

**MODELO DE GESTIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS
DOCENTES INTERCULTURALES**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA,
CON ESPECIALIDAD EN GESTIÓN EDUCATIVA
Y PROCESOS ORGANIZACIONALES EN EDUCACIÓN BÁSICA**

PRESENTA

LIC. MARÍA ESCAMILLA SÁNCHEZ

**DIRECTORA DE TESIS:
MTRA. MAIRA MARTHA SOSA BARRALES**

MÉXICO, D.F., FEBRERO, 2015

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ESPECIALIDAD EN GESTIÓN
EDUCATIVA Y PROCESOS ORGANIZACIONALES EN EDUCACIÓN
BÁSICA**

TESIS

**MODELO DE GESTIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS
DOCENTES INTERCULTURALES**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN
BÁSICA CON ESPECIALIDAD EN GESTIÓN EDUCATIVA Y PROCESOS
ORGANIZACIONALES EN EDUCACIÓN BÁSICA**

PRESENTA

LIC. MARÍA ESCAMILLA SÁNCHEZ

**DIRECTORA DE TESIS:
MTRA. MAIRA MARTHA SOSA BARRALES**

MÉXICO, D.F., FEBRERO, 2015

ASUNTO: DICTAMEN DEL TRABAJO
PARA TITULACIÓN (TESIS)

México D.F. a 13 de enero de 2015

LIC. MARÍA ESCAMILLA SÁNCHEZ
P R E S E N T E

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta unidad y como resultado del análisis realizado a su tesis titulada:

“MODELO DE GESTIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES INTERCULTURALES”

Y a propuesta de la directora de su tesis **MTRA. MAIRA MARTHA SOSA BARRALES**. Usted reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorable su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la Maestría en Educación Básica.

ATENTAMENTE
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”



S.E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 096 D.F. NORTE

DR. HÉCTOR GASPARD DEL ÁNGEL
DIRECTOR DE LA UNIDAD 096 NORTE

HGDA/MHR/jtu

DEDICATORIA

A mi padre
Ignacio Escamilla Sánchez
por su ejemplo de vida y
sus esfuerzos constantes
para enseñarme el valor
del trabajo y el estudio.

A mis hermanos J. Santos, Ramón, José,
Mode, Ofelia, Araceli y J. Jesús
por impulsarme para lograr esta meta.
Agradezco su cariño y apoyo incondicional.

A mis queridas hijas
Aleida, Karla y Sheila
por acompañarme con amor y paciencia
en la consecución de este proyecto tan anhelado.

A mis pequeños nietos
Emiliano y Santiago
porque su mirada me inspira para construir
una sociedad más humana y justa.

AGRADECIMIENTOS

A mi Directora de Tesis

Mtra. Maira Martha Sosa Barrales

por su presencia tenaz

para guiarme en la culminación

de este trabajo.

¡Gracias por siempre!

A mis lectores de Tesis

Dra. Mariana Aguilar Bobadilla, Dra. Claudia Alaníz Hernández,

Dra. Anabela López Brabilla, Dr. Luis Reyes García,

por sus observaciones puntuales y sus valiosos comentarios

que me permitieron enriquecer este documento.

Al personal directivo y docente

de la Maestría en Educación Básica

de mi querida Unidad 096,

por ofrecerme su experiencia

con generosidad y profesionalismo.

A mis compañeros de viaje

de la primera generación de la MEB

por iluminar mi conciencia y mi corazón

con sus saberes y su cariño.

ÍNDICE

	INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO 1	ACERCA DE LA INTERCULTURALIDAD	16
1.1	Algunas experiencias interculturales	17
1.2	La cultura: ese elemento distintivo de los pueblos	26
1.3	¿qué entendemos por interculturalidad?	29
1.4	Historia de la interculturalidad	36
1.5	Una educación intercultural	41
1.6	Criticas a la interculturalidad	48
CAPÍTULO 2	LAS COMPETENCIAS DOCENTES INTERCULTURALES	56
2.1	El origen de las competencias	56
2.2	Definiendo a las competencias	62
2.3	Las competencias docentes	66
2.4	Las competencias docentes interculturales	70
CAPÍTULO 3	LA GESTIÓN	84
3.1	Acerca de la gestión y la administración	85
3.2	La gestión escolar	91
3.3	Modelos de administración escolar	95
3.4	Evolución de la gestión en la escuela pública de México	100
3.5	Elementos básicos para la gestión escolar: el conflicto, la comunicación y el liderazgo	109
CAPÍTULO 4	LA INTERCULTURALIDAD EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS	116
4.1	La interculturalidad en el panorama internacional	118
4.2	La interculturalidad y las políticas educativas en México	121
4.3	La producción de materiales y libros de texto en lenguas indígenas en México	133
4.4	Propuestas indias e indigenistas a la educación	140
4.5	La interculturalidad como propuesta de la Reforma Integral de la Educación Básica	143
4.6	Modificaciones legales al respecto de la interculturalidad	148
CAPÍTULO 5	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	161
5.1	Contexto escolar	162
5.1.1	Diagnóstico de la población general	165

5.1.2	Diagnóstico de la población indígena	168
5.2	Metodología de Investigación	173
5.2.1	Diagnóstico pedagógico	176
5.2.2	Objetivos del Modelo de Gestión para el Desarrollo de Competencias Docentes Interculturales	178
5.2.3	Evidencias del Modelo de Gestión para el Desarrollo de Competencias Docentes Interculturales	181
5.2.4	Vulnerabilidad del Modelo de Gestión para el Desarrollo de Competencias Docentes Interculturales	182
5.3	Diagnóstico escolar ante la perspectiva intercultural	185
5.3.1	Competencias docentes previas a la implementación del Modelo de Gestión	187
5.4	Modelo de Gestión para el desarrollo de competencias docentes interculturales	197
5.4.1	Acercamiento del directivo con la comunidad indígena	197
5.4.1.1	Sensibilización de los docentes acerca de la comunidad indígena	198
5.4.2	Participación del colectivo docente en la Transformación Escolar	202
5.4.3	La puesta en marcha de la planeación estratégica	205
5.5.	Plan de Intervención dirigido a los docentes	207
5.6	Seguimiento del Modelo de Gestión para el Desarrollo de Competencias Docentes Interculturales.	210
CAPÍTULO 6	ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	214
6.1	Análisis de resultados	214
6.1.1	Competencias Actitudinales	215
6.1.2	Competencias Procedimentales	223
6.1.3	Competencias Conceptuales	231
6.2	CONCLUSIONES GENERALES	251
	BIBLIOGRAFÍA	259
	FUENTES DE CONSULTA	265
	ÍNDICE DE SIGLAS	268
	ANEXOS	269

INTRODUCCIÓN

Las sociedades actuales son entidades complejas que demandan cada vez más la atención especializada a sus diferentes problemas. Atrás quedaron los tiempos en que la escuela tenía asignadas funciones educativas muy precisas y acotadas. La realidad actual ha incorporado una infinidad de elementos que vuelven cada vez más difícil y agobiante la tarea del docente. Su función se ha extendido para incorporar tareas socializantes además de las educativas.

Después de lograr casi en su totalidad la cobertura, la educación básica empuja ahora sus esfuerzos hacia la calidad. Sin embargo los grupos humanos conllevan en su composición múltiples características que deben atenderse y que se relacionan con factores sociales, económicos, políticos, históricos, biológicos, etc. los cuales vuelven aun más compleja la tarea educativa.

Las necesidades de la sociedad aumentan conforme se obtienen más elementos de análisis de la realidad y con ello, mayor conocimiento científico para entenderla. Lo anterior nos permite explicar por qué, hace cien o cincuenta años las cosas nos parecían más simples que hoy. Si agregamos a ello que actualmente la diversidad de culturas e identidades nos presentan una infinidad de facetas como lo son las minorías nacionales, los pueblos indígenas, las minorías religiosas, las minorías sexuales, las minorías racializadas, etc. que rompen con la ilusión de una sociedad homogénea que durante años se persiguió como el ideal y como única opción para lograr la convivencia pacífica entre los seres humanos.

En el campo educativo los primeros retos de la sociedad mexicana independiente se reducían a la alfabetización y en el campo político a la construcción del Estado-Nación. Lejos han quedado esos tiempos, los retos actuales nos piden poner nuestro empeño e imaginación para construir una sociedad más democrática que permita concretar condiciones de justicia social, igualdad de oportunidades, respeto ante la diferencia y disposición para aprender y trabajar con los demás.

México es una nación pluricultural que se negaba a si misma, y que pretendía modelar una nación homogénea integrando para ello a los grupos indígenas a una visión de desarrollo y progreso que les exigía la renuncia a su cultura ancestral para asumir los principios de una cultura nacional única. No se consideró en esa coyuntura histórica que la diversidad nos enriquece.

Los conflictos que se han generado a partir de la confrontación de las distintas maneras de ver el mundo le han dado forma a un modelo de convivencia entre los seres humanos con culturas diferentes para que, en un marco de respeto, tolerancia y equidad, lograr una interacción que nos permita avanzar hacia una sociedad más integrada y no por ello homogénea. Para lograrlo, se propone la interculturalidad.

El presente Proyecto de Intervención gira en torno a la problemática relacionada con la profesionalización de los docentes de educación básica y qué, con el paradigma educativo actual, identificamos como competencias, concretamente se propone: Un Modelo de Gestión para el Desarrollo de Competencias Docentes Interculturales. Actualmente los saberes fundamentales que requieren los docentes para ejercer su trabajo dentro y fuera del aula se especifican a través de estándares¹. Ya no es suficiente con manejar un acervo de técnicas grupales, ciertas metodologías para la enseñanza, control de grupo, elaborar un avance programático y aplicar exámenes escritos al final de un bloque de estudio. Ahora es necesario demostrar más que eso, requerimos competencias docentes que se correspondan con las competencias que la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) establece en el Perfil de Egreso². Podemos observar como, en el Plan y

¹ Los estándares son parámetros que permiten comparar y reconocer los elementos clave que se persiguen y que dan dirección a las actividades propuestas para el logro de objetivos y metas. A través de ellos se propone lograr la pertinencia, relevancia, la eficiencia y la eficacia en el servicio educativo. SEP. Programa Escuelas de Calidad. PETE Simplificado. Recomendaciones para elaborar el Plan Estratégico de Transformación Escolar. México. 2010. Pág. 68.

² El cual especifica los rasgos deseables que deben mostrar los estudiantes al término de la Educación Básica en términos de competencias para la vida.

programas de Estudio 2011, se plantean los Estándares de Gestión para la Educación Básica como normas que orientan las prácticas y las relaciones de directivos, maestros, alumnos y padres de familia.

Los tiempos actuales exigen poner en acción los saberes para resolver las problemáticas de la vida diaria, de la vida real de nuestros alumnos y de nuestra práctica docente. Se persigue dejar atrás la desvinculación que se estableció entre la escuela y la sociedad. A través de los campos formativos³ se propone tender los puentes entre las diferentes asignaturas y dejar atrás los conocimientos vacíos y atomizados. La transversalidad se empeña en parecerse a la realidad y para ello organiza situaciones de aprendizaje que vinculan los conocimientos de las diferentes asignaturas para la resolución de situaciones problemáticas de la vida cotidiana. Sin embargo es difícil luchar contra las inercias de la formación de los profesores y de los padres de familia, quiénes construyeron su racionalidad precisamente en la Educación Tradicional que se afanaba en preparar a los niños y jóvenes para la resolución de tests que únicamente median la cantidad de información que se podía guardar en la memoria y la habilidad para resolver situaciones problemáticas artificiales. La tarea es promover la profesionalización de los docentes para lograr las competencias que nuestra labor requiere.

En este documento presentamos una realidad concreta de una organización de escuela primaria urbana, ubicada en la delegación Gustavo A. Madero de la Cd. de México, con una tercera parte de su población escolar, perteneciente a una comunidad indígena mixteca que migró a la Cd. de México. Niños que hablan el mixteco y muy poco o casi nada de español, se enfrentan a un sistema educativo, con libros de texto, materiales de apoyo y tareas a realizar en un idioma que no dominan, compañeros de clase que piensan y tienen costumbres diferentes.

³ De acuerdo con la propuesta de presentar los conocimientos tal y como se observan en la vida real, se consideran cuatro campos formativos que aglutinan a las asignaturas que de manera tradicional se han trabajado en la educación básica.

Es necesario reconocer todas las implicaciones que conlleva una cosmovisión diferente de la realidad, implícita en el uso de un idioma diferente al español, los docentes de la escuela Insurgente Morelos no son profesores indígenas, no se han capacitado por la SEP para atender a población indígena, y sin embargo, las circunstancias de nuestra escuela los han colocado ante la necesidad de dar la atención a niños que hablan el mixteco y comienzan a hablar el español.

La población indígena es la que menos oportunidades ha tenido de acceder al sistema educativo, si a lo anterior le sumamos la falta de pertinencia y relevancia del modelo y el hecho de que éste, ha sido diseñado para ser transmitido exclusivamente a través del castellano, llámese ausentismo, deserción o reprobación, la expulsión de los niños y niñas indígenas del sistema escolar ocurre bastante temprano, pues no considera la experiencia cultural producto de la socialización, e ignora la lengua y cultura⁴ indígenas dejando de lado una porción importante de su realidad. La discontinuidad entre lo que se aprende en la casa y lo que la escuela enseña es manifiesta, y se acrecienta cuando los maestros no pertenecen a su mismo grupo cultural, lo cual provoca un shock psíquico en los niños indígenas pues implica la exigencia de renunciar a muchos aspectos de su identidad.

En la escuela pública actual se contemplan muchos elementos para atender a la diversidad, cuando menos en el papel. Así pues, encontramos en el Plan y Programas de Estudio, diversas sugerencias metodológicas para la atención a la diversidad, sin embargo, como docentes nos gana la inercia de los aprendizajes de nuestra historia personal sobre el apropiamiento de los conocimientos escolares y no recuperamos apropiadamente las propuestas metodológicas que enfatizan la interculturalidad como un eje transversal en las diferentes asignaturas. Por lo que, en el presente Proyecto de Intervención se plantea un Modelo de

⁴ El complejo patrón de creencias y prácticas, conocimientos y habilidades, ideas y valores, hábitos y costumbres propios de un grupo humano para sobrevivir y satisfacer las necesidades biológicas y sociales.

Gestión para el Desarrollo de Competencias Docentes Interculturales en atención a la diversidad lingüística y cultural presente en nuestro plantel.

Para ello consideramos necesario relacionar este Proyecto de Intervención con el Plan Estratégico de Transformación Escolar, de tal manera que, los avances logrados por los docentes, impacten en el Plan Anual de Trabajo que como parte de la gestión escolar se elaboró en la Escuela Primaria Insurgente Morelos al inicio del ciclo escolar 2010-2011, teniendo continuidad en los ciclos 2011-2012 y 2012-2013.

Se analiza el caso de la Escuela Primaria Insurgente Morelos y la implementación de un Modelo de Gestión para el Desarrollo de las Competencias Docentes Interculturales que permita mejorar la atención a la población indígena de la misma y de esta manera enriquecer a toda la comunidad escolar con el apropiamiento de más formas de ver el mundo. Nuestros esfuerzos están encaminados a transformar nuestra realidad escolar, a generar conocimiento nuevo que a su vez, sirva de referente para experiencias similares.

El presente documento se organiza en seis capítulos en los que se exponen cada uno de los elementos teóricos y contextuales que explican las categorías de análisis en que se sustenta este proyecto de intervención, así como la propuesta de intervención realizada, el análisis de los resultados obtenidos y las conclusiones que del mismo se desprenden. A continuación se detalla el contenido de los mismos.

En el primer capítulo se exponen algunas experiencias sobre educación intercultural en diversas escuelas y regiones que nos permiten apreciar el desarrollo de las mismas de manera concreta y tomar nota puntual de los obstáculos y de los facilitadores que las acompañaron en su aplicación, y se comentan ciertas investigaciones que, sobre la interculturalidad se han llevado a cabo, las cuáles nos aportan ejes de reflexión importantes de considerar, además,

se precisa a qué nos referimos con el concepto de interculturalidad, cuándo surge como tal, a qué necesidades sociales quiere responder y de qué manera se plantea para incorporarlo al contexto escolar a través de la llamada educación intercultural. Se analizan las posibilidades que el espacio escolar ofrece para desarrollar un proyecto intercultural y enriquecer a la comunidad educativa aprovechando la diversidad para el intercambio de valores y actitudes a partir del diálogo y el respeto. De igual manera se mencionan algunas críticas al modelo intercultural respecto a sus limitaciones para transformar y resolver problemáticas sociales y económicas a través de la educación.

En el segundo capítulo se aborda el nuevo paradigma de competencias que ha transformado planes y programas de estudio en los distintos niveles educativos, se busca esclarecer su origen y se presentan diferentes posturas acerca de su definición, además de reconocer las competencias que de manera específica requieren los docentes para realizar un desempeño acorde con la Reforma Educativa⁵ y con las exigencias de la sociedad actual, y en especial las llamadas competencias docentes interculturales imprescindibles, para poder construir escenarios educativos en un contexto escolar que considere la diversidad de cosmovisiones en él presentes, en pos de un ambiente intercultural.

En el capítulo tercero se puntualiza acerca del concepto de gestión, que ha irrumpido en la escuela pública y se plantea como la capacidad de la comunidad escolar para reflexionar y tomar decisiones en busca de la eficacia y la calidad. Se analizan los modelos de gestión que subyacen en las organizaciones actuales, y específicamente el modelo de gestión que la Secretaría de Educación Pública propone para las escuelas de los diferentes niveles de la educación básica. También se analizan los diferentes movimientos de gestión que, a nivel internacional, han surgido a lo largo de las últimas décadas y su relación con las políticas educativas de nuestro país para modelar la administración escolar.

⁵ Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB).

En el capítulo cuarto se presentan las propuestas de los diferentes organismos internacionales que han incidido en las actuales políticas educativas a propósito de la interculturalidad, y de qué manera las ha incorporado el gobierno mexicano a la escuela pública, en el cumplimiento de los acuerdos suscritos. Se evidencia la histórica discriminación a los pueblos originarios en los esfuerzos por lograr su castellanización y la enorme resistencia al reconocimiento de su cultura. Los diferentes enfoques implementados por el Estado para ofrecerles atención educativa que incluyen esfuerzos editoriales en su propia lengua así como la reciente reforma educativa para la educación básica que enarbola la interculturalidad. Se observan las recientes modificaciones legales a la Constitución que reconocen el derecho de las comunidades indígenas a su cultura, lengua, tradiciones y que rompen el modelo homogeneizador educativo, para proponer una educación intercultural que recupere sus saberes y que haga de la diferencia una posibilidad para enriquecernos. Se indaga acerca de la Educación indígena en México y las limitaciones que supone esta modalidad dada la intensa migración de los diferentes grupos indígenas dentro del país.

En el quinto capítulo se expone el problema educativo específico de la escuela primaria regular Insurgente Morelos ubicada al norte de la Cd. de México y que presenta la particularidad de tener en su población escolar el 32% de niños indígenas mixtecos migrantes, lo cual planteaba situaciones especiales para su atención, considerando que los profesores y la directora, no cuentan con el perfil de profesores bilingües, por lo que se propone un Proyecto de Intervención fundamentado en la interculturalidad y estructurado en un Modelo de Gestión para el Desarrollo de Competencias Docentes Interculturales que promueva la atención a la diversidad cultural y lingüística. Este proyecto se relaciona con la misión y visión del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), que de manera institucional, la Secretaría de Educación Pública (SEP), requiere a cada centro escolar. Para ello se diseñaron objetivos y actividades para cada una de las dimensiones del Plan Anual de Trabajo (PAT), que se corresponden con el Proyecto de Intervención aquí planteado, de tal manera que la actualización de los

profesores responda a las necesidades específicas del plantel. En esta planeación se establece la acción conjunta de la planta docente y directora que involucra a toda la comunidad escolar, y que en los últimos tres ciclos escolares 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013 ha buscado justamente, promover un enfoque intercultural en cada una de las dimensiones que se contemplan en el PETE, a partir de la gestión de competencias docentes interculturales para incidir de manera favorable en cada uno de los elementos que componen a nuestra comunidad escolar.

Finalmente el sexto capítulo nos remite a la evaluación y el seguimiento del Proyecto de Intervención, para lo cual, se contempló el registro continuo de las acciones y los resultados, que a su vez nos permitió el ajuste de las actividades, los recursos y el tiempo para adecuarlos a la realidad cambiante y compleja del contexto escolar. Se realiza el análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados arrojados por los diferentes instrumentos utilizados en esta intervención y se presentan las conclusiones generales que se desprenden de dicha experiencia intercultural que esperamos sean de utilidad para otras similares.

Cerramos este documento con la bibliografía, las páginas Web consultadas y el índice de siglas, así como los anexos utilizados a lo largo de las diferentes acciones realizadas en la escuela primaria Insurgente Morelos y que sustentan el presente Proyecto de Intervención denominado Modelo de Gestión para el desarrollo de las Competencias Docentes Interculturales y cuyo principal objetivo ha sido brindar una oportunidad educativa a los niños indígenas migrantes de carne y hueso que se encuentran en nuestro plantel.

CAPITULO 1 ACERCA DE LA INTERCULTURALIDAD

*No se puede educar en la
diversidad sin diversidad.*

Xavier Lluch

En este capítulo se exponen algunas experiencias interculturales llevadas a cabo en diferentes niveles educativos, en las cuales se plantean los objetivos, estrategias y dificultades que conlleva el desarrollo y la construcción de ambientes interculturales en el espacio escolar. Desde el esfuerzo para formar a docentes que en sus prácticas educativas atiendan la interculturalidad, pasando por una investigación que explora la efectividad del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en la vida cotidiana de una escuela urbana que niega la presencia de los niños indígenas, hasta la paradoja de una escuela inscrita en el corazón de una comunidad indígena que ignora el universo pedagógico de las prácticas culturales que en ella se gestan y reduce sus prácticas interculturales al folklore y a las paredes de la escuela.

Asimismo se precisan los términos multiculturalidad, monoculturalidad, multiculturalismo, interculturalidad e interculturalismo, estableciendo claramente las diferencias que existen entre ellos y que es preciso reconocer. Este análisis nos llevará a un recorrido por su origen y la relación que éstos fueron tejiendo con las diferentes políticas educativas implementadas al respecto en el ámbito internacional y en nuestro país.

En relación a la interculturalidad, en este apartado se presentan diversas voces que la ubican en el tiempo y los lugares en los que inicialmente se consideró a la escuela como un espacio idóneo para desarrollar la educación intercultural.

Posteriormente se abre la discusión acerca de la posibilidad de construir un proyecto intercultural dentro del ámbito escolar, dado que es un lugar donde confluyen las tensiones y conflictos de los diferentes grupos que componen a la sociedad producto a su vez de las diferencias étnicas, religiosas, económicas,

sexuales, etc. y que son parte inherente de la misma. Para ello se plantean las posibilidades que la escuela intercultural ofrece para aprovechar la diversidad como una gran posibilidad para el intercambio de valores y actitudes sobre la base del respeto, el diálogo, la equidad y la cooperación. Al mismo tiempo que se propone erradicar prejuicios, estereotipos, conductas y actitudes racistas que los grupos mayoritarios tienen hacia los grupos minoritarios. Y en el caso específico de los grupos indígenas se apuesta por el conocimiento y reconocimiento de sus aportes culturales para enriquecer a nuestra sociedad de tal manera que la interculturalidad sea para todos.

Se propone una mirada a lo intercultural a la luz de la antropología, la sociología y los estudios comunicacionales. Se analiza la propuesta de tomar como punto de partida el reconocimiento de las diferencias, corregir las desigualdades y conectar a las mayorías a las redes globalizadas.

Por último se analiza de manera crítica los alcances de la escuela para construir la interculturalidad dado que ésta, también se inserta en escenarios políticos, económicos, geográficos y sociales que no pueden ignorarse y que a su vez, determinan muchos de los conflictos que en ella se proyectan.

1.1 Algunas experiencias interculturales

La Educación Intercultural ha cobrado fuerza en las políticas educativas actuales sin embargo, no resulta fácil desarrollar proyectos de trabajo de este tipo en el entorno escolar, la falta de preparación en educación y estrategias interculturales de los docentes y de los profesores en formación dificultan la puesta en práctica de las mismas.

A pesar de ello hemos encontrado algunos esfuerzos muy interesantes como el que documentan Antonio Saldívar Moreno, Miriam Moramay Micalco Méndez, Elizabeth Santos Baca y Rocío Ávila Naranjo realizado en la Casa de la Ciencia en

Chiapas⁶, quiénes al cuestionarse sobre su compromiso personal ante la problemática relacionada con la desigualdad y la discriminación étnica, de género, de edad, socioeconómica, de discapacidades físicas, de idioma, de religión, de ideología, de dominación cultural y control hegemónico que impiden establecer relaciones basadas en la equidad y el respeto además del enriquecimiento y desarrollo de las culturas, se planteaban ¿cuáles podrían ser las acciones a realizar en el ámbito educativo?, ¿cuáles son los enfoques pedagógicos más apropiados para el reconocimiento de la diversidad sociocultural y lingüística?, ¿cuáles deberían ser las herramientas teóricas y metodológicas que los maestros requieren manejar en una perspectiva educativa intercultural?, y ¿cuáles son las actitudes básicas de los docentes para impulsar un enfoque educativo intercultural?.

Consideran que no hay respuestas suficientes para estas interrogantes ya que los planes educativos no son pertinentes a la diversidad presente en las escuelas pues se sustentan en un modelo homogeneizante. Sin embargo plantean que se debe trabajar para convertir a la escuela en un espacio con mayor equidad y respeto a las diferencias culturales de los alumnos. Por lo que ven necesario promover las estrategias y contenidos éticos, procedimentales y conceptuales necesarios para construir una sociedad que vea en la diversidad la oportunidad pedagógica para aprender y crecer juntos y no un obstáculo o problema.

Este proyecto fue impulsado por el área de Pedagogía y Diversidad de la Casa de la Ciencia e implementado a manera de un Diplomado denominado “Educación en y para la diversidad”, mismo que, fue ofrecido a normalistas y profesores en servicio de Chiapas en el ciclo escolar 2001-2002, y su objetivo era utilizar y crear estrategias pedagógicas que atiendan la diversidad cultural, de grados y ritmos de aprendizaje entre otras, para favorecer una práctica participativa, crítica y respetuosa de las diferencias. Para ello integraron elementos constructivistas y de

⁶ En “Los Retos en la formación de maestros en educación intercultural.” Artículo publicado en la Revista Mexicana de Investigación Educativa, ene-mar 2004, Vol. 9, Núm. 20, pp. 109-128.

la psicología humanista para propiciar la metapercepción (entendida como la acción de propiciar que los participantes cambien su nivel de perspectiva a partir de la reflexión y el análisis de los materiales y su práctica educativa).

Se consideraron los contenidos conceptuales y se enfatizó en los procedimentales y actitudinales, considerando los conocimientos previos para construir aprendizajes significativos. Se realizó un trabajo grupal para recuperar la autoestima, la identidad cultural y las formas de interacción con las demás culturas. Se propició que los docentes vivenciaran las metodologías constructivistas y participativas recurriendo a situaciones personales discriminatorias o de discriminación de tal manera que les facilitaran la percepción de emociones y pensamientos para reflexionar y abstraer, construir propuestas y transformar.

Los objetivos planteados fueron cuatro:

- 1) Tomar conciencia de la problemática que se genera cuando hay relaciones desiguales entre las culturas.
- 2) Promover actitudes de respeto hacia las diferencias culturales y desarrollar la competencia intercultural.
- 3) Conocer estrategias pedagógicas para enfrentar la problemática y generar actitudes diferentes hacia la diversidad.
- 4) Resignificar la interculturalidad no como problemática sino como oportunidad, dado que por definición implica interacción.

Se realizó una evaluación diagnóstica para indagar sobre el marco conceptual de los docentes acerca de la interculturalidad y posteriormente se trabajó durante una semana con vivencias y reflexiones sobre la interculturalidad para desarrollar la conciencia de lo que es discriminar y ser discriminado por diferencias culturales y de que manera ocurre esto en el aula, retomando las percepciones de los docentes para el análisis y la reflexión colectiva. También se presenta una dinámica de reflexión sobre la interculturalidad en el que se describen dos técnicas

grupales (el tirolito y contando en tzetzal) cuyos objetivos son descubrir los problemas de comunicación entre culturas, los mecanismos de imposición de una cultura a otra y comparar el esquema de pensamiento maya con el esquema occidental, en los que se incluyen preguntas para la reflexión.

Durante la segunda semana se trabajó con la metodología para recuperar las actividades que favorecen el respeto por las diferencias culturales y considerando elementos como la empatía, motivación, necesidad de aprender, deseo de romper barreras culturales, reconocerse y conocerse de nuevo, eliminar estereotipos negativos y superar la visión paternalista o de víctima. De tal manera que desarrollen la competencia intercultural que definen como integrar la parte cognitiva y emotiva, comprender en primer lugar la incomprensión del otro para comprenderlo, pensar de nuevo la cultura propia desde la perspectiva de otra.

Plantean cinco momentos en la secuencia metodología utilizada:

- 1) Desarrollo de una sesión:
 - a) recuperación de saberes,
 - b) experiencia directa (dinámicas de reflexión y confrontación de la práctica educativa),
 - c) reflexión personal y colectiva,
 - d) trabajo de expresión creativa.
- 2) Recuperación metodológica
- 3) Diseño de actividades para el aula
- 4) Prácticas educativas.
- 5) Evaluación, retroalimentación y sistematización.

Presentan los criterios que consideran importantes para la realización de actividades interculturales y que son:

Intersubjetividad

Reflexiona sobre las formas de interacción entre las culturas, las condiciones históricas, las diferentes cosmovisiones y la dinámica de transformación de la

sociedad. Se hace explícito la subjetividad y la Intersubjetividad presente y se plantean puentes de comunicación y nuevas formas de relación.

Se enseña para la vida

Los aprendizajes deben ser útiles para las necesidades de los niños en la comunidad, que sirvan para cambiar la realidad cotidiana, para que sean aprendizajes significativos. El contexto deberá ser tomado en cuenta permanentemente.

Se incorpora a la comunidad en procesos educativos

Los contenidos deben tener relación con las vivencias cotidianas de la comunidad, con sus problemas, con su caminar. Los espacios y los actores que participan en este tipo de educación no se limitan a la escuela, se enseña en la milpa, en el temascal, en el arroyo, en el bosque; se invita a participar a los papás y mamás, al promotor de salud, a los ancianos, al comité de educación, a las autoridades, etcétera.

Practicar, experimentar y manipular materiales

Se parte de la práctica, se reflexiona o teoriza y se regresa a la práctica. Contexto-texto-contexto. Es importante que los niños experimenten y manipulen lo que quieren aprender, que al finalizar tengan productos concretos.

Se problematiza

Promueve que los niños y niñas resuelvan problemas por sí mismos a los que de por sí tienen que enfrentarse, ya que esto entusiasma, motiva e interesa sobre el tema además de que se promueve la autonomía, la responsabilidad y la transformación de su realidad.

Todos aprendemos de todos

Todos y todas tenemos saberes importantes para compartir con otros; el niño y la niña también enseñan al maestro y sus compañeros.

El facilitador anima, motiva e interesa al grupo

Si las actividades son interesantes, divertidas y se plantean como retos hacen más significativo el aprendizaje de los niños y las niñas, pues ahí está el componente emocional. Además en las actividades divertidas recuperamos nuestra parte de niño, disfrutamos, investigamos, cuestionamos, nos arriesgamos.

Se promueve la autonomía y la autoformación

Considera al niño y a la niña con la capacidad de autoformarse y tomar decisiones y responsabilidades en cuanto a su propio proceso de aprendizaje.

Profundiza en el conocimiento y la valoración de la propia cultura

El aprendizaje relacionado con la cultura local se valora y se recupera la sabiduría de los ancianos, las maneras de producir de la comunidad, las formas de organizarse, de comunicarse, etcétera.

Lengua materna

Parte de la lengua materna y se toma en cuenta durante todo el proceso de aprendizaje, pues ella refleja la cosmovisión de la comunidad o sea su manera de entender el mundo, la vida.

Trabajo en colectivo

El trabajo en parejas, equipos, o de todo el grupo; significa que hay procesos de negociación, de cooperación, de resolución de conflictos y de solidaridad. En este criterio entra la confrontación de diferentes pensamientos e ideas.

Para la evaluación del proyecto se diseñaron diferentes instrumentos de diagnóstico de entrada, del proceso, final y de impacto sobre todo para conocer que tanto se habían transformado sus actitudes y su forma de percibir el rol del maestro, el uso de los espacios educativos y reconocer a los diferentes actores educativos, en los que se advierte el cambio logrado por los participantes ante los estereotipos estatistas, reduccionistas y limitados de los docentes, por modelos y estrategias más dinámicos y enriquecidos que les dan elementos para enfrentar a la diversidad presente en las escuelas de Chiapas.

Otra investigación sobre interculturalidad que se relaciona de manera muy particular con la que presentamos en la presente tesis, es la realizada por Rebeca Barriga-Villanueva⁷ en una escuela urbana de la Cd. de México con niños indígenas. Este trabajo se llevo a cabo en la escuela primaria vespertina “Pablo de

⁷ Barriga, Villanueva Rebeca, En “Miradas a la interculturalidad”. El caso de una escuela urbana con niños indígenas, Artículo publicado en la Revista Mexicana de Investigación Educativa, ene-mar 2008, Vol. 13, Núm. 39, pp. 1229-1254.

la Llave” ubicada en el barrio de San José, Culhuacán, Iztapalapa, misma que se encontraba inscrita en el proyecto Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes de la Secretaría de Educación Pública de México (SEP), enmarcado, precisamente, dentro del Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Una escuela con triple estigma a decir de Barriga-Villanueva, ya que es vespertina, con niños indígenas y migrantes, mismos que llegan con sus familias a la Ciudad por la falta de oportunidades económicas y educativas de sus comunidades de origen.

Las preguntas que guían dicha investigación son sí, ¿es realmente una escuela intercultural y bilingüe?, ¿Cómo se vive la interculturalidad en ella?, ¿Cuáles son las actitudes de los maestros y los niños hacia ella?, ¿Los niños indígenas se saben y se viven como tales?, ¿Se da el bilingüismo?, ¿Cuáles son las mayores dificultades para su aprendizaje?, ¿cómo se resuelven?

La escuela se describe con todas las reminiscencias nacionalistas pero sin ninguna alusión a la diversidad étnica y lingüística de México, lo que es señalado como un problema de doble arista al no presentar a los niños mestizos referentes claros y explícitos sobre la pluriculturalidad de su país y los indomexicanos no tienen oportunidad de reforzar su identidad y orgullo étnico, lo cual contrasta con la circunstancia de que dicha escuela estuviera acogida en un Programa Intercultural Bilingüe y con la negación de la Directora y los docentes, de que en ella estuvieran inscritos niños indígenas.

En el proyecto propuesto por la escuela se refería a mejorar la escritura, enfatizando en la comprensión lectora, lo cual representa uno de los obstáculos mas fuertes para los niños indígenas dado que viven un bilingüismo asimétrico y de transición permanente hacia el español lo cual afecta negativamente su aprendizaje, además del analfabetismo de sus padres y la enseñanza homogénea de los centros escolares. La directora no asumía esta diversidad, ni se mostraba interesada en la interculturalidad o las lenguas indígenas. Tampoco los docentes mostraron disposición para colaborar en esta investigación de corte etnográfico a

excepción de una profesora que permitió el trabajo con su grupo y que sí reconoció la presencia de niños indígenas y además manifestó los estereotipos discriminatorios hacia ellos como su color muy moreno, faltar mucho para ir a su pueblo y ser deficiente en la escuela.

Esta investigación se desarrolló a lo largo de un año y se tuvo la oportunidad de detectar a 18 niños indígenas en toda la escuela con los que se interactuaba durante el recreo, quienes, pronto fueron tomando confianza con la investigadora.

El trabajo principal consistió en observar la clase de español y el uso que los niños hacían de él, sobre todo los indígenas, seleccionando algunos ejercicios del libro de español como la entrevista, a partir de la cual se entrevistó a los niños del grupo y a los profesores de la escuela sobre las lenguas que se hablan en México lo cual involucró a todos y dio lugar para recabar mucha información al respecto. La parte difícil fue el registro de la información por escrito que manifestaron la mayoría de los niños y con mayor dificultad los niños indígenas, dadas las enormes diferencias fonológicas entre el español y las lenguas indígenas y particularmente, con el mazateco

También se realizaron diversas dinámicas con los alumnos del segundo grado entre ellas, una sobre las “lenguas de México”, conocer libros de texto en mazateco que llenaron de orgullo a los niños indígenas y en la que ellos fueron los protagonistas al hablar en su lengua y enseñar algunas palabras a sus compañeros. También compartieron que sus padres prefieren que hablen en español para que los entiendan todos. La interacción con los padres fue escasa, pero de acuerdo a la información dada por la directora del plantel, casi la mitad de ellos son analfabetas y el 77% de sus hijos no cumplen con tareas.

Una investigación de corte etnográfico realizada por Yolanda Jiménez Naranjo en el contexto de la región zapoteca de la Sierra Norte de Oaxaca y presentada por

Erica González Apodaca⁸, busca acercarnos a las concepciones y prácticas, que en el marco de algunas escuelas del sistema bilingüe intercultural, sostienen docentes, padres de familia y estudiantes. Interpreta datos empíricos obtenidos de un intenso trabajo de campo a la luz de la antropología, la fenomenología social y el interaccionismo simbólico. Y es a partir de esta de-construcción que se visibilizan los procesos culturales que al operar en la vida cotidiana de los planteles marcan la pauta de lo inter-cultural invisibilizado, lo cual resulta irónico en la “Escuela intercultural”.

Se analiza el reduccionismo de la escuela intercultural que circunscribe los procesos culturales comunitarios a los objetos situados en el aula, que acotan el contexto social al folklore, ignorando el potencial pedagógico del currículum cultural comunitario, es decir todo el universo pedagógico que subyace a las prácticas culturales cotidianas de una comunidad, los conocimientos que estas prácticas transmiten a sus miembros y los nuevos referentes de identidad y pertenencia que ahí se gestan. Se distinguen tres espacios de interacción escuela-comunidad llamados espacios interculturales :

- a) implícitamente negociado. Se circunscribe a los aspectos que se consensan como interculturales y referidos a la escuela como vínculo con “lo otro”: cultura, lengua, identidad.
- b) Intercultural clandestino. Se refiere a las dinámicas interculturales invisibilizadas y silenciadas por los actores, pero que suceden en los intersticios entre el espacio escolar y su contexto sociocultural más amplio.
- c) Conflictivo y no negociable. Donde se visualizan procesos interculturales que se expresan de manera abierta como conflicto sin posibilidad de negociación entre la escuela y la comunidad.

Para finalizar se transita a un nivel meta-cultural en el que se enfatiza la distinción entre identidad y cultura y sus implicaciones prácticas en los intentos de

⁸ González, Apodaca Erica. “Un estudio de caso de la región zapoteca”. Revista Mexicana de Investigación Educativa , abril-julio 2010, Vol. 15, num. 45, pp. 649-653.

interculturalizar la escuela. Al documentar la presencia implícita de lo intercultural en la escuela dentro de contextos de diversidad étnica y lingüística, nos cuestiona cómo estos marcos históricos, asimétricos y conflictivos, que distinguen lo étnico de otras expresiones de identidad o de diversidad, influyen en la configuración de las concepciones y prácticas interculturales de los actores educativos objeto de este análisis.

1.2 La cultura: ese elemento distintivo de los pueblos

Para profundizar en el análisis sobre la interculturalidad, es importante definir un concepto que es raíz de la misma, nos referimos a la cultura, pero ¿qué es la cultura?, y ¿cuál es su importancia en la vida de los pueblos?, ¿es la escuela el lugar dónde se adquiere la cultura?, ¿qué tan diferentes podemos permitirnos ser?, y ¿qué tan parecidos debemos ser? Estas son preguntas obligadas, pues tener claridad en los elementos que conforman la cultura nos ayudará a entender de qué manera y hasta que punto nos es posible interactuar con seres humanos provenientes de grupos culturales diferentes al nuestro. Se considera que la cultura es una red o un tejido, creado por el mismo ser humano conformado por conocimientos, creencias, mitos, instituciones y prácticas que cada grupo humano posee para adaptarse al mundo, asegurando su reproducción y persistencia.⁹ De tal manera que la cultura es un modo de vida que comprende toda la realidad existencial de las personas y comunidades de una sociedad y no tan sólo las artes, el folklore o las creencias. Podemos decir que, todas las actividades de los seres humanos son expresiones propias de su cultura y están enmarcadas dentro de la misma. Lo que denominamos cultura, pues, es un elemento complejo, polisémico y polivalente.

La cultura es un gran marco o contexto dentro del cual suceden, se desarrollan y se explican las situaciones y los fenómenos de la vida humana. Por ello, se hace

⁹ Ramírez de Velásquez Margarita, Raymundo Velásquez Jorge y Najarro Arriola Armando. “Apuntes para la formación intercultural”. Universidad Rafael Landívar. URL-KFW. Cofinanciado por Guatemala-Alemania. 2006. Pág. 23.

difícil comprender las acciones de personas de grupos culturales diferentes al propio. Si bien es cierto, se necesita una preparación especial para acercarnos al diálogo con los otros, es imprescindible para cultivar una actitud positiva hacia las relaciones interculturales.

Después de lo anteriormente expuesto, se comprende que todos los pueblos, sin excepción, son portadores de cultura y deben considerarse como adultos. Recuperando a Levi-Strauss, consideramos que la problemática de la cultura en las ciencias sociales ya no se sostiene la idea que postula en la historia una 'infancia de la humanidad', es decir, no existen culturas inferiores y debe reconocerse, la igualdad en principio de todas las culturas." Desde este punto de vista "son hechos culturales tanto una sinfonía de Beethoven como una punta de flecha, un cráneo reducido a una danza ritual."¹⁰

Se plantea que la cultura se mueve en tres niveles: el ético-simbólico, el institucional y el instrumental, los cuales están determinados por el idioma y la historia de cada grupo humano. Pero no todos los niveles de la cultura pueden transferirse. En el nivel ético- simbólico, se ubican los elementos correspondientes a las costumbres y tradiciones como la cosmovisión, el sistema de valores, la relación con la naturaleza, la relación con el tiempo, la concepción de lo sagrado, la creación, la vida, la identidad del grupo, etc. se consideran originales y no transferibles entre culturas. El nivel institucional se estructura por las formas de existencia social-normativa, ligadas a las dinámicas de poder y que cada grupo cultural establece las instituciones para normar la vida de sus miembros, generalmente son muy diferentes a las de otros grupos y por lo mismo muy difíciles de transmitir a otra cultura. El nivel instrumental se conforma por los medios para la producción de bienes, los cuales representan la manera en que el grupo se ha enfrentado a su medio, las técnicas, las tecnologías, los saberes, en especial los científicos, pueden ser compartidos y transmitidos a otros grupos

¹⁰ Ídem.

culturales.¹¹

Los seres humanos poseen respuestas de tipo mediato y su relación con la naturaleza viene mediada por una especie de puente simbólico que es la cultura, dentro de la cual encontramos respuestas o adaptaciones mediáticas como lo son: el lenguaje, la ciencia, el arte, la tecnología, la religión, las costumbres, entre otras. Y el conjunto de estas respuestas culturales se denomina cosmovisión. Tenemos diversas y, a veces, ideas equivocadas de la cultura. Frecuentemente, pensamos y oímos que hay personas con más cultura que otras o que hay unas personas cultas y otras incultas y es que la gente suele confundir la acumulación de títulos académicos con cultura. Un individuo podrá no haber asistido nunca a la escuela, no tener ningún grado de escolaridad y sin embargo poseer la cultura propia del grupo originario. La escuela es un escenario alterno para algunos grupos culturales, en el cual se acultura a sus nuevos miembros, pero no sustituye de ninguna manera a los demás escenarios que posibilitan la identidad cultural de los seres humanos.

La cultura, por lo tanto, es dinámica y continúa formándose según los grupos sociales van enfrentando su realidad y responden a la misma. Es importante conocer los antecedentes culturales y las experiencias de otras personas en vez de juzgarlas por nuestros propios estándares. La cultura es un elemento básico dentro de la interculturalidad porque nos permite entender los rasgos distintivos de otros seres humanos, que portan diferentes formas de pensar y de sentir, pero que se relacionan con nosotros en la institución llamada escuela y en las diversas actividades que dentro de ella se realizan. De ahí la importancia de impulsar las prácticas educativas a través de un modelo de gestión que atienda a grupos indígenas que asisten a una escuela regular como consecuencia de la migración en búsqueda de mejores condiciones económicas y que nos invitan con su presencia a crear un espacio de diálogo y de convivencia sin pensarlos como los otros sino en construir un nosotros.

¹¹ *Ibíd.*

1.3 ¿Qué entendemos por interculturalidad?

Antes de presentar las definiciones acerca de la interculturalidad es importante establecer la diferencia entre términos muy parecidos y que son usados como sinónimos al referirse a la interculturalidad como son multiculturalidad, monoculturalidad, multiculturalismo, interculturalidad, e interculturalismo, pero que sin embargo, entrañan muy claras diferencias que es necesario señalar para incorporarlas en nuestro discurso de manera adecuada y evitando confusiones.

Se precisará el concepto de multiculturalidad dada la estrecha relación que, como antecedente, sostiene con la interculturalidad. Miguel Argibay Hegoa¹² afirma que éste, es manejado como concepto sociológico o de antropología social y significa la existencia de diferentes culturas en un mismo espacio geográfico y social que cohabitan manteniéndose en guetos, con poca influencia de unas sobre las otras. Menciona que la sociedad de acogida suele ser hegemónica y generalmente establece jerarquías legales y sociales que colocan a los otros grupos en inferioridad de condiciones, lo que promueve el conflicto, el menosprecio y la creación de estereotipos y prejuicios que dificultan la convivencia social, siempre en detrimento de los grupos más débiles.¹³ Una situación que ilustra claramente lo anterior podemos observarla en Estados Unidos con los grupos de migrantes de naciones subdesarrolladas en donde se les niega incluso, derechos básicos como la educación y la atención médica, una residencia legal, trabajos con protección social. La sociedad estadounidense manifiesta de manera general, un menosprecio hacia los derechos humanos de mexicanos, sudamericanos, centroamericanos, etc. Y ha creado una infinidad de estereotipos discriminatorios y racistas hacia ellos de tal manera que, la permanencia en ese país se convierte en un verdadero suplicio para la gran mayoría.

¹² Consultado en http://www.bantaba.ehu.es/formarse/ficheros/view/Exposición_2_Sesión_1.pdf el 22 de junio de 2012.

No menos discriminador y racista es la propuesta del monoculturalismo y del que se señala que: “El monoculturalismo reflejaba las líneas de demarcación iniciadas por la política de inmigración de Estados Unidos: Keeping American White. Es pues, la propuesta para universalizar los presupuestos y términos de una sola cultura”.¹⁴ La asimilación para lograr una cara blanca acompañada de una cultura blanca.

Como respuesta al monoculturalismo surge el pluralismo cultural o multiculturalismo como una ideología o modelo de organización social que reta la hegemonía cultural del grupo étnico dominante y afirma la posibilidad de convivir armoniosamente en sociedad entre aquellos grupos o comunidades étnicas que sean cultural, religiosa y lingüísticamente diferentes. Se plantea como una resistencia a partir de las luchas por los derechos civiles y la contracultura en los años setenta. Valora positivamente la diversidad sociocultural y tiene como punto de partida que ningún grupo tiene por qué perder su cultura o identidad propia. En este modelo, la diversidad existente no desaparece sino que se mantiene, se recrea; no desaparece ni por adquisición de la cultura dominante y abandono del original, ni por el surgimiento de una cultura integradora con los aportes de los preexistentes. La diversidad cultural se considera algo bueno y deseable, se fomenta la práctica de tradiciones etnoculturales, se buscan vías para que la gente se entienda e interactúe respetando las diferencias.¹⁵ El multiculturalismo se plantea entonces, como un enfoque que “permite considerar la cultura y respeta la diversidad cultural donde se pueden plantear proyectos para desarrollar y hacer florecer la comunidad y el pensamiento que se identifica por medio de la lengua

¹⁴ Zarate Vidal, Margarita. “Las paradojas de la cultura, la razón de la diversidad o la diversidad de razones: multiculturalismo e interculturalismo”. en Valladares de la Cruz, R. Laura, Maya Lorena Pérez Ruiz, Margarita Zárate (compiladoras) Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia. México. UAM. 2009. Pp. 420-421.

¹⁵ Carlos Jiménez y Graciela Malgesini. “Guía de conceptos sobre migraciones racismo e interculturalidad”. Ed. La cueva del oso. Madrid.1997. Fuente: http://www.cnice.mecd.es/recursos2/atencion_diversidad/03_03_4a.htm

como la historia y un fruto compartido”¹⁶

Para entender la interculturalidad se requiere establecer su relación directa con el multiculturalismo y la influencia del mismo en las recientes políticas educativas. Se considera que el multiculturalismo generó una fuerte influencia teórica que renovó la atención de la diferencia cultural en la escuela, además de reforzar el modelo educativo creado con anticipación para atender a los pueblos indígenas y también de propiciar la generación de políticas educativas que permitieron su implementación. Es decir que el multiculturalismo abona la introducción del enfoque intercultural en la educación para garantizar un tratamiento adecuado a las diferencias étnicas y culturales dentro de la escuela.¹⁷

El multiculturalismo como corriente filosófica y a través de sus postulados básicos busca la construcción de una sociedad respetuosa y tolerante de su diversidad cultural y la vinculación con el campo educativo. Para ello propone la búsqueda de una situación ideal en donde todas las culturas alternen e interactúen en condiciones simétricas y equitativas que es llamada interculturalidad. Lo anterior requiere la intervención del Estado en diferentes ámbitos, desde la elaboración de leyes para facilitar la inclusión y el reconocimiento, así como políticas compensatorias¹⁸ hacia las culturas minoritarias que reduzca su marginación. Finalmente es necesario que se eduque a la sociedad en la tolerancia, el respeto y en la revaloración de lo diferente para que asuma dichos cambios y modifique su actitud. Aquí es donde la educación formal, en el espacio escolar, aportaría sus esfuerzos para enseñar la revaloración de las culturas y de lo diferente, facilitando

¹⁶ Salmerón, Fernando, “Diversidad Cultural y Tolerancia”. Paidós. UNAM.1998, p.11

¹⁷ Velasco Cruz, Saúl en Valladares de la Cruz, R. Laura, Maya Lorena Pérez Ruiz, Margarita Zárate (compiladoras) Op. cit. México, UAM. 2009. Pp. 334.

¹⁸ Se denominan políticas educativas compensatorias al conjunto de medidas políticas, económicas, sociales, y escolares de discriminación positiva que se aplican sobre una población afectada por pobreza económica, social y cultural con el propósito de reducir y paliar su desventaja. En el caso de nuestro país se encuentran las becas de “oportunidades”, los desayunos escolares, y principalmente la educación compensatoria.

las condiciones para que la interculturalidad se vuelva una realidad. Se apuesta por la educación para lograr una interacción simétrica de las diferentes culturas aunque para ello, debe dotarse de una orientación específica que es conocida como enfoque intercultural. La educación con enfoque intercultural pudiera promover esta revaloración, ofreciendo mejores posibilidades a los chicos pertenecientes a las culturas en desventaja, posibilitando su inclusión, aceptación y mejorando su autoestima.¹⁹

La interculturalidad se institucionaliza como política a través del interculturalismo, pues se orienta a brindar la atención a los grupos diferentes o minoritarios en la sociedad. A su vez la Interculturalidad es un concepto surgido desde el campo educativo y con aportación desde otros ámbitos como la sociología, la antropología o la psicología, es un concepto que trata de superar las carencias del concepto de multiculturalismo que, tal vez, denota una situación más bien estática de la sociedad, al contrario de ésta, que trata de reflejar, de manera dinámica, la interacción de diferentes culturas entre sí. Propone el contacto y la interacción, la mutua influencia, el sincretismo, el mestizaje cultural y se agrega como una posibilidad más para la ciudadanía común y diferenciada.

La interculturalidad desde la educación se fundamenta en la consideración de la diversidad humana como oportunidad de intercambio y enriquecimiento; en la incoherencia pedagógica de la educación monocultural, en su aplicación generalizada a todo el colectivo en el convencimiento de que ningún individuo puede llegar a instituir su propia diferencia como elemento positivo de su identidad si no es, a la vez, reconocida por los demás.²⁰

De allí la importancia de situar la cultura como elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño, pues en ella se encuentran constituidos todos los saberes que social e individualmente lo conforman, todas las representaciones significativas de la realidad, se derivan de las experiencias

¹⁹ Velasco Cruz, Saúl. Op. Cit.

²⁰ Carlos, Jiménez, Op. Cit.

en las actividades familiares y en la comunidad.²¹

Schmelkes²² sostiene que son dos tipos de asimetrías contra las que se debe luchar, la asimetría escolar y la asimetría valorativa. Al respecto de la asimetría escolar menciona que es aquella que los indígenas enfrentan y tiene que ver con las menores oportunidades de acceso a la escuela y mayores dificultades para la permanencia en la misma y para el tránsito de un nivel educativo al siguiente. Ya en la escuela, muestran menores aprendizajes y es mínima la repercusión de éstos en su calidad de vida. Sobre la asimetría valorativa puntualiza que tiene que ver con la percepción de algunos grupos sociales de que su cultura es superior, lo que genera un ambiente racista y de discriminación para los miembros de las culturas minoritarias que llegan a considerarse a sí mismos inferiores, en lo que Schmelkes llama el “racismo introyectado” que a su vez, impide que la relación entre las personas y los grupos se de en un plano de respeto e igualdad.

Menciona que la interculturalidad requiere un ambiente democrático y plural y éste no puede construirse con asimetrías, ya que refiere la importancia de que las minorías tengan la posibilidad de alzar la voz y defender lo suyo, así como el pluralismo no es posible cuando hay quienes se sienten superiores y por tanto no saben escuchar, ni quieren aprender de los demás. El respeto y la tolerancia también son elementos básicos de la democracia puesto que, es necesario el respeto a otras visiones del mundo, a otras propuestas para resolver problemáticas, a otros estilos de vida. La tolerancia atañe a la valoración de lo diverso, respetando el derecho para defenderse y los espacios para vivir la vida y respetar la de los otros.²³

Para Schmelkes²⁴ lo contrario de la tolerancia es el racismo, que además se encuentra legitimado a través de leyes y en las formas de operar y relacionarse

²¹ Sosa, Barrales Maira, Tesis Doctorado. P. 22

²² Ídem.

²³ Ibídem.

²⁴ Schmelkes, Del Valle Sylvia. Op. Cit. P. 273.

de personas e instituciones. Refiere que en México existe un racismo tan naturalizado que no se le reconoce abiertamente y mucho menos se le enfrenta, e insiste en que es necesario educar en la interculturalidad a toda la sociedad y no solamente a los grupos minoritarios. Al respecto cabe mencionar la manera en que las lenguas indígenas son llamadas “dialectos”, con el argumento de que son ágrafas, es decir que carecen de escritura, lo que lleva implícita una connotación despectiva, esta afirmación es un claro ejemplo de la discriminación cultural, de allí la gran importancia para la población indígena de tener acceso a libros de texto en su propia lengua, lo que sin duda, influye en su autoestima y en la valoración²⁵ de su cultura.

Maya Lorena Pérez²⁶ precisa el término al preguntarse ¿de qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Y plantea que actualmente el concepto de interculturalidad es empleado para caracterizar, interpretar e incluso resolver los retos de la convivencia social derivados de la diversidad cultural de las sociedades contemporáneas, de tal manera que es empleado en varias direcciones: como un deber ser; como una propuesta educativa; como un proyecto nacional; para describir un hecho social o incluso como un método de investigación. Ante ello sugiere que es pertinente aclarar el sentido con el que se usa dicha noción. Señala que lo intercultural es empleado principalmente para indicar los valores que deben guiar y normar las relaciones y la convivencia entre poblaciones diferentes culturalmente, así que es la base para impulsar proyectos educativos diferentes a los integracionistas hoy vigentes en los Estados nacionales contemporáneos. Así pues, la interculturalidad se considera para hacer hincapié más en los procesos de interacción y de cambio, que en los de oposición y de conflicto. Y agrega que, ni los intercambios económicos, ni las relaciones

²⁵ La valoración es resignificar la diferencia que se sustenta en que las distintas formas de construir la realidad son validadas y legitimadas desde la mirada propia.

²⁶ Pérez Ruiz, Maya Lorena, En Valladares de la Cruz, R. Laura, Maya Lorena Pérez Ruiz, Margarita Zárate (compiladoras) Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia. 2009, México, UAM. P.251-254

coloniales, ni la convivencia en espacios próximos, generan automáticamente relaciones interculturales, puesto que la interculturalidad se plantea como una ética de la convivencia entre personas de distintas culturas y pretende desmontar el etnocentrismo y las fronteras identitarias. Asimismo dentro del enfoque educativo se encuentran experiencias que apoyan la perspectiva intercultural y entre sus aportes podemos mencionar los siguientes:

- Se promueve la interacción positiva entre individuos de diferentes culturas.
- Propicia la aceptación positiva de las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas.
- Evita la aculturación y la pérdida de valores culturales
- Busca el máximo rendimiento de las partes en contacto cultural.
- Busca la ruptura de fronteras identitarias.
- Promueve la hibridación cultural e identitaria.
- Permite superar en la democracia la violencia simbólica presente en el racismo, la discriminación y la exclusión social.
- Privilegia los contactos positivos y el aprendizaje mutuo.²⁷

Señala que las políticas multiculturalistas se sustentan en la concepción ilustrada de la tolerancia y en el principio de la diferencia, aunque, según Arias-Schreiber, distingue dos modalidades de tolerancia: la negativa y la positiva. La negativa alude a la capacidad de soportar la diferencia y la discrepancia en aras de la convivencia, por lo que, aunque no se comparte, se tolera; la positiva en cambio, intenta situarse en el lugar del “otro” para compartir sus creencias y valoraciones desde dentro.

La interculturalidad enfatiza la tolerancia positiva, de tal manera que no supone una ruptura con el pensamiento ilustrado ni con el liberalismo político, sino que, intenta el manejo razonable del conflicto de las identidades a través del diálogo y la negociación de las partes. La educación indígena bicultural fue el resultado de las políticas educativas multiculturalistas, sin embargo actualmente resulta

²⁷ Ídem.

insuficiente a consecuencia de la inmigración, y a que propiciaron la formación de islas étnicas pues no fomentaron el diálogo intercultural.²⁸

De acuerdo a las propuestas del pueblo maya para los Acuerdos de Paz en Guatemala (1996) la mayanidad y la interculturalidad permearon en la Reforma Educativa entre ellos, los Acuerdos sobre Identidad y Derechos de los pueblos indígenas, mismos que analiza Ruth Moya²⁹ y donde se plantea que la interculturalidad debe posibilitar lo siguiente:

- Fomento de la identidad propia y vivencia de los valores de la comunidad;
- Respeto, convivencia y aprendizaje de otras culturas sin perder la propia identidad;
- Racionalización de la tecnología moderna;
- Convivencia armónica y equilibrada con la naturaleza, pensando en el bien de la comunidad, que se concibe en el principio de la complementariedad como un todo;
- Inclinação y orientación al bien común;
- Conocimiento del pasado para comprender el presente y proyectarse hacia el futuro;
- Conciencia crítica y autoestima, y,
- Reconocimiento de que el idioma materno, además de ser un vehículo de comunicación, es una de las manifestaciones culturales más importantes para el proceso educativo, a través del cual se refleja su propia visión del mundo y las raíces más profundas de la cultura.

1.4 Historia de la interculturalidad

Se asume que el término interculturalidad se originó en las experiencias

²⁸ Ídem.

²⁹ Moya, Ruth. "Interculturalidad y reforma educativa en Guatemala". Revista Iberoamericana de educación, Num. 13- Educación Bilingüe Intercultural. Organización de Estados Iberoamericanos en <http://www.oei.es/oeivirt/rie13a06.htm> Consultado el 22 de agosto 2011.

educativas multiculturales de Estados Unidos y Europa pero no se debe olvidar que el origen del mismo se encuentra en los años setentas también en América Latina, donde cobró un sentido contestatario, antihegemónico, anticolonial y liberador. Algunas posturas sostienen una educación intercultural teniendo como meta la hibridación cultural, mientras otras consideran que la interculturalidad solo será posible resolviendo primero la asimetría y la desigualdad actual. La interculturalidad se plantea establecer un diálogo respetuoso y digno entre grupos con identidades y culturas particulares, pero ubicadas en planos horizontales de equidad.³⁰

Para comprender cuál ha sido el surgimiento y la trayectoria de la expresión Educación Intercultural (o Multicultural) es preciso remontarnos hasta el año de 1969 a la publicación de Jack Forbes titulada "The education of the culturally different; a multicultural approach". Posteriormente en 1976, la Conferencia General de la UNESCO celebrada en Nairobi, recuperaba el término al proponer que junto al principio de la autenticidad cultural, convenía situar el concepto de diálogo entre culturas, la especificidad de una parte y las relaciones interculturales de otra aparecen como dos términos complementarios que dan su equilibrio al conjunto de actividades. Así pues, en un plazo muy breve, la educación intercultural, pasó de ser un tema naciente, a una disciplina y un campo de investigación en muchas universidades, dando como resultado una gran cantidad de documentos publicados sobre la misma.

Es necesario incorporar la aportación que Gilberto Giménez realiza para precisar que el término "etnia" se remonta a la Antigüedad Clásica y desde entonces tiene una connotación excluyente, discriminatoria e inferiorizante. Es decir, las etnias siempre son los otros, menos el grupo que clasifica de este modo a esos otros desde una posición dominante. De manera recurrente se designa de esta manera a los grupos indígenas sin considerar que, al utilizarla estamos discriminándolos.

³⁰ En Valladares de la Cruz, R. Laura, Maya Lorena Pérez Ruiz, Margarita Zárate (compiladoras) "Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia". 2009, México, UAM. Pp.13 -15.

Sin embargo, los mismos pueblos indígenas no se nombran a si mismos como “etnia” sino utilizando un nombre propio (como yaquis, mayos, mixtecos, etc.) con una alusión a un origen común de “comunidades primordiales” como las familias, es por lo que exigen a sus miembros formas de lealtad y solidaridad propias de los vínculos familiares, empleando con frecuencia expresiones “nuestros antepasados”, “la herencia de nuestros mayores”.³¹

Durante los años sesenta y ochenta, algunos países democráticos, como Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, Holanda y Nueva Zelanda y algunos otros países de Europa, impulsados por el pluralismo cultural iniciaron programas educativos, de salud, de participación ciudadana y pública, de asistencia jurídica, de trabajo social que promovían el respeto a las culturas y la lucha contra el racismo y la discriminación. Este nuevo sistema de relaciones ha sido denominado multiculturalismo.³² El énfasis en la cultura, sin embargo, tiende a “culturalizar” las desigualdades poniendo de lado otros factores y sistemas de diferenciación, como las clases sociales, el género y las diferencias generacionales.

Sin embargo, el multiculturalismo planteado a las distintas sociedades donde se ha puesto en práctica, no es suficiente. Los aportes positivos tanto mediante las nuevas políticas públicas en él inspiradas y los programas diversos de iniciativa social: como el respeto de las culturas y los pueblos, las reformas educativas, la lucha contra el racismo y la discriminación y la adecuación de las instituciones del Estado a su contexto pluricultural y multilingüe, etc., tienden a quedarse como un logro del grupo, pero el mismo no se comparte con la sociedad, se queda encerrado en las fronteras del grupo.

³¹ Giménez, Gilberto en Valladares de la Cruz, R. Laura, Maya Lorena Pérez Ruiz, Margarita Zárate (compiladoras) “Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia”. 2009, México, UAM. Pp. 35-36.

³² Ramírez de Velásquez Margarita, Raymundo Velásquez Jorge y Najarro Arriola Armando. Op. Cit. Pág. 27

Se cree también que al quedarse en el multiculturalismo se corre el riesgo de fragmentar la vida social y ser obstáculo para la construcción de la unidad en la diversidad.

Pero, a pesar de que el multiculturalismo ha ayudado a afianzar y legitimizar el complejo proceso de afirmación de las identidades y de movilización por el reconocimiento y ejercicio de los derechos de los grupos étnicos y los pueblos indígenas, éste no es suficiente. Se necesita, además de reconocer las diferencias, aprovechar las convergencias y puntos comunes, para aceptar el compartir valores y normas de convivencia para lograr el bien común y el desarrollo local. A esto se le llama interculturalidad.

Aunque la interculturalidad y el multiculturalismo tienen rasgos en común, los principios que determinan a la interculturalidad son:

- El convencimiento de que hay vínculos, valores y otros puntos en común entre las culturas;
- La concepción de que las culturas no se desarrollan aisladamente sino en interacción y en constante cambio e interdependencia entre ellas;
- La conciencia de que es preciso aprender a convivir entre culturas diferentes;
- La necesidad de potenciar el interés de las personas por las culturas ajenas o por determinados aspectos de ellas;
- El distanciamiento de la propia cultura para una evaluación crítica de la misma, sin que por ello las personas pierdan su sentido de pertenencia o identidad étnica o cultural;
- La búsqueda y aprovechamiento de las convergencias e intereses comunes;
- La voluntad y disposición de aprender del Otro y su cultura;
- El esfuerzo por prevenir, regular y resolver pacíficamente cualquier conflicto interétnico y;
- La superación del etnocentrismo y todos los otros obstáculos contra la

interculturalidad.³³

Al tomar en cuenta estos rasgos muy propios de la interculturalidad se define a la interculturalidad como “un planteamiento pluralista sobre las relaciones humanas que debería haber entre actores culturalmente diferenciados en el contexto del Estado democrático y participativo y de la Nación pluricultural, multilingüe y multiétnica y la promoción sistemática y gradual, desde el Estado y desde la sociedad civil, de espacios y procesos de interacción positiva que vayan abriendo y generalizando relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje e intercambio, regulación pacífica del conflicto, cooperación y convivencia”.

Por lo tanto, la interculturalidad pretende trascender el reconocimiento de la diferencia para ofrecer una forma de interacción basada en tres principios:

- El principio de ciudadanía, que implica el reconocimiento pleno y la búsqueda constante de igualdad real y efectiva de los derechos, las responsabilidades y las oportunidades de todos los seres humanos por igual;
- El principio del derecho a la diferencia, que conlleva el respeto a la identidad y derechos de cada uno de los pueblos, grupos étnicos y expresiones socioculturales; y
- El principio de unidad en la diversidad concretado en la unidad nacional, no impuesta sino construida por todos y asumida voluntariamente.³⁴

Algunos especialistas como Heise (2001:13) señalan que “la interculturalidad es la situación de respeto, tolerancia, intercambio y diálogo productivo entre los diferentes grupos étnicos y culturales, en los que cada uno aporta a los otros”.

³³ Ramírez de Velásquez Margarita, Raymundo Velásquez Jorge y Najarro Arriola Armando. Op. Cit. Pág. 26-27

³⁴ *Ibíd*em

Agrega que también es una solución al choque de culturas, a la pérdida de identidad, a la marginación y al olvido.³⁵

La propuesta intercultural se ha desarrollado principalmente en el ámbito pedagógico por diferentes países—Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Australia, Bélgica, Alemania y Francia--, es así que se elige a la escuela pública para desarrollar la interculturalidad, considerándola una institución que transmite valores morales. La educación multiculturalista pretende enfrentar el rendimiento y éxito escolar de las minorías étnicas de la población inmigrante. Se ha llamado educación multicultural en Estados Unidos y en los países anglófonos y en Europa se ha llamado educación intercultural, en donde se ha considerado prioritario desarrollar una gestión intercultural, pero no a partir de las necesidades identitarias de las minorías, sino para hacer frente desde la sociedad mayoritaria, a los desafíos de la heterogeneidad cultural y poder así, hacer transversal el fomento de las competencias interculturales, tanto entre las minorías marginadas como en las mayorías marginadoras.

Ubicándonos en el espacio escolar se puede sostener que la educación intercultural surge a partir de los programas de educación compensatoria, la cual promueve la igualdad de oportunidades. Sin duda, la Ley norteamericana de 1965, impulsa una gran cantidad de actividades compensatorias en el marco de la educación elemental y secundaria al destinar abundantes fondos para la ayuda a los alumnos más desfavorecidos. Dentro del ámbito de Europa, ésta, inicia con la puesta en marcha de las medidas y programas compensatorios dirigidos a los alumnos gitanos, especialmente en España, mismos que se extienden paulatinamente a otras minorías de inmigrantes.

1.5 Una educación intercultural

Xavier Lluch³⁶ nos plantea si será posible construir un proyecto intercultural en el

³⁵ Ibídem

escenario de la escuela y sumar una nueva demanda a su propuesta educativa la cual sería educar para construir una sociedad intercultural; para aprender a vivir en contextos heterogéneos y construir comunidad a partir de la diversidad identitaria. Por lo que la escuela que ambiciona estos objetivos, es precisamente, la que intenta educar en valores de diversidad y solidaridad. Y lo maravilloso de la práctica cotidiana, regular, sistemática y contextualizada de estos valores es que sólo se puede hacer en un espacio donde haya diversidad. Es decir que no se puede nadar sin agua: no se puede educar en la diversidad sin diversidad.

Señala que la escuela puede situarse como motivo de trabajo el análisis de la realidad social. A menudo nos acercamos a su conocimiento desde una interpretación de determinados conflictos y relaciones entre grupos. Nos revela que los conflictos que se presentan con frecuencia como disputas culturales y que, a menudo, no son sino conflictos estructurales, contiendas de estricta justicia social, de insuficiencia de los recursos sociales, de desigualdad en su reparto. Insiste en que hay muchos ejemplos de conflictos que a pesar de presentarse como étnicos, raciales, religiosos, interculturales, después de analizarlos , se revelan como situaciones que son generadas por la pobreza o por la injusticia social, por lo que nos propone enseñar a nuestros alumnos a analizarlos, entenderlos y, en su caso, denunciarlos, lo que sería una buena manera de educarnos contra el nuevo racismo culturalista que sitúa en el centro de la polémica el factor cultural y hace de él, el motor y causa del conflicto.³⁷

Sostiene que construir una sociedad intercultural nos puede ayudar a reformular el debate sobre la desigualdad para educar en una sociedad intercultural (y éste, parece ya no sólo un eslogan, sino una necesidad urgente) sólo hay un proyecto educativo posible, educar en un contexto plural, sin segregación, sin exclusión, sin guetización; un proyecto de cohesión e integración social. Y visto así, el proyecto de construir una sociedad intercultural no es sino una nueva versión de la lucha

³⁶ Lluch, Xavier. Diversidad cultural y escuela: ¿es posible hoy un proyecto intercultural?. En www.aulaintercultural.org consultado el 20 de abril 2011

³⁷ *Ibíd.*

por una sociedad igualitaria y justa.³⁸

Juan J. Leiva Olivencia³⁹ puntualiza que a diferencia de la multiculturalidad, la escuela intercultural se refiere las oportunidades que nos ofrece la diversidad cultural para el intercambio fructífero de valores y actitudes, además de romper prejuicios e iniciar espacios de interrelación que favorezcan la creación de lazos e interdependencias entre los grupos culturales diversos que conviven en una misma realidad escolar. Sin olvidar que la convivencia en un contexto educativo de diversidad cultural plantean retos que tienen que ver con la metodología y la actitud de los docentes hacia la población escolar minoritaria y por supuesto, con la organización escolar.

Describe que la mayoría de especialistas coinciden en considerar positivos los conflictos que se derivan de la multiculturalidad escolar siempre y cuando se basen en un diálogo respetuoso y el reconocimiento del otro como legítimo en su diferencia, además de aprovechar el conflicto⁴⁰ para el desarrollo de estrategias educativas como el diálogo, el respeto, la participación y la cooperación. Lo que él mismo llama hacer y vivir la democracia en la escuela, para que la convivencia sea regulada por la participación de los chicos en la resolución de los conflictos y discutiendo los problemas del aula y de la escuela en general.⁴¹

Así pues, se alude al conflicto escolar intercultural si acontece una divergencia entre miembros de los diversos grupos culturales que conviven en una escuela por situaciones culturales que puede ser incomunicación entre alumnos, entre familias de culturas diferentes, producidos por malentendidos en el uso de los códigos de

³⁸ *Ibíd.*

³⁹ Leiva, Olivencia, Juan J. “Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado”. Universidad de Málaga, España. Consultado en www.rieoei.org/deloslectores el 26 de abril 2011.

⁴⁰ Debe entenderse por conflicto el desacuerdo entre ideas o intereses entre personas o grupos y/o un proceso que expresa insatisfacción por expectativas no cumplidas.

⁴¹ *Ibíd.*

referencia cultural distinta; o desequilibrios que se hayan derivado de significados afectivos, emotivos, políticos, éticos, etc.

Para este autor son cuatro los principios de la educación intercultural y el primero es el conocer al otro, partiendo del reconocimiento y la aceptación de la diversidad cultural como imprescindible para la igualdad de oportunidades en la educación y en la sociedad; en segundo término, considera la promoción de la convivencia democrática como la oportunidad para el cambio y la innovación a partir de la resolución de los conflictos; En tercer lugar, precisa que el igualitarismo permite ver a las personas con sus identidades culturales diferentes y a la vez con la igualdad de derechos, deberes y oportunidades y al final menciona a la participación comunitaria a través del diálogo, la comprensión y el respeto promoviendo la participación de las familias de origen migrante.⁴²

El mismo Velasco Cruz⁴³ considera que la educación intercultural permitiría que los estudiantes que provienen de las culturas en desventaja pudieran tener éxito educativo ya que bajo este modelo, no sufrirían rechazo, exclusión o baja autoestima, tal como sucede hoy en día. Para lo cual plantea que la propuesta de una educación intercultural para todos requiere cumplir con tres condiciones:

- 1) “la adaptación curricular”⁴⁴ para la atención adecuada a la diversidad cultural, se demanda la preparación de contenidos que reconozcan a las culturas y las revaloren, así como poner en práctica los principios de la tolerancia, el respeto y el aprecio por los que son diferentes.

- 2) La formación de los docentes, para las adaptaciones al currículo y además para dominar el enfoque intercultural; sus características y el motivo de su adopción, sin embargo es importante resaltar que no se puntualiza que los

⁴² Ibídem.

⁴³ Velasco Cruz, Saúl en Valladares de la Cruz, R. Laura, Maya Lorena Pérez Ruiz, Margarita Zárate (compiladoras) Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia. 2009, México, UAM. Pp. 338-339.

⁴⁴ Es decir la adaptación del currículo de los programas educativos oficiales.

maestros de las escuelas no indígenas tengan que dominar y trabajar en su salón de clases con las lenguas indígenas de sus alumnos, lo que si queda claro es el uso del español.

3) La discriminación positiva que genere oportunidades a los indígenas y así garantizarles una atención apropiada y medidas compensatorias que favorezcan su permanencia dentro de las escuelas.

Sylvia Schmelkes⁴⁵ se pronuncia a favor de educar para la interculturalidad. Sugiere para ello dos escenarios, uno indígena, en el que la educación no conlleve a la homogeneización pero sin descuidar por ello, los objetivos educativos nacionales. Propone un bilingüismo pleno y el conocimiento y valoración de la propia cultura para enlazarla posteriormente con las demás culturas nacionales y universales, lo que debe perseguirse en todos los niveles educativos y no limitarse a la escuela primaria, así como ofrecerles educación de calidad, pertinente y relevante, desde el centro mismo del sistema y no simplemente desde modalidades que los segregan. Esta es una problemática muy palpable ante la migración tan intensa de los grupos indígenas dentro y fuera del país. Justamente en nuestro plantel se observa que la población de niños mixtecos proviene de Yucuquimi de Ocampo del estado de Oaxaca y su migración obedece a una necesidad económica debido a las escasas oportunidades para la subsistencia en su comunidad de origen. De tal manera que estos pequeños se ven obligados a continuar sus estudios de educación primaria en un contexto muy diferente del que vivían, al tener que relacionarse en ambiente mayoritariamente mestizo, donde solo se habla el español y su lengua y costumbres se restringen a su vida familiar.

Señala también que la escuela tiene la obligación de presentar los valores universales y los propios de las culturas nacionales, a través de lo que llama, una pedagogía valoral que utilice la reflexión-diálogo-reflexión aprovechando cada

⁴⁵ Schmelkes, Silvia. Op. cit. P. 274.

situación conflictiva o dilema, de tal manera que desarrollen su capacidad argumentativa , la escuchativa y que también permitan ser influenciados por los demás. Por lo que puntualiza la importancia de multiplicar las oportunidades y experiencias de educación intercultural para todos y especialmente para los niños indígenas que viven en las ciudades o que acompañan a sus familias a los campamentos agrícolas en ciertas temporadas del año, y lograr que la convivencia y sus aprendizajes se den en ambientes interculturales de tal manera que la diferencia sea una fuente de riqueza cultural para todos.⁴⁶

Además de propiciar una concepción de educación intercultural que no solo pretenda dar respuesta a los inmigrantes, indígenas o minorías para considerar la construcción de una sociedad de convivencia, que parta del reencuentro entre la identidad y la alteridad, del diálogo entre nosotros con los otros, reconociendo los rasgos comunes que impregnan a todos los seres humanos, que nos permita imaginar la existencia de otras formas de percepción de los conocimientos y de la interpretación de la realidad. De tal manera que, en ella se haga posible una educación digna, que permita el pleno desarrollo del potencial del niño sin distinción alguna de raza, condición social, emocional o intelectual, lo que implica desarrollar una estrategia de gestión de la diversidad que es la inclusión en contraposición a la exclusión que arrebatara la confianza en si mismo, la seguridad, la capacidad de lucha.⁴⁷

La escuela intercultural pretende ofrecer alternativas para la convivencia humana, que se basa en el respeto y la valoración del bagaje ético-social de varias culturas. Incorporar alumnos con orígenes culturales diversos, con costumbres, ritmos y estilos de aprendizaje, condiciones sociales y materiales diferentes. Lo que obliga al docente a plantearse nuevas actitudes y estrategias metodológicas ante sus

⁴⁶ Ídem.

⁴⁷ Guzmán Chiñas, Maricruz, en Bello, Domínguez Juan y Velázquez Rodríguez Elisa Bertha (Compiladores) “La educación intercultural en el contexto de la diversidad y la inclusión”. México. 2010. Castellanos editores. Pp. 128-130.

alumnos para evitar discriminaciones o desventajas educativas con lo que se propiciaría una sociedad de convivencia.⁴⁸ Se plantea que la escuela debe trabajar para lograr el difícil equilibrio de proporcionar una cultura común a los chicos, que evite la discriminación y la desigualdad de oportunidades y que, al mismo tiempo, respete las características individuales, sociales, lingüísticas y culturales. Por lo que la escuela es el espacio donde se reúnen todas las culturas diversas que cada ser humano que en ella se encuentra lleva consigo.⁴⁹

La diversidad es entendida como el resultado de las experiencias propias, del contexto sociocultural, de intereses y expectativas personales, de elecciones sociales, religiosas, sexuales, de autonomía personal, de afectividad, de capacidades lógicas, psicomotrices, expresivas, memorísticas, manuales, de ritmos y estilos de aprendizaje, etc. Dichas diferencias pueden apreciarse en los modelos de relación de los grupos, en la asimilación y dominio de las actividades de enseñanza, en los innumerables conceptos que giran en la vida escolar. Por lo que se deduce que lo diverso es lo habitual y lo excepcional es lo homogéneo.

Guzmán Chiñas⁵⁰ precisa que las escuelas que se asumen como interculturales deben centrar su organización en la heterogeneidad y trabajar para lograr:

- a) La valoración de la diversidad como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social.
- b) La existencia de un proyecto escolar que considere la interculturalidad como un factor que incide en los procesos y logros educativos.
- c) La flexibilidad curricular y de evaluación que considere las diferentes capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos.
- d) La utilización de metodologías y estrategias que den respuesta a la interculturalidad.

⁴⁸ Guzmán Chiñas, Maricruz. Op. cit. Pp. 130-131.

⁴⁹ *Ibíd.*

⁵⁰ Guzmán Chiñas, Maricruz. Op. cit. p. 133.

1.6 Críticas a la interculturalidad

Muy pocas escuelas urbanas promueven la educación intercultural para todos a pesar de tener un número importante de población indígena, a la vez que estudiantes no indígenas. Lo que es un hecho indiscutible es que las políticas educativas para la interculturalidad son solamente un catálogo de buenas intenciones. Ya lo señalaba Bertha Dimas⁵¹ cuando aludía a la interculturalidad de papel al referirse a la Universidad Intercultural Indígena que se pretendía instalar en Pátzcuaro, Michoacán, su opinión crítica, no el propósito de la interculturalidad, sino el procedimiento que se ha seguido para instrumentarla en cada uno de los niveles educativos, ya que no se considera la preparación de los profesores para manejar la propuesta educativa intercultural, con lo que el cambio solo es nominal.

Laura R. Valladares de la Cruz y Maya Lorena Pérez Ruiz⁵² señalan que los problemas que plantea la convivencia interétnica solo se pueden entender primero a la luz de nuestras historias de colonización y segundo por el neocolonialismo. Afirman que los países de Hispanoamérica están inmersos en un desarrollo capitalista dependiente y subordinado, lo que genera enormes inequidades económicas y graves asimetrías culturales, amén de injusticias sociales.

Sostienen que después de la independencia de México tanto liberales como conservadores tenían en común la preocupación por construir una nación homogénea en términos étnicos, al estilo de los modelos decimonónicos europeos y por tal razón la visión étnica y cultural existente se consideró como un defecto y en consecuencia un “problema” a resolver. Al término de la revolución mexicana se asumió un proyecto de nación que pretende incorporar a la diversidad indígena a la nación moderna. No es hasta años después que la diversidad deja de verse como un “problema” que intentó resolverse con la desaparición o la incorporación

⁵¹ Velasco Cruz, Saúl. Op. cit. P.243.

⁵² Velasco Cruz, Saúl en Valladares de la Cruz, Op. Cit. P.9

de los pueblos indígenas al “desarrollo” y se aprecia como una pérdida cultural ante los procesos de homogeneización atribuidos a la mundialización de la cultura y al estilo de consumo y desarrollo impuesto por el capitalismo mundial. Señalan que actualmente estamos ante una nueva fase del capitalismo neoliberal en el que se desarrolla “un elogio de la diversidad”, por lo que observamos las demandas por el reconocimiento de las diferencias, en el auge de la diversidad cultural.⁵³

Así también, se plantea que las políticas educativas interculturales que se propusieron al inicio, permitan resolver el aislamiento y el fortalecimiento de las fronteras identitarias y culturales, y enfrentar hoy, retos pedagógicos como el incorporar contenidos culturalmente diversos a los currículos.

Citan las autoras a Godenzzi, quien plantea que en el ámbito de Latinoamérica la propuesta intercultural no se queda en la lucha por el reconocimiento y la reivindicación de las diferencias, ni por lograr medidas que faciliten la asimilación de los pueblos indígenas, sino que aspira a cambiar las condiciones y las formas en que se dan las relaciones e intercambios sociales, su pretensión es refundar las naciones.

Y retomando a Arias-Schreiber señalan que, para la práctica estatal de la interculturalidad se ha quedado en una indigenización y folclorización y puntualizan que otros críticos como Sichra y Arratia mencionan que:

- La interculturalidad es una práctica de las actuales políticas liberales como nueva forma de colonización.
- Omiten el plano estructural de la sociedad al perder de vista las condiciones de desigualdad, inequidad, asimetría y exclusión que están presentes en las relaciones entre indígenas y no indígenas, también entre las naciones hegemónicas y las llamadas en vías de desarrollo.
- Privilegia el plano de las relaciones interpersonales.

⁵³ Valladares de la Cruz, R. Laura, Maya Lorena Pérez Ruiz. Op. cit. P.10.

- Tiene una perspectiva neutra sobre el contacto y la interacción cultural por lo que encubre los conflictos y la subordinación existente entre los sistemas de conocimiento hegemónicos y los subalternos.
- Los contenidos indígenas siguen siendo una parte menor del currículo oficial que permanece monocultural.
- Promueve una visión de integración y de hibridación que exige la renuncia de la cultura propia. Subyace en ella la modernización mundial y la globalización como único proyecto de futuro.⁵⁴

Coinciden al señalar que en la escuela se están tratando como culturales, problemas que en realidad son políticos, económicos y legales.

A pesar de las críticas sostienen que, el concepto de interculturalidad aporta elementos para establecer y regular los procesos que posibilitan la convivencia, que en la realidad y que más allá de los discursos, establecen los individuos de diferentes grupos culturales cuando comparten un mismo espacio.

Néstor García Canclini⁵⁵ nos plantea mirar hacia la interculturalidad a partir de tres elementos: la antropología, la sociología y los estudios comunicacionales. Propone reconocer las diferencias entre los grupos pertenecientes a diversas culturas, corregir sin duda, las desigualdades socioeconómicas sin olvidar la importancia de conectar a las mayorías a las redes globalizadas. Incorpora al debate la globalización tecnológica que a la vez que interconecta a la población del mundo supone nuevas diferencias y desigualdades. Un mundo intercultural globalizado predomina luego de la revolución tecnológica que el uso de Internet posibilita, ya no son las regiones geográficas que delimitaban a los pueblos con sus lenguas, tradiciones y costumbres, ahora nos enfrentamos a una diversidad de culturas con solo apretar una tecla del ordenador. A partir de nuestra cultura establecemos

⁵⁴ *ibídem*

⁵⁵ García, Canclini Néstor. *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la Interculturalidad*. Gedisa. España. 2004. Pp. 13-16

relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos con otras culturas sin haber puesto un pie fuera de casa.

Lo cual plantea nuevos escenarios respecto a la interculturalidad ya que propicia una relación dialéctica en la que cada vez se complica más separar lo tuyo de lo mío. Nunca en la historia de la humanidad se había estado en esta falta de certidumbre acerca de nuestra identidad, ¿qué es lo que realmente me identifica como individuo de un grupo cultural?, ¿qué elementos he tomado de una cultura distinta a la de mi origen?, ¿cómo identificar los medios que me permitieron esta apropiación?, ¿hay diferencias entre los individuos pertenecientes a una misma cultura?, ¿son realmente grupos homogéneos?

Saúl Velasco Cruz⁵⁶ apunta que el multiculturalismo propone la búsqueda de las condiciones ideales para que todas las culturas (incluida la oficial) tuvieran la oportunidad de alternar e interactuar en condiciones de igualdad. A este ideal se le llamó “interculturalidad” que pudiera alcanzarse con el establecimiento de reglas, normas y leyes por parte del Estado de tal manera que facilite la inclusión y el reconocimiento. Además de generar políticas compensatorias que permitan reducir las brechas abismales que se han propiciado entre las culturas y hacia los que son diferentes. Para ello se requiere educar a la sociedad en las conductas y en las actitudes para lograr el respeto, la tolerancia y en la revaloración de los diferente. Lo cual no existe, sin embargo se pueden realizar acciones para que suceda y es precisamente en la escuela donde se pueden preparar las condiciones para que la interculturalidad algún día sea una realidad.

Después de lo anteriormente expuesto a lo largo de este capítulo podemos concluir que hoy en día encontramos cada vez más, proyectos orientados hacia la construcción de la interculturalidad en el ámbito escolar. Aunque de manera aislada, se trabaja para lograr la capacitación docente que permita volver una realidad la educación intercultural a través del manejo de estrategias pedagógicas

⁵⁶ Velasco Cruz, Saúl. Op. cit. Pp. 327-328.

que favorezcan la equidad y el respeto de las diferencias culturales de los alumnos. La atención educativa a los niños indígenas migrantes en una escuela urbana de la Cd. de México, perteneciente al Programa de Educación Intercultural Bilingüe, es representativa de las actitudes discriminatorias de los docentes hacia los niños indígenas y de la ausencia de prácticas educativas acordes a la interculturalidad. Incluso en una escuela rural perteneciente al sistema bilingüe intercultural se ignora el contexto comunitario que la rodea para fomentar las prácticas interculturales.

En una propuesta de educación intercultural se debe considerar la elaboración de un proyecto escolar que incorpore como elementos básicos la formación de los docentes para la adaptación curricular que incluya el reconocimiento y revaloración de las culturas indígenas, el uso de metodologías que utilicen el diálogo, el respeto, la participación y la cooperación, así como la discriminación positiva hacia los chicos indígenas, para evitarles desventajas educativas.

Coincidimos con Antonio Saldívar Moreno y su equipo de la Casa de la Ciencia en Chiapas acerca de los esfuerzos que los profesores debemos realizar para convertir a la escuela en un espacio privilegiado para promover la equidad y el respeto a las diferencias culturales de los alumnos. Consideramos, como lo plantea Saúl Velasco Cruz, que es necesario que se eduque a la sociedad en la tolerancia, el respeto y la revaloración de lo diferente y de conjuntar esfuerzos para hacer realidad la educación con enfoque intercultural, lo que ofrecería más oportunidades para la inclusión, aceptación y mejora de la autoestima de los niños de culturas minoritarias. Para lo cual se retoma la adaptación curricular que reconozca a las culturas y las revaloren, así como la formación de los docentes para dominar el enfoque intercultural. Ya que, como lo expresa Sylvia Schmelkes, los niños indígenas luchan contra la asimetría escolar y la asimetría valorativa manifiesta en los materiales educativos (urbanos y castellanizados) y la discriminación de la cual son objeto, por lo que consideramos básico combatirlas.

Recuperamos la propuesta de Xavier Lluch acerca de la elaboración de un proyecto intercultural, mismo que se estructura en el capítulo V, para abonar a la construcción de una comunidad a partir de la diversidad identitaria, es entonces que la presencia de los niños indígenas se considera una oportunidad antes que un problema. Por supuesto que lo anterior implica retos relacionados con la metodología y la actitud de los docentes, por lo que se retoma de Juan J. Leiva Olivencia dos principios de la educación intercultural, el primero es el reconocimiento y la aceptación de la diversidad cultural y el segundo, la participación de las familias indígenas migrantes, mismos que fueron tomados en cuenta en el modelo de gestión aquí presentado .

También consideramos pertinente la postura planteada por Maricruz Guzmán Chiñas para desarrollar una gestión de la diversidad que incluya y reconozca las características individuales, sociales, lingüísticas y culturales de la comunidad escolar, quién coincide con Xavier Lluch respecto a valorar la diversidad como elemento que enriquece los aprendizajes.

Sostenemos, como lo señalan Laura R. Valladares de la Cruz y Maya Lorena Pérez Ruiz, que si bien es cierto, que es muy difícil romper con el prejuicio de ver a lo diferente como un problema, sobre todo con los grupos indígenas, quienes nunca fueron considerados parte del proyecto de la construcción del Estado-Nación, resulta todavía más complicado en un sistema capitalista dependiente y subordinado, dadas las enormes inequidades sociales que provoca a quienes se viven y relacionan manteniendo una organización social colectiva. Nos queda claro que la escuela no es neutra, ni puede verse como una burbuja de cristal que es ajena a las circunstancias políticas, económicas y legales que propician la inequidad, la desigualdad y la exclusión de los grupos minoritarios. La escuela no puede resolver las asimetrías económicas, pero si puede sumarse a la construcción de una sociedad intercultural, aprovechando los conflictos escolares para resolverlos a partir del diálogo respetuoso aunque sin olvidar que los

conflictos también tienen su origen en la pobreza y en la injusticia social, y no solo se explican a partir de las diferencias culturales.

Cerramos el capítulo con una mirada crítica que cuestiona las limitaciones de una escuela intercultural cuando se ignoran las historias de colonización y el neocolonialismo de los países de Hispanoamérica inmersos en un desarrollo capitalista dependiente y subordinado, que a su vez genera grandes injusticias sociales y económicas, dentro de las cuales la educación es elemento sustancial.

Sin duda el panorama de la interculturalidad se abre para la interrelación entre lo diverso que contempla la diversidad de género, preferencias sexuales, religiosas, discapacidades, etc. Pero en el planteamiento de nuestro trabajo nos orientaremos de manera específica a la diversidad lingüística y cultural que nos presenta la comunidad de niños indígenas inscritos en nuestra escuela. Se propone superar las desigualdades en el ámbito del aula, respetar y revalorar su lengua, tradiciones y costumbres. No se les volverá iguales borrando las diferencias, pero tampoco afirmando las mismas.

Los grupos indígenas tienen en común muchísimas cosas como el territorio, el uso de Internet, el español, el bilingüismo y aun el trilingüismo, asimismo la experiencia de circular entre las matrices culturales que esas lenguas representan. También comparten relatos, mitos, danzas y fiestas. Además de la mezcla de recursos tradicionales y modernos para atender las necesidades de salud, el hábito de dar importancia a las relaciones de reciprocidad y confianza.

Un mundo intercultural globalizado predomina luego de la revolución tecnológica que el uso de Internet posibilita, ya no son las regiones geográficas que delimitaban a los pueblos con sus lenguas, tradiciones y costumbres, ahora nos enfrentamos a una diversidad de culturas con solo apretar una tecla del ordenador. Sin embargo más que el uso de la computadora y el ciberespacio, se propone recuperar su lengua, sus tradiciones y sus costumbres a partir de

promover actividades de convivencia de las familias de los niños indígenas con toda la comunidad escolar en donde nos compartan la herencia oral a través de narraciones en su lengua materna sobre diversas manifestaciones de su cultura como la música, vestido, comida, etc.

De tal manera que se acota a la profesionalización de los docentes para el desarrollo de competencias que les permitan conceptualizar la interculturalidad y elaborar estrategias de adecuación curricular que consideren contenidos que recuperen elementos importantes de los grupos indígenas de nuestro país, los valores de tolerancia, respeto y el desarrollo de la autoestima de los niños indígenas para promover la equidad y calidad en su educación.

Para llevar a cabo una educación intercultural se requiere que el docente cuente con los elementos necesarios para poder realizar una intervención que favorezca la interculturalidad en el espacio escolar, es decir que debe desarrollar competencias interculturales. De su labor depende volver una realidad el reconocimiento de la riqueza cultural de los niños indígenas y propiciar una relación horizontal con sus compañeros mestizos que los haga sentir orgullosos de su legado histórico. Por ello en el siguiente capítulo se plantea y analiza por qué, los profesores de la escuela Insurgente Morelos, que tiene una población indígena migrante, deben desarrollar las competencias docentes específicas para construir una escuela con un enfoque intercultural.

CAPITULO 2 LAS COMPETENCIAS DOCENTES INTERCULTURALES

*Desarrollar competencias, es aprender haciéndolo,
lo que no se sabe hacer.
Philippe Meirieu*

En este capítulo se plantean las competencias docentes interculturales, las cuales son un elemento primordial para la construcción de una escuela que trabaje en pos del ideal de la interculturalidad. Alrededor de ellas surgen muchas dudas, cuestionamientos, posiciones que es necesario dilucidar. Para ello se presentan visiones diferentes acerca de su origen, significado, y los alcances que las mismas plantean en el aprendizaje tanto de los alumnos, como en la formación de los docentes.

Se hace un análisis de cuáles son las competencias que los profesores deben desarrollar para poder a su vez, promover un enfoque intercultural dentro del espacio escolar. Al final se analizan de manera específica las competencias docentes interculturales conceptuales, procedimentales y actitudinales que se proponen para favorecer la educación intercultural.

Además de insistir en el papel preponderante que los profesores pueden realizar para construir una escuela intercultural. Se discute como la formación monocultural de estos, requiere la reconceptualización de su práctica docente de tal manera que reconozcan los estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que definen su actitud negativa o positiva hacia la interculturalidad.

2.1 El origen de las competencias

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) plantea el enfoque por competencias. No es algo aislado puesto que en el panorama internacional los sistemas educativos ya se han alineado al respecto, incluso algunos de ellos, mucho antes que nosotros. ¿Pero en qué consiste este enfoque?, ¿qué elementos nuevos plantea al rol que desempeñan los docentes y alumnos en el proceso de

enseñanza--aprendizaje?, ¿cómo son definidas las competencias?, ¿cómo se proponen en los nuevos planes y programas de estudio?, ¿cuáles son las competencias que se les pide desarrollar a los profesores?, ¿y cuáles son las competencias docentes específicas para una educación intercultural?

A lo largo de este capítulo se intentará responder a cada una de las interrogantes arriba planteadas.

Sin duda realizar cambios como éste, que influyen en la forma como se ha llevado el proceso de enseñanza-aprendizaje, produce confusión y en muchas ocasiones rechazo por parte de los docentes. Representa un viraje hacía uno de los dos actores implicados en el proceso, ya que en este enfoque se privilegia el papel del alumno, específicamente se centra en su aprendizaje. Para ello los docentes deben concentrar sus esfuerzos en conocer y utilizar la metodología que promueva la participación activa y colaborativa del alumno de tal manera que se le involucre en el desarrollo de proyectos, resolución de problemas y el estudio de casos. Es decir una educación basada en el aprendizaje y a partir de la actividad constructiva de los alumnos. Si bien el proceso se centra en el alumno no significa que los esfuerzos de los profesores sean menores, sino al contrario, pues los obliga a actualizarse, a conocer las nuevas propuestas metodológicas, a preparar materiales educativos acordes al trabajo colaborativo, crítico y reflexivo, además de analizar los nuevos planes y programas de estudio. El problema de los docentes no es actualizarse, sino el poco tiempo que se tiene para hacerlo, ya que las reformas han sido verticales y vertiginosas, por lo que se explica claramente este rechazo.

Se deja atrás el enorme currículum de los programas que al ser sobrecargados con aspectos de socialización y formación, además de los contenidos sobre los problemas y necesidades actuales (ambientales, el desarrollo sustentable, formación para la democracia, etc.) siguieron una lógica acumulativa muy propia

de la visión curricular enciclopédica⁵⁷. Claro que los únicos que se dan cuenta de esto son los maestros frente a grupo, pues los diseñadores de programas nunca enfrentan las dificultades de la puesta en práctica de sus propuestas curriculares y metodológicas. Y en su lugar se plantean las competencias para la vida⁵⁸ que deberán guiar todas y cada una de las actividades que apuntalen el perfil de egreso de los alumnos de educación básica. Considerando que en la educación básica ya no se tiene el tiempo suficiente para aprender los conocimientos básicos. Coll⁵⁹ plantea que es necesario diferenciar lo básico imprescindible, que comprende aquellos conocimientos que comprometen la vida futura de los jóvenes de lo básico deseable, que se refiere a los conocimientos que pueden ser recuperados después de la educación básica, incluso de manera autodidacta. La educación para la ciudadanía aparece como uno de los aprendizajes escolares más importantes y se corresponde de manera directa con la interculturalidad.

Estas competencias tienen que ver sin duda, con lo planteado en el Informe de Jacques Delors⁶⁰ a la UNESCO, respecto al aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, y recientemente se le agrega uno más : aprender a transformarse uno mismo y la sociedad. Por lo que el enfoque por competencias obliga a definir las con claridad⁶¹. Al respecto se ha hablado mucho, sin embargo acotaremos las aportaciones a los autores que a continuación se presentan.

Pareciera que el concepto de competencia es un recién llegado al mundo educativo, sin embargo tiene ya casi 30 años, procede del campo empresarial y

⁵⁷ Coll, César y Elena Martín. *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Secretaría De Educación Pública. México. 2006. Pp. 11-14.

⁵⁸ Para considerar la realidad del alumno en los conocimientos que la escuela debe promover y que sean realmente útiles a lo largo de su vida.

⁵⁹ *Ibíd*

⁶⁰ Delors, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. Consultado en www.unesco.org/educacion/pdf/DELORS_S.PDF-Francia el 14 de junio 2012.

⁶¹ Están precisamente definidas en el Perfil de Egreso del alumno de Educación Básica.

laboral, en el que desde hace mucho tiempo se emplea la gestión por competencias como método eficaz para seleccionar al personal y organizar la producción. Tiene un carácter práctico y complejo. Esta técnica de Management consiste en precisar las capacidades –las competencias- necesarias para desempeñar bien un puesto de trabajo, como paso previo a la contratación o a la formación de los empleados.

El énfasis económico de este proyecto y el origen empresarial del concepto competencia hace que el mundo educativo recele de él y piense que es otra injerencia en las aulas del economicismo ambiente, de la búsqueda obsesiva por la eficacia, que pretende convertir a la escuela en una fábrica más.

Sin embargo la noción de competencia procede del campo educativo y después pasó a la empresa, el responsable fue David McClelland, llamado el padre de las competencias a quién le interesaba investigar las características que debe tener una persona para desempeñar bien su trabajo y para ello sostuvo que se requerían conocimientos, destrezas y actitudes que nos capaciten para el desempeño.⁶²

Las competencias interesaron también a la OCDE⁶³, que las recupera para la evaluación de la eficiencia educativa de la lengua y matemáticas. En el estudio PISA⁶⁴ se mostró que había una serie de capacidades, base de otras destrezas de mayor complejidad, a las que se empezó a denominar competencias básicas, el objetivo era evaluar la eficacia de los sistemas educativos y su adecuación a las demandas que requiere la sociedad del conocimiento. Se plantea entonces la relación de las competencias con los contenidos del currículum que en el caso de

⁶² Marina Torres, José Antonio, Rafael Bernabeu Merlo, Competencia Social y Ciudadanía, 2007, Alianza Editorial, Madrid. P. 16

⁶³ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

⁶⁴ Programa de Indicadores de la Educación

la educación remiten a lograr un modelo de ciudadano para lo cual es necesario desarrollar la competencia social y ciudadana.⁶⁵

Yolanda Argudín⁶⁶ coincide que el concepto de competencia empezó a ser utilizado en los años setenta como producto de las investigaciones de David McClelland, las cuales se orientaron a identificar las variables que permitieran explicar el desempeño en el trabajo. Una primera respuesta fue la demostración de la ineptitud de los tradicionales tests y pruebas para predecir el éxito en el desempeño laboral. En una visión más centrada en el proceso del trabajo y en las condiciones productivas actuales, puede establecerse la aplicación del concepto de competencia en los mercados de trabajo a partir de las transformaciones económicas que se precipitaron en la década de los ochentas. Plantea que las competencias educativas se basan en la economía y en la administración y su finalidad es la de crear mejores destrezas para que los individuos participen de la actividad productiva por lo que la escuela debe brindar a los alumnos las competencias básicas para el trabajo y garantizarlas en todos sus ciclos, niveles y modalidades.⁶⁷

Sin embargo Sergio Tobón⁶⁸ expone que las competencias se remontan al escenario de la filosofía griega con el método de interrogar a la realidad a partir de un pensar problémico. Refiere que los temas esenciales son abordados por los filósofos griegos desde problemas contextualizados, de la misma manera que en el concepto actual de competencias la interrogación de la realidad ocupa un papel central, ya que se tiene como base la resolución de problemas con sentido para las personas. Así pues Aristóteles plantea en varias de sus obras filosóficas una continua relación entre el saber y el proceso de desempeño, por ejemplo en el libro la Metafísica se encuentra que: a) los hombres tienen las mismas facultades

⁶⁵ Marina Torres, José Antonio, Rafael Bernabeu Merlo. Op. cit. Pp. 17-18

⁶⁶ Argudín Yolanda, Educación basada en competencias: nociones y antecedentes. México, Trillas 2005. P. 29

⁶⁷ Argudín Yolanda. Op. cit. Pp.26-27

⁶⁸ Tobón, Sergio. Formación basada en competencias, 2ª ed. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2005, p. 23.

(capacidades para el conocimiento); lo que los hace diferentes es el uso que le dan a dichas facultades, b) Las personas poseen una potencia-facultad- y ésta se expresa en actos- actuaciones –particulares. La potencia es posibilidad y el acto es lo que se da realmente, siendo el devenir el paso de la potencia al acto, de la materia a la forma, c) Las personas tienen por naturaleza el deseo de saber, el cual irrumpe también por el placer y su utilidad.

Y agrega que el concepto de competencia fue utilizado en la lingüística por primera vez por Noam Chomsky en 1965 a partir su teoría de la gramática generativa transformacional, bajo el concepto de competencia lingüística como una estructura mental implícita y genéticamente determinada que se ponía en acción mediante el desempeño comunicativo (Chomsky, 1970)⁶⁹ la cual da cuenta de como los seres humanos se apropian del lenguaje y lo emplean para comunicarse. Se plantea entonces que a partir de esto, el concepto de competencias comenzó a tener múltiples desarrollos, críticas y reelaboraciones, tanto en lingüística, en psicología y en la educación. En la psicología cognitiva destaca la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner⁷⁰, quién respalda la comprensión de las competencias en su dimensión cognoscitiva, así como las aportaciones de Robert J. Sternberg⁷¹ en relación a la inteligencia práctica referida a la capacidad que deben tener las personas para desenvolverse con inteligencia en las situaciones de la vida.

⁶⁹ La competencia lingüística es la capacidad que tiene todo ser humano de manera innata para hablar y crear mensajes que nunca antes había escuchado y se centra en las operaciones gramaticales que cada individuo tiene interiorizado y se activan según se desarrolle su capacidad coloquial. Consultado en <http://es.wikipedia.org/wiki> el 23 de marzo de 2012.

⁷⁰ En este modelo se plantean ocho capacidades específicas para resolver problemáticas particulares y para ello se requiere una inteligencia especial que Howard llama inteligencias múltiples como la: verbal lingüística, lógica matemática, visual espacial, musical, corporal Cinestésica, intrapersonal, interpersonal y la naturalista.

⁷¹ La teoría triárquica de la inteligencia desarrollada por él, se opone al enfoque psicométrico basado en la inteligencia clásica, y propone tres tipos de inteligencia: analítica, creativa y práctica. Sostiene que la inteligencia exitosa no puede medirse solo con tareas de tipo abstracto o académico, ni puede validarse bien mediante calificaciones escolares.

La consolidación del enfoque de competencias no está influido solo por estas disciplinas, sino también por el aspecto económico actual que ha presionado para que la educación forme para la vida y para el trabajo con calidad, trascendiendo lo teórico y la transmisión de conocimientos. Otro elemento es sin duda la llamada sociedad del conocimiento que impulsa a dar más importancia a desarrollar habilidades para la búsqueda de información que limitarse a la mera transmisión de la misma, dada la velocidad con que se genera el conocimiento en la actualidad.

Desde mediados de la década de los años noventa esta concepción de las competencias ha sido también implementada por instituciones educativas de varios países, buscando con ello formar personas con ciertas competencias que les posibiliten un mayor impacto en el mundo laboral.⁷²

Puede decirse que el auge de las competencias se explica a partir de varias vertientes entre ellas la cultura de la calidad, la globalización y la competitividad empresarial. Su compuesto multidisciplinar ha permitido que sean asumidas como un lenguaje común para referirse al talento humano tanto en las organizaciones educativas, como en las organizaciones sociales y en las organizaciones empresariales, facilitando esto la articulación de la educación con lo social y lo económico.

2.2 Definiendo a las competencias

Para hablar de las competencias es necesario establecer que significado se les atribuye y conocer algunas opiniones acerca de ellas, por lo que se presentan algunas acepciones al respecto.

⁷² Tobón, Sergio. Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup. 2006. P. 3. Consultado en <http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectur>. El 10 de abril 2012.

Sonia Lavín⁷³ señala que la competencia implica una capacidad de desempeño real que se logra en tres ámbitos: saber hacer, saber decir y saber actuar y las define como un conjunto de habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores que califican a un ser humano para desenvolverse en los distintos dominios que determinan su calidad de vida.

Para Tere Garduño, Guerra, Rodríguez y colaboradoras⁷⁴ el concepto de competencias para la vida implica el enlace de saberes, conceptos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y estrategias, entre otros, a fin de enfrentar de manera adecuada los diversos retos que la cotidianidad nos presenta subrayando su dimensión afectiva, valorativa y social y concluyen que ser competente es la habilidad de una persona para reconocer, analizar y resolver, lo mismo situaciones conocidas de la vida cotidiana, que otras novedosas o más complejas a partir de sus experiencias y conocimientos previos, que se enriquecen de manera permanente.

Monereo⁷⁵ considera que una competencia sería un conjunto de recursos potenciales (saber qué, saber cómo y saber cuándo y por qué) que posee una persona para enfrentarse a problemas propios del escenario social en el que se desenvuelve. Demostrar competencia en algún ámbito de la vida conlleva resolver problemas de cierta complejidad, encadenando una serie de estrategias de manera coordinada.

Philippe Perrenoud⁷⁶ llama competencia a la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para

⁷³ Lavín Sonia. Competencias básicas para la vida: intento de una delimitación conceptual. México, CEE, 1990, p. 11.

⁷⁴ Garduño, Guerra, Rodríguez Y Col., Texto: Educación intercultural: una propuesta para la población infantil migrante, México, CONAFE, 1999.

⁷⁵ Monereo, Carles y Pozo Juan Ignacio. Competencias para convivir en el siglo XXI. Cuadernos de Pedagogía. No.370 Monográfico. No. Identificador: 370.001.

⁷⁶ Perrenoud, Philipe, “El arte de construir competencias”. Entrevista. Observaciones recogidas por Paola Gentile y Roberta Bencina. Original portugués

enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones. Quien llega a dominarla es porque dispone a la vez de los conocimientos necesarios y de la capacidad de movilizarlos con un buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar problemas verdaderos. Algunas están más vinculadas a contextos culturales, a oficios, a condiciones sociales. El trabajo por competencias supone establecer la conexión de los conocimientos escolares con las prácticas sociales y con la vida.

Antoni Zabala y Laia Arnau⁷⁷ plantean que las competencias son acciones eficaces frente a situaciones y problemas de distinto tipo, que obligan a utilizar los recursos de que se dispone para lo cual es necesario estar dispuestos a resolverlos con unas actitudes determinadas y dominando los procedimientos, habilidades y destrezas requeridos en la acción, apoyándose sobre los objetos de conocimiento lo que implica la integración de actitudes, procedimientos y conocimientos.

Sergio Tobón⁷⁸ propone conceptualizar las competencias como procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar), y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano. Las competencias, en tal perspectiva están constituidas por procesos

en Nova Escola (Brasil), septiembre 2000, pp. 19-23. Traducción Luis González Martínez. En materiales diplomado RIEB. SEP

⁷⁷ Zabala, Antoni y Arnau Laia. 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. México. Grao-Colofón. 2010. Pp. 43-44.

⁷⁸ Tobón, Sergio. Formación basada en competencias, 2ª ed. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2005, P. 49

subyacentes (cognitivo-afectivos) así como también por procesos públicos y demostrables, en tanto implican elaborar algo de sí para los demás con rigurosidad.

La propuesta del enfoque por competencias que sustenta a la RIEB tiene críticas de posiciones encontradas. Algunos lo consideran de una gran riqueza para lograr aprendizajes reales y reflexivos⁷⁹, mientras otros sostienen su carácter alienante dirigido a formar la mano de obra barata⁸⁰, sin embargo este enfoque orienta diversos proyectos internacionales de educación, como el Proyecto Tuning de la Unión Europea o el proyecto Alfa Tuning Latinoamérica y constituye el soporte básico que orienta el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación en busca de la calidad educativa, apoyándose en principios, indicadores y diversas herramientas⁸¹.

Consideramos que el enfoque por competencias permite definir los conocimientos, habilidades y actitudes que los docentes requieren para una educación intercultural y que en este modelo de gestión estamos proponiendo. El objetivo de esta propuesta de intervención se dirige hacia el desarrollo de las competencias docentes interculturales para la atención a la diversidad lingüística y cultural presente en la escuela primaria Insurgente Morelos ubicada en el norte de la Cd. de México.

Sin duda los profesores se enfrentan a una infinidad de problemáticas de manera cotidiana, que requieren conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes adecuadas y muy específicas para resolverlas. Se demanda que los docentes conozcan el programa de estudios, que manejen los contenidos del currículo y la metodología que se propone para cada asignatura, que conozcan sobre los procesos de aprendizaje y el desarrollo infantil, que sepan cuáles son los derechos de los niños, que utilicen esos saberes de manera acertada, mostrando un respeto

⁷⁹ Tobón, Sergio. Op. cit. P. 28

⁸⁰ Ídem.

⁸¹ Tobón, Sergio. Op. cit. Pp. 1-2

y gestionando los aprendizajes de sus alumnos de manera congruente con lo que saben. De tal manera que consideramos que el paradigma de competencias promueve el desarrollo integral del educador. Es fundamental que el docente pueda echar mano de todos los recursos cognoscitivos⁸² para responder de manera asertiva a cada reto que nuestra profesión plantea. Tener claridad de los diferentes tipos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que necesita para realizar su labor educativa y dar respuesta a las necesidades que cada escuela y cada grupo de alumnos plantean, será sin duda, una tarea constante a lo largo de su vida profesional.

Bajo este planteamiento nuestra tarea será identificar en que medida se encuentra el desarrollo de las competencias de los docentes de primero a sexto grado de la Escuela Primaria Insurgente Morelos, para la atención de los niños indígenas migrantes que conforman el 32% de nuestra población escolar y contribuir en el desarrollo de las mismas a través del modelo de gestión que se desarrolla en el capítulo V de este documento.

2.3 Las competencias docentes

La RIEB en nuestro país ha suscitado una polémica alrededor de los cambios que le acompañan ya que, articula los planes y programas de preescolar, primaria y secundaria; incorpora nuevos materiales educativos que actualizan los programas de estudio y sus contenidos, propone nuevos enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos; estructura un paquete de formación continua a los docentes y plantea el desarrollo de la gestión escolar por los mismos maestros en cada escuela. Ante este panorama los docentes deben replantear su papel ante el conocimiento. Es necesario que superen su rol tradicional de adquisición de información acerca de metodologías, programas de estudio meramente

⁸² Como se plantea por Perrenoud, Philippe en “Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje”. México. Grao- Colofón. Traducción Judit Andreu. 2007. Pp. 5-154.

disciplinarios, psicología infantil, etc. para ir más allá y desarrollar un pensamiento creativo y flexible que les permita adecuarse a las exigencias de la sociedad actual y a los cambios de la reforma educativa. Ya no hay cabida para los docentes que a pesar de conocer la metodología que permite la interacción y participación activa de los chicos para desarrollar sus competencias, no la promueven y mantienen un papel tradicional de transmisor de información apegado a los contenidos disciplinarios y está más preocupado por terminar las temáticas que por propiciar los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Se requiere pues que desarrollen las llamadas competencias docentes.

Las competencias profesionales son necesarias para cualquier trabajador, los docentes no son la excepción. Es importante señalar entonces las competencias que se requiere a los profesores para poder cumplir su labor educativa más como organizador de situaciones de aprendizaje que como dispensador de conocimientos. Para lo cual deben disponer de una serie de herramientas conceptuales, de modelos teóricos del aprendizaje, conocer la didáctica de las disciplinas, estrategias de evaluación, pasar a ser el animador del debate, favorecer la investigación, la observación, la consulta, capacidad para guiar grupos, estructurar problemas, realizar intercambios entre colegas, la creatividad, entre muchas otras.

Para ello primero tenemos que precisar cuales son las competencias docentes. Éstas pueden ser definidas como la forma practica en que se articula el conjunto de conocimientos, creencias, capacidades, habilidades, actitudes, valores y estrategias que posee el docente y que determina el modo y los resultados de sus intervenciones psicopedagógicas⁸³

⁸³ SEP. Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. Cuadernillo de Autoevaluación de las Competencias Docentes. México, 2004. P. 1

Según Monereo⁸⁴ para que un docente realice su trabajo de manera eficaz, debe poseer algunas funciones psicológicas (leer los estados mentales y emocionales de sus alumnos), mostrar el dominio de procedimientos y habilidades (discurso estructurado, métodos de enseñanza), adaptar su discurso y las actividades de enseñanza y evaluación para atender a los alumnos que presenten alguna necesidad educativa específica (emigrantes, indígenas, más avanzados, con necesidades educativas especiales...) por mencionar algunas.

La forma en que el docente actúa esta determinada por el conjunto de sus experiencias en los diversos ámbitos de su vida, desde su familia, la escuela, el trabajo y la sociedad en que se desenvuelve, de los cuales incorpora creencias, conocimientos, hábitos, costumbres y valores, así como sus concepciones de lo que es una escuela y la función de un docente. Así pues resulta importante que el docente tome conciencia acerca de sus concepciones de escuela y de su autoconcepto como educador para reafirmar o desarrollar aquellas competencias que permitan una acción pertinente en su labor educativa.

De manera oficial ya ha habido intentos de la SEP para definir las. En el cuadernillo de competencias docentes, éstas, se organizan en seis ejes interdisciplinarios que representan diferentes aspectos para describir y evaluar la función docente y son los saberes pedagógicos, organización de la enseñanza, comunicación, interacción social, intervención psicopedagógica y desarrollo profesional.⁸⁵ Con este instrumento se pretende que los mismos docentes autoevalúen sus competencias y que tomen conciencia de sus necesidades de profesionalización.

Una visión más amplia nos brinda Perrenoud⁸⁶ cuando señala que decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia es una forma de caracterizar la experiencia de los profesores que realizan una de las tres profesiones que Freud llamaba

⁸⁴ Monereo, Carles y Pozo Juan Ignacio. Op. cit. P. 5.

⁸⁵ SEP. Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. Op. cit. P. 2

⁸⁶ Philippe, Perrenoud. Op. cit. Pp. 5-154.

“imposibles”. Para ello propone diez competencias profesionales que son indispensables para enseñar, mismas que se enumeran a continuación:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje. Requiere conocer los contenidos, elaborar las secuencias didácticas, considerar los errores, obstáculos y representaciones de los alumnos e implicarlos en la investigación y los proyectos.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes. Manejo de las teorías de aprendizaje, evaluación formativa de las situaciones de aprendizaje de los chicos.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. Considera la heterogeneidad, desarrollo de la cooperación y enseñanza mutua.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo. Motiva y responsabiliza a los chicos en su proyecto personal, utiliza la autoevaluación y autorregulación.
5. Trabajar en equipo. Refiere a proyectos de equipo para enfrentar situaciones complejas o conflictos entre personas.
6. Participar en la gestión de la escuela. Establece la participación en la gestión escolar a través del proyecto institucional.
7. Informar e implicar a los padres. Fomenta reuniones informativas y de debate.
8. Utilizar las nuevas tecnologías. Utiliza programas con potencial didáctico para vincular la informática en la escuela.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. Previene la violencia y lucha contra los prejuicios y las discriminaciones a través de la comunicación, la solidaridad y la justicia.
10. Organizar la propia formación continua. Establece un programa personal y de equipo para la formación continua.

Todo ello se presenta como un horizonte de las competencias posibles y deseables de los docentes para orientar su formación continua y establecer la coherencia con las renovaciones actuales del sistema educativo. Sin duda los docentes deben primero desarrollar sus competencias para poder desarrollar las competencias de sus alumnos. Difícilmente se podrá involucrar o entusiasmar a los chicos en actividades que no realizamos y/o que no nos interesan. Las

competencias docentes sugeridas por Perrenoud son concisas y al mismo tiempo muy representativas de lo que las exigencias actuales demandan de nuestra profesión.

2.4 Las Competencias Docentes Interculturales

De igual manera ya no basta que el profesor conozca los valores universales si en su trato con los padres, sus compañeros y sus alumnos manifiesta una actitud intolerante, poco colaboradora, discriminadora o incluso con faltas de respeto a la integridad de las personas. Es por ello que un docente necesita desarrollar competencias específicas para propiciar un ambiente intercultural en el espacio escolar.

Retomando lo propuesto en el cuadernillo de competencias docentes⁸⁷ es en el eje de interacción social donde se integran los elementos de la convivencia con los miembros de la comunidad educativa, a través del diálogo y el respeto, además del reconocimiento y el aprovechamiento de la diversidad cultural como ventaja pedagógica, mismos que se mencionan a continuación:

Aprovecha la diversidad cultural de la comunidad educativa para promover relaciones de tolerancia, respeto y equidad.

Se consideran dentro de la misma competencia los siguientes indicadores:

Favorece la creación de espacios de convivencia y respeto para sus alumnos (as) y la comunidad educativa manifiesten sus costumbres y tradiciones culturales.

Propicia que sus alumnos (as) valoren y respeten las diferencias (género, etnia, religión, creencias, apariencia y capacidad física, intelectual, emocional, entre otras) para un enriquecimiento mutuo y permanente.

Favorece la valoración de nuestra identidad nacional y de la cultura universal.

Y considera los indicadores:

Investigo con mi grupo las costumbres de la comunidad, sus semejanzas y diferencias con las de otros lugares de México y otros países.

⁸⁷ SEP. Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. Op. Cit. P. 5

Propicio que mis alumnos (as) se sientan orgullosos de ser mexicanos al conocer la historia, las costumbres y lenguas de nuestro país.

Valoro la influencia recíproca entre nuestro legado cultural y la cultura universal.

Podríamos decir que en lo que respecta a la interculturalidad dicho cuadernillo se enfoca específicamente en las competencias docentes actitudinales y procedimentales, sin considerar las conceptuales ya que en ningún momento se menciona como tal, ni se pide al docente reconceptualizar acerca de qué es la interculturalidad.

Guadalupe Abrego Bejarano⁸⁸ señala que las competencias docentes interculturales se refieren a los saberes del docente que le permiten un mejor desempeño profesional cuando se den relaciones interculturales, y que propician la integración sociolaboral de minorías culturales. Así como ayudar a resolver problemas entre los alumnos dentro del aula, en el grupo y en el conjunto de relaciones humanas y sociales en la escuela que provienen de problemas que se generan en la familia, el entorno social, los medios y que se traducen en la intolerancia, actitudes violentas, discriminación, xenofobia, que afectan la vida de las personas. Algunas de estas practicas derivan de la ideología y la forma en que los grupos dominantes han elaborado constructos que aparecen en el inconsciente colectivo y que reproducen la ideología de la clase dominante como si fueran los intereses de toda la sociedad. Aquí se requiere el manejo del conflicto de carácter cultural a través del trabajo cooperativo en los aprendizajes y el desarrollo de la ciudadanía. Se relaciona estrechamente con el saber convivir.

⁸⁸ Abrego Bejarano, Guadalupe. Competencias interculturales, diseño curricular integrado y competencias docentes para el manejo de la interculturalidad. Escuela de Posgrado, UAGRM, 2007.

Maricruz Guzmán Chiñas⁸⁹ sostiene que los docentes tienen un papel preponderante en la construcción de un ambiente intercultural en la escuela ya que, sus ideas, creencias u opiniones modelan las características de su actuar ante la diversidad, bien para promover la homogeneidad a través de promover los códigos, valores y principios orientadores de la ideología dominante, o para encontrar en la diferencia una ventaja pedagógica que permite construir espacios para el diálogo y la transformación de los sujetos.

Precisa que estos, en su proceso de formación e información constituyen sistemas cognitivos en donde tienen cabida estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que definen su actitud negativa o positiva hacia la interculturalidad por lo que contribuyen o no, a la conformación de una sociedad de la convivencia. Corresponde en este caso a los docentes promover una sociedad incluyente en donde la interculturalidad constituya un factor de comunicación, además de construir relaciones equitativas que permitan formar ciudadanos conscientes de sus derechos y de sus obligaciones a favor de la convivencia social y cultural. Lo que sin duda requiere la formación continua de los docentes para comprender la diversidad cultural, propiciar la interacción social entre personas y grupos distintos, aumentar la capacidad y las oportunidades de comunicación entre personas de concepciones, ideas, aptitudes y habilidades diferentes, así como promover actitudes favorables hacia la diversidad.

Considera que una competencia docente intercultural específica tiene que ver con la reconceptualización de la práctica docente, cambio de actitudes, contenidos y estrategias de enseñanza, en las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa y en la forma de organización en el aula en particular y de la escuela en general. Además de descubrir y vivir acorde con sus convicciones y

⁸⁹ En Bello, Domínguez Juan y Velázquez Rodríguez Elisa Bertha (Compiladores) La educación intercultural en el contexto de la diversidad y la inclusión. México. 2010. Castellanos editores. Pp. 79-103.

valores; que éstos permitan integrar y descubrir las infinitas potencialidades y riquezas de sus alumnos, para lo que debe ser consciente de las concepciones, opiniones e ideas que están presentes en sus prácticas, ya que la ideología de los maestros marca las posibilidades y limitaciones de las transformaciones escolares.

Monereo⁹⁰ también sostiene que en las sociedades pluriculturales de hoy se requieren ciudadanos capaces no solo de convivir con la diversidad, sino de extraer de ella riquezas y valores para una sociedad abierta, no estratificada ni cerrada, en la que los conflictos se resuelvan horizontalmente a través del diálogo y la negociación de perspectivas. Por lo que el docente debe educar con un compromiso creciente de valores de sostenibilidad y equidad. Promover valores compartidos que nos alejen de la discriminación y la exclusión. Saber negociar metas y proyectos en el marco de equipos, ser capaz de colaborar, ser flexible y seguir aprendiendo a lo largo de la vida además de desarrollar la competencia emocional que permita la expresión y autorregulación de emociones así como comprender la perspectiva emocional de los demás.

Para Daniel Quilaqueo⁹¹ las competencias interculturales deben ser entendidas como conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, cuyo objetivo sea generar prácticas educativas que incorporen el conocimiento educativo indígena al marco del currículum escolar. Mismas que se relacionan a las subcategorías competencias socioculturales y competencias pedagógicas.

Agrega que las competencias socioculturales hacen referencia a los conocimientos indispensables para establecer relaciones interpersonales, competencias personales, fortalecer la identidad, comprender normas socioculturales y la valoración del conocimiento indígena. Se propone para ello un

⁹⁰ Monereo, Carles y Pozo Juan Ignacio Op. cit. p. 6

⁹¹ Quilaqueo, Daniel, Quintriqueo, Segundo. Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. Cuadernos Interculturales, primer semestre, año/Vol. 6, número 010. Universidad de Valparaíso. Chile. Pp. 91-110. Consultado en www.redalyc.uaemex.mx el 26 de abril 2011.

trabajo pedagógico que se base en la relación horizontal con los alumnos y una interacción propositiva en el medio escolar. Para ello es indispensable una actitud personal e iniciativas del profesor para la construcción del espacio intercultural en la escuela. Aquellas estrategias pedagógicas interculturales que permitan superar la discriminación y dominación, en los procesos de escolarización de los niños indígenas.

Menciona que para la subcategoría competencias pedagógicas se consideran los conceptos de ámbito intercultural, dominio de estrategias didácticas, conocimientos de contenidos socioculturales e histórico de los grupos indígenas y la observación del medio educativo. Favorecer la competencia para la adaptación curricular que permita la incorporación del conocimiento cultural de los indígenas a las prácticas pedagógicas. Se consideran a las competencias profesionales de los docentes en educación intercultural que les permitan superar los estereotipos y prejuicios frente a los miembros de las comunidades y conocimientos culturales indígenas. Para ello se requiere la necesidad de fortalecer la formación del docente con estrategias que faciliten la relación dialógica entre el conocimiento educativo de los grupos indígenas y el conocimiento propuesto en el currículum oficial, en las prácticas educativas interculturales. El aprendizaje de las lenguas indígenas se valora como un contenido intercultural para la enseñanza, desde un enfoque intercultural bilingüe ya que se considera un puente entre las competencias de los conocimientos socioculturales y las prácticas pedagógicas.

Finalmente considera que la formación monocultural de los docentes se considera una carencia y se asocia a la negación y ocultación de la diversidad cultural, se menciona que esta negación condiciona al sujeto a construir una auto-representación de inferioridad en el medio escolar y en situaciones de relaciones sociales con lo no indígena, por lo que, los niños ocultan y hasta niegan su condición de indígenas, para poder desenvolverse adecuadamente en la sociedad

mestiza de tal manera que, los alumnos indígenas se predisponen para dudar, olvidar, desvalorizar y ocultar sus saberes y conocimientos propios.⁹²

De las diez competencias que Philippe Perrenoud⁹³ plantea para los docentes, se rescatan aquellas relacionadas directamente con la gestión intercultural dentro del aula y que se maneja como la competencia de elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación para hacer frente a las diferencias de los chicos en su aprendizaje promoviendo la cooperación entre ellos. Otra competencia que se vincula profundamente es el afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión ya que se centra en la prevención de la violencia, los prejuicios, la discriminación (sexual, étnica y social) desarrollando la responsabilidad, la solidaridad y la justicia entre la clase.

Para Gloria Rojas Ruiz⁹⁴ el profesorado debe desarrollar nuevas actitudes y estrategias metodológicas ante su grupo-clase para evitar situaciones que discriminen o pongan en desventaja educativa a sus alumnos con diferentes orígenes culturales, distintas lenguas y costumbres, lo anterior como una respuesta ante las situaciones de contacto entre culturas originadas por los movimientos migratorios para ello plantea los siguientes principios de la educación intercultural:

1. Autenticidad, coincidiendo lo que dice con lo que hace. No tiene sentido ni utilidad pedagógica que un profesor promulgue actitudes antirracistas, si su comportamiento en el aula demuestra que no es capaz de aceptar y trabajar con la diversidad cultural de la misma.
2. Competencia para afrontar situaciones conflictivas en el aula. Para ello, es

⁹² Lo que pudimos observar con niños de nuestra escuela que ya no quieren hablar en su lengua de manera pública por órdenes de sus padres, para ocultar que son indígenas y evitar que los discriminen.

⁹³ Philippe, Perrenoud, Op. cit. Pp. 5-6.

⁹⁴ Rojas, Ruiz Gloria. Estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula. Universidad de Granada. www.aulaintercultural.org Consultado el 18 de abril 2011.

básico que el profesor se forme previamente en las estrategias de regulación de los conflictos. Conocer y llevar a cabo actividades sobre negociación, escucha activa, empatía o mediación es imprescindible para lograr un buen clima, no sólo en las relaciones de aula, sino de todo el centro y la comunidad educativa en general.

3. Aceptación incondicional de sus propios alumnos, considerándolos, desde un primer momento, como personas dignas de todo respeto y consideración. Ridiculizar o avergonzar a los alumnos desde edades muy tempranas, favorece la aparición de una autoestima deteriorada.

4. Comprensión y confianza. Son cualidades muy dependientes de la anterior; el docente deberá ser capaz de comprender el mundo infantil y adolescente y la confianza hacia sus alumnos será la consecuencia más inmediata de este proceso.

5. Estímulo recíproco entre alumnos–profesores, en las diferentes y numerosas experiencias didácticas.

6. Trabajo cooperativos que favorezcan las relaciones entre diferentes personas, ayudando a eliminar posibles estereotipos previos.

Además sugiere que a la hora de trabajar actividades sobre los contenidos de los temas transversales, es fundamental provocar situaciones en las que el alumno pueda:

Plantearse y analizar problemas o acontecimientos que entrañen conflictos de valor.

Debatir libre y racionalmente acerca de ellos, manifestando las propias opiniones y respetando a las personas que tengan otras.

Confrontar los propios principios con los de los compañeros, los de nuestra cultura con los de otras, los de distintas épocas históricas, los de nuestra religión con otras religiones o con concepciones filosóficas y científicas diversas.

Saber defender la posición que se considere más justa aun cuando no resulte cómodo.

Enseguida menciona los campos de estudio sobre actividades interculturales para fomentar actitudes interculturales positivas los cuales se centran en tres ámbitos fundamentales de acuerdo con (Sánchez y otros, 2000):

1. Realización de actividades interculturales en el centro.
2. Realización de actividades interculturales en el aula.
3. Formación del profesorado en Educación Intercultural.

Las actividades dentro del aula se tratan desde tres perspectivas diferentes:

Introducción de los contenidos interculturales y para la paz desde una perspectiva de transversalidad: incorporados en las unidades didácticas y adaptados a las diferentes áreas curriculares.

Actividades para las relaciones grupales: dinámicas de autoestima, conocimiento, comunicación y escucha activa. Para comenzar a hablar de tolerancia y respeto, es necesario fomentar el respeto por uno mismo y el saber escuchar, dialogar y comunicarse con los demás.

El uso de Estrategias Sociomorales y Estrategias Sociafectivas en la educación en valores. El objetivo de las primeras es que los alumnos tomen conciencia de sus propios valores, para reflexionar y profundizar en ellos. Como ejemplos: Clarificación de Valores, Dilemas Morales, Resolución de Conflictos o Lectura de Imágenes. El planteamiento de las estrategias socioafectivas es el de considerar que para provocar un cambio de actitudes en los alumnos, es necesario que éstos vivan y sientan experiencias de discriminación, para situarse en el lugar del otro.

Para Javier López Sánchez⁹⁵ las acciones para la formación docente con enfoque intercultural, son necesarias para “construir otras competencias y nuevas maneras de conceptualizar la docencia, que lleven a la mejora de los aprendizajes escolares, a la mejora del clima escolar, así como en la elaboración y desarrollo de proyectos educativos orientados a lograr la calidad y pertinencia de los servicios educativos. Así, el perfil del docente para una educación intercultural bilingüe tendría que contemplar, cuando menos:

El conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio de la realidad pluricultural y plurilingüe distintiva de México, esto, visto desde el plano social.

El reconocimiento de la diversidad presente en la escuela y el aula,

Conocimiento pedagógico general y estrategias didácticas que le hagan posible atenderla. Esto es, que los docentes cuenten con las competencias necesarias para la atención a la diversidad y el tratamiento pedagógico de los contenidos de aprendizaje.

Competencias y predisposición para trabajar en contextos multiculturales.

El acercamiento a los referentes conceptuales de la educación, la interculturalidad y la educación intercultural bilingüe, así como de los marcos normativos correspondientes.

La habilidad para establecer un clima escolar que favorezca las actitudes de confianza, autoestima, respeto, y que propicie la autonomía responsable de los educandos.

La capacidad para ejercer y fomentar el diálogo intercultural con los alumnos, con otros docentes, con los directivos, con las autoridades educativas, los padres de familia y los demás miembros de las comunidades a las que pertenece la escuela.

La capacidad para el trabajo en equipo y hacer efectivo el profesionalismo colectivo.

La capacidad para la autoevaluación de los logros y dificultades del quehacer

⁹⁵ López, Sánchez Javier. La formación docente en México y el enfoque intercultural en la educación. Otros paradigmas, otros retos, otras competencias. 1er Congreso Interamericano sobre Interculturalidad y Educación. Internet 1 al 21 de marzo de 2010. www.congresointerculturalidad.net Consultado el 21 de abril de 2011.

docente.

La comprensión de la importante función y repercusión de su misión en la conformación de una sociedad más plural, democrática e incluyente. La impresión de un alto sentido ético a la profesión docente. La capacidad de conocer y manejar los temas incluidos en los programas de estudio desde una perspectiva de atención a la diversidad cultural, étnica, lingüística, social, de género, de capacidades y talentos diferentes, entre otras.

El proceso de formación profesional con un perfil como el que hemos apuntado, ha de acompañarse de una formación personal que implique actitudes y comportamientos congruentes con los principios fundamentales del enfoque intercultural. Para que el maestro pueda proyectar en la práctica docente y en su vida cotidiana los valores que promueve la educación intercultural, tiene que experimentarlos y asumirlos. Es fundamental pues formar profesionales que se caractericen por contar con una actitud altamente positiva hacia la diversidad, toda vez que las actitudes de los y las profesoras son el factor que más influye en el tipo de respuesta educativa que una escuela proporciona a la diversidad de sus alumnos si no se tiene cuidado, se puede estar reforzando estereotipos y actitudes negativas. Se sabe que las actitudes de los profesores influyen mucho en el logro educativo de sus alumnos. Por eso es importante que reflexionen sobre lo que saben y lo que ignoran, y de esa manera reconocer las potencialidades de cada alumna y alumno, ofrecerles múltiples oportunidades de aprendizaje además de formularse altas expectativas respecto de ellos.

Concluimos este capítulo mencionando que no hay un consenso acerca del origen de las competencias, lo mismo las relacionan con el método griego de interrogar a la realidad a partir de un pensar problémico, como con la competencia lingüística propuesta en 1965 por la teoría de la gramática generativa de Noam Chomsky, hasta su ubicación en los 70's relacionando las competencias educativas con la actividad productiva ligada a la economía y a la administración.

La Reforma Integral para la Educación Básica se sostiene en el paradigma de competencias que deben desarrollar los alumnos y también los maestros. Sin creer por completo en el nuevo paradigma, ya que es difícil borrar nuestra historia personal como docentes e invalidar todos los elementos anteriores en que se ha sustentado nuestra práctica, si podemos reflexionar en los aspectos que propician la mejora en la gestión de los aprendizajes de los alumnos a nuestro cargo. El centrar nuestros esfuerzos en el aprendizaje y promover e impulsar una escuela activa que trabaje para que los chicos se corresponsabilicen de sus aprendizajes y asuman un papel más analítico y crítico. No puede negarse que durante mucho tiempo se abonó para un distanciamiento de la escuela con su entorno, lo que provocó que los aprendizajes escolares solo sirvieran para pasar de grado, y no para la resolución de conflictos y problemas reales. De tal manera que se cuestionaba la funcionalidad de los conocimientos escolares en la vida real.

Para definir que son las competencias recuperamos la posición de Monereo, al considerarlas como la suma de los recursos que cada persona posee y que utiliza de manera estratégica para enfrentarse a problemas específicos de su ámbito social. También coincidimos con Perrenoud, cuando las precisa como la facultad de movilizar los recursos cognoscitivos para enfrentar con pertinencia y eficacia los problemas verdaderos. Y las agrupamos como lo proponen Antoni Zabala y Laia Arnau en conceptuales, procedimentales y actitudinales, teniendo claro que para resolver toda situación problemática se requiere una integración de las mismas.

Por lo que de manera específica las competencias docentes deben entenderse como la forma práctica de articular el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren para lograr intervenciones psicopedagógicas eficaces. Y después de analizar las diferentes posturas sobre las competencias que los docentes requieren para favorecer un ambiente intercultural podemos precisarlas de la siguiente manera:

Conceptuales. Éstas tienen que ver con el acercamiento al marco teórico que sustenta a la interculturalidad, sus marcos normativos, la reconceptualización de la práctica docente que supere los estereotipos y prejuicios frente a los miembros de las comunidades indígenas y a sus conocimientos, así como conocer la realidad pluricultural y plurilingüe de México para valorar el conocimiento indígena; su historia, sus costumbres, las lenguas, y considerar que su legado debe incorporarse a los programas de estudio.

Procedimentales. Las cuales consideran la habilidad del docente para utilizar estrategias didácticas que permitan reconocer y aprovechar la diversidad cultural, propiciar la interacción social a través del trabajo en equipo y colaborativo que ayude a eliminar estereotipos. Además de la confrontación de principios, plantear y analizar problemas que entrañen conflictos de valor, propiciar el debate, la manifestación y el respeto de opiniones. La capacidad para desarrollar dinámicas de autoestima, conocimiento, comunicación y escucha activa en el aula. Establecer un clima escolar que favorezca las actitudes de confianza, autoestima y respeto. Impulsar metas y proyectos comunes, realizar actividades interculturales en el plantel. Además de generar prácticas educativas que incorporen el conocimiento cultural indígena al currículum escolar.

Actitudinales. Son aquellas que plantean al profesor la aceptación incondicional de sus alumnos considerándolos personas dignas de respeto y consideración, afrontar situaciones conflictivas en el aula como la intolerancia, discriminación, violencia, xenofobia, de manera horizontal a través del diálogo y la negociación, construir relaciones equitativas, superar sus estereotipos y prejuicios frente a los miembros de las comunidades y conocimientos culturales indígenas para asumir una actitud positiva hacia la interculturalidad, propiciar la manifestación de costumbres y tradiciones culturales que fortalezcan la identidad de los chicos, además de desarrollar la expresión y autorregulación de emociones y comprender la perspectiva emocional de los demás.

Así pues deben entenderse como los conocimientos, procedimientos, habilidades y actitudes que en suma favorezcan la interculturalidad y que deben transferirse o movilizarse ante las situaciones problemáticas específicas que la misma diversidad conlleva.

Plantearse retos como la atención a la diversidad lingüística y cultural exige una gestión directiva constante y decidida, que dé orientación y articule los esfuerzos y voluntades de cada uno de los integrantes de la comunidad escolar: docentes, alumnos y padres de familia. La intención es influir a través de las decisiones y la forma de actuar en el trabajo de los profesores principalmente, para generar las condiciones que permitan resolver las problemáticas de nuestra escuela y transformarla. Es responsabilidad del director promover la innovación pedagógica, comunicar las reformas, impulsar la profesionalización de los docentes para que logren apropiarse de los conocimientos y herramientas que requieren, así como lograr su colaboración en torno a los objetivos educativos, buscar los recursos, por mencionar algunas acciones.⁹⁶

Es por ello que el Modelo de Gestión que aquí proponemos involucra directamente el rol del directivo como gestor en la generación de acuerdos entre la comunidad escolar, en la concertación de estrategias para alcanzar los objetivos de obtener mayores logros académicos, así como en una participación activa para la actualización y capacitación de los maestros. En ese sentido como directora del plantel he promovido el acercamiento de la comunidad indígena con los profesores, para que conozcan de manera directa sus costumbres, sus tradiciones y la realidad que enfrentan como migrantes en la Cd. de México, con el fin de lograr la gestión de aprendizajes que influyan en la vida cotidiana de las aulas hacia la creación de un modelo intercultural que acerque más a los profesores con la comunidad de la escuela y en específico con los alumnos indígenas. Consideramos importante hacer un recorrido teórico acerca de la gestión y los

⁹⁶ Aguilera, García Ma. Antonieta. La Función Directiva en Secundarias Públicas. Matices de una tarea compleja. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México 2011. Pp. 11-12.

elementos que permiten llevar a cabo el desarrollo de las competencias docentes interculturales, mismo que realizaremos en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO 3 LA GESTIÓN

*Pensar el futuro de otra manera
es cambiar ya el presente.
Hervé Sérieyx*

En este capítulo se hace un análisis del origen de la gestión y la administración como elemento fundamental en la producción de bienes y su vinculación reciente con las organizaciones escolares como prestadoras de servicios. De que manera las instituciones escolares recuperan las nociones y los principios de la empresa privada buscando la eficacia y la calidad.

Se revisan los modelos de administración utilizados por las organizaciones desde la tradicional de visión militarista, hasta la de las relaciones humanas que se apoya en la psicología y sociología industrial, los cuales se vinculan con la gestión escolar y sus actores.

También se clarifica la gestión escolar, misma que se puntualiza través de la mirada de diversos autores, así como los modelos de administración escolar implementados por las ciencias humanas para volver más rentable al capital humano. Se hace para ello un recorrido que inicia con el modelo normativo, utilizado en los años cincuenta, y finaliza con el modelo de gestión educativa estratégica propuesto en la actualidad por la Secretaría de Educación Pública.

Enseguida se plantea la relación de los movimientos internacionales con los diferentes modelos de gestión promovidos a su vez por las políticas educativas de nuestro país, y se recuperan los cambios paulatinos de la gestión escolar promovidos por el Estado Mexicano a través de la Secretaría de Educación Pública, que han ido conformando la realidad actual de las escuelas.

Finalmente se abordan tres elementos básicos para realizar la gestión escolar al nivel de los actores que son el conflicto, la comunicación y el liderazgo, mismos

que parten de las relaciones micropolíticas que se generan de manera cotidiana en el centro mismo de cada plantel escolar.

3.1 Acerca de la gestión y la administración

Si bien es cierto que nuestro interés en la gestión se acotará a aquella, que se realiza en la escuela como organización⁹⁷, es muy importante tener claridad sobre el significado de la palabra gestión. Jean Francois Chanlat⁹⁸ menciona que las palabras gestión, gerente y gestionar se utilizan de manera cotidiana, y desde el punto de vista de la organización, las nociones y los principios administrativos provenientes de la empresa privada: eficacia, productividad, resultados (performance), profesionalismo, relación empresarial, calidad total, cliente, producto, mercadeo, excelencia, reingeniería, etc. han invadido las escuelas, las universidades, los hospitales, las administraciones, los servicios sociales, los museos, los teatros, las sociedades musicales y los organismos no lucrativos. En todos los ámbitos escuchamos la necesidad de mejorar la calidad de los servicios de cualquier tipo, para lo cual se propone la especialización de las tareas, el trabajo calificado, la sistematización de las acciones, la competencia y la evaluación.

Sostiene como el gerente se ha convertido en una figura central de la sociedad actual. El “gerencialismo”, es decir, el sistema de descripción, explicación e interpretación del mundo a partir de las categorías de la administración está firmemente inscrito en la experiencia social de nuestros días⁹⁹. Incluso en las escuelas, la figura del director se considera indispensable para la administración

⁹⁷ Las organizaciones son sistemas abiertos que poseen una existencia física concreta, con una dinámica particular, con tareas y funciones tendientes a lograr determinados objetivos que presenten una manera de entender al poder, las relaciones interpersonales, las luchas viscerales, los valores, las normas y su acatamiento. Consultado el 14 de mayo de 2014 en revista de educación, Año 14, Número 26, 2008 p. 320. <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111491016.pdf>

⁹⁸ Chanlat, Jean Francois. 2006. Ciencias Sociales y administración, Fondo Editorial Universidad EAFTF, Medellín. Pp. 13-16

⁹⁹ Ídem.

del servicio educativo, es decir que el director ejerce como el gerente de la escuela, administrando los recursos humanos y materiales. Resulta impresionante observar a nuestro alrededor la cantidad de bienes y servicios que en la actualidad satisfacen las necesidades de los seres humanos y reflexionar que detrás de cada uno de ellos se encuentra una organización que hizo posible su producción, razón por la cual en nuestros días las organizaciones son el elemento fundamental para la producción de bienes y servicios.

Además considera necesario precisar los términos administración (Management) y gestión. La gestión la define como un conjunto de prácticas y actividades fundadas sobre cierto número de principios que apuntan a una finalidad: la búsqueda de la eficacia, sobre todo la económica, pero el término Management remite a las personas que ocupan los puestos jerárquicos: los dirigentes, los managers, los gerentes y los ejecutivos. Es un término que a veces designa actividades y procesos y a veces a los actores que ocupan las funciones de gestión aunque en ocasiones, se refiere también a una intención científica : ciencias de la gestión.

Para Omar Aktouf¹⁰⁰ la administración se trata de una actividad o una serie de actividades interdependientes destinadas a lograr que una cierta combinación de medios (financieros, humanos, etc.) pueda generar una producción de bienes o servicios económicos o socialmente útiles y en lo posible rentables para la empresa, con fines de lucro. Esta tarea es confiada a personas investidas de la responsabilidad para asegurar la buena marcha de instituciones productoras de bienes o servicios, ya sea públicas, privadas, estatales o paraestatales. La escuela es una institución pública encargada de brindar el servicio educativo, la cual se confía a un director, a quién se le responsabiliza de su buen funcionamiento.

Destaca los matices de los términos de *gestión, administración, gerencia o gestionar, administrar, gerenciar*, e incluso *empresario, administrador, ejecutivo,*

¹⁰⁰ Aktouf, Omar. 1998. La administración entre tradición y renovación, Artes Gráficas Univalle, 750 pp.

director, gerente, sin embargo son tan sutiles que se pueden utilizar como sinónimos.

Señala que gerente y gerencia derivan de ménager y Ménagement, y pasa por un vínculo entre el verbo inglés to manage. En el francés ménager emparentado con el verbo manager que significa disponer, gobernar con sentido. Ménagement : con el sentido de administración conducción, o cuidado de alguna cosa. El adjetivo y el sustantivo ménager (ère) persona que administra, gerencia o cuida bienes, patrimonios que se le confían, de los cuales está a cargo y custodia con la misión de hacerlos fructificar o al menos preservarlos. Agrega como, desde Fayol, el nudo integrador que resume los ejes del trabajo de un dirigente son: planificar, organizar, dirigir, controlar. Administrar es hacer, es garantizar que las cosas se hagan, es encuadrar y motivar a los otros de modo que realicen lo que deben hacer. Claro que un director puede imprimir su estilo de liderazgo en la gestión escolar siempre y cuando respete y haga respetar las decisiones verticales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) expresadas en el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del personal que en ella labora. No hay mucho margen para la acción.

Para Aktouf las metáforas aplicadas a la empresa y que hasta hoy constituyen los modelos subyacentes más sólidos del pensamiento administrativo clásico siguen siendo el ejército y la máquina, estos modelos simbolizan la previsibilidad, la disciplina, el orden, la división minuciosa del trabajo, la especialización, la lógica mecánica, la conducta racional, la constancia en el esfuerzo, la obediencia dócil, etc. Dentro del sistema de educación básica podemos encontrar instrumentos que premian algunos de estos factores por ejemplo las fichas escalafonarias, el programa de carrera magisterial, la clasificación de las plazas de trabajo, el calendario escolar, entre otros.

Sostiene que todas estas ideas complacen a un mundo administrativo que valoriza el poder, el autoritarismo, las diferencias de categorías y el jefe poderoso

interesado en obtener el máximo de su compañía y de su personal. Incluso en los centros escolares podemos apreciar como se ejerce el poder por directores, supervisores y jefes de área que se engolosinan en su coto de poder obteniendo ventajas económicas y control del personal bajo su mando, lo cual resulta inadmisibile.

Estos modelos básicos de gestión, en el momento actual son más obstáculos que factores de eficacia, pues han generado concepciones sobre las personas y las relaciones de trabajo con un lastre de consecuencias negativas para el funcionamiento de la empresa y para la productividad de los empleados. El administrador actual requiere conocer a los teóricos y las teorías básicas de la administración tradicional para mejorar las formas de administrar. Señala que siguiendo el modelo del ejército y a Taylor, con la separación radical entre aquellos que piensan y aquellos que solamente deben obedecer. El jefe concibe, piensa, prevé y ordena, los eslabones sucesivos de la jerarquía existente para transmitir, obedecer y hacer obedecer. El corolario de esta eficacia es tratar al empleado como una especie de instrumento pasivo, a quien se solicita la ejecución estricta y diligente de lo que se le demanda.

Al respecto podemos enumerar la infinidad de programas nacionales y estatales que de manera constante demandan la ejecución de las órdenes como el Plan Estratégico de Transformación Escolar, Ceremonias Cívicas, El mes de la Familia, Escuela Segura, Plan Nacional de Lectura, Desayunos Escolares, Educación Financiera, Alimentación Saludable, Siiep, Concursos de Himno Nacional y Símbolos Patrios, Certamen Juárez, Simulacros, Cooperativa Escolar, Consejo Escolar de Participación Social, Ver bien para aprender mejor, Cruz Roja, Enlace y Pre-Enlace, becas, Programa Escuelas de Calidad, Asociación de Padres de Familia, Comité de Seguridad Escolar, Carrera Magisterial, toma de lectura, Actividades de los programas escolares de otras Secretarías como las campañas de vacunación, actividades contra la violencia, entrega de materiales diversos como mi primer diario, folletos, carteles, programas implementados por la

Delegación Política como entrega de uniformes y útiles escolares, mantenimiento del edificio escolar, aula digital, laboratorio GAM, por mencionar algunas de las actividades extras, independientemente de las exigencias de los Planes y Programas de estudio y el trabajo con los libros de texto y el envío de la información que justifique el cumplimiento en tiempo y forma de cada una de las tareas anteriormente descritas¹⁰¹. Aparentemente las escuelas son autogestivas, es decir que la comunidad escolar encuentre la mejor solución a sus propias necesidades, valiéndose de los recursos de los que dispone y busque estrategias que le permitan el logro de sus objetivos sin embargo no es así, ya que están sujetas por infinidad de hilos que les definen los pasos a seguir día a día, a lo largo del ciclo escolar.

Aunque agrega que, paralela a esta visión militarista de las relaciones en el trabajo, se desarrolló una corriente de la psicología y sociología industrial, la cual añade la creencia en la posibilidad de manipular y modificar las percepciones, las convicciones y las actitudes de los individuos para canalizarlas en el sentido deseado por los dirigentes: el apego a la empresa, a sus objetivos, a su búsqueda del máximo, a sus jefes y a los deseos de estos. Es claro que en la gestión de los centros escolares se retoman algunos de estos elementos en el nuevo modelo de gestión escolar, disfrazado claro está, de autogestión.

Resume como, ya sea bajo la visión taylorista o bajo el movimiento de las relaciones humanas, el empleado es visto como un instrumento de rentabilización, que debe arrojar su máximo. Una herramienta de la cual servirse y teledirigir, quién debe ejecutar lo que se le indica en la forma y ritmo fijados. Si analizamos esta afirmación podríamos entender incluso los rótulos que adornan las paredes de las oficinas administrativas que tienen en letras muy grandes Departamento de Recursos Humanos y así reconocer los modelos de gestión que coexisten y se

¹⁰¹ Resulta absurdo que en cada ciclo escolar la SEP va agregando exigencias nuevas a las ya existentes, de tal manera que se satura el tiempo programado para desarrollar la planeación de los docentes y del directivo.

amalgaman, subyacentes en estos tiempos, en la Secretaría de Educación Pública y en las diferentes empresas tanto públicas como privadas.

Puntualiza que la administración clásica se complace en creer que todos - empleados, obreros, ejecutivos medios, altos directivos- están impregnados de objetivos comunes, animados por los mismos deseos de hacer triunfar a la empresa, de producir siempre más y mejor. Encontramos reminiscencias de lo anterior en el Plan Estratégico de Transformación Escolar, el cual alude a esta circunstancia ya que, pretende que la misión, la visión, objetivos y metas sean diseñados por los profesores de cada escuela de tal manera que piensen que ellos son los artífices del cambio educativo y que se sientan identificados con las actuales políticas educativas. No estamos totalmente en contra del Modelo de Gestión Educativa Estratégica pero si consideramos que la actual reforma educativa es completamente vertical y como la autogestión escolar, se limita a seguir las directrices planteadas por la SEP a través de los comunicados que cada día se hacen llegar a los planteles. Realmente, el espacio y el tiempo para la toma de decisiones por el colectivo docente del plantel, es muy limitado.

Según Aktouf las tendencias tradicionales de la administración siguen sobreviviendo y señala varias razones pero en especial, una relacionada con la escuela, que es la falta de preparación y calificación de obreros y empleados siempre mantenidos en situación de estricta obediencia y sumisión. Justificando como la formación brindada por la empresa o la impartida en el sistema de educación pública, especializada y estrecha, es inadecuada. Asegura que la administración tradicional todavía tiene eco en la corriente de la cultura escolar y empresarial.¹⁰² Aquí podemos encontrar quizá alguna de las explicaciones sobre las quejas más frecuentes de los docentes y directivos de educación básica cuando expresan que su opinión no es tomada en cuenta cuando se elaboran planes y programas educativos, ni tampoco reciben la capacitación adecuada para

¹⁰² Aktouf, Omar. 1998. Op. cit. Pp. 456-460.

entender e instrumentar las reformas educativas, por lo que, se sienten utilizados por el sistema educativo.

Actualmente podemos observar en muchísimas empresas el uso de la gestión estratégica¹⁰³ que consiste en la capacidad de articular los recursos que posee una organización (humanos, técnicos, materiales y financieros) y como, la crisis de los ochenta acentúa la vinculación de las consideraciones económicas a la planificación y la gestión, por lo que se introducen los elementos de programación presupuestaria. Se hacen consideraciones estratégicas, y se plantea una forma de darle identidad a una organización (análisis del tipo FODA que pone de relieve la misión, la visión, las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas), es hasta los noventa que se considera este enfoque en la práctica de la planificación y la gestión educativa. Así podemos encontrar como desde la SEP se plantea la gestión estratégica, misma que, en un inicio, fue el parteaguas de las escuelas inscritas en el Programa de Escuelas de Calidad, y obligatoria solo para éstas, pero que hoy, se exige de manera institucional a todas las escuelas públicas.

3.2 La gestión escolar

Ubicándonos en nuestro campo de acción que se refiere a la gestión escolar es necesario reconocer a la teoría de la gestión como la comprensión e interpretación de los procesos de la acción humana en una organización. La gestión educativa surge en los sesenta en USA, en los setenta en Inglaterra, y hasta los ochenta en América Latina. Busca aplicar los principios generales de la gestión al campo específico de la educación, su objeto de estudio es la organización del trabajo en el campo de la educación, está determinada por las teorías generales de la gestión y de la educación, se considera una disciplina aplicada y la dimensión política esta inscrita en su práctica.¹⁰⁴

¹⁰³ Casassus, Juan “Marcos Conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos” en La gestión: en busca del sujeto UNESCO OREALC, Santiago de Chile, 1999. Pp. 39-43.

¹⁰⁴ Casassus, Juan. Op. cit. P. 46

A continuación presentamos algunas definiciones de lo que es la gestión escolar:

Se le llama gestión escolar al “conjunto de acciones relacionadas entre sí que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar el logro de la intencionalidad pedagógica en- con y para la comunidad educativa”¹⁰⁵. Lo que conlleva la capacidad de articular los recursos materiales, financieros y humanos de que se dispone de manera tal para conseguir lo que se desea.

Se considera que la gestión escolar “es el conjunto de acciones integradas de movilización de los recursos con los que cuenta la escuela –humanos, materiales, financieros—para lograr su propósito más amplio, que es la prestación del servicio educativo por parte de los docentes, de tal manera que los alumnos logren una educación de calidad, que implica equidad y pertinencia”.¹⁰⁶ Quizá la más importante sea la gestión de los aprendizajes de nuestros alumnos, aunque no se debe olvidar que la gestión escolar considera la asignación de grupos a los docentes, organizar las diferentes actividades académicas, realizar las preinscripciones e inscripciones, las reuniones de CTE, elaboración del PETE y del PAT, ejercicio y comprobación de los recursos económicos de PEC, MANE, y de escuelas de Jornada Ampliada, la organización de la mesa directiva de APF y del comité de CEPS, participación en la Cooperativa Escolar, realización de ceremonias cívicas semanales y ceremonias cívicas y culturales especiales, cumplimiento de las diferentes comisiones del CTE a lo largo del año, mantenimiento de las instalaciones, entre otras, por lo que la gestión involucra tanto a los directivos como a la planta docente, alumnos, padres de familia y a la comunidad en general.

¹⁰⁵ García, C. M. y López, J. Asesoramiento curricular y organizativo en educación. Editorial Ariel Educación. Barcelona. 1997. Pp.331-344. Consultado en <http://gestioneducativaorganizacional.blogspot.com> el 28 de abril 2011.

¹⁰⁶ La educación primaria intercultural bilingüe. Orientaciones y sugerencias para la práctica Docente. DGEI. SEP. México, 1999. p. 126.

Es importante conocer lo que engloban estos conceptos de gestión escolar sin embargo, quedarían limitadas estas definiciones ya que, si bien es cierto que hay investigaciones que “establecen claramente una alta correlación entre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje que tiene lugar en las escuelas y la calidad del liderazgo del director”¹⁰⁷, poco se ha estudiado acerca de la influencia que la sociedad o el contexto sociocultural tiene en el papel del líder y en la conducta organizacional¹⁰⁸. En ella se tendría que analizar el papel de los medios de comunicación, los prejuicios, la formación profesional, ética y moral, como modelos de conducta y en la conformación de la racionalidad de los docentes y directivos, por lo que allí se tiene una veta muy amplia para la investigación, lo que sin duda nos daría más elementos para entender las problemáticas educativas y encontrar mejores soluciones.

Se dice que la gestión escolar es un proceso que pone el énfasis en el trabajo en equipo con responsabilidad y considera la construcción, diseño y evaluación del quehacer educativo. “Se entiende como la capacidad de generar nuevas políticas institucionales, involucra a toda la comunidad escolar con formas de participación democráticas que apoyan el desempeño de docentes y directivos a través del desarrollo de proyectos educativos adecuados a las características y necesidades de la escuela”.¹⁰⁹ Para lo cual se requiere elaborar diagnósticos, establecer objetivos, metas, estrategias y recursos que se encaminen a obtener logros.

Ampliando el panorama se puede agregar que “la gestión escolar, de acuerdo con su naturaleza y direccionalidad, consiste en un proceso de tipo interactivo e intersubjetivo, ubicado en un ámbito organizacional y orientado al gobierno de las escuelas, que incluye dinámicas interpersonales, grupales e institucionales, de

¹⁰⁷ Bastarrachea, Arjona William y Cisneros-Cohernour, Edith. Influencia del contexto sociocultural en el liderazgo escolar en México. En Revista Iberoamericana de educación. (ISSN: 1681-5653)

¹⁰⁸ Los estudios de Hofstede involucran cuatro dimensiones que son la evitación de la incertidumbre, masculinidad-feminidad, evitación de la incertidumbre y colectivismo-individualismo.

¹⁰⁹ www.redacademica.edu.com Consultado el 28 de abril de 2011.

carácter reflexivo e Intencional, que en cada caso concreto combinan y acentúan estrategias para el logro de un conjunto de objetivos”¹¹⁰. Se plantea que :

- “En este proceso predominan las interacciones de tipo comunicacional, fundamentalmente a partir del habla.

- Se trata, en consecuencia, de relaciones intersubjetivas que ponen en juego toda una trama compleja de comportamientos, actitudes, motivaciones, representaciones, etc., donde los componentes emocionales, valorativos e ideológicos tienen una fuerte incidencia y se entretajan con los de tipo cognitivo y tecnológico.

- Comprenden a directivos, docentes, padres, alumnos, vecinos, etc., pero son formalmente conducidas o coordinadas por los primeros e informalmente por combinaciones de liderazgos de cualquiera de ellos.

- Son mediaciones o articulaciones entre la normatividad, las condiciones de trabajo y las prácticas de los actores”¹¹¹.

Las organizaciones son construcciones sociales de y para la sociedad afirma Joaquín Gairín Sallán¹¹², su orientación, y la clarificación de sus finalidades y funciones para dar respuesta a las demandas sociales y de sus usuarios directos, así como dar un nuevo sentido a los procesos organizativos son considerados las claves para mejorar su funcionamiento y utilidad, teniendo presente que su valor principal son los cambios y la innovación sustentados en la horizontalidad en la toma de decisiones y el trabajo colaborativo.

¹¹⁰ Cantero, Germán, Celman, Susana en www.educar-argentina.com.ar Consultado el 28 de abril de 2011.

¹¹¹ *Ibíd.*

¹¹² En Fernández Enguita, Mariano y Martha Gutiérrez (Coord.) 2005. Organización Escolar, profesión docente y entorno comunitario. Universidad Internacional de Andalucía. Akal Madrid, 282 pp.

3.3 Modelos de administración escolar

La administración aparece primero como una práctica social que pone en juego personas en un marco organizado con una finalidad: la eficacia económica. Desde los inicios de la administración moderna, se han utilizado las ciencias humanas para responder a las exigencias gerenciales de productividad y rentabilidad, siendo la mano de obra un factor de producción o un recurso. El paso reciente del término “personal” a la expresión “recursos humanos” responden a lo ya mencionado. Las exigencias de la eficacia se transforman y de una visión energética y física (taylorista) se pasa a una visión psico-sociológica de las relaciones humanas; y de una visión cultural (en los ochenta) se pasa a una visión deportiva-estratégica. Actualmente los imperativos de flexibilidad, competitividad y globalización requieren de una mano de obra móvil, competente que este dispuesta a afrontar las sucesivas reestructuraciones y el tiempo de la virtualidad. En cada caso las ciencias humanas son invitadas a trabajar para que el capital humano pueda responder a los nuevos imperativos de la eficacia.¹¹³

Omar Aktouf¹¹⁴ señala la tarea privilegiada del ejecutivo, del administrador, del gerente que es dirigir, lo que significa poder ejercer sobre otros una influencia que les hará tomar una orientación dada, y les hará realizar cierto número de actividades con miras a lograr colectivamente un resultado preciso.

Analizando al administrador como gestor¹¹⁵ de acuerdo a Peter Watkins La administración educativa se convirtió en una técnica de control mediante la aplicación a la gestión educativa de las prácticas y los principios de la gestión empresarial, de tal manera que los principios de dirección científica predominan en la administración de las escuelas, con lo que los problemas de las organizaciones

¹¹³ Chanlat, Jean Francois. Op. cit. Pp. 29-34.

¹¹⁴ Aktouf, Omar. Loc. cit.

¹¹⁵ En Bates, R. 1989. Teoría Crítica de la Administración Educativa, Universidad de Valencia. Pp. 113-150

se reducen a problemas técnicos, olvidándose las relaciones de poder, la estructura de clases y las ideologías que legitiman a las organizaciones.

El administrador como educador y las técnicas de gestión defienden el statu quo. Los factores sociales y culturales que afectan al aula desde el exterior, deben ser los que determinen lo que se aprende en la escuela. Cuando la mayor parte de los objetivos se formulan en nombre de la efectividad, se está definiendo un tipo de escuela en el que se da prioridad a las necesidades de la sociedad frente al desarrollo de una autonomía racional y un pensamiento independiente.

En la gestión actual podemos observar como, a lo largo del tiempo, se han recuperado elementos de diferentes modelos de gestión, los aportes de experiencias diversas, las cuales, se han agrupado de manera cronológica para su análisis. En ellos se identifican los marcos conceptuales, técnicos e instrumentales más influyentes en los cambios implementados por las instituciones para realizar su gestión. Es conveniente comentarlos pues nos permiten observar qué se ha recuperado de cada uno de ellos en la gestión escolar de nuestros días.

Se enuncian, muy brevemente, varios Modelos de Gestión como el Normativo, el Prospectivo, el Estratégico, el Estratégico Situacional, el de Calidad Total, Reingeniería, Comunicacional y finalmente, se analiza el Modelo de Gestión Educativa Estratégica MGEE, que actualmente se propone por la Secretaría de Educación Pública para la gestión escolar y que se relaciona de manera directa con el Programa Escuelas de Calidad PEC.

El Modelo Normativo utilizado durante los años cincuenta y sesenta se caracterizó por el uso de técnicas de proyección y programación a mediano plazo, de corte vertical, no involucraba a la comunidad y buscaba resultados cuantitativos, en un afán de trasladar la racionalidad para el logro de metas educativas. No consideraba la complejidad de la vida, el futuro lo considera previsible y estático.

El Modelo Prospectivo durante los setenta plantea múltiples escenarios del futuro, es racionalista y cuantitativo, plantea proyecciones y emplea la micro planeación, los mapas escolares y los estudios comparativos, sin embargo revoluciona la gestión y el manejo financiero, el cual es todavía predominante.

El Modelo Estratégico considera la optimización y la articulación de recursos (humanos, técnicos, materiales y financieros) de la organización e incorpora el análisis FODA (fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas), así como la identidad institucional (a través de la Misión, Visión), considera al futuro cambiante y la acción humana es competitiva.

El Modelo Estratégico Situacional utilizado a finales de los ochenta y principios de los noventa, considera que los problemas se abordan a lo largo del trayecto, le da peso a la acción del individuo sobre una realidad que le presenta diversas viabilidades, propone acuerdos y busca consensos para la gestión, que a su vez se vuelve más específica y con objetivos muy delimitados a los que se les designan recursos. La descentralización educativa abonó a este modelo de gestión.

El Modelo de Calidad Total en los años noventa introduce el concepto de calidad al interior de la organización que pretende lograrse con planificación, control y la mejora continua, utilizando el enfoque estratégico. Para ello la identificación de los usuarios y sus necesidades, el diseño de normas y de estándares de calidad, el diseño de procesos que conduzcan a la misma, la mejora continua y los compromisos establecidos se vuelven imprescindibles. Se generalizan los sistemas de medición y evaluación de la calidad educativa, por lo que los resultados son los importantes.

El Modelo de Reingeniería es utilizado a mediados de los noventa, en él se reconocen los escenarios cambiantes y la competencia global, se plantea optimizar los procesos para lograr la mejora educativa.

El Modelo Comunicacional plantea que la comunicación es vital para que se logren las acciones programadas, pues las facilitan o las impiden, se considera al gestor un coordinador que logra establecer compromisos a través de la conversaciones para la acción.¹¹⁶

El Modelo de Gestión Educativa Estratégica, “concibe al cambio como un proceso que requiere ser pensado, planificado, desarrollado, sostenido y administrado de manera sistemática y permanente”.¹¹⁷ Las principales características de la gestión educativa estratégica son: centralidad en lo pedagógico; reconfiguración, nuevas competencias y profesionalización; trabajo en equipo; apertura al aprendizaje y a la innovación; asesoramiento y orientación para la profesionalización; culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro; intervención sistémica y estratégica.

Es importante también reconocer los cinco principios que garantizan la calidad educativa y que son impulsados desde el Modelo de Gestión Educativa Estratégica ya que, son parte fundamental del actual paradigma de gestión en las escuelas públicas de educación básica en nuestro país y en gran parte del mundo. Se considera que debe contemplarse la equidad en el acceso, en los recursos y calidad de los procesos educativos así como en los resultados de aprendizaje de tal manera que a pesar de las diferencias sociales, culturales o geográficas se atiendan las necesidades educativas de cada persona considerando la igualdad pero también el trato diferenciado; la relevancia como elemento que persigue aprendizajes significativos que desarrollen competencias para la vida; la pertinencia que considera al sujeto que aprende, rescatando los saberes de su contexto y vinculándolos con el mundo; la eficacia como factor que garantiza la permanencia y el egreso de los alumnos de cada nivel educativo; la eficiencia que

¹¹⁶ SEP. Modelo de Gestión Educativa Estratégica. México. 2010. Pp. 37-38.

¹¹⁷ SEP. Op. cit. P. 35.

nos permite relacionar los objetivos educativos con los aprendizajes logrados por los chicos.¹¹⁸

Es claro que los modelos de gestión son el resultado de la influencia que los movimientos internacionales que proponen reformas que conlleven a lograr la calidad educativa como el de eficacia escolar, el de mejora de la escuela y el de transformación de la escuela han generado una influencia muy grande en las políticas educativas de México que puede observarse a lo largo de varias décadas.¹¹⁹ Creemos pertinente esbozar de manera breve los aspectos generales de cada uno de ellos ya que han sido sustento de los cambios que se han ido dando en la gestión escolar y de los cuales hemos sido parte en nuestros centros de trabajo.

El movimiento de eficacia escolar pone el acento en los resultados de aprendizaje de los alumnos y en los elementos que la escuela puede aportar para que se obtengan los mejores resultados a pesar de las condiciones negativas del entorno. Su premisa es hacer lo mismo pero más.

El movimiento de mejora de la escuela sustenta que la relación entre los profesores y la cultura escolar pueden generar estrategias de mejora, a través del trabajo conjunto y cree que en cada escuela se pueden generar los cambios que permitan mejorar los resultados de aprendizaje de los chicos. Su premisa es hacer lo mismo, pero mejor.

Por su parte el movimiento de transformación de la escuela promueve la capacidad de cambio considerando que, para lograr mejores resultados educativos en los alumnos se debe centrar la innovación en la mejora de los

¹¹⁸ Estos principios fueron establecidos por la OREALC-UNESCO en el 2007 y asumidos por 190 países entre ellos México. Su finalidad es lograr la calidad de la educación.

¹¹⁹ Podemos mencionar a la Declaración de Jomtien, Dakar, la UNESCO, la OCDE, la ONU.

procesos de aula. Se plantea la transformación de arriba—abajo, considerando al sistema educativo como soporte institucional para que ocurra la innovación en la escuela y a su vez, considera a ésta, generadora de propuestas de cambio. Su premisa es hacer cosas diferentes para obtener resultados distintos, para ello considera la profesionalización de los docentes, la implicación de la comunidad y por supuesto la planificación del cambio.¹²⁰

Como podemos observar la tendencia actual sobre la gestión, recupera los elementos que sí funcionaron de los diferentes modelos y los integra en el Modelo de Gestión Educativa Estratégica, que a su vez, se impulsa desde el Programa de Escuelas de Calidad para, a partir de la institución , brindar los recursos a las escuelas para que realicen una gestión centrada en el aprendizaje de los alumnos. Esta claro que la escuela como organización se encuentra influida por los modelos de gestión que se han construido a lo largo de su historia, sin embargo nos identificamos con la postura de Joaquín Gairín Sallan en cuanto que consideramos fundamental elaborar propuestas innovadoras que respondan a las necesidades de nuestra comunidad escolar, así como promover el liderazgo compartido y horizontal, ya que es la base del trabajo colaborativo.

3.4 Evolución de la gestión en la escuela pública de México

Los acuerdos internacionales han modelado de manera importante las políticas educativas de los últimos años en México y es precisamente el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica¹²¹ (ANMEB) donde se señala con más claridad el rumbo de la gestión educativa que podemos observar en la actualidad. Este acuerdo suscrito entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en 1992, se planteaba de manera central, lograr la Modernización Educativa. En este documento se plasma la política educativa del gobierno en turno y se plantean los

¹²⁰ Op. cit.. Pp. 34-35.

¹²¹ Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Consultado en <http://www.sepyc.gob.mx> el 23 de marzo de 2012.

retos actuales de la educación así como la reorganización del sistema educativo, la revaloración de la función magisterial y se reformulan los contenidos y materiales educativos.

Otro antecedente lo fue el proyecto de cooperación mixto México-España llamado “La gestión en la escuela primaria”, que tuvo como herramienta principal el Proyecto Escolar para la planeación desde las escuela y orientado a las problemáticas específicas de cada una de ellas.

Un elemento sustancial es la Federalización de la Educación ya que, a través de la Descentralización, se entregan los recursos financieros, bienes muebles e inmuebles a los gobiernos de los estados de tal manera que se les responsabiliza de continuar con el servicio educativo en todas sus modalidades y tipos con todos los derechos y las obligaciones que el proceso conlleva.

Se plantea además, la participación social para propiciar una mayor atención de la comunidad en el correcto funcionamiento de la escuela y eliminar la intermediación burocrática. La escuela se abre a un primer intento de evaluación de sus instalaciones y el cumplimiento de los planes y programas de estudio a través de la mirada de los padres de familia.

Sin duda una de las revoluciones más importantes del ANMEB lo constituye la revaloración de la función magisterial, cuya pretensión era lograr, a partir de diferentes acciones, entre ellas el salario profesional y la carrera magisterial, la formación y actualización del maestro y la vivienda digna así como, el aprecio social. Estableciendo en cada entidad federativa un sistema estatal para la formación inicial, la actualización, la capacitación y la investigación de los docentes. Inicia aquí la rendición de cuentas, lo cual de manera implícita se observa en las evaluaciones a los docentes acerca de su preparación, su desempeño profesional, su actualización a través de cursos nacionales y

estatales, en los exámenes a sus alumnos como indicadores importantes para la promoción individual con repercusiones en su salario.

El Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000¹²² en materia educativa se plantea ampliar la cobertura y mejorar la calidad. Se contempla la mejora de los materiales, contenidos y métodos educativos, considera la inclusión de elementos regionales y el incremento del trabajo escolar. Se menciona el impulso al desarrollo de iniciativas y proyectos originados en la escuela para fortalecer la capacidad de gestión escolar. Se establece la integración de las actividades del sistema educativo con otros programas gubernamentales, se amplía el alcance de programas de educación inicial, desayunos escolares y becas.

Se menciona la consolidación de la federalización educativa y el funcionamiento de los consejos de participación social que pretenden corresponsabilizar a los padres de familia en la tarea educativa. Se plantea establecer un sistema nacional de formación y actualización del magisterio y trabajar para mejorar las condiciones de vida del maestro así como, el respeto y aprecio social por su labor.

El Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006¹²³ se inscribe en una globalización creciente alimentada por los diferentes tratados comerciales y los acuerdos internacionales suscritos en materia educativa (como las evaluaciones de la OCDE PISA en el 2003, Dakar Educación para Todos a lograr en el 2015, entre otros).

En el mismo, se establece una visión de México al 2025, con calidad de vida, igualdad de oportunidades para todos y apego al Estado de derecho a través de la planeación participativa. Se permea la experiencia de la descentralización educativa a todas las dependencias federales así como la transparencia para eliminar la corrupción. Este Plan Nacional incorpora la visión, la misión, los

¹²² Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, México.

¹²³ Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 México, Presidencia de la República. Poder Ejecutivo Federal.

objetivos y las estrategias en el marco de tres prioridades que son: el Desarrollo Social y Humano, Crecimiento con Calidad y Orden y Respeto.

Puntualizando los cambios para abatir la pobreza, lograr una mayor igualdad social, una reforma educativa para asegurar la educación integral y de calidad. Se propone la transparencia y la rendición de cuentas del gobierno y descentralizar las facultades y recursos de la federación.

La educación se coloca como espina vertebral de dicho Plan y se plantea una revolución educativa para lograr la competitividad del país en el entorno mundial. Lo que se pretende alcanzar con el uso de las tic, la profesionalización del magisterio y con instituciones de calidad. Además de alcanzar la cobertura total en educación básica y preescolar.

Un elemento central es la participación social (los padres de familia, el sector productivo, las organizaciones y asociaciones) en la transformación educativa. La creación de comunidades educativas que se involucren en las mejoras específicas de su plantel dotando de capacidad e iniciativa propias a las escuelas, de tal manera que al existir una mayor participación de la sociedad civil se impacte en el rendimiento de cuentas de las escuelas y la calidad en el servicio.

También el Programa Nacional de Educación 2001-2006 en su segundo objetivo (PRONAE 2001) promueve la transformación de la organización y el funcionamiento de las escuelas de educación básica como la vía más adecuada para la generación de ambientes escolares favorables al logro de los aprendizajes, mediante la participación corresponsable de alumnos, docentes, directivos y padres de familia. Se van pues, generando las pautas para la gestión educativa con enfoque estratégico. Para lograrlo se establecieron seis líneas de acción que consideraban la participación social, cumplimiento del calendario escolar; fortalecer las facultades de decisión de los directivos y del colegiado escolar; reorientar la función de los directivos escolares para la gestión

académica; promover la asesoría y la evaluación para asegurar prácticas educativas de calidad y extender el tiempo a las labores educativas para asegurar los aprendizajes de los alumnos.¹²⁴

El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012¹²⁵ plantea la igualdad de oportunidades contempla una educación de calidad que forme a los alumnos con los niveles de destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas que demanda el mercado de trabajo. Formar ciudadanos perseverantes, éticos y con capacidades suficientes para integrarse al mercado de trabajo y para participar libre y de manera responsable en la democracia mediante los valores de libertad, justicia y diálogo. Se insiste en la consolidación de una administración ética y eficaz, transparente (que rinda cuentas) y responsable, que siga abriendo espacios a la participación ciudadana, mejorando la eficacia y la eficiencia de todas las instituciones. Para lo que se utilizarán sistemas de evaluación y seguimiento para monitorear y mejorar los programas en forma constante.

La transformación educativa se propone alcanzar 12.5 años de escolaridad promedio, reducir la disparidad en la calidad educativa y mejorar la cobertura en educación básica, así como niveles de calidad más altos, mejoramiento material y profesional de los profesores, énfasis en el logro de los aprendizajes y el fortalecimiento en la capacidad de decisión de las escuelas bajo la cooperación de padres de familia y alumnos.

Se señala responder a los requerimientos de la sociedad y a las demandas del entorno internacional para lo cual se presentan diferentes estrategias como: reforzar la capacitación de profesores para la enseñanza, la investigación, la difusión del conocimiento y el uso de TIC, actualizar los programas de estudio, ampliar el programa de becas para estudiantes de bajos recursos, integración

¹²⁴ SEP, PRONAE 2001-2006. Consultado en <http://ses2.sep.gob.mx/somos/de/pne/programa.htm> el 15 de julio 2011.

¹²⁵ Plan nacional de Desarrollo 2007-2012 consultado en www.presidencia.gob.mx el 12 de marzo 2011.

entre los distintos niveles educativos. Apoyar el desarrollo de conectividad en escuelas, bibliotecas y hogares, promover las actividades físicas y el deporte, prevenir conductas de riesgo.

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 considera en el Objetivo seis, fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas. Pugna además por una democratización plena del sistema educativo que abra espacios institucionales de participación a los padres de familia y a nuevos actores como las organizaciones de la sociedad civil con el fin de fortalecer a las comunidades de cada centro escolar. Se piensa que la democratización fortalecerá el federalismo educativo, la transparencia y la rendición de cuentas, así como la valoración de la diversidad cultural. Para un mayor desarrollo de la comunidad escolar, se consolidará un entorno escolar seguro a través del reforzamiento de la participación de sus integrantes y el impulso de prácticas y actitudes que eliminen las conductas de riesgo¹²⁶.

La culminación de las propuestas para la gestión escolar se concentran en el Plan Estratégico de Transformación Escolar PETE, que coloca en el centro de la calidad educativa a la escuela, para lo cual se amplía el margen de los planteles para tomar decisiones encaminadas a la mejora continua de los haceres de todos los involucrados, a partir de un nuevo modelo de autogestión. Se sustenta en la planeación estratégica, la cual requiere un liderazgo diferente, el trabajo en equipo, la colaboración con los padres de familia y miembros de la comunidad para decidir y actuar ante las diferentes problemáticas educativas.

La evaluación se convierte en el mejor aliado a lo largo de todo el proceso, con la evaluación inicial se realiza la valoración objetiva del centro escolar definiendo los objetivos prioritarios lo que a su vez, permite la planeación y establecer la

¹²⁶ SEP. Programa Sectorial de Educación 2007-2012. P. 51

misión, visión, objetivos, estrategias, metas, acciones, recursos humanos y financieros. La evaluación continua acompaña la implementación de las estrategias, y la fase de verificación. Al término del proceso, la evaluación final permite la retroalimentación para reiniciar la planeación que permitan alcanzar metas nuevas. Cabe señalar que ésta, es realizada al interior de cada plantel por los mismos actores en un ejercicio de autoevaluación y coevaluación.

Es en esta planeación estratégica que se estructura el Programa Escuelas de Calidad PEC “que retoma los principios de autogestión entendida como la toma de decisiones, el liderazgo compartido, el trabajo en equipo, las prácticas flexibles acordes con la diversidad de los educandos, la planeación participativa con enfoque estratégico, evaluación para la mejora continua, participación social responsable y rendición de cuentas, con el propósito de mejorar la calidad de la educación”¹²⁷. Ésta, busca además, articular los diversos programas educativos al programa escolar.

Dentro del PETE se hace un análisis de la realidad escolar a partir de cuatro dimensiones que son: la pedagógica curricular, centrada en el proceso de aprendizaje (considera la planeación, evaluación, clima de aula, uso del tiempo, recursos de apoyo); la organizativa que considera los valores y actitudes para el logro educativo, (el liderazgo compartido, asignación de responsabilidades, Consejo Técnico, vinculación con los padres de familia APF, con los consejeros escolares CEPS); La administrativa que se relaciona con la coordinación permanente de recursos humanos, materiales, financieros, de tiempo, la seguridad, control de la información sobre el personal, normatividad ; La participación social comunitaria que involucra la participación de todos los miembros de la comunidad en un propósito de corresponsabilidad.

Los estándares permiten establecer comparaciones entre lo deseado y la realidad del plantel, facilitan precisar los avances hacia la calidad educativa.

¹²⁷ SEP. Plan Estratégico de Transformación Escolar. México. 2006. P. 14

Se requiere la elaboración de Programa Anual de Trabajo que organiza y clarifica las acciones, los responsables, los recursos, los costos y el tiempo destinado, que permitirán concretar cada uno de los objetivos.

El espacio colegiado es una posibilidad para construir proyectos que consideren las necesidades de la escuela como una gran oportunidad para hacer realidad las ideas de cambio e innovación que de manera conjunta se proponen. Por lo que resulta de vital importancia establecer nuestra misión, visión y los valores que guían nuestro quehacer educativo. Así pues, se definió como nuestra misión la formación integral de los niños y niñas que asisten a nuestra institución además de promover la atención a la diversidad cultural y lingüística preparándonos para atenderla a través de un enfoque intercultural y así aprovecharla como un elemento que enriquece a nuestra escuela y a nuestro país, para ello, consideramos fundamental potenciar el desarrollo de nuestras competencias docentes interculturales a través de la actualización constante y comprometida en beneficio de nuestra comunidad escolar.

Es a partir de esta propuesta oficial de la SEP que, al comienzo del ciclo escolar 2010-2011 y como parte de mi responsabilidad como directora del plantel, se coordinó la autoevaluación, coevaluación de nuestra realidad escolar, para poder determinar en colectivo, cuál podría ser nuestra problemática más acuciante. De más esta decir que, en nuestra escuela, se presentan un sinnúmero de situaciones que requieren nuestra intervención, sin embargo, después de analizarlas y discutir las se determinaron los objetivos para cada una de las dimensiones, así pues, para la Dimensión Pedagógica-Curricular se planteó desarrollar en los alumnos las habilidades comunicativas a través de la expresión oral y escrita aprovechando la diversidad lingüística y cultural a través de un enfoque intercultural, fomentar el trabajo tutoriado para el intercambio de experiencias entre pares, promover el trabajo a través de proyectos y la utilización de experiencias de su vida cotidiana que permitan un aprendizaje significativo, así como la observación de su propio proceso de aprendizaje a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Para la Dimensión Organizativa se propuso continuar con los procesos de capacitación dirigidos a los profesores para fortalecer las competencias docentes y particularmente las que se relacionan con la atención a la diversidad cultural y lingüística a través de un enfoque intercultural, así como el manejo del nuevo plan y programas de estudio 2011 reconociendo entre sus elementos más importantes los enfoques de cada asignatura, la metodología, los aprendizajes esperados, el perfil de egreso, la transversalidad, las actividades permanentes y las formas de evaluación.

Dentro de la Dimensión Administrativa se estableció planear adecuadamente las diversas actividades escolares coordinando a la comunidad escolar, a la asociación de padres de familia y al consejo escolar de participación social para el logro de los objetivos planteados en el plan anual de trabajo. Optimizar los tiempos de realización de las diferentes actividades educativas, administrativas y de atención a la comunidad, así como la mejora del inmueble, la adquisición de material didáctico y los recursos para el mantenimiento de los equipos de cómputo del plantel.

Respecto a la Dimensión Participación Social Comunitaria se consideró importante mantener la comunicación con los padres de familia para el apoyo en las actividades escolares y para informarles sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos, así como para involucrarlos en las actividades programadas en el Plan Anual de Trabajo. Reconociendo la diversidad cultural y lingüística de los padres de familia a través de la revaloración de su origen étnico e integrándolos a las actividades del plantel.

El Modelo de Gestión propuesto en este documento encuentra en el PETE y el PAT un sustento para dar dirección a nuestro propósito de una escuela que camine hacia la interculturalidad.

3.5 Elementos básicos para la gestión escolar: el conflicto, la comunicación y el liderazgo

Sin duda el conflicto¹²⁸ es un elemento inevitable en el contexto de la organización escolar dada la convivencia que los individuos establecen en el espacio y el tiempo que la institución favorece. Así lo plantea José Antonio Pareja y agrega que convivir supone desarrollar nuestra vida en compañía de otros y algunos elementos que nos permitirán la armonía deben mantenerse en equilibrio. Si bien es cierto que la institución escolar es un sitio en el que se enseña a convivir a las nuevas generaciones, no es el contexto más fácil para hacerlo. Las características sociales de la actualidad influyen para complicar la convivencia escolar de los alumnos y docentes. Por lo que se sugiere manejar el conflicto como fuente de aprendizaje, como factor para dinamizar a la organización y como oportunidad para desarrollar competencias sociales. El “conflicto” se define como “las incompatibilidades percibidas entre los roles, metas, intenciones, intereses, etc. de uno o más individuos y/o grupos, por lo que empezaría cuando una parte detecta o percibe que la otra le afecta, o afectará de forma negativa”.

El manejo de los conflictos debe considerarse de primera importancia ya que inciden de manera trascendental en la conformación identitaria de los sujetos de tal manera que, si se utilizan estrategias y procedimientos democráticos, pacíficos y positivos, se desarrollaran en forma pacífica, pero si son agresivos y belicosos convierten al conflicto en una situación agresiva o violenta.

Se considera que la sociabilidad se sustenta en los sistemas de comunicación y la distribución de afectos, emociones y valores positivos, pero es también, en este marco de convivencia diaria, que nacen y se desarrollan la rivalidad, la insolidaridad, la enemistad y el desafecto. Desafortunadamente el tamaño de los conflictos está creciendo en las escuelas por lo que debería precisarse cuáles son

¹²⁸ Pareja, Fernández de la Reguera José Antonio. En el artículo “Conflicto, comunicación y liderazgo: los vértices de un triángulo equilátero”. En Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado., 11, 3 (2007)

los conflictos que le atañen y de cuáles debe marcar su distancia. Y a pesar de reconocer que la convivencia se construye con los sistemas de comunicación, reglas y valores propios de cada momento histórico, la escuela nunca debe olvidar su función formadora pues si bien no tiene la capacidad para resolver todos los conflictos, de cualquier manera se ve implicada en ellos, al ser el escenario en el que ocurren¹²⁹.

Es imperativa la formación de los docentes en el desarrollo de la inteligencia emocional¹³⁰ para la gestión de sus propias emociones y las de sus alumnos. Las relaciones entre individuos no solo se sustentan en el pensamiento lógico y racional sino que también están influidas por las emociones y los instintos, lo que favorece las situaciones conflictivas en la institución escolar, por lo que debería movilizarnos hacia la búsqueda de soluciones que nos permitan una mejor gestión para la socialización y los aprendizajes de los niños.

De acuerdo con Nora Krawczyk¹³¹ los organismos multilaterales insisten en la necesidad de aumentar políticas y programas formativos de gestión para fortalecer la capacidad de liderazgo, de comunicación, de negociación y de resolución de problemas, de anticipación, de trabajo en equipo que permitan aprovechar las ventajas que ofrece el modelo de gestión descentralizado y la autonomía de las escuelas.

Sin embargo pretender la implementación de una gestión escolar sin considerar las relaciones micropolíticas¹³² que se tejen al interior de la escuela sería un

¹²⁹ Dr. Luis Reyes , notas de clase MEB. 03/08/2011

¹³⁰ Término popularizado por Daniel Goleman y que refiere a la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos, y la habilidad para manejarlos.

¹³¹ Krawczyk, Nora. La reforma educativa en America latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales. Artículo . Revista Mexicana de Investigación Educativa, sep/dic. 2002, Vol. 7, num. 16 pp. 627-663.

¹³² Se le llama a las relaciones que se establecen entre personas al interior de una organización en donde se ponen en juego sus intereses y sus diferentes capacidades de poder. En Nieto, Cano José Miguel. Organización y gestión de

elemento que, sin duda, pondría en riesgo los resultados esperados del Plan Estratégico del plantel. Si bien es cierto que al diseñar el PETE se involucra a cada uno de los docentes y se consideran sus valoraciones, propuestas y fortalezas, de manera formal si queda manifiesta su participación en un documento escrito pero en la vida real “los individuos y/o grupos consienten, establecen o defienden espacios de poder, intrigan y se movilizan para promover sus planteamientos ideológicos y prácticos, sus intereses, intenciones u objetivos dentro de la organización”¹³³ Es decir que todas las acciones, no-acciones, maniobras, conflictos, posturas encontradas, presiones, colaboraciones, etc. que ocurren tras bambalinas influyen en cada una de las dimensiones de la vida organizativa del centro y en ellas se implican cada uno de los sujetos que conforman a la comunidad educativa desde el directivo, docentes, alumnos y padres.

La micropolítica nos permite entender a la escuela como un escenario cambiante y complejo con un permanente reacomodo de fuerzas, en el que, los individuos o los grupos, utilizan diferentes estrategias para movilizar a la organización en beneficio de sus intereses. Sin embargo también nos brinda la oportunidad para analizar algunos parámetros valorativos sobre las prácticas educativas que se viven en la escuela como la igualdad, la no discriminación, la dignidad de cada persona y la participación democrática.

El director de un plantel requiere considerar la dimensión micropolítica para establecer los consensos y compromisos que permitan la puesta en marcha de un proyecto que persiga la participación del colectivo docente, ya que, no se pueden imponer de manera vertical ni normativa, reforma educativa alguna o la planeación institucional, sino desarrollar los procesos de decisiones compartidas.

centros escolares. El cambio planificado de los centros escolares, de González, González Ma. Teresa. P. 131

¹³³ Ídem.

La comunicación es el elemento primordial para compartir, acordar, precisar y construir la vida cotidiana entre los diferentes actores de la escuela y es en ese acto en el que entran en juego las diferentes interpretaciones y significados de cada individuo, provocando justamente conflictos, por lo que será fundamental mantener un dialogo permanente para clarificar las ambigüedades o confusiones y disminuir el nivel de subjetividad.

Después de lo expuesto en este capítulo, concluimos que las nociones y los principios administrativos provenientes de la empresa privada: eficacia, productividad, resultados (performance), profesionalismo, relación empresarial, calidad total, cliente, producto, mercadeo, excelencia, reingeniería, etc. han invadido las escuelas. El director, como un símil del gerente, se considera indispensable para la administración del servicio educativo. Se le confieren responsabilidades en la planificación y organización del trabajo, cuidado de bienes y hasta de motivación del personal a su cargo. Por lo que requiere conocer a los teóricos y las teorías básicas de la administración tradicional para mejorar las formas de administrar.

Desde el pensamiento administrativo clásico, simbolizado por la previsibilidad, la disciplina, el orden, la división minuciosa del trabajo, la especialización, la lógica mecánica, la conducta racional, la constancia en el esfuerzo, la obediencia dócil, etc., hasta el movimiento de las relaciones humanas, el empleado es visto como un instrumento de rentabilización que debe arrojar su máximo, han aportado elementos que coexisten y se amalgaman en la realidad escolar de nuestros días.

La gestión educativa surge en los sesenta en USA, en los setenta en Inglaterra, hasta los ochenta en América Latina. Plantea la aplicación de los principios generales de la gestión al campo específico de la educación. Definiendo a la gestión escolar como las acciones promovidas y la articulación de todos los recursos disponibles realizadas por el equipo directivo y docente de una escuela

para posibilitar un servicio educativo de calidad que permita principalmente los aprendizajes de los alumnos.

La administración moderna ha echado mano de las ciencias humanas y ante los imperativos de la eficacia educativa que exige flexibilidad y competitividad se plantea la transformación del capital humano utilizando los principios de la dirección científica. Se olvidan las relaciones de poder, la estructura de clases y las ideologías implícitas que legitiman a la escuela.

Los Modelos de Gestión como el Normativo, el Prospectivo, el Estratégico, el Estratégico Situacional, el de Calidad Total, Reingeniería, Comunicacional y finalmente, el Modelo de Gestión Educativa Estratégica han influido en diferentes momentos en la gestión escolar. Éste último pilar del Programa Escuelas de Calidad PEC y fundamentado en cinco principios: la equidad, la relevancia, la pertinencia, la eficacia y la eficiencia.

Los modelos de gestión son el resultado de la influencia que los movimientos internacionales que proponen reformas que conlleven a lograr la calidad educativa como el de eficacia escolar, el de mejora de la escuela y el transformación de la escuela han generado una influencia muy grande en las políticas educativas de México. Asimismo el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), recupera los elementos exitosos de los diferentes modelos. Su premisa es hacer cosas diferentes para obtener resultados distintos, para ello considera la profesionalización de los docentes, la implicación de la comunidad y por supuesto la planificación del cambio, para elaborar propuestas innovadoras y promover un liderazgo compartido y horizontal. Dentro de nuestra escuela nos apoyamos en el MGEE para impulsar una serie de acciones enmarcadas en una propuesta de trabajo que tiene como propósito principal el acercamiento de los docentes con la comunidad indígena para que reconocieran su existencia y clarificaran las problemáticas que subyacían como resultado de la presencia de alumnos indígenas en cada grupo y como un colectivo autogestivo generar propuestas de

solución. En mi papel de directora asumí el liderazgo académico para impulsar la propuesta de intervención producto de este trabajo, misma que se detalla de manera puntual en el capítulo 5 de este documento.

La evolución de la gestión escolar actual parte del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, mismo que incluye la federalización, la participación social, la actualización docente y la evaluación de alumnos y profesores. Se fortalece con los Planes de Nacionales de Desarrollo 1995-2000 2001-2006 y 2007-2012, así como con el Programa Nacional de Educación 2001-2006 y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Fue necesario analizar cada uno de los planes anteriormente mencionados para retomar los objetivos referentes a la educación intercultural y poder así dirigir nuestros esfuerzos en la dirección planteada por la SEP para la atención de los alumnos indígenas.

La culminación de nuestras propuestas para la gestión escolar se concentran en el Plan Estratégico de Transformación Escolar PETE, elaborado por el colectivo de docentes del plantel, y justamente a través de la autogestión se tomaron las decisiones orientadas a resolver problemáticas específicas que nos exige una escuela que pretende un ambiente intercultural, estableciendo la misión, visión, objetivos, estrategias, metas, acciones, recursos humanos y financieros que se consideraron pertinentes. En el Modelo de Gestión Educativa Estratégica se tejen algunas de las estrategias del Modelo de Gestión propuesto para el desarrollo de competencias docentes interculturales como parte fundamental de la transformación de nuestro centro.

Sin duda el conflicto, la comunicación y el liderazgo son elementos que deben considerarse para lograr una gestión exitosa. Por lo que se ha manejado el conflicto como fuente de aprendizaje y desarrollo de competencias sociales, así como una oportunidad para la negociación y el diálogo permanente con los diferentes actores de la escuela. De manera cotidiana hemos enfrentado situaciones conflictivas entre cada elemento de nuestra comunidad escolar,

llámese alumnos, docentes o padres de familia y en cada situación se ha optado por propiciar la participación del colectivo docente y los actores involucrados, evitando la imposición vertical o normativa del director, lo que posibilitó la disposición para desarrollar acciones conjuntas. Es por ello que las relaciones micropolíticas se incluyeron como parte fundamental en la gestión escolar ya que para poder llevar a cabo el presente Modelo de Gestión, implementar el PETE y desarrollar el PAT se requiere disposición y el compromiso de cada uno de los profesores, como de cada uno de los elementos participantes, y por supuesto la comunicación clara y asertiva, que nos permita resolver los conflictos y aprovecharlos como una oportunidad de cambio.

Es necesario reconocer los pronunciamientos que al respecto de la interculturalidad se han hecho en el panorama internacional y de qué manera han influido hasta convertirse en políticas educativas en la educación básica de nuestro país. Tener este referente contextual nos permitirá lograr un entendimiento de la propuesta actual para trabajar por una educación intercultural. En el siguiente capítulo se abordan los diferentes enfoques empleados en la educación básica para la atención a las comunidades indígena. Se hace un recorrido por las instituciones creadas para implementarla. Sus logros y sus fracasos a lo largo de casi un siglo y los esfuerzos actuales para volver realidad esta utopía de la interculturalidad.

CAPÍTULO 4 LA INTERCULTURALIDAD EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Los pueblos indígenas manifiestan una concepción de educación opuesta por completo a la concepción occidental, la primera es complementaria mientras la segunda es competitiva. El nosotros se opone al individualismo de la sociedad occidental.

Carlos Lenkersdorf

En este capítulo se analizan los planteamientos más recientes, que diversas organizaciones con presencia internacional, han realizado para promover la interculturalidad en los diferentes gobiernos del mundo y que han influido para la elaboración de políticas educativas en nuestro país dirigidas a lograr la equidad y modificar las desigualdades educativas de los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas. Desde los acuerdos de Jomtien (1990) y Dakar (2000) promovidos por la ONU, así como los impulsados por la Organización de los Estados Iberoamericanos (2008).

Enseguida se presenta un panorama histórico del inicio de la discriminación y la exclusión de los pueblos originarios que se remonta a la Conquista y cuyas finalidades persiguen antes que nada, la explotación de las tierras recién ganadas y los hombres que en ella habitan, pasando por la política educativa de La Colonia, para continuar con el periodo de La Independencia y la etapa Posrevolucionaria, lo que nos permite ver que en todas ellas, los esfuerzos se dirigieron a la castellanización y a la eliminación de las lenguas y culturas indígenas a lo largo de más de cuatrocientos años. La principal finalidad es observar las coincidencias y el mínimo avance respecto a la atención educativa dirigida a estas comunidades.

Se describen posteriormente los diferentes enfoques utilizados para atender la educación de los indígenas y como el reclamo de los pueblos indios tiene como respuesta la Educación Bilingüe Bicultural que pretende el reconocimiento y fortalecimiento de su cultura, lo que a su vez da paso a lo intercultural. Estos esfuerzos han sido realizados por diversos organismos como el Consejo Nacional

de Fomento Educativo (CONAFE) la Dirección General Educación Indígena (DGEI) , así como por diferentes programas.

Se continua con el modelo de la Educación Intercultural Bilingüe implementado en 1999 mismo que se enriquece con diversos materiales que definen metodologías y contenidos que permiten a los niños indígenas valorar su cultura así como otras culturas, además de favorecer la apropiación y el uso de su lengua. Enseguida se analizan los objetivos de La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) para la educación indígena y así como las propuestas de La Reforma Integral de la Educación Básica Indígena.

Además se pormenorizan los esfuerzos editoriales de materiales y libros de texto realizados por la Secretaría de educación Pública a lo largo del siglo XX por los diferentes gobiernos hasta concretarse en los actuales libros de texto editados en diferentes lenguas indígenas de nuestro país.

Después se realiza una breve reflexión acerca de las iniciativas educativas que parten de los mismos pueblos indígenas y la tensión de éstas, con las que instrumentó el Estado Mexicano hacia estas comunidades y que buscan explicar los pobres resultados obtenidos.

También se analizan las reformas escalonadas que a partir del 2004 se implementan en la educación básica y de que manera incorporan la interculturalidad como un eje transversal, hasta el Plan de estudios 2011 y el acuerdo 592, así como su alineación con el Programa Sectorial de Educación más reciente.

Finalmente se destacan las reformas legales que dan sustento a las recientes políticas educativas y como se vinculan con las propuestas educativas que se plantean para enfrentar los desafíos de una comunidad pluricultural en movimiento.

4.1 La interculturalidad en el panorama internacional

El discurso de los diferentes organismos internacionales que en las últimas dos décadas más han influido en las políticas educativas internacionales son convergentes en lo referente al respeto a la diversidad de los diferentes grupos indígenas, lograr la equidad, luchar contra la discriminación y las desigualdades en la educación que reciben, entre otros aspectos.

¿Qué podemos encontrar en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje ? Jomtien,¹³⁴ 1990 Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Entre los objetivos allí planteados, en el artículo número uno, se refiere a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, se menciona la responsabilidad de respetar y enriquecer la herencia cultural, lingüística y espiritual común así como de ser tolerantes con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios. En el artículo tres se declara la participación activa para modificar las desigualdades educativas y suprimir las discriminaciones para el aprendizaje de los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas.

Los participantes en el Foro Mundial sobre la Educación, contemplaron en el Marco de Acción de Dakar ¹³⁵, realizado en el 2000, el pronunciamiento para que los niños que pertenecen a minorías étnicas tengan acceso a la educación primaria de calidad, gratuita y obligatoria.

La reunión de Ministros de Educación impulsada por La Organización de Estados Iberoamericanos OEI y realizada en El Salvador en mayo de 2008 tuvo como producto el documento “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”. En él, se propone impulsar los derechos de las minorías étnicas, las poblaciones originarias y los afrodescendientes, abrir nuevas perspectivas para la igualdad de todas las personas y para el

¹³⁴ www.oei.es/efa2000jomtien Consultado el 2 de mayo de 2011

¹³⁵ www.unesco.org/education Consultado el 2 de mayo de 2011

reconocimiento de su diversidad. Se reconoce que es muy difícil aprender cuando la lengua de los maestros no es la lengua originaria de los alumnos, o cuando los materiales escolares no se corresponden con la propia lengua. Se plantea la búsqueda de la equidad a través de una perspectiva intercultural en la que se reconozcan los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de estos pueblos indígenas.

En el mismo documento se menciona que, de entre los más de 400 grupos indígenas de América Latina, México tiene el mayor volumen de población indígena. Es una constante en toda Iberoamérica el olvido de la riqueza que conlleva la diversidad de culturas, lenguas, modos de vida y experiencias históricas acumuladas. Señalan que las estadísticas muestran que entre ellos se encuentra la mayor incidencia de la pobreza, el menor ingreso, escolaridad y esperanza de vida, así como el menor acceso a la salubridad y al agua potable, y en cambio se presenta la mayor mortalidad infantil y materna. Lo que los coloca en una situación de exclusión y discriminación histórica, por lo que el universo de las minorías étnicas y culturales está marcado por las distancias culturales y por las profundas carencias en que se encuentran.¹³⁶

Se argumenta la necesidad de 12 años de educación de calidad para todos los alumnos en el que se contemple un currículo significativo, que incorpore la riqueza de la diversidad cultural y lingüística y propone la construcción de una identidad iberoamericana basada en las raíces culturales, lingüísticas e históricas que impulsen proyectos comunes. Para ello se plantea la meta de educar en la diversidad, que los sistemas educativos fortalezcan las políticas de atención a la misma, y compensar las insuficiencias de partida de los grupos con las condiciones más desfavorables.

Se ha considerado una secuencia histórica de los paradigmas de la educación

¹³⁶ OEI. Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. España. 2008. Pp. 70-71.

indígena escolarizada en el contexto de América Latina que Héctor Muñoz Cruz¹³⁷ plantea de la siguiente manera:

- a) La diversidad como problema educativo y de desarrollo, que justo sirve de plataforma para la educación bilingüe. La cultura y la lengua indígena se consideran obstáculos para incorporar a los pueblos indígenas a la sociedad nacional, por lo que, a través de estrategias bilingües, pretende lograr su transición al mundo e idioma hispánicos.
- b) La diversidad como recurso, que sustenta a la educación bilingüe bicultural. Se basa en permitir el acceso de las mayorías a la educación y al desarrollo industrial, a partir del modelo de capital humano recuperando sus diversidades e identidad. Se privilegia la castellanización y la monoculturalidad de los currículos y los aprendizajes
- c) La diversidad como derecho, en la que se justifica la educación intercultural o multicultural bilingüe. Constituye la utopía que deseamos construir, cuyo principal obstáculo es la incompatibilidad entre la política institucional de seguir los modelos neoliberales de capital humano en la educación y los proyectos étnicos que enarbolan modelos críticos de resistencia.

Es importante reconocer el planteamiento de los diferentes organismos internacionales en relación a la realidad de los grupos indígenas, de manera particular a las condiciones de discriminación y desigualdad en la educación que se les brinda, lo cual sin duda ha incidido en la elaboración de políticas educativas en nuestro país encaminadas a lograr la equidad y abatir las desigualdades educativas tanto de los pueblos indígenas, como de las minorías étnicas, raciales y lingüísticas. La convergencia al respecto se observa en los acuerdos de Jomtien (1990), Dakar (2000) y en los de la Organización de los Estados Iberoamericanos

¹³⁷ Muñoz, H. La diversidad de las reformas educativas interculturales. Revista Electrónica de Investigación Educativa 4 (2). Consultado el 17 de septiembre de 2011 en <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no2/contenido-cruz.html>

(2008). La propuesta intercultural para lograr el reconocimiento a la diversidad y la igualdad de todos los seres humanos es la utopía a construir.

4.2 La interculturalidad y las políticas educativas en México

La educación de los indígenas se apoya sin duda en un largo recorrido histórico que inicia en el telpochcalli. Cuando Fray Pedro de Gante funda el colegio de Santa Cruz de Santiago, la primera escuela después de consumada la Conquista, en Texcoco por el año de 1536, la enseñanza se suministra, y a la fecha está centrada, en la lengua materna de los educandos, para ello, los frailes traducen la fonética indígena en signos del alfabeto latino y hacen posible la alfabetización de sociedades iletradas. Los éxitos logrados determinan a los curas de los pueblos indios a conocer el idioma de sus feligreses para conseguir una evangelización efectiva, además de la identificación del maestro con la comunidad. Ambos, se vuelven los medios más eficaces para atraer a los padres y alumnos hacia la enseñanza.

La capacidad del indio para aprender se enfrentó con la aceptación en la Española, del estereotipo de bestia, incapaz de recibir la fe católica. Ni la bula *Sublimis Deus*, de Paulo III, que los calificó como verdaderos hombres, logró revertir esta discriminación. Sin embargo la inteligencia demostrada por el indio provocó no solo asombro y confusión, sino indignación, temor y celo en los españoles, por lo que le pidieron al mismo Emperador que los indios no deberían estudiar ya que ningún fruto se esperaba de su estudio y en ninguna reputación serían tenidos.¹³⁸

La experiencia obtenida por los misioneros demuestra que:

- a) la educación extraescolar con el uso de materiales audiovisuales, la recreación y la dramatización son excelentes métodos para el aprendizaje.

¹³⁸ SEP. Aguirre Beltrán, Gonzalo. Teoría y práctica de la educación indígena. SEP setentas. México. 1973. Pp. 59-63.

- b) Que la educación debe concebirse de manera integral, sin atomizar el conocimiento y relacionándola con la vida cotidiana.
- c) Que las lenguas indígenas podían relacionarse con las artes, la gramática y un alfabeto escrito con símbolos latinos.
- d) Que la enseñanza en lengua indígena es el mejor procedimiento para lograr una rápida alfabetización de los indios.
- e) Que la alfabetización en la lengua materna facilita la adquisición de otros idiomas y el dominio de conocimientos abstractos.
- f) Que el maestro no indígena debe identificarse con la comunidad, con su lengua y sus costumbres, para inducir con eficiencia el cambio cultural.
- g) Que el indígena es tan capaz como el no indígena.¹³⁹

Sin embargo las finalidades de la Conquista perseguían antes que nada la explotación de las tierras recién ganadas y de los hombres que en ella habitaban. La división en castas de la Colonia ubicó a los indígenas en la casta inferior como vasallos rústicos y miserables de S.M. católica, mantenidos en una perpetua minoría de edad. En este contexto la educación del indio y el desarrollo de sus comunidades no fueron convenientes a la Corona. De ahí que la experiencia misionera derivará solo en el barniz cristiano y las primeras letras, evitando una instrucción mayor que pusiera en peligro la estabilidad obtenida.

Por lo que la política educativa de La Colonia se dirigió a la castellanización y a la eliminación de las lenguas y culturas indígenas. La comunicación con los siervos requería una lengua común y fue la casta inferior la obligada a aprender el idioma de los amos. Las lenguas indígenas incluso fueron prohibidas por la cédula real de 16 de abril de 1770 con la finalidad de extinguir los diferentes idiomas y que sólo

¹³⁹ SEP. Aguirre Beltrán, Gonzalo. Op. cit. Pp. 63-64.

se hablara el castellano. Sin embargo la imposición y la castellanización directa no tuvo el éxito esperado.

La independencia de México introdujo la desaparición de los bienes comunales y los gobiernos autónomos de los pueblos indígenas, si bien los convirtió en ciudadanos libres, no consideró el respeto a su cultura. El racionalismo de José María Luis Mora y Francisco Pimentel pugnó por la transformación del indio hacia la homogeneización con el blanco para construir una Nación. De nueva cuenta se propuso la unificación del indio con la lengua, la religión y las costumbres del mestizo.

Uno de los grandes impulsores fue Andrés Molina Enríquez que apoyándose en la teoría de la evolución de la especie, sustentó una teoría social evolucionista, que perseguía la integración nacional teniendo como ideal el modelo del mestizo. La pretendida supremacía racial del mestizo influyó a los hombres de la Revolución Mexicana y germinó en el mito de la “raza cósmica” de José Vasconcelos, donde el ideal del mestizo se elevó a un plano universal dejando sin cabida al indígena.

Las escuelas posrevolucionarias tuvieron como objetivo la castellanización y una matemática elemental para los indígenas, previo a ellas , el mismo Porfirio Díaz decía que el perfeccionamiento y la difusión de la lengua nacional entre los indígenas era una necesidad para el progreso del país. Estas escuelas fueron conocidas como *las escuelas de peor es nada*, bautizadas así por la ironía popular. La propuesta contemplaba dos años de escolarización, la distribución de alimento y vestido a los educandos y un ambiente mixto.

Gregorio Torres Quintero se opuso al uso de la lengua nativa para la educación de los indígenas y defendió la castellanización, e incluso el olvido de su lengua nativa, ya que consideraba que era un obstáculo para la civilización y la formación del alma nacional.

Hacemos una vuelta a este lejano pasado solo para remarcar que a más de

cuatrocientos años, de nueva cuenta, fueron ignoradas incluso, por la Revolución Mexicana, las experiencias de los primeros misioneros para resolver el problema de la educación indígena.

Ubicándonos en un análisis más reciente, Mariana del Rocío Aguilar Bobadilla¹⁴⁰ sostiene que la educación intercultural es justificada con el planteamiento de mejorar la calidad educativa y superar la marginalidad y la pobreza estructural, además de acceder a un currículo pertinente y describe los enfoques que han sido empleados a través de las diferentes políticas educativas para atender la diversidad:

- 1) La asimilación, que imponía la cultura dominante para lograr la uniformidad cultural, misma que derivó en marginación y exclusión;
- 2) La compensación, que al asociar la diversidad con carencias pretende compensarlas, para lo cual adecua y simplifica los contenidos curriculares, sus resultados fueron repetición y deserción;
- 3) La educación multicultural, la cual confunde diversidad con desigualdad y genera un tipo de escuela para cada grupo diferente con lo que aísla a los grupos “homogéneos”;
- 4) La educación intercultural, que se propone la integración plural de una sociedad multicultural sostenida por el dialogo, el respeto y el reconocimiento a la diversidad.

Precisa que la actual política educativa plantea un enfoque intercultural basado en un aprendizaje por competencias y se sustenta en un modelo crítico, de Educación Intercultural e Inclusiva. Sin embargo al encaminar los procesos educativos a la eficiencia del logro educativo individual, se potencia el individualismo que provoca

¹⁴⁰ En Bello, Domínguez Juan y Velázquez Rodríguez Elisa Bertha (Compiladores) La educación intercultural en el contexto de la diversidad y la inclusión. México. 2010. Castellanos editores. Pp. 79-103.

mayor fragmentación entre la sociedad, ya que, la cultura occidental con la premisa de la libertad y la autonomía individual se distancia del colectivo. Considera que este paradigma intercultural funcional pretende la administración de conflictos y el desarrollo humano sustentable, promoviendo así la tolerancia y el dialogo pero no toca las causas de la asimetría en las relaciones sociales.

Maira Martha Sosa Barrales¹⁴¹ señala que las poblaciones indígenas se consideraron un “problema” para la consolidación de los Estados nacionales que persiguieron asimilarlas a través de sus políticas educativas. Sin embargo las comunidades indígenas se resistieron y demandaron una educación escolar que considerará sus especificidades culturales. De tal manera que la Educación Bilingüe Bicultural (EBB) surge como una respuesta institucional a esta demanda de los pueblos originarios en 1978. En ella se planteaba el fortalecimiento de la identidad étnica de cada pueblo, así como el dominio equilibrado de la lengua y cultura castellanas y de la lengua y cultura indígenas. Sin embargo considera que ha resultado muy difícil aterrizar esta propuesta en un programa pedagógico, puesto que la relación desigual entre las lenguas indígenas y el castellano la obstaculiza. Entre otras consideraciones menciona el uso académico y plurifuncional del español contra el uso comunitario de las lenguas indígenas, además de que, en la práctica escolar, se sigue persiguiendo la castellanización.

Apunta también que lo bicultural dio paso a lo intercultural luego de la ratificación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1989, el cuál, solo representó un cambio nominal sin impacto en lo pedagógico, ya que es difícil cambiar el modelo de castellanizar, alfabetizar y homogeneizar que la SEP implementó por más de ochenta años, mismo que tuvo un soporte en los libros de texto que presentaron el ideal del mexicano mestizo y alfabetizado, lo que se ha considerado una política de integración del indígena a la mexicanidad.

¹⁴¹ Sosa Barrales Maira Martha. Ponencia “La Política educativa en la zona mazahua de Atlacomulco” presentada en el VI Congreso de la red de investigadores en gobiernos locales de México(IGLOM) Mazatlán, 2009.

Es necesario conocer las diferentes instituciones creadas por el Estado Mexicano para la educación de las comunidades indígenas, entre ellas encontramos las siguientes:

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) es un organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública, con personalidad jurídica y patrimonio propio creado en 1971. Como parte de sus tareas educativas diseñó programas dirigidos a los niños de pequeñas comunidades rurales de difícil acceso, mismos que son implementados por jóvenes egresados de secundaria a cambio de becas para continuar sus estudios. Las escuelas son atendidas por un solo instructor comunitario, quien se apoya en el manual del instructor comunitario, los libros de texto gratuitos y diversos materiales didácticos. Los contenidos educativos son los mismos del programa oficial de la SEP, pero su organización y métodos de trabajo son diferentes. La primaria está dividida en tres niveles para que cada niño avance a su propio ritmo. A partir de 1990, el CONAFE trabaja con niños hijos de trabajadores agrícolas migrantes. Su campo de acción se había concentrado en las comunidades rurales e indígenas para ofrecerles la educación preescolar y primaria. En 1992 comienza con el Modelo de educación Inicial dirigido a niños de cero a cuatro años de edad junto con sus padres y/o cuidadores en las que actualmente atiende a 452,599 niños (2010) con el apoyo de 27,757 promotores educativos. Sus objetivos contemplan la atención de la educación Inicial y Básica con población rural, indígena y migrante y zonas urbano marginadas y la formación de figuras docentes. Si bien es cierto que no se circunscribe a la población indígena es a la que mayormente atiende. Sus proyectos ya consideran los ámbitos formativo, intercultural y de desarrollo comunitario. Se considera uno de los esfuerzos del Estado mexicano para la atención a la población más marginada, en la que la población indígena se encuentra.

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) fue creada en 1978 aunque anterior a ello se trabajaron diversas iniciativas a favor de los pueblos indígenas. En sus inicios impulsaba un programa de transición al español de Mauricio

Swadesh que al no dar los resultados esperados introdujo en 1979 un año pre-escolar cuyo objetivo era castellanizar a los niños indígenas de tal manera que se apropiaran del español y siguieran su educación primaria en igualdad de condiciones con los niños mestizos, utilizando los mismos libros de texto gratuitos que les abriría las puertas de la cultura nacional. Posteriormente los maestros bilingües solo usarían la lengua indígena como auxiliar mientras fuera necesario. No se vislumbraban todavía los libros de texto, ni una enseñanza en y través de la lengua indígena. Sin embargo este programa de sumersión o transición rápida nunca dio buenos resultados ya que la enseñanza del español no tomaba en cuenta la lengua materna, solamente logró empobrecimiento y pérdida de la cultura indígena, asimilación a la cultura nacional, desplazamiento y sustitución de la lengua indígena materna, bajo rendimiento en lecto-escritura y otras habilidades académicas en la segunda lengua.¹⁴²

La educación impartida por el Estado Mexicano a la comunidad indígena ha enfrentado obstáculos diversos, entre los que se pueden mencionar la falta de profesores bilingües, el difícil acceso a las comunidades, y el alto rezago educativo consecuencia directa de las condiciones de extrema pobreza en que se han mantenido a los grupos indígenas y actualmente se agrega la migración a las ciudades. Sin embargo se han intentado programas compensatorios como el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), que puesto en marcha en 1991 a través del CONAFE en las zonas rurales e indígenas más inaccesibles justamente en los estados de Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca. Entre sus estrategias se cuenta la dotación de bibliotecas y materiales educativos, además de la construcción y mejoramiento de aulas. Considera también la capacitación y actualización del magisterio entre otros rubros. Es importante mencionar que el Banco Mundial financió gran parte de este programa.

¹⁴² Hamel Rainer, Enrique y Colaboradores. ¿Qué hacemos con la castilla?. La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. Revista mexicana de investigación educativa. Enero-marzo, año/vol. 9, número 020. COMIE. México. 2004. Pp. 83-107. Consultado en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/140> el 8 de enero 2012.

El Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Básica (PAREB) se diseñó para apoyar a las entidades federativas con grandes rezagos educativos que no estuvieron incluidas en el PARE, se contempló para 1994-1999 y se dirigió de manera especial, a las comunidades de alta marginación como las bilingües y las incompletas, programa que fue también financiado por el Banco Mundial .

Se crearon también los proyectos de compensación para el arraigo del maestro en el medio rural y del maestro indígena que consisten en estímulos económicos para los docentes que trabajan en comunidades alejadas y dispersas y de esta manera evitar que los niños de estas zonas carezcan de profesores.¹⁴³

Es la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) quién propone el modelo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en 1999 para la atención escolar de los niños indígenas, misma que se define “como una forma de intervención que reconoce y atiende a la diversidad cultural y lingüística, promueve el respeto a las diferencias, procura la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de la libertad y justicia para todos”.¹⁴⁴ Para ello se plantean superar los enfoques homogeneizadores, evitar la exclusión de los niños indígenas a partir de construir un enfoque metodológico que considere los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales como recursos para enriquecer los aprendizajes de toda la comunidad escolar. Se definen metodologías y contenidos que permiten a los niños valorar su cultura y otras culturas, favorecer la apropiación y uso de la lengua indígena y del español que les faciliten un desempeño adecuado en la sociedad local y nacional. Para lo cual se presentan ocho líneas de formación que posibilitan la definición de los propósitos y objetivos de aprendizaje de la EIB que son: para la identidad, para la democracia, para la solidaridad internacional, para la salud, ecológica, científica,

¹⁴³ Sistema Educativo Mexicano. 13 Otros tipos y modalidades de educación en <http://www.angelfire.com> consultado el 30 de abril de 2011.

¹⁴⁴ SEP. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. La educación primaria intercultural bilingüe. Orientaciones y sugerencias para la práctica Docente. DGEI. Secretaría de Educación Pública. México 1999. p. 7.

tecnológica y estética.¹⁴⁵ También se considera el aprendizaje por competencias conceptuales (conocimientos), procedimentales (habilidades y destrezas) y actitudinales (hábitos, actitudes y valores).

La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) nace en el 2001 en busca de ofrecer una educación indígena de calidad. Entre sus principales objetivos se plantean mejorar la calidad de la educación destinada a poblaciones indígenas, promover la educación intercultural bilingüe destinada a poblaciones indígenas a todos los niveles educativos y desarrollar una educación intercultural para todos los mexicanos. Se plantea por fin la unidad en la diversidad como un imperativo del siglo XXI, a través de la convivencia en la diversidad, reconociendo que la diversidad enriquece a la sociedad mexicana y a la educación como la vía para el combate a las desigualdades, los prejuicios, el racismo y la exclusión. De tal manera que se propone formar una nueva ciudadanía para construir un país unido en la diversidad, con una visión pluralista, democrática e incluyente.

La Reforma Integral de la Educación Básica Indígena¹⁴⁶ se plantea cinco puntos principales que son :

1. Una política educativa explícita a favor de los derechos Indígenas.
2. Construcción de ambientes y dotación de herramientas docentes para acceso y atención de estudiantes con necesidades educativas diferenciadas.
3. Un modelo institucional abierto y flexible que en su planificación refleje la existencia de población multicultural y diversa
4. Profesionales preparados para la atención de la diversidad con base en el conocimiento teórico y la praxis multi e intercultural y plurilingüe
5. Un diseño curricular flexible que incorpore las situaciones de los diversos grupos y estudiantes.

¹⁴⁵ La educación primaria intercultural bilingüe. Orientaciones y sugerencias para la práctica Docente. Op. cit. P. 21.

¹⁴⁶ DGEI, Dirección General de Educación Indígena. Consultada en <http://www.uam.mx/cdi/convenios/avancesDGEI.pdf> el 22 de junio de 2012.

Lo que se pretende lograr a partir del modelo de gestión para la calidad¹⁴⁷ involucrando las Secretarías de Educación en las entidades, las áreas de Desarrollo Social de los estados, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), la Comisión Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA), el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Universidades Públicas y Particulares, autoridades estatales, municipales y responsables de la educación indígena.

Se plantea lograr la interculturalidad a partir de crear ambientes escolares indígenas, que trabajen para la autoafirmación personal, reconociendo el valor de las culturas, propiciando la reflexión del lenguaje, respetando el habla y tendiendo puentes de intercambio de conocimientos entre las lenguas indígenas y el español. Para ello se proponen 8 propuestas curriculares y pedagógicas para integrar el conocimiento de los pueblos originarios en los planes didácticos y recuperar el uso de la lengua y las culturas. En ellos se consideran la equidad de género, la interculturalidad, el bilingüismo y los derechos humanos. Resulta impresionante que después de 70 años de que se ofrece educación indígena en México, por primera vez se incorpora al Currículum la Asignatura Lengua Indígena. Obviamente que esto significa un reconocimiento y cumplimiento de los derechos de las niñas, los niños y pueblos indígenas. Así pueden ya mencionarse los programas de estudio en la asignatura maya, tutunakú, nahuatl y hñähñu que se aplicaron en el 2009-2010 en versión de prueba.

Sin embargo, a pesar de los avances logrados, hay limitaciones conceptuales, falta apoyo presupuestal suficiente para lograr mejores resultados, se encuentra a nivel de discurso ya que faltan estrategias para su práctica en el aula. No hay un diálogo respetuoso con los pueblos indígenas y mutuamente enriquecedor, no se reconoce la riqueza de su cultura y su aporte a la cultura nacional. De la que tanto

¹⁴⁷ Programa de Coordinación Interinstitucional para la calidad de la Educación Indígena (PROCICEI)

nos adornamos y disfrutamos pero no revaloramos su origen pues, los libros de texto simplemente traducen a lengua indígena los contenidos de los programas nacionales.

No somos interculturales sino inclusivos, evitamos las discriminaciones, los prejuicios, integramos a los individuos de culturas diferentes a la vida de la escuela, sin embargo no establecemos una relación horizontal de intercambio cultural, más bien los incorporamos a nuestra cultura, a nuestros parámetros, les facilitamos su inclusión a las formas ya establecidas en la sociedad mestiza dominante, pero no se comprende cabalmente el concepto y eso dificulta su operacionalización, en cuanto a diversas herramientas, objetivos de aprendizaje, materiales didácticos, programas de formación de docentes en servicio, y de los que están en formación¹⁴⁸

En el contexto de nuestra escuela se recibieron algunos materiales para la Educación Intercultural Bilingüe como: el cuadernillo “El enfoque intercultural en Educación: orientaciones para maestros de primaria” en donde se exponen referentes conceptuales¹⁴⁹, orientaciones pedagógicas¹⁵⁰, estrategias de intervención pedagógica y reflexiones en torno a la práctica docente, y un disco¹⁵¹ que junto con una capacitación a través de un curso de un día¹⁵², fue tomada por un profesor. También el documento llamado “Explorando nuestros materiales de

¹⁴⁸ Silvia Schmelkes. Seminario Internacional de Educación Intercultural Puebla 2012.

¹⁴⁹ Se analizan conceptos como cultura, identidad, lengua, diversidad, multiculturalidad, interculturalidad y educación intercultural bilingüe.

¹⁵⁰ Que abordan aspectos sobre la transversalidad y la flexibilidad curricular, la calidad de la EIB, la organización del trabajo en la escuela y en el aula, además de sugerencias para la evaluación con alumnos, los docentes y la escuela.

¹⁵¹ En este disco se adjuntaron archivos digitales del plan de estudios 2009, los programas de estudio de primero a sexto grado y una lectura titulada “Viva México” que se orienta hacia el espíritu nacionalista de lo que significa ser mexicano y de manera paralela una visión de ser indígena en México. Con un contenido muy pobre y limitado por cierto.

¹⁵² Se recibió el 3 de junio de 2011

primaria para la educación intercultural”¹⁵³ el cuál aborda la planeación didáctica con enfoque intercultural, a partir de ocho fichas que consideran un acercamiento a los programas, libros de texto y ficheros con referencias a la interculturalidad, mismas que fueron diseñadas para trabajarse en alguno de los seis grados, relacionando las diferentes asignaturas, analizan la identidad, la familia, lenguas de México, la diversidad en el aula, entre otros. Además del cuadernillo de “Autoevaluación y seguimiento en y desde la escuela”¹⁵⁴, en él, se presentan seis guías para sistematizar las experiencias pedagógicas con enfoque intercultural bilingüe, considerando a los alumnos, padres, docentes e incluso el proyecto escolar, a través de la autoevaluación de los actores involucrados en el proceso.¹⁵⁵ Es importante señalar que solo recibimos un ejemplar de cada uno de los títulos anteriormente descritos. Lo que nos da una idea de que, los recursos destinados para promover la educación intercultural, son mínimos.

En la escuela no contamos con libros de texto en lengua mixteca, o en otras lenguas indígenas, solo se trabaja con los materiales en español a los que tienen que adecuarse los niños mixtecos y que utilizan con mucha dificultad. Es necesario agregar que los alumnos mixtecos, solo hablan su lengua materna pero no saben escribirla, por lo que quizá, no servirían de mucho los libros de texto en su lengua, y si a ello le agregamos que los profesores solo hablan y escriben en español, realmente se complicaría utilizarlos dentro del grupo.

Las dificultades para hacer realidad una educación intercultural, está determinada por las circunstancias que rodean a cada país. Algunos se precian de celebrar la diversidad, otros se esfuerzan por asimilar a lo diferente. En el caso de México se

¹⁵³ SEP. Explorando nuestros materiales de primaria para la educación intercultural. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. México. 2007.

¹⁵⁴ SEP. Autoevaluación y seguimiento en y desde la escuela. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Comisión Nacional para el desarrollo de los Pueblos Indígenas. México. 2006.

¹⁵⁵ Del cual se retoman algunos elementos para evaluar las experiencias derivadas de esta propuesta de intervención en nuestro plantel.

lucha contra el prejuicio y la discriminación de la cultura nacional mayoritaria hacia los grupos indígenas originarios. Lo cual obliga, sin duda, a un cambio de paradigma de la sociedad completa, es decir, una educación intercultural para todos. Lo que no significa una educación igual para todos, ni apropiarse de un currículum mínimo e igual al respecto, sino plantear a cada grupo social la posibilidad de quitarse los prejuicios y el racismo naturalizado hacia los indígenas y a su vez, de dar a éstos, una visión más liberadora que permita las miradas cruzadas en un plano horizontal.¹⁵⁶

Una tarea compleja sin duda, ya que involucra elementos socioeconómicos, culturales y educativos y que requiere por lo mismo una estrategia integral que emane del Estado mismo.

4.3 La producción de materiales y libros de texto en lenguas indígenas en México

Consideramos importante hacer una secuencia cronológica de los materiales y libros de texto que se han producido en lenguas indígenas en nuestro país, como un indicador importante, del interés mostrado por Estado Mexicano en su atención a las comunidades indígenas, y nos apoyaremos en el recorrido que puntualmente nos ofrece Sarah Corona¹⁵⁷ quien enuncia como 1934-1940, Lázaro Cárdenas propugnó el bilingüismo. El Instituto Lingüístico de Verano apoyó estos esfuerzos para estudiar más de treinta idiomas vernáculos y aleccionando a los maestros en las técnicas de la educación bilingüe. Fue Mauricio Swadesh, lingüista norteamericano y profesor de la escuela Nacional de Antropología e Historia, y veinte jóvenes tarascos, quienes prepararon los primeros textos y materiales que serían usados por niños y adultos tarascos para alfabetizarse, mismos que fueron

¹⁵⁶ Gunter Dietz . Foro Educación Intercultural de la Universidad Intercultural de Puebla. 2012.

¹⁵⁷ Corona, Sarah. Políticas educativas y libros de la SEP para indígena. Fronteras educativas. Comunidad virtual de la Educación. Consultado en <http://portal.iteso.mx/portal> el 5 de junio 2012.

un éxito. Estos fueron los primeros libros en lengua indígena y también los primeros libros de texto gratuitos.

Menciona que durante el periodo de Manuel Ávila Camacho (1942) solo se editaron seis cartillas en lenguas indígenas, mismas que contenían lecciones de civismo nacional, ajenas por completo a la realidad de las comunidades indígenas que no se asumían como parte de la Nación. Es entonces que desaparece el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas en 1947 para convertirse en la Dirección General de Asuntos Indígenas como una dependencia de la SEP.¹⁵⁸

Con Miguel Alemán Valdés se crea el Instituto Nacional Indigenista en 1948, de manera escasa solo se producen 75 ejemplares de la cartilla popolaca.

Es hasta 1963 que la SEP ratificó la educación bilingüe e indicó a los maestros bilingües, alfabetizar primero en lenguas indígenas antes de hacerlo en castellano. Sin embargo en 1969 la SEP desaparece a dos de los principales editores de estos materiales: La Dirección General de Asuntos Indígenas y la Dirección General de Internados de Primera Enseñanza y Educación Indígena.

Durante el gobierno de Luis Echeverría solo aparecieron cinco obras con propósitos insignificantes, sus intenciones fueron principalmente castellanizar y para ello implementó un programa Nacional, que alardeo de haber obtenido mucho éxito.

Con José López Portillo se integra la serie Colibrí en Lenguas Indígenas, así como la serie Tradición Oral Indígena con seis libros bilingües con literatura de varias culturas como cuentos, canciones, leyendas, mitos y fiestas. Además de la guía didáctica para el aprendizaje de la lectoescritura y el libro de español como segunda lengua en 35 lenguas indígenas, también se redactaron cuentos en veinte lenguas indígenas. Es necesario destacar la participación activa del Instituto

¹⁵⁸ Ídem.

Lingüístico de Verano en la elaboración de materiales de enseñanza y cartillas en lenguas indígenas desde el maximato, hasta 1982 en que finaliza este sexenio.¹⁵⁹

Con Miguel De la Madrid 1982-1988, se consolidó la producción de materiales educativos adecuados a algunas de las distintas lenguas indígenas, además de nuevos títulos de la serie Tradición Oral Indígena.

A pesar de que Carlos Salinas de Gortari realizó ediciones millonarias de libros de texto. Los primeros libros de texto en lenguas indígenas se elaboraron a partir de 1993.¹⁶⁰ Con ellos se amplían las funciones de las lenguas indígenas para trascender la oralidad e incursionar en la escritura. Los libros apoyan el mantenimiento de las lenguas y su difusión para salir del ámbito familiar y regional. Se rompen esquemas como la idea del dialecto, al considerarlas sin escritura y carentes de gramática. Los libros también representan los derechos lingüísticos de los niños indígenas de aprender a leer y escribir en su lengua, derecho a ser diferente. Sin embargo no se aportó nada nuevo en cuanto a los indígenas, ya que los esfuerzos se limitaron solamente a traducir a lenguas indígenas los libros que provenían de comunidades rurales, excluyendo la participación indígena. Le faltó consistencia y continuidad en sus propuestas educativas para los indígenas, siendo solo compensatorias.

Aunque Ernesto Zedillo solo dio continuidad a los programas compensatorios, se lograron avances en la producción de textos escolares específicos dirigidos a los indígenas. Influyó sin duda la irrupción de las demandas del EZLN que desde 1994 estaba en franca rebelión. El movimiento zapatista planteó claramente la demanda de una educación pertinente lingüísticamente para los indígenas y una educación intercultural para todos, que combatiera la discriminación y el racismo

¹⁵⁹ *Ibíd*em

¹⁶⁰ Elba Gigante, Ernesto Díaz Couder, Alejandra Pellicer Ugalde, Eleuterio Olarte Tiburcio. Libros de texto y diversidad cultural. Los libros en lenguas indígenas. Revista Mexicana de Investigación Educativa, mayo-agosto, Vol. 6, número 12. COMIE. 2001.Pp. 10-11. En <http://redalyc.uaemex.mx/src> Consultada el 20 de mayo de 2012.

hacia los pueblos indígenas, misma, que sería retomada por la Coordinación General Intercultural Bilingüe CGIB en el 2001.

Cuando menos en el papel, se flexibilizan los programas indígenas, los contenidos curriculares y buscan nuevos modelos que incorporen la gran diversidad de modos de vida y cultura de los pueblos indígenas del país. La DGEI¹⁶¹ propone sus Lineamientos Generales para la educación intercultural bilingüe dirigida a los niños indígenas. Se editan grandes cantidades de ejemplares en 34 lenguas indígenas y 19 de sus variantes, pero conservando los mismos temas, la estructura y las ilustraciones en todos ellos. (1994-2000).

En 1994, de acuerdo con los lineamientos del Programa para la Modernización Educativa 1989- 1994, la Secretaría de Educación Pública produjo libros de texto para el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en 20 lenguas y seis variantes lingüísticas distintas, dos libros para apoyar el aprendizaje del español como segunda lengua, primero en forma oral y después en forma escrita, dos manuales para el maestro y versiones en cuatro lenguas del nuevo libro de texto gratuito de Matemáticas de primer grado.¹⁶²

Es hasta el ciclo escolar 1997-1998 que se editaron de manera más consistente libros de texto de 1º y 2º grado de primaria en más de 50 lenguas.

Con Vicente Fox se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, misma que pretende transformar la situación indígena marginada y reconocer las demandas educativas de los pueblos indígenas, sin embargo se quedó en la enunciación del respeto y fomento de las diversas culturas del país, pues no consideró las propuestas de las comunidades indígenas en el proyecto intercultural. Aunque se establecieron las políticas editoriales para el público infantil indígena, para ello se publican a través del CONAFE la colección

¹⁶¹ Dirección General de Educación Indígena

¹⁶² Consultado en <http://www.oei.org.co/quipu/mexico/mex13.pdf> el 22 de junio de 2012.

“Hacedores de las Palabras”, en donde se reúnen textos escritos por niños indígenas como narraciones, relatos, cuentos así como sus propias ilustraciones. 2000-2006.

En este largo recorrido por los libros se revela que a lo largo de muchísimos años no surgieron propuestas educativas radicalmente distintas. Las relaciones de poder desiguales han estado presentes en el objetivo de alfabetizar y castellanizar. No hubo voluntad por conocer o fortalecer las culturas indígenas; se rescataron únicamente sus lenguas como rasgo distintivo. Los rituales, las creencias, los testimonios, las prácticas de salud y belleza, económicas, etc., de los pueblos indígenas contemporáneos fueron ignorados.

El panorama comienza a cambiar en el 2004 cuando se crea la asignatura de Lengua Indígena para promover el desarrollo, respeto, ampliación y protección de las lenguas autóctonas. Con ello se persigue estimular sus identidades culturales y lingüísticas, y ofrecer a los niños indígenas oportunidades equitativas, pertinentes y efectivas que garanticen su acceso, permanencia y éxito educativos.

En el 2005 sale a la luz un cuaderno de trabajo titulado “Relaciones Interculturales” diseñado para propiciar la práctica de momentos interculturales, ya que considera que las actitudes son las que sustentan a la interculturalidad. Se compone de diez ejercicios y en cada uno de ellos se recupera un marco conceptual además de las instrucciones de cómo realizarlo. Se proponen ejercicios vivenciales, con un coordinador para un grupo de 9 a 15 participantes. Esta dirigido a los jornaleros agrícolas migrantes y las poblaciones que los reciben. De inicio era una propuesta abierta y no escolarizada, sin embargo la SEP recupera estas experiencias del proyecto Fomentar y mejorar la educación intercultural para los migrantes FOMEIM¹⁶³ y las promueve en la escuela primaria.

¹⁶³ FOMEIM es un proyecto de coordinación interinstitucional e intersectorial en el que participan la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, la SEP, la DGEI, el INEA y la DGDGIE, el programa de Atención a Jornaleros Agrícolas de la SEDESOL y el Programa Infancia de la Universidad Autónoma Metropolitana.

En él, se plantean las relaciones interculturales como reflexión y conocimiento cada vez más profundo de nosotros mismos, conciencia de qué sabemos y también de qué ignoramos, desarrollar la empatía, desarrollar la capacidad de escuchar y de dialogar, interpretar lo que el otro dice desde nuestra cultura para entender mejor lo que dice desde su propia cultura.¹⁶⁴ Este cuaderno de trabajo se pudo obtener y analizar dentro del CTE, también se puso a disposición de los profesores del plantel para su utilización.

Es en el 2006 cuando la Secretaría de Educación pública edita el cuadernillo “Enfoque Intercultural en Educación”, en el que se presenta un marco conceptual acerca de la Interculturalidad y una serie de estrategias de intervención pedagógica que apuntan a la calidad de la educación que se ofrece a los niños indígenas entre las que se consideran la organización del trabajo en la escuela y en el aula: la planeación, la evaluación, el proyecto escolar, la transversalidad, la lengua y la cultura y el uso de materiales didácticos entre otros. Incluye una agenda de trabajo en forma de seminario-taller y se dirige a docentes y directivos que atienden población indígena tanto en las comunidades indígenas como en la ciudad. Se podría decir que surge como una respuesta hacia el reconocimiento del alto índice de migración de la población indígena hacia las ciudades. Cabe señalar que recibimos dos ejemplares de este cuadernillo en nuestro plantel y del mismo se retomaron elementos básicos como cultura, identidad, lengua, diversidad para elaborar un instrumento de autoevaluación docente, así como los resultados obtenidos mismos que se presentan y analizan en el capítulo VI de este documento .

La producción siguió en aumento cuando en coordinación con la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, la DGEI logró que el programa de distribución del ciclo escolar 2009 – 2010 aumentara en 100% ya que de 1'629,354 ejemplares que se editaron y distribuyeron en 2008, se incrementó en el

¹⁶⁴ SEP. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Relaciones Interculturales. Cuaderno de Trabajo. Chapela, Luz María. México. 2005. Pp. 7-8.

2009 a 3'165,878 ejemplares. El aumento fue debido a la producción de 1'622,183 ejemplares de la Biblioteca de Aula Indígena, la cual diseñó en 2008, 34 títulos originales y coeditó 80 más, siendo las culturas y las lenguas nacionales para abonar así el entendimiento intercultural.

La interculturalidad como proyecto educativo es una estrategia del Estado-Nación de moverse con la globalización. Aunque surjan en los libros las nuevas identidades, no son ajenas a la intención de fabricar sujetos nacionales. Mientras el libro educativo no tenga su origen en la voz de los pueblos indígenas, y no se encuentre disponible para todos los niños indígenas, independientemente del lugar en donde estudien¹⁶⁵, ésta seguirá descalificada y mantenida al margen.¹⁶⁶ En nuestra experiencia de tener dentro del plantel a niños indígenas migrantes, y a pesar de que actualmente se elaboren libros en mixteco, no contamos con ningún libro de texto en esta lengua para cuando menos, trabajar en la revalorización de la cultura mixteca y luchar contra la connotación peyorativa de dialecto que carga sobre la espalda por no haber desarrollado un alfabeto y transmitirse a través de la oralidad. Sin dejar de reconocer que no podrían utilizarse tan fácilmente dado el carácter mestizo y a la formación monolingüe de la planta docente del plantel. Es decir que no basta solo con la disponibilidad de los materiales, sino que implica resolver diferentes situaciones que la complejidad de la vida conlleva. Se ha contado con un padre de familia mixteco¹⁶⁷ que es el único que sabe escribir y leer en su lengua, mismo que nos ha apoyado en diversas actividades que implican a docentes y alumnos en la lectura y escritura del mixteco y que se detallarán en el capítulo VI de este trabajo.

¹⁶⁵ Puede ser en el medio rural, el urbano o en el extranjero.

¹⁶⁶ Corona, Sarah. Políticas educativas y libros de la SEP para indígena. Fronteras educativas. Comunidad virtual de la Educación. Consultado en <http://portal.iteso.mx/portal> el 5 de junio 2012.

¹⁶⁷ Es importante observar que la comunidad mixteca del plantel, (llámese niños o adultos) no está alfabetizada en su lengua materna, pues solo uno de sus miembros sabe leer y escribir en mixteco.

4.4 Propuestas indias e indigenistas a la educación

A pesar de que se ha presentado a la escuela como un logro social incuestionable atribuyéndole siempre efectos benéficos, los grupos étnicos la cuestionan y ponen en entredicho sus beneficios.¹⁶⁸ La educación formal indigenista que considera a la escuela como la instancia socializadora universal se tambalea ante las necesidades de las comunidades indias que reclaman otras opciones educativas y rechazan este invento occidental.

Podemos observar que en México las formas de vida y la cosmovisión indias son una manifestación particular de la cultura de las clases subalternas a las que la ideología colonialista etiquetó como sectores atrasados y carentes de cultura.¹⁶⁹ Desconociendo desde siempre, las formas tradicionales de crianza y socialización de las comunidades originarias. Es de todos conocido que la explotación y la opresión sobre el indio fue la regla en el México novohispano. Desde entonces se inició una labor de destrucción de las culturas autóctonas que se justificó con la empresa evangelizadora dejando al indio sin lengua, sin religión ni tradiciones propias.¹⁷⁰

Si bien es cierto que en el México independiente, el indio pasó a ser ciudadano libre¹⁷¹, con las leyes de desamortización de bienes comunales de la Reforma se otorgó legalidad al despojo de las tierras de las comunidades indias, las cuales eran el más importante sustento para la reproducción material de las etnias como sector poblacional. Las tierras continuaron siendo el botín favorito del latifundista criollo y mestizo durante el Porfiriato.

¹⁶⁸ López, Gerardo, Velasco Sergio. Aportaciones indias a la educación. Antología. México. SEP. 1985. P. 10

¹⁶⁹ *Ibíd.*

¹⁷⁰ Nunca pudieron lograrlo, gracias a la resistencia de las comunidades indígenas, que hasta la fecha mantienen su lengua, costumbres y tradiciones.

¹⁷¹ Con una visión occidental que ignoró la cosmovisión indígena que se sustenta en el colectivo como herramienta para la producción y reproducción de la comunidad y alejada de la propiedad individual de la tierra.

Es importante reconocer que el proyecto económico capitalista dependiente consolidado durante la posrevolución promovió la industrialización y el desarrollo urbano del país desde los años cuarenta, a costa del trabajo campesino de los indios y mestizos, por lo tanto es aberrante aseverar que los grupos étnicos hayan sido y sean un lastre para el país, cuando la explotación hacía ellos y hacía sus recursos naturales permitió la generación de riqueza y su acumulación en manos muy distintas de las que la originaron.

Por ello se dice que el Estado mexicano ha jugado un papel perverso en la dominación sobre los grupos étnicos al utilizar dos llaves maestras: la reforma agraria y la educación. Una en lo económico y la otra en lo ideológico. La propuesta educativa institucional para los grupos étnicos es conocida como indigenismo mexicano y se implementa a través del Instituto Nacional Indigenista creado en 1948 y posteriormente por la Dirección General de Educación Indígena a partir de 1978.¹⁷²

Históricamente la educación se ha propuesto como el remedio ideal para salvar del supuesto atraso e ignorancia a las comunidades indias. Desde la universidad Indígena de los frailes evangelizadores en el siglo XVI hasta las propuestas actuales como la educación bilingüe bicultural, así pues la educación como práctica institucionalizada se ha presentado como la alternativa única para sacar adelante a estos contemporáneos nuestros, tachándolos como primitivos que nunca se ponen a tono con el progreso y la modernización de las vanguardias económicas, políticas y sociales del país, visto así, por supuesto, desde una concepción occidental de la cultura.

De acuerdo con la ideología dominante de la época, el problema del indio ha tenido distintos matices pero siempre ha involucrado acciones de carácter educativo. A lo largo del siglo XIX, la conformación de México como nación definió

¹⁷² López, Gerardo, Velasco Sergio. Op. cit. Pp.15-16

con respecto al indio la tarea básica de enseñarle a ser mexicano. Allí encontramos los esfuerzos de Torres Quintero, José Vasconcelos, Moisés Sáenz, Rafael Ramírez y un largo etcétera. Si bien es cierto que en la década de los veinte a través de la educación rural materializada a través de las misiones culturales, la escuela rural, la educación socialista, etc. el Estado buscaba el consenso e integración de los sectores sociales subalternos, va optando por una escuela apegada a los patrones urbanos que se separa de la comunidad y se convierte en una institución con objetivos de educación formal definidos en programas únicos aplicados a nivel nacional. Marginando aun más a los pueblos indios al ignorar su cultura y el contexto rural.

La búsqueda sobre la mejor manera para educar a los indígenas siempre se sostuvo en la línea vertical del estado hacía los indios, más nunca se consideró preguntarles que tipo de educación proponían ellos para sus comunidades.

A mediados de los sesenta la educación indígena comienza a perfilarse con el Servicio Nacional de Promotores Indígenas y se incorpora al maestro bilingüe. Sin embargo para entonces la escuela rural había perdido su vocación comunitaria y se encontraba cada vez más alejada de las formas de vida y socialización campesinas y étnicas, promoviendo un tipo de educación nacional, con una visión universalista del conocimiento.

Las divergencias entre las formas de socialización que instrumentan la familia y el entorno comunitario a través de un proceso de educación no formal en donde se hereda la tradición, las costumbres, el sentir, el pensar y el vivir por generación, de padres a hijos, en el que se incluye la división social del trabajo y en el que la mujeres tiene un rol muy específico y los hombres tienen otro, y las formas que impone la escuela -como una institución extraña a las tradiciones de la vida rural-, a través de la educación formal y donde se hace evidente también el divorcio entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento escolar, occidentalizado y

pretendidamente universal¹⁷³. En el tránsito de la familia a la escuela, el niño indígena abandona su espacio de socialización natural para entrar en un proceso de educación escolar donde sus cultura, su lengua, sus valores son relegados a segundo plano o menospreciados y negados por completo¹⁷⁴. Debe resaltarse la persistencia de las comunidades indias por preservar su cultura y el rechazo obstinado y silencioso a las políticas indigenistas, mismas que acumularon fracaso tras fracaso. Incluso lo constatamos en la participación de los niños indígenas migrantes de nuestro plantel, quienes acuden con sus familias a las celebraciones de sus comunidades de origen y dejan de asistir a clases hasta por un mes, pues su presencia es obligada y tienen un compromiso muy fuerte para cumplir con las comisiones que les son asignadas. Podemos apreciar que cuando les encomiendan las mayordomías de las fiestas religiosas de su pueblo, las familias se retiran hasta por un año llevándose a sus hijos del plantel por todo ese tiempo. Expresando silenciosamente que para ellos, la educación formal nunca estará primero que el aprendizaje de su cultura.

4.5 La interculturalidad como propuesta de la Reforma Integral de la Educación Básica

¿Qué nos plantea la actual Reforma Integral a la Educación Básica respecto a la Interculturalidad?, ¿De qué manera se retoman los elementos que promueven una relación horizontal entre grupos culturales diferentes, en el espacio de la escuela?

En la Reforma de la Educación Preescolar (2004) el Plan de estudios se sustenta en la necesidad de tomar en cuenta los aportes recientes de la investigación sobre el desarrollo y aprendizaje infantiles, de tal manera que en la escuela los niños pequeños tengan oportunidades para continuar desarrollando las capacidades que

¹⁷³ En las comunidades indígenas los niños aprenden con la participación directa y la imitación en condiciones genuinas, en el contexto real, aprenden haciendo. En la familia, en los juegos, en el trabajo, en las fiestas y ceremonias se aprenden los valores, las responsabilidades, el habla, la cooperación, la educación informal es su soporte.

¹⁷⁴ López, Gerardo, Velasco Sergio. Op. cit. Pp. 18-19

ya poseen, de pensamiento, lenguaje, relaciones interpersonales, entre otras. La reforma curricular de este nivel educativo ha sido la transformación y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, orientándolas a favorecer en los niños el desarrollo de competencias. Además de considerar la diversidad cultural y lingüística de nuestro país.

El Plan y los programas de estudio de educación primaria dan continuidad a los planteamientos de los de educación secundaria (2006) en relación con la diversidad y la interculturalidad. Se pretende que los niños y niñas reconozcan la pluralidad como una característica de su país y del mundo. Se traduce desde las asignaturas en propuestas prácticas de trabajo en el aula, sugerencias de temas y enfoques metodológicos. Dentro del perfil de egreso del estudiante de la educación básica, tiene un papel muy importante, el ejercer los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, con el fin de actuar con responsabilidad social y apego a la ley. Asumir y practicar la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.

Asimismo de las cinco competencias para la vida que se deben desarrollar en los tres niveles de Educación Básica, se plantea en dos de ellas: la primera se refiere a las competencias para la convivencia, en las cuales se señala la importancia de reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística; la segunda se inscribe en las competencias para la vida en sociedad, que llama a combatir la discriminación y el racismo, y a tomar conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

Las concepciones de los docentes al respecto de la interculturalidad son básicas, puesto que determinan la manera para llevar a la práctica., en este constructo social de las formas de relacionarse con el otro, de pensar, interpretar, dialogar,

las oportunidades de interacción y práctica social para compartir y conocimientos y significados.¹⁷⁵

La diversidad cultural y la interculturalidad no son aspectos novedosos en los recientes programas de estudio, ya en el Plan de estudios del 1993 se relacionaba con el aprecio y la práctica de valores en la vida personal y la convivencia social, es decir que la interculturalidad era considerada un elemento para propiciar la convivencia entre grupos con diferentes cosmovisiones culturales.¹⁷⁶

En el Plan y Programas de estudios 2009 se pretende ofrecer una educación de calidad a los grupos poblacionales en situaciones y contextos más vulnerables (niños rurales, indígenas, migrantes, en situación de calle, entre otros). Para lograrlo se plantea la interculturalidad como una competencia transversal en la organización del currículo y como una estrategia que permita la comunicación y la convivencia, asociándola principalmente con la atención a la población indígena señalando explícitamente la carencia de maestros que hablen las lenguas madres de sus alumnos. Se propone vincular el uso de las tic con la diversidad cultural y lingüística de la población a la que se dirige.

Las competencias interculturales son consideradas parte importante del perfil de egreso de la educación básica, asimismo se contempla el enfoque intercultural en los campos formativos y en cada una de las asignaturas, que permita a los alumnos comprender la realidad desde diversas ópticas sociales y culturales, y a partir de explorar sus conocimientos previos, proponer actividades que les confronten sus esquemas conceptuales y puedan modificarlos en este proceso de interacción.

¹⁷⁵ Guzmán, Chiñas Maricruz, La reforma integral a la educación básica y la interculturalidad, en La educación intercultural en el contexto de la diversidad y la inclusión. Bello Domínguez, Juan y Velazquez Rodríguez Elisa Bertha, (Comps). Pp. 105-137.

¹⁷⁶ SEP. Plan de Estudios 2003.

Podemos encontrar en las diferentes asignaturas expresiones acerca de: valorar la diversidad de lenguas y sus usos; respeto y tolerancia, reconocimiento a la diversidad cultural, dialogo; promover actitudes y valores que fomenten la convivencia democrática e intercultural en el aula y en la escuela a través de la práctica cotidiana de los valores de solidaridad, respeto, responsabilidad, dialogo y tolerancia; formas de convivencia basadas en el respeto, la equidad de genero, la inclusión, igualdad; reconocer al otro como diferente sin menospreciarlo, juzgarlo o discriminarlo sino comprenderlo y respetarlo; Ver la diversidad cultural como riqueza, propiciar la inclusión y el aprecio por personas de diferentes culturas y que hablan otra lengua; establecer relaciones entre diversas culturas en relaciones de equidad.¹⁷⁷

En el Plan de Estudios 2011 se contempla como principio pedagógico favorecer la inclusión para atender la diversidad y se sigue considerando como rasgo del perfil de egreso asumir y practicar la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.¹⁷⁸

Dentro del acuerdo 592¹⁷⁹ se contempla la enseñanza de la lengua indígena como objeto de estudio en las escuelas indígenas bilingües. La asignatura de Lengua Indígena se basa en un modelo intercultural, de tal manera que presenta a los niños su lengua como una más de entre tantas que hay en el país, y que tiene el mismo valor que el español y las demás lenguas indígenas. Se plantea como una práctica que rechaza la discriminación y la concepción de dialecto de la lengua indígena. Se considera que los niños son la esperanza de supervivencia de sus idiomas, por lo que al propiciar la reflexión sobre su propia lengua mediante una asignatura fortalece su desempeño escolar. Se menciona que la educación intercultural bilingüe se aplica en 22 000 escuelas que atienden a un millón y medio de niños. La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe es

¹⁷⁷ SEP. Plan de Estudios 2009.

¹⁷⁸ SEP. Plan de estudios 2011.

¹⁷⁹ Acuerdo 592. Articulación de la Educación Básica. Diario Oficial. Poder Ejecutivo. Secretaría de Educación Pública. México. 2011. P.28

la responsable directa de este esfuerzo que pretende orientar a los maestros de primaria para implementar el enfoque intercultural y bilingüe en sus escuelas. La EIB “se concibe como el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, de intervenir en los procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural”.¹⁸⁰ Recupera los principios de calidad que fueron planteados por la ONU y asumidos por nuestro país: relevancia, eficacia, equidad, eficiencia y efectividad. Son los mismos principios que se proponen en el MGEE para lograr la calidad en la educación.

La RIEB recupera del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, el avance en el reconocimiento, la valoración y el respeto a las diversas expresiones culturales de la sociedad mexicana de tal manera que, actualmente nos identificamos como una sociedad multicultural, pluriétnica, lo que implica costumbres, tradiciones, lenguas, ideologías y religiones diversas que conforman el mosaico de nuestra identidad nacional.¹⁸¹ Y de manera puntual se encuentra señalado en el objetivo 2, la ampliación de las oportunidades educativas para reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad, de tal forma que se plantea trabajar para lograr una mayor igualdad de oportunidades educativas de género, entre regiones y grupos sociales como indígenas, inmigrantes y emigrantes para lo que se requiere la ampliación de la cobertura, el apoyo al ingreso y la permanencia, el combate al rezago y mejorar la calidad. Además se propone desarrollar un modelo pedagógico y de educación básica intercultural para los hijos de la población inmigrante y emigrante para lo que se requiere identificar las necesidades de formación inicial y continua de los docentes que laboran con poblaciones indígenas en situaciones de vulnerabilidad, para ofrecerles programas que mejoren sus competencias en la intervención educativa y la gestión escolar.

¹⁸⁰SEP. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria. México. 2006. P. 25

¹⁸¹ Programa Sectorial de educación 2007-2012. Secretaría de Educación Pública, 2007. P. 9.

Además se explícita en el objetivo 4 del mismo documento, el ofrecer una educación integral que equilibre la formación de valores, el desarrollo de competencias a través de la práctica docente que fortalezca la convivencia democrática e intercultural que se considera indispensable para la formación de ciudadanos libres, responsables y respetuosos de la diversidad cultural.

En el objetivo 6 se persigue el fomento de la gestión escolar e institucional para fortalecer la participación de las escuelas en la toma de decisiones que influyan de manera positiva hacia la prestación del servicio. Es decir que, cuando menos en el papel, se garantiza una educación intercultural, pero ¿qué hacemos en la vida real de nuestras aulas?, y como directores ¿de qué manera gestionamos para que cumplir los objetivos relacionados con la educación intercultural señalados en este documento?

Es verdad que de manera institucional la interculturalidad ya esta planteada pero ¿como la volvemos instituyente?, si no involucramos a los docentes en la generación de propuestas, las estrategias de corte vertical difícilmente serán adoptadas. El docente requiere construir en un ambiente horizontal las soluciones a sus propias problemáticas educativas para hacerlas suyas y poder llevarlas a la práctica.

4.6 Modificaciones legales al respecto de la interculturalidad

A pesar de que los grupos indígenas son los pueblos originarios de este territorio, es hasta 1992 cuando en La Constitución Política de México se reconoce que nuestra nación es pluricultural y de manera clara se menciona en el artículo 2º que:

“La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización 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 pueblos indígenas”¹⁸².

Y en el mismo, se enuncian las obligaciones del gobierno hacía la educación de estos grupos para garantizarles su nivel de escolaridad así como implementar la educación bilingüe e intercultural, promover su alfabetización, la educación básica, capacitarlos para la producción, ofrecerles educación media superior y superior. Además de desarrollar programas educativos que reconozcan la herencia cultural e impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas que componen el mosaico de México. Así también se considera elemental preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad.

Respecto al Artículo 3º de nuestra Carta Magna, se enfatiza en el derecho que tienen los niños mexicanos de recibir educación básica pertinente a su realidad y en la Ley General de Educación se consideran por primera vez, las características lingüísticas y culturales de los niños hablantes de lenguas indígenas, además de aprender la lengua nacional y los conocimientos universales¹⁸³. Es importante mencionar que desde 1978, se había establecido la Dirección General de Educación Indígena(DGEI), a quien se responsabilizó de cumplir con las metas del Programa de Educación para Todos, en el ámbito indígena, para lo que se utilizó el enfoque bilingüe bicultural y en el que se proponía utilizar las lenguas indígenas como la lengua de instrucción y el español como segunda lengua.¹⁸⁴

En la reforma al artículo 4º realizada en 1992, se manifiesta el compromiso del Estado para proteger y promover las lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización de los pueblos indígenas.

¹⁸² Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. P. 2.

¹⁸³ De Gortari, Krauss Ludka, Briseño Guerrero Juan. Experiencias y retos de la educación bilingüe en zonas indígenas. Temas Prioritarios. México. Secretaría de Educación Pública. 2003. P. 19.

¹⁸⁴ *Ibidem*.

Lo que se plasma de manera más específica en la Ley General de Educación que en el artículo 7º establece la enseñanza del idioma español como lengua nacional, sin menoscabo de la promoción y protección del desarrollo de las lenguas indígenas. En la misma, se dispone en el artículo 38º que, los tres niveles de la educación básica deberán adaptarse para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los grupos indígenas en nuestro país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios¹⁸⁵.

A partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Básica y Normal (ANMEBN) en 1992 y las modificaciones realizadas al Artículo 3º constitucional y a la Ley General de Educación se transforma la política educativa del país al introducir elementos que, por primera vez, consideran a las comunidades indígenas respecto a sus necesidades educativas específicas. Como consecuencia del ANMEBN se da la reformulación de los planes y programas educativos que se materializa en los libros de texto en más de 30 lenguas mesoamericanas para los tres primeros grados de educación primaria, acorde a las características lingüísticas y culturales de los educandos.

En marzo del 2003 es promulgada la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, que tiene por objeto regular el reconocimiento y la protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como promover el uso y desarrollo de sus lenguas. En ella se reconocen las lenguas indígenas como lenguas nacionales con la misma validez del español, dejando así su carácter privado y familiar para entrar al ámbito de lo público. Con lo que se establece la educación obligatoria, en la modalidad intercultural y bilingüe, así como el fomento de la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos en los niveles medio y superior. Obligando además al Estado a 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,

¹⁸⁵ Ley General de Educación.

promoción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas.¹⁸⁶

Es importante mencionar también la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, promulgada en el 2003 para reglamentar el mandato del artículo 1° constitucional. En ella se prohíbe toda práctica discriminatoria que impida, o anule, el reconocimiento o ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas, como el acceso a la educación por expresar sus diferencias, el uso de su lengua, usos, costumbres y cultura, o cualquier incitación al odio, violencia, rechazo, burla o cualquier tipo de exclusión por la apariencia física, forma de vestir, hablar, gesticular o por asumir públicamente su preferencia sexual, etc.

En el mismo sentido la Ley General de Desarrollo Social, aprobada en el 2004, tiene por objeto garantizar el ejercicio pleno de los derechos sociales, individuales y colectivos, y la regulación de los mecanismos para su observancia. En ella se reitera como derechos para el desarrollo social, tanto la educación como la no discriminación. Destacando el respeto a la diversidad y la promoción de un desarrollo con equidad así como la libre determinación y autonomía de los pueblos indígenas y sus comunidades:

Todas las reformas anteriormente citadas dan un sustento legal importante y en teoría suena muy justo, sin embargo, la realidad conlleva una complejidad que escapa a las buenas intenciones expresadas en un papel. Para ello, solo tendríamos que considerar que, 13,700,000¹⁸⁷ indígenas habitan en el país, que se hablan 89 lenguas utilizadas por 56 grupos étnicos diferentes, localizados principalmente en los estados de Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Yucatán, Puebla,

¹⁸⁶ SEP. Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. México. 2008. Pp. 13-18.

¹⁸⁷ UNICEF. En http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6904.htm consultado el 13 de junio de 2012.

Hidalgo, Estado de México y Guerrero. De los cuales el 22.7% son hablantes del náhuatl, mientras que otros son tan pequeños como los de habla Pame que apenas son 5,732¹⁸⁸. Por lo que cabría preguntarnos ¿de qué manera se podría dar la atención a estas comunidades y dotarles de los materiales educativos bilingües suficientes para cumplir con el ordenamiento constitucional?, ¿Cómo se atenderían poblaciones tan dispersas?, ¿Cómo dar respuesta educativa a las poblaciones migrantes que se encuentran en zonas urbanas?, ¿Cómo capacitar a los profesores para atender a las poblaciones indígenas si éstas se encuentran en constante movimiento? Y como muestra podemos mencionar el caso de nuestro plantel que alberga a una importante población indígena que ha migrado de su comunidad rural hacia la Cd. De México.

Es importante reconocer que muchos factores como los económicos, familiares, servicios de salud, etc. se entremezclan con el servicio educativo y rompen con la dinámica escolar y con las políticas educativas. Solo el 50% de las escuelas primarias indígenas son de organización completa, el resto son de organización incompleta, de las cuales el 31% solo cuenta con un maestro que tiene que hacer frente a la compleja tarea de la educación básica. Un dato que ilustra claramente la realidad de la educación de los niños indígenas es que del total de los que se inscriben a primer grado solo el 25% la terminan. Y eso lo enfrentamos en nuestra escuela pues encontramos esta resistencia de los niños indígenas para continuar estudiando más allá de la primaria y por supuesto, ninguno de los docentes habla en lengua indígena ni se ha formado específicamente, para atender a esta comunidad escolar.

Ciertamente hay una gama muy amplia de diferencias entre los seres humanos. La diversidad puede referirse a las diferencias sociales, culturales, lingüísticas, religiosas, de preferencias sexuales, políticas, económicas, de edad, de sexo, físicas, de vestido, de alimentación, de costumbres, familias, comunidades, tradiciones, formas de trabajo, estilos de aprendizaje, valores, maneras de

¹⁸⁸ *Ibíd.*

transmitir conocimientos, de hacer arte, técnicas para el trabajo, ideas, etc. “Sin embargo una persona que valora la diversidad sabe que los otros, que tienen rasgos distintos a los suyos, pueden enseñarle cosas valiosas y abrirle nuevos horizontes, pueden enseñarle otros puntos de vista desde donde analizar los problemas y sorprenderlo con otras rutas para resolverlos.”¹⁸⁹ Por lo que sostenemos que la diversidad es realmente una gran oportunidad para aprender y convivir.

A partir de lo expuesto en el presente capítulo podemos concluir que hay un consenso internacional acerca del respeto a la diversidad cultural, lingüística y espiritual representada por los diferentes pueblos indígenas. Se busca la equidad en las oportunidades educativas y se lucha contra la discriminación que históricamente se ha ejercido sobre ellos. La mayor incidencia de la pobreza, el menor ingreso, escolaridad y esperanza de vida, así como el menor acceso a la salubridad y al agua potable, y la mayor mortalidad infantil y materna de sus comunidades así lo demuestran.

Las propuestas giran en torno a impulsar sus derechos, promover el acceso a la educación primaria de calidad, y ofrecerles materiales educativos en su lengua originaria de tal manera que se eliminen las desigualdades educativas y se supriman las discriminaciones para el aprendizaje de los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas.

Se plantea la interculturalidad como herramienta para el reconocimiento de sus derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. Recuperar la riqueza que conlleva la diversidad de culturas, lenguas, modos de vida y experiencias históricas acumuladas.

Los paradigmas de la educación indígena escolarizada en América Latina tuvieron transformaciones que consideraron a la diversidad como un problema para la

¹⁸⁹ SEP. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Relaciones Interculturales. Cuaderno de Trabajo. Chapela, Luz María. México. 2005. Pp. 7-8.

consolidación de los estados nacionales que pretendían homogeneizar a su población con un modelo de ciudadano, como un recurso al considerar la riqueza cultural de los pueblos originarios, hasta llegar a plantearla como un derecho de los pueblos indígenas en la preservación de su cultura.

Desde el Colegio de Santa Cruz de Santiago en 1536 hasta la época actual, la educación de los indígenas sigue siendo un gran reto para los sistemas educativos. Con la diferencia de que los primeros esfuerzos de los frailes tuvieron grandes éxitos al utilizar la lengua de los indígenas en su evangelización y promover la identificación del maestro con la comunidad. La discriminación hacia el indio iniciada en la Conquista, ha sido una constante a lo largo de más de cuatrocientos años y que solo se entiende por la ambición de explotar sus tierras y su fuerza de trabajo, más no por su falta de capacidad.

La política educativa para castellanizarlos y eliminar sus lenguas y sus culturas no ha tenido variaciones durante siglos, sin embargo la resistencia que han mostrado las comunidades indígenas para preservar su cultura a través de la oralidad es digna de asombro. Sobrevivieron a la Conquista, a la Colonia, a la etapa del México Independiente, a la época Posrevolucionaria y siguen en resistencia en la época actual.

Los enfoques empleados para atender a la diversidad que plantean los grupos indígenas, han ido de la asimilación, la compensación, la educación multicultural hasta la reciente propuesta de la educación intercultural basado en competencias, sin embargo continúan sin tocarse las causas económicas que provocan la desigualdad y la marginalidad de los indígenas.

Las poblaciones indígenas se consideraron un problema para la consolidación de los Estados nacionales que persiguieron assimilarlas para lograr una sociedad homogénea en camino al desarrollo capitalista. Sin embargo las demandas de las comunidades indígenas lograron la Educación Bilingüe Bicultural, y fue después

de la ratificación del convenio 169 de la OIT, que se avanzó hacia una propuesta intercultural en donde se planteaba el fortalecimiento de la identidad étnica de cada pueblo, así como el dominio equilibrado de la lengua y cultura castellanas y de la lengua y cultura indígenas. Aunque del discurso a la práctica la brecha es todavía muy amplia. El cambio no resulta fácil después del modelo de castellanización que para alfabetizar y homogeneizar implementó la SEP por más de ochenta años. Diversas instituciones y programas se han creado por el Estado Mexicano para implementar una educación indígena efectiva entre ellas podemos mencionar el CONAFE, el PARE, el PAREB, la DGEI, la CGEIB, y su planteamiento ha sido superar los enfoques homogeneizadores, evitar la exclusión de los niños indígenas a partir de construir un enfoque metodológico que considere los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales como recursos para enriquecer los aprendizajes de toda la comunidad escolar.

La educación impartida por el Estado Mexicano a la comunidad indígena ha enfrentado obstáculos diversos, entre los que se pueden mencionar la falta de profesores bilingües, el difícil acceso a las comunidades, la extrema pobreza y recientemente la migración a las ciudades.

Los esfuerzos actuales caminan en pos de ofrecer una educación indígena de calidad, promover la educación intercultural bilingüe destinada a poblaciones indígenas en todos los niveles educativos y desarrollar una educación intercultural para todos los mexicanos. Se propone formar una nueva ciudadanía para construir un país unido en la diversidad, con una visión pluralista, democrática e incluyente. Mismos que se recuperan a través de La Reforma Integral de la Educación Básica Indígena y que involucra la coordinación de las Secretarías de Educación de cada estado con diferentes instituciones educativas a nivel nacional.

Resulta importante mencionar la incorporación al Currículum de la Lengua Indígena como Asignatura y los programas de estudio en la asignatura maya, tutunakú, nahuatl y hñähñu que se aplicaron en el 2009-2010 en versión de

prueba.

Cerramos este apartado señalando el papel protagónico del Instituto Lingüístico de Verano que durante varias décadas fue faro y sostén en el estudio de las lenguas vernáculas de México, y en la elaboración de las primeras cartillas para la alfabetización en lengua indígena y demás materiales para la enseñanza de las comunidades originarias en el contexto de la orientación religiosa.

Si bien el Estado Mexicano realizó esfuerzos económicos para la producción de materiales y libros de texto para los pueblos indígenas, sus intenciones fueron siempre castellanizarlos, limitándose a traducir a sus lenguas los libros que provenían de las comunidades rurales, excluyendo la participación indígena. En este largo recorrido por los libros se revela que a lo largo de muchísimos años no surgieron propuestas educativas radicalmente distintas. Relaciones de poder desiguales han estado presentes en el objetivo de alfabetizar y castellanizar.

No es hasta la irrupción de las demandas del EZLN que se flexibilizan los programas indígenas, los contenidos curriculares y se propone buscar nuevos modelos que incorporen la gran diversidad de modos de vida y cultura de los pueblos indígenas del país. Sin embargo falta una participación más organizada de los pueblos originarios para romper con las propuestas indigenistas y dar paso a las propuestas indias. Es necesario resolver las divergencias entre las formas de socialización que instrumentan la familia y el entorno comunitario y las que impone la escuela que niega su cultura, su lengua, y donde sus valores son relegados a segundo plano o menospreciados por completo.

La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe instrumenta la propuesta intercultural y bilingüe apoyándose en los principios de calidad: relevancia, eficacia, equidad, eficiencia y efectividad sustento del MGEE. Además de las reformas escalonadas de la educación básica que reconocen la diversidad cultural y lingüística de nuestro país. Para ello se proponen temas y enfoques metodológicos, además de considerarlo como un rasgo importante del perfil de egreso del estudiante de la educación básica. El Plan y los Programas de estudio

de cada uno de los niveles promueven la convivencia democrática e intercultural en el aula y en la escuela. De la misma forma se alinea al respecto el Acuerdo 592 que contempla la enseñanza de la lengua indígena como objeto de estudio en las escuelas indígenas bilingües. De tal manera que se cumplimentan los objetivos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 orientados a la formación de una nueva ciudadanía para la convivencia democrática e intercultural.

La transformación del marco legal que ha puesto los reflectores en los pueblos originarios, inicia con la reformas constitucionales a los artículos 2º, 3º y 4º para el reconocimiento a la composición pluricultural de México y el ordenamiento para la preservación y enriquecimiento de sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad, estableciendo de manera precisa las obligaciones del Estado para proteger su cultura y garantizar su educación en todos los niveles, implementando un modelo bilingüe e intercultural.

Se continúa con la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, que busca proteger y promover el uso y desarrollo de sus lenguas a través de diferentes políticas y acciones. De igual manera la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación que prohíbe toda practica discriminatoria hacia cualquier expresión de las diferencias. Además de la Ley General de Desarrollo Social que enfatiza el respeto a la diversidad y el desarrollo con equidad de los pueblos originarios.

Es obvio que el sustento legal dibuja un imaginario ideal al posibilitar el desarrollo de diversas iniciativas, pero no es suficiente para enfrentar la complejidad de una población indígena en constante movimiento y con problemáticas profundas y entremezcladas. Nos queda claro que la educación intercultural es solo uno de los factores que permitirán avanzar en la construcción de una vida más justa y digna para las comunidades indígenas de nuestro país y con la cual nos hemos comprometido.

Los avances de los pueblos indígenas se han dado en el área cultural, con la propuesta de educación intercultural bilingüe y la legitimación de comportamientos

simbólicos. La afirmación antioccidental de las diferencias y la construcción de Estados indios autónomos no representan una solución real. Es necesario contar con leyes y políticas que garanticen el ejercicio de la diferencia en el medio urbano, en las migraciones nacionales e internacionales que reconozcan sus derechos universales.¹⁹⁰ Sin embargo no se avizoran cambios significativos dentro de las políticas públicas para promover el desarrollo económico de estas comunidades en sus lugares de origen ni en las ciudades a las que emigran, mucho menos para ofrecerles una educación básica que realmente considere importante su bagaje cultural. Podemos decir que en el caso de la escuela Insurgente Morelos al decir de los padres de familia indígenas y de los maestros, estas políticas no les han favorecido porque en muchos de los casos, las migraciones internas se han dirigido hacia algunos estados y municipios representando un problema de atención para los grupos migrantes, como es el caso de la comunidad mixteca proveniente de Yucuquimi de Ocampo, Oaxaca, quienes han sufrido y siguen sufriendo exclusión, racismo y violación a sus derechos humanos, además de padecer la falta de servicios básicos, viviendas dignas, oferta de empleo, alimentación adecuada, educación pertinente para sus hijos y un largo etcétera.

Es importante reconocer que la sabiduría de los pueblos indígenas es una alternativa ante las prácticas destructivas relacionadas con la vida moderna occidental. A pesar de que se les ha desvalorizado por el solo hecho de pertenecer a un grupo indígena, aunado a su lengua, su vestido y a su precaria situación económica. En la escuela misma enfrentan la exclusión, las burlas, la discriminación, lo que los lleva a que se sientan ajenos a la cultura occidental y a la propia. Hablar de los alumnos mixtecos en nuestra escuela primaria atendería a pensar en una ciudadanía que plantea el respeto a las diferencias, considerando los recursos mínimos de trabajo, salud, vivienda de los mismos, además de una educación que vea las particularidades de este grupo. De no hacerlo, seguiremos

¹⁹⁰ García, Canclini Néstor. Op. cit. Pp. 54-56

reproduciendo la exclusión no solo de estos alumnos, sino de cualquier ser humano con características diferentes a las del grupo mayoritario.

Se han realizado muchos esfuerzos para darles atención a los pueblos indígenas, además de atender a sus demandas políticas para la modernización y la utilización de las nuevas tecnologías que permitan corregir las desigualdades pero lejos de lograrlo se han acentuado aun más porque no se puede creer en la falsa ilusión de que solo por compartir una supuesta conectividad mediática global y acceder a la información, eliminamos las fracturas y heridas producto de las diferencias y las desigualdades en las relaciones sociales.

Es preciso señalar que este trabajo se dirige a la atención del grupo de alumnos mixtecos inscritos en una escuela urbana, y el rango a tratar es la educación indígena, aunque es importante reconocer que la interculturalidad tiene varios caminos de análisis pues considera en su campo de acción a grupos de adultos mayores, mujeres, homosexuales, discapacitados, y a todos aquellos con características especiales de pertenencia, que tan solo por su condición son tratados como si fueran invisibles en la sociedad. Hoy, desde la acción humanitaria hasta las nuevas formas de militancia manejan el discurso de reinsertar a los excluidos por cuestiones de género, raza, migraciones y otras condiciones de vulnerabilidad.

Es en este contexto que se propone un Modelo de Gestión para el desarrollo de competencias docentes interculturales a través del cual, buscamos dar una orientación a los esfuerzos de toda la comunidad escolar, y en especial de los docentes, para atender de manera pertinente a los niños indígenas migrantes y a sus familias, además de considerarlos como un elemento que enriquece el universo de la escuela, el cual nos permite desarrollar la tolerancia, el respeto, el aprecio, la construcción del diálogo y de un ambiente democrático, que traspase el ámbito de una escuela y sea la base para una nueva ciudadanía. Este modelo de gestión se inició en el ciclo escolar 2010-2011, se continuo en el 2011-2012 y se sigue implementando el ciclo actual 2012-2013 en nuestro centro escolar, como un

esfuerzo colectivo que busca sumar nuestro granito de arena en la promoción de una educación para la interculturalidad en beneficio no solo de la comunidad indígena, sino de toda la comunidad escolar, mismo que presentamos de manera detallada en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 5 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

*Los problemas de las minorías son
en realidad problemas de las mayorías.
Kurt Lewin*

En este capítulo se aborda el problema educativo específico de la escuela primaria regular Insurgente Morelos que se encuentra al norte de la Cd. De México y que tiene la particularidad de contar en su población escolar un 32% de niños indígenas migrantes, y las situaciones especiales que plantea para su atención, cuando el perfil de los profesores y la directora de la escuela no ha sido de profesores bilingües, ni han recibido la capacitación intercultural bilingüe.

También se expone el contexto geográfico en que se ubica la escuela objeto de nuestro estudio, así como las transformaciones que involucran las actuales políticas educativas, de manera concreta nos referiremos a la Reforma Integral a la Educación Básica RIEB con su modelo educativo basado en el aprendizaje por competencias y de manera concreta a los saberes que se exigen hoy en día a los profesores en el eje transversal de la interculturalidad. Se establece la relación de este Modelo de Gestión con el nuevo paradigma educativo y las posibilidades que ofrece el modelo de gestión educativa estratégica.

Después se presenta el panorama familiar de la población escolar en general y de la población indígena en particular en su mayoría mixtecos, que provienen de Yucuquimi de Ocampo, del municipio de Huajuapán de León, Oaxaca. Además de realizar un esbozo histórico de la cultura mixteca y su conformación actual sustentado en diversos datos estadísticos recientes.

Se plantea la metodología de investigación utilizada en el presente proyecto de intervención para enfrentar la ausencia de una formación adecuada para atender a esta comunidad indígena lo que deriva en la participación del colectivo docente. Para ello se realiza el diagnóstico pedagógico y se define el problema de investigación, la meta y los objetivos específicos para elaborar este Modelo de

Gestión para el Desarrollo de Competencias Docentes Interculturales. Se hace una detallada descripción de los instrumentos utilizados para recuperar información acerca de las competencias docentes interculturales previo a la implementación del modelo de gestión, así como de los resultados obtenidos con cada uno de ellos, con los que se realizó la evaluación diagnóstica.

Enseguida se describe el Modelo de Gestión utilizado para resolver la problemática educativa anteriormente descrita, en cada uno de sus pasos, mismo que contempló diversas estrategias ligadas con el Plan Estratégico de Transformación Escolar además del papel del directivo para lograr la transformación educativa a través de un Plan de intervención dirigido ex profeso a los docentes del plantel en el marco de las reuniones del Consejo Técnico Escolar.

5.1 Contexto escolar

Como profesora de educación primaria en una escuela pública y a lo largo de 32 años al servicio de la Secretaría de Educación Pública he vivido una gran cantidad de experiencias que me han enriquecido y me han permitido mejorar mi práctica docente. Sin embargo, a partir del ciclo escolar 2010-2011, cuando asumí una responsabilidad diferente al desempeñarme como directora de una escuela Primaria de Jornada Ampliada, la cual he continuado hasta el momento, se añaden, cambios significativos en mi desempeño profesional.

Las Escuelas de Jornada Ampliada son planteles públicos que inician sus actividades a las 8:00 hrs. y las finalizan a las 14:30 hrs. por lo que agregan 400 horas adicionales de trabajo educativo a lo largo del año escolar. Este tiempo se destina a fortalecer el tratamiento de los contenidos del Plan y programas de estudio, específicamente al desarrollo de las competencias relacionadas con la lectura, las matemáticas y para comprender el mundo social y natural. Otros de sus propósitos es desarrollar competencias para lograr una vida saludable, aprender las bases fundamentales del idioma inglés, así como el manejo de las

Tecnologías de la Información y la Comunicación para aprender a aprender y finalmente impulsar el aprecio por el arte y la cultura¹⁹¹.

Lo anterior implicó una serie de cambios que conllevan una infinidad de situaciones diferentes a las que estaba acostumbrada, sin embargo también me han ofrecido muchísimas oportunidades para explorar y proponer, puesto que el contexto geográfico y la población de la escuela presentan circunstancias nuevas y muy particulares que se exponen a continuación.

El contexto geográfico de la escuela Insurgente Morelos 15-0889-135-00-x-016, se ubica en el norte de la Cd. de México a un costado de la Basílica de Guadalupe¹⁹². El edificio que ocupa la escuela se encuentra ubicado en Av. Hidalgo s/n entre las calles de Campos y Abasolo en la Col. Gustavo A. Madero, perteneciente a la delegación Gustavo A. Madero C.P. 07050. En su referente histórico se cuenta que desde 1800 en este lugar se encontraba un cuartel en el que se hizo pernoctar al caudillo insurgente José María Morelos antes de su fusilamiento en Ecatepec de Morelos, Edo. de México, de ahí que la escuela tenga el nombre de Insurgente Morelos. A partir de 1900 una parte del edificio se convierte en una escuela al servicio de la tropa, hasta que en 1947 la SEDENA realiza la donación completa del edificio para construir una escuela de varones, una escuela de niñas y un área para talleres de artes y oficios para adultos. Lo anterior forma parte de la reseña histórica del plantel.

Actualmente es una Escuela Primaria Mixta con dos grupos de primero a quinto grado y un grupo de sexto grado con una población total de 279 alumnos. Cuenta con dos aulas de computación (llamadas Aula Digital y Laboratorio GAM), una Biblioteca, Taller de Matemáticas y dos aulas que cuentan con Enciclomedia.

¹⁹¹ Secretaría de Educación Pública. *Escuelas de Jornada Ampliada*. La escuela pública del siglo XXI de la Ciudad de México. Ciclo escolar 2010-2011. Lineamientos Generales. p.17

¹⁹² Como dato curioso: es la escuela más cercana a la Basílica de Guadalupe, de toda la Ciudad de México .

Desde el ciclo escolar 2002-2003 se incorporó al Programa de Escuelas de Calidad (PEC). La planta docente se integra por diez profesores titulares, dos profesores de Educación Física, dos profesoras de Inglés, tres profesoras de apoyo técnico pedagógico y la directora de la escuela. Así también forman parte del equipo de trabajo cuatro elementos de apoyo y asistencia a la educación, (uno de los cuales funge como conserje del plantel).

La práctica docente y directiva actual se encuentra permeada por las transformaciones que la Secretaría de Educación pública lleva a cabo en los tres niveles que conforman a la Educación Básica a través de la RIEB, la cual está encaminada a transformar el sistema de educación básica que se compone por los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Esta reforma considera la articulación de los planes y programas de preescolar, primaria y secundaria a partir de cadenas y secuencias didácticas desde el primero de preescolar hasta el tercero de secundaria además de un programa de materiales educativos que consiste en la actualización de los programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos, así como la incorporación de un paquete de formación continua a los maestros a través del Sistema Nacional de Formación y Desarrollo Profesional de los Maestros y finalmente se plantea el desarrollo de la gestión escolar por los propios docentes que permitan ajustar las soluciones a las necesidades específicas de cada centro educativo utilizando un modelo de planeación estratégica. Su implementación inicia con el nivel Preescolar en el 2004, continua con el nivel de Secundaria en el 2006 e inicia con 1º y 6º grado del nivel de Primaria en el 2009. Para seguir en el ciclo escolar 2010-2011 con 2º y 5º grado, culminando con 3º y 4º grado en el ciclo escolar 2011-2012.

Es decir la RIEB plantea transformaciones a la práctica docente en muchos aspectos, aunque en este trabajo solo se considerará el aspecto centrado en el modelo educativo basado en el aprendizaje por competencias y de manera concreta a los saberes que se exigen hoy en día a los profesores, y a la propuesta

de autogestión escolar planteada como el Modelo de Gestión Educativa Estratégica a través del programa escuelas de Calidad PEC. En este proyecto de intervención nos enfocaremos particularmente en el eje transversal de la interculturalidad propuesto en el Plan y Programas de estudio y a la gestión de las competencias docentes interculturales para la atención a la diversidad lingüística y cultural presente en nuestra escuela y su relación con el nuevo paradigma educativo. Lo que se corresponde con la planeación estratégica a través del PETE y el PAT de nuestro centro escolar.

Requerimos conocer diversos códigos que nos permitan conocer y desarrollar las competencias docentes para relacionarnos con grupos de niños que, a pesar de tener la misma edad y la misma nacionalidad, crecieron en realidades naturales, sociales y culturales completamente diferentes. Es necesario considerar la atención a esta diversidad lingüística y cultural y promover un ambiente intercultural en nuestra realidad escolar, para lo que se requiere el desarrollo de las competencias docentes interculturales.

5.1.1 Diagnóstico de la población general

El Contexto Socio-Económico de la población escolar tiene un origen humilde, ya que se encuentran en situación de pobreza, pues tienen más de una carencia social respecto a los seis indicadores señalados por el Consejo Nacional de Evaluación de la política de Desarrollo Social CONEVAL, (rezago educativo, acceso a servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación) y su ingreso es insuficiente para adquirir los bienes y servicios que requiere para satisfacer las necesidades alimentarias y no alimentarias, muchos de ellos proceden de familias monoparentales con escasos recursos económicos y con un nivel de escolaridad que en promedio no rebasa la escuela primaria, encontrándose, incluso, algunos padres y madres que no saben leer ni escribir. La población escolar que atendemos tiene un alto grado de marginación, ya que la mayoría de los padres de

familia tiene un bajo nivel de escolaridad, carecen de un empleo formal, se dedican al comercio ambulante, o como trabajadores con salario mínimo, lo anterior repercute en la alimentación y vestido de los niños, así como en el apoyo de las actividades extraclase. En repetidas ocasiones escuchamos a los padres de familia decir que no saben leer, escribir, ni dominar las operaciones básicas y que por lo tanto no pueden ayudar a sus hijos con las tareas escolares. son muy pocos los que cuentan con el nivel de primaria o secundaria completa, aunque un pequeño número de ellos tiene licenciatura y empleos formales. En general los niños reciben muy poco apoyo de sus familias para las actividades escolares. Tenemos un gran número de chicos que están a cargo de sus abuelos, tíos, o hermanos, pues sus padres no viven con ellos o trabajan gran parte del día. De tal manera que la corresponsabilidad que los padres deberían de asumir en la educación de sus hijos es mínima. Así observamos situaciones de alumnos que no han aprendido a leer ni escribir¹⁹³, cursando cuarto, quinto o sexto grado. Hay un alto índice de inasistencias e impuntualidad en los alumnos, se observan las carencias económicas en la ropa y el calzado en malas condiciones de los chicos. Con frecuencia no cumplen con los materiales solicitados por sus maestros para las actividades escolares.

Otro elemento muy particular de nuestra población escolar es que habitan en las colonias que rodean a la Basílica de Guadalupe, lugar emblemático para los fieles de la religión católica, mismo que es visitado por millones de peregrinos, (muchos de ellos indígenas), cada año, y que a su paso por este destino turístico religioso, realizan una derrama económica importante.

Por lo anterior consideramos necesario detenernos en este punto para hacer un breve análisis al respecto. La Virgen del Tepeyac representa justo, un sincretismo religioso, es decir, la mezcla de los elementos totémicos prehispánicos con aspectos de la Iglesia Católica, que fueron utilizados ciertamente, para lograr la

¹⁹³ Escribir en el sentido de redactar sus propias ideas, solo copian lo que ven escrito pero no lo entienden.

evangelización de los naturales y convertirlos con mayor facilidad a la religión católica. Los misioneros buscaron y utilizaron las similitudes entre las religiones, es decir el sincretismo dirigido, por ejemplo: la contradicción del politeísmo pagano nativo con el monoteísmo cristiano fue parcialmente neutralizada por el culto a los santos. Lo fue también la sustitución de las fiestas a los dioses precolombinos con las fiestas católicas a los santos patronos que fueron introducidas para dar identidad a la comunidad y definir roles sociales entre miembros de las comunidades indígenas. Mismos que aun se continúan representando a través de las diferentes funciones que cumplen los miembros de las comunidades indígenas para la realización de las fiestas religiosas, tales como las mayordomías. Este sincretismo lo observamos en los grupos indígenas y la población mestiza de México. De manera directa lo vemos con las familias indígenas de nuestro plantel cuando les son asignados estos roles y los aceptan con gran responsabilidad y honor, aunque para cumplirlos tengan que trasladarse por meses y aun por un año completo, a sus comunidades de origen llevándose consigo a sus hijos en edad escolar, pues lo consideran más importante que cualquier otra actividad que estén realizando.¹⁹⁴ Es muy común que ausenten hasta por dos meses para participar en las festividades religiosas de sus comunidades de origen, entre otras, la celebración del día de muertos, la cual es muy importante para la comunidad indígena de nuestra escuela motivo por el cual se retornan a sus comunidades por al menos, dos semanas, para tomar parte en ella, y obviamente, durante ese tiempo sus hijos no asisten a clases, lo que provoca mucha inconformidad en los docentes, pues consideran que se afecta el aprendizaje escolar de los niños.¹⁹⁵

¹⁹⁴ Gilberto Giménez menciona como los pueblos indígenas, al asumirse como una comunidad primordial, exigen a sus miembros formas de lealtad y solidaridad propias de los vínculos familiares.

¹⁹⁵ Podemos ver claramente como la concepción occidental de los docentes del plantel, no considera la participación de los niños en estas festividades, como parte importante, en el proceso de socialización y aculturación del grupo al que pertenecen, anteponiendo a ello los contenidos escolares.

5.1.2 Diagnóstico de la población indígena

Hoy en día las actividades comerciales alrededor del turismo religioso son precisamente, una circunstancia que, desde hace varios años, ha impulsado a grupos de comerciantes y prestadores de servicios a permanecer cerca de la zona. Dicha situación se relaciona de manera específica con nuestra realidad escolar ya que, de entre los comerciantes ya mencionados, algunos proceden y pertenecen a las comunidades indígenas, quienes, al emigrar a la Cd. De México, traen consigo a sus hijos. Es por esto que, nuestro plantel se ha caracterizado desde 1998 por atender a niños que emigran de diferentes poblaciones indígenas de los estados de Hidalgo, México y principalmente de Oaxaca, así pues, en el universo de nuestra población escolar, confluyen además de niños mestizos, niños hablantes del náhuatl, otomí, zapoteco, y en su mayoría el mixteco, y quienes, además, hablan muy poco o nada el idioma español. Pertenecen a la tercera generación de migrantes que tenían condiciones marginales en su comunidad de origen y que han encontrado grandes dificultades para encontrar trabajo y vivienda en la Cd. De México, pero tienen su casa propia en Oaxaca y su migración es intermitente.¹⁹⁶ Presentan alto grado de marginación y pobreza, se concentran en cuartos precarios que comparten con otros miembros de su familia, como abuelos, tíos, primos. Tienen una situación vulnerable y han padecido la discriminación social, al socializarse en las calles¹⁹⁷ algunos miembros de su familia se han vuelto adictos al alcohol.

Son justamente estas circunstancias las que han propiciado la conformación de nuestra actual población escolar ya que, ahora, esta comunidad indígena año con año, inscribe a sus hijos en nuestra escuela y le confiere precisamente, la particularidad de contar con un alto porcentaje de niños indígenas en su mayoría mixtecos, los cuales, además, hablan en su lengua con sus familias de manera

¹⁹⁶ Molina Ludy Virginia, Hernández Juan Jesús. Perfil Sociodemográfico de la población Indígena en la zona metropolitana de la Cd. De México. 2000. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

¹⁹⁷ Sus padres son vendedores ambulantes de chicles, pepitas, etc.

cotidiana para todos los usos domésticos, y solo en la escuela hablan el español, aunque tienen dificultades para expresarse, sin embargo en su lengua hablan con mucha fluidez, pero dado que los docentes son mestizos y no conocen el mixteco, solo se habla en español durante la clase. Es necesario resaltar que también hablan en mixteco durante el recreo con otros niños indígenas, pero lo hacen de manera muy reservada.

En este punto creemos importante conocer el origen ancestral de los mixtecos (el pueblo ñu savi) quienes fueron llamados “la gente de la lluvia”, y que junto con la tradición cultural de los zapotecos se consideran entre las más importantes y longevas de Mesoamérica. La cultura mixteca se ha desarrollado y mantenido durante más de tres mil años en un territorio de aproximadamente 40 000 km², y por su geografía, tradicionalmente se separa en la Mixteca Alta, Baja y de la Costa, presentando diferencias notables en cuanto al ecosistema y a la cultura de cada región. La mixteca se ubica en la confluencia de la Sierra Madre de Oaxaca y la Sierra Madre del Sur. Estas cadenas montañosas casi ininterrumpidas han recibido el nombre de “Nudo Mixteco”.¹⁹⁸

“Los mixtecos ocuparon una extensa región montañosa de los actuales estados de Oaxaca, Guerrero y Puebla. Después de que los zapotecos abandonaron Monte Albán, los mixtecos bajaron de la montaña y habitaron los valles de Oaxaca y establecieron sus propios centros religiosos. Mitla, que había sido un centro ceremonial zapoteco, se convirtió en la ciudad mixteca más importante. Uno de sus reyes más famosos fue Ocho Venado Garra de Tigre quien reinó sobre un grande imperio entre los siglos XI y XII. Construyeron edificios decorados con grecas de piedra que demuestran su habilidad como artesanos. Desarrollaron un estilo de cerámica con mucho colorido, trabajaron los metales y se destacaron como excelentes orfebres. Con oro, plata, cobre y piedras preciosas como la turquesa, las perlas y los corales, realizaron hermosos collares, pectorales,

¹⁹⁸ En www.unesco.org/uy/phi/aguaycultura/es/paises/mexico-mixtecos.html consultada el 28 de agosto de 2011.

brazaletes, narigueras y anillos. Además, destacaron como comerciantes y mostraron interés por la herbolaria, así como por la astronomía. Además se caracterizaron por escribir códices sobre tiras de piel de venado o en papel amate, en los que registraban acontecimientos diversos e importantes, que actualmente son un bello testimonio de su historia.”¹⁹⁹ Esa es la razón de que sepamos tanto acerca de ellos.

“Mixteco significa habitante del país de las nubes. Debido a lo accidentado del territorio que habitaron, no constituyeron un reino, sino que formaron señoríos independientes, que conformaban una nación con una cultura bien definida. Se unían para guerrear y defenderse de otros pueblos, principalmente de los aztecas. La mixteca tuvo diferentes momentos de florecimiento cultural siendo Montenegro una ciudad que fundaron en la primera época, Yucuñudahui pertenece a la segunda. La ciudad más importante fue Mitla, que a la llegada de los españoles, era la ciudad más importante de lo que hoy es Oaxaca y en la que vivían sus principales jefes y sacerdotes.”²⁰⁰

Actualmente en México, 6,695,228 personas de 5 años y más hablan alguna de las 89 lenguas indígenas, las lenguas más habladas son el náhuatl, maya y las lenguas mixtecas. Es decir que más del 6.5% de la población de nuestro país pertenece a alguno de los distintos grupos lingüísticos. En Oaxaca hay 1,165,186 personas que hablan alguna lengua indígena. Los mixtecos, por su población, son el segundo grupo indígena más grande de Oaxaca y el cuarto más grande del país. En la actualidad los hablantes de mixteco ascienden a 471 710²⁰¹: distribuidos en Oaxaca, Puebla y Guerrero. De acuerdo con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas el mixteco tiene más de 81 variedades. Oaxaca es el estado del país con el porcentaje más alto de hablantes de lenguas indígenas con un 34% de su población y pero también con un alto índice de analfabetas , el 16%

¹⁹⁹ En redescolar.ilce.edu.mx/educontinua/.../publimixtecos.html, Consultado el 27 de agosto de 2011.

²⁰⁰ En www.trace-sc.com/mixtecs_sp.htm consultado el 27 de agosto de 2011.

²⁰¹ Censo de población y vivienda 2010. INEGI. Consultado el 23 de junio 2012. En <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/indigena.aspx?tema=P#uno>

mismo que supera ampliamente la media nacional ubicada en el 7%. En la región mixteca el 20% de las viviendas se encuentran vacías debido a la migración por razones económicas. Cantidades significativas de hablantes de mixteco (que emigran principalmente de la Mixteca Alta) se encuentran en el Distrito Federal: 12 337; estado de México: 21 278; Baja California: 12 843; Baja California Sur: 1 524; Sinaloa: 3 101 (INEGI, 2005). Sin contar a los miles de mixtecos que viven en Estados Unidos, cuya población hablante de este idioma ascendía en 2005 a 410 202 personas.²⁰² Su tenacidad y capacidad de adaptación a lo largo de tres milenios es reconocida por todos. Entre las diversas actividades económicas a las que se dedican se encuentran las de pescadores, pastores de cabras, jornaleros migrantes, artesanos, comerciantes, prestadores de servicios. No es hasta las últimas décadas que, un grupo significativo de ellos, ha logrado obtener estudios profesionales.

Al inicio de mi gestión directiva y después de analizar la matrícula escolar del ciclo lectivo 2010-2011, me percaté que, de los 163 alumnos del plantel, 52 de ellos, eran niños indígenas, representando un 32% de niños indígenas mixtecos, en su mayoría, procedentes de Yucuquimi de Ocampo, del municipio de Huajuapán de León, Oaxaca, es decir que aproximadamente la tercera parte de nuestra población escolar procede de comunidades indígenas. Lo cual presentaba un panorama muy peculiar para una escuela urbana de la Cd. De México, ya que para estos niños, el idioma español no es su lengua materna, sino que, ellos se apropian primeramente de la lengua de su comunidad de origen y posteriormente, aprenden el español como segunda lengua. Es decir que son niños bilingües y a diferencia del resto de sus compañeros, enfrentan muchas dificultades para manejar y expresarse en el idioma oficial de nuestro país. Si a esto sumamos que los libros de texto, los materiales de apoyo, sus compañeros y sus maestros no consideran esta diversidad lingüística, puesto que, nuestra escuela no pertenece al Sistema de Educación Indígena, podremos entender las grandes dificultades a

²⁰² En www.arqueomex.com&S2N3nDOSIER90.html, consultado el 27 de agosto de 2011.

que estos pequeños se enfrentan, y las condiciones de desventaja en las se encuentran respecto del resto de sus compañeros.

Los niños indígenas se ausentan de manera recurrente del plantel hasta por dos meses para asistir a las fiestas de sus pueblos, situación que provoca mucha inquietud y preocupación entre los profesores pues consideran que perder tantos días de clase les perjudica en su rendimiento escolar. Otros alumnos incluso, dejan truncado el año escolar cuando sus padres son designados para alguna responsabilidad al servicio de sus comunidades y tienen que regresar a sus pueblos llevándose consigo a toda su familia.

Aunado a ello, las condiciones de vida en las que se encuentran inmersos, no son nada favorables. En sus pueblos tienen casas propias, pero en la ciudad rentan viviendas sin los servicios básicos que además, comparten con otras familias en condiciones de hacinamiento de tal manera que, un cuarto grande es habitado hasta por veinte personas entre niños y adultos, mismo que no cuenta con área de cocina, tiene solo un baño y en donde todos duermen sobre cobijas y cartones, además de que disponen solo de dos lavaderos para toda la comunidad.

Sus padres se dedican a la venta de pepitas, dulces, o bailan en la calle e incluso en el metro para obtener el ingreso que requieren para pagar la renta que es alta, aproximadamente de \$ 1,900 mensuales y pasan la mayor parte del día fuera de su casa dejándolos sin atención por lo que su alimentación y vestido queda bastante descuidado. En otros casos se llevan a los niños con ellos y regresan hasta altas horas de la noche, de tal manera que llegan muy tarde a clases o faltan constantemente. Generalmente no reciben apoyo para sus tareas escolares. Entre las muchas presiones que sus padres reciben se encuentra la de tener que

comprar la mercancía que venden, a la misma persona que les alquila los cuartos que fungen como viviendas, y en donde se hospedan alrededor de 200 de ellos.²⁰³

5.2 Metodología de Investigación

Consideramos que el paradigma sociocrítico se adecua a los objetivos y características de este trabajo de investigación, en el cual se describen y se interpretan los resultados del estudio de caso de la escuela primaria “Insurgente Morelos” apoyándonos en los datos cualitativos sin excluir algunos datos cuantitativos por lo que, se utiliza la investigación acción. La investigación—acción fue definida, primeramente por Kurt Lewin, fundador de la psicología social moderna, quién se interesó por la investigación de la psicología de los grupos y las relaciones interpersonales. El principio rector que lo guía considera que es imposible conocer el conocimiento humano fuera de su entorno y su ambiente. Esta forma de investigación permite vincular el estudio de los problemas en un contexto específico con programas de acción social, trabajando simultáneamente conocimientos y cambios sociales y el proceso a seguir es el siguiente:

- Insatisfacción con el actual estado de cosas.
- Identificación de un área problemática.
- Identificación de un problema específico a ser resuelto mediante la acción.
- Formulación de varias hipótesis.
- Selección de una hipótesis.
- Ejecución de la acción para comprobar la hipótesis.
- Evaluación de los efectos de la acción.
- Generalizaciones.

Estos conceptos fueron retomados por Lawrence Stenhouse²⁰⁴ para proponer un

²⁰³ Esta información fue obtenida de las diversas entrevistas realizadas a los padres de nuestros alumnos indígenas y de las incidencias observadas con los pequeños.

modelo curricular de investigación-acción, como un instrumento eficaz para la transformación de la enseñanza y una guía para el profesor al permitirle el desarrollo de nuevas habilidades, relacionando el conocimiento con el aprendizaje, con lo que el profesor se convierte en un investigador de su propia experiencia de enseñanza. Para lo cual plantea expone el siguiente modelo: a) Respeto a la naturaleza del conocimiento y la metodología, b) Consideración con el proceso de aprendizaje, c) Enfoque coherente al proceso de enseñanza, con el cual se pretende un tratamiento de los problemas curriculares, de la investigación y del profesorado dirigido a la renovación pedagógica y mejorar la práctica de la enseñanza. Sus aportaciones nos permiten un marco flexible para la experimentación e innovación curricular, lo que permite al profesor desarrollar nuevas habilidades, relacionándolas con las concepciones del conocimiento y del aprendizaje. Sostiene que “la mejora de la enseñanza por medio de la investigación y desarrollo del curriculum se produce gracias a la mejora del arte del profesor”, e invita al profesor a probar ideas y alternativas, confiando más en su discurso personal, y convirtiéndose en un investigador en el aula de su propia experiencia de enseñanza, antes que en un ejecutor de un curriculum “oficial centralizado” que los hace dependientes de decisiones exteriores a su propia práctica. Solo en este proceso puede ocurrir la mejora de la calidad de la enseñanza

Esta metodología se ha desarrollado cada vez con mayor fuerza dentro de la educación posibilitando a los profesores convertirse en agentes de su propio desarrollo profesional a través de la investigación. Por lo que, con la orientación de un especialista, se puede transitar poco a poco, hacia una mayor participación y protagonismo en la planificación, ejecución y evaluación de estrategias. Dentro del paradigma sociocrítico el sujeto se convierte en agente de cambio y se involucra en su propio proceso de cambio formativo para ser parte en la construcción de una realidad educativa que proponga innovaciones, considerando para ello el estudio

²⁰⁴ Stenhouse, Lawrence. Investigación y desarrollo del curriculum. Ed. Morata. España. Quinta Edición 2003.

del contexto escolar y específicamente de las necesidades que conlleva la atención de la población indígena migrante presente en el plantel, por lo que se vuelve una necesidad el compromiso de los docentes y la dirección para solucionar la problemática.²⁰⁵

Para lo cual, a través del colectivo docente (directora y profesores del plantel), se discutió y elaboró un **Modelo de Gestión para el Desarrollo de Competencias Docentes Interculturales** siguiendo una espiral introspectiva de planificación, acción, establecimiento de planes de observación sistemática, reflexión, replanificación, nuevo paso a la acción y nuevas observaciones y reflexiones²⁰⁶. De esta manera se posibilitó la acción colaboradora entre la dirección y cada uno de los profesores, compartiendo experiencias para romper el aislamiento o la impotencia que nos provoca no entender algunas situaciones problemáticas de nuestro actuar docente con la finalidad de transformar la problemática arriba enunciada.

Parte importante de esta investigación fueron las vivencias del personal docente, que se recuperaron durante las Juntas de Consejo Técnico Escolar, a través cuestionarios y entrevistas de corte cualitativo las cuales nos dieron información sobre: el marco teórico-conceptual de los docentes acerca de la interculturalidad, diversidad lingüística, competencias docentes; las dificultades en su práctica docente con niños indígenas; sus valoraciones sobre la cultura indígena; la interacción alumno-alumno, maestro-alumno, maestro-padre de familia y estrategias propuestas para lograr un ambiente intercultural en nuestro plantel.

Para Karl Lewin las relaciones intergrupales son siempre un asunto bilateral, por lo que considera que los problemas de las minorías son en realidad problemas de las

²⁰⁵ Colegio Universitario de Caracas U.N.E.S.R. Paradigmas de la Investigación educativa. Venezuela. 2005. Pp. 8-12.

²⁰⁶ Kemmis y Mc Taggart, 1992, p. 30 citado por Boronat Mundina Julia en "La investigación /acción y el pensamiento del profesor en las aulas de educación infantil". Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado, 1(0), 1997, consultada el 2 de mayo de 2011.

mayorías y mencionaba muy claramente que al analizar los resultados de la investigación social en el área de las relaciones intergrupales uno de las limitantes observadas era la notoria falta de confianza y autoestima de los grupos minoritarios, quienes tienden a aceptar el juicio de valor de los que consideran tener un estatus superior, a pesar de que ese juicio esté dirigido en contra de ellos mismos. Estos factores desarrollan en los niños, adolescentes y adultos de las minorías, un antagonismo hacia su propio grupo, ocasionando una sumisión exagerada, culpabilidad emocional y demás conductas ineficientes, de tal manera que están en contra de sí mismos, lo que no les permite vivir con felicidad.

Es importante rescatar que, según Lewin para abordar esta problemática el científico social debe considerar el desarrollo de la autoestima de los miembros de las minorías, puesto que la discriminación que reciben no está dirigida a ellos como individuos, sino como miembros del grupo y por lo tanto deben sentirse orgullosos de su pertenencia a su grupo para superarla. Por lo que propone la elevación de la autoestima y la lealtad de cada grupo para consigo mismo, para lo cual se deberá luchar contra los sentimientos de superioridad de algunos grupos, y de la misma manera, contra los sentimientos de menosprecio que algunos grupos han interiorizado de si mismos, para poder realmente mejorar las relaciones intergrupales.²⁰⁷ Lo descubierto por Lewin orienta el presente trabajo de investigación, ya que se relaciona directamente con la problemática planteada en nuestra escuela.

5.2.1 Diagnóstico Pedagógico

Para definir el problema nos planteamos las siguientes preguntas:

¿Qué competencias interculturales han desarrollado los docentes para atender a niños que pertenecen a comunidades indígenas y que hablan y viven sus

²⁰⁷ Lewin, Kurt, Action Research and Minority Problems, Journal of Social Issues, vol. 2, no. 4, 1946, pp. 34-46. Traducción de María Cristina Salazar, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1990.

tradiciones?, ¿de qué manera impactan en las estrategias metodológicas implementadas en el aula?, ¿Qué competencias interculturales requieren los docentes para atender la diversidad lingüística y cultural presente en nuestra escuela?, ¿cuáles son las dificultades que enfrentan los docentes para desarrollar sus competencias interculturales?, ¿ La investigación acción permite el desarrollo de las competencias docentes interculturales para promover la atención a la diversidad lingüística y cultural?.

Por lo que nos planteamos como problema:

¿La gestión de competencias docentes interculturales promueve la atención a la diversidad lingüística y cultural?.

Y pretendemos lograr el siguiente objetivo:

Gestionar el desarrollo de competencias docentes interculturales para promover la atención a la diversidad lingüística y cultural.

Teniendo clara la meta de:

Diseñar e implementar un proyecto de intervención que gestione competencias docentes interculturales para promover la atención a la diversidad lingüística y cultural.

Bajo el siguiente supuesto:

La gestión de las competencias docentes interculturales permite promover la atención a la diversidad lingüística y cultural.

Después del análisis cuidadoso de la información obtenida en la evaluación diagnóstica se determinó que hacía falta una gestión escolar para el desarrollo de las competencias docentes interculturales para la atención a la diversidad lingüística y cultural presente en el plantel.

Para ello nos planteamos la siguiente estrategia:

Generar un modelo de gestión para el desarrollo de competencias docentes interculturales

5.2.2 Objetivos del Modelo de Gestión para el Desarrollo de Competencias Docentes Interculturales

Los objetivos planteados por el Modelo de Gestión para el Desarrollo de Competencias Docentes Interculturales y que nos proponemos lograr a través del programa de trabajo son:

Como objetivo principal gestionar el desarrollo de las competencias docentes interculturales para promover la atención a la diversidad lingüística y cultural presente en nuestro plantel. Y como objetivos específicos se plantearon los siguientes:

- Indagar que estrategias para una educación intercultural se habían implementado en su experiencia como docentes dentro del plantel.²⁰⁸
- Conocer las concepciones y actitudes de los docentes respecto a la educación intercultural, para favorecer el apropiamiento de un marco teórico conceptual sobre la interculturalidad.²⁰⁹
- Identificar las situaciones que preocupan a los docentes acerca de la

²⁰⁸ Para conocer que modelo de atención a la población indígena se había utilizado previamente en la escuela: de asimilación; de compensación; de educación multicultural o ; de educación intercultural, y considerarlo como parte importante del diagnóstico de la Propuesta de Intervención.

²⁰⁹ Daniel Quilaqueo propone que las competencias interculturales deben considerar los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que requieren los docentes para generar prácticas educativas que incorporen el conocimiento indígena al currículum escolar.

convivencia entre alumnos mestizos e indígenas.²¹⁰

- Reconocer los problemas metodológicos de los docentes para el trabajo en el aula con una comunidad diversa lingüística y culturalmente.²¹¹
- Que los docentes se apropien de estrategias didácticas que favorezcan un ambiente intercultural dentro y fuera del aula.²¹²
- Acercar a los docentes a las diversas manifestaciones culturales de la población indígena de nuestra escuela.²¹³
- Promover junto con los docentes la participación de la comunidad indígena en diferentes actividades tendientes a su reconocimiento y revalorización a partir de juegos autóctonos, leyendas, música, comida, lengua y tradiciones.²¹⁴
- Que los docentes conozcan, revaloren y se apropien de la riqueza cultural de la comunidad indígena presente en nuestro plantel y elaboren

²¹⁰ Saúl Velasco Cruz plantea cuan importante es la formación de los docentes para realizar adaptaciones al currículo y dominar el enfoque intercultural de tal manera que garantice una atención apropiada a los niños indígenas.

²¹¹ Guzmán Chiñas señala la importancia de utilizar metodologías y estrategias que den respuesta a la interculturalidad.

²¹² De acuerdo a la propuesta de Gloria Rojas Ruiz sobre las nuevas actitudes y estrategias metodológicas que debe desarrollar el profesorado para evitar situaciones que discriminen o pongan desventaja educativa a los alumnos indígenas respecto de los mestizos.

²¹³ Para Daniel Quilaqueo las competencias socioculturales hacen referencia a los conocimientos indispensables para establecer relaciones interpersonales y la valoración del conocimiento indígena. Maya Lorena Pérez sostiene que la educación intercultural debe privilegiar los contactos positivos y el aprendizaje mutuo, promover la interacción positiva entre individuos de diferentes culturas y propiciar la aceptación positiva de sus diferencias étnicas, culturales y lingüísticas.

²¹⁴ Mariana Aguilar plantea que la escuela y la familia son los espacios más relevantes en la vida de los sujetos, para mantener su lengua y su cultura con base en la valoración de la misma respecto a otras, con la finalidad de no perder sus raíces. Gloria Rojas Ruiz propone la realización de actividades interculturales en el centro.

contenidos sobre la cultura indígena al programa oficial.²¹⁵

- Que los docentes fortalezcan su identidad nacional a partir del reconocimiento de las costumbres y tradiciones de la comunidad indígena de este centro escolar.²¹⁶

De tal manera que se considera desarrollar competencias docentes interculturales: conceptuales, actitudinales y procedimentales, mismas que, están encaminadas a la construcción de un ambiente intercultural en el plantel.

Dentro de las competencias conceptuales se ubican los hechos y los conceptos referentes a la interculturalidad, para lo cual se abordan los referentes históricos de la misma, sus implicaciones educativas, la escuela como espacio de aplicación del enfoque intercultural, definiendo los elementos que están ligados a ella como la tolerancia, la cultura, la identidad, la equidad, las relaciones horizontales, la democracia, el acercamiento a la educación intercultural bilingüe y del enfoque intercultural propuesto en la RIEB que permea cada una de las asignaturas, el conocimiento de la realidad plurilingüe y pluricultural de México, los marcos normativos que la sustentan.

En las competencias actitudinales, el énfasis está puesto en las actitudes y valores que los docentes promueven en las relaciones interpersonales dentro del grupo y en su relación con los padres de familia, de tal manera que se promuevan las relaciones horizontales, se eviten los comentarios racistas, actitudes

²¹⁵ De acuerdo a lo señalado por Mariana del Rocío Aguilar, para poder hacer innovaciones y cambios en la práctica docente desde un enfoque intercultural, se debe tener como punto de partida el conocimiento del entorno en el que se desarrolla, los referentes del alumno de tal manera que sean significativos desde su perspectiva de vida. En la Ponencia “Política educativa y educación intercultural”. Consultado el 16 de septiembre de 2011 en <http://unidad094centro.servehttp.com/unidad094/proyectos/pyic/textos/poled.html>

²¹⁶ La interculturalidad representa la posibilidad de dialogar e interactuar desde la cultura propia con otras culturas con base en el respeto, la equidad, el intercambio de saberes y conocimientos y el reconocimiento de las diferencias, brindando la oportunidad del enriquecimiento mutuo.

discriminatorias, la visión de superioridad de la cultura occidental sobre las culturas indígenas, fomentar actitudes y valores que fomenten la convivencia democrática e intercultural, análisis y crítica de estereotipos y modelos de mexicano, el reconocimiento de la diversidad presente en la escuela y en el aula, desarrollo de sus habilidades para favorecer la confianza, la autoestima y el respeto entre sus alumnos, disposición para el trabajo en equipo, capacidad de dialogo y resolución de conflictos, y la superación de los estereotipos y prejuicios sobre los miembros de las comunidades y conocimientos culturales indígenas.

En las competencias procedimentales se considera a los procedimientos y estrategias propias de cada área del conocimiento, que en este caso redundan en la metodología utilizada para el desarrollo de la interculturalidad en todas las asignaturas, la adaptación curricular que le permita incorporar conocimientos de las comunidades indígenas a sus prácticas pedagógicas, reconocimiento de los saberes previos de sus alumnos en los que recupere sus concepciones, opiniones e ideas, utilizando estrategias que permitan superar la discriminación y dominación de los niños indígenas.

5.2.3 Evidencias del Modelo de Gestión para el Desarrollo de Competencias Docentes Interculturales

Para recuperar las evidencias del Modelo de Gestión para el Desarrollo de Competencias Interculturales se utilizaron diversos instrumentos entre ellos podemos mencionar:

- el cuaderno de registro.
- la bitácora llevada por el directivo para el registro de las acciones y las sesiones del Plan de Intervención, las reuniones con los padres de familia, los recursos disponibles, los elementos inesperados durante todo el proceso.
- videos de clase, de cada docente para el análisis de los elementos que se consideran en la RIEB, principalmente el eje transversal interculturalidad.

- una memoria fotográfica digital que da seguimiento de cada una de las actividades realizadas.
- Cuestionarios de preguntas abiertas a docentes y alumnos.
- Entrevistas estructuradas a docentes y alumnos.
- Entrevistas no estructuradas a padres de familia.
- Tablas de cotejo aplicadas a docentes y alumnos.
- Archivos digitales de las presentaciones en Power Point elaboradas por los docentes durante las sesiones del Plan de Intervención.
- Recopilación de estrategias interculturales para su aplicación en el aula, experiencias, logros obtenidos, propuestas de mejora.

Lo cual se expone de manera detallada en el apartado 5.3.1. referido a las competencias docentes previas a la implementación del Modelo de Gestión, analizando ampliamente los instrumentos ya referidos.

5.2.4 Vulnerabilidad del Modelo de Gestión para el Desarrollo de Competencias Docentes Interculturales

La Escuela Primaria Insurgente Morelos 15-0889-135-00-x-016 es parte del Sistema Educativo Nacional y está sujeta a toda a la serie de requerimientos que a través de la estructura de zona y Dirección Operativa de Educación Primaria de la Secretaría de Educación Pública, se reciben diariamente. Siguiendo el análisis FODA²¹⁷ se pueden considerar como Amenazas Externas para la puesta en marcha de esta Propuesta de Intervención muchos factores como los siguientes: la carga administrativa es constante y en ocasiones resulta abrumadora. Se reciben comunicados todos los días que tienen que ver con información sobre talleres, lineamientos, concursos, llenado de formatos que requieren información del personal, de la población escolar, solicitud de libros de texto faltantes, simulacros, exámenes de Enlace y Pre-Enlace, becas, Programa Escuelas de Calidad, Consejo Escolar de Participación Social, Cooperativa Escolar, Asociación de Padres de Familia, Comité de Seguridad Escolar, Carrera Magisterial, Plan

²¹⁷ Que se propone en la planeación estratégica como el análisis de las fortalezas y debilidades internas y las oportunidades y amenazas externas.

Nacional de Lectura, toma de lectura. Además de actividades de los programas escolares de otras Secretarías como las campañas de vacunación, actividades contra la violencia, entrega de materiales diversos como: mi primer diario, folletos, carteles, programas implementados por la Delegación Política como: entrega de uniformes y útiles escolares, mantenimiento del edificio escolar, desayunos escolares, aula digital, laboratorio GAM. Solo por mencionar algunos y sin considerar el trabajo ya planteado por la SEP a través del Plan y programas de estudio para el trabajo en el aula²¹⁸.

Entre las Debilidades Internas que podemos señalar se encuentran los diferentes estilos de enseñanza de cada profesor, la comunicación fragmentada que se establece con los padres de familia, la dinámica de trabajo de cada familia que no les permite participar de manera más cercana en las actividades extracurriculares con sus hijos, habría que agregar a lo anterior, los requerimientos de atención que los padres de familia solicitan para tratar asuntos particulares de sus hijos, los problemas de conducta de algunos chicos o enfermedades que presentan los niños durante la jornada escolar, tenemos que, el tiempo efectivo para las actividades académicas, se reduce considerablemente. Lo que se traduce en una distracción tremenda del personal docente y directivo para poder implementar de manera eficiente y coordinada el Modelo de Gestión para el Desarrollo de Competencias Docentes Interculturales motivo del Presente documento.

Sin embargo es relevante destacar las Fortalezas Internas que posibilitan el logro de los objetivos propuestos en el Modelo de Gestión como la riqueza cultural que la población indígena ofrece a toda la comunidad escolar, para la interacción de culturas con visiones diferentes, así como un personal docente comprometido en el mejoramiento de su práctica docente, la ubicación estratégica del plantel que le permite estar muy cercano de los dos centros de control religioso y político (La

²¹⁸ Diversas investigaciones demuestran que los directores desarrollan una actividad intensa de naturaleza muy variada, en periodos muy cortos de tiempo, de manera muy fragmentada, que sin embargo difuminan los grandes proyectos ante la inmediatez de las pequeñas demandas diarias.

Basílica y la Delegación GAM), lo que ofrece la posibilidad de realizar gestiones para el mejoramiento de la escuela y de vías primarias de acceso, las amplias instalaciones que nos permiten tener un espacio para la biblioteca, el taller de matemáticas, aula de inglés y música, equipo de computo en dos aulas digitales con acceso a internet e impresora. Un espacio amplio para la Dirección del plantel, con dos computadoras, impresoras, internet, teléfono, todo el material de papelería necesario, materiales didácticos suficientes para cada docente, servicio de USAER, Banda de Guerra, Desayunos Escolares, participación en PEC, disposición de padres de familia indígenas y un equipo administrativo dinámico, personal de apoyo a la educación muy comprometido y una dirección propositiva.

Se destacan las Oportunidades Externas relacionadas con los apoyos que ofrecen los padres de familia para realizar gestiones a diferentes instancias, los diferentes programas que ofrecen instancias de gobierno como el uniforme deportivo escolar, los vales para útiles y uniforme, becas escolares, los diferentes cursos y talleres que se ofrecen a los docentes por la SEP y en CTE, Los nuevos materiales y el Plan y programas de estudio 2009 que la RIEB nos presenta, específicamente la interculturalidad como eje transversal que apunta al desarrollo de una escuela inclusiva y a la conformación de una nueva ciudadanía, los materiales que nos aporta el Enfoque Intercultural Bilingüe, entre otros.

Sin duda analizar cada uno de los elementos que componen a la realidad de una organización escolar nos permite observar cada situación en su propia especificidad y elaborar la planeación y programación de actividades acorde con las características de cada plantel. La identificación de los diferentes recursos y necesidades posibilita una idea de conjunto que permite desarrollar una gestión más efectiva e involucrar a cada uno de los actores de la comunidad escolar.

5.3 Diagnóstico escolar ante la perspectiva intercultural

Es necesario reconocer todas las implicaciones que conlleva una cosmovisión diferente de la realidad, implícita en el uso de un idioma diferente al español. Los docentes de la Escuela Insurgente Morelos no son profesores indígenas, no se han capacitado por la SEP para atender a población indígena, y sin embargo, las circunstancias de nuestra escuela los han colocado ante la necesidad de dar la atención a niños indígenas, en su mayoría mixtecos que hablan su lengua y comienzan a hablar el español.

Como todas las lenguas nativas de México, el mixteco sufrió terriblemente la castellanización posrevolucionaria, además de que la intensa dinámica migratoria ha influido para que el aprendizaje del castellano por lo que, podemos encontrar comunidades mixtecas que ya han perdido su lengua. A pesar de ello, esta lengua aun cuenta con un alto número de hablantes.

La lengua mixteca es una de las familias mas grandes y diversas en el tronco otomangue que se divide en tres grupos: el mixteco (Mixtec), el cuicateco (Cuicatec) y el triqui (trique) y todas son lenguas tonales, lo que significa que el tono con que se pronuncia una palabra es de tanta importancia que al cambiarlo, puede cambiar el significado de la palabra a otro completamente distinto. El orden normal de las palabras en las lenguas mixtecas es : Verbo- Sujeto-Complemento. Los numerales preceden a los sustantivos que modifican, pero los poseores y otros modificadores los siguen. Hay un juego especial de pronombres dependientes que a primera vista parecen ser sufijos en los verbos (indicando el sujeto) o en los sustantivos (indicando un poseor), parecidos a los sufijos de persona y número en los verbos en español. El cuicateco y el triqui tiene pocas variantes pero el mixteco tiene mas de 25 variantes. La gente de los pueblos colindantes puede entenderse, pero la gente que vive a más de un día de camino no se entiende.

¿Pero qué significa que hablen el mixteco?, ¿solo implica que tengan que aprender otra lengua?, ¿a qué dificultades se enfrentan los docentes cuando se encuentran con niños indígenas hablantes de su lengua materna dentro del aula?, ¿qué elementos requieren conocer para mejorar su desempeño docente?, ¿cómo relacionar a los niños indígenas con sus compañeros de clase en un ambiente de igualdad y equidad?, ¿qué estrategias metodológicas requieren conocer los docentes para favorecer su aprendizaje?, ¿qué competencias docentes son necesarias para la atención a la diversidad lingüística?, ¿qué competencias docentes son necesarias para favorecer la interculturalidad?, ¿cómo puede el colectivo docente enfrentar las problemáticas que se derivan de esta circunstancia?

La población indígena es la que menos oportunidades ha tenido de acceder al sistema educativo, y, por otro lado, vista la falta de pertinencia y relevancia del modelo y el hecho que éste, ha sido diseñado para ser transmitido exclusivamente a través del castellano, la expulsión de los niños y niñas indígenas del sistema ocurre bastante temprano.

En este contexto, cabe preguntarse cuántos maestros y maestras que trabajan en áreas indígenas o urbanas, con niños indígenas sienten frustración como profesionales y como personas, al no contar con los instrumentos para ayudar a esos niños indígenas a aprovechar, de la mejor manera posible, su lengua y los conocimientos y saberes aprendidos en el hogar y en la comunidad para salir airoso de su experiencia escolar.

Así como existe una correlación positiva entre pobreza y etnicidad indígena, de igual forma debemos tomar conciencia que los niños y niñas indígenas difícilmente logran completar su educación primaria, que experimentan varias veces a lo largo de su escolaridad la frustración de la repetición y que, a menudo, abandonan la escuela después de dos o tres años de haber intentado infructuosamente entenderla y apropiársela, para, a través de ella, acceder a herramientas académicas diversas que les permitan seguir aprendiendo.

Desde esa perspectiva, que además concibe a las lenguas y las culturas que ellas reflejan y expresan como organismos vivos y en permanente transformación y desarrollo, se considerará a los idiomas y culturas indígenas como recursos pedagógicos y al bilingüismo como factor de enriquecimiento individual y social.

5.3.1 Competencias docentes previas a la implementación del modelo de gestión

Para conocer acerca de cuales eran las competencias que los docentes habían desarrollado para la atención a la población indígena del plantel nos dimos a la tarea de utilizar los siguientes instrumentos que nos permitieron obtener información importante al respecto:

a) Entrevista a las profesoras con mayor antigüedad en el plantel

De acuerdo a la información obtenida después de realizar varias entrevistas a las maestras con más antigüedad en el plantel, estas familias no acostumbraban mandar a sus hijos a la escuela por lo que se hizo labor de convencimiento con ellos por parte de la directora anterior²¹⁹ y el personal docente, para que accedieran a inscribirlos al plantel y así pudieran recibir su instrucción primaria, de tal manera que en el 2006 la presencia de niños indígenas representaba un 70% del total de la población escolar. Según comentan, la huelga de maestros que se realizó en ese año en el estado de Oaxaca fue otro factor que influyó en la llegada de una gran cantidad de niños indígenas a la escuela. Agregan las profesoras que al principio se tuvieron que realizar muchas adecuaciones para poder integrarlos a la comunidad escolar debido a que eran rechazados por sus compañeros, principalmente por la falta de hábitos de higiene y limpieza. Posteriormente se tuvo que trabajar para que estos niños aprendieran el español, además de involucrarlos

²¹⁹ Vale decir que ésta, permaneció en el plantel por casi veinte años y se tenía contemplado entrevistarla para obtener información de primera mano acerca de su gestión directiva en el plantel con la comunidad indígena, sin embargo no fue posible localizarla, motivo por el cual se buscó información con las profesoras de más antigüedad en el plantel.

en las diferentes actividades, como ceremonias cívicas, festivales y concursos, asimismo se trabajó para integrar a sus padres a las diversas actividades del plantel, aunque con resultados poco satisfactorios. A pesar de todo se logró que algunos de estos niños llegaran a ser parte de las diferentes escoltas e incluso actualmente se encuentran estudiando el bachillerato. Sin embargo son muy pocos los que continúan estudiando más allá de la primaria y menos aun los que tienen un buen desempeño escolar.

b) Cuestionario de preguntas abiertas y estructuradas a los 7 docentes del plantel.

De manera inicial se elaboraron tres instrumentos de evaluación para indagar cuál era el referente inicial de los docentes de la Escuela Primaria Insurgente Morelos 15-0889-135-00-x-016 respecto a los elementos conceptuales que estructuran el presente trabajo. No se utilizó un procedimiento aleatorio para seleccionar una muestra representativa de los docentes del plantel, puesto que todos los docentes participaron voluntariamente, de acuerdo con la investigación acción. La muestra del estudio estuvo constituida por todos los profesores de los siete grupos de primero a sexto grado y la directora de la Escuela Insurgente Morelos. La aplicación de los instrumentos para la recolección de información fue coordinada por la dirección del plantel y las profesoras de USAER (Unidad de Servicios y Apoyo a la Educación Regular) adscritas al mismo.

Como parte de los instrumentos de recuperación de las vivencias para realizar la evaluación diagnóstica sobre las competencias docentes interculturales para la atención a la diversidad lingüística en la escuela primaria, se consideró pertinente realizar entrevistas a los docentes acerca de sus conocimientos previos sobre diversidad lingüística, cultura, competencias, interculturalidad, multiculturalidad, descripción de comportamientos y desempeño de sus alumnos indígenas y no indígenas, interacción entre pares, tono de voz, aspectos comunes a los niños indígenas y no indígenas, dominio del lenguaje, etc.

En la investigación cualitativa²²⁰ se presenta la paradoja de que aunque muchas veces se estudia a pocas personas, la cantidad de información obtenida a través de entrevistas, ya sean abiertas, estructuradas es muy grande por lo que el marco conceptual y las preguntas de investigación son la mejor defensa contra la sobrecarga de información. La recolección de datos es inevitablemente un proceso selectivo, no podemos ni logramos abarcar todo, aunque pensemos que podemos y que lo hacemos.

Para analizar los datos cualitativos nos apoyamos en la tradición sociológica, que trata al texto como una ventana a la experiencia humana y se analizan las palabras de textos libres, como las narrativas, los discursos y las respuestas a entrevistas no estructuradas o semi-estructuradas (preguntas abiertas). Se utilizó el método de palabras claves en contexto (KWIC por sus siglas en inglés). Se descubren temas y conceptos metidos entre los datos recolectados. A medida que se avanza en el análisis de los datos, esos temas y conceptos se tejen en una explicación más amplia de importancia teórica o práctica, que luego guía el reporte final. Este proceso puede resumirse en los siguientes pasos o fases:

1. Obtener la información a través de la realización de entrevistas.
2. Capturar, transcribir y ordenar la información.
3. Codificar la información: codificar es el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares.
4. Integrar la información: relacionar las categorías obtenidas en el paso anterior, entre sí y con los fundamentos teóricos de la investigación.

Se analizó el contenido central de las entrevistas para reconocer patrones en esos datos cualitativos y transformar esos patrones en categorías significativas y temas en donde se realizaron actividades de muestreo, identificación de temas, y lograr así la reducción de los datos. Para lo cual se toma como referencia las categorías

²²⁰ Fernández Núñez, Lissette. ¿Cómo analizar datos cualitativos? Ficha 7. Octubre, 2006. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.

de: interculturalidad, estrategias metodológicas, diversidad lingüística y cultural, relaciones interpersonales, lengua, competencias docentes. De esta manera se analizaron las respuestas de las diferentes entrevistas realizadas a los docentes y que se detallan más adelante. Para ello se aplicaron tres entrevistas organizadas como anexo 1, 2 y 3.

El **anexo 1** indaga sobre los referentes de los docentes acerca de la interculturalidad y de la atención que se le había dado a la comunidad indígena del plantel de tal manera que nos diera respuestas a las interrogantes anteriormente planteadas y que consideran las competencias docentes interculturales como las siguientes:

Conceptuales: Que elementos conocían acerca de la interculturalidad, si saben cuáles son las competencias docentes interculturales.

Procedimentales: Consideran estrategias metodológicas en el aula para favorecer la interculturalidad, las dificultades que encuentran para atender a la comunidad indígena, si realizan adecuaciones curriculares que incorporen elementos de la cultura indígena de sus alumnos.

Actitudinales: Si favorecen las relaciones interpersonales de sus alumnos indígenas y mestizos en un plano de igualdad, si promueve el desarrollo de la tolerancia, la justicia y la equidad a través de su práctica cotidiana.

Después de analizar dicho instrumento encontramos lo siguiente: al respecto de diversidad lingüística respondieron que se refiere a los diferentes idiomas que se hablan en el mundo, en cuanto a la cultura coincidieron en señalar que son las tradiciones, características, artes, valores, lenguas y costumbres que se adquieren en cada región o país en que se habite. Sobre la multiculturalidad opinan que se refiere a la gran diversidad de conocimientos que tiene un pueblo, a las muchas formas de vivir de la gente de diferentes lugares, a la variedad que presentan las culturas en la sociedad humana, a las múltiples culturas conviviendo en un país.

Acerca de la interculturalidad uno no contesta y tres coinciden en que son las

costumbres y tradiciones que tienen en la comunidad, como su forma de hablar, de alimentarse, vestirse y a lo que saben de su cultura, mientras los tres restantes suponen que es intercambio de alimentos, conocimientos, la convivencia e intercambio cultural y con respeto entre los grupos humanos.

Al cuestionarles acerca de las competencias docentes para atender a niños indígenas refieren que comprensión de su cultura, interés, conocimiento, respeto, planeación, protección, compromiso, así como competencias lingüísticas y comunicativas, así como actitudes y valores para la convivencia y explicarles de manera más sencilla lo que no entienden.

Sobre cuales han sido las mayores dificultades para atenderlos comentan que es su lengua ya que no la hablan, ni la entienden, también sus miedos ya que, son muy introvertidos, su desfase escolar, su bajo rendimiento académico por su mala alimentación, la poca comunicación y la poca comprensión de los usos convencionales, así como la adquisición de la lecto-escritura, además de la inasistencia.

En cuanto a involucrarlos en las actividades escolares cuatro docentes señalan que en general son niños muy participativos y amables que tienen mucho interés y prestancia, dispuestos a participar, además se habla con sus compañeros a quienes les interesa y les gusta como hablan. Los tres docentes restantes opinan que es difícil al principio porque les da pena hablar, tienen miedo a la burla, a la crítica, ya que traen otras costumbres, otra forma de ver y sentir.

Se les pregunta sobre si consideran más importante que los niños indígenas utilicen el español para comunicarse, uno no contesta y otro dice que no, pero que lo prefiere ya que no habla en su lengua y en cambio los niños ya hablan el español, al respecto los otros cinco consideran que si es mejor ya que es más fácil la comunicación, para que se aprendan a comunicar con sus compañeros y con toda la comunidad escolar, además de que en esta región se les exige que lo

hablen por lo que se deben adaptar e integrar, aunque señalan que sin dejar de usar su lengua materna, porque están en un lugar donde la mayor parte del tiempo se habla en español.

Acerca de la lengua que hablan sus alumnos la mayoría mencionó que es el mixteco y en algunos casos el náhuatl y el mazahua. Y sobre si consideran importante rescatar la lengua indígena de sus alumnos en las actividades escolares apuntan que si, ya que, es importante hacerles sentir que si nos interesa su lengua y que ellos pueden enseñar y aportar algo nuevo a toda la clase. Que es parte de nuestra cultura y generarles confianza, que se sientan orgullosos y seguros de enriquecer a los demás, para conservar su lengua materna y su identidad que es un tesoro cultural de nuestro país.

Al preguntar si creen que los niños indígenas compartan rasgos de comportamiento uno no contesta, dos comentan que en general se ven más tímidos, sumisos, retraídos, hablan bajito, son temeroso de mostrar sus saberes, otro comenta que defienden su privacidad y comentan algunos asuntos en lengua indígena, requieren aprobación del maestro ante su trabajo, exigen mucho la atención, piden las cosas con insistencia, otro comenta que comparten el respeto, la responsabilidad, el juego, sus tradiciones, idioma, su forma de vivir.

En relación al comportamiento de los demás niños de la clase ante ellos cinco docentes contestaron que los tratan bien, con respeto, normal como a cualquier otro, se hablan y se apoyan unos a otros, tratan de darles confianza, tratan de integrarlos, son condescendientes y solo uno comenta que no los aceptan fácilmente y que son rechazados. Sobre si favorecen como docentes su integración al grupo todos comentan que si, ya que, generan un ambiente de confianza y sin establecer diferencias y les dan el valor que como personas tienen, pues es necesario para su aprendizaje y al paso de los días cambian su actitud, lo que resulta favorable porque comparten sus habilidades con todos.

Se les pregunta sobre la pertinencia de que los demás niños aprendieran el mixteco a lo que cinco docentes opinan que sí, porque siempre ayuda aprender otro idioma, para valorar el esfuerzo de los niños que si lo hablan, podrían entender muchas cosas que dicen los niños indígenas entre ellos y con sus padres, se considera que no solamente el mixteco, sino otras más, como el náhuatl, y no solo el inglés, para que conozcan la diversidad cultural y la respeten, solo dos consideran que no es necesario ya que con solo escucharlo o conocerlo es suficiente. Al respecto de que ellos como docentes lo aprendieran cinco contestan que si sería pertinente aprenderlo por superación y para apoyar y fortalecer la confianza y aprendizajes de sus alumnos ya que eso les facilitaría guiarles en la construcción de sus conocimientos y tener más comunicación con alumnos y padres de familia. Solo dos maestros no lo consideran necesario ya que los niños indígenas se dan a entender sin dificultad y además tampoco son la mayoría de grupo.

Respecto a si conocen que actividades se han llevado a cabo en la escuela para favorecer la atención de los niños indígenas en los últimos cinco años, cinco profesores señalan que la participación de ellos en las ceremonias hablando su lengua natal, a veces elaborando pequeños diccionarios, el trabajo en equipos donde comparten con sus compañeros algunas palabras en su idioma, otro comenta que han mostrado sus juegos, artesanías, recetas de cocina, sus festejos, además de fomentar el mejor ambiente dentro y fuera del aula, otro comentó que no está enterado.

Se les cuestiona si se consideran que se ha hecho lo suficiente para aprovechar la diversidad lingüística y cultural, y cinco comentan que no se le ha dado la importancia que tiene, ya que se podría sacar más provecho de toda la riqueza cultural, tradiciones, leyendas, han faltado más actividades para el aprovechamiento de nuestros niños indígenas y finalmente uno mencionó que si se ha hecho lo suficiente. Acerca de que actividades sugieren para mejorar la atención a la diversidad cultural y lingüística de nuestra comunidad, un docente no

contestó, otro comentó que aprender mixteco, otro mencionó que a través de canciones, trabajos manuales, lecturas, además de que ellos nos enseñaran a hablar el mixteco y a realizar juegos propios de sus comunidades, así como informar a nuestra comunidad escolar que existe esta diversidad lingüística y cultural y que es valiosa para la identidad de nuestro país, También que todas las familias tengan más participación en las actividades de la escuela, abrir los espacios de promoción y proyectarlo como un valor de nuestra escuela.

Se les inquirió acerca de las dificultades más comunes que se presentan con los padres de estos chicos y un docente comentó que hasta ahorita ninguna, otro que falta de interés, alguien más agregó que no ha tenido trato con los padres, que ha faltado comunicación con ellos, que les falta tiempo para atenderlos, que no siempre ayudan a sus hijos en las tareas, ni están presentes para poner límites, que son analfabetas y no hablan bien el español, además de que se cierran mucho, que no permiten que sus hijos hablen el idioma en la escuela y que son introvertidos.

Sobre qué actividades proponen para involucrar a los padres indígenas en las diferentes actividades de la escuela, un docente comentó no tener idea, cuatro opinan que se les invite a participar en ceremonias o en otros eventos, que incluyan textos en el periódico mural, que compartan relatos de sus costumbres y que participen en actividades dentro del salón de clases, también se propone que compartan manualidades, historias, canciones, leyendas, tradiciones y costumbres que se podrían aplicar en ceremonias cívicas o en el salón de clases.

Finalmente al respecto de las actividades que debería implementar la dirección del plantel para mejorar la atención a esta diversidad lingüística y cultural, tres docentes no contestaron, y del resto uno comentó que se debería tener un censo de cuantos tipos de lenguas indígenas se hablan por nuestros alumnos y cuáles son sus costumbres y tradiciones, otro más opinó que trabajar con apego al plan de la comisión encargada de este rubro, también pláticas con padres para darles

confianza para participar en ceremonias y actividades de la escuela, además de que nos mostraran sus tradiciones en una actividad en los salones o en el patio, en el día de muertos, con algunas lecturas, leyendo cuentos, canciones en mixteco o con recetas de cocina.

El **anexo 2** es una entrevista a los docentes que explora la participación del alumno indígena dentro de su grupo, de qué manera el profesor promueve su integración en la clase, si el docente realiza adecuaciones curriculares, la asistencia a clases, la vinculación y el apoyo de la familia para las actividades extraescolares y los materiales escolares, e incluso, la presentación personal del alumno.

El **anexo 3** busca información acerca de las percepciones de los niños indígenas acerca de sus expectativas sobre la escuela y su desempeño en clase, para lo cual se aplica un cuestionario a una muestra del 20% de los niños indígenas, misma que se eligió de manera aleatoria.

Como podemos observar la estrategia utilizada por los docentes fue la de asimilación que consiste en imponer la cultura dominante para lograr la uniformidad cultural que lleva a la aculturación y la pérdida de valores culturales de los grupos indígenas, pues no tiene otro propósito que homogeneizarlos sin conceder valor alguno a sus diferencias culturales. Lo que responde a las políticas educativas de asimilación de los grupos originarios implementadas por la SEP y que solo derivó en marginación y exclusión tal y como lo señala Mariana del Rocío Aguilar.

En las estrategias utilizadas también se observa la compensación, que asocia la diversidad con carencias y pretende compensarlas, para lo cual adecua y simplifica los contenidos curriculares, sin embargo esta política, tuvo como resultados repetición y deserción, y en la escuela se palpaban estos mismos resultados, según se desprende de los comentarios de las profesoras.

Los niños mixtecos que asisten a nuestra escuela provienen del municipio de Teozatlán de Segura y Luna que pertenece a la Mixteca Baja y que, según el censo del INEGI del 2000, el mixteco de Teozatlán es hablado por 5,334 personas, mismas que viven en diez pueblos que se ubican en las montañas del distrito de Huajuapán de León en el estado de Oaxaca. Los habitantes de cada pueblo pueden identificar de que pueblo son sus vecinos por su manera diferente de hablar el mixteco, aunque pueden entenderse entre sí. Estos pueblos son: Yucuquimi de Ocampo, Yucunúti de Juárez, San Andrés Yutatío, San Juan Diquiyú, San Marcos de Garzón, San Martín del Río, San Valentín de Gómez, San Isidro Zaragoza, Santa Catarina Yutandú y Rancho Juárez.

Para la escritura del mixteco se recurre al alfabeto desarrollado por ellos mismos que utiliza pocos signos fonéticos. y sin consignar los tonos que se infieren del contexto por el hablante. La vocal alta central (entre i y u) se grafica como + (i crucificada), correspondiente a la E invertida del alfabeto fonético internacional. La x se corresponde con la fricativa sh, ng con la n velar, ty con la t palatizada, y el signo ` para el stop glotal.²²¹

Su emigración obedece a las difíciles condiciones económicas en que se encuentran sus familias. Sin embargo regresan a sus comunidades cada año para participar de las fiestas y además contribuir a las obras y encargos públicos de la comunidad. Según los resultados del Censo de Población y Vivienda 2010, el 20% de las viviendas en la región mixteca, se encuentran vacías. También revela que 59 365 mixtecos mayores de 15 años son analfabetos, solo en la zona de Huajuapán se concentra el 20% de ellos.

²²¹ Pagina web arriba citada.

5.4 Modelo de gestión para el desarrollo de competencias docentes interculturales

El Modelo de Gestión que se desarrolla en nuestra escuela para dar respuesta a la problemática planteada y que se encamina al cumplimiento de los objetivos ya descritos, contempla la gestión directiva, por lo que la primera acción realizada consistió en detectar a la población indígena presente en cada grupo y conocer a sus padres y/o madres para explorar las posibilidades de colaboración en las diferentes actividades encaminadas a la construcción de una escuela intercultural.

5.4.1 Acercamiento del directivo con la comunidad indígena

Después de analizar las listas de alumnos de cada grupo observamos la cantidad de población indígena que estaba inscrita en nuestro plantel misma que ascendía al 32% del total de la población del plantel y nos surgieron varias inquietudes para su atención por lo que, primeramente, se buscaron contactos con los padres de familia indígenas para conocerlos e indagar acerca de sus condiciones de vida en la Cd. de México, los motivos de su migración y sus expectativas acerca del servicio que la escuela podría brindar a sus hijos. Para lo cual se les invitó a la dirección del plantel y de esta manera establecer el diálogo con ellos de manera que además de aportarnos información se pudiera lograr un ambiente de confianza que nos permitiera el trabajo conjunto en la construcción del Proyecto del plantel en beneficio de sus hijos.

También se les propuso que nos acompañarán en diversas actividades sobre todo, de vinculación con el personal docente de la escuela, con el propósito de establecer un acercamiento y para que nos compartieran acerca de sus costumbres y tradiciones de tal manera que, conociéramos directamente de ellos su realidad actual: la vida en sus comunidades, la organización de sus fiestas, las labores colectivas en beneficio de su comunidad, sus problemáticas de vida en la ciudad, el regreso a su pueblo para participar de manera activa en las diferentes

celebraciones, como el día de muertos, las mayordomías y los demás cargos que su comunidad les encomienda.

Se realizó una labor de convencimiento por parte del directivo para establecer la confianza y lograr que nos acompañaran en la Junta de CTE y nos compartieran una leyenda propia de su comunidad, además de una comida tradicional, dicha gestión resultó fructífera ya que accedieron a participar en dos reuniones de CTE, para ello se planearon cada una de las actividades en las que participarían algunas familias indígenas de acuerdo con su disposición y tiempo.

Luego de concertarlo con ellos, se acordó que nos compartieran una leyenda tradicional de su comunidad; misma que nos leyeron primero en mixteco y después en español, también nos compartieron el procedimiento para la elaboración de un platillo muy apreciado por ellos: mole con pollo acompañado con frijoles y enormes tortillas hechas a mano para posteriormente degustarlo. Asimismo nos agasajaron con música mixteca, e incluso nos enseñaron a bailar las chilenas (baile tradicional mixteco), en el cual participaron la mayoría de los docentes y las familias indígenas.

5.4.1.1 Sensibilización de los docentes acerca de la comunidad Indígena

Para lograr la sensibilización de los docentes acerca de la presencia de la comunidad indígena se plantearon dos líneas de acción que fueron:

A) Acercamiento de los docentes a la comunidad indígena para la interacción y el intercambio de experiencias

Para lograrlo se consideró invitar a la comunidad indígena a dos reuniones de CTE. La presencia de las familias indígenas en la reunión de CTE por vez primera, fue completamente inesperada para los docentes. Su participación fue preparada con mucha discreción por el directivo y las familias invitadas a la reunión, para

agregar el elemento sorpresa. El propósito principal era acercar a los docentes con las familias indígenas y viceversa, para que en este contexto pudieran dialogar y conocerse. Esta fue la primera acción realizada por el directivo para sensibilizar a los docentes acerca de la realidad de las familias indígenas del plantel. La oportunidad de sentarse frente a frente y dialogar de manera horizontal con personas con culturas diferentes provocó gran expectativa entre los docentes ya que nunca habían vivido una experiencia similar y tenían mucho interés por conocer acerca de la vida de los indígenas. Los docentes se mostraron muy interesados en conocer acerca de como se desarrolla la vida en sus comunidades: sus formas de organización familiar, su organización social, la organización de sus fiestas religiosas y sobre los diferentes cargos para llevarlas a cabo, la forma en que se realizan los matrimonios y los diferentes compromisos personales, el vestuario tradicional, los cultivos, la crianza de los hijos, la construcción de sus casas, la elaboración de artesanías, y estos, a su vez, mostraron cada vez mayor confianza para contestar las preguntas de los profesores y platicaron acerca de sus vivencias en las comunidades indígenas, además se mostraron muy orgullosos de platicar sobre sus tradiciones.

La convivencia se dio por aproximadamente dos horas y media en las que se fue estableciendo un clima de confianza entre todos los participantes. Los docentes preguntaban sobre cómo decir ciertas frases en mixteco y los padres indígenas lo escribían y lo pronunciaban lento para que los docentes pudieran repetirlo. También nos compartieron una leyenda mixteca, música y un baile tradicional de su cultura.

Quizás el elemento que más influyó para establecer la confianza fue compartir los alimentos entre todo el grupo. Se comió en un ambiente de alegría, todos en la misma mesa, lo que nos permitió conversar y comer al mismo tiempo. La comida resultó otra sorpresa para los docentes ya que era mole negro, frijoles y tortillas hechas a mano, todas preparadas por las familias indígenas especialmente para la ocasión y que además estaba delicioso. El broche final lo puso la música mixteca

que sirvió de pretexto para bailar y romper cualquier atisbo de desconfianza o lejanía entre los presentes, así pues, la mayoría de los docentes comenzaron a imitar los pasos de baile de niños, mujeres y un hombre indígena, que con entusiasmo les mostraban como bailar las chilenas.

Después de esta primera reunión los docentes manifestaron una actitud diferente ante la comunidad escolar indígena que los sensibilizó acerca de su cultura y la gran riqueza que nos podrían aportar.

La segunda reunión con la comunidad indígena se realizó en el marco de CTE y se preparó con el propósito de conocer sobre la lectura y escritura en mixteco, en la cual los docentes manifestaron mucho interés sobre como se escribían y pronunciaban diversas frases cotidianas. Para ello tuvimos el asesoramiento de un integrante de la comunidad indígena que sabía leer y escribir en mixteco y que generosamente nos brindó su conocimiento. Otro de los propósitos fue revalorar el trabajo artesanal de los mixtecos y para ello se planteó que todos los docentes aprendieran a tejer la palma asesorados por una madre mixteca, quién llevó todo el material requerido para la actividad y nos tuvo toda la paciencia del mundo para que aprendiéramos a tejer una linda flor. Cabe señalar que los docentes se mostraron muy interesados y felices de compartir en este ambiente con la comunidad indígena del plantel ya que, a la vez que se desarrollaron estas actividades, se reducía la distancia y se ampliaba la confianza para preguntar sobre diferentes aspectos de la vida de los mixtecos. A su vez los padres mixtecos estaban sorprendidos de que nosotros estuviéramos interesados en conocer las diferentes manifestaciones de su cultura ya que consideraban que no podría importarle a nadie. Sin embargo estaban muy contentos y orgullosos de compartir con todos los docentes sus costumbres y tradiciones. Después de estas experiencias los docentes quedaron más cercanos a la comunidad indígena.

Para evaluar los resultados de estas dos sesiones se elaboró un instrumento con 10 preguntas que se aplicó a cada docente (anexo 3), y cuyos resultados se analizarán en el capítulo 6.

B) Sensibilización de los docentes acerca del problema de una atención pertinente a la población indígena.

En lo que respecta a esta segunda línea de acción se consideró pertinente relacionarla con la gestión institucional representada por el Plan Estratégico de Transformación Escolar por lo que, al iniciar el ciclo escolar 2010- 2011, se analizaron las diferentes problemáticas de nuestro plantel y se consideró que era necesaria la atención a la diversidad lingüística y cultural presente en la escuela, por lo que se planteó promoverla en la misión y visión del PETE, así como incluirla en algunos objetivos, metas y por supuesto, actividades a realizar a los largo del año escolar. Además de relacionarlo con el programa de Intervención para gestionar el desarrollo de competencias docentes interculturales.²²² Es decir, con los saberes que requiere el docente para promover un ambiente intercultural en el aula y en el contexto de la escuela, principalmente el cambio de actitudes, contenidos y estrategias de enseñanza.

Es importante mencionar que la Secretaría de Educación Pública ha impulsado una nueva gestión escolar entendida como “el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo-docente de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la comunidad educativa”. Una gestión que se distinga porque es capaz de centrar, focalizar, nuclear a la unidad educativa alrededor de los aprendizajes de los alumnos²²³. Es por ello que se propone que en cada centro de trabajo se realice

²²² Se retoma a Guzmán Chiñas, quién señala que, las escuelas interculturales deben trabajar en un proyecto escolar que considere la interculturalidad como un factor que incide en los procesos y logros educativos.

²²³ Pozner de Weinberg, Pilar. *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Editorial Aiqué, 1997, pp. 70-71.

una autoevaluación de la realidad que vive la comunidad escolar y se reconozcan sus propias problemáticas. Por lo que “los insumos de la autoevaluación inicial traducidos en la formulación de la misión y la visión, serán el sustento a partir del cual se construirá el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE)”²²⁴.

Es claro que ésta, es una propuesta de gestión institucional²²⁵ y que si el grupo de docentes del plantel no la instituye²²⁶, simplemente se quedará en un documento muerto e inútil, lo instituyente, sería ese movimiento de los mismos actores, destinado a generar cambios profundos para transformar a la institución con nuevas reglas del juego. Sin embargo los profesores de nuestra escuela tomaron con entusiasmo y gran profesionalismo la elaboración del PETE, de tal manera que resultó un documento rector de las actividades académicas. Asimismo el PAT retomó los objetivos que respondían a las problemas educativos reales del plantel, lo que nos permitió la programación y coherencia de las diferentes metas y actividades, así como el compromiso de cada docente para llevarlas a cabo.

5.4.2 Participación del colectivo docente en la Transformación Escolar

El Plan Estratégico de Transformación Escolar de la Escuela Primaria Insurgente Morelos 15-0889-135-00-x-016 posibilitó la gestión escolar y promovió la participación de cada uno de los actores involucrados en el proceso educativo, lo que nos permite una mejor oferta educativa para la comunidad en la cual se inscribe nuestro plantel, de tal manera que, al elaborarlo nos comprometimos a tener claramente definidos los objetivos, metas, responsables, tiempos, costos y el seguimiento para cada una de las actividades propuestas dentro del mismo. Si

²²⁴ Secretaría de Educación Pública, *Plan Estratégico de Transformación Escolar*, 2006. México, D.F. p. 7.

²²⁵ En el sentido de una acción fundadora de nuevas maneras de hacer, que la Institución establece, determina, para que sea aceptado.

²²⁶ Alfiz, Irene.(1997) *El proyecto Educativo Institucional. Propuestas para un diseño colectivo*. Buenos Aires. AIQUE.

bien es cierto que la Secretaría de Educación Pública define de manera general el plan de acción para cada una de las escuelas pertenecientes al Sistema Educativo Nacional, es claro que en cada centro escolar se viven circunstancias especiales que lo vuelven único, por lo que se requiere de acciones específicas para resolver la problemática presente en nuestro plantel. Entre estas acciones deben considerarse las relaciones micropolíticas²²⁷, que a pesar de ser tan subjetivas, determinan en gran medida el éxito o el fracaso de un Proyecto de Centro.

La gestión escolar exige la planeación, la organización, la evaluación de procesos y resultados, así como la caracterización de los sujetos que coordinan y toman decisiones en los procesos escolares, es decir directivos y docentes. Es básica una participación comprometida y corresponsable, un liderazgo compartido donde la asignación y distribución de tareas formen parte del trabajo colaborativo y para el que se requiere una comunicación organizacional basada en el diálogo imprescindible para los acuerdos y la toma de decisiones.

Ante estas exigencias el espacio colegiado ha sido una posibilidad para construir proyectos al considerar las necesidades de la escuela como una gran oportunidad de hacer realidad las ideas de cambio e innovación que conjuntamente se han propuesto. Para ello resultó de vital importancia establecer nuestra misión, visión y los valores que han guiado nuestro quehacer educativo. Se definió como nuestra misión la formación integral de los niños y niñas que asisten a nuestra institución, además de promover la atención a la diversidad cultural y lingüística preparándonos para atenderla a través de un enfoque intercultural y así aprovecharla como un elemento que enriquece a nuestra escuela y a nuestro país, por lo que, se consideró fundamental potenciar el desarrollo de nuestras competencias docentes interculturales a través de la actualización constante y comprometida para beneficio de nuestra comunidad escolar.

²²⁷ Rodríguez, Martínez Dolores (2006). Dimensión institucional, cultural y micropolítica: claves para entender las organizaciones educativas. **REIFOP**, 7(1). (Enlace Web: <http://www.aufop.com/aufop/home/> - Consultada en fecha 25-11-2011.

Es a partir de esta propuesta oficial de la SEP que, al comienzo de ese ciclo escolar y como parte de mi responsabilidad como directora del plantel, se coordinó la autoevaluación, coevaluación de nuestra realidad escolar, para poder determinar en colectivo, cuál podría ser nuestra problemática más acuciante. De más esta decir que, en nuestra escuela, se presentan un sinnúmero de situaciones que requieren nuestra intervención, sin embargo, después de analizarlas y discutir las se consideró que era imperiosa la atención a los niños indígenas debido a las problemáticas educativas que su diversidad lingüística y cultural nos han planteado por lo que, se acordó que era necesario plasmar en el PETE y el PAT objetivos muy definidos para cada una de las dimensiones, que considerarán esta circunstancia, así pues, para la Dimensión Pedagógica-Curricular se estableció desarrollar en los alumnos las habilidades comunicativas a través de la expresión oral y escrita aprovechando la diversidad lingüística y cultural a través de un enfoque intercultural, fomentar el trabajo tutoriado para el intercambio de experiencias entre pares, promover el trabajo a través de proyectos y la utilización de experiencias de su vida cotidiana que permitan un aprendizaje significativo, así como la observación de su propio proceso de aprendizaje a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Para la Dimensión Organizativa se planteó continuar con los procesos de capacitación dirigidos a los profesores para fortalecer las competencias docentes y particularmente las que se relacionan con la atención a la diversidad cultural y lingüística a través de un enfoque intercultural, así como el manejo del nuevo plan y programas de estudio 2011 reconociendo entre sus elementos más importantes los enfoques de cada asignatura, la metodología, los aprendizajes esperados, el perfil de egreso, la transversalidad, las actividades permanentes y las formas de evaluación.

Dentro de la Dimensión Administrativa se propuso planear adecuadamente las diversas actividades escolares coordinando a la comunidad escolar, a la asociación de padres de familia y al consejo escolar de participación social para el

logro de los objetivos planteados en el plan anual de trabajo. Optimizar los tiempos de realización de las diferentes actividades educativas, administrativas y de atención a la comunidad, así como la mejora del inmueble, la adquisición de material didáctico y los recursos para el mantenimiento de los equipos de cómputo del plantel.

Para la Dimensión Participación Social Comunitaria se precisó mantener la comunicación con los padres de familia para el apoyo en las actividades escolares y para informarles sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos, así como para involucrarlos en las actividades programadas en el Plan Anual de Trabajo. Reconociendo la diversidad cultural y lingüística de los padres de familia a través de la revaloración de su origen étnico e integrándolos a las actividades del plantel.

5.4.3 La puesta en marcha de la planeación estratégica

El Plan Estratégico de Transformación Escolar PETE y el Plan Anual de Trabajo PAT han tenido una gran relación con el Modelo de Gestión para el Desarrollo de Competencias Docentes Interculturales y con la metodología utilizada en el presente trabajo, que es la investigación-acción, ya que, al sustentarse en la gestión estratégica, ha considerado los ajustes necesarios a la planeación inicial de acuerdo a las necesidades emergentes surgidas a lo largo de su implementación.

La acción del colectivo docente alrededor del PETE y PAT, inició desde la evaluación de las problemáticas de la escuela, el análisis de las mismas, la construcción colectiva de la misión, la visión, los valores que guían los objetivos generales para cada dimensión y concretamente en las que se ha incidido son en la dimensión pedagógica-curricular, la organizativa y la de participación social-comunitaria las cuales están considerando la atención de la diversidad cultural y lingüística a través de un enfoque intercultural. Lo cual se refleja también, en los diferentes objetivos específicos y las metas propuestas para cada uno de ellos,

además de la realización de las diferentes actividades programadas que se realizaron a lo largo del ciclo escolar y que permiten la acción transformadora de la comunidad escolar sobre si misma. Las diferentes actividades propuestas en el PAT se centraron en aprovechar la riqueza cultural de la comunidad indígena como leyendas, fiestas tradicionales, costumbres, juegos autóctonos para la realización de investigaciones, exposiciones, escenificaciones, lectura de textos en lengua indígena, trabalenguas, poesía, visita al Museo de las Culturas Populares, organización de diferentes celebraciones prehispánicas, uso cotidiano de algunas lenguas indígenas²²⁸ en ceremonias, cantos, etc. Utilización de las tic's²²⁹ para la búsqueda de información sobre los diferentes grupos indígenas de México. El desarrollo de las competencias docentes interculturales en las reuniones del CTE, que se consideraron en nueve sesiones y que se presentan líneas adelante, de manera más detallada, dentro del Plan de Intervención dirigido específicamente a los docentes. Además se incluyó el análisis de los nuevos materiales de la RIEB que consideran a la interculturalidad como un eje transversal en los programas de estudio. La vinculación de los padres de familia en las actividades interculturales del plantel, participación de los padres de familia indígenas en CTE, en ceremonias cívicas, en las clases para compartir en su lengua: costumbres, leyendas, frases, saludos, tradiciones, organización social, elaboración de artesanías.

El diseño y ejecución del proyecto de centro inició en el mes de septiembre 2010 y terminó en el mes de julio 2011, retomándose de nueva cuenta al inicio del ciclo escolar 2011-2012 y en este caso, se han recuperado muchos elementos del mismo, para elaborar el proyecto del ciclo escolar 2012-2013 y que actualmente está en marcha. Dentro de las actividades recientes se tuvo la participación de una madre mazahua del comité de reconocimiento a la diversidad cultural del consejo escolar de participación social²³⁰ en una reunión de los consejeros²³¹, presentó su

²²⁸ El mixteco, el nahuatl, el mazateco.

²²⁹ Tecnologías para la información y la comunicación.

²³⁰ CEPS, es una estructura que posibilita la participación social para la mejora de los centros escolares.

plan de trabajo en mazahua y después se los tradujo al español (febrero 2013). Celebración de la lengua materna con la participación de padres y madres indígenas dirigidos a niños de cuatro grupos. En donde se les presentó una canción en mixteco, para lo cual se escribió en mixteco y en español, se estableció una plática sobre tradiciones y costumbres mixtecas en esa lengua y después se tradujo al español, y el intercambio entre mixtecos y alumnos sobre el aprendizaje de palabras del interés de los niños, e incluso se bailó una chilena invitando a los niños a bailarla (febrero 2013). De manera cotidiana se tiene la participación cada lunes de un alumno mixteco con un mensaje sobre valores, hábitos de higiene o estudio, en su lengua, a lo largo de mi gestión. Realización de un evento para compartir la visión de las comunidades indígenas del plantel que hablaron en nahuatl, mazahua y mixteco, en donde se presentaron fotografías, investigaciones sobre su vida en las comunidades, y un encuentro cercano entre los padres indígenas con los padres mestizos del plantel (marzo 2013).

5.5 Plan de Intervención dirigido a los docentes

Periodo de realización. Su implementación se contempló solo para el ciclo escolar 2010-2011, iniciando justo en el mes de enero 2010 y terminando en septiembre del 2011, sin embargo se continuó en el 2011-2012, durante las sesiones del Consejo Técnico Escolar que se realizadas una vez al mes, mismas, en las que se dedicaron dos horas al desarrollo de las actividades planteadas en el siguiente programa de trabajo:

Primera sesión. Enero 2011

Tema: Vinculación de los docentes con la comunidad indígena.

Aprendizajes esperados: Compartir elementos culturales de la comunidad de padres indígenas. Interacción a partir de sus leyendas, música, comida y bailes.

Evaluación: Interés y participación de los docentes para convivir y conocer acerca de la cultura de la comunidad de padres indígenas.

²³¹ Todos los comités se conforman en su mayoría por los padres de familia y miembros de la comunidad.

Segunda sesión: Febrero 2011

Tema: Vinculación de los docentes con la comunidad indígena.

Aprendizajes esperados: Que el docente reconozca y valore el trabajo artesanal de la comunidad indígena.

Evaluación: Observación de las interacciones entre docentes y padres indígenas y elaborar una flor con tejido de palma.

Tercera sesión: Marzo 2011

Tema: Recuperando los juegos tradicionales de las comunidades indígenas.

Aprendizajes esperados: Reconocimiento de juegos autóctonos.

Evaluación: Organización de una convivencia familiar general a partir de los mismos.

Cuarta sesión: Abril 2011

Tema: Análisis de elementos teórico conceptuales acerca de la Interculturalidad.

Aprendizajes esperados: Que los docentes elaboren una construcción conceptual acerca de la interculturalidad.

Evaluación: Lectura de diversos textos sobre interculturalidad, discusión en equipo y exposición de conclusiones.

Quinta Sesión: Mayo 2011

Tema: Vista al Museo Nacional de Culturas Populares con toda la comunidad de alumnos.

Aprendizajes esperados: Que los docentes diseñen e incorporen nuevos contenidos curriculares a partir de la cultura indígena.

Evaluación: Diseño de aprendizajes esperados y actividades para incluirlos en la planeación por cada docente de acuerdo a su grado.

Sexta sesión: Junio 2011

Tema: Análisis de estrategias docentes interculturales.

Aprendizajes esperados: Que el docente conozca estrategias interculturales de manera vivencial.

Evaluación: Participación en las diferentes actividades y registro de las mismas.

Séptima sesión: Septiembre 2011

Tema: Elaboración del Proyecto: Los mixtecos: “Una riqueza cultural desconocida”.

Aprendizajes esperados: Que los docentes diseñen un Proyecto sobre la cultura mixteca para incluirla en el programa curricular.

Evaluación: Investiga y elabora en equipos acerca de los diferentes elementos que conforman la cultura mixteca: Historia, lengua, mitos y leyendas, música, comida, vestido, tradiciones. Presentación en Power Point.

Octava sesión: Octubre 2011

Tema: Análisis del Plan y Programas de Estudio 2009 RIEB, eje transversal Interculturalidad.

Aprendizajes esperados: Análisis del eje transversal interculturalidad de los programas de estudio de cada asignatura.

Evaluación: Lectura de los programas de estudio por equipo y exposición de los elementos presentes en el eje transversal interculturalidad a través de una presentación en Power Point.

Novena sesión: Noviembre 2011

Tema: La Educación Intercultural Bilingüe

Aprendizajes esperados: Análisis y recuperación de estrategias metodológicas para la Educación Intercultural Bilingüe EIB.

Evaluación: Incorporación de estrategias metodológicas de la EIB a su planeación.

5.6 Seguimiento del Modelo de Gestión para el Desarrollo de Competencias Docentes Interculturales.

El seguimiento es sin duda uno de los elementos clave para detectar las debilidades y los aciertos de cualquier proyecto y/o propuesta de intervención por ello deben elaborarse instrumentos de evaluación que deben aplicarse a los diferentes actores y factores que intervienen en el mismo, para que no sea la intuición de los participantes, ni tampoco sea necesario llegar al final del mismo, se requieren datos confiables para obtener la información que permita establecer los ajustes o el cambio de dirección.²³²

Es necesario hacer un paréntesis para definir con claridad que concepto de evaluación nos orienta en este trabajo. Se recupera a la evaluación como la comprensión de situaciones y procesos permanentes que permiten descubrir las razones por las que, algunos procesos, resultan exitosos, de tal manera que, nos brinden información fundamental para potenciarlos y transferirlos. Se centra en la evaluación de proyectos y considera los resultados siempre parciales en relación al proceso para seguirlo desarrollando. Por lo tanto se trata de una evaluación continua y sistemática que involucra a cada uno de los actores, para ello se utiliza la coevaluación y la autoevaluación.²³³

Para dar seguimiento tanto al Proyecto de centro PETE como al Plan de Intervención dirigido a los docentes, se elaboraron diversas herramientas que permiten evaluar los avances y las dificultades que se enfrentaron para lograr los

²³² Alfiz, Irene. El Proyecto Educativo Institucional. Propuestas para un diseño colectivo. Buenos Aires. Aiqué. 1997. P.140

²³³ Alfiz, Irene Op. Cit. Pp.150-163.

objetivos y cada una de las actividades. En lo que respecta al PAT se realizó la evaluación por todo el colectivo docente en tres momentos: inicial, intermedia y final. En este caso nos apoyamos en el Plan Anual de Trabajo para analizar cada una de las actividades programadas y discutir si se había realizado en tiempo y forma y en su caso reprogramarla, modificarla o eliminarla. Se diseñó un instrumento de autoevaluación para observar de que manera habían promovido las nueve sesiones del Plan de Intervención, en el desarrollo de las competencias docentes interculturales por lo que se planteó evaluar las competencias actitudinales conceptuales y procedimentales relacionadas con la interculturalidad, de tal manera que, cada docente plasmara sus avances o percepciones, y que a su vez, pudiera realizarse la evaluación global de dichos instrumentos, en este caso, por el directivo como gestor de dichas competencias. Los cuales se incluyen como anexos 5, 6 y 7 y los resultados obtenidos en ellos, se exponen y analizan detalladamente en el Capítulo 6 de este mismo documento.

A manera de conclusión del presente capítulo es importante considerar la riqueza cultural que históricamente han representado los grupos indígenas en nuestro territorio y actual país, reconocer el trato discriminatorio que han recibido y el olvido de sus múltiples necesidades entre ellas de manera concreta las educativas. Lo anterior implica la ausencia de una formación adecuada para atender a esta comunidad indígena, sin embargo la realidad actual de las comunidades indígenas que salen de sus pueblos en busca de oportunidades para mejorar sus condiciones económicas, rebasa la oferta educativa que la SEP ha diseñado para su atención, lo que nos enfrenta a la búsqueda de soluciones. Asimismo la gran importancia que el espacio escolar puede significar para los niños indígenas, quizá de los pocos espacios en los que se les reconozca su identidad, y en dónde se propicie un ambiente justamente intercultural.

Sin duda, los docentes debemos estar preparados para la atención a las múltiples diferencias presentes en cada ser humano bajo nuestro cuidado y asumir con gran profesionalismo su formación para una ciudadanía incluyente y democrática. La

gestión realizada dentro de cada centro de trabajo puede hacer la gran diferencia para superar los bajos resultados académicos de los niños indígenas y promover su cultura con el resto de la comunidad escolar.

El acercamiento con la comunidad indígena representó un parteaguas entre las concepciones de los docentes respecto a ellos y a sus hijos. Se comenzó con el rompimiento de estereotipos y prejuicios, para dar paso a una revaloración de su cultura y una sensibilización ante sus dificultades.

Las actuales políticas educativas, de manera concreta con la Reforma Integral a la Educación Básica encaminadas a las transformaciones que involucran al sistema de educación básica, así como a la práctica docente en muchos aspectos, son aquí recuperadas en el aspecto centrado en el modelo educativo basado en el aprendizaje por competencias y de manera concreta a los saberes que se exigen hoy en día a los profesores. Para ello el Modelo de Gestión aquí presentado se enfoca en el eje transversal de la interculturalidad propuesto en el Plan y Programas de estudio y la gestión de las competencias docentes interculturales para la atención a la diversidad lingüística y cultural presente en nuestra escuela y su relación con el nuevo paradigma educativo. Dicha propuesta impacta en la misión y visión del Plan Estratégico de Transformación Escolar de nuestro centro escolar.

La Reforma Integral a la Educación Básica incorpora dentro de sus planteamientos la atención a la diversidad, por lo que el presente Proyecto de Intervención denominado: **Modelo de Gestión para el desarrollo De Competencias Docentes Interculturales** se corresponde de manera pertinente con la RIEB. De la misma manera los acuerdos internacionales y nacionales que México ha suscrito, consideran prioritaria el servicio educativo a la población indígena y sobre todo su atención en condiciones de igualdad y equidad. Justamente por eso se plantea una Propuesta de Intervención sustentada en la interculturalidad y que

persigue la gestión de competencias docentes interculturales para promover la atención a la diversidad cultural y lingüística presente en nuestro plantel.

El Plan Estratégico de Transformación Escolar es realmente una herramienta que potencia las acciones que persiguen objetivos claros y permite establecer los tiempos y a los responsables de cada una de ellas. De la misma manera nos da la oportunidad de replantear de manera continua los aspectos que no dan resultado para ajustarlos ante la complejidad de la vida escolar.

Al recuperar el espacio escolar para fomentar relaciones en un plano de igualdad propiciamos la construcción del nuevo modelo de ciudadanía, en donde nadie se crea superior a los demás , ni por su lengua, su color de piel, sus tradiciones, su nivel económico o su grado de escolaridad. Es necesario asumir una posición activa ante la realidad que están viviendo los niños indígenas migrantes que se encuentran dentro del plantel, si bien es cierto que no somos maestros bilingües, tampoco somos indígenas pero eso no nos impide actualizarnos para poder realizar una gestión de los aprendizajes de la mejor manera.

CAPÍTULO 6 ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

*La evaluación: un proceso de diálogo,
comprensión y mejora.
Miguel A. Santos Guerra*

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de tres instrumentos elaborados como tablas de cotejo y que pretenden observar los avances logrados por los docentes en el desarrollo de las competencias interculturales conceptuales, procedimentales y actitudinales (anexos 5, 6 y 7), al término de las nueve sesiones de trabajo encaminadas al desarrollo de las competencias docentes interculturales.

El seguimiento de la Propuesta de Intervención aquí presentada y que denominamos: **Modelo de Gestión para el desarrollo de Competencias Docentes Interculturales**, pretende recuperar los elementos que requieren fortalecerse dentro del colegiado, reconocer las fortalezas y también las debilidades que se advirtieron a lo largo del proceso del programa de intervención con los docentes, el cuál fue estructurado en nueve sesiones, pero que tendrá que ajustarse después de realizar el análisis de cada una de las respuestas obtenidas de los docentes a partir de las competencias planteadas en los diferentes instrumentos.

Se organizaron las competencias docentes interculturales en actitudinales, procedimentales y conceptuales, elaborándose una tabla de cotejo para cada una de ellas, en las que se recuperan a partir de indicadores las diferentes competencias implícitas en las mismas.

6.1 Análisis de Resultados

Después de diseñar los instrumentos de evaluación que nos permitieran dar cuenta de cuales eran las competencias desarrolladas por los docentes después de las once sesiones del programa de intervención, se procedió a aplicarlo a los

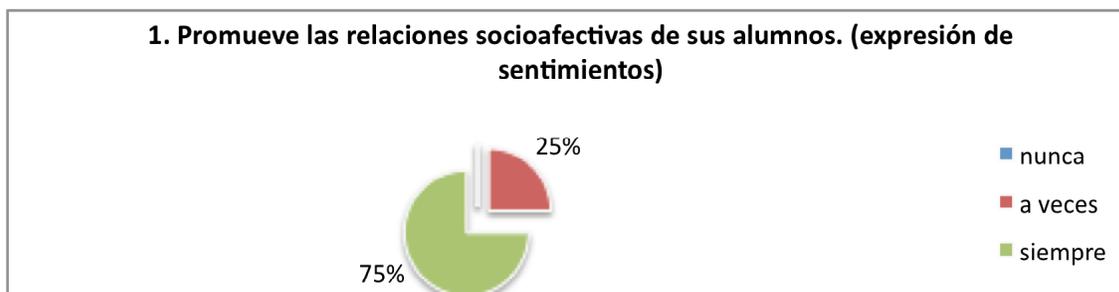
nueve profesores que en ese momento conformaban la planta docente de nuestra escuela. Para ello se elaboraron los tres apartados, cada uno de los cuales se enfoca a observar las competencias docentes interculturales específicas y que se estructuraron en actitudinales, procedimentales y conceptuales. Se presentan a continuación los resultados obtenidos en cada uno de los instrumentos y se realiza el análisis cuantitativo y cualitativo y finalmente la interpretación general derivada de la totalidad de respuestas obtenidas a los ítems en ellos planteados.

6.1.1 Competencias Actitudinales

Se refieren a las actitudes que los docentes promueven a través de su interacción cotidiana con sus alumnos y las que favorece entre ellos mismos para una relación respetuosa, democrática y horizontal. Orientada a la expresión de ideas y sentimientos. Es necesario demostrar con su comportamiento que es capaz de aceptar y trabajar con la diversidad cultural presente en el aula. Aceptar incondicionalmente a sus alumnos, favorecer los trabajos cooperativos, luchar contra los estereotipos, ser capaz de afrontar las situaciones conflictivas a través de la escucha activa, la negociación y la empatía. Promover la comprensión y confianza, saber escuchar, dialogar y comunicarse con los demás.

El instrumento utilizado (anexo 5) se compone por catorce reactivos y su intención pretende evaluar las competencias docentes actitudinales. Se elaboró una gráfica para observar las respuestas a cada indicador, mismas que se presentan y analizan a continuación:

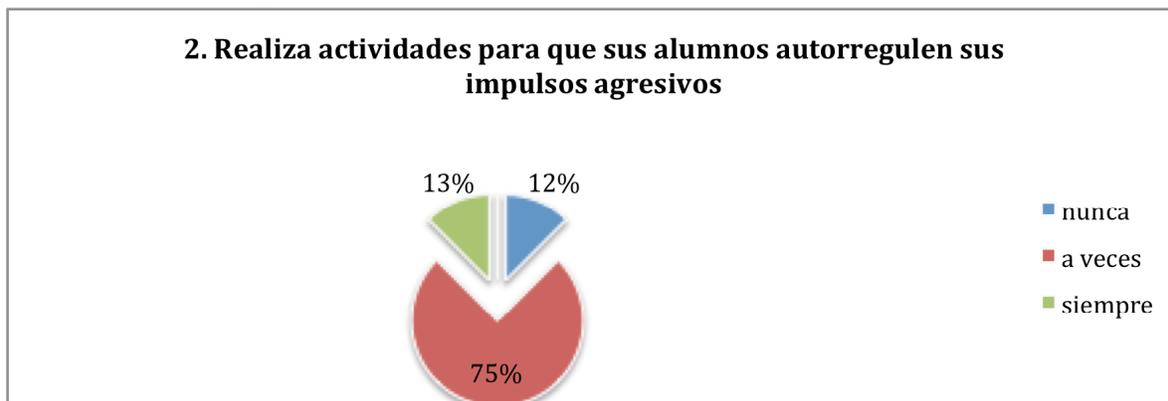
Gráfica No. 1 Relaciones socioafectivas



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 5.

En este indicador se observa que la mayoría de los docentes el 75% siempre promueven las relaciones interpersonales, pero un 25% respondió que a veces, por lo que aún queda pendiente organizar y socializar estrategias para la expresión de emociones entre nuestros alumnos.

Gráfica No. 2 Autorregulación



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 5.

Se observa que el 12% de los docentes nunca realiza este tipo de actividades, el 75% de ellos no las incorpora de manera constante y solo un 13% las considera de manera cotidiana en su práctica docente. Lo que nos indica que tenemos que realizar más actividades que promuevan la autorregulación entre los chicos.

Gráfica No. 3 Expresión



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 5.

El 100% responde que siempre, por lo que observamos un compromiso de los docentes para promover el pensamiento crítico y el análisis de temas de actualidad. Favorecer la expresión de las ideas, evitando ridiculizar o avergonzar a

los niños, permite desarrollar la confianza y la seguridad en ellos mismos, lo que es fundamental para confrontar sus principios con los de sus compañeros y los prepara para saber escuchar, dialogar y comunicarse con los demás.

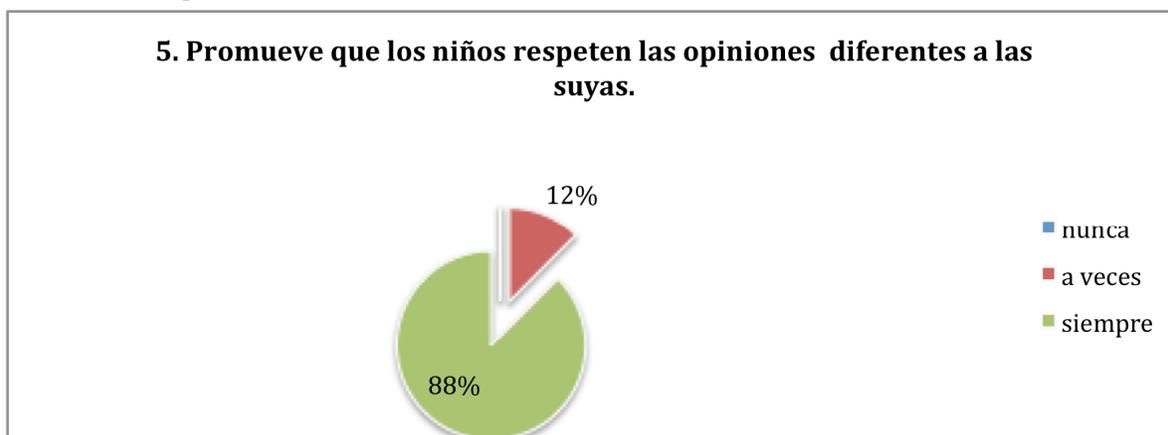
Gráfica No. 4 Puntos de vista



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 5.

Se observa una baja promoción de la expresión de los puntos de vista, lo que refleja una tendencia de homogeneizar el pensamiento que no se corresponde con el enfoque intercultural, ya que el 87% a veces realiza este tipo de actividades y solo un 13% las realiza siempre. Es preciso brindar las oportunidades suficientes para que los chicos desarrollen sus habilidades argumentativas y aprendan a debatir libre y racionalmente entre ellos.

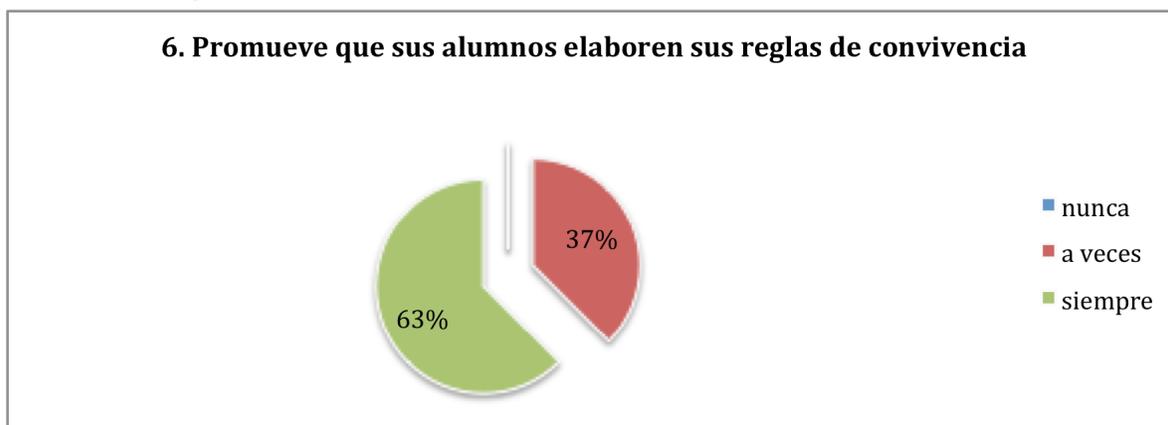
Gráfica No. 5 Opiniones diferentes



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 5.

El 88% respondió que siempre y el 12% a veces lo promueve. Por lo que se continuará trabajando en ello hasta alcanzar el 100%, ya que es un elemento fundamental para lograr la interculturalidad tanto dentro del aula como en el espacio escolar.

Gráfica No. 6 Reglas de convivencia



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 5.

El 63% responde que siempre y el 37% que solo a veces, por lo que será importante que los docentes fomenten la corresponsabilidad de los alumnos en su elaboración, además de ser una gran oportunidad para compartir puntos de vista sobre lo que se requiere para convivir y trabajar juntos.

Gráfica No. 7 Valores

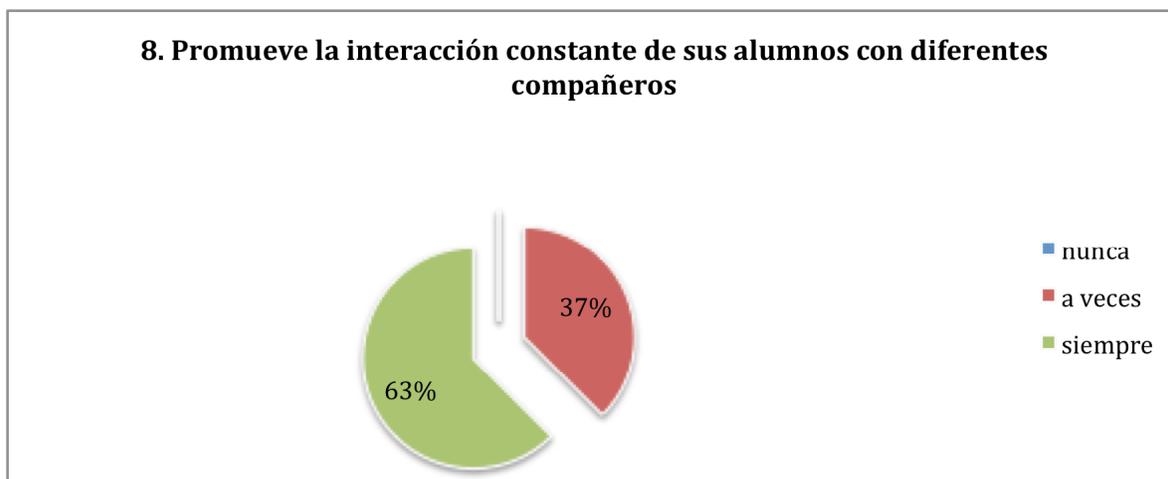


Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 5.

El 100% respondió que siempre promueve los valores básicos para las relaciones interpersonales, lo que refleja que las estrategias utilizadas han sido efectivas.

Luchar en contra de los prejuicios y los estereotipos es indispensable para lograr una relación horizontal entre los alumnos y evitar la discriminación.

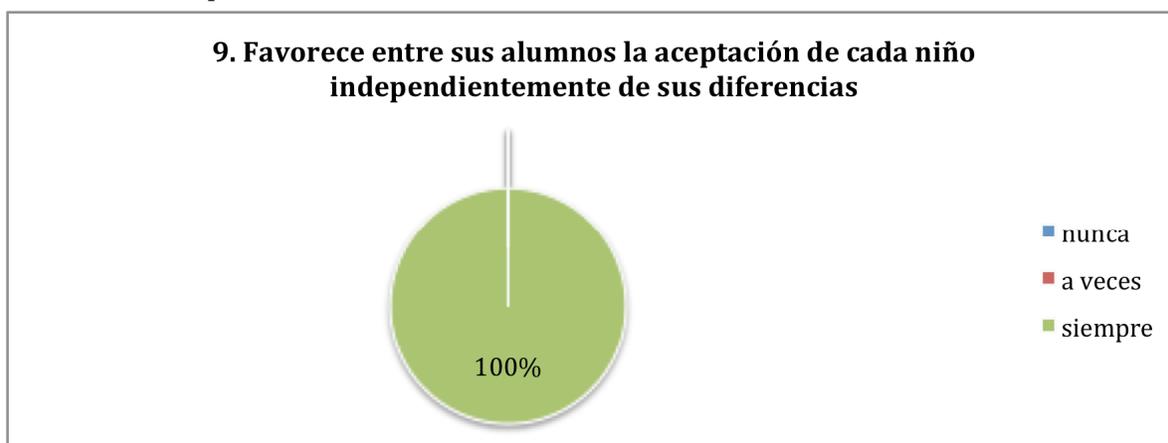
Gráfica No. 8 Interacción



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 5.

El 63% contestó que siempre, pero el 37% solo a veces lo que redundaría en menores oportunidades para interactuar y enriquecerse con compañeros diferentes. Se requiere enfatizar en la importancia de este indicador con los docentes. Es importante dar oportunidades a los chicos para confrontar los propios principios con los de otros compañeros y aprender a relacionarse con ellos respetando las diferencias.

Gráfica No. 9 Aceptación



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 5.

El 100% respondió que siempre lo cual permite fomentar un ambiente intercultural entre los alumnos de la clase. En este indicador se reconoce el respeto a la identidad y el derecho que todos tienen para la manifestación de su cultura.

Gráfica No. 10 Estrategias



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 5.

El 75% contesta que siempre y el 25% que a veces. Este indicador refleja la variedad de estrategias que utiliza el docente y que enriquece su práctica cotidiana para promover la interacción de los chicos y que a su vez les presenta modelos para la discusión y la toma de acuerdos. Se requiere continuar con el desarrollo de actividades hasta lograr que los profesores las utilicen al 100%.

Gráfica No. 11 Rotación de lugares



Fuente: Elaboración propia con base la aplicación del anexo 5.

El 50% dice que a veces y el restante 50% que a veces, este indicador permite observar las concepciones docentes respecto el lugar que debe ocupar cada niño

dentro del aula y es importante que se considere el movimiento de ellos para que experimenten la movilidad y su cercanía o lejanía respecto a su profesor.

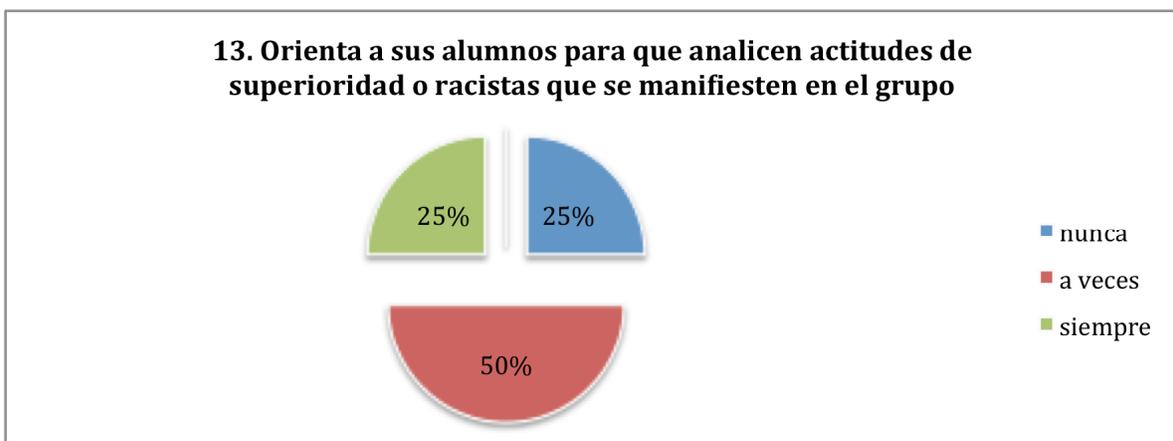
Gráfica No. 12 Discriminación



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 5.

El 100% contesta que nunca, es un indicador que permite al docente reflexionar sobre sus actitudes y las de sus alumnos hacía los niños indígenas, para estar atentos a las actitudes y comentarios que pudieran devaluarlos por su condición de pertenencia a un grupo cultural minoritario. Es importante promover valores compartidos que nos alejen de la discriminación y la exclusión.

Gráfica No. 13 Racismo

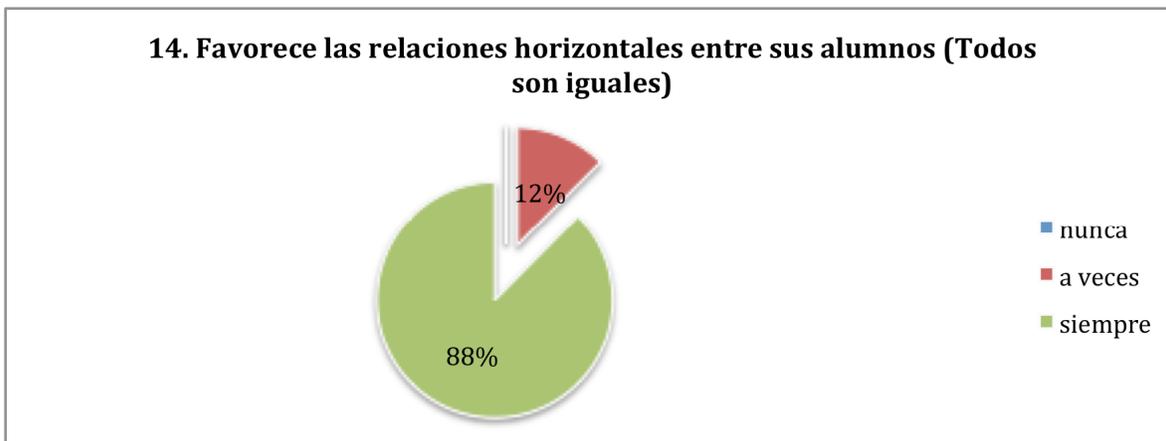


Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 5.

El 25% contesta que siempre, un 50% dice que a veces y el 25% restante dice que nunca. Este indicador nos señala la capacidad de observarse y observar a los demás y analizar cuales actitudes reflejan un racismo introyectado. Se tomarán en

cuenta estos resultados como un indicador importante para insistir en las estrategias que permitan analizar los prejuicios y los estereotipos presentes en los comentarios y en las conductas y continuar con la intervención.

Gráfica No. 14 Relaciones horizontales



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 5.

El 88% manifiesta que siempre y el 12% que a veces, si bien es cierto que la mayoría de los docentes son cuidadosos de promover las relaciones interculturales, se debe alcanzar el 100% pues conlleva el principio de equidad que debe garantizarse en el aula y en el plantel, lo cual será una oportunidad para la reflexión en las sesiones posteriores de Consejo técnico.

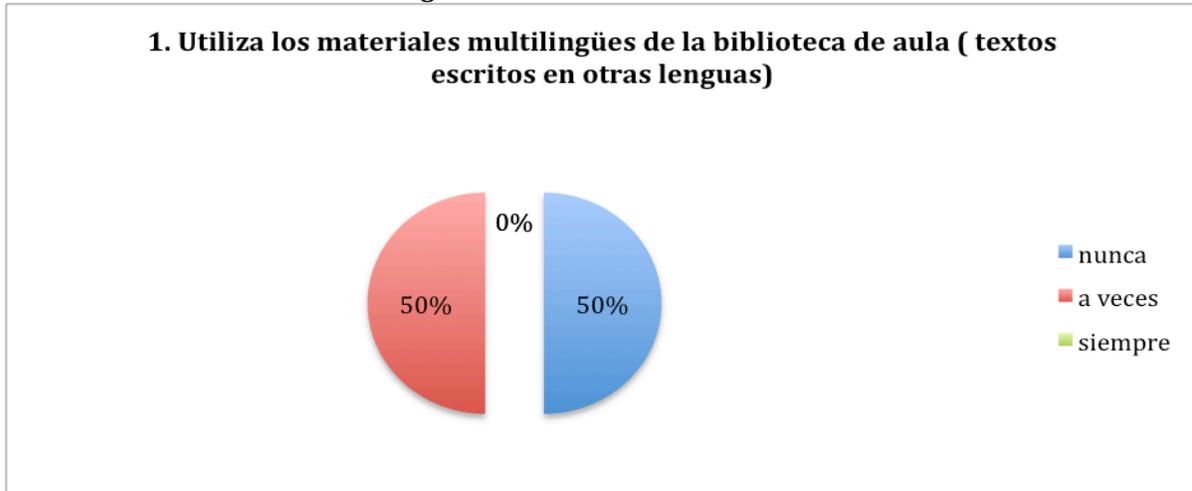
De manera general se observa que los docentes obtuvieron un alto porcentaje en los indicadores relacionados con las competencias actitudinales para la interculturalidad. Se logra el 100% en la expresión de sus alumnos sobre temas de actualidad, en la promoción de valores como la amistad y la tolerancia, en favorecer la aceptación de cada niño independientemente de sus diferencias y en nunca permitir entre sus alumnos actitudes discriminatorias hacia sus compañeros indígenas. Se advierte el trabajo realizado para la expresión de sentimientos y el respeto hacia las opiniones diferentes a las suyas, el uso de estrategias que favorecen la interacción y las relaciones horizontales entre los chicos, sin embargo se manifiesta que se requiere impulsar actividades para la autorregulación de impulsos agresivos y promover más actividades para la expresión de puntos de vista personales, así como de análisis de actitudes de superioridad o racistas que

podieran manifestarse dentro del grupo, lo cual redundaría en la mejor solución de conflictos y en la construcción de un espíritu democrático necesario para lograr un ambiente intercultural dentro del aula y en el centro escolar.

6.1.2 Competencias Procedimentales

A continuación se presentan y analizan los resultados del instrumento que se aplicó a los maestros en este rango (anexo 6) y que a partir de 13 indicadores pretende observar cuáles son las habilidades de los docentes para manejar una metodología que favorezca el uso de materiales para propiciar un ambiente intercultural. Aquí se considera la planeación, la incorporación al currículo de contenidos de la cultura indígena, la promoción de la comunidad indígena para participar en las actividades escolares y en general todas las estrategias que enriquecen el quehacer docente. La introducción de los contenidos interculturales a partir de la transversalidad, actividades para las relaciones grupales, manejo de dinámicas de autoestima, conocimiento, comunicación y escucha activa. El conocimiento pedagógico general de los contenidos de aprendizaje y las estrategias didácticas para la atención a la diversidad presente en la escuela y el aula. Proponen un trabajo pedagógico basado en la relación horizontal entre los alumnos y padres indígenas con el resto de la comunidad mestiza. El aprendizaje de las lenguas indígenas se valora como un contenido intercultural para la enseñanza al considerarse un puente básico entre los conocimientos socioculturales y las prácticas pedagógicas.

Gráfica No. 15 Materiales multilingües



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 6.

El 50% nunca los utiliza y el 50% a veces lo hace. Lo cual refleja la formación monocultural de los docentes pues no consideran el uso de materiales en otra lengua que no sea la suya. Será importante rescatar el uso de materiales en lenguas indígenas y valorarlo como un contenido intercultural para la enseñanza. Este indicador permite observar la negación y ocultación de la diversidad y condiciona a los niños indígenas para construir una autorepresentación de inferioridad en el medio escolar, que los predispone para ocultar y desvalorizar sus saberes y conocimientos propios.

Gráfica No. 16 Participación



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 6.

El 38% dice que siempre, el 50% dice que a veces y el 12% que nunca. Es evidente que no se aprovecha la diversidad lingüística como una oportunidad de

aprendizaje para incorporar el conocimiento cultural de los indígenas a las prácticas pedagógicas y la valoración de sus saberes. Lo cual se considera como un elemento importante a considerar en los ajustes a la intervención.

Gráfica No. 17 Literatura indígena



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 6.

El 75% dice que a veces y el 25% que nunca. Se advierte un mayor uso de la literatura indígena dentro de las prácticas docentes, aunque no es una estrategia que se utilice de manera constante ni por todos los profesores, sin embargo es un intento por reconocer su cultura y tomar conciencia de sus propios valores, para reflexionar y profundizar en ellos.

Gráfica No. 18 Planeación



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 6.

El 75% contesta que a veces y el 25% dice que nunca. Lo cual nos indica que aun no se consolida la competencia para la adaptación curricular que considere la realidad pluricultural y plurilingüe distintiva de México y presente en el plantel.

Gráfica No. 19 Aportes culturales



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 6.

El 25% manifiesta que siempre, el 50% que a veces y el 25% que nunca. Se requiere fortalecer al docente con estrategias para incluir en su planeación el conocimiento indígena y relacionarlo con el conocimiento propuesto en el curriculum oficial.

Gráfica No. 20 Valoración

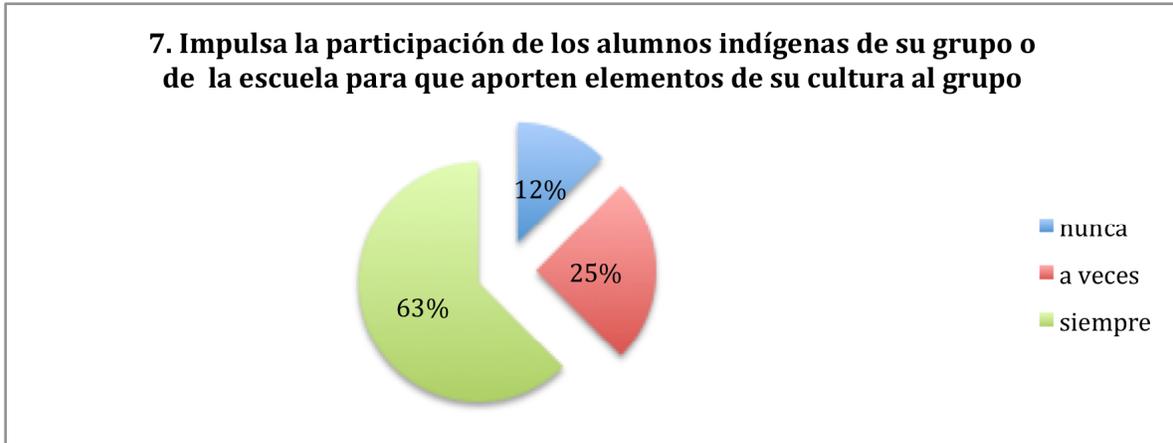


Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 6.

El 88% manifiesta que siempre y el 12% dice que a veces. De lo anterior se desprende que se manejan los temas incluidos en los programas de estudio

respecto a los grupos indígenas, lo cual favorece el reconocimiento a la riqueza cultural que estos aportan a nuestro país.

Gráfica No. 21 Participación



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 6.

El 63% dice que siempre, el 25% dice que a veces y el 12% dice que nunca. Si bien es cierto que se obtuvo un buen porcentaje respecto a involucrar a los chicos indígenas, todavía se requiere promover la participación de cada uno de ellos y avanzar en la valoración del conocimiento indígena, superando la discriminación y dominación en el proceso de escolarización de los niños indígenas.

Gráfica No. 22 Análisis crítico

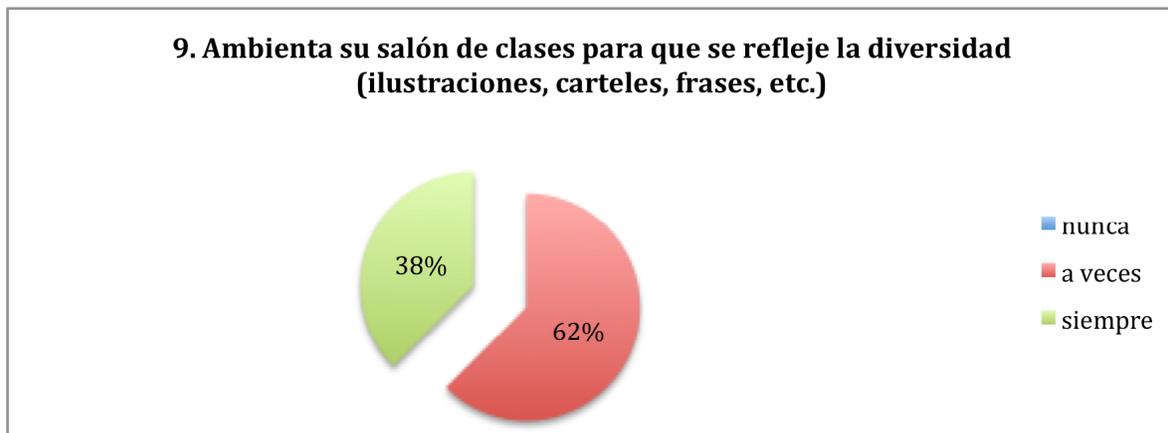


Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 6.

El 38% contesta que siempre y el 62% dice que a veces. Lo cual nos indica que falta constancia e intensidad en el trabajo crítico para reconocer la discriminación

que de manera sistemática, a través de los medios, se ejerce hacia los grupos minoritarios, generando prejuicios y discriminación, además de reforzar los estereotipos y actitudes negativas respecto a ellos.

Gráfica No. 23 Diversidad



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 6.

El 38% contesta que siempre y el 62% dice que a veces. En este aspecto es necesario impulsar aun más la valoración y el respeto por las diferencias a través de elementos gráficos, ilustraciones y mensajes que hagan visibles a los alumnos indígenas ante la comunidad escolar, además de eliminar las actitudes intolerantes y de superioridad de los alumnos mestizos hacia los niños indígenas.

Gráfica No. 24 Arte

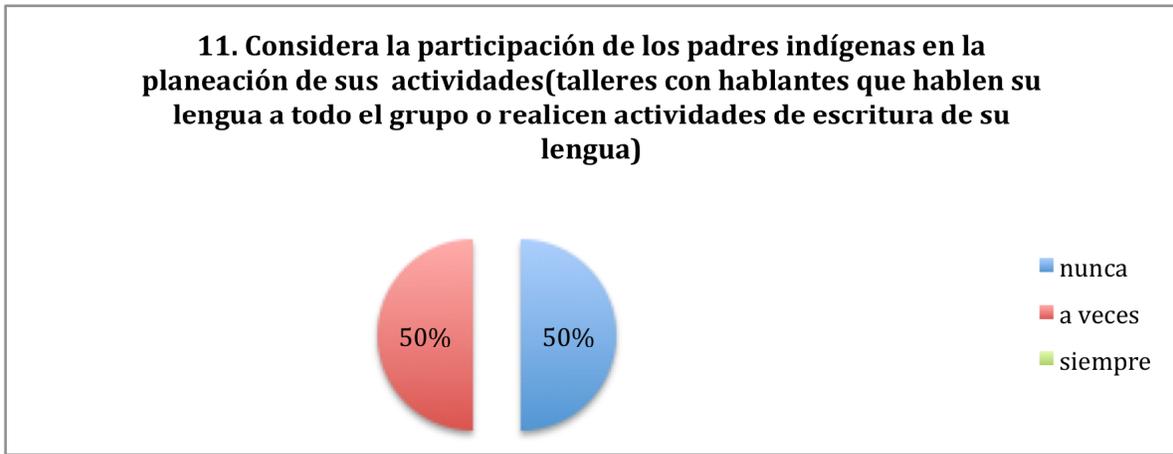


Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 6.

El 25% contesta que siempre y el 75% dice que a veces. Lo que refleja un nivel muy bajo del aprovechamiento del arte como un recurso invaluable en el

reconocimiento de las expresiones, justamente artísticas, de la diversidad cultural de México.

Gráfica No. 25 Hablantes indígenas



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 6.

El 50% contesta que a veces y el 50% dice que nunca. Sin duda es un indicador de la escasa promoción dentro de las actividades programadas por el docente para abrir los espacios de convivencia para la manifestación de costumbres y tradiciones de la comunidad indígena que enriquecerían al resto del grupo de sus alumnos, además de brindarles la oportunidad de conocer y valorar nuestra identidad nacional.

Gráfica No. 26 Exposición

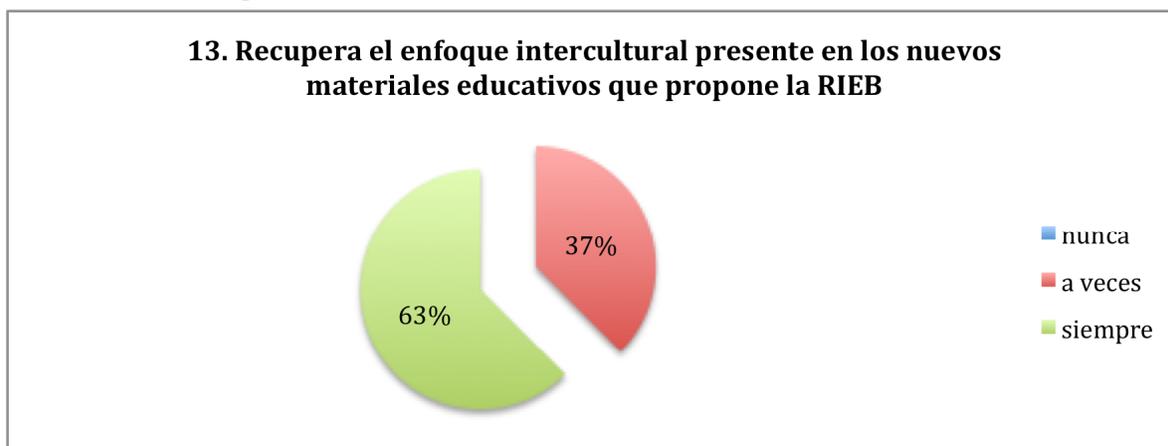


Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 6.

El 38% dice que siempre, el 37% dice que a veces y el 25% dice que nunca. Un porcentaje muy bajo de docentes recupera esta estrategia para acercar, de

manera directa, la cultura indígena, a la comunidad escolar a través de productos y artesanías elaboradas por sus alumnos indígenas, lo que permitiría una relación horizontal y más equitativa, ofreciendo oportunidades para la comunicación entre personas de concepciones, ideas, aptitudes y habilidades diferentes.

Gráfica No. 27 Enfoque



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 6.

El 63% contesta que siempre y el 37% dice que a veces. Aun hay trabajo por realizar para lograr que todos los profesores recuperen los elementos del enfoque intercultural propuestos en el Plan y los programas de estudio de la RIEB.

Después de realizar el análisis cuantitativo y cualitativo de cada uno de los indicadores que componen este instrumento, se puede concluir que, el desarrollo de las competencias docentes procedimentales se encuentran en un nivel muy bajo de desarrollo entre los profesores de la escuela Insurgente Morelos. Los resultados menos halagadores se obtienen en los porcentajes de solo el 50% en la utilización de materiales en lenguas indígenas, y en considerar la participación de los padres indígenas en la planeación de actividades para la promoción de su lengua. No se obtuvieron resultados satisfactorios en la promoción de cultura indígena a partir de los propios alumnos, así como el uso mínimo de la literatura para que a través de juegos, canciones, lectura, narraciones, etc. se favoreciera el conocimiento de las costumbres de sus regiones de origen, tampoco hay un trabajo constante respecto a incorporar en la planeación los aportes culturales de los grupos indígenas con presencia real en el plantel, ni de otras comunidades

indígenas que componen el mosaico pluricultural y plurilingüe de nuestro país. Los resultados nos muestran un nivel muy bajo en cuanto a promover la reflexión y la crítica de estereotipos negativos, que discriminan a los indígenas y que se observan de manera cotidiana en los diversos medios de comunicación, a lo que se agrega la escasa utilización de materiales gráficos, visuales y escritos dentro de las aulas para el reconocimiento de la diversidad cultural. En cuanto a la implementación del arte para sensibilizar y conocer las manifestaciones culturales y artísticas de los grupos indígenas no se lograron grandes resultados. Hace falta trabajo para favorecer la participación de los alumnos y padres de familia indígenas en las diversas actividades que los profesores realizan en el aula y en el plantel, tendientes a la apreciación y el disfrute de sus expresiones artísticas, al uso social de su lengua, a compartir sus tradiciones y costumbres, para impulsar una verdadera relación horizontal entre todos los integrantes de la comunidad escolar, que permita eliminar los prejuicios, los estereotipos y el racismo introyectado hacia los indígenas y en general hacia los grupos minoritarios. Será necesario impulsar las estrategias metodológicas, el dominio de procedimientos y habilidades de los profesores para potenciar sus intervenciones psicopedagógicas en el manejo de la diversidad lingüística y cultural que permitan superar la discriminación y dominación en los procesos de escolarización de los niños indígenas.

6.1.3 Competencias Conceptuales

Para reconocer el desarrollo de las competencias docentes conceptuales referente a la interculturalidad, se diseñó un instrumento compuesto por 24 indicadores (anexo 7) que busca indagar el marco teórico conceptual que prevalece en los docentes acerca de diferentes categorías que se encuentran implícitas en la interculturalidad, y que orientan sus opiniones y actitudes en la práctica docente. La ideología de los profesores marca las posibilidades y limitaciones de las transformaciones escolares, de ahí la importancia de reconocer las concepciones, opiniones, creencias e ideas que en ellos subyacen, puesto que las mismas, modelan las características de su actuar ante la diversidad. Es por ello que los

conocimientos y las herramientas conceptuales que los maestros poseen al respecto de la interculturalidad son definitorios para sus intervenciones psicopedagógicas. Sin duda tener referentes claros sobre las categorías de identidad, cultura, lengua, diversidad, multiculturalidad, que son inherentes a la interculturalidad, permitirá una formación profesional que implique actitudes y comportamientos congruentes con los principios fundamentales del enfoque intercultural. Se presentan a continuación los resultados obtenidos de cada indicador, haciendo una evaluación cuantitativa y cualitativa de los mismos de manera individual y al final de la misma se realiza una reflexión colectiva de todos ellos.

Gráfica No. 28 Diversidad étnica



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 7.

El 87% dice que es cierto y el 13% que esta aseveración es falsa. Lo anterior refleja que en su mayoría, los docentes tienen claro que nuestro país es un mosaico pluricultural, tanto de los pueblos originarios, como de los inmigrantes de diversas latitudes del planeta, sin embargo para la totalidad de ellos debería ser bien conocido que la diversidad cultural es un rasgo distintivo que nos marca en la comida, las tradiciones, la lengua, etc. a lo largo y ancho de México, por lo que se deberá considerar como un aspecto a trabajar hasta lograr el 100%.

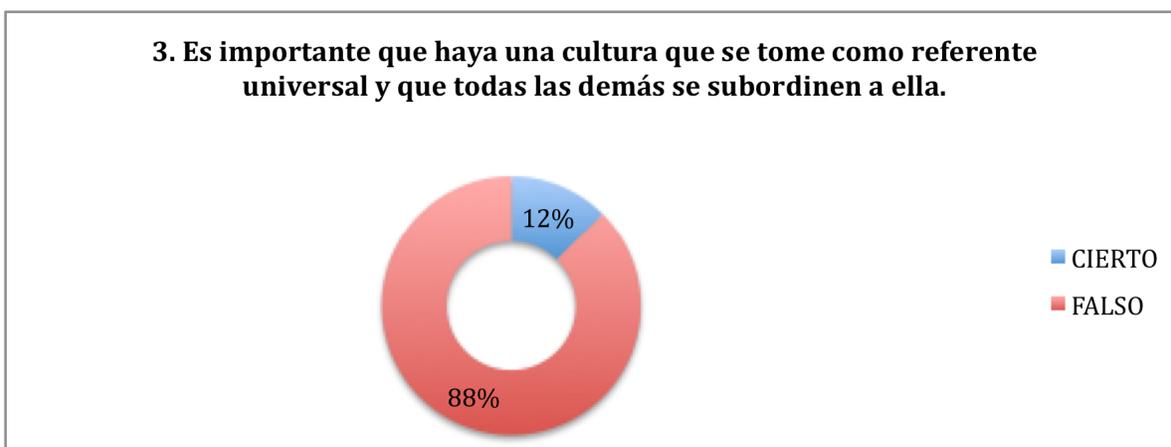
Gráfica No. 29 Reconocimiento a la diversidad



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 7.

El 67% contesta que es cierto y el 33% que es falso. Si bien es cierto que el porcentaje más alto se inclina a reconocer que se realizó esta reforma constitucional, hay un número importante de profesores que lo ignoran lo cual es preocupante dadas las implicaciones que lo anterior conlleva en su práctica docente. Lo anterior refleja un desconocimiento del marco normativo por una tercera parte de los maestros, por lo que se requiere continuar analizando el aspecto legal que sustenta a la interculturalidad en nuestro país.

Gráfica No. 30 Cultura universal

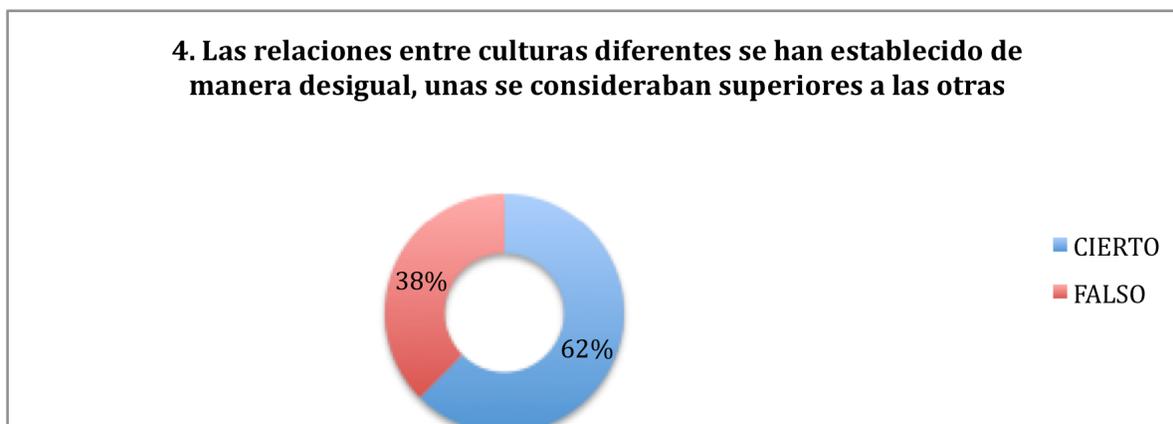


Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 7.

El 12% contesta que es cierto y el 88% dice que es falso. Se observa que la inmensa mayoría de docentes rechazan esta afirmación, aunque resulta preocupante que todavía persista la creencia en algunos de ellos, de una cultura

superior que subordine a las demás, toda vez que la relación horizontal entre las culturas es un rasgo necesario para la interculturalidad. Se requiere que el colectivo docente analice esta afirmación para revalorar a los grupos indígenas y considerar la importancia de una relación democrática en la que se rescate la riqueza de sus saberes y dejen de considerarlos inferiores a la cultura mestiza.

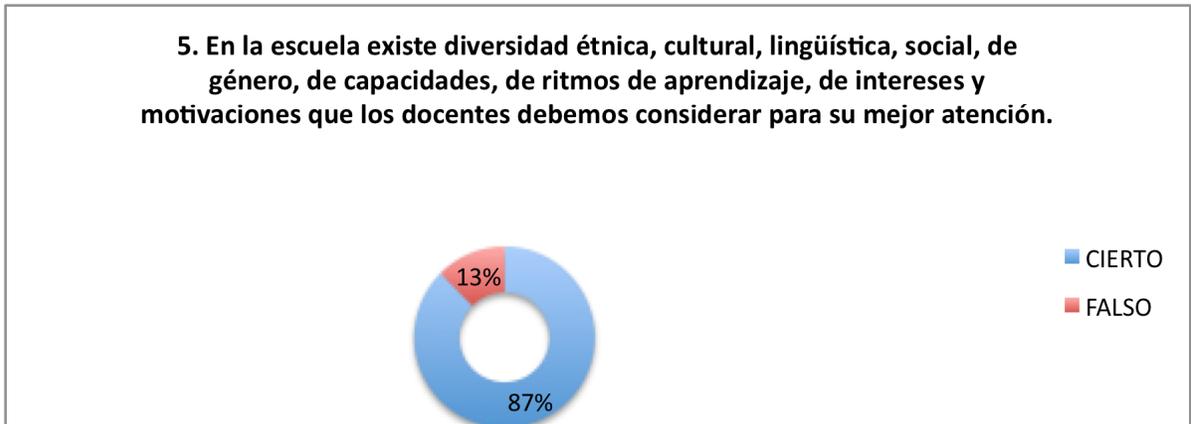
Gráfica No. 31 Culturas diferentes



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 7.

El 62% dice que es cierto y el 38% que es falso. Se advierte que la mayoría de los profesores reconoce las desigualdades que a lo largo de siglos se han establecido entre la cultura dominante y los diferentes grupos indígenas, promoviendo la discriminación, los prejuicios y la desvalorización de las culturas originarias. Tomar conciencia de esta afirmación permite construir un trabajo pedagógico basado en la relación horizontal entre los alumnos indígenas y los mestizos. Será importante reflexionar al respecto con los docentes que respondieron diciendo que es falso.

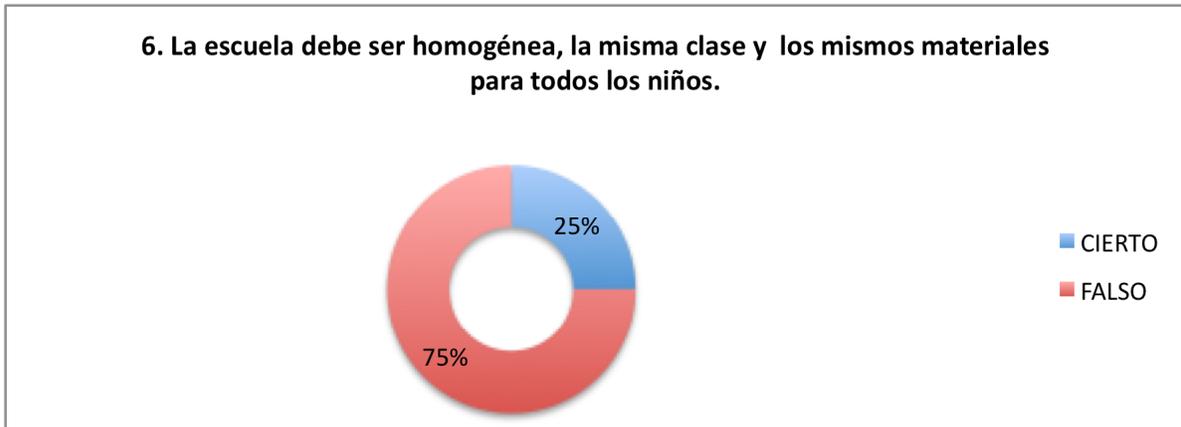
Gráfica No. 32 Escuela diversa



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 7.

El 87% dice que es cierto y el 13% que es falso. Los profesores pueden promover la homogeneidad a través de códigos, valores y principios de la ideología dominante o bien reconocer la diferencia y encontrar la ventaja pedagógica que la misma nos ofrece, promoviendo valores compartidos que nos alejen de la exclusión y la discriminación, especialmente en los procesos de escolarización de los niños indígenas. La mayoría reconoce la diversidad dentro del grupo y la importancia de considerarla en la adaptación curricular con énfasis en los procesos individuales de aprendizaje. Resulta increíble que algunos de los profesores no adviertan la diversidad cultural representada por los alumnos indígenas cuando es evidente que incluso hablan muy mal el español y se comunican entre ellos en mixteco.

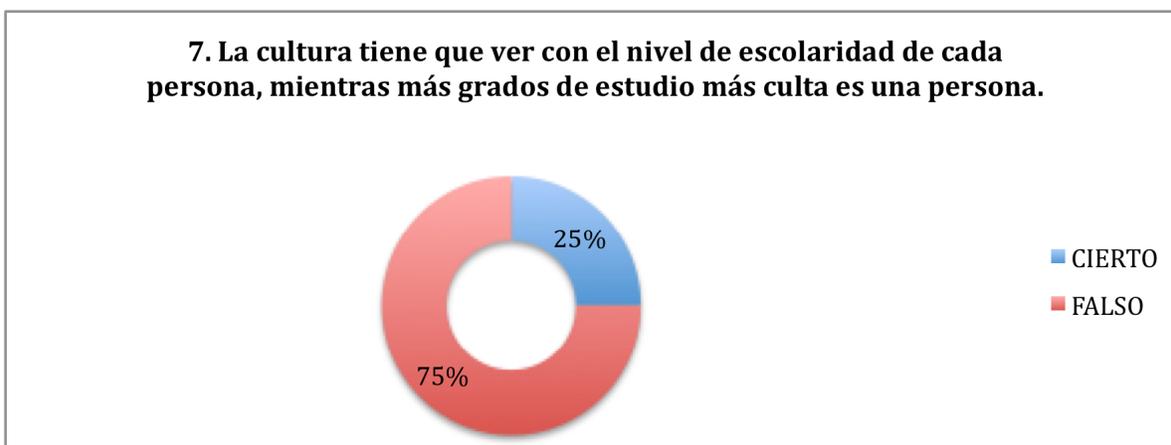
Gráfica No. 33 Escuela homogénea



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 7.

El 25% dice que es cierto y el 75% dice que es falso. La totalidad de los profesores debe considerar la heterogeneidad, elaborar dispositivos de diferenciación tomando en cuenta las necesidades educativas personales de los chicos y adecuar las actividades de enseñanza y evaluación a las situaciones específicas de los más avanzados, con necesidades educativas especiales, los alumnos indígenas, con rezago escolar, estilos de aprendizaje, etc. la mayoría de los docentes ha rebasado este paradigma aunque, una cuarta parte de ellos requiere investigar y discutir acerca de los estilos de aprendizaje, los saberes previos, y el origen cultural de los chicos y apoyarlos realizando las adecuaciones correspondientes en los contenidos y en la metodología a utilizar. La escuela intercultural debe trabajar para evitar discriminaciones o desventajas educativas.

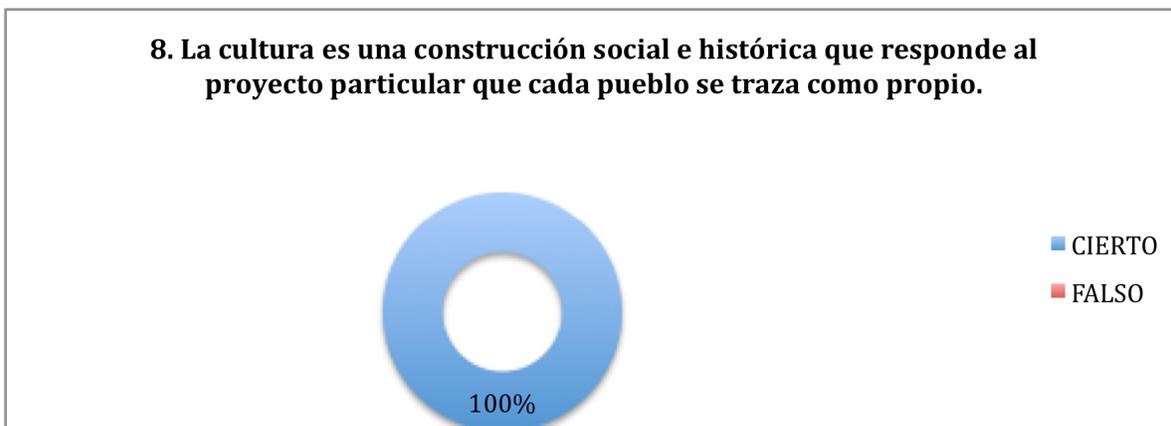
Gráfica No. 34 Cultura vs escolaridad



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 7.

El 25% dice que es cierto y el 75% manifiesta que es falso. Este indicador explora el concepto de cultura que subyace en los profesores, si bien la mayoría rechaza la afirmación, una cuarta parte de los docentes no consideran valiosos los saberes que una persona adquiere fuera de la escuela y solo legitiman los conocimientos validados en los programas escolares. Un individuo no requiere asistir a la escuela para poseer la cultura propia del grupo al cual pertenece, la escuela solo representa un escenario alternativo de aculturación para algunos grupos culturales, sin embargo no es el único espacio, por lo tanto no se debe confundir la acumulación de títulos académicos con cultura. Así que las comunidades indígenas no deben ser consideradas como incultas, aunque la gran mayoría no ha asistido a la escuela, así como los individuos carentes de escolaridad. Este aspecto es muy importante ya que el marco conceptual se ve reflejado en lo actitudinal y procedimental que es el campo fértil para la exclusión y la discriminación hacia seres humanos provenientes de grupos culturales diferentes al nuestro.

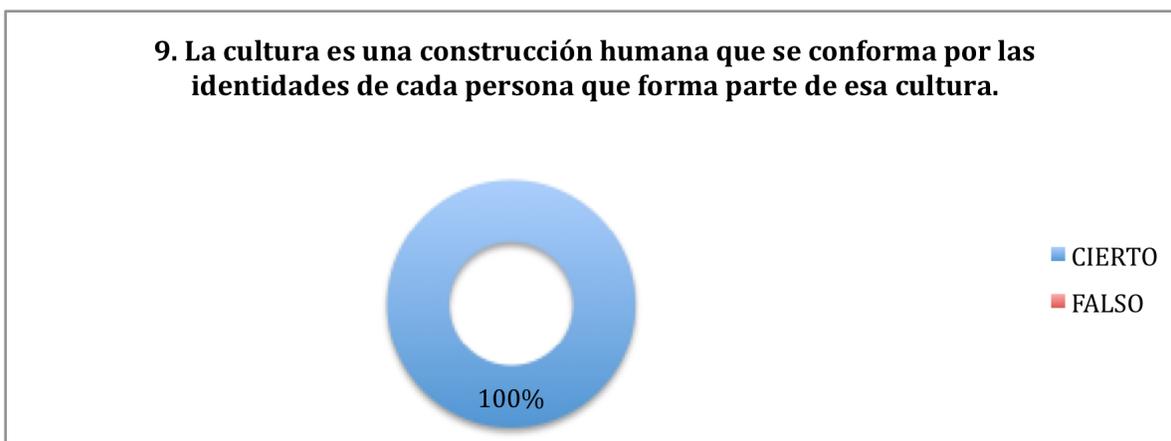
Gráfica No. 35 Cultura



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 7.

El 100% dice que es cierto. Con este indicador se sigue indagando el concepto de cultura. Los docentes reconocen que todos los pueblos son portadores de cultura, y que responde a las necesidades y a las circunstancias de los pueblos. Entendiendo a la cultura como esa red creada por el ser humano que se conforma por conocimientos, creencias, mitos, instituciones y prácticas para adaptarse al mundo y asegurar su reproducción y persistencia.

Gráfica No. 36 Cultura identidad



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 7.

El 100% manifiesta que es cierto. En su totalidad los profesores coinciden en reconocer a la cultura como el tejido social que permite la construcción de la identidad de sus integrantes, a través de la lengua, las artes, los mitos, las creencias, etc. y que a su vez en la suma de las identidades conforman la

identidad del grupo al cual pertenecen. De ahí la importancia de conocer los antecedentes culturales de nuestros alumnos en vez de juzgarlos por nuestros propios estándares.

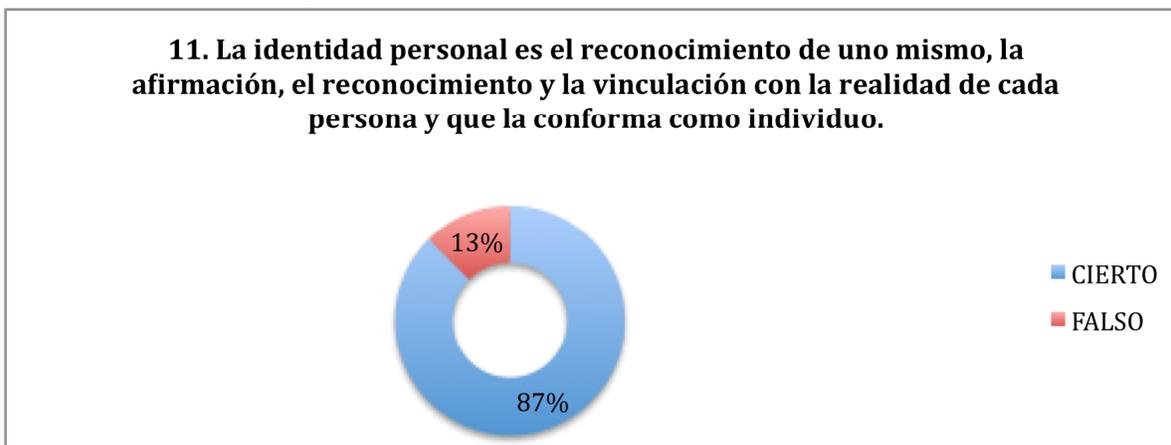
Gráfica No. 37 Identidad colectiva



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 7.

El 87% contesta que es cierto y el 13% dice que es falso. Se explora el nivel ético-simbólico de la cultura que se conforma por las costumbres, las tradiciones, el sistema de valores, la relación con la naturaleza, la concepción de lo sagrado, la creación, la vida y la identidad del grupo. Estos elementos se consideran originales y no transferibles entre culturas. Es importante reconocerlos para comprender que justamente son los que permiten la cohesión entre los individuos pertenecientes a un mismo grupo cultural y a su vez, conforman su identidad colectiva. El respeto a las personas con diferentes formas de pensar y de sentir, parte de entender las expresiones propias de su cultura y no intentar cambiarlas ni considerarlas inferiores a las nuestras.

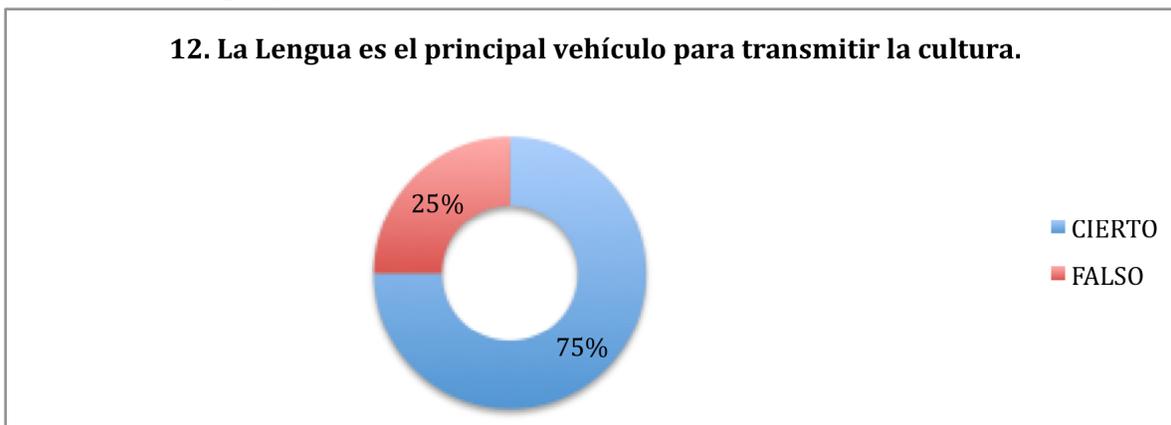
Gráfica No. 38 Identidad personal



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 7.

El 87% manifiesta que es cierto y el 13% que es falso. El concepto de identidad es clave para promover el proceso de enseñanza-aprendizaje en cada alumno. En su identidad se cristalizan todos los saberes que social e individualmente lo conforman, así como las representaciones significativas de la realidad mismas que están marcadas por las actividades de su comunidad y de su familia. La mayoría de los profesores reconoce esta afirmación como válida.

Gráfica No. 39 Lengua y cultura

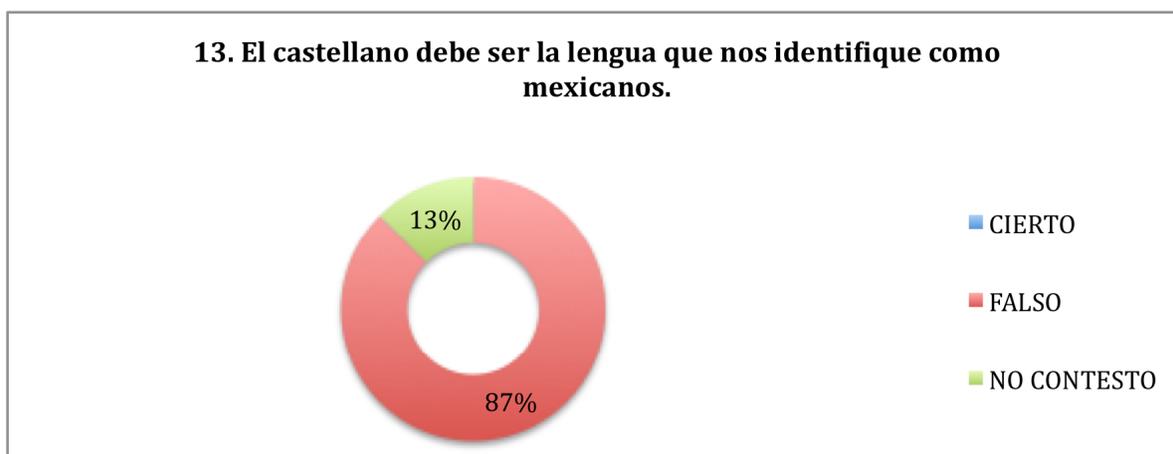


Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 7.

El 75% contestan que es cierto y el 25% que es falso. Otro elemento sustantivo de cualquier cultura es la lengua. A través de ella, se posibilita la comunicación y transmisión de los saberes de una generación a otra. La lengua es un elemento palpable de la cultura de cada individuo por ello, es injusto negarles a los alumnos

indígenas, la oportunidad de aprender en el espacio escolar en su lengua materna, la educación intercultural requiere promover la lengua de los diversos grupos culturales que en ella conviven. La mayoría de los profesores reconoce su importancia como el principal vehículo para la transmisión cultural, lo que resulta necesario para promover el uso de la lengua indígena dentro de las actividades escolares y no restringirla a la vida familiar de los chicos. Una cuarta parte de los docentes difiere de la afirmación. Se requiere trabajar para desarrollar la confianza y la seguridad de nuestros alumnos indígenas en su propia cultura y brindarles un ambiente propicio para compartirla a través de su lengua y promoviendo la participación de sus familias.

Gráfica No. 40 El castellano



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 7.

El 13% no contestó y el 87% dice que es falso. La mayoría de los profesores rechaza esta afirmación en la que se encuentra implícita la concepción del Estado-Nación monocultural y que propuso al castellano como la lengua nacional, y que pretendía incorporar a la diversidad indígena a la nación moderna. Este indicador nos permite observar el reconocimiento y la valoración a las lenguas originarias.

Gráfica No. 41 Dialectos



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 7.

El 50% dice que es cierto, el 37% dice que es falso y el 13% no contestó. Al respecto se explora la información de los docentes sobre la connotación despectiva que llama dialectos a las lenguas indígenas al restarles valor por carecer de escritura. La mitad de ellos considera dialectos a estas lenguas, por lo que será necesario reflexionar acerca de lo que significa llamarlas de ese modo y también de la importancia de los libros de texto en lenguas indígenas

Gráfica No. 42 Elementos culturales

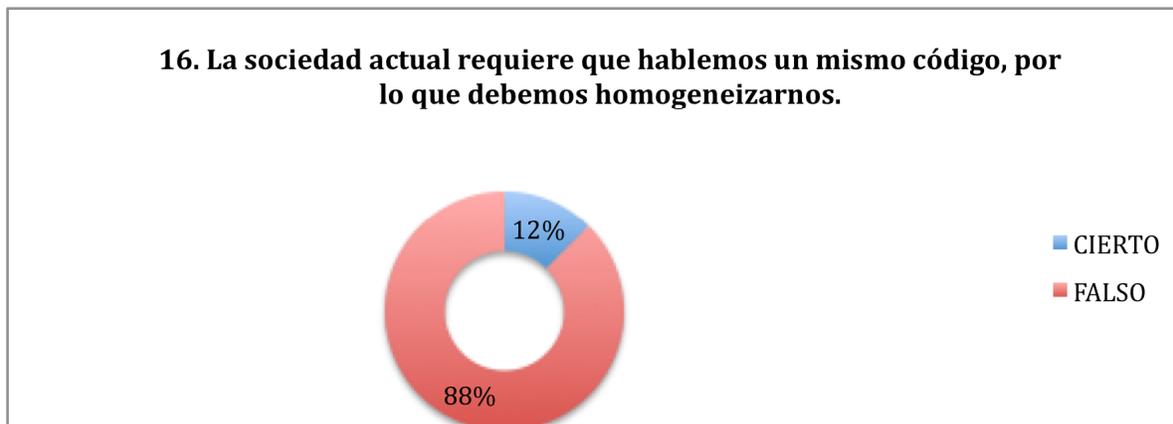


Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 7.

El 100% dice que es cierto. El respeto y la tolerancia a otras visiones del mundo son elementos básicos en la interculturalidad. A través de ellos se promueve la interacción positiva entre individuos de diferentes culturas y se evita la pérdida de

valores culturales, superando el racismo, la discriminación y la exclusión social. Y lo más importante de todo, es que favorece el aprendizaje mutuo. Se parte de lo anterior para compartir las diferencias dentro del aula.

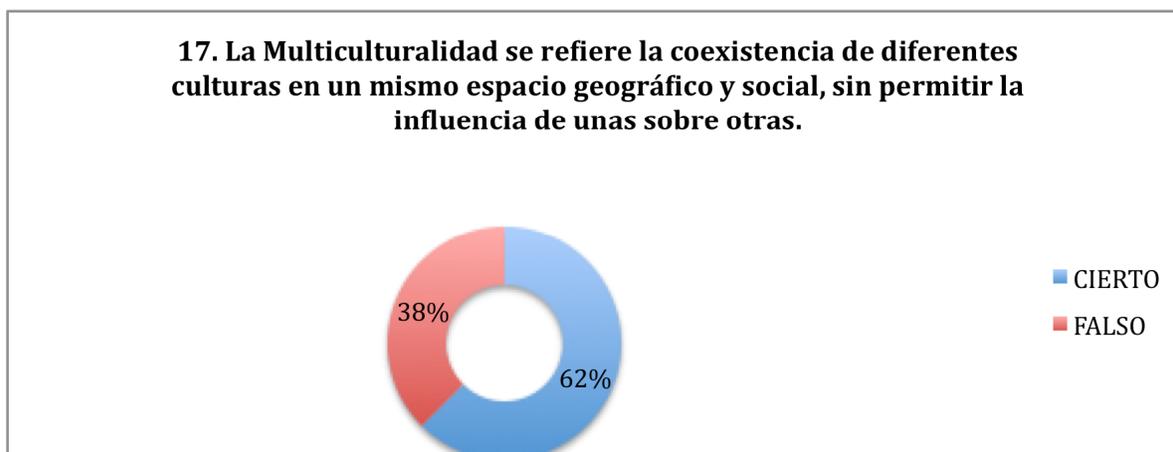
Gráfica No. 43 Sociedad homogénea



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 7.

El 12% dice que es cierto y el 88% dice que es falso. La diversidad cultural es una fuente de riqueza y debe verse como un abanico de posibilidades antes que como una limitación para la convivencia entre los seres humanos.

Gráfica No. 44 Multiculturalidad



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 7.

El 62% dice que es cierto y el 38% dice que es falso. Reconocer la diferencia entre conceptos parecidos nos permite expresar con claridad la idea que se contiene en cada uno de ellos. El marco conceptual de la interculturalidad es importante para el desarrollo de la misma.

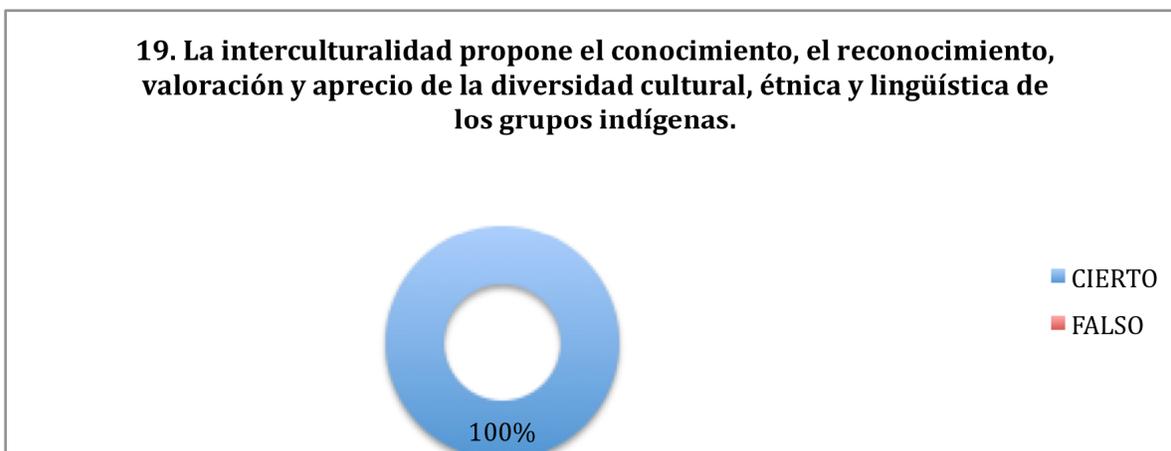
Gráfica No. 45 Interculturalidad



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 7.

El 100% contesta que es cierto. Los docentes del plantel ya se apropiaron del concepto de interculturalidad y reconocen que es una gran oportunidad para el diálogo respetuoso y digno entre grupos humanos con identidades y culturas particulares y el intercambio, con la convicción de que las culturas se desarrollan en la interacción.

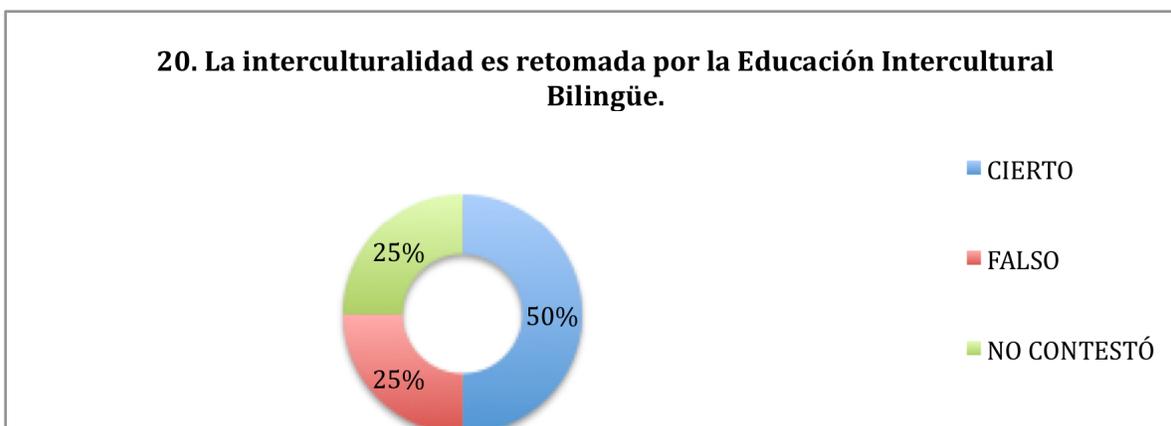
Gráfica No. 46 Propuesta intercultural



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 7.

El 100% contesta que es cierto. Los profesores en su totalidad reconocen que la interculturalidad promueve el interés por las culturas ajenas y la disposición por aprender de ellas, superando el etnocentrismo a partir del respeto, tolerancia, intercambio y dialogo productivo entre diferentes.

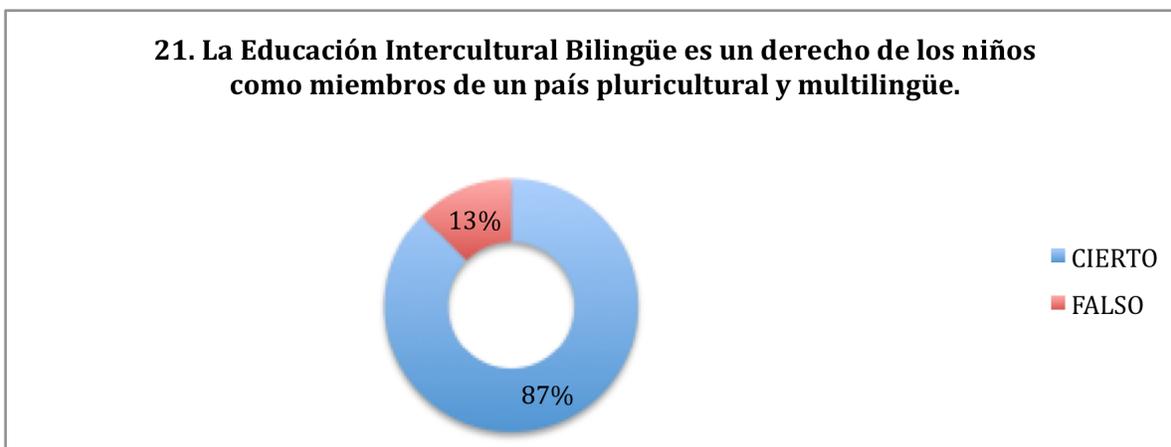
Gráfica No. 47 Educación Intercultural



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 7.

El 50% dice que es cierto, el 25% dice que es falso y el 25% restante no contestó. Este indicador indaga acerca de la información que los profesores tienen acerca de la Educación Intercultural Bilingüe como una propuesta educativa para formar a los alumnos y maestros en la interculturalidad. Se observa falta de información al respecto en la mitad de los docentes del plantel.

Gráfica No. 48 Educación Intercultural un derecho



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 7.

El 87% dice que es cierto y el 13% que es falso. Este indicador indaga la información del docente respecto a la relación que existe entre la Educación Intercultural Bilingüe y su correspondencia con la realidad de los niños indígenas de nuestro país. Cabe señalar que esta propuesta educativa busca ofrecer una educación indígena de calidad.

Gráfica No. 49 Cultura universal



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 7.

El 100% dice que es falso. Este indicador pretende reconocer la concepción eurocentrista en la cual se sustentó la educación a lo largo de décadas y que ignoró la riqueza cultural de los pueblos originarios, poniendo sus ojos principalmente en la cultura griega como la más excelsa de todas las culturas.

Gráfica No. 50 Culturas iguales



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 7.

El 100% contesta que es cierto. En este indicador se da continuidad a la pregunta anterior, para corroborar que los docentes se han formado una concepción de que todas la culturas se deben considerar en un plano de igualdad.

Gráfica No. 51 Globalización



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 7.

El 12% dice que es cierto y el 88% dice que es falso. Se plantea este indicador para observar si subsiste en los profesores el paradigma de que lo indígena debe de quedar en el pasado como un elemento anacrónico sin correspondencia con el mundo actual. La mayoría de los docentes no considera válida esta afirmación.

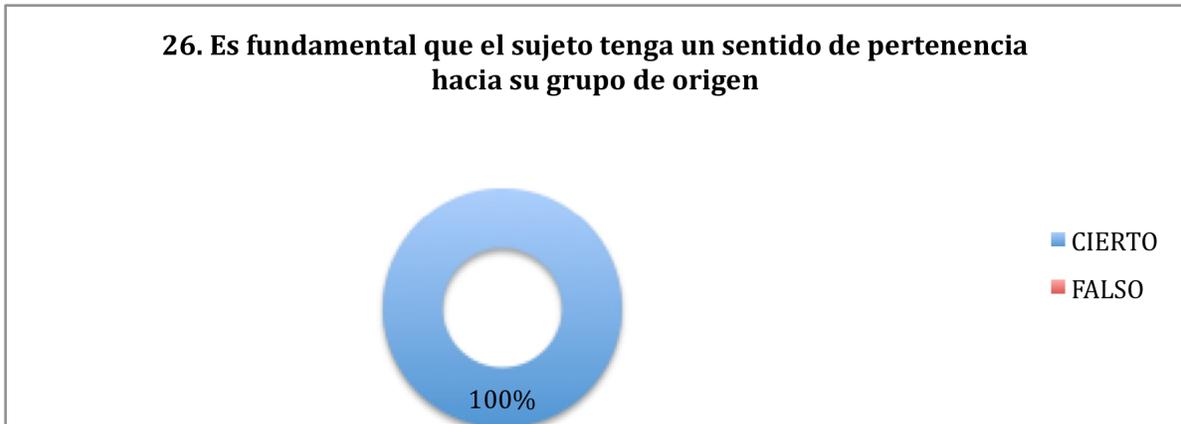
Gráfica No. 52 EIB una propuesta justa y respetuosa



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 7.

El 75% dice que es cierto y el 25% dice que es falso. A través de este indicador se indaga la información del docente acerca de los objetivos de la Educación Intercultural Bilingüe, que se propone formar una nueva ciudadanía libre de prejuicios, racismo y exclusión. La cuarta parte de los profesores demuestra su desconocimiento de los mismos.

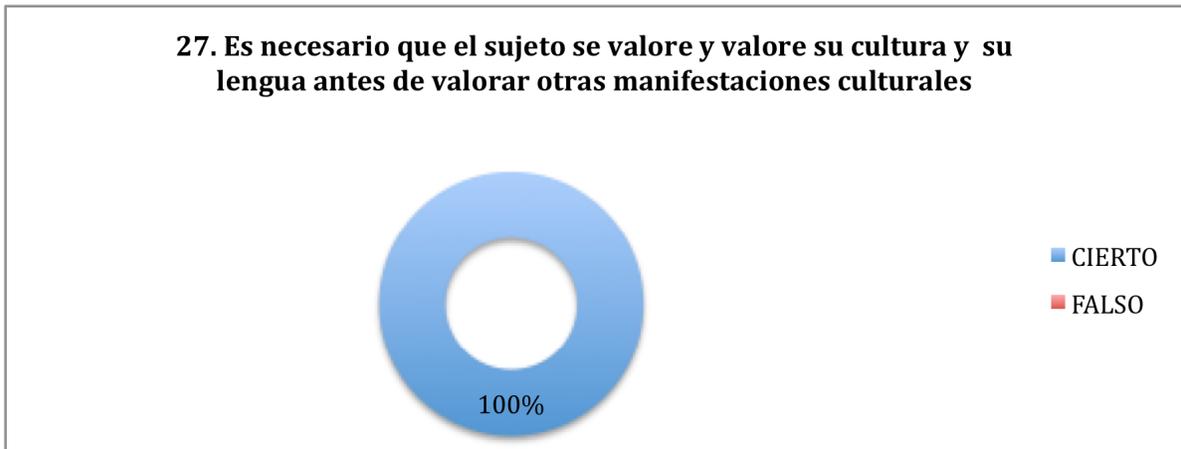
Gráfica No. 53 Pertenencia



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 7.

El 100% contesta que es cierto. A través de esta afirmación se busca conocer la importancia que los maestros le otorgan a la identidad individual y colectiva de cada individuo y el respeto que cada uno de ellos se merece.

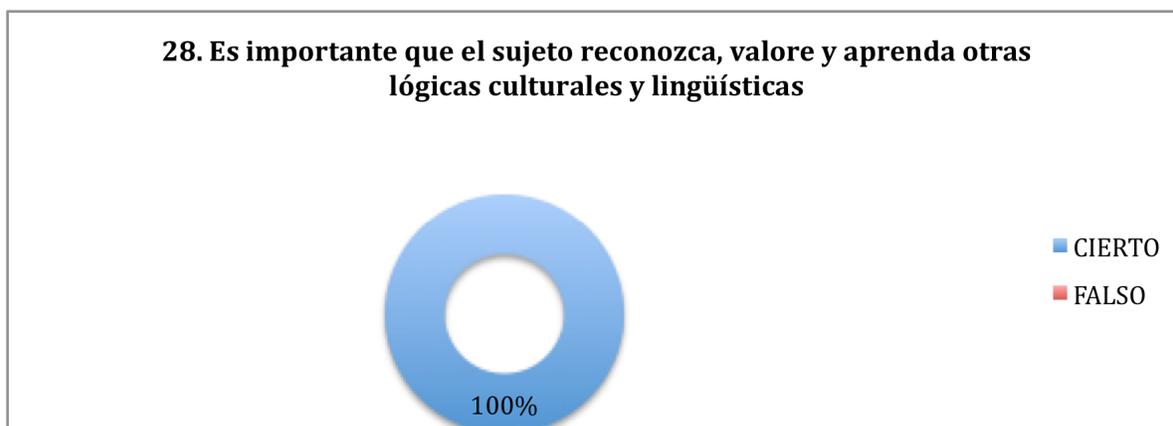
Gráfica No. 54 Cultura de origen



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 7.

El 100% contesta que es cierto. Este indicador es importante para reconocer en los profesores el respeto que manifiestan a la cultura de origen de sus alumnos y no imponerles su cultura como superior a la de ellos. De lo anterior se desprende el clima de aula que se promueva, las adecuaciones curriculares que incorporen elementos de las diferentes culturas tanto indígenas como mestizas.

Gráfica No. 55 Relación intercultural



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del anexo 7.

El 100% contesta que es cierto. Este indicador es clave para promover la interacción entre chicos con culturas diferentes aprovechando las convergencias, los vínculos y los valores entre las mismas. Propiciando que los alumnos valoren y respeten las diferencias de género, etnia, religión, creencias, apariencia y capacidad física, intelectual, emocional, entre otras, para un enriquecimiento mutuo y permanente.

Después de realizar el análisis cuantitativo y cualitativo de cada uno de los ítems planteados para reconocer las competencias conceptuales de los profesores al respecto de la interculturalidad, se observan puntos débiles en el manejo del marco normativo que sustenta e impulsa a la educación intercultural, por ejemplo, se desconocen por más de la tercera parte de los docentes, la reforma constitucional de 1992, en la que se reconoce la diversidad cultural y lingüística de México. También sorprende que algunos docentes ignoren la composición pluricultural y plurilingüe de nuestro país, máxime que todos los días conviven con alumnos indígenas y con sus familias.

Otros parecen no advertir las relaciones desiguales que se establecieron entre las culturas y que ha generado discriminación, exclusión y marginación a los pueblos originarios, en detrimento de sus condiciones de vida. La mayoría de los profesores considera importante la diversidad dentro del aula aunque un número

importante aun cree que la clase debe ser homogénea. Se advierte que se relaciona la cultura con el nivel de escolaridad por la cuarta parte de los docentes. Se reconoce a la cultura como una construcción colectiva de los pueblos y a la identidad como un fruto de esos esfuerzos. La lengua es considerada el principal vehiculo para la transmisión cultural. Se observan algunos tropiezos con el término de multiculturalidad no así con la interculturalidad. La Educación Intercultural Bilingüe no es muy conocida en sus objetivos ni en su correspondencia con la interculturalidad. Se reconocen a todas las culturas igualmente válidas y la importancia del respeto a la identidad y pertenencia cultural de cada ser humano evitando las imposiciones culturales.

Se reconoce como una necesidad el acercamiento a los referentes conceptuales de la educación, la interculturalidad y la educación intercultural bilingüe, así como de los marcos normativos correspondientes. Pues son necesarios como parte de esa preparación especial para acercarnos al diálogo con los otros, y cultivar una actitud positiva hacia las relaciones interculturales.

El conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio de la realidad pluricultural y plurilingüe distintiva de México son elementos básico en la formación conceptual de las competencias docentes para promover una educación intercultural.

CONCLUSIONES GENERALES

Resulta inconcebible que se haya ignorado durante siglos la cultura de los pueblos originarios en un país como el nuestro, que se jacta ante el mundo de la riqueza cultural que ellos representan, a través de sus artesanías, sus lenguas, tradiciones, vestido, costumbres, música, comidas, etc. Pero que al mismo tiempo los ha considerado en una posición de inferioridad, no solo en el ámbito económico, sino principalmente en el aspecto educativo, que invisibiliza sus aportes culturales y los ha discriminado de manera sistemática y prolongada por no adecuarse a la cultura occidental.

Tal y como se puntualiza en el capítulo 1, la multiculturalidad se define como el reconocimiento de diferentes culturas que comparten el mismo espacio geográfico y social pero que se mantienen ajenas unas de otras, es tan discriminadora y racista como el monoculturalismo que pretende homogeneizar a los diferentes grupos inmigrantes a la ideología y la hegemonía cultural del grupo étnico dominante de la sociedad de acogida. En contraparte se presenta el multiculturalismo como un modelo de organización social que valora la diversidad sociocultural y brinda la posibilidad de que la gente se entienda e interactúe sin perder su cultura o identidad. Su influencia teórica renovó la atención de la diferencia cultural en la escuela así como la generación de políticas educativas para su implementación. Propone considerar a la escuela como un espacio ideal para que todas las culturas alternen e interactúen en condiciones simétricas y equitativas, lo que se plantea como un enfoque intercultural en la educación o interculturalidad.

La interculturalidad o Interculturalismo se sustenta precisamente en la diversidad humana como oportunidad de intercambio y enriquecimiento que solo puede ser posible en un ambiente democrático y plural. Es producto de las experiencias educativas multiculturales de Estados Unidos y Europa, las cuales buscaron lograr el rendimiento y éxito escolar de las minorías étnicas de la población inmigrante.

Aunque también se sitúa su origen en los setentas en América Latina en donde cobró un sentido contestatario, antihegemónico, anticolonial y liberador.

Los indígenas no son diferentes sólo por su condición étnica, sino también porque la reestructuración neoliberal de los mercados agrava su desigualdad y exclusión dejándolos en condiciones vulnerables como desempleados, pobres, migrantes indocumentados, desconectados.

Las historias de vida de los grupos indígenas revelan diversas elecciones entre ellos, para algunos permanecer en sus comunidades ha sido una elección posible, para otros la migración fue su única alternativa, que a su vez los enfrentó a la necesidad de reconstruir su identidad para pertenecer a los lugares de acogida y tener más posibilidades de sobrevivir.²³⁴

Los avances de los pueblos indígenas se han dado en el área cultural, con la propuesta de educación bilingüe y la legitimación de comportamientos simbólicos. La afirmación antioccidental de las diferencias y la construcción de Estados indios autónomos no representan una solución real. Es necesario contar con leyes y políticas que garanticen el ejercicio de la diferencia en el medio urbano, en las migraciones nacionales e internacionales que reconozcan sus derechos universales. La sabiduría de los pueblos indígenas es una alternativa ante las prácticas destructivas relacionadas con la vida moderna occidental.²³⁵

Es importante resaltar que se deben eliminar la situación de los indígenas como alternos dentro del aula escolar, se debe priorizar la creación de ambientes en donde los alumnos sean incluidos, y puedan conectarse sin que se atropelle la diferencia o se les condene a la desigualdad, sino que se le reivindique como un ciudadano bicultural.

²³⁴ García, Canclini Néstor. Op. Cit. P. 53

²³⁵ García, Canclini Néstor. Op. Cit. Pp. 54-56

Paulatinamente se consolida el campo de conocimiento de la educación intercultural. Las reformas constitucionales reconociendo la diversidad cultural le dieron sin duda un gran impulso, y el tren de la globalización nos hizo conscientes de nuestras diferencias. El acercamiento a través de las tecnologías de la información y la comunicación con culturas tan diversas nos hace patente que hay muchas visiones del mundo y a la vez que nos amplía el horizonte nos afirma en la nuestra. A ello es importante agregar, la migración sin precedentes, en la búsqueda de mejores condiciones de vida que derivan en una coexistencia multicultural.

La escuela se convierte en un espacio privilegiado, en el cual se presentan los conflictos inherentes a la convivencia humana y que se hace aun mas patente, cuando las diferencias son mayores. Ante los retos que ello plantea se desarrollan estrategias educativas que van conformando la educación intercultural que propone evitar la discriminación y la estigmatización hacia las culturas minoritarias, y sustenta en cambio, una relación basada en el respeto y la igualdad.²³⁶

No existe una sola realidad en América Latina, coexisten diferentes proyectos como resultado de la complejidad social. Hay quienes destacan la diferencia y a partir de ella intentan autogobernar sus comunidades para negociar posiciones propias dentro de las naciones modernas. Otros colocan en el centro la desigualdad como resorte del cambio entendiéndola como producto de una historia de intercambios injustos, para remontarla con la movilización de frentes populares. Por último están los que consideran imprescindible la incorporación de los avances tecnológicos a través de renovar la educación, actualizar el sistema productivo y de servicios, utilizando todos los recursos modernizadores. Será difícil lograr transformaciones justas sino se consideran políticas que comuniquen a los diferentes, corrijan las desigualdades y conecten a las sociedades con la

²³⁶ Schmelkes, Sylvia. *La Educación Intercultural: Un Campo En Proceso De Consolidación*. En Revista Mexicana de Investigación Educativa. RMIE, ENE-MAR 2004, VOL 9, NUM 23, Pp. 9-13

información, con los repertorios culturales, de salud y bienestar expandidos globalmente.²³⁷ Solo el trabajo simultáneo en las tres pistas podría lograr resultados positivos, lo cual se relaciona con la ciudadanía planteada como el respeto a las diferencias, contando con los recursos mínimos de trabajo, salud, poder de compra, además de la educación y el uso de medios para acceder a la información. Lo contrario es la exclusión de cualquier ser humano.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, la interculturalidad como señalo en el Capítulo 2, ha sido trabajada desde décadas atrás tomando en consideración la importancia que se le ha dado en estos últimos años debido a la conformación de la sociedad diversa a causa de los movimientos migratorios, por causas económicos y sociales que nos han llevado a mirar la interculturalidad como una forma de relación en la convivencia y de trabajo áulico, por lo cual esta temática se ha incorporado en la currícula de educación básica en México como parte del trabajo de docentes y alumnos a través de las llamadas competencias, en el caso específico de las competencias docentes interculturales que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje en una escuela con matrícula intercultural en donde se debe de favorecer la interacción entre todos los involucrados en una institución educativa, sin menosprecio de los alumnos que proceden de alguna región del país, es por ello que en este trabajo se resalta la importancia de las competencias docentes como un proceso de gestión institucional de la dirección para proponer mejoras en el espacio áulico reconociendo en un análisis y reflexión profesional, de que el reconocimiento de los grupos indígenas debe de ser real y no solamente un buen discurso para atención a ellos, en este sentido en este documento se logró la concientización y el compromiso de reconocimiento, participación e incluir en todas las actividades al grupo de alumnos mixtecos, fortaleciendo las relaciones armoniosas y de trabajo que deben de existir en la escuela.

Las competencias interculturales señaladas en la RIEB nos dicen que el trabajo docente debe, como principio pedagógico, favorecer la inclusión para atender la

²³⁷ García, Canclini Néstor. Op. Cit. Pp. 77-81

diversidad y considera como rasgo del perfil de egreso, asumir y practicar la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística, por ello en este apartado se concluye que, el trabajo de competencias fortalece las habilidades, destrezas, las actitudes y los conocimientos del docente hacia el trabajo en el aula donde coexisten con diferentes estilos de aprendizaje y diferentes visiones del mundo, en donde a partir del trabajo implementado en el Modelo de Gestión para el Desarrollo de las Competencias Docentes Interculturales, el profesor logró desarrollar actitudes de tolerancia y respeto a la diversidad y la apertura hacia la atención a todos los alumnos independientemente de su procedencia cultural, interiorizarla, valorarla, reconocerla y hacerla propia, respetando sus propios juicios y valores.

De acuerdo a lo planteado en el capítulo 3, el nuevo modelo de planeación estratégica, da la oportunidad al colectivo docente de reconocer las problemáticas particulares de cada centro escolar y poder diseñar un Proyecto de centro que responda a las mismas. En él se reconoce la complejidad de las escuelas y la imposibilidad de crear una receta de cocina que resulte exitosa para todos los planteles. Sin embargo del grado de corresponsabilidad que asuma cada comunidad escolar dependen los niveles de logro obtenidos. Debe aprovecharse la oportunidad de asumirse como actores decididos a superar las dificultades y en la medida de lo posible proponer las acciones que las resuelvan generando las pautas para la gestión educativa con enfoque estratégico.

A partir de la gestión se implementó un modelo directivo que apoyó el trabajo de los docentes referente a las competencias interculturales con el cual se trabajó a lo largo de once sesiones, atendiendo a los aspectos actitudinales, procedimentales y conceptuales, que llevaron a la explicación, al análisis, a la interpretación y a la crítica el trabajo del docente con pocos referentes interculturales que en la implementación del modelo mejoró de manera sustancial las visiones y el trabajo como gestor de aprendizajes en cada una de las aulas y

que además le permitió ver de manera diferente a la interculturalidad en la escuela.

Como se expone en el capítulo 4, en el panorama internacional hay un consenso que promueve el respeto a la diversidad cultural, lingüística y espiritual representada por los diferentes pueblos indígenas. Se plantea la interculturalidad como herramienta para el reconocimiento de sus derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. La educación impartida por el Estado Mexicano a la comunidad indígena ha enfrentado obstáculos diversos, entre los que se pueden mencionar la falta de profesores bilingües, el difícil acceso a las comunidades, la extrema pobreza y recientemente la migración a las ciudades. Tal es el caso de la población indígena migrante inscrita en nuestro plantel, que nos ha impulsado a replantearnos nuestra labor y a capacitarnos para ofrecerles una educación intercultural a partir de construir un enfoque metodológico que considere los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales como recursos para enriquecer los aprendizajes de toda la comunidad escolar. Sin embargo enfrentamos la carencia de libros de texto en lengua indígena y de profesores bilingües. A lo anterior se agrega las problemáticas de la comunidad mixteca proveniente de Yucuquimi de Ocampo, Oaxaca, quienes han sufrido y siguen sufriendo exclusión, racismo y violación a sus derechos humanos, además de padecer la falta de servicios básicos, viviendas dignas, oferta de empleo, alimentación adecuada, educación pertinente para sus hijos y un largo etcétera.

La realidad actual de las comunidades indígenas que salen de sus pueblos en busca de oportunidades para mejorar sus condiciones económicas, rebasa la oferta educativa que la SEP ha diseñado para su atención, lo que nos enfrenta a la búsqueda de soluciones. En el Capítulo 5 se describe la propuesta de intervención para promover un ambiente intercultural en la escuela a partir de la implementación del Modelo de Gestión para el Desarrollo de las Competencias Docentes Interculturales. El acercamiento con la comunidad indígena con el

colectivo docente promovió el rompimiento de estereotipos y prejuicios, para dar paso a una revaloración de su cultura y una sensibilización ante sus dificultades. Recuperando el espacio escolar para fomentar las relaciones entre toda la comunidad escolar, en un plano de respeto e igualdad, revalorando a los alumnos indígenas y a sus familias, transformándolos, de ser los discriminados, a ser los protagonistas.

Se realizó un análisis de los avances y dificultades logrados por el colegiado a lo largo de esta intervención, en cada una de las competencias docentes previamente señaladas como actitudinales, procedimentales y conceptuales. A partir de tres instrumentos de evaluación, compuestos por un conjunto de indicadores, se expone el análisis cuantitativo y cualitativo obtenido en cada uno de ellos. Los docentes obtuvieron un alto porcentaje en los indicadores relacionados con las competencias actitudinales para la interculturalidad. Se promovieron valores como la amistad, la tolerancia y el respeto. Así como para la expresión de sentimientos y el respeto hacia las opiniones diferentes a las suyas, el uso de estrategias que favorecen la interacción y las relaciones horizontales entre los chicos.

Se concluye que, el desarrollo de las competencias docentes procedimentales, se encuentran en un nivel muy bajo entre los profesores de la escuela Insurgente Morelos, se requiere impulsar estrategias metodológicas que consideren juegos tradicionales, materiales de lectura, canciones, etc., que recuperen la cultura indígena, ya que no se incorporan los aportes culturales de los grupos indígenas del plantel. Es muy pobre el uso de materiales gráficos que reconocen el mosaico pluricultural y plurilingüe de nuestro país.

En lo que respecta al desarrollo de las competencias conceptuales para promover una escuela intercultural se observa que hay desconocimiento del marco normativo de México que sustenta la interculturalidad. Es necesario el acercamiento a los referentes conceptuales de la educación, la interculturalidad y

la educación intercultural bilingüe, así como de los marcos normativos correspondientes.

Es importante señalar que se continúan desarrollando actividades de formación profesional con la participación del colectivo docente para subsanar los elementos que requerimos fortalecer para el desarrollo de las competencias procedimentales y conceptuales encaminadas a promover un ambiente intercultural en nuestra escuela.

BIBLIOGRAFÍA

Abrego, B. G., (2007) *Competencias interculturales, diseño curricular integrado y competencias docentes para el manejo de la interculturalidad*. Escuela de Posgrado, UAGRM.

Acuerdo 592. Articulación de la Educación Básica. Diario Oficial. Poder Ejecutivo. Secretaría de Educación Pública. México. 2011. P.28

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

Aguilera, G. Ma. A., (2011). *La Función Directiva en Secundarias Públicas. Matices de una tarea compleja*. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Pp. 11-12

Aktouf, O., (1998) *La administración entre tradición y renovación*, Artes Gráficas Univalle, 750 pp.

Alfiz, Irene.(1997) *El proyecto Educativo Institucional. Propuestas para un diseño colectivo*. Buenos Aires. AIQUE.

Argudín Y., (2005) *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes*. México, Trillas p. 29.

Barriga, Villanueva, Rebeca. *En Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas*, Artículo publicado en la Revista Mexicana de Investigación Educativa, ene-mar 2004, Vol. 9, Núm. 20, pp. 109-128.

Bastarrachea, Arjona William y Cisneros-Cohernour, Edith. *Influencia del contexto sociocultural en el liderazgo escolar en México*. En Revista Iberoamericana de educación. (ISSN: 1681-5653)

Bates, R. (1989) *Teoría Crítica de la Administración Educativa*, Universidad de Valencia. pp. 113-150.

Bello, Domínguez Juan y Velázquez Rodríguez Elisa Bertha (Compiladores) *La educación intercultural en el contexto de la diversidad y la inclusión*. México. 2010. Castellanos editores. Pp. 79-103.

Colegio Universitario de Caracas U.N.E.S.R. *Paradigmas de la Investigación educativa*. Venezuela. 2005. Pp. 8-12.

Coll, C., Martín, E. (2006) *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. México. Secretaría De Educación Pública. Pp. 11-14.

Chanlat, Jean Francois. 2006. *Ciencias Sociales y administración*, Fondo Editorial Universidad EAFTF, Medellín, 101 pp.

De Gortari, Krauss Ludka, Briseño Guerrero Juan. *Experiencias y retos de la educación bilingüe en zonas indígenas. Temas Prioritarios*. México. Secretaría de Educación Pública. 2003. P. 19.

Fernández Enguita, Mariano y Martha Gutiérrez (Coord.) 2005. *Organización Escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Universidad Internacional de Andalucía. AKAL MADRID, 282 pp.

Fernández Núñez, Lissette. ¿Cómo analizar datos cualitativos? Ficha 7. Octubre, 2006. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.

García, C. N. (2004) *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la Interculturalidad*. España. Gedisa. 2004. Pp. 13-16

Garduño, Guerra, Rodríguez Y Col., Texto: *Educación intercultural: una propuesta para la población infantil migrante*, México, CONAFE, 1999.

González, Apodaca Erica. *Un estudio de caso de la región zapoteca*. RMIE, abril-julio 2010, Vol. 15, num. 45, pp. 649-653.

Gunter Dietz . *Foro Educación Intercultural de la Universidad Intercultural de Puebla*. 2012.

Krawczyk, Nora. *La reforma educativa en America latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales*. Articulo. Revista Mexicana de Investigación Educativa, sep/dic. 2002, Vol. 7, num. 16 pp. 627-663.

Lavín Sonia. *Competencias básicas para la vida: intento de una delimitación conceptual*. México, CEE, 1990, p. 11.

Lewin, Kurt, *Action Research and Minority Problems, Journal of Social Issues*, vol. 2, no. 4, 1946, pp. 34-46. Traducción de María Cristina Salazar, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1990.

López, Gerardo, y Velasco Sergio. *Aportaciones indias a la educación*. Antología. México. SEP. 1985.

Los Retos en la formación de maestros en educación intercultural. Artículo publicado en la Revista Mexicana de Investigación Educativa, ene-mar 2004, Vol. 9, Núm. 20, pp. 109-128.

Marina Torres, José Antonio, Rafael Bernabeu Merlo, *Competencia Social y Ciudadanía*, 2007, Alianza Editorial, Madrid. Pp. 16.

Miradas a la interculturalidad. *El caso de una escuela urbana con niños indígenas*, Artículo publicado en la Revista Mexicana de Investigación Educativa, ene-mar 2004, Vol. 9, Núm. 20, pp. 109-128.

Monereo, Carles y Pozo Juan Ignacio. *Competencias para convivir en el siglo XXI*. Cuadernos de Pedagogía. No.370 Monográfico. No Identificador: 370.001.

Moya, Ruth. *Interculturalidad y reforma educativa en Guatemala*. Revista Iberoamericana de educación, Num. 13- Educación Bilingüe Intercultural. Organización de Estados Iberoamericanos.

Nieto, Cano José Miguel. *El cambio planificado de los centros escolares*, en González, González Ma. Teresa.

OEI. Metas Educativas 2021. *La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. España. 2008. Pp. 70-71.

Pareja, Fernández de la Reguera José Antonio. En el artículo “*Conflicto, comunicación y liderazgo: los vértices de un triángulo equilátero*”. En Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado., 11, 3, 2007.

Perrenoud, Philipe, “*El arte de construir competencias*”. Entrevista. Observaciones recogidas por Paola Gentile y Roberta Bencina. Original portugués en Nova Escola (Brasil), septiembre 2000, pp. 19-23. Traducción Luis González Martínez. En materiales diplomado RIEB. SEP

Perrenoud, P., (2007) *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. México. Grao- Colofón. Traducción Judit Andreu. Pp. 5-154.

Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 México.

Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 México, Presidencia de la República. Poder Ejecutivo Federal.

Pozner de Weinberg, P., (1997) *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Editorial Aiqué, pp. 70-71.

Reyes Luis, notas de clase. MEB, UPN 096. 03/08/2011

SEP. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. México. 2006. P. 25

SEP. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. *Relaciones Interculturales. Cuaderno de Trabajo*. Chapela, Luz María. México. 2005. Pp. 7-8.

SEP. Escuelas de Jornada Ampliada. *La escuela pública del siglo XXI de la Ciudad de México*. Ciclo escolar 2010-2011. Lineamientos Generales. p.17

SEP. Gobernabilidad y Gestión Educativa. México. 2007. Schmelkes, Del Valle Sylvia, En su artículo *Educación, Interculturalidad y Democracia en México*. 271-280.

SEP. Modelo de Gestión Educativa Estratégica. México. 2010. Pp. 37-38.

SEP. Plan estratégico de transformación escolar. México. 2006. P. 14

SEP. Plan de estudios 2003. Educación Básica Primaria

SEP. Plan de estudios 2009. Educación Básica Primaria

SEP. Plan de estudios 2011. Educación Básica Primaria

SEP. (2008). *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*. México. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

SEP. Programa Sectorial de Educación 2007-2012. P.51

SEP. Subsecretaría de educación Básica y Normal. *La educación primaria intercultural bilingüe. Orientaciones y sugerencias para la práctica Docente*. DGEI. Secretaría de Educación Pública. México 1999. p. 7.

Schmelkes, Silvia, (2004) *La Educación Intercultural: Un Campo En Proceso De Consolidación*. En Revista Mexicana de Investigación Educativa. RMIE, ENE-MAR 2004, VOL 9, NUM 23, Pp. 9-13.

Schmelkes, Silvia. *Seminario Internacional de Educación Intercultural Puebla 2012*.

Sosa Barrales Maira Martha. Ponencia “*La Política educativa en la zona mazahua de Atlacomulco*” presentada en el VI Congreso de la red de investigadores en gobiernos locales de México(IGLOM) Mazatlán 2009.

Stenhouse, Lawrence. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Ed. Morata. España. Quinta Edición 2003.

Subsecretaria de Servicios educativos para el Distrito Federal. *Cuadernillo de Autoevaluación de las competencias docentes*. México, 2004.

Tobón, Sergio. *Formación basada en competencias*, 2ª ed. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2005, p. 49.

Valladares de la Cruz, R. L., Pérez Ruiz, M. L. , Zarate, M. (compiladoras), (2009) *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*. México, UAM. 2009. P.251-254.

Vidal, Ledo María, Rivera Michelena Natacha. *Investigación-Acción*. Escuela Nacional de Salud Pública. Cuba. 2007.

Zabala, Antoni y Arnau Laia. *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. México. Grao-Colofón. 2010. Pp. 43-44.

FUENTES DE CONSULTA

Aguilar, Bobadilla Mariana del Rocío. Ponencia “Política educativa y educación intercultural”. Consultado el 16 de septiembre de 2011 en <http://unidad094centro.servehttp.com/unidad094/proyectos/pyic/textos/poled.html>

Cantero, Germán, Celman, Susana en www.educar-argentina.com.ar Consultado el 28 de abril de 2011.

Censo de población y vivienda 2010. INEGI. Consultado el 23 de junio 2012. En <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/indigena.aspx?tema=P#uno>

Consultado en <http://www.oei.org.co/quipu/mexico/mex13.pdf> el 22 de junio de 2012.

Corona, Sarah. Políticas educativas y libros de la SEP para indígena. Fronteras educativas. Comunidad virtual de la Educación. Consultado en <http://portal.iteso.mx./portal> el 5 de junio 2012.

Delors, Jacques. La educación encierra un tesoro. Consultado en www.unesco.org/educacion/pdf/DELORS_S.PDF-Francia el 14 de junio 2012.

DGEI, Dirección General de Educación Indígena. Consultada en <http://www.uam.mx/cdi/convenios/avancesDGEI.pdf> el 22 de junio de 2012.

Elba Gigante, Ernesto Díaz Couder, Alejandra Pellicer Ugalde, Eleuterio Olarte Tiburcio. Libros de texto y diversidad cultural. Los libros en lenguas indígenas. Revista Mexicana de Investigación Educativa, mayo-agosto, Vol. 6, número 12. COMIE. 2001.Pp. 10-11. En <http://redalyc.uaemex.mx/src> Consultada el 20 de mayo de 2012.

En redescolar.ilce.edu.mx/educontinua/.../publimixtecos.html, Consultado el 27 de agosto de 2011.

En sofile.wordpress.com/2009/12/06/sincretismo-religioso-en-mexico-y-cuba/ consultado el 28 de agosto 2011.

En www.arqueomex.com&S2N3nDOSIER90.html, consultado el 27 de agosto de 2011.

En www.trace-sc.com/mixtecs_sp.htm consultado el 27 de agosto de 2011.

En www.unesco.org/uy/phi/aguaycultura/es/paises/mexico-mixtecos.html consultada el 28 de agosto de 2011.

García, C.M. y López, J. Asesoramiento curricular y organizativo en educación. Editorial Ariel Educación. Barcelona. 1997. Pp.331-344. Consultado en <http://gestioneducativaorganizacional.blogspot.com> el 28 de abril 2011.

Hamel Rainer, Enrique y Colaboradores. ¿Qué hacemos con la castilla?. La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. Revista mexicana de investigación educativa. Enero-marzo, año/vol. 9, número 020. COMIE. México. 2004. Pp. 83-107. Consultado en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/140> el 8 de enero 2012.

Kemmis y Mc Taggart, 1992, p. 30 citado por Boronat Mundina Julia en “La investigación /acción y el pensamiento del profesor en las aulas de educación infantil”. Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado, 1(0), 1997, consultada el 2 de mayo de 2011

Leiva, Olivalencia, Juan J. Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. Universidad de Málaga, España. Consultado en www.rieoei.org/deloslectores el 26 de abril 2011.

Lluch, Xavier. Diversidad cultural y escuela: ¿es posible hoy un proyecto intercultural?. En www.aulaintercultural.org consultado el 20 de abril 2011.

López, Sánchez Javier. La formación docente en México y el enfoque intercultural en la educación. Otros paradigmas, otros retos, otras competencias. 1er Congreso Interamericano sobre Interculturalidad y Educación. Internet 1 al 21 de marzo de 2010. www.congresointerculturalidad.net Consultado el 21 de abril de 2011.

Muñoz, H. La diversidad de las reformas educativas interculturales. Revista Electrónica de Investigación Educativa 4 (2). Consultado el 17 de septiembre de 2011 en <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no2/contenido-cruz.html>

Plan nacional de Desarrollo 2007-2012 consultado en www.presidencia.gob.mx el 12 de marzo 2011.

Quilaqueo, Daniel, Quintriqueo, Segundo. Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. Cuadernos Interculturales, primer semestre, año/Vol. 6, número 010. Universidad de Valparaíso. Chile. Pp. 91-110. Consultado en www.redalyc.uaemex.mx el 26 de abril 2011.

Rodríguez, Martínez Dolores (2006). Dimensión institucional, cultural y micropolítica: claves para entender las organizaciones educativas. REIFOP, 7(1). (Enlace Web: <http://www.aufop.com/aufop/home/> - Consultada en fecha 25-11-2011.

Rojas, Ruiz Gloria. Estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula. Universidad de Granada. www.aulaintercultural.org Consultado el 18 de abril 2011.

Sistema Educativo Mexicano. 13 Otros tipos y modalidades de educación en <http://www.angelfire.com> consultado el 30 de abril de 2011.

Tobón, Sergio. Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup. 2006. Consultado en <http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectur>. El 10 de abril 2012

UNICEF. En http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6904.htm consultado el 13 de junio de 2012.

www.oei.es/efa2000jomtien Consultado el 2 de mayo de 2011.

www.redacademica.edu.co Consultado el 28 de abril de 2011.

www.unesco.org/education Consultado el 2 de mayo de 2011.

INDICE DE SIGLAS

ACE. Alianza para la Calidad de la Educación.

ANMEB. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

CEPS. Consejo Escolar de Participación Social.

CGEIB. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

CONAFE. Consejo Nacional de Fomento Educativo.

CTE. Consejo Técnico Escolar.

DGDGIE. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa.

DGEI. Dirección General de Educación Indígena.

EIB. Educación Intercultural Bilingüe.

FOMEIM. Fomentar y Mejorar la Educación Intercultural para los Migrantes.

FODA. Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas.

GAM. Gustavo A. Madero.

INEA. Instituto Nacional para la educación de los Adultos.

MGEE. Modelo de Gestión Educativa Estratégica.

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

OIE. Organización de Estados Iberoamericanos.

PAREB. Programa para Abatir el Rezago Educativo.

PAT. Plan Anual de Trabajo.

PEC. Programa Escuelas de Calidad.

PETE. Plan Estratégico de Transformación Escolar.

PRONAE. Programa Nacional de Educación.

PND. Plan Nacional de Desarrollo.
PROSEDU. Programa Sectorial de Educación.
RIEB. Reforma Integral para la Educación Básica.
SEDESOL. Secretaría de Desarrollo Social.
SEP. Secretaría de Educación Pública.
SEDENA. Secretaría de la Defensa Nacional.
TIC. Tecnología para la Información y la Comunicación.
UAM. Universidad Autónoma Metropolitana.
USAER. Unidad de Servicios Educativos de Atención a la Educación Regular.

ANEXOS

ANEXO 1

ESCUELA PRIMARIA INSURGENTE MORELOS 15-0889-135-x-00-016 EVALUACION DIAGNÓSTICA DOCENTES

NOMBRE: _____ GRUPO _____

1. ¿Qué entiendes por diversidad lingüística?
2. ¿Qué engloba para ti la palabra cultura?
3. ¿A qué le llamas multiculturalidad?
4. ¿Qué reconoces como interculturalidad?
5. ¿Qué competencias docentes se requieren para atender a niños indígenas?
6. ¿cuáles son las mayores dificultades que te ha planteado tener alumnos indígenas en tu grupo?
7. ¿Te resulta más fácil involucrar en las actividades escolares a los niños indígenas? ¿por qué?

8. ¿Consideras más importante que tus alumnos de procedencia indígena utilicen el idioma español para comunicarse?, ¿por qué?
9. ¿Qué lengua hablan los niños indígenas de tu grupo?
10. ¿Crees importante rescatar la lengua indígena de tus alumnos en las actividades escolares?, ¿por qué?
11. ¿En cuántos ciclos escolares has atendido a niños indígenas?
12. ¿Crees que los niños indígenas comparten rasgos de comportamiento?, ¿cuáles?
13. ¿Cómo se comportan los niños mestizos de la clase ante ellos?
14. ¿Consideras que favoreces su integración al grupo?, ¿por qué?
15. ¿Crees necesario que los niños mestizos aprendan el mixteco?, ¿por qué?
16. ¿Crees pertinente que tú aprendieras el mixteco?, ¿por qué?
17. ¿Qué actividades se han llevado a cabo en la escuela para favorecer la integración de los niños indígenas en los últimos cinco años?
18. ¿Se ha hecho lo suficiente para aprovechar la diversidad lingüística y cultural?, ¿por qué?
19. ¿Qué actividades sugieres para mejorar la atención a la diversidad lingüística y cultural de nuestra comunidad escolar?
20. ¿Cuáles son las dificultades más comunes que encuentras con los padres de tus alumnos de procedencia indígena?

21. ¿Qué actividades propones para involucrar a los padres y madres de estos chicos en las diferentes actividades de nuestra escuela?

22. ¿Qué actividades consideras que debería hacer la dirección del plantel para mejorar la atención a la diversidad lingüística y cultural?

ANEXO 2

Entrevista a los maestros acerca de los alumnos indígenas

ESCUELA PRIMARIA INSURGENTE MORELOS 15-0889-135-x-00-016

Nombre: _____ GRUPO _____

1. ¿Cómo es el desenvolvimiento del niño (a) dentro del grupo?
2. ¿Con quién se adapta mas para trabajar?
3. ¿Cómo se desenvuelve en otros ámbitos?
4. ¿Con quién logra interactuar mejor?
5. ¿De qué manera promueve su integración al grupo?
6. ¿De qué manera promueve su integración en todos los ámbitos?
7. ¿Dónde se encuentra sentado y por qué?
8. ¿Hay necesidad de adaptar la currícula de acuerdo a su ritmo y estilo de aprendizaje?
9. ¿Con qué frecuencia asiste a clases?
10. ¿Con qué frecuencia se comunica con los padres del alumno (a)?
11. ¿Siempre que solicita el apoyo el apoyo de los padres para participar en actividades dentro de la escuela lo obtiene?

12. ¿Obtiene apoyo de los padres para las actividades extraescolares?

13. ¿El alumno (a) cumple con tareas?

14. ¿Se observa el cumplimiento con materiales y uniforme?

15. ¿Cómo se presenta el alumno (a) a clases?

ANEXO 3

Entrevista a docentes 1ª y 2ª reunión de CTE con la comunidad indígena
ESCUELA PRIMARIA INSURGENTE MORELOS 15-0889-135-x-00-016

Nombre: _____ Grupo: _____

1. ¿Consideras que fue importante conocer de cerca a las familias indígenas del plantel?
2. ¿Qué cambios en tu actitud se relacionan con este primer acercamiento a la comunidad indígena?
3. ¿Qué aportaciones te dejaron los padres indígenas luego de la convivencia realizada con ellos en CTE?
4. ¿Habías tenido antes un acercamiento similar con la comunidad indígena del plantel?
5. ¿Crees que actividades de este tipo favorecen la interculturalidad en el plantel?
6. ¿Te gustó conocer la escritura y lectura del mixteco?
7. ¿Te parece una lengua fácil de aprender?
8. ¿Te habías interesado antes por aprender el tejido con palma?
9. ¿Cambio tu opinión sobre el trabajo artesanal de los grupos indígenas?
10. ¿Este acercamiento a su cultura te ha permitido revalorarlos?

ANEXO 4

PROYECTO DE ATENCION A LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL ESCUELA PRIMARIA INSURGENTE MORELOS 15-0889-135-x-00-016

NOMBRE: _____ FECHA: _____

1. Las personas son:
2. Valoro de mi escuela:
3. Valoro de mis compañeros:
4. Quiero que en mi escuela cambie:
5. El respeto y la tolerancia:
6. Las personas diferentes:
7. La intolerancia hace que:
8. La convivencia armónica dentro de mi escuela:
9. Describe alguna experiencia de discriminación que hayas sufrido o visto:

ANEXO 5

ESCUELA PRIMARIA INSURGENTE MORELOS 15-0889-135-x-00-016

NOMBRE: _____ GRADO: _____

INTERACCIÓN GRUPAL COMPETENCIAS ACTITUDINALES

INDICADORES	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
Promueve las relaciones socioafectivas de sus alumnos. (expresión de sentimientos)			
Realiza actividades para que sus alumnos autorregulen sus impulsos agresivos			
Permite que sus alumnos expresen su opinión sobre diferentes temas de actualidad			
Realiza actividades para que sus alumnos expresen sus puntos de vista.			
Promueve que los niños respeten las opiniones diferentes a las suyas.			

Promueve que sus alumnos elaboren sus reglas de convivencia			
Promueve entre sus alumnos valores como la amistad y la tolerancia			
Promueve la interacción constante de sus alumnos con diferentes compañeros			
Favorece entre sus alumnos la aceptación de cada niño independientemente de sus diferencias			
Utiliza estrategias que favorecen la interacción entre sus alumnos (asambleas, equipos, proyectos, exposiciones, análisis de casos, etc.)			
Realiza una rotación constante en la asignación de lugares de sus alumnos			
Permite a sus alumnos las actitudes discriminatorias hacia los niños indígenas			
Orienta a sus alumnos para que analicen actitudes de superioridad o racistas que se manifiesten en el grupo			
Favorece las relaciones horizontales entre sus alumnos (Todos son iguales)			

ANEXO 6

ESCUELA PRIMARIA INSURGENTE MORELOS 15-0889-135-x-00-016

NOMBRE: _____ GRUPO: _____

METODOLOGIA

COMPETENCIAS PROCEDIMENTALES

INDICADORES	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
Utiliza los materiales multilingües de la biblioteca de aula (textos escritos en otras lenguas)			
Promueve la participación de alumnos indígenas para que compartan su lengua con el grupo (saludos, frases, palabras de uso común)			
Ha realizado juegos, canciones, diálogos, lectura y narración de cuentos y costumbres de la región de pertenencia de sus alumnos indígenas			

Incorpora en su planeación aportes culturales de los grupos indígenas presentes en la escuela			
Considera en su planeación aportes culturales de los grupos indígenas que conforman el país			
Promueve que sus alumnos valoren la riqueza cultural que nos brindan los grupos indígenas			
Impulsa la participación de los alumnos indígenas de su grupo o de la escuela para que aporten elementos de su cultura al grupo			
Promueve con sus alumnos el análisis crítico sobre los estereotipos discriminatorios y racistas presentes en películas, comerciales, revistas, canciones, etc.			
Ambienta su salón de clases para que se refleje la diversidad (ilustraciones, carteles, frases, etc.)			
Utiliza el arte como elemento para apreciar las expresiones culturales de los grupos indígenas del país (pintura, música, literatura, danza)			
Considera la participación de los padres indígenas en la planeación de sus actividades(talleres con hablantes que hablen su lengua a todo el grupo o realicen actividades de escritura de su lengua)			
Promueva la exposición de los productos elaborados por sus alumnos acerca de las culturas indígenas a la comunidad escolar			
Recupera el enfoque intercultural presente en los nuevos materiales educativos que propone la RIEB			

ANEXO 7

ESCUELA PRIMARIA INSURGENTE MORELOS 15-0889-135-x-00-016

NOMBRE: _____ GRUPO: _____

MARCO TEORICO	COMPETENCIAS CONCEPTUALES	
INDICADORES	CIERTO	FALSO
La población que conforma a México es diversa étnicamente: los pueblos indígenas, la sociedad mayoritaria no indígena y los grupos migrantes de otras partes del mundo.		
La diversidad cultural y lingüística de México se reconoce constitucionalmente en 1992 lo que promueve el fortalecimiento de las distintas lenguas y cultura indígenas en diferentes ámbitos.		
Es importante que haya una cultura que se tome como referente universal y que todas las demás se subordinen a ella.		
Las relaciones entre culturas diferentes se han establecido de manera desigual, unas se consideraban superiores a las otras.		
En la escuela existe diversidad étnica, cultural, lingüística, social, de género, de capacidades, de ritmos de aprendizaje, de intereses y motivaciones que los docentes debemos considerar para su mejor atención.		
La escuela debe ser homogénea, la misma clase y los mismos materiales para todos los niños.		
La cultura tiene que ver con el nivel de escolaridad de cada persona, mientras más grados de estudio más culta es una persona.		
La cultura es una construcción social e histórica que responde al proyecto particular que cada pueblo se traza como propio.		
La cultura es una construcción humana que se conforma por las identidades de cada persona que forma parte de esa cultura.		
La identidad colectiva se construye a partir del conocimiento y la pertenencia logrados en la familia, la escuela, la religión, el trabajo.		
La identidad personal es el reconocimiento de uno mismo, la afirmación, el reconocimiento y la vinculación con la realidad de cada persona y que la conforma como individuo.		
La Lengua es el principal vehículo para transmitir la		

cultura.		
El castellano debe ser la lengua que nos identifique como mexicanos.		
Las lenguas indígenas son dialectos.		
La Diversidad cultural es la expresión de múltiples realidades humanas que se manifiestan a través del vestido, la vivienda, el idioma, la religión, las costumbres, la organización social, la cocina.		
La sociedad actual requiere que hablemos un mismo código, por lo que debemos homogeneizarnos.		
La Multiculturalidad se refiere la coexistencia de diferentes culturas en un mismo espacio geográfico y social, sin permitir la influencia de unas sobre otras.		
La Interculturalidad considera a la diversidad humana como oportunidad de intercambio y enriquecimiento.		
La interculturalidad propone el conocimiento, el reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad cultural, étnica y lingüística de los grupos indígenas.		
La interculturalidad es retomada por la Educación Intercultural Bilingüe.		
La Educación Intercultural Bilingüe es un derecho de los niños como miembros de un país pluricultural y multilingüe.		
Solo existe una cultura universalmente válida, la cultura griega.		
Todas las culturas son igualmente dignas y validas.		
Es importante que superemos el pasado indígena de México y nos proyectemos a la globalización.		
La Educación Intercultural Bilingüe se propone transformar las formas asimétricas e injustas de relacionarnos por otras más justas y respetuosas de la diversidad.		
Es fundamental que el sujeto tenga un sentido de pertenencia hacia su grupo de origen		
Es necesario que el sujeto se valore y valore su cultura y su lengua antes de valorar otras manifestaciones culturales		
Es importante que el sujeto reconozca, valore y aprenda otras lógicas culturales y lingüísticas		

ANEXO 8

MATERIALES SEXTA SESION

Sexta sesión. Tema: Análisis de estrategias docentes interculturales.

El contacto entre grupos

Actividad 1. **Actividad 1: “Matriz de monitoreo para la detección de situaciones de conflictos”**

Objetivo: Observar sistemáticamente la convivencia interna de su curso, en relación a la aceptación de la diversidad, identificando y contextualizando los conflictos más recurrentes.

Actividad 2: “¿Cuáles son nuestros valores?”

Objetivo: Reflexionar en forma individual y colectiva sobre los valores del grupo en relación al respeto y valoración de la diversidad. Características: Completación de frases; y puesta en común grupal.

Actividad 3: “¿Cómo sería estar en su lugar?”

Objetivo: Fomentar la empatía y el pensamiento crítico como factores de protección frente a posibles conductas o actitudes de intolerancia o poca aceptación hacia la diversidad.

Características: Actuación o lectura de un caso; y puesta en común grupal.

Actividad 4: “Reconociendo sentimientos intolerantes: Atrévete a ser tú mismo”.

Objetivo: Visibilizar y reflexionar respecto a las propias creencias y valores en relación con la diversidad, fomentando la capacidad de expresarse y escuchar a los demás.

Características: Actividad lúdica y de movimiento; y puesta en común grupal.

Actividad 5: “Carrera de la diversidad”

Objetivo: Estimular, el pensamiento crítico frente a los medios de comunicación (una de las actividades principales de los adolescentes y jóvenes, y de gran influencia para éstos), principalmente con respecto al tema de la diversidad.

Características: Actividad lúdica y de competencia entre equipos; y puesta en

común grupal.

Actividad 6: “La integración en nuestras palabras”

Objetivo: Estimular el pensamiento crítico y la capacidad de reflexionar sobre las razones por las que se manifiestan actitudes xenófobas y racistas, y analizar las actitudes contrapuestas, como la aceptación y tolerancia.

Características: Actividad de análisis y reformulación de textos y canciones; y puesta en común grupal.

Actividad 7: “La carta”

Objetivo: Fortalecer la capacidad de empatía a través de imaginar y escribir qué se siente llegar a un lugar desconocido, donde se experimenta el sentimiento de ser diferente al resto. Características: Actividad que recurre a la creatividad y a las habilidades de comprensión y expresión escrita; y puesta en común grupal.

Actividad 8: “Elige compañía”

Objetivo: Favorecer, a través de un ejercicio esclarecedor, la valoración del otro por sus cualidades internas y no por su apariencia externa o su supuesta pertenencia a un determinado grupo social, étnico, etc.

Características: Actividad lúdica; y puesta en común grupal.

Actividad 9: “Dentro y fuera: las fronteras de la integración”

Objetivo: Vivenciar, a través de una dinámica, el fenómeno de la discriminación, tanto desde el lugar del excluidor como del excluido. Características: Actividad lúdica y de movimiento; y puesta en común grupal.²³⁸

²³⁸ Estas actividades fueron diseñadas por los psicólogos en práctica Claudio Fuenzalida (cffuenzm@puc.cl) y Alejandra Moreno(mamoreno@puc.cl) forman parte de un Manual y que incluí en la propuesta de intervención por considerarlas muy interesantes y sencillas de implementar en la escuela primaria.