes incluso sostienen que la llamada atención a la diferencia, no es más que una nueva forma de tratar al que ha sido objeto de discriminación, pues “la construcción de las diferencias no es más que una nueva forma de presentar las distancias culturales, sociales, políticas que son legitimadas bajo la apariencia de ausencia de jerarquías sociales, pero que ocultan un refinado mecanismo de exclusión (García, Granados y Pulido1999; 17).

La nueva forma de atención hacia la diferencia en la reflexión llevada a cabo por Lévinas a propósito de la cuestión del otro y la alteridad, es a menudo considerada y clasificada al interior de una filosofía de la *diferencia*. Es decir, aquello que nombraría y buscaría garantizar el estatuto del otro, a quién se busca respetar, considerar o tolerar, (como se dice ahora) no sería más que la nominación del otro como una identidad diferente y diversa a la mía, convirtiéndose a veces esta diferencia en un infeliz estigma (Gutiérrez, 2003)

En este sentido valdría la pena analizar cómo es que se está planteando la interculturalidad como práctica en el aula, que en palabras de (Martínez 2010: 176), haciendo una exploración de cómo se asume la diversidad en México en el documento *La interculturalidad en la educación básica*, en el que Sylvia Schmelkes lo considera como **un cambio paradigmático**, a lo que Martínez dice:

Se asume que si hay un acercamiento, mayor conocimiento del otro y una cultura que promueva valores basados en el respeto y reconocimiento a la diferencia, es posible alcanzar una “armonía intercultural” [...] la cercanía y el conocimiento del otro no necesariamente trae consigo un mayor entendimiento del otro [...]” (Martínez , 2010).

Esta propuesta de la interculturalidad pedagógica basada en el reconocimiento del otro, según Martínez:

*Esta perspectiva de modelo educativo que plantea la necesidad de transformar los valores culturales nacionalistas y etnocentristas , por un modelo del reconocimiento del otro y el respeto a la existencia de otras culturas permiten ir limitando “ la asimetría valorativa “ que impera en los modelos culturales actuales, **es una perspectiva de interculturalidad con problemas de fondo**, ya que se asume que la interculturalidad es el resultado de un proceso reciente de valoración de la diferencia cultural (por parte de la cultura dominante). Esto trae consigo un entendimiento limitado de la dinámica de las relaciones interétnicas en el país y presupone que el conflicto en **las relaciones interculturales se debe a un problema de desconocimiento del otro**; es decir, a un problema valorativo y repite la visión de indigenismo de Estado que insiste en sólo reconocer a la cultura como un eje de diferencia y cambio de relaciones interétnicas del país (Martínez, 2010).*

Con este planteamiento se dice que se puede tener conocimiento pleno de lo que es y significa la diferencia cultural y lingüística, pero ello no asegura que haya un

aprecio y una valoración del otro a partir de que se conozca, más bien podría fortalecer el estigma que se tiene en relación a lo que significa ser indígena para los no-indígenas.

Esta argumentación de Martínez, me permite señalar, que para la profesora Rosa es complicado trabajar con aulas multiculturales, en donde la diversidad cultural y lingüística y el estigma que se tiene del indígena son un obstáculo, además de que el problema está en el alumno indígena porque es él quien no habla el español, esto se describe en una de las sesiones de la clase del día 23 de mayo 2011, cuando la profesora Rosa se refiere a Sara hablante del náhuatl³⁷.

“ya ve por más que se quiera ayudar a esta niña no se puede” porque en su casa no la apoyan, yo ya me cansé de decirle a su mamá que esta niña deben llevarla a educación especial y no lo han hecho, entonces más ya no puedo hacer (este discurso de la maestra se dio cuando le revisa la tarea a Sara, que de manera constante no cumple con ella).

Este tipo de alumnos son considerados de educación especial. Así lejos de verlo como un potencial para desarrollar una competencia profesional para trabajar la atención a la diferencia, se plantea como un mecanismo de liberación de responsabilidad profesional, es decir, cualquier situación de fracaso escolar, se sitúa fuera del contexto escolar.

A esta argumentación se dice que “la escuela urbana representa uno de los espacios que sólo se habla español y se espera que todos los que asisten sean ampliamente competentes en el tema.” (Martínez y Rojas, 2006:78). Esto motiva, dicen las autoras que para los maestros que tienen alumnos indígenas en su aula; atenderlos con pertinencia se consideran una tarea extra o un problema por su semi lingüísmo.

³⁷ Se refiere a mi persona la maestra Rosa hablando de Sara, ella repitió el primer año de primaria por qué no aprendió y no ha podido aprender a leer y escribir en Español, situación que se sigue obviando y generando problemas de reprobación en la niña, ya que no lleva tareas y tiene dificultad por hacer las actividades que además son de carácter homogéneo en donde no se toma en cuenta su diferencia lingüística. (RO2 23/05/11)

Aunado a esto, se detecta una falta de material didáctico en la escuela, como libros de apoyo para poder orientar al maestro para la realización de experiencias interculturales en el aula, asimismo hay la carencia de un trabajo epistemológico en el que se pueda profundizar en estos temas de atención a la diversidad. Poder hacer que los niñ@s aprecien la diversidad cultural y lingüística y entiendan que hay diferentes modos de comprender la vida, de nombrar a las cosas (animales, nombres propios etc.) sigue siendo un reto para la maestra Rosa.

Sin embargo, es importante mencionar que hay docentes que muestran un intento no consciente por reivindicar al otro, “al indígena”, de aquí su preocupación por hablar la lengua indígena de los niños (el náhuatl), pero esto queda en buenas intenciones como el caso de la maestra Lupita de 3°C quien es la maestra actual de los niñ@s que se han venido estudiando desde el segundo grado:

Yo quisiera hablar el náhuatl para poder impulsar a los niños y decir, tu lengua no es rara ni extraña, yo también la hablo, porque una anécdota que yo tengo mi mamá es güera y entonces cuando los compañeritos de Huejutla de Tehuetlán, iban a vender los panes y el café, escuchaban hablar a mi mamá en náhuatl , ellos se quedaban sorprendidos, porque cómo una güera hablaba el náhuatl , entonces ellos pensaban que nada más su círculo era el que hablaba el náhuatl entonces yo tengo muy marcado eso y entonces se me vino a la cabeza si yo aprendo el náhuatl y quiero que ellos se sientan en confianza de que no nada más ellos son, sino que, su maestra les estaba hablando en náhuatl y poder trabajar en equipo tanto ellos como yo (Entrevista maestra Lupita 3°C, julio 2011).

La maestra Lupita trata de igualar o equiparar (el mismo estatus) de la lengua de los niños, pero cierra su perspectiva de atención a la diversidad desde la cuestión étnica y lingüística. Hay un intento por meterse en cuestiones de la interculturalidad haciendo ver que una mujer güera pueda habla la lengua, al igual que ellos. Ella piensa que el poder igualar el color de piel, se pueda romper el

mito, de que sólo los hombres de raza morena pueden hablar una lengua indígena. Este intento no solo queda en su discurso ya que la maestra Lupita el día 27 de febrero de 2012 narra lo que pasó en una de las festividades que realizó con el grupo, en el que dice lo siguiente:

Durante el receso aproveché para platicar con la maestra Lupita, le pregunté por qué no habrá venido Sara a la escuela, ya que este día ella no asistió a la escuela y ella contesta que desconoce por qué no habrá venido, posteriormente para retomar el tema de su mamá cuando en la entrevista mencionó que ella es una mujer güera que habla el náhuatl, al respecto dijo: el 14 de febrero vino mi mamá a dejar un pastel para los niños y le dije que hablara en náhuatl con Sara, pero al intentarlo le dio pena a la niña porque los niños se comenzaron a reír y Sara nunca respondió una palabra cuando mi mamá le decía algo, Sara solo movía la cabeza, después me pidió permiso para ir al baño y le dijo que le dijera a mi mamá que quería ir al baño pero en náhuatl y ella no quiso responder.

En esta narración de la maestra se refleja sus intentos por reivindicar al otro, pero sin una planeación, mas bien es un intento personal más no un proyecto escolar sólo queda en buenas intenciones, ya que no logra hacer que el otro revele su identidad mediante el uso de su lengua materna, es difícil para la maestra apropiarse de experiencias interculturales en el aula, aunque es importante reconocer que es asertiva esta estrategia aunque no haya sido planeada por la maestra.

Cabe mencionar que la profesora Lupita dentro de su formación inicial no fue preparada para trabajar con a diversidad lingüística, a lo que Raesfeld dice “se nota la deficiencia en la formación de los maestros, los cuales no han sido preparados para enfrentarse a grupos multiétnicos dentro de las escuelas urbanas” (Raesfeld, 2009).

Es decir, la maestra Lupita no sabe como atender esta situación con los alumn@s indígenas, tiene la preocupación por atender a este tipo de alumnos, pero lamentablemente no se consolidan estrategias didácticas de atención a las diferencias y esto se observa cuando el día 27 de febrero de 2011 Sara no fue a la escuela porque el viernes anterior la maestra Lupita dijo lo que a continuación se describe:

Sara: la maestra me dijo que si ya no llevaba tarea (del libro) que ya no fuera a la escuela, ayer ella me dijo.

Tía: el viernes hija

Sara: a sí (reafirma) el viernes (llega la mamá de Sara)

Mamá de Sara : Pues es que la niña no lleva la tarea porque les dictan y ella no sabe copiar la tarea y luego cuando voy con las vecinas a pedir la tarea, se enojan porque dicen a que va a la escuela la niña, que por qué no copia la tarea, pero la niña sigue teniendo las ganas de ir a la escuela, aunque ella no sepa se levanta temprano y se quiere ir a la escuela, pero ayer se desanimó por lo que le dijo la maestra(actitud de molestia) esa maestra ni me va dejar hablar si se pone a gritar no se presta para hablar, no quiero que la niña se quede sin estudiar y le digo que si quiere que le pase lo mismo que yo, la maestra de la escuela te ve que no sabes y no hace nada.³⁸

Parece ser que hay una dificultad de la maestra Lupita de escuchar al otro- al indígena, es decir, de atender a las diferencias lingüísticas, asimismo se observa en el discurso de la mamá de Sara que tiene la dificultad para relacionarse con los otros (mestizos).

³⁸ RO11 27/02/12

Sin embargo esta situación de no llevar tareas a la escuela sucede no sólo con los niñ@s indígenas, sino también con los niños mestizos ya que en las entrevistas al cuestionar a los niñ@s sobre la ausencia de tareas, ellos narran lo siguiente:

Esmeralda: yo si hago tarea

Ángel: nos explica bien rápido, por eso a veces ni la hago.

Jovani: sí, es que nos explica bien rápido la maestra.

Esmeralda: yo sí la hago, si no me regañan.

Jovani y Ángel: como que habla muy rápido la miss

Esmeralda: Pero y luego la maestra se enoja con Sara y le dice por qué no hiciste la tarea y ella le dice que no le entendió o por que su mamá no le ayudó y pues la maestra le pone una nota de que no hizo la tarea y la maestra le dice: la tarea no es de su mamá Sara, usted se tiene que hacer responsable y también cuando Fátima no hace la tarea, la maestra le jala sus cabellos y cuando trae sus conguitos le jala los cabellos.

Ángel: y le deja una más grande y otro chico verdad (los niños se ríen)

Esmeralda: o le pica aquí (señala la espalda) y le dice por qué no hiciste la tarea. (Se ríen nuevamente)

Jovani: o le pega al pizarrón con el borrador

Esmeralda y Ángel: o si no la maestra tira sus cosas

Esmeralda: a veces la maestra azota la puerta y nos dice: ustedes son los peores alumnos que he tenido y si quieren acusarme vayan a acusarme, tira sus cosas, aquí no me voy a estar parando como

estúpida dándoles la clase y ustedes platica y platica y que azota la puerta.

Ángel: y nos dice ya no les voy a dar clase

Jovani: pero, siempre nos da (refiriéndose a la clase).

Esmeralda: la maestra dice: yo me paro a las 6 para que no me cumplan con la tarea ni nada (Entrevista niñ@s 2°C, Octubre 2011).

En esta narración de los niños muestra que la maestra Lupita educa de manera homogénea en su práctica cotidiana en el aula, ya que ella espera que los niñ@s hablantes de una lengua resuelvan las mismas actividades que sus compañeros mestizos al igual sucede con la maestra Rosa, además de que, la queja de los niños tanto indígenas como mestizos, es que las instrucciones de las tareas no son claras, aunado a ello la violencia que ejerce la profesora con los niñ@s puede generar que no haya un ambiente de armonía en el salón de clase.

Dada esta realidad, es difícil; no sólo para la maestra Lupita, lograr que los niñ@s conozcan, reconozcan y valoren la diversidad lingüística, lo cual se ilustra también con el discurso de las maestras entrevistadas en donde la maestra Rosa 2°C y la maestra de 2°B mencionan lo siguiente, cuando se les preguntó cómo es la aceptación de est@s niñ@s cuando ven temas relacionados con lo intercultural.

“Les gusta, les llama la atención, nada más que a veces a nosotros nos faltan como que más herramientas para poder dárselas porque en este último bloque (se refiere al bloque cinco, del libro de Español de segundo grado) nos hablaba de las diferentes lenguas por ejemplo mixteca, zapoteca entonces yo no me puedo meter con esas lenguas porque aquí lo que manejan es el náhuatl y el otomí” (Entrevista maestra Rosa 2°C, junio 2011).

“Es buena, a los niños les gusta investigar sobre las lenguas, les da risa a lo mejor como pronunciamos las palabras nosotros, no la pronunciamos bien pero en el librito vienen poemas cantos y a los niños les llama la atención, aquí les inculcamos en las lenguas de ellos que no se vayan perdiendo las lenguas que sus papás hablan porque a muchos de ellos les da vergüenza ya hablar esas lenguas y ya no la quieren hablar aquí inclusive hay niños que se ríen de cómo hablan los niños indígenas, les da risa como se pronuncian esas palabras, pero después ellos ya la están repitiendo” (Entrevista maestra Blanca 2°B, junio 2011).

En esta primera narración de la profesora Rosa se mantiene en su discurso la justificación de que no es posible mostrarles a los niños la diversidad lingüística porque no tienen las herramientas. Por otro lado en la narración de la maestra Blanca menciona que hay burlas en sentido peyorativos hacia los niñ@s que hablan lenguas indígenas. Así que, al parecer el objetivo de valorar la diversidad lingüística poco trasciende en ellos, esto se ilustra también cuando al preguntarles a los alumn@s qué les había parecido la clase en donde les enseñaron algunas palabras en lengua indígena dicen lo siguiente:

Ana Lilia: *a mí no me gustó mucho, porque de tantas palabras yo no sabía cómo pronunciarlas.*

Axel: *mi abuelita habla náhuatl, pero como yo no le entiendo nada me explota la cabeza (Entrevista niños 2°C, Octubre 2011).*

En este discurso de los niñ@s muestra que la forma en como se les enseña la diversidad lingüística a los alumn@s no les es significativo por que no entienden las palabras, pero si fuera el caso del idioma inglés quizá tampoco las entiendan pero si se esforzarían para aprenderlas y muy probablemente valorarlas. Estas prácticas interculturales refleja lo que dice Martínez que “desafortunadamente son apenas incipientes los esfuerzos para una verdadera interculturalidad en los

espacios pedagógicos “(Martínez y Rojas: 2006, 72). Esto muestra de que no es tan sencillo cambiar este paradigma de creencias, valores que tienen su origen en una educación mono culturalista en nuestro país en el siglo XIX.

Recordemos que el principal objetivo era la castellanización para la construcción del estado- nación y “en este momento histórico los programas de formación de los docentes estaban unidos a la conformación y el desarrollo de los sistemas educativos modernos en donde la organización de las escuelas de masas, coherente y necesaria para la consolidación de las naciones modernas y de los proyectos político-económico y sociales de sus dirigentes requirió de la preparación del personal idóneo que condujese la acción escolar (Davini,2001). Para ello se pensaba en que era importante que los maestros fuesen formados para modernizar al estado-nación.

El Estado figuraba sobre una sociedad formada por ciudadanos iguales, se pretendía un orden homogéneo, el Estado estaba en contra de la división en cuerpos, culturas diferenciadas, etnias etc. y para tal modelo educativo habría que formar al nuevo docente.

Esta situación de homogeneización ideológica sigue estando vigente en la escuela en donde, este asunto de atención a la diferencia lleva al análisis, de que la escuela pública como parte del sistema educativo sigue anclada bajo una estructura en donde el maestro excluye y los niños deben responder a las demandas institucionales, se les aplican evaluaciones cuantitativas – estandarizadas etc.

Dado este carácter homogéneo de la escuela, trae como consecuencia que la diversidad cultural y lingüística más que un potencial educativo en el aula, es un obstáculo para el maestro en el que “se han dado muchos casos en que cuando un niño indígena presenta algún problema de comprensión, los profesores los

envían a educación especial y no identifican que simplemente el niño aún no tiene plena comprensión del español. Igualmente, se ignora la importancia que tiene considerar la lengua y la cultura de origen de los alumnos para nutrir los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por otra parte, los planes y programas de estudio de la educación primaria y los materiales educativos no reflejan el carácter multicultural y plurilingüe de nuestro país, lo que hace que los infantes no se sientan incluidos y por este mismo motivo, su aprendizaje es poco significativo”(Crispín B. 2006: 127-128).

Tubino remarca que “las políticas de reconocimiento –sean multiculturalistas o interculturalistas –son insuficiente, y requieren articularse con políticas distributivas que las completen” y por tanto ella dice son varios temas que requerimos afrontar para reformular visiones compensatorias para el trabajo con la diversidad y potenciar perspectivas interculturales que superen los tecnicismos metodológicos.se refiere a la visión funcional de los programas educativos bajo el adjetivo de interculturales, cuando se incorpora como una dimensión descontextualizada de las profundas causas de la diferencia.

Es importante mencionar en este contexto, en esta escuela y aula que se ha investigado, se detecta que faltan muchos aspectos que superar y poder llegar a decir que la educación con enfoque intercultural ayuda a mejorar las relaciones sociales, esto se enuncia a raíz del discurso que presentó de la maestra Rosa quien comenta lo siguiente, al preguntarle sobre los posibles beneficios que pueda tener realizar prácticas interculturales en el aula:

*Pues precisamente eso **que se sigan conservando las tradiciones, las costumbres que hay en nuestro país y que el niño tenga conocimiento** de lo que hay, creo que de los antepasados no, y creo que de que también se conozcan sobre los pueblos indígenas, se conozca mas sobre la gente indígena cómo viven, qué hacen, sus*

costumbres. Aun aunque a veces para **uno no son a lo mejor las adecuadas o para uno no es lo que uno** (no termina de decir la idea), pero bueno no te vas a meter más allá de lo que no es, solamente a lo que te enfocas, a lo que es el programa. Entonces a lo mejor para unos estará bien y para otros no, verdad, pero no meterse más allá de lo que corresponde. **Pues ese es el beneficio que aprendes de ellos, el beneficio es que conoces su pasado, su presente y sobre todo uno va teniendo más conocimiento en todo esto.** Dicen que uno nunca termina de aprender y si es cierto, pues aprendes toda la vida, decir que yo sé esto, o todo no es verdad, sería falso, entonces conoces **más, aprendes más y como que entras a otro mundo, otro ambiente de conocer estas personas sobre todo aquí con los niños que se da mucho** (Entrevista maestra Rosa 2°C, Junio 2011).

Se observa en este discurso de la maestra Rosa hay una distancia entre lo que nos propone esta orientación político –educativa (RIEB, 2009) y la práctica de la profesora ya que de manera global y constante, en sus respuestas de las entrevistas dice que los beneficios de “trabajar la interculturalidad en el aula” suele equipararlo con la conservación y rescate de la lengua indígena, las tradiciones y las costumbres que se apegan a un pensamiento patrimonialista.

Por otro lado la maestra Rosa habla del otro (niñ@ indígena) refiriéndose a alguien extraño, no le mira de manera equivalente más bien como alguien lejano, de otro mundo, situación que poco favorece para que la maestra pueda reivindicar al otro si no hay un reconocimiento y valoración del niñ@ indígena, más bien hay un estigma que poco ayuda a la atención a las diferencias culturales y lingüísticas que hay en aula.

Con ello se podría concluir que la interculturalidad sustentando en la RIEB(2009), y con una orientación socio-política-educativa propositiva, expresada en acciones tendientes al reconocimiento de las posibilidades y riquezas de nuestra diversidad cultural y lingüística, sigue siendo un asunto no abordado ni comprendido dentro de esta aula.

Asimismo la educación intercultural, aún se encuentra sólo en el discurso formal político-educativa, “se ha iniciado con una sensibilización hacia la diversidad hasta llegar a la demanda, en algunos casos, de un trato igualitario entre los diversos modelos culturales que se dan cita en un mismo contexto social. Hay que reconocer, sin embargo, **el terreno de las realidades no han avanzado tanto como el de las ideas**, tal vez porque las ideas no han de superar tantos escollos como las actuaciones concretas, pero el camino está trazado con fuerza y avanzar en el resulta ineludible” (Jordán, 1991: 10). Parte de esta realidad se refleja en el trabajo de las maestras Rosa y Lupita en el que hay mucho por hacer y superar.

Así que, faltan muchos esfuerzos para que se convierta en una práctica cotidiana en el aula, es decir, aún son incipientes los esfuerzos para desarrollar en el aula experiencias interculturales que favorezcan las relaciones sociales entre alumnos mestizos e indígenas y con el maestr@.

6.2.1 La Discriminación. ¡Yo nada más me río por que habla bien rápido!³⁹

La interculturalidad se ve como un proceso de convivencia humana, basado en el respeto y en la valoración de la otredad “pero en la práctica pueden observarse reacciones de rechazo y de racismo (Millán, 2006:17). De aquí la dicotomía entre la interculturalidad puesta con tinta y letra y la que se materializa en el aula.

³⁹ RE14 28/10/11

Este enfoque intercultural precisa un nuevo modo de educación y de socialización, que anteponga la resolución de conflictos por la vía del diálogo a la de la confrontación y el aplastamiento a situaciones asimilacionistas, sin embargo, en la práctica, no es tan sencillo que haya un reconocimiento y valoración de la otredad en términos de igualdad. Los niños indígenas que asisten a la escuela urbano regular siguen siendo ignorados, tal es el caso particular de esta escuela en donde al parecer no cuenta con una estrategia de identificación de la población indígena, esto se puede constatar cuando se le preguntó al director, cuántos niños indígenas hay en la escuela y cómo están distribuidos en los grupos, a lo que narra lo siguiente:

No tengo ese dato en específico, pero fíjate que estaría muy bien la situación de ubicarlos, lo que yo hago por ejemplo es asignar los grupos y procurar que tengan mismo número de niños como niñas, no tomamos el diagnóstico de a ver quien habla la lengua materna y quien no (Entrevista Director, junio 2011).

Cabe mencionar que con base en lo que refiere el director es claro que hay una invisibilidad de la población indígena en esta escuela, llegan a identificar a algunos niños indígenas por su lengua e incluso por sus rasgos físicos (cuestiones folklóricas), el director y los maestros no tienen datos específicos, sobre cuántos y quiénes son los niños indígenas. Dicha situación de invisibilidad es sinónimo de discriminación, en donde no se podría valorar al otro, sino se reconoce que su presencia y existencia en el contexto escolar es sinónimo de enriquecimiento de la diversidad cultural y lingüística.

Además de esta invisibilidad en la escuela, en el aula se suscitan también aspectos de discriminación hacia el niño indígena que es hablante de LI, esto se ilustra en el discurso de los niños cuando se les entrevistó:

Raúl: yo sí me acuerdo que unos niños sí se burlaban de la Sara, era este Eric, el que se burlaba miss, pero el reprobó de año y Sara se enojaba cuando se burlaban de ella.

Esmeralda: así como cuando íbamos en segundo Jovani se burlaba de Sara.

Jovani: “a que no es cierto “

Esmeralda: a que sí es cierto porque tú le dijiste a ver di árbol y ella dijo otra cosa que no pronunció bien y él se rió y ella lloró y luego le dijo a ver di lluvia, pero ella lloró y le dije que no llore.

Ángel: no yo nunca me he burlado de Sara.

Ángeles: yo nada más, me río porque hablan bien rápido.

Esmeralda: es que no se le entiende nada.

Ángeles: Así como el otro día un niño dijo que por qué su abuelita de Sara se viste así (blusa bordada de manta y falda floreada) y que no estamos en tiempos de Huapangos (Entrevista niños, octubre 2011).

Este tipo de acciones discriminatorias hace que el niño indígena oculte su identidad y para ya no ser objeto de discriminación, sabe que tiene que asimilarse a los otros, a la cultura mayoritaria.

A esto se le puede agregar que la maestra no logra que haya una valoración del otro, e incluso con su discurso que sin proponérselo minimiza al niño indígena mediante su lengua equiparándolo con el idioma Inglés, en donde quien sí hable inglés tendrá el derecho a discriminar al otro que no hable. Esto se ilustra cuando la maestra Rosa se le cuestiona si ha observado actos de discriminación entre los niños narra lo siguiente:

Yo procuro que aquí todos se traten de llevar bien, que se lleven bien para que no haya discriminación, pero por ejemplo con Sarita que no hablaba español, al principio sí, como que había rechazo de los mismos

niños en primero porque este grupo yo los tuve en primero y en segundo, entonces en primero yo me di cuenta que como la niña no hablaba el español, hablaba el otomí o el náhuatl, no recuerdo que lengua es la que habla, este sí había esa discriminación por parte de los niños y a veces se reían entonces yo tuve que intervenir, saben que no, el hecho de ella no sepa hablar el español no nos vamos a burlar de ella, Sara no lo sabe manejar porque no sabe, por eso mismo tuvo que repetir el año, más no porque no supiera ella, de que aprende va aprender, cuándo no lo sé, pero va aprender y entonces yo les empecé a decir miren aquí todos somos indígenas, aquí todos venimos de nuestros antepasados y todos de una forma y de otra somos indígenas, nuestros padres, nuestros abuelos, a ver díganme de aquí ¿Quién es extranjero o habla el inglés? nadie, no lo hablamos entonces por lo tanto, lo somos y no vamos a empezar a discriminar, así que me la respetan, la dejan en paz y ya conforme, les fui hablando frecuentemente.

Me enfoco al programa de Cívica y Ética porque lo viene manejando, los valores y conforme les fui hablando y manejando la situación de la niña, les decía miren ella no tiene la culpa, (refiriéndose a Sara) al final se crió con familia indígena como todos ustedes, a lo mejor para ustedes no les gusta o no les llama la atención pero todos aquí sus familias, sus abuelitos hablan un idioma, una lengua y no se les está criticado por eso [...] no, no, se les respeta su forma de ser pero también respeten ustedes.(Entrevista maestra Rosa 2°C, junio 2011).

En este fragmento de la entrevista con la maestra Rosa, se observa que sí hay un interés porque los niños se lleven bien, en el que dice que intervino cuando se suscitaba con los niños actos de discriminación hacia Sara por su diferencia lingüística, sin embargo la maestra pone una etiqueta peyorativa al decir que la niña no tiene la culpa de ser indígena, asimismo remarca que la niña no habla el español y que por tal situación repitió el primer año de primaria.

Por otra lado, la maestra no tiene bien identificada cual es la lengua indígena que los niñ@s usan, lo cual puede demostrar que es un tema, que al parecer le resta importancia, pues pasa desapercibido cuáles son las características de sus alumn@s, por otro lado se les habla del respeto, pero desde un plano personal, más no culturalmente hablando, asimismo la maestra da a entender, que si los niños fueran extranjeros y hablaran el inglés, sí pueden realizar actitudes discriminativas hacia sus compañer@s.

Esto deja ver que “la situación de los alumnos indígenas en escuelas regulares es cruel” (Durin, 2007:68). Dicha situación se separa de lo planteado por los derechos lingüísticos y educativos de los niños indígenas. Estos actos de discriminación impiden que el niñ@ pueda sentir ese gusto por asistir a la escuela, esto se refleja cuando en la entrevista a la mamá de Sara se le pregunta por qué razón manda a su hija a la escuela en donde ella narra lo siguiente:

Pues para que ella aprenda, pero la niña ya no quiere venir, dice que mejor ya no, que aquí ya no tengo a nadie, luego aquí son bien delicadas, mejor ya no quiero que me apuntes, ya me voy a ir con mi abuela al rancho, allá tengo mis primos, mis abuelitos y allá voy a ir a estudiar ya no quiero que me apuntes aquí dice la niña, entonces ese día su papa de la niña le dijo decídete porque yo no quiero que te vayas al rancho, porque allá ni sabemos si te van a dar de comer o no le dice, nosotros aquí vamos a estar, cuando hay dinero comemos un poco de carne , cuando no pues no, y aquí ya estamos juntos le dice su papá ,entonces tú decídete a dónde te vas a quedar, yo no quiero que te vayas al rancho le dice, porque yo allá no te voy a ver cómo vas a estar, allá pues a veces hay fruta, o sea que tu abuelito tiene matas de naranja pero nada más un tiempo, aquí te voy comprando fruta y no sufres, te lo comes o no te lo comes, decídete donde te vas a quedar yo quiero que te quedes aquí (Entrevista madre de familia, Mayo 2011).

En esta narración de la mamá de Sara describe que la niña vive una situación complicada en la escuela en la que refleja que no se siente a gusto en ella y que muestra el deseo de volver a su pueblo porque en esta escuela padece de violencia, lo que lleva a decir que la convivencia diaria en un aula donde convergen niños indígenas y mestizos genera una serie de conflictos a tal grado que los niños indígenas en escuelas urbanas no están a gusto en ella, como Sara que quiere volver a su pueblo y estudiar allá. Dicha situación contrasta con lo que plantea la RIEB, en el Plan y Programa de Segundo Grado en donde se estipula lo siguiente:

El respeto y el aprecio de la diversidad implican también la capacidad de cuestionar y rechazar cualquier forma de discriminación (*Plan y Programa de Segundo Grado*, 2009: 154).

Es importante señalar que estas acciones de discriminación generan que el individuo vaya dejando de lado los elementos que conforman su identidad étnica para adoptar otros que son reconocidos socialmente y difundidos ampliamente por las estructuras sociales dominantes (Millán, 2006:29). Esto se observa cuando en la entrevista realizada a un padre de familia se le cuestionó si él habla náhuatl porqué no le enseña a su hija su lengua.

Pues es que ya les da pena a los niños, ya no quieren hablar así, ya mucha gente que yo veo aquí vienen a la escuela a dejar a sus hijos y somos del mismo rancho unas que otras personas y no hablan como que les da pena, a mí no me da pena, pena es robar y regresar (Entrevista padre de familia, junio 2011).

En este fragmento de la entrevista, el padre de familia deja ver que el actual clima no es favorable para la interacción entre culturas en esta escuela, sobre todo para las culturas minoritarias que por no ser objeto de discriminación ocultan su identidad, además de que “son receptoras de una cultura dominante, mayoritaria,

económicamente poderosa” (Millán, 2006:29). Pese a ello este padre de familia dice no tener pena por hablar su lengua, que pena es robar.

Tal situación deja ver que la práctica interculturalidad en este caso y para mi objeto de estudio, deja notar que aún faltan muchos esfuerzos por hacer en el plano del reconocimiento y valoración de los grupos minoritarios, que en sentido de manera histórica por desconocimiento y racismo no se le ha da valor al otro (indígena) por ello se debe partir por reconocerlos en términos de equivalencia.

Pero este asunto de reivindicación de la cultura indígena, no es una cuestión actual ya que si nos remitimos a una tradición socio-histórica, en la que” Franz Boas condena los prejuicios a diversas agrupaciones humana porque no existe una inferioridad innata que se atribuye a los grupos indígenas en relación con otros; sino que son producidas por causas de orden histórico, biológico, geográfico, etc. es decir causas de educación y medio que al variar hacen desaparecer aquella inferioridad”(Gamio, 1993:73).

De aquí la tarea fundamental que tiene la escuela contemporánea ya que por desconocimiento de cómo piensa el otro (indígena) ignoramos sus aspiraciones, lo prejuzgamos con nuestro criterio, cuando deberíamos compenetrarnos del suyo para comprenderlo y hacer que nos comprenda (Gamio, 1993: 77), este es el reto en la escuela y el aula, en el que poco se informa de lo que significa la grandiosa obra de sus antepasados y del valor que representan para la América de hoy y de mañana.

Por tal razón, la acción educativa no debe limitarse a la enseñanza de contenidos, es decir, debe darle importancia a los valores como convivencia, mutuo reconocimiento y aprecio, respeto a la diversidad cultural, fortalecimiento de la autoestima a partir de aceptar la propia identidad, elemento indispensable para crear un clima óptimo en la escuela y en el aula.

Favorecer las relaciones sociales, plantear nuevas actitudes y estrategias didácticas en el quehacer docente evitará posibles situaciones de discriminación o

desventajas educativas, se debe enseñar no olvidándose de las relaciones humanas, ya que los niños no sólo van a la escuela a adquirir conocimientos, también van aprender a socializar y relacionarse con el otro, de ahí la importancia de poder entablar conversaciones de armonía e igualdad con los niñ@s mestizos.

Pero si son los maestros quienes discriminan, quizá se podría considerar la incorporación de sanciones a quienes ejerzan discriminación hacia las diferencias culturales y lingüísticas en el aula y en la escuela, sean los maestr@s –hacia el alumn@ o de alumn@ a alumn@, ya que la educación intercultural como respuesta a la atención a la diferencia cultural y lingüística se espera que se fomente el diálogo y el intercambio recíproco de bienes culturales y buscar la integración de todos los niñ@s.

CONCLUSIONES

REFLEXIONES HACIA UNA DIMENSIÓN INTERCULTURAL EN EL TRABAJO EN EL AULA TRADICIONAL DE LA ESCUELA PÚBLICA

La relevancia que ha tomado el tema de atención a la diferencia en el plano internacional, le ha pegado a las políticas educativas de nuestro país, de manera particular al estado de Hidalgo que mediante el hacer de la práctica del docente en relación a cómo materializa en el aula el enfoque intercultural, es así que surgió el interés de esta investigación.

De inicio se detecta que no hay maestros bilingües en las escuelas urbanas, como es el caso particular de esta escuela primaria, en donde la migración de población indígena es evidente, sin embargo, con base en el currículum de educación básica (RIEB, 2009), se espera que los maestros adapten a su quehacer docente actividades para la atención a la diversidad cultural y lingüística, ya que de manera reiterada se ha venido señalando, que los maestr@s han recibido cursos de capacitación con la intención de brindarles una serie de elementos didáctico-pedagógico para la atención a la diferencia en el aula.

Dichos motivos guiaron en todo momento este trabajo de investigación en el que mi objetivo general fue describir y analizar cómo opera el enfoque intercultural y bilingüe orientado a atender la diversidad cultural y lingüística, así como conocer lo que reportan los maestros participantes de la capacitación del enfoque intercultural por parte de la DEIB y cómo es la instrumentación de contenidos curriculares en su aula escolar e identificar las características didáctico-pedagógico del enfoque intercultural en el aula a través del trabajo docente y el impacto de la capacitación del enfoque intercultural para el trabajo intercultural en el aula.

Con una metodología descriptiva traté de indagar y describir los resultados de investigación en el que a modo de conclusión destaco lo más relevante, por

ejemplo en la *categoría de la capacitación* se encontró lo siguiente: Después de la capacitación se observa una interpretación sesgada de la interculturalidad, lo que quizá podría adjudicarse a que se detecta que hay una insuficiencia al tiempo destinado a la capacitación, problemas de implementación para darle seguimiento a estos cursos en donde el director argumenta que no se ha puesto una muralla en la escuela para recibir estos cursos, lamentablemente estos no logran concretarse, y por tal situación la DEIB objeta que no se podrá avanzar y darle seguimiento al sistema de capacitación si no existe la apertura por parte de la escuela para dar continuidad a estos cursos.

Existe una contradicción entre el director de la escuela en relación a por qué no se continúan estos cursos del enfoque intercultural, en la categoría del trabajo en el aula nos mostró que hay una serie de factores que al parecer podrían obstaculizar el trabajo intercultural, en dicha categoría esto fue lo mas relevante: 1.- la maestra Rosa no profundiza en el contenido, hay un trabajo de copia y repetir vocablos indígenas, 2.-la maestra en general no profundiza los contenidos sean interculturales o no, 3.- los maestros además de atender cuestiones docentes, se encuentran ocupados por una serie de actividades administrativas y personales, 4.- A pesar de que hay más contenidos de interculturalidad prescritos en los planes y programa de la RIEB 2009, se abordan esporádicamente y se ven como temas no como parte de una dinámica global del trabajo en el aula, 5.- la maestra Rosa y Lupita no toman en cuenta la diversidad, a los niños que hablan otra lengua diferente del español, esto es considerado un problema y no un potencial educativo, además de que se delegan las mismas actividades para los niñ@s indígenas y mestizos dejando de lado su diferencia lingüística, 6.- hay intentos por reivindicar a la cultura del otro, pero no hay una planeación educativa o proyecto escolar que lo impulse 7.- de manera constante se refleja un discurso folklorizado de los maestr@s respecto de la práctica del enfoque intercultural, se ve a la cultura étnica como un pasado mítico , como el rescate de las tradiciones y costumbres, 8.- la escuela sigue homogenizando en su práctica cotidiana y a pesar de que ellos reconocen que en su contexto escolar existe la presencia de

la diversidad cultural y lingüística lamentablemente no se refleja en la convivencia y en la socialización de los niñ@s y el maestr@ un reconocimiento y valoración del otro como lo plantea la RIEB, 2009, esto aparece de manera clara en la última categoría en el que se reflejan actitudes peyorativas entre los niñ@s y del maestro hacia los niños. Es decir, sigue existiendo un fuerte estigma del ser indígena en el que estos son discriminados por su lengua, por sus problemas de bilingüismo asimétrico.

Asimismo el docente no tiene claro cómo trabajar con la diversidad y la continua viendo como un obstáculo, es decir, sigue habiendo una enorme dificultad, sólo se retoman algunos elementos de la cultura material como alimentos, fiestas, danzas, pero no se profundiza en la cosmovisión ni en el aspecto epistemológico de los alumnos, se reduce a cuestiones folklóricas, hacer carnavales en donde disfrazan a los niñ@s, les pones vestidos tradicionales etc., pero esto sólo podría ser una simulación de esta política educativa-intercultural, ya que existe en la escuela un interés genuino por cubrir las formas institucionales, no hay discusiones académicas respecto a cómo resolver los problemas en la escuela y en especial el aprendizaje de los niños indígenas- no- indígenas.

En la tercera categoría de discriminación arrojó lo siguiente: 1.- invisibilidad de los niñ@s indígenas, ya que no saben quienes y cuantos son, no hay una manera de identificarlos ni por los maestros y la estadística de la escuela, 2.-en el aula existen las burlas en un tono peyorativo hacia los niñ@s que hablan una lengua diferente del español 3.- se habla de tolerar al otro sin aceptarlo.

Desde esta realidad educativa es importante mencionar que la escuela sigue tomando un papel crucial en la atención a la diferencia, lamentablemente esta sigue siendo un espacio de homogenización, es reproductora de los estereotipos y prejuicios comúnmente aceptados en la sociedad, en lugar de prefigurar nuevos modos de convivencia social basados en el respeto a la legitimidad del otro o generar un espacio en donde la diversidad cultural sea un potencial, “el problema

que tenemos planteado en nuestras escuelas es que el profesorado durante años ha aprendido y ha practicado que lo que tienen que hacer en las escuelas es enseñar y no educar, y es enseñanza lo que necesitan enseñar, olvidándose de las relaciones humanas y la convivencia democrática” (López, 2004: 180).

Esta forma de como educan los maestros tiene que ver con la tradición en la formación docente (Davini, 2001), los maestros no fueron formados para la atención a la diferencia y además fueron formados para la construcción de un solo tipo de ciudadano.

La escuela que no lucha contra la segregación se convierte en una escuela selectiva que valora más las capacidades que los procesos; los agrupamientos homogéneos que los heterogéneos; la competitividad que la cooperación; el individualismo que el aprendizaje solidario, los modelos cerrados, rígidos e inflexibles que los proyectos abiertos, comprensivos y transformadores; se apoyan en modelos tecnicistas y no en modelos holísticos y ecológicos; se enseñan contenidos académicos como medio de adquirir habilidades y destrezas y no contenidos curriculares y vivenciales como medio de adquirir y desarrollar estrategias para resolver problemas de la vida cotidiana. Es una escuela evaluadora de resultados y no de procesos, sobre un criterio supuestamente objetivo (López, 1990).

A modo de conclusión y pese a una serie de obstáculos es importante señalar que si es posible pensar que la escuela pueda educar para la convivencia y enfrentar los problemas propios de la convivencia humana, la superación de estereotipos y prejuicios que conducen a la intolerancia y a la discriminación social, étnica y cultural, pero hay acciones de carácter pedagógico que podrían ir cambiando el rumbo del trabajo en el aula.

En el caso de esta primaria Libertadores de América hay mucho por hacer en este sentido, la dificultad es que cómo se podría enseñarle a los niños la valoración por la diversidad lingüística, si esa diversidad que se tiene en el aula se invisibiliza, es decir no se reconocen sino al contrario estos alumnos indígenas son aislados, reprobados, se les sanciona, o minimiza por sus características étnicas – lingüísticas, lo que lleva a pensar que está faltando el diseño de estrategias donde pueda establecerse un diálogo intercultural.

Por tal razón para lograr una atención a la diferencia, es necesario que el docente cambie su pensamiento y su práctica, primero en este caso de investigación es urgente que los docentes dejen de pensar que los niños indígenas hablantes de LI, son niños de educación especial y que el problema es del niño@ por que no habla el español, es decir que dejen los maestros de considerar que la diversidad presente en el aula es un problema y no un potencial educativo, hablar de interculturalidad es hablar de un cambio actitudinal por parte del maestro hacia la diversidad cultural y lingüística que hay en el aula, en donde los valores no se enseñan, se practican.

L@s niño@s en la escuela no sólo tienen que aprender a relacionarse, sino que tienen que aprender a preguntar, tienen que aprender a oír puntos de vista diferentes, tienen que buscar itinerarios particulares de verdad, belleza y bondad. La naturaleza de este aprendizaje dependerá de llevar a cabo este método de enseñanza, de ahí que el profesorado tiene, asimismo, que aprender a preguntarse sobre su praxis, para evitar excluir a los niño@s.

La necesidad de fortalecimiento de las identidades indígenas, a través del rescate y reconocimiento de sus culturas, es aquella que nos permitirá lograr que la diversidad cultural en aula no sea un obstáculo sino bien una pauta de enriquecimiento en el salón de clases para no excluir a nadie.

Pero bien ¿Cómo construir una escuela sin exclusiones? no es tan sencillo pero se parte de ir respetando a las niñas y a los niños en su diferencia como derecho humano y como valor. Las niñas y los niños que acuden a la escuela no son niñas ni niños imperfectos, sólo son eso: niñas y niños. No son seres inmaduros e incompletos, porque no les falta nada de lo peculiar de ser niña o niño; son, sencillamente: niñ@s. Y en ese ser niños se puede ser negra, ser síndrome de Down, padecer una enfermedad contagiosa, ser parálítico cerebral o ser sencillamente niña o niño, y nada de esto configura un defecto ni una lacra social, sino un valor (López, 2003).

Para que la escuela sea inclusiva debe fomentar el trabajo cooperativo, solidario, entender que los niñ@s de clase aprenden de manera distinta pero bien; desafortunadamente nos encontramos con dos modelos de aprendizaje según (López, 2004; 103): uno que *defiende lo individual antes que lo social y el otro que sólo tiene sentido lo personal dentro de un sentido comunitario*, cada uno de los modelos genera un tipo de valor social diferente. El primero genera valores competitivos e insolidarios y el otro genera actitudes de cooperación, tolerancia y solidaridad.

Por ello el papel que debe tomar la escuela es en un sentido lo personal dentro de un sentido comunitario, cooperativo y democrático. **Uno:** la escuela esta para satisfacer las necesidades de los niñ@s en los primeros años de su vida, **dos:** saber despertar en cada niñ@ el deseo de existir y la emoción de conocer, no hay que ver a los niños como una mujer y un hombre pequeño, hay que saber proyectar un futuro creando en ellos la necesidad de adquirir el conocimiento, como algo valioso antropológicamente hablando y **tres:** en las escuelas se han de poner de acuerdo las familias, el profesorado y la comunidad en general, qué tipo de ciudadanía quieren para el futuro, ya que entre tod@s se ha de combatir la ignorancia, la intolerancia, la xenofobia, el racismo, la segregación, la insularidad, la injusticia, etc. de ahí la necesidad de mejorar la escuela publica hacia la ciudadanía, más justa y más humana. Los niñ@s van a la escuela a aprender a convivir (López, 2004; 104).

La escuela sin exclusiones no es sólo un modo de convivencia, sino aprender a vivir juntos tomando en cuenta que somos diversos. El reto de la escuela de hoy, sigue siendo mejorar la convivencia, el ámbito de las relaciones “interculturales” ya que estamos viviendo en sociedades pluriculturales, por eso la escuela debe responder a estos nuevos retos de atención a la diversidad cultural. La escuela también necesita hacer asunción de nuevos estilos cognitivos de aprendizaje y culturales, tomando en cuenta la diversidad de los niñ@s, en el que se reconozca que los alumn@s traen consigo conocimientos y valores igualmente válidos y que de ser reconocidos y valorados en términos de equivalencia, solo así de podrá favorecer y enriquecer la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, mediante un espacio educativo en el que haya un reconocimiento y valoración del otro (López, 2004; 104).

Debes educar a los niñ@s en clases heterogéneas, donde se acepte, se acoja y se fomente la diversidad, pero ¿qué pueden hacer las escuelas para implantar una educación integradora? Pueden empezar fomentando el sentimiento de comunidad que hay en los pueblos, las ciudades y los barrios en que se encuentran (Porter, 2004:16). Las comunidades heterogéneas necesitan escuelas que puedan adaptarse a la diversidad, pero el gran defecto de nuestras escuelas es que no se está educando con una pedagogía de la diversidad, por ello es necesario considerar que” en donde se educan a todos los niños conjuntamente en grupos donde se fomenta la integración social, se obtienen mejores resultados de aprendizaje” (Porter, 2004:17). Además de que los profesores que trabajan en escuelas integradoras deben utilizar técnicas de aprendizaje que reconozcan las aptitudes, las capacidades y los intereses distintos del alumnado.

Otro asunto a señalar es que para lograr una *educación inclusiva* sería importante implementar proyectos con los maestr@s para que ellos reflexionen, donde el docente adquiera mayor confianza y destreza para aprender de la experiencia

mediante procesos de reflexión (Ainscow,1994: 113), al respecto cito el proyecto UNESCO que inicio en 1998, con la necesidad de producir y divulgar un paquete de materiales que pudieran contemplarse en la formación inicial y permanente de los maestros para ayudar a los docentes a responder positivamente a los niños que experimentaran dificultades de aprendizaje, incluyendo a los que tuvieran discapacidades.

Este proyecto que ha sido aplicado en Inglaterra sin duda podría ser tomado en cuenta para el caso de las escuelas mexicanas y en específico de la escuela Libertadores de América, en el que se reúnen a los docentes a participar , a que pongan en común sus experiencias e ideas, en el que según lo realizado por maestros ingleses ayudó a los participantes a aclarar su experiencia, analizando los pasos, demostrando cómo se ha planificado cada uno para maximizar la participación, estimular la colaboración y personalizar el aprendizaje de cada miembro del grupo (Ainscow,1994: 113).

El objetivo de este seminario con profesores ingles fue para apoyar al maestro en lo siguiente:

- Ayudarle a desarrollar un lenguaje detallado de la práctica.
- Animarle a poner en común sus ideas con sus compañeros.
- Aprender nuevas técnicas de enseñanza que pueda utilizar en sus clases.

Aunado a ello se debe contemplar los factores del aula que puedan ayudar a los niños a participar en las actividades en clase, la idea es que los docentes aprendan a través de su propia experiencia, en donde además de dialogar sobre su experiencia, pueden ver en grabaciones de video su propia actividad docente , además de que es importante la utilización de materiales de formación del profesorado que pretendan estimular la reflexión y la colaboración, se sugiere que sean textos cortos para animar a los participantes, basarse en sus ideas y

conocimientos, además de que se debe incluir una observación de resultados del proyecto, una formación permanente en el aula.

Esta literatura con enfoque constructivista ilustra la gran influencia que ha tenido en el ámbito académico los cuales abonan por una educación inclusiva que pretende un cambio de actitud de los docentes respecto a la presencia de la diversidad de alumn@s que hay en el aula.

En el caso de nuestro país, sin duda hay una serie de elementos que son indispensables de retomar, ya que, si bien los maestros no son tomados en cuenta para la construcción del currículo y dada la descontextualización del planteamiento del plan y programa respecto a las temáticas interculturales , es necesario hacer hincapié en la urgente necesidad de dar seguimiento a la orientación del docente respecto de la interculturalidad haciendo reflexionar al maestr@ sobre su propia práctica y de la importancia del ser y saber hacer tanto para el maestro, así como para los alumnos. En el que además el maestro pueda ajustar el plan y programa con base a las necesidades de su contexto escolar, es decir hacer uso de su autonomía en beneficio de los niñ@s.

Las políticas de reconocimiento, sean multiculturalistas o interculturalistas, son insuficientes, requieren articularse con políticas distributivas que los complementen, es decir atender las condiciones de desigualdad y pobreza. Por lo tanto, son varios los temas que requerimos afrontar para formular visiones compensatorias para el trabajo con la diversidad y potenciar perspectivas interculturales que superen los tecnicismos metodológicos, Tubino (2009). Y comprender que las ciencias sociales son parte importante para la formación de ciudadanos que aprecien y valoren a la diversidad cultural y lingüística.

Superar la visión funcional de los programas educativos bajo el adjetivo de interculturales, cuando se incorporan como una dimensión descontextualizada de las profundas causas de la diferencia, no resuelven problemas de fondo, como la

discriminación, el conflicto sociocultural y la diglosia lingüística puede ser un lugar común. Pues no cuestiona el sistema post-colonial vigente y facilita su reproducción Tubino (2009).

El concepto funcional (o neo-liberal) de interculturalidad genera un discurso y una praxis legitimadora que se viabiliza a través de los Estados nacionales, las instituciones de la sociedad civil. Se trata de un discurso y una praxis de la interculturalidad que es funcional al Estado nacional y al sistema socio-económico vigente, por ello es más que claro que en el terreno de la praxis hay mucho por hacer en relación a la atención a la otredad en términos de equivalencia e igualdad de oportunidades educativas, sociales, económicas y políticas.

Cambiar la praxis de los docentes de esta escuela primaria, sin duda no es tarea fácil, ya que la discriminación hacia los grupos indígenas es un asunto que ha marcado al pueblo mexicano, se nos hizo creer que nuestra cultura no valía para ser un pueblo desarrollado, por tal razón hoy en día, poder reivindicar aquello que era callado se ha convertido en una lucha que no ha culminado, la prueba es esta investigación donde no sólo depende de darles más tiempo de capacitación a los profesores para sensibilizarlos respecto a la importancia del conocimiento y reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, sino bien se necesita compromiso de ellos para poder aumentar el prestigio de la lenguas indígenas y todo lo que significa ser indígena.

Asimismo se requiere tomar medidas constitucionales, en donde lo que está escrito con tinta y letra respecto a los derechos de los indígenas sea llevado a cabo, en especial el de recibir educación en nuestra lengua indígena, ya que si no se avanza en el terreno de los hechos sobre las ideas se irá perdiendo parte de nuestra identidad, por tal razón donde se requiera a un maestro indígena, el sistema educativo tiene que generar las condiciones de llevarlo a la institución educativa que lo necesite.

ANEXOS

Juego de la diversidad lingüística y cultural



META

11

Avanza
4
casillas



Yoreme
(Hombre en
lengua Yaqui)

12



Ajanaxi
(Ejote en lengua
Tojolabal)

14



Shamii Jun
(Niña en lengua
Chinanteca)

15



Lago de Pátzcuaro

20



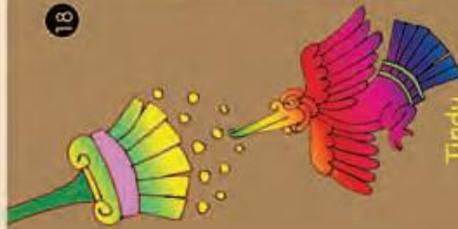
Mazahua

19



Citlali
(Estrella en
lengua Nahuatl)

18



Tindu
(Colibrí en
lengua Mazateca)

17



Bi Kuide
(Niño en lengua
Zapoteca)

16

Retrocede
4
casillas

Tabla de datos socio-demográficos de los niños

Nombre del niño	Edad	Hablan lengua indígena	Familiares que hablan lengua indígena	Lengua hablada de familiares	Tipo de vivienda	Características de la vivienda y número de cuartos	Lugar de origen	Motivos de migración de la familia	Gusto por venir a la escuela	Número de personas que viven en casa	Veces que hacen uso del comedor de la escuela
1.-Angeles Guadalupe	8 años	no	-abuelos	Náhuatl	propia	3 cuartos	Pachuca Hgo.	-	mucho	5	siempre
2.Esmeralda	8 años	no	-abuelos	Náhuatl	propia	5 cuartos de block	Huejutla , Hgo.	salud	nada	4	algunas veces
3.-Maria Belén	8 años	no	-abuelos	Náhuatl	rentada	5 cuartos de block	Pachuca Hgo.	-	mucho	5	siempre
4.-Angel Eduardo	8 años	no	-	-	propia	6 cuartos	Pachuca Hgo.	-	mucho	12	siempre
5.-Sandra Paola	8 años	no	papás -tíos Abuelos	Náhuatl	rentada	2 cuartos de block	Pachuca Hgo.	-	poco	4	nunca
6.Monserrat	9 años	no	papás -tíos Abuelos	Náhuatl	propia	4 cuartos de block	Pachuca Hgo.	-	nada	4	algunas veces
7.-Jobani	8 años	no	-	-	propia	7 cuartos	Pachuca Hgo.	-	mucho	10	algunas veces
8.-Axel	8 años	no	abuelos	Náhuatl	propia	8 cuartos de block	Huejutla Hgo.	empleo	poco	9	nunca
9.-Xochitl	9 años	no	-	-	rentada	4 cuartos de block	Edo. de Puebla	empleo	mucho	4	algunas veces
10.-Karla	8 años	no	-mamá -tíos -abuelos	Otomí	rentada	2 cuartos de block	Edo. de Veracruz	empleo	mucho	5	Siempre
11.-Lizbeth Selene	8 años	no	Mamá y abuela	Otomí	propia	3 cuartos de block	Pachuca Hgo.	-	mucho	6	algunas veces
12.-José Francisco	8 años	no	-	-	propia	3 cuartos de block con piso de tierra	Pachuca Hgo.	-	poco	5	algunas veces
13.-Analilia	8 años	no	-papas -abuelos	Otomí	propia	7 cuartos de block	Pachuca Hgo.	-	mucho	13	Nunca

Tabla de datos socio-demográficos de los niños

14.-Fabian	8 años	no	-	-	propia	2 cuartos de block con piso de tierra	Pachuca Hgo.	-	mucho	8	Siempre
15.-Raúl	8 años	no	-Mamá -abuelos	Otomí	rentada	3 cuartos de block	Edo. de Veracruz	empleo	mucho	6	algunas veces
16.-Citlali	8 años	no	-Papás -abuelos	Náhuatl	propia	8 cuartos de block	Huejutla Hgo.	empleo	mucho	5	algunas veces
17.-Dana	8 años	no	abuelos	Náhuatl	propia	5 cuartos de block	Pachuca Hgo.	-	mucho	4	Nunca
18.-Ma. Josefina	8 años	no	-papás -abuelos	Náhuatl	Prestada	2 cuartos de palos de madera , piso de tierra y techo de lamina	Ilamatlán Veracruz	empleo	mucho	5	algunas veces
19.-Angel Gabriel	8 años	no	-	-	propia	5 cuartos de block	Pachuca , Hgo.	-	mucho	5	Algunas veces
20.-Sara	9 años	si	-papás -abuelos	Náhuatl	rentada	2 cuartos de block	Huatipa , Hgo.	empleo	poco	5	algunas veces
21.-Rodrigo	8 años	no	-abuelos	Otomí	propia	6 cuartos de block	Pachuca, hgo.	-	mucho	6	Siempre
22.Fernanda	8 años	no	-	-	propia	4 cuartos de block	Edo. de Puebla	empleo	mucho	8	algunas veces
23.-Jorge Luis	9 años	no	-Papás -abuelos	Otomí	rentada	2 cuartos de piedra y piso de tierra	Pachuca, Hgo.	-	mucho	11	Siempre
24.-Erick	8 años	no	-Papás -abuelos	Náhuatl	rentada	3 cuartos de block	Huejutla, Hgo.	empleo	poco	4	Nunca
25.-Susana	8 años	no	-	-	propia	4 cuartos de block	Oaxaca	empleo	mucho	6	siempre
26.-Jobana	8 años	no	-mamá -abuelos	Otomí	rentada	4 cuartos de block	Veracruz, Hgo.	empleo	mucho	4	algunas veces

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, Gonzalo (1976) "La política Indigenista en México", Rafael Ramírez: SEP Setentas.
- Ainscow, M. (2001) "Desarrollo de la practica". En Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, Propuestas y Experiencias para mejorar las instituciones escolares (109-141) Madrid: Narcea.
- Álvarez Balandra, Arturo Cristóbal y Álvarez Tenorio Virginia (2003) "El método etnográfico aplicado a la investigación educativa" en Métodos en la Investigación educativa. UPN. Colección, los trabajos y los días. México. pp.9-14.
- Beatriz Acevedo Calderón (2005) Innovación Educativa Intercultural Bilingüe en la Sierra Norte de Puebla, SEP-CGEIB.
- Bertely, M (1998) "educación indígena del siglo XX en México" en Latapí, P (coord.) Un siglo de educación en México, T.II. México, FCE.
- Bolaños, Martínez, Raúl (1998) orígenes historia de la educación pública en México en historia de la educación publica en México, Fernando solana, Raúl Cardiel reyes, bolaños Martínez (coordinadores), México F.C.E/SEP, 1981.
- Brice, Shirley (1986) "La política del lenguaje en México de la colonia a la nación. México. INI
- C. Cabo, Carina (2006) "Pensar y Pensarse: un deber para mejorar la práctica "Revista Iberoamericana de Educación Vol. 39 Número 2. Págs.1-8.
- Crispín B. (2006) "niños y niñas de procedencia indígena en las escuelas primarias del D.F: problemas y desafíos "en el Triple desafío, derechos,

instituciones y políticas para la ciudad pluricultural, Coordinadores. Yanes Pablo, Molina Virginia, Gonzales Oscar.

-C. Hunt, Bárbara (2009): Efectividad del desempeño docente, una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la Educación de América Latina.

-Davini, María Cristina (2001) La Formación Docente en Cuestión: Política y Pedagogía.

-De los Santos Quintanilla, Amelia Rebeca, Ramírez Lozano, Jorge, Lara Torres, José Francisco (2009) “Campaña nacional por la diversidad cultural de México” SEP-CGEIB.

- Dietz, Gunter (1995) Teoría y Práctica del Indigenismo. El caso del fomento a la alfarería en Michoacán (México).Cayambe, Ecuador: ABYA-YALA Y III.

-Dietz, Gunther y Mateos, Cortez, (2009)“El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad. Estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo”. En Valladares, Laura, Maya Lorena Pérez Ruiz y Margarita Zarate, (eds.) “Estados Plurales los retos de la Diversidad y la Diferencia”. México UAM-Juan pablos.

-Durin Severine (2007) “¿Una educación indígena intercultural para la ciudad?” El departamento de Educación Indígena en Nuevo León.

-DGEIB (2005) Innovación Educativa Intercultural Bilingüe en la Sierra Norte de Puebla.

-Flores Romero Carolina (2010) "Concepciones docentes del nivel preescolar en la atención de la Diversidad. Tesis que para obtener el grado de maestría en Educación. UPN. pp. 1-150.

-García Castaño, Javier, Granados Martínez, Antolín, Pulido Moyano, Rafael A. (1999) "Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia".

-Gutiérrez, Claudia 2003 "Emmanuel Lévinas o lo excepcional como ética" Universidad de Paris 8 Vincennes.pp.1-3.

-Hernández López, Ramón (1982) "Reflexiones en torno al sistema de educación indígena bilingüe bicultural "en Arlene Patricia Sacalón y Juan Ledezma Marlín. Hacia un México plural de la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural, pp. 3 -136. MEXICO.SEP.

-Hernández López (2000) La educación para los pueblos indígenas de México, México, SEP-DGEI.

-Jackson Philip W. (1991) "Los afanes cotidianos" En Jackson "La vida en las aulas". Madrid: Morata págs. 43-77.

-Jiménez Naranjo, Yolanda (2005) "El proceso Cultural en Educación escolarizada: Educación Bilingüe Intercultural en los Zapotecos de Oaxaca, México. Universidad de Granada, Departamento de Antropología Social.

-Jiménez Naranjo, Yolanda (2008) "El paradójico camino de la Educación bilingüe, intercultural. Desde procesos culturalmente ubicados en la comunidad a objetos culturales re-situados en el aula en Multiculturalismo Educación intercultural y derechos indígenas en las Américas. Coordinadores. Dietz, Mendoza y Galván.

-López Melero M. (2003) "Diversidad y desarrollo: La diferencia como valor y derecho humano Conferencia, Sevilla, España. En. Confederación Española de Asociaciones de Padres de alumnos por la Enseñanza Pública. CEAPA-Universidad de Málaga. págs. 1-32.

-López Melero, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Archiona (99-132), Málaga: Aljibe.

-Martínez Casas, Regina y Rojas Cortez, Angélica (2006) "indígenas urbanos en Guadalajara: Etnicidad y Escuela en Niños y jóvenes Otomíes, Mixtecos y Purépechas" en el triple desafío "derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural coord. Pablo Yanes, Virginia molina y Oscar Gonzales págs.69-98.

-Millán Dena (2006) "La interculturalidad en la Educación: ¿Propuesta posible o utópica? en "Educación Intercultural y derechos humanos" Los retos del siglo XXI, Enrique Nieto Sotelo y María Guadalupe Millán Dena. Universidad Pedagógica Nacional. Págs. 16-69

-Millán Dena (2006)"Resignificación de algunos elementos para la educación intercultural en "Educación Intercultural y derechos humanos" Los retos del siglo XXI, Enrique Nieto Sotelo y María Guadalupe Millán Dena. Universidad Pedagógica Nacional. Págs.72-95

-Nolasco (1997) "Educación Bilingüe: La Experiencia en México en Indígenas en la escuela, Coordinadores. Bertely y Robles (1997) COMIE.

-Ornelas (2005) "Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria" Universidad Pedagógica Nacional

-Paradise Ruth (1991) "El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación, en: Infancia y Aprendizaje págs. 55, 73,85.

-Pérez Ruiz, Maya Lorena (2009) ¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo Intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportes y limitaciones en Estados plurales "Los retos de la Diversidad y la Diferencia, Laura R. Valladares de la Cruz, Maya Lorena Pérez Ruiz, Margarita Zárate, Universidad Metropolitana.

-Porter, G.L. (2004). "El reto de la diversidad y la integración en las escuelas". En: L. Arnaz, y Cols. La escuela inclusiva: Practicas y reflexiones (págs.15-25).Barcelona: GRAÓ.

-"(Postik M. J.M. y De Ketele, (1981).La Observación como proceso en Observar las instituciones educativas, pp.17-42; 1) la situación del observador,2) una tipología de la observación.

-Raesfeld, Lydia (2009) Niños indígenas en escuelas multiculturales Pachuca, Hidalgo, Trayectorias, Universidad Autónoma de Nuevo León- México, Vol. 11, Núm. 28, pp. 38-57.

-Rockwell, Elsie (1995) De Huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela, págs. 13-57. En E. Rockwell (Coord.) La escuela Cotidiana México; Fondo de Cultura Económica.

-Schmelkes, Sylvia (2004) "La política de la educación bilingüe intercultural "en México en Hernaiz Ignacio educación en la Diversidad experiencias y desafíos en la Educación Intercultural y bilingüe, UNESCO págs. 186- 196.

-Safa Barraza, Patricia (2002)"El concepto de *hábitus* de Pierre Bourdieu y el estudio de las culturas populares en México" Revista de la Universidad de Guadalajara, Número 24.

-Sandoval Etelvina (1995) "Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización En E. Rockwell (Coord.) La escuela Cotidiana México; Fondo de Cultura Económica.

-Saldivar Emiko (2006) "Estrategias de atención a la diferencia étnica en escuelas primarias de D. F, en el Triple desafío, derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural, Coordinadores. Yanes Pablo, Molina Virginia, Gonzales Oscar.

-Sanjurjo, Liliana (2010) "La escuela por dentro y el Aprendizaje Escolar-Los Procesos de Socialización Profesional en las Instituciones Educativas.

-Sariego, Juan Luis (2002)" El Indigenismo en la Tarahumara: identidad, comunidad, relaciones interétnicas y desarrollo en la Sierra de Chihuahua, México: INI-INAH.

-Stavenhagen, Rodolfo (2006) "La Presión desde abajo: Derechos Humanos y Multiculturalismo" en D. Gutiérrez Martínez (Coord.) Multiculturalismo. Desafíos y Perspectivas. págs. 213-224, siglo XXI, México.

-SEP –CGEIB (2004) Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México.

-Pereda, Alfonso Alicia (2012) "Análisis del discurso para la atención a la diversidad" en seminario de temas selectos tomado en la Maestría en Desarrollo Educativo en el semestre enero-junio 2012.

-Prieto Castillo, D. (1990). *Diagnóstico de comunicación social*. Quito, CIESPAL

-Thompson, B. John (1998) "Metodología de la interpretación" en Ideología y cultura moderna, segunda edición, México pág. 396.

-Tubino, F. (2005) "El interculturalismo latinoamericano y los Estados Nacionales" en Rodríguez, M. (comp. Foro de Educación, ciudadanía e interculturalidad. México: SEP / CGEIB, FLAPE, Observatorio Ciudadano, Contra Corriente.

-Tubino, F. (2009) "El interculturalismo" Conferencia impartida en el marco del seminario. Cuerpo Académico de Diversidad, Ciudadanía y Educación, Área Diversidad e Interculturalidad. México: UPN, Ajusco. Noviembre.

-Villoro, Luis "Del estado homogéneo al estado plural "en estado plural, pluralidad de las culturas, Paídos/UNAM, F.F. Y L, México 1998, pp. 9-62(biblioteca Iberoamericana de ensayo)

-Walsh C. (2008) "Interculturalidad critica. Pedagogía de- colonial, en Villa y Grueso (compiladores.) Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad. Colombia: alcaldía de Bogotá- UPN.

- Woods, Peter. (1993) La escuela por dentro. Barcelona, Paídos.