



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO
PROGRAMA EDUCATIVO DE LA
LICENCIATURA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

T E S I S

**FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD E INCLUSIÓN DE NIÑOS INDIGENAS
EN UNA ESCUELA URBANA DE LA CIUDAD DE MÉXICO**

INFORME DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL

PARA OBTENER EL TÍTULO EN:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA



PRESENTA

SUSANA MEZA VELAZQUEZ

ELIZABETH ÁLVAREZ RAMÍREZ
ASESOR DE TESIS

CIUDAD DE MÉXICO
FEBRERO 2022



Agradecimientos

Este proyecto no hubiera sido posible sin el apoyo profesional de la profesora Elizabeth Álvarez Ramírez a quien con su paciencia encausaron mi trabajo con sus conocimientos, a la maestra Rocio Minerva Casariego Vázquez, que con su soporte confiaron en mí capacidad y entrega para continuar y culminar este grandioso sueño. A mi familia, en especial a mi madre y mi padre que fueron mi inspiración para tomar el tema, a mi esposo e hijas y hermanos que me brindaron su mano cuando pensé en desistir en algún momento del proceso.

Agradezco también a todos los que participaron en el proyecto ya que gracias a ellos se pudo realizar este gran proyecto.

Agrdezco a todos en conjunto que fueron un gran apoyo en este proceso.

Namechixpantia=Les comparto

Xikchiua tlinmitsyolpaktia. Cumple los proyectos que alegren tu corazón



ÍNDICE

<i>Introducción</i>	5
<i>Capítulo 1.- Formación y fortalecimiento de la identidad como función de la escuela</i>	12
Identidad	12
La identidad indígena y la escuela	28
<i>Capítulo 2.- Educación intercultural e inclusiva</i>	34
Educación intercultural	34
La migración de la población indígena	37
Migración y discriminación.....	39
Educación en contextos de diversidad	42
Educación Inclusiva	51
La diversidad como ventaja educativa	64
Relación entre educación y cultura.....	66
La educación intercultural bilingüe	73
<i>Capítulo 3.- Detección de necesidades</i>	76
<i>Proyecto La lengua y sus colores: escucho, expreso y valoro”</i>	76
Descripción del proceso	80
<i>Participantes</i>	81



Escenario	81
Información previa	82
Descripción de actividades	84
Fases	84
Fase I Evaluación Diagnóstica	84
Fase II Diseño y aplicación de intervención	88
Muestra-Exposición selección de una lengua indígena y un tema	88
Sensibilización guiada.....	95
Muestra práctica de elaboración de algún material indígena y lengua indígena.....	98
Rally.....	111
Fase III Evaluación	112
Percepción de los facilitadores	114
Percepción de la madre de familia.....	120
Percepción del niño.....	124
Conclusiones.....	127
Referencias	131
ANEXOS	1



Resumen

El presente trabajo surge partir de la necesidad de fortalecer la identidad e inclusión indígena, a partir de la descripción del proceso, problemática y resultados, de una intervención educativa de niños, niñas y adolescentes (NNA) indígenas de una escuela urbana de la Ciudad de México (CDMX) ubicada en la alcaldía de Iztacalco. El objetivo general consistió en diseñar y aplicar una intervención que permitió la inclusión e identidad de los NNA indígenas, así como la interacción que tienen con sus pares y que papel juega la psicología educativa para contribuir en la eliminación de las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje (BAP) que enfrentan estos estudiantes en la educación básica. A partir del reconocimiento de las diferencias identitarias a través de su identificación como fortalezas dentro de la educación.

Para el análisis del proceso y el reporte de los resultados se utilizó una metodología cualitativa, orientada a la descripción de actividades y percepciones de los sujetos y grupos involucrados, en el desarrollo de los trabajos que principalmente fueron de tipo participativo y colaborativo entre la población con características étnicas, culturales y lingüísticas diferenciadas y la población no indígena.



Resumen Nahuatl

Ni peki tekitik pani meshco, tlali ica coneme inintat'hua, camati nahualt, mixe, chinanteco, zapoteco, mixteco, pan se escuela ipan Iztacalco, tlentichique llaqui, ne coneme macuali

moma chilica, clen camati nahualt, ma ashpinahuaca tlen camati, quen ikatza moportarohua ika compañeros, clen tujuanti titequiti campa tequiti sequi, tlaque quichihua ne psicología educativa, para quinpaleguis ne coneme, quianompa inijuanti inase cualli tlaneshtilili, acanque'ehua ashihuical, quichihua cuali gente panescuela.

Ne metodología clen mochiqui tequitl participativo y coolaborativo, nochi ne coneme quinpanti clenquichique, cuanto'pegqué camati allo mamáqué con masehualme.



Introducción

La identidad es el conjunto de características y rasgos de una persona que la hacen ser única, el desarrollo adecuado de la identidad en niños genera una personalidad autónoma e independiente, la pérdida de esta, se asocia cuando una persona experimenta dudas de sí mismo. Según Erickson decía que la identidad era como “la percepción que tiene el individuo de sí mismo y que surge cuando se pregunta, ¿quién soy yo?, es decir, que se forja su identidad desde la infancia y se modifica, al paso del tiempo. Es por ello que cuando los niños indígenas y no indígenas entran a la escuela al verse rodeados de sus pares, no es de extrañar que cambien y tengan diferentes comportamientos, los cuales son aprendidos de lo que ven, y agregados a su propia identidad (Erickson, 1977).

Es ahí cuando comienzan a surgir problemas académicos específicos e inespecíficos como dificultad en habilidades verbales, comprensión gramatical, lectura y habilidades matemáticas. Por otro lado, las dificultades en las habilidades académicas pueden comprometer el desarrollo social y cognitivo, así como el funcionamiento adaptativo en el ámbito escolar (Vernucci et al., 2017). Por lo tanto, el aprendizaje es un fenómeno complejo que implica un cambio que perdura a lo largo del tiempo, y este permite a través de la práctica y la experiencia, la



construcción de conocimientos, habilidades, estrategias, conductas, creencias y experiencias (Schunk, Pineda & Ortiz, 2012).

La importancia de que el Psicólogo educativo forme parte del proceso de adaptación de un niño indígena en una escuela urbana, que en su mayoría cuenta con una población de niños no indígenas, y que conozca la relación de los procesos de aprendizaje en la educación formal y en la construcción de la identidad desde un paradigma socio cultural.

Cuando los niños llegan a la educación básica surgen problemas académicos y surgen a consecuencia de un rezago en el sector educativo, el cual ignora las diferencias de los niños, niñas y adolescentes (NNA) indígenas que históricamente han sido discriminados, es por ello que la presente intervención pretendió fortalecer la identidad e inclusión de niños, niñas y adolescentes (NNA) indígenas que se encontraban estudiando en una escuela urbana de educación básica, de la Ciudad de México, reconociendo la multiculturalidad y fortaleciendo la identidad e inclusión de los NNA que existen en la escuela.

La Secretaría de Educación Pública (S.E.P) y la Coordinación General de educación Intercultural Bilingüe (C.G.E.I.B) han promovido la educación bilingüe, por medio de la inclusión en las escuelas, que se ha basado en la valoración de la lengua



originaria, lo cual ha resultado insuficiente, ya que no existe una capacitación para los docentes y los docentes bilingües trabajan, en entornos rurales y no en la ciudad, así como que en las escuelas no se cuenta con profesionales que trabajen, de la mano con los profesores para la elaboración de estrategias psicoeducativas, resultando evidente las limitaciones de una inexistente educación intercultural (Ornelas et. al 2002).

La identidad se construye a partir de la interacción, en el que se consideran los patrones de comportamiento, que se dan en forma cotidiana en la familia, escuela etc., los cuales son estudiados por el interaccionismo simbólico (Goffman, 1969).

El nuevo paradigma de la inclusión educativa en México menciona que la “integración” resignifica y reconoce conceptualmente, que no existen fronteras claras entre inclusión e integración (Moreno, 2017).

Pone en evidencia que el acceso a la diversidad, las condiciones y necesidades individuales de cada uno de los NNA no se pueden atender en una sola aula y en un solo sistema educativo, si no que se tendría que trabajar con un equipo de trabajo, no solo de docentes si no de personas debidamente capacitadas en el ámbito psicoeducativo, dado que en las escuelas no se enfatiza en la diversidad de culturas y/o lenguas, ni de derechos diferenciados (Moreno et. al 2017).



Se requiere de una inclusión educativa, que surge como consecuencia de la exclusión y la desigualdad educativa, hacer efectivo su derecho a la educación, garantizando no solo el acceso a la educación, sino a una educación con calidad e igualdad de oportunidades para todos los NNA, dando una inclusión educativa (Uribe, citado por UNESCO, 1994.) Para todos los NNA del mundo, con sus fortalezas y debilidades individuales, con sus esperanzas y expectativas, tienen el derecho a la educación. No solo son sistemas educativos los que tienen cierto tipo de niños/as. Es por ello por lo que el sistema educativo de un país, el que debe ajustarse para satisfacer las necesidades, de todos los niños/as y jóvenes.

Mientras tanto, la UNESCO (1994), expone que la inclusión consiste en el proceso de identificar y responder, a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades reduciendo la exclusión en la educación, esto involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños/as, del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los NNA.

En la CDMX, es evidente el escaso reconocimiento de la diversidad lingüística, la nula referencia a los derechos indígenas en el sistema educativo que, al integrarlos y no incluirlos, transgreden su derecho a la educación. La cuestión no sería quiénes



son los sujetos de la educación inclusiva, si no las políticas, los sistemas escolares, los centros educativos, los currícula, la enseñanza, los docentes y otros profesionales que adquieren el compromiso, para que nadie se quede fuera (Escudero, 2011).

Los espacios de participación para los indígenas son limitados, lo que hace que no se lleve a cabo una inclusión atentando contra sus derechos, lo cual evita un cambio de paradigma de la educación intercultural bilingüe a uno de inclusión educativa.

Por ello la exigencia de que las escuelas de la CDMX respondan a una educación inclusiva, la cual busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los NNA haciendo una especial énfasis, en los más vulnerables y a su vez fortalezcan la identidad que hace que las diferencias se vuelvan fortalezas en vez de debilidades, de cada uno de los NNA indígenas respetando la diversidad y multiculturalidad, a partir de este supuesto se realizó un proyecto de intervención, en una escuela de la CDMX, de fortalecimiento de la identidad llamado “La lengua y sus colores”. La intervención permitió fortalecer, incluir, conocer y sentir empatía entre pares, y hacia toda la comunidad escolar a través de conocer, costumbres y prácticas que determinan el estilo de vida y riqueza cultural de las comunidades indígenas.



Esta intervención tuvo como objetivo fortalecer la identidad e inclusión de NNA indígenas de una escuela urbana de la Ciudad de México, así como realizar un trabajo psico-educativo que a través de las actividades generó empatía, relación entre pares y la comunidad educativa en general, trabajo colaborativo, tomando la influencia del contexto social que se presentó para mejorar sus aprendizajes.

La motivación de los NNA para adquirir nuevos conocimientos y tener un aprendizaje más significativo se da partir de conocer la diversidad de su comunidad escolar, lo que finalmente pudo considerarse una mejora en la percepción general y en las condiciones de inclusión para NNA indígenas, así como para otros grupos con características semejantes dentro de la escuela, se pudo observar cómo podría intervenir el Psicólogo Educativo para contribuir a la eliminación de las Barreras de aprendizaje (BAP), a través del fortalecimiento de la identidad e inclusión la cual da el valor y respeto por la diversidad y el derecho a la diferencia, una inclusión educativa que defiende la incorporación plena de todas las personas de la comunidad educativa, en particular de aquellas que por razones de identidad, discapacidad, condiciones socioeconómicas u otra condición, permanecen excluidos del sistema educativo.

Se comenzará con el marco teórico y referencial dentro del primer apartado el cual se mostrará los diferentes conceptos Psicosociales para abordar la relación entre



educación, cultura, identidad, en el segundo capítulo se hablara de los antecedentes de la educación intercultural en la Ciudad de México, y algunos marcos que legitiman el marco jurídico político, por lo que se da una descripción breve de los principales planteamientos de educación intercultural, la migración y la población indígena, la educación y la diversidad cultural, la inclusión y el contexto geográfico así como la educación intercultural bilingüe.

En el capítulo tres se describirá el proyecto y el proceso de intervención y las actividades que se llevaron a cabo, por último, en el capítulo cuatro se hablará del método, las variables, los instrumentos, así como las percepciones para cerrar con las conclusiones.



Capítulo I.- Formación y fortalecimiento de la identidad como función de la escuela

Identidad

En este capítulo se abordará de manera detallada los diferentes conceptos como diversidad y la importancia que esta tiene en una educación intercultural, así como la relación entre la educación y la cultura dentro de la escuela, identidad e inclusión en el ámbito educativo, se darán a conocer los distintos referentes teóricos, conceptuales de la diversidad, la interculturalidad e inclusión así como la relación de la cultura en la educación y papel que juega la identidad, y las diferentes teorías psicológicas.

Por lo que se refiere a la educación que reciben los niños, niñas y adolescentes (NNA) indígenas en contextos urbanos, tienen un foco de atención importante en el papel que juega la identidad que invita a mirar y reflexionar sobre la importancia del concepto del yo, y de acuerdo con Giménez (1997-2004), el concepto de identidad no debe verse separado de cultura, ya que las identidades solo pueden formarse a partir de las diferentes culturas y subculturas a las que se pertenece o participa.



Brewer (2001) identifica diferentes tipos de uso de la identidad, que permiten diferenciarse de otras personas ante el reconocimiento de rasgos o comportamientos que sirven de diferencia, involucrando el reconocimiento de la singularidad, que permiten al individuo saberse como único, haciendo una afirmación, de reconocimiento y vinculación el cual forma parte de la cultura, que da sentido y conciencia de pertenencia étnica y lingüística, dando lugar a intercambios culturales, los cuales van formando parte de la cultura, la identidad parte del reconocimiento de uno mismo dándole sentido al yo.

Para los NNA indígenas los intercambios culturales van formando su propia identidad auto reconociéndose, a partir de los rasgos culturales de su comunidad y el intercambio de cultura al que se enfrentan en la escuela urbana. Mientras que en la literatura nacional e internacional existen diferentes aportaciones acerca de la identidad.

Mead (1934) considera que la formación de la personalidad se producía a partir de la participación en sociedad y no solo del proceso individual interno, él no habla de la identidad como tal si no que él hablaba de self, consideraba que el individuo toma conciencia de sí mismo, a partir de los puntos de vista de otros miembros de su grupo social, experimentándose así mismo, siendo tanto objeto de otros, como de sí mismo, como los otros siendo objetos de él. (Mead, 1934. Es decir, un NNA



indígena va tomando conciencia de sí mismo al interactuar con otros NNA tomando conciencia de sí y de los demás.

Mead (citado por Blumer, 1969) refiere que la formación de “la identidad es una construcción relativamente flexible, enfatizando la influencia de los otros sobre el desarrollo de la identidad, el sí mismo tiene una interacción del yo, creando expectativas de roles sociales aprendidos e internalizados en componentes impulsivos y creativos de la personalidad, creando un equilibrio entre las expectativas sociales del sí mismo y el yo mismo” (Mead citado por Blumer, 1969, pag. 83).

Berger y Luckmann (2001) Denominaron procesos de objetivación, cuando un individuo interactúa entre si y surge un producto de sus interacciones que incluye la tendencia a buscar, definiciones consensuadas para la construcción de la identidad es decir considera a los otros como parte de la construcción personal, ya que las relaciones que se presentan en base a la apropiación del conocimiento de las experiencias en los diferentes contextos se relacionan con los NNA, son los siguientes: la familia, la escuela, la religión. (Berger & Luckmann, 2001).

En la escuela la identidad del yo juega un papel importante, ya que los atributos y cualidades, tanto de carácter biológico como de desarrollo, de cada uno de los NNA



(lo que constituye la personalidad) que están en un contexto escolar permite individualizar a los NNA en una sociedad.

Mead (1972) sostiene que la identidad y la interacción simbólica juega un papel importante en la interacción social, ya que las manifestaciones de la conducta que se dan en la interacción social otorgan relevancia y subjetividad al individuo y a al sistema de valores que este tiene, presentándose una identificación de figuras mediáticas las cuales son utilizadas como herramienta para el trabajo de la identidad y la construcción de esta (Mead, G. H. 1972).

Vygotsky (1978) argumenta la importancia de la interacción humana en la construcción del conocimiento, que se explica en términos de la interacción social y cultural del individuo. Vygotsky se interesó por las relaciones entre el individuo y la sociedad estableciendo que la aparición de los procesos psicológicos superiores tiene un origen sociocultural. De esta manera, concibe que el desarrollo es un proceso que se organiza culturalmente mediante el aprendizaje en contextos de enseñanza, así la cultura proporciona a los individuos un arsenal de herramientas necesarias para poder comprender distintos procesos sociales (Baquero, 1999; Vygotsky, 1978).



Una de las principales contribuciones de Vygotsky es el establecimiento de la ley genética general en la que explica que el desarrollo cultural de los niños aparece en dos planos, el primero es el plano social que constituye una categoría interpsicológica, es decir, la interacción con la cultura, y el segundo es el plano psicológico que constituye una categoría intrapsicológica (en el interior del individuo), en la que se desarrollan los procesos psicológicos superiores. Es por esto que propone que los individuos tienen un nivel potencial de las funciones mentales, que se explica en su modelo de la Zona de Desarrollo Próximo (Baquero, 1999; Vygotsky, 1978).

Para McLaren y Giroux (1997), la interacción y el aprendizaje ocurre en el marco de las acciones que se llevan a cabo en el aula con los docentes, alumnos y entre pares que interaccionan en un espacio de intercambio que se igualan como sujetos. La identidad comienza a formar un papel importante ya que no existe antes de las interacciones sociales, sino en el transcurso de estas, se construye por las respuestas de los otros hacia uno mismo y por respuestas de los otros, hacia uno mismo, hacia sí y al mismo tiempo hacia otros. Así al involucrarse con personajes mediáticos, los cambios constantes en perspectiva entre lo que se muestra y sus propias actitudes, destacan su propia identidad (Mead 1972).



La identidad depende del contexto del NNA y esta va cambiando según las situaciones de la interacción que tengan y el lugar en donde se dan. Mientras que la identidad surge en el proceso de las interacciones sociales concretas y particulares. Por lo que Mead (1972), ubica a la sociedad como el terreno natural de la construcción de la conciencia humana y de las acciones eligiendo para su análisis el instrumental de la psicología social, con el cual la sociedad y las mismas acciones políticas pueden ser revisadas sistemáticamente a partir del valor de la experiencia, la existencia de estructuras sociales como roles, valores o las relaciones sociales de producción, existen no como factores externos que determinan la conducta si no como, factores contruidos por la interacción humana las cuales son generadoras de conciencia, en ambientes contruidos por cada NNA a través de su interacción con los demás (Mead 1972).

La importancia del fortalecimiento de la identidad, parte de ser consiente en la consolidación de la experiencia en situaciones que el NNA la toma de conciencia no se produce de forma aislada, si no se precisa de la interacción con el otro y el contexto, en este sentido el papel de profesor es crucial como mediador del estudiante en este caso un niño indígena y su visión con el mundo, propiciando el diálogo y el descubrimiento (Freire, 1997).

Piaget (1969) estudió en el desarrollo cognitivo de los niños postulando que ellos construyen de manera activa su propio conocimiento al interactuar con el ambiente.



Describió el desarrollo cognitivo mediante cuatro estadios argumentando, que el desarrollo se lleva a cabo mediante la constitución de esquemas, que son patrones organizados de conductas que se utilizan para pensar, y actuar ante diversas situaciones y se vuelven más complejos a medida en que se adquiere, se organiza y se integra la información.

Para Mead (1934) el desarrollo de la persona está dividida en dos etapas:

La primera es donde el individuo se hace una persona individual, al constituirse por una organización de actitudes provenientes de personas cercanas a él como es la familia. La segunda etapa no sólo se constituye por individuos particulares y cercanos, sino por las interacciones sociales en las que este participa (Mead citado por Cook, 1997, pag.194)

Surge la necesidad de indagar en la escuela como espacio de construcción de identidad en sus representaciones simbólicas identitarias es la construcción de lo común, ya que es un espacio público donde se producen y reproducen las significaciones sociales dentro de un factor del contexto escolar el cual regula las relaciones en la escuela.

La escuela juega un papel muy importante en los NNA, que están en una constante construcción de su identidad, al combinar lo que han aprendido en casa con sus



familiares y lo que aprenden con sus pares. Teniendo conciencia de sí es como se hace miembro de la comunidad (en este caso escuela) y por ende como un individuo de acuerdo con la sociedad, puede experimentar una reacción única y distinta al resto de los demás (Freire, 1997).

Schunk, Pineda y Ortíz (2012) entienden el aprendizaje como el cambio que perdura en la conducta o en la manera, que tiene un individuo de comportarse, ya que dicho cambio es el resultado que se obtiene de la práctica y de la experiencia al interactuar en distintos ambientes, perdurando a lo largo del tiempo, así mismo, consideran que el aprendizaje implica un cambio al construir y modificar los conocimientos, habilidades, estrategias, conductas, creencias y experiencias.

Desde la perspectiva Vigotskyana, el desarrollo humano se entiende gracias a la mediación, lo cual implica un proceso de aculturación en la que el individuo se apropia de ellas, mediado por herramientas físicas y de signos (lenguaje) y de otras personas (interacción social), permitiendo que el NNA se desarrolle en el plano individual y social. La aculturación que sufren los NNA indígenas en base a la interacción social provoca que deje de hablar la lengua materna para hablar el lenguaje que utilizan todos los NNA en el plano social (Vigotski, citado por Gordon, 1964).



Mientras que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores el NNA va adquiriendo capacidad de control de su propia actividad de forma voluntaria, esto implica la internalización y el uso de símbolos culturalmente creados en la interacción social, aprendiendo estas funciones para después convertirse en agente activo de su comunidad, el lenguaje es una herramienta psicológica importante, por tener la función de comunicar y tener símbolos de influencia social, considerado como un factor que influye en el desarrollo (Vygotsky, 1978).

Los NNA utilizan esta herramienta como mecanismo de mediación donde se desarrolla la interpretación del habla, expresando ideas, experiencias que se generan en la realidad social, como uno de los mecanismos semióticos de la mediación, se centra en el uso de lenguaje para la contextualización (Vygotsky, 1978).

Zapata-Ros (2015), consideran que el aprendizaje es una serie de procesos a través de los cuales, se adquieren o se modifican ideas, habilidades, destrezas, conductas o valores, como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento o la observación. Asimismo, definen que las características del aprendizaje permiten atribuir significado y valor al conocimiento, así como hacerlo operativo en diferentes contextos. Por otro lado, Santrock (2014) menciona que el aprendizaje es muy amplio, ya que implica y comprende conductas académicas y no académicas, que tienen lugar dondequiera que los niños experimentan su mundo. (Santrock, 2014)



Jenkins (2004), sostiene que parte de la realidad social es entendida en tres niveles, el primer nivel es el de la personalidad, el cual involucra el funcionamiento intrapsíquico trabajado desde la psicología evolutiva y de desarrollo, en inglés, el término selfhood, que se traduce como individualidad o singularidad es el que refiere a la condición resultante del desarrollo del individuo, este se presenta en las relaciones entre el individuo y la realidad activado mediante, la socialización es decir dándole sentido a la construcción de sí mismo a partir de la reacción de los demás a sus características singulares (Jenkins, citado por Vera & Valenzuela, 2012 pág.. 274).

El lenguaje de las teorías de la personalidad, la estructura en la que se manifiesta subjetiva y objetivamente recibe el nombre de Yo, Ego, Psique, Sí mismo, o Estructura Cognoscitiva, dependiendo de la escuela de pensamiento (James House, 1977).

No obstante, el siguiente nivel es el de las Interacciones; en él que se consideran los patrones de comportamiento concretos, que dan forma a los encuentros cotidianos entre los individuos el cual se da como Interaccionismo Simbólico.

En este nivel se manifiesta lo que se conoce en el discurso de la sociología, como estrategias de manejo de la impresión o de presentación del Yo (Goffman, 1969).



Del mismo modo, Vera y Valenzuela hace referencia a éste como el análisis del nivel micro-social, que conforma el punto de encuentro entre las manifestaciones de la individualidad y la influencia de la colectividad, que es donde se desarrolla y asienta la llamada Identidad Personal (Vera, N. J. A. & Valenzuela, M. J. E. 2012).

La Identidad Personal, abarca los aspectos más concretos de la experiencia individual, surgida en las interacciones, el conjunto de funciones de rol que el individuo haya introyectado como significativas en su biografía.

Es decir, es donde el NNA atribuye características de otros NNA, e incorpora patrones, modos de actuar y de pensar que no son verdaderamente suyos. También en este nivel, “los individuos construyen un ajuste entre las prescripciones sociales y la singularidad e idiosincrasia de su biografía”, según Côté & Levine, la identidad del Yo es afectada principalmente por la socialización primaria, en el proceso de formación de la Identidad Personal, la influencia de la socialización secundaria es fundamental (Berger & Luckmann, 2001).

La socialización primaria está conformada por el núcleo familiar, más íntimo o cercano, la relación con los padres y hermanos, aportan una información esencial para el NNA sobre como interactuar con otros NNA, generando así patrones de comportamiento básicos que le permitirá en un futuro adaptarse en la escuela, la



cual otorga la oportunidad de relacionarse diariamente con sus pares, en la socialización secundaria se incorpora otros sectores de la sociedad los cuales, le permiten un aprendizaje de nuevos recursos en otros hábitos en un principio desconocidos (Berger & Luckmann, 2001).

En efecto el nivel socio-estructural institucional se refiere a los sistemas social y político y a sus subsistemas, que conforman la estructura normativa de la sociedad, refiriéndose al macrosocial donde se conforma la identidad social, en la que el individuo tiene rasgos y características normativas propias de la estructura social. Es decir, son las reglas o costumbres culturales, éticos, normas legales, religiosas que determinan la libertad y obligaciones de las personas en sus contextos (Berger & Luckmann, 2001).

Los sociólogos Berger y Luckmann (1968), retoman ideas de Mead en la concepción del otro generalizado concibiendo la identidad como un constructo social, dentro del proceso dialéctico donde el individuo se reconoce a partir de la interacción con otros, manteniendo vínculos emotivos (familia, pares, compañeros de trabajo, etc.,) o simplemente con los que tiene encuentros accidentales los cuales le sirven de espejo para definirse, y autoidentificarse.



El proceso de construcción de la identidad, debe de ser entendido en el proceso dialéctico de externalización, objetivación e internalización de la realidad, donde las actividades cotidianas se conocen, se practican, se asumen y son compartidas dentro de una sociedad, haciendo que la realidad social se presente como objetiva para el individuo, ya que establece una serie de acciones en contextos determinados, este proceso implica la internalización de la realidad social, donde el individuo desempeña distintos roles y llega a otorgarle un significado subjetivo (Berger, 1968).

En el proceso de internalización el NNA aprende a interpretar la realidad del otro, comenzando a comprender al mundo y haciéndose partícipe, al darse cuenta de que comparte con otros en distintas situaciones generan una identificación mutua y siendo partícipe tanto de la realidad del otro como de su propia realidad. Desde la posición de Berger & Luckmann (1986), la identidad entraña una dialéctica, entre la autoidentificación que hacen los otros y la identidad objetivamente atribuida a la que es subjetivamente asumida.

Como dice Erikson (1968), uno de los pioneros que presenta a la identidad como uno de los elementos esenciales y fundamentales del desarrollo, proponiendo que la identidad se daba como resultado de tres procesos: biológico, psicológico y social “ El sentido de la identidad del ego como la confianza acumulada, de la propia



habilidad de mantener la invariabilidad y continuidad interiores, está a la par de la invariabilidad y continuidad del propio significado para los otros”, concretándose en la identidad como una experiencia existencial de ser uno con uno mismo es posible, ya que se basa en la interacción simbólica, el individuo forma su identidad (su yo mismo), a través del proceso de interacción y comunicación, con conflictos sociales teniendo efectos directos en la sociedad sobre la formación de la identidad de una persona (Erickson, citado por Sánchez, 2009, Pag.251)

El conjunto de prácticas y agentes simbólicos construidos en la cultura escolar destaca la propuesta de Tajfel en sus estudios del prejuicio y la discriminación, hace evidente los aspectos sociales y define una identidad social como la conciencia que tiene cada individuo, de pertenecer a un grupo social, desde la pertenencia o el reconocimiento de uno mismo, la dominación y sumisión (Tajfel,1981).

La influencia de las actuaciones afectivas ante la legitimación o consolidación de la identidad colectiva, que se presenta en el salón de clases con la interacción que tiene cada uno de los alumnos con sus pares en un contexto escolar, incidiendo significativamente en el aprendizaje de los alumnos, y teniendo un gran impacto en su interacción social, para este psicólogo social las relaciones intergrupales son un marco de referencia para la construcción, de la identidad social (Tajfel,1981).



Hablar de la identidad indígena en su autodefinición implica un ejercicio individual de determinación de su propia identidad cultural, presentándose en sociedades altamente globalizadas, donde los patrones culturales tienden a ser absorbidos en aquellos que predominan en una sociedad dominante, el concepto de indígena está basado también en la identificación colectiva que el propio pueblo indígena pueda hacer de sí mismo y por lo tanto, de cada uno de sus miembros.

Mientras que el auto reconocimiento, es decir, el derecho de la comunidad a definir sus propios miembros es un ejercicio de identidad colectiva indígena. En definitiva, lo que define a un pueblo indígena y determina su visión holística del mundo es la identidad que él tiene de sí mismo en cuanto a la comunidad que forma parte de la naturaleza de "lo creado". En consecuencia, sólo los propios indígenas pueden determinar quiénes comparten sus valores cosmogónicos (Cavallo, 2006). La identidad al ser un constructo relacional que se enmarca en un contexto cultural donde se le da sentido a la persona tal cual es, hace y crea en la relación, a si misma y hacia otros.

Para Bruner (2006), la identidad está en la sociedad donde la imagen que la persona tiene de si se forma en relación consigo mismo y con los otros, con base a sus acciones en las distintas situaciones que se le presentan, retomando la concepción de la cultura de la corriente interpretativa y definiéndola como un sistema simbólico



que la gente usa para darle sentido a sus acciones, dándole sentido de significados compartidos procedentes de contextos históricos, por medio de la interacción que se presenta. (Geertz, 1994)

Estos sistemas simbólicos compartidos en la comunidad son referidos a lo que dice la realidad y la relación que tiene en la vida, Bruner habla de la importancia de la identidad, ya que con ella se puede comprender la construcción de las representaciones sociales, sobre los elementos que dan sentido a los conocimientos que puede tener un NNA, los saberes y experiencias sobre la manera que se conciben, a sí mismo y dan sentido de pertinencia a distintas identidades (Bruner 2006).

Bruner (2006) enfatizó la importancia del lenguaje como herramienta de mediación entre las personas y el mundo, debido a que la significación compartida es el resultado de lo que la gente dice de la realidad, afirmó que la representación de las experiencias en narraciones proporciona estructuras, que permite a los seres humanos interpretar sus experiencias y comprenderse mutuamente (Bruner, 2006).



La identidad indígena y la escuela

Primeramente, en el contexto escolar se puede advertir que el conducirse de los niños indígenas se centra en la interacción situada, que implica tomar en cuenta las interpretaciones, las interacciones, el lenguaje, las acciones y los significados, que las personas le otorgan a la realidad que están viviendo para darle sentido al mundo y a ellos mismos, reflejando lo que dicen, hacen y como lo hacen en contraste con lo que realmente se hace. Bandura en (1987) indica que el aprendizaje que se presenta por observación depende mínimo de cuatro factores:

1. La atención al modelo y la percepción de las características más significativas de su comportamiento.
2. La codificación simbólica y la retención del comportamiento de la memoria
3. Las habilidades de ejecución y la reproducción motora del comportamiento.
4. La motivación para producir el comportamiento en cuestión

Estas fases se presentan en el contexto escolar para todos los NNA, no obstante, para los NNA indígenas la autovaloración, que ellos se tienen y la influencia en la creencia de lo que son capaces de hacer a partir de sus posibilidades, con una vinculación de las diferentes culturas que hay dentro del contexto comunitario y escolar (Bandura 1987).



En la obra de Lourdes de León “La llegada del alma”, ella enfatiza la escasa información que hay acerca de la identidad de la infancia en comunidades indígenas, habla de Zacatlán una comunidad indígena perteneciente al estado de Chiapas, su tema principal son niños mayas tzotziles y el papel el lenguaje en el proceso de socialización y formación de la identidad. Es decir, argumenta que el contexto del niño desde su nacimiento es de gran importancia ya que, al estar en un entorno interactivo desde su nacimiento, provoca mayor fortalecimiento de su identidad. (De Leon , 2016)

El rasgo más sobresaliente que plantea es el continuo contacto físico que tiene con la madre o cuidadora principal, hasta alrededor de los ocho meses los niños están amarrados en la espalda de la madre casi el 70% del tiempo, cuando está despierto comparte el centro de la perspectiva de la madre, interactuando directa e indirectamente a la altura de los ojos de los adultos con una interacción compartida. Dicho de otro modo explora la socialización infantil y aborda el lenguaje como un vehículo de la socialización, en la que resalta ciertas características específicas de los procesos de crianza, la interacción, que genera el niño al estar siempre con la madre y así desarrollar el lenguaje para la formación de la identidad, analiza el desarrollo y la importancia del lenguaje de los niños y sostiene que la lengua crea significados, y hace acercamientos de la sociedad a la cultura creando significados.



A juicio de la autora destaca los contextos socio cultural que se ven reflejados en el lenguaje y se toma como referencia la lengua tzotzil, iniciando con la importancia del contexto en el que se desenvuelven, retomando a Bruner y su perspectiva cultural ella se centra en dos elementos (De Leon , 2016)

León (2005) expone que los significados con los que se define el yo, tanto de su individualidad como el de la cultura en la que participa. Por ejemplo, en la obra ella habla del ch'ulel el cual tiene que ver con la madures de niño y sus emociones, enojo, miedo, vergüenza y lo que implica para volverse persona ya que siempre está en una continua interacción que forma su identidad. Las prácticas que da significado el Yo, es decir la experiencia del yo, por ejemplo: para los tsetales de Zinacatlan un niño obtiene la madurez que es lo mismo que tener el ch'ulel y esto implica el proceso de maduración donde el niño se vuelve autónomo en su ambiente, es decir los niños se vuelven autónomos a través de la interacción que tienen con las demás personas, por que siempre están con la madre y se hacen participes en la comunicación y las actividades que se llevan a cabo en su comunidad, de este modo construyen referencias ideológicas y lingüísticas (De Leon , 2016)

Hablar de las emociones y el reconocimiento de estas, en la línea de la psicología plantea dos aspectos; la vida social y las emociones, donde se insertan dentro de esquemas socioemocionales en la construcción de sí mismo, (self o persona) y la



noción de persona que lleva al reconocimiento de la persona o del sí mismo, este no está arraigado en su interioridad si no que está incorporado en prácticas de interacción con el otro, desde esta perspectiva la escuela otorga significados que definen, a él yo que a través de actividades y las interacciones, forman su “yo construido” dentro del contexto escolar, dando como resultado del cobro del significado en contextos socioculturales (Bandura, 1987).

La construcción sociocultural de su espacio, donde empieza a desarrollarse con una serie de oposiciones entre el adentro del contacto familiar, ya que emergen en las interacciones cotidianas que van buscando relativizarse, a través de las prácticas socializadoras que provoca el enojo, el miedo, y que van fortaleciendo su ch'ulel de cara a una mayor exposición del niño o niña a nuevos entornos (De León, 2005).

Los estudios transculturales realizados por Rogoff (2003) han sustentado que el aprendizaje en contextos socioculturales puede dar cuenta a las diferencias y similitudes de las prácticas y tradiciones de las comunidades, entendiendo la manera de pensar y hacer cosas en los diferentes entornos y que son productos de los procesos culturales de interacción que implican tanto cambio como permanencia de tradiciones, dentro de estas prácticas culturales se encuentran ciertos patrones que implican.



Rogoff, (2003) "...generaciones de personas en coordinación unas con otras por mucho tiempo, con cierta organización, valores, entendimiento, historia y prácticas, comunes continuas que trascienden a los individuos particulares, al mismo tiempo, los individuos y sus cohortes generacionales modifican las tradiciones comunitarias con los cambios en el tiempo y las condiciones" (Rogoff, citado por Rodríguez Arocho & Alom Alemán, 2009, pág. 4)

Las prácticas culturales hacen que los niños se desarrollen como participantes activos, aunque se reconoce que a la variedad de prácticas con la cual los niños estén identificados el niño puede lograr un aprendizaje, es por ello que la autora distingue tres patrones de procesos culturales, en las diferentes comunidades las cuales son: Participación comunitaria intencionada: es un aprendizaje donde el niño realiza observación durante actividades de la comunidad dejándolo contribuir como un integrante más, lo van introduciéndolo directamente en el contexto y los miembros más experimentados coordinan a los niños dándole roles flexibles para que los niños aprendan. (De Leon , 2016)

Transmisión de información: a partir de ejercicios fuera del contexto, por ejemplo, como se mencionó anteriormente el uso del rebozo es indispensable, ya que la



trasmisión de la información comienza a partir de que el niño esta con la mamá, haciendo uso de sus sentidos para llegar a el desarrollo cultural donde la madre participa, una vez que ya se baja del rebozo el niño comienza a hacer uso de lo aprendido y comienza a ser autónomo.

Repetición guiada: es la tradición de enseñar y aprender que involucra el correcto modelado de un experto y la imitación del niño aplicando lo memorizado a partir del ensayo (De Leon , 2016)



Capítulo 2.- Educación intercultural e inclusiva

Educación intercultural

En este capítulo se hablará de los antecedentes de la educación intercultural en la Ciudad de México, y algunos marcos que legitiman el marco jurídico político, por lo que se da una descripción breve de los principales planteamientos de educación intercultural

La educación intercultural promueve y favorece dinámicas inclusivas en los procesos de socialización y aprendizaje dentro de la escuela, propone una sana convivencia entre los alumnos y reconoce diferencias de las personas sin prejuicios ni exclusiones, traduciendo esta diversidad cultural en la multiplicidad de formas de pensamiento de cada una de las personas (Arroyo, 2013)

En México la multiculturalidad, se convirtió en un símbolo de minorías étnicas y raciales en la década de 1980, la cual impulso reformas educativas, algunos movimientos sociales se han apropiado de el concepto de interculturalidad para validar sus derechos culturales, lo que ha llevado a tener tres tipos de interculturalidad, los cuales son los siguientes (Tubino 2009):



- Interculturalidad relacional: la cual hace referencia al contacto entre culturas, se centra en la convivencia de las personas con saberes, prácticas y valores culturales diferentes, en un espacio común esta no cuestiona las jerarquías y las relaciones que existen entre los diferentes grupos.
- Interculturalidad funcional: reconoce la diversidad y las diferencias culturales de los grupos con el objetivo de incluirlos en el sistema económico, político y social, establecidos en los grupos marginados, donde se implantan ciertos mecanismos para impulsar el diálogo y la tolerancia, pero no se cuestiona las causas de las desigualdades, en los países angloparlantes se conoce esta perspectiva intercultural como multiculturalismo (Tubino 2009).
- Interculturalidad crítica: reconoce las diferencias y cuestiona las relaciones de poder, como la jerarquía socioeconómica y cultural basadas en la radicalización de las personas y se caracteriza por impulsar el diálogo (Walsh 2009).

La interculturalidad se ha impulsado en América latina, con numerosas reformas legales e institucionales reconociendo la diversidad cultural, en México se hicieron reformas y políticas educativas interculturales y constitucionales las cuales han



estado ligadas al ámbito académico, la escuela pública ha sido una herramienta de dominación de una cultura sobre otra (Walsh 2010).

Se ha desarrollado un subsistema en el sistema educativo donde las poblaciones marginadas, tienen una educación bilingüe en México, solo se aplica en las zonas que el estado reconoce como poblaciones de origen indígena, excluyendo a los que viven en ciudades, esta práctica es conocida como “etno-educación”. Una característica de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), es que se imparten clases en castellano y en lengua materna de la comunidad, pero los contenidos no se modifican, aunado que no se le da importancia a las formas de pensar del mundo, ni se tiene en cuenta el contexto de los alumnos a los que va dirigido (Walsh 2010).

Se presenta un proceso llamado inter-culturalización donde se puede observar varias formas de racionamiento, entre ellas la asimetría intercultural entre grupos dominados y dominadores, esto depende de las culturas y la coexistencia que puede darse entre ellas, como una convivencia o un conflicto (Camacho 2010). Es decir, la interculturalidad es un medio para construir sistemas democráticos en donde exista inclusión de diferentes grupos que se les permita se incluidos y trabajar conjuntamente (Fernández 2010).



La migración de la población indígena

En México la migración ha sido un fenómeno social muy importante, donde los migrantes arriban a las medianas y grandes ciudades concentrándose un alto número de ellos. Es por ello por lo que la migración juega un papel importante, sobre todo la migración agrícola y la que está asociada con el empleo de las personas que tiene menor grado de estudios, la importancia de definir que es la migración en contextos indígenas, según la Enciclopedia de las ciencias sociales, se deriva de la palabra en latín migrare que significa cambiar de residencia. De ahí que la migración sea definida primariamente, como el desplazamiento de personas de una distancia significativa y con carácter relativamente permanente. (Lastra, 2005)

De acuerdo con el Consejo Nacional de Población en México, la migración es un movimiento de población, esto se trata del “movimiento de personas a través de una frontera en específico, por ello raramente regresan a sus comunidades y solo llegan a ir a participar en las creencias y conceptos. Mientras tanto dentro de la migración existen dos grandes características, la primera se representa por las prácticas culturales propias del contexto de origen, tradiciones familiares, regionales o nacionales.

La segunda característica se refiere a un nuevo contacto que surge con la sociedad receptora que para los migrantes indígenas resulta dominante, ya que en sus



comunidades de origen tenían un modo de vida totalmente diferente, y una vez estando en la ciudad comienza una adaptación que provienen tanto de las instituciones gubernamentales como del sector salud, escolar y otros dice que la migración es todo movimiento espacial que implica un cambio de residencia, y tiene como resultado la permanencia continua en el lugar de destino (Lastra, 2005)

En este sentido, la condición esencial para que exista la migración es que se debe dar un cambio en el lugar geográfico de residencia, con el fin de establecerse de forma definitiva en un lugar diferente del mismo país, a esto se le conoce como movimientos migratorios internos, que son desplazamientos geográficos de la población dentro de las fronteras de un país donde los migrantes cruzan límites municipales, estatales o regionales con el fin de cambiar, su lugar de residencia usual, en forma relativamente permanente. Los procesos demográficos como la migración interna no ocurren de forma independiente, se encuentran estrechamente ligados al modelo de desarrollo económico imperante, y como consecuencia de esto, a la problemática socioeconómica y a las diferencias regionales y sectoriales que presenta el país (Lastra, 2001).



Migración y discriminación

Los componentes étnicos de este grupo de migrantes dan como resultado una minoría étnica, los cuales en muchas ocasiones se ven en condiciones de vulnerabilidad, la cual está asociado al ámbito de los derechos humanos, la vulnerabilidad es una dimensión relativa, donde todas las personas podemos ser vulnerables a riesgos concretos, pero cada uno en distinto grado y esto va a depender de las características personales de cada una de las personas (Garcés, 2009).

Mientras tanto la discriminación de acuerdo con la Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial celebrada por las Naciones Unidas en 1963, define la discriminación racial como: “Toda distinción, exclusión, restricción, o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos y libertades”. Por consiguiente, de acuerdo con la unión europea se puede distinguir diferentes tipos de discriminación: (Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, 1965)



- Discriminación directa: tiene lugar cuando se trata a una persona de manera menos favorable que a otra en circunstancias similares, por motivos étnicos.
- Existe discriminación directa manifiesta, por ejemplo, cuando a una persona se le impide acceder a un establecimiento público.

Discriminación indirecta: se produce cuando una disposición, criterio o práctica que se plantea y aplica de manera neutral para todas las personas, coloca a un grupo étnico en desventaja por su especial situación o característica, también se considera discriminación el acoso, que tiene como objetivo o efecto atentar contra la dignidad de la persona por motivos étnicos y crear un entorno humillante y ofensivo. (Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, 1965)

Mientras tanto en México la oficina del alto comisionado para las Naciones Unidas, ha considerado que millones de mexicanos se encuentran en situación de vulnerabilidad y discriminación, debido a factores inherentes a su condición, por que no reciben atención suficiente del estado, ya que este o alguno de sus integrantes violan sus derechos o por que la sociedad ignora o desconoce la situación provocando, un alto índice de discriminación del grupo dominante siendo menospreciados, como entidad o como grupo minoritario.



Sin embargo, la ciudad de México (CDMX), sigue siendo un contexto con un alto índice de migrantes indígenas que les ofrecen oportunidades, pero a su vez plantean desafíos, ya que se presenta vulnerabilidad y discriminación, estos grupos muchas veces no tienen protección de sus derechos humanos.

En el caso de los niños indígenas esta vulnerabilidad y discriminación se presenta en el ámbito escolar, según Zúñiga (2003) da como resultado situaciones como sensación frustrada, depresión endémica, fatiga escolar, carencia de concentración en las actividades que llevan a cabo dentro del aula, baja autoestima, agresividad, aislamiento, somatizaciones múltiples, formando fenómenos como violencia, discriminación y racismo (Zuñiga, 2003).

La importancia de la educación en el fenómeno de la migración en lo que se refiere a los niños indígenas, se centra en las instituciones educativas que han sido creadas como medio para la asimilación de las nuevas sociedades, la escuela tiene la obligación de ser receptora de los niños, niñas y adolescentes migrantes y actuar de forma neutral, así como desarrollar habilidades y capacidades de todos los alumnos, a través de la transformación de los niños, niñas y adolescentes de migrantes a ciudadanos hábiles según la (Essomba, 2008, citado por UNESCO, 2000, pág. 164)



Educación en contextos de diversidad

La diversidad cultural ha tomado importancia a nivel mundial reconociendo e impulsando a los pueblos indígenas en la promoción del respeto y reconocimiento de la diversidad, la Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), proclamó el 21 de Mayo 2002 como “Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo”, donde se planteó que la diversidad cultural se refiere a la multiplicidad que se expresan las culturas de los grupos y las sociedades, que transmite del patrimonio cultural a través de distintos modos de creación cultural.

Las culturas incluyen las artes y las letras, así como los modos de vida, los sistemas de valores, tradiciones y creencias por lo que la protección y la promoción de su diversidad plantea, defender la cultura a través de garantizar una convivencia pacífica de los pueblos originarios.

En el 2001 se reformó la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, en el Art. 2 se reconoce la composición pluricultural de los pueblos originarios, en el 2003 entro en vigor la ley general de derechos lingüísticos de los Pueblos indígenas y se reformó la ley general de Educación en la que se señala la obligación de



promover, mediante la enseñanza y el conocimiento la pluralidad lingüística de los pueblos indígenas.

La ciudad de México es considerada pluricultural, su población se caracteriza por tener un amplio número de hablantes de lenguas indígenas. Es una de las ciudades con mayor diversidad cultural y lingüística (Geografía, 2016). El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) reporta la existencia de 68 grupos etnolingüísticos pertenecientes a 11 familias, se hablan 364 variantes dialectales las cuales han conservado sus sistemas normativos, económicos y sociales. (INALI, 2008)

La CDMX ocupa 0.1% de superficie, para personas indígenas según la encuesta intercensal del INEGI 2015, residen 8 918 653 personas que representan el 7.5% de habitantes del país. Así mismo, el INEE (2017) hace referencia que para hacer efectivo el derecho a la educación es imprescindible considerar, que existen derechos de los niños, niñas y adolescentes indígenas y que hay que responder a la exigencia de que la educación debe de fundamentarse, desde la cultura que le es propia al grupo social que la recibe y a partir de esto se amplíen sus conocimientos.

Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2018) “En la CDMX viven 74,933 indígenas y 7,677 hablantes de lengua indígena, la alcaldía que



destaca por concentrar el mayor número de indígenas es Iztapalapa con el 27% (20,253 personas) del total de la entidad.

Ahora bien, para mejorar la atención educativa de NNA indígenas y garantizar la inclusión y la equidad educativa en vinculación con lo propuesto con el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, se realizaron una serie de directrices que se apegan a los Ejes de Inclusión y Equidad Educativa del Nuevo Modelo Educativo.

Las Directrices para Mejorar la Atención Educativa de las niñas, niños y adolescentes indígenas, propuestas por el INEE, las cuales deberán de ser atendidas en toda la educación obligatoria son: (Directrices, 2017).

Directriz 1

Evidentemente fortalecer el enfoque de inclusión, equidad y no discriminación en la política educativa nacional, con énfasis en la atención y la participación de la población indígena.

Directriz 2

De igual forma Robustecer el vínculo entre la escuela y la comunidad, como ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas con base a la pertinencia y la calidad de la educación que reciben.



Directriz 3

Así como establecer un modelo curricular que favorezca la interculturalidad en toda la educación obligatoria y garantice, su pertinencia cultural y lingüística para la población indígena.

Directriz 4

Resulta claro garantizar el desarrollo profesional de docentes y directivos acorde con las necesidades educativas y los derechos de la niñez indígena.

Directriz 5

De igual forma garantizar centros escolares con infraestructura y equipamiento que respondan a las necesidades de las comunidades indígenas.

Directriz 6

Debe señalarse por su parte la declaración Universal de los Derechos Humanos que reconoce el conjunto de derechos y libertades fundamentales, para los NNA indígenas la cual reconoce el derecho a la educación en condiciones de equidad e igualdad a fin de favorecer y promover los derechos de la población infantil. (Directrices, 2017)

El artículo 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, señala “que sus pueblos indígenas son aquellos que descienden de poblaciones que habitan 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”. Esta caracterización del país se relaciona con el derecho a la educación, la política del Ejecutivo sustentada en el mismo artículo menciona que: “La Federación, las entidades federativas y los Municipios, para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, establecerán las instituciones y determinarán las políticas necesarias, para garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos (Diario Oficial de la Federación , s.f.).

La educación intercultural es un derecho fundamental y debe asumirse como una estrategia educativa, que permita ampliar las oportunidades a través de un aprendizaje cultural, que brinde la posibilidad de reducir las desigualdades entre grupos sociales y proporcione una educación bilingüe, intercultural e inclusiva. El deber del Estado mexicano es promover, respetar, proteger y garantizar que se cumpla el derecho a una educación de calidad para todos. Por ello se reconoce que el buen desempeño docente es una condición para la calidad y la equidad educativa, en virtud de que se amplíe las posibilidades de mejora en los aprendizajes de los alumnos (Schmelkes, 2013).

Los derechos indígenas en el año de 1990, se ratificó el convenio 169 sobre los pueblos indígenas y tribales de países independientes, el cual promueve y protege los derechos de esta población y señala, que por medio de la cultura se presentan



distintas formas de interpretación de la realidad propiciando la comunicación, participación, enfatizado en ámbito internacional y proclamado por la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, en el convenio número 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) estableciendo que: (OIT, 1990).

El artículo 7 “IV Promueve que mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la nación y el respeto de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, los hablantes de las lenguas indígenas tendrán a acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español (OIT, 1990).

Mientras que el artículo 26 de la Organización Internacional de Trabajo (OIT), establece que Deberá adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación para todos los niveles, con igualdad y respeto de la comunidad nacional reafirmando que en el ejercicio de sus derechos, los indígenas deben de ser libres de obtener una educación en su propio idioma es decir acrecentar su identidad, y utilizar sus diferencias culturales.

Con respecto al **Artículo 14** de la declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los indígenas, pronuncia que, “Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de



enseñanza y aprendizaje. Por lo que las personas indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del estado sin discriminación (Hirmas R., 2008).

Es por eso que en 1996, se reunieron 61 Organizaciones no Gubernamentales (ONG) y 40 expertos en derecho lingüístico de todo el mundo para la aprobación de la declaración Universal de estos Derechos, uno de los esfuerzos fue definir los derechos lingüísticos equitativos por tal motivo la Declaración proclama la igualdad de estos derechos, sin distinciones considerando los derechos inseparables e interdependientes, sustentado en el Artículo 8 de la Ley General de los Derechos Lingüísticos, de los Pueblos Indígenas (LGDLPI) donde dice que ninguna persona podrá ser sujeto a cualquier tipo de discriminación a causa o en virtud de la lengua que hable (Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, 2003).

El artículo 29 de La declaración Universal de Derechos Lingüísticos estipula que, “Toda persona tiene derecho a recibir la educación en la lengua propia del territorio donde reside. Este derecho no excluye el derecho de acceso al conocimiento oral y escrito de cualquier lengua que le sirva de herramienta de comunicación con otras comunidades lingüísticas” (Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, 2003).



Toda la comunidad tiene derecho de gozar una educación que les permita a todos los miembros adquirir el dominio de su lengua, así como el dominio de otra lengua que deseen conocer lo cual lo estipula, La declaración Universal de Derechos Lingüísticos en la sección II Artículos 26 y 27. Es decir que el estado garantiza el derecho a los niños, niñas y adolescentes indígenas a tener una educación en su lengua materna. Ya que el Artículo 26 estipula que, “Toda comunidad lingüística tiene derecho a una educación, que permita a todos sus miembros adquirir el pleno dominio de su propia lengua, con las diversas capacidades relativas a todos los ámbitos de uso habituales, así como el mejor dominio posible de cualquier otra lengua que deseen conocer.

Por lo que la importancia de la implementación en la educación de la lengua indígena serviría como instrumento de enseñanza y así facilitar la comprensión de los aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes indígenas en contextos urbanos, así como la recuperación de esta (Diario oficial de la federación , 2003)

En cuanto al Artículo 27 refiere que “Toda comunidad lingüística tiene derecho a una educación que permita a sus miembros el conocimiento de las lenguas vinculadas a la propia tradición cultural, tales como las lenguas literarias o sagradas, usadas antiguamente como lenguas habituales de la propia comunidad



reconociendo que la lengua es un aspecto clave para la conservación y transmisión de contenidos de la cultura a cada grupo social (Diario oficial de la federación , 2003)

Según cifras del Instituto Nacional de Información Estadística y Geografía (INEGI, 2015) 80% de los indígenas vive en pobreza extrema, de los cuales el 50% de la población indígena se localiza en localidades urbanas y semi-urbanas, y el 18.6 % reside en ciudades o zonas metropolitanas estimándose que en el 2014 al inicio del ciclo escolar 2013-2014 en todo el país en educación básica había al menos 1.17 millones de alumnos hablantes de lengua indígena, de un total de casi 26 millones de alumnos, del total de las escuelas de la educación básica censadas casi la mitad 48.1% asistía al menos un alumno hablante de lengua indígena a la escuela, no docentes hablantes de lengua indígena (Geografía, 2015).

Las políticas sociales son insuficientes todavía para dar cuenta de una educación como la que requieren los indígenas (autonomía, con respeto a sus culturas y sus lenguas), además existen nuevas realidades para dar respuesta a la diversidad de la población indígena en contextos urbanos en los que tradicionalmente no se tienen estructuras ni sistemas educativos apropiados para la educación de los NNA indígenas.



Educación Inclusiva

Hablar de inclusión como una propuesta educativa que incorpora y pone en acción valores o principios que se interesa en todos sus estudiantes y en combatir las barreras de aprendizaje que contribuyen con todas las formas de marginación, exclusión y bajo rendimiento escolar (Ainscow et. al 2006).

La declaración Universal de los derechos humanos establece que “Todos somos iguales ante la ley sin distinción y en contra de toda discriminación”, Artículo 7. La UNESCO aporta tres tipos de como integrar la inclusión como paradigma los cuales son los siguientes:

- Donde la educación sea una razón para exigir a las escuelas que eduquen a todos los niños, niñas y adolescentes respondiendo a las diferencias individuales de cada niño.
- Existe una razón social en donde las escuelas inclusivas comiencen a cambiar mentalidades respecto a la diversidad al educar a todos los niños juntos sin discriminación.
- Razón económica donde es menos costoso para el estado educar a todos los niños en conjunto que por separado con un complejo sistema de distintos tipos de escuelas que se especialicen en los diferentes grupos de niños.



De acuerdo con esto la educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes haciendo énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo. Es por ello que el concepto de educación inclusiva no se refiere al tipo de educación que deben recibir los NNA, si no que señala la necesidad de fomentar comunidades educativas, donde la diversidad sea valorada y apreciada como la condición prevaleciente de cada NNA, a si mismo busca generar igualdad de oportunidades para todos, mediante la eliminación de las barreras arquitectónicas, sociales, normativas o culturales que limitan su participación o aprendizaje en el sistema educativo (Asamblea general de la ONU, 1948).

Es importante mencionar que la educación inclusiva y la educación especial son diferentes, ya que la educación especial es aquella que se refiere a la creación de políticas educativas que atiendan a la diversidad de los NNA de acuerdo a sus necesidades, intereses, ritmos de aprendizaje de los alumnos donde todo el sistema educativo se involucre la educación inclusiva esta relacionada directamente con la calidad, respetando las condiciones, necesidades y capacidades ritmos y estilos de aprendizaje. (Asamblea general de la ONU, 1948).

Es por ello que la secretaria de Educación Pública (SEP) dice que la educación inclusiva trabaja sobre tres niveles de intervención: (Directrices, 2017)



1. Equidad en el acceso eso significa igualdad de oportunidades para el ingreso a los diferentes niveles educativos.
2. Equidad en los recursos y en la calidad de los procesos esto quiere decir que todas las escuelas deben de contar con los recursos materiales y pedagógicos a demás de un personal capacitado, lo que ayuda a involucrar a todos en el aprendizaje.
3. Equidad en los resultados de aprendizaje se refiere a que todos los estudiantes logren aprendizajes equiparables, desarrollando capacidades y talentos propios. (Directrices, 2017)

Cabe señalar que la integración y la inclusión no deben confundirse, pues supone perspectivas distintas del análisis de la realidad, es por ello que a continuación se presenta una tabla donde se presentan algunas características de ambos enfoques:

Integración	Inclusión
Ubica a los estudiantes en las escuelas, en las cuales tienen que adaptarse a la enseñanza y aprendizajes existentes, así como a la organización de los mismos.	Se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder de manera adecuada a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos.



<p>Acoge a alumnos diversos, que bajo la lógica de la homogeneidad, estaban fuera del sistema y deben ser integrados.</p> <p>Contempla que el problema está en el alumno, lo que requiere de adecuaciones especiales al sistema.</p> <p>El alumnado “diferente” se inscribe dentro del grupo “normalizado” y para atender sus diferencias se diseñan programas o actividades específicas para estos, es decir, una especie de propuesta curricular adaptada.</p>	<p>Busca asegurar la equidad y la calidad en la educación, considerando a todos los alumnos sin importar sus características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje.</p> <p>También busca eliminar todas las prácticas de discriminación, exclusión y segregación dentro de la escuela al promover el aprendizaje de todo el alumnado. Se relaciona con:</p> <p>Acceso, permanencia, participación, aprendizaje. (Directrices, 2017)</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

La educación inclusiva se sustenta en los siguientes principios:

- 1. La exclusión no es un problema de los alumnos** sino de las escuelas; en consecuencia, son estas las que deben adecuarse a los alumnos y a sus diversas necesidades.



2. **Los alumnos deben ser atendidos en entornos inclusivos** para que participen e interactúen en igualdad de condiciones que el resto de la población escolar. Al promover esta forma de convivencia, desde el aprecio por la diversidad, se ofrecen oportunidades para aprender a relacionarse con respeto a la diferencia y a valorar a todos por igual. Lo que lleva a eliminar prácticas discriminatorias como estereotipos, prejuicios, segregación o exclusión y así se contribuye a la formación de ciudadanos solidarios y tolerantes.
3. **Las diferencias en las capacidades de los alumnos** no deben representar una barrera, sino una fuente de aprendizaje, puesto que las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) no se refieren a características inherentes al alumno, más bien a las condiciones organizacionales, normativas, administrativas, pedagógicas, físicas, y actitudinales. (Directrices, 2017)

Es por ello la importancia de hablar de las BAP la cual se adopta en lugar de necesidades educativas especiales estas hacen referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno, se considera que las BAP surgen a partir de la interacción que tienen los NNA en los diferentes contextos escolares donde se desarrollan. (Directrices, 2017)



Las barreras más comunes que pueden experimentar los alumnos son:

- **Actitudinales:** Aquellas relacionadas con la actitud de rechazo, la segregación, la exclusión o las actitudes sobreprotectoras de los actores que interactúan con el alumno. Estas acciones como la negación de inscripción o la falta de inclusión en las actividades debido a que no se planean teniendo en cuenta las características y necesidades del alumnado.
- **Pedagógicas:** Tienen en común que la concepción que tienen los educadores sobre sus acciones de enseñanza y prácticas de aprendizaje no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje del alumnado.
- **De organización:** Las barreras de este tipo hacen referencia al orden y estabilidad en las rutinas de trabajo, la aplicación de las normas y la distribución del espacio y mobiliario.

En este sentido la educación inclusiva consiste en transformar los sistemas educativos para responder la diversidad de cada uno de los NNA, la estrategia corresponde a una serie de acciones que han sido determinadas a partir del reconocimiento de las condiciones educativas, con el fin de eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los NNA. (Directrices, 2017)



En las escuelas, la creación de culturas inclusivas significa vincular los valores a las diferentes prácticas que se llevan a cabo en ellas, esto incluye el currículo, las formas de enseñar, las actividades de aprendizaje, las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Contexto geográfico social y demográfico de la escuela del proyecto

La escuela está situada en la Alcaldía de Iztacalco la cual se localiza al oriente de la CDMX, cuenta con una extensión territorial de 23.21km², esta alcaldía se distingue por ser la más densamente poblada de la CDMX, es decir que tiene más habitantes por kilómetro cuadrado y cuenta con el 2.3% de población indígena. Por otra parte, existen importantes contradicciones con ciertas diferencias no menores que surgen en el formato 911, la encuesta intercensal del 2015 y el registro de la atención educativa especializada que proporciona la AEFCEM, de la educación básica en la Encuesta Intercensal 2015, hay 60,151 indígenas en edad de cursar educación básica; y es probable que exista un sub-registro, dado que la estadística 911 solo contabiliza 15,442 alumnos.

Por otro lado, existen aproximadamente 11 mil indígenas que no asisten a la educación obligatoria, reconociendo que la población indígena tiene el derecho a recibir educación en su propia lengua según el registro de atención especializada



hay un estimado de 13,000 alumnos, están cursando la educación básica y no cuentan con seguimiento lingüístico. Y si se considera a los NNA son atendidos por los servicios de educación especial, y asumiendo que todos estos estudiantes reciben apoyo educativo en su lengua indígena.

Según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha documentado un alto grado de desigualdad en el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos indígenas en contextos urbanos, mostrando que se encuentran por debajo del rendimiento esperado de manera significativa, es por ello por lo que no se puede dar por hecho que estemos en una ciudad pluricultural, ya que existen enormes desigualdades que no han sido combatidas. (Directrices, 2017)

Sin embargo, todas las modalidades se rigen por el mismo currículo nacional que tienen elementos en común, en general las escuelas de servicio educativo no cuidan completamente el currículo, ya que no cuentan con atención diferenciada ni con materiales específicos. Por lo que según las directrices se necesitaría el fortalecimiento de la cultura, las lenguas, la educación hacia la diversidad cultural, que combata el racismo para iniciar la modificación de los resultados de la educación dirigida a la población indígena, pero también a la población nacional y contribuiría a una construcción de una sociedad multicultural tolerante ante las



desigualdades sociales y económicas de los indígenas y no indígena (Directrices, 2017)

Se buscan fortalecer la equidad y la inclusión como ejes de política educativa la cual requiere un tratamiento específico que implique acciones afirmativas sólidas basadas en una retribución afectiva de los recursos y el reconocimiento cultural. Es por eso que, atendiendo la diversidad de la población indígena, a través de una atención diferenciada considerando su diversidad cultural y lingüística. (González, 2013)

Ahora bien, asegurar la atención educativa pertinente de los NNA indígenas, independientemente de la escuela a la que asistan y les brinden una enseñanza que fortalezca y reconozca su lengua y su cultura. Para fortalecer el enfoque intercultural en la política educativa del país, en donde se revaloren los conocimientos de los pueblos indígenas y sus aportaciones en la solución de problemas actuales, como los relacionados con el medio ambiente.

De ahí que garantizar el bilingüismo equilibrado donde el NNA indígena desarrolle competencias comunicativas en ambas lenguas que garanticen su identidad, así como mejorar la información, el conocimiento y la innovación de la educación indígena.



La educación obligatoria debería reconocer que la educación que se les brinde a los NNA indígenas, esté sujeta a una educación impartida en su lengua y en español, la cual debe de contar con métodos, materiales, organización escolar, personal docente y directivos, que aseguren la calidad y logro académico en los servicios de educación obligatoria, se reconoce la diversidad y particularidades de los NNA indígenas, avalando sus derechos a recibir, una educación pertinente cultural y lingüística según el contexto, la cual va incorporar, las tradiciones, costumbres, historia y valores, bajo los principios de igualdad y equidad en relación con la no discriminación. (Diario oficial de la federación , 2003)

En la CDMX, las tasas de asistencia a la escuela de la población indígena son menores a las de no indígena, y según los datos del Panorama Educativo de la Población Indígena, hay una atención educativa deficiente, encontrándose limitada por la condición étnica, puesto que las brechas educativas son mayores, respecto al acceso y la permanencia en la escuela los indicadores señalan que los NNA indígenas, enfrentan a mayores dificultades de comunicación porque el español se vuelve la lengua única de instrucción.

Dentro del estudio de la identidad y el aprendizaje que tienen los niños Tzotziles, se establece que hay interconexiones entre el hogar y la escuela que se relaciona constantemente entre padres y profesores, con un conocimiento compartido, la



relación entre estos dos permite potencializar el desarrollo del niño, estableciendo parámetros de reciprocidad e intercambio bidireccional estableciendo lazos de confianza mutua. (De Leon , 2016)

Debe señalarse que en esta concepción: Es importante hacer notar que no todas las culturas del mundo siguen un solo patrón para socializar a sus niños. Diversos estudios (Crago 1992; De León 2005; Schieffelin 1990), han mostrado que existe una especificidad cultural que determina distintas formas de concebir a la niñez y las formas en que un niño entra en contacto con la lengua. Por ejemplo: Schieffelin (1990), describe que la cultura kaluli no le otorga a los recién nacidos el estatus de interlocutores y los adultos prácticamente no se dirigen a ellos de manera verbal.

La educación debe de tener como finalidad la interacción de los niños para que al socializar el niño afiance sus relaciones y se equilibre, por otra parte también tiene una finalidad individual, que permita al estudiante desarrollar sus propias capacidades haciendo uso de herramientas que le otorgue el contexto escolar, esto significa que el niño al estar en un contexto escolar se adentra en el aprendizaje de las prácticas que realiza constantemente adquiriendo conocimientos, del sistema educativo en el que está inmerso, en el cual hay una cultura dominante la cual insta un significado para su desarrollo intelectual, social y personal (Bruner, 1999).



Mientras que, Bruner (1999), señalaba que la educación tiene un papel en la cultura, una posición en la escala del poder social y una función en la vida de los sujetos quienes son provistos de recursos a la vez constricciones institucionales para vivir en la sociedad, adaptarse y poder transformarla si es necesario, por ende las interacciones el aprendizaje y el pensamiento que se construyen en un centro escolar inevitablemente, están impregnadas de un carácter social y cultural institucionalizado, intencionado y transformador tanto del sujeto como de aquello a lo que está dirigida la actividad misma (Bruner 1999, citado por Guilar, 2009)

Sin embargo, la actividad que realizan los niños en la escuela por lo regular son de carácter colectivo, ya que incluyen las interacciones entre alumnos y profesores, alumnos con sus pares los cuales construyen conocimientos compartidos, impregnadas de un carácter social que transforma a todas las partes antes mencionadas

De forma similar la comunicación que se da entre iguales en el contexto escolar genera acuerdos, o conflictos de los diferentes temas que se presentan, así como significados que ellos mismos les otorgan de los intercambios socioculturales, que cada uno de los niños obtiene en el contexto escolar, no obstante la relación que se presenta entre el alumno y el profesor es diferente debido a que el profesor es el que toma las decisiones, en cuanto a la toma de decisiones y a los objetivos,



momentos formas, dinámicas y uso de instrumentos mediadores para conflictos que se presentan entre pares.

En muchos casos, los maestros asumen que los niños indígenas tienen problemas de aprendizaje, que no saben expresarse, que no saben leer y escribir bien, que tienen problemas de motricidad fina o gruesa, por que salen mal al realizar pruebas de evaluación estandarizada, uno de los espacios donde los niños se desenvuelven es el contexto escolar, ya que es donde muestran y viven sus identidades, a través de su discurso, sus actuaciones y participaciones en las actividades cotidianas escolares, estando definidas en parte por la sociedad y cultura, en la que ha crecido y tiene una interacción cotidiana, pero también está definida de acuerdo con la actividad individual que cada uno de ellos tiene y en los que participa, lo cual lo define con el ser, sentir, hacer y pensar de una manera determinada. Bruner (1999) refiere que el proceso de aprendizaje del estudiante se evalúa y mide sus propias capacidades, así como sus posibilidades de enfrentarse con el mundo, incluyendo la escuela. Este autor se refiere a esta evaluación y a las expectativas de sí mismo en términos de agencia y autoestima respectivamente. Es por ello por lo que la escuela debería de cumplir con la función de ayudar a proveerlo de herramientas, que le ayuden a reforzar su identidad y autoestima que le permita continuar con su aprendizaje, que facilite su desarrollo y la construcción de su identidad.



La diversidad como ventaja educativa

La diversidad como característica propia de la humanidad, consiste en que todos los seres humanos compartimos un mismo bagaje, este se va concretando de forma diferenciada por parte de cada persona, como fruto de las características personales atribuibles a la interacción entre los distintos contextos de desarrollo y aprendizaje, los seres humanos nacen con particularidades biológicas y genéticas similares, con una cultura no específica, por esa razón existen tantas expresiones culturales.

Para la UNESCO, la diversidad cultural es una fuerza motriz del desarrollo, no sólo en lo que respecta al crecimiento económico, sino como medio de tener una vida intelectual, afectiva, moral y espiritual más enriquecedora. Esta diversidad es un componente indispensable para reducir la pobreza y alcanzar la meta del desarrollo sustentable, gracias entre otros, al dispositivo normativo (UNESCO, 2002.)

La diversidad cultural puede expresarse desde múltiples variables; entre las más recurrentes está la étnica o de origen cultural, lingüístico, religioso, social y económico. La escuela debería visualizar la diversidad e incluso considerar las diferencias de los NNA para no discriminar, haciendo evidente las diferencias y que tales diferencias, no nos hacen ni mejor ni peor, la importancia de señalar que la pluralidad cultural y étnica es trabajar en la escuela, en el marco de la diversidad y



esta no conlleva a borrar las diferencias y homogenizar, tampoco pretende generar acciones para que todos los alumnos aprendan lo mismo. (Diversidad, 2001)

La educación intercultural bilingüe, realiza el fortalecimiento de la identidad en el contexto escolar, la interculturalidad hace el reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüística de cada uno de los contextos, en el caso de México las políticas sociales como es la castellanización, a cabo por imponer un modelo único basado en la idea de una sola lengua y una sola cultura para todos los mexicanos las cuales comenzaron a presentar diferentes desigualdades a los distintos pueblos indígenas, que hay en nuestro país llevando a un deterioro de su identidad cultural y lingüística. Por tal razón la educación intercultural trata de atender la diversidad de las diferentes identidades sociales de la exclusión y discriminación económica, cultural, de género, raciales o discapacidad (Dietz, 2009).

La educación intercultural responde a los reclamos y luchas sociales para la obtención de la autonomía y el reconocimiento, aplicando un enfoque intercultural a las instituciones educativas oficiales destinadas a la población indígena del país, desde escuelas preescolares, primarias, pasando por bachilleratos, escuelas normales, hasta desembocar en las llamadas “universidades interculturales” la propuesta, consiste en diseñar propuestas educativas culturalmente “pertinentes” a las necesidades locales y a los reclamos identitarios (Schmelkes S., 2003).



Sin embargo, la educación intercultural, hace énfasis en el papel de la interacción social, la cual corresponde al comportamiento interactivo que se presenta entre los grupos sociales en el contexto de la institución educativa, por ello la interacción desde una perspectiva general, se comprende como los procesos de asociación de unos actores conscientes con otros, entre los que se produce un intercambio, una orientación y una afectación de la conducta de unas personas con respecto a las demás, y con las cuales se establece una relación determinada, por ejemplo en la escuela se establecen relaciones donde hay una integración de niños de diferentes culturas lo cual favorece al intercambio de conocimientos, que provoca que al ver determinadas conductas ellos modifiquen la suyas. Estos procesos de interacción entre los miembros de un grupo específico generan una red de relaciones edificadoras de organización social y cultural (Blandón, 2005).

Relación entre educación y cultura

Históricamente existen diferentes aproximaciones al concepto de cultura que además puede ser definida en función de diversas necesidades disciplinarias, la definición que interesa para la presente investigación es la que refiere al fenómeno psicológico educativo, ya que el concepto de cultura es un término según el tiempo y el espacio.



Para Villoro (1993) la cultura es una construcción colectiva, en perpetua transformación definida en gran medida por el entorno y las condiciones consistiendo en las prácticas y procesos los significados, creencias, hábitos y sentimientos que han sido conformados en una figura del mundo particular (Villoro, 1993).

En México existen regiones en los distintos estados del país las cuales están marcadas por su cultura, un ejemplo es el Itzmo de Tehuantepec Oaxaca, el cual cuenta con una amplia diversidad cultural y lingüística entre ellos habitan, zapotecos, chontales, huaves, xoques, mixes, mixtecos, tzotziles y chinantecos, con una mezcla de culturas, donde se puede apreciar danzas y bailes con mucho significado cultural, una de las fiestas más significativas y representativa es “Las velas” esta es una de las fiestas más grandes donde se congrega toda la comunidad para el festejo y se ve la presencia de toda la diversidad cultural, donde se pueden escuchar sonos regionales y apreciar de la gastronomía propia de la comunidad.

De esta manera dando como resultado la definición de cultura que hace referencia a la herencia social, es relevante al fenómeno educativo, porque implica al aprendizaje, la trasmisión generacional como fuente y sustento de la cultura. Esta herencia cultural se puede apreciar cuando los niños que habitan en la CDMX,



hacen partícipe a sus amigos de las experiencias que viven en sus comunidades de origen a través de la interacción que ellos tienen día con día.

Por lo que la cultura es un producto de los logros humanos, que se transmiten de generación en generación y es renovada cuando es necesario. [...] La cultura sirve al grupo para su sobrevivencia en el tiempo y tiene una edad más larga que los mismos individuos. La cultura es, de hecho, un fenómeno histórico de los grupos y de las sociedades (Amodio, 2006).

Sin embargo, actualmente y según la Organización de Naciones Unidas para la Educación (UNESCO): La cultura puede considerarse actualmente como un conjunto de los rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores las tradiciones, las creencias y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo (UNESCO citado por Hirmas, 2008).

Es por eso, que es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos y podemos entender la cultura, como un proceso dinámico fruto de la construcción y reconstrucción social. La importancia del concepto de cultura en la educación asume el enfoque del pluralismo cultural, como una guía para la construcción de



propuestas, el pluralismo cultural aboga por la defensa de las culturas su preservación y desarrollo valorando la diversidad sociocultural, tomando como punto de partida que ningún grupo pierda su cultura o identidad propia.

Sin embargo, en el modelo pluralista de sociedad “la diversidad existente no desaparece, sino que se mantiene y se recrea”. “Esta no desaparece ni por adquisición de la cultura dominante o abandono de la original (modelo asimilacionista), ni por surgimiento de una nueva cultura integradora de los aportes de las preexistentes (modelo de fusión)” En las escuelas urbanas se puede ver como existe una gran diversidad, ya que hay NNA que provienen de diferentes estados de la república, con una identidad cultural propia de su comunidad de origen. (Giménez, 1996).

Según este modelo la escuela debe promover las identificaciones, atendiendo los diferentes estilos de aprendizajes de los grupos étnicos, a través de la organización de cursos específicos que mantengan las culturas y tradiciones, considerando la diversidad cultural como algo bueno, buscando la interacción de los grupos étnicos, ya que tienen mucho que ofrecer y a su vez aprender de otros, así como el reconocimiento de la identidad y sus valores culturales. (Giménez, 1996).



Mientras que dentro de su política pluralista debe incluir programas de estudios sobre grupos culturales, materiales y contenido sobre grupo cultural específico, generando actitudes de empatía y aceptación de un grupo concreto, por parte de un grupo mayoritario y aumentar la confianza e identidad de los grupos minoritarios, (Giménez, 1996). La importancia de realizar actividades en las escuelas que contengan cierto grado de empatía e inclusión hacia el tema indígena, en psicología el concepto de cultura es útil para adquirir sentido a través de las relaciones con los colectivos e instituciones, las cuales cuentan con un sistema de reglas, normas de inclusión que en diferentes épocas permite, a través de diferentes valores, aumentar las posibilidades de supervivencia y bienestar (Sánchez P. M., 1999).

Se distingue a grupos en base a sus valores individualistas o colectivistas y a los individuos en base a su alto centrismo o idiocentrismo, reconoce que no se trata de una dimensión bipolar, sino que podría haber distintos factores de uno y otro constructo, es decir describe a las personas que valoran el tener su propio espacio, tener identidad propia y ser diferente de los demás. Es donde la identidad aunada a la cultura entra como parte fundamental para que el NNA, se sienta incluido en la comunidad educativa y acepte las diferencias que lo distingue como algo bueno (Noriega, 2009).



Como expresa el modelo Bronfenbrenner (1987), que explica el desarrollo psicológico como momentos de transición entres sistemas, la teoría de sistemas y la ecología llegaron a desarrollar un cuerpo teórico que asume a la cultura como un conjunto de sistemas concéntricos o satelitales, conformado por relaciones que son interdependientes. Estos momentos de transición se presentan cuando el NNA indígena deja a la escuela de su comunidad de origen, para interactuar en otro contexto haciendo vínculos con valores y costumbres sociales diferentes a los que estaba acostumbrado.

La persona vive en su microsistema con vínculos a través de los contextos o mesosistemas e interactúa con ecosistemas dístales y microsistemas vistos a través del tiempo histórico (crono-sistema). En este modelo la cultura es definida como valores y costumbres sociales. Este modelo ve a la cultura como algo que la gente construye de sus experiencias a través de los contextos, como hacen sentido o conciencia de sus mundos, la investigación sobre sistemas ecológicos ha contribuido a la teoría y aplicaciones basadas en como el niño y los adultos crean significados en sus vidas (Bronfenbrenner, 1987).

Basado en la teoría ecológica cultural de Ogbu la competencia del individuo es definida no en términos universales sino dentro del contexto cultural e histórico en el cual el niño se desarrolla. (Pons, 2011)



Los indígenas tienen dificultades académicas no por sus culturas ancestrales, sino porque viven en condiciones de acceso no equitativos a las oportunidades de educación. Otro ejemplo es el que sucede con familias que son monolingües, que aspiran el éxito escolar de sus hijos, pero comienzan a experimentar barreras en la educación, ya que la educación no la imparten en su lengua originaria. Las teorías actuales de resiliencia se relacionan con la integración al grupo étnico, la autoestima y el plan de vida que se desarrolla en este, Henderson & Milstein (2003) suponen que existen tres factores protectores que permiten a los niños recuperar su equilibrio la autoestima, identidad con su grupo de pertenencia en el caso de los indígenas, identidad étnica y el plan de vida. (Henderson & Milstein, 2003)

No obstante esta teoría de la cultura, es la más cercana al concepto de identidad étnica como factor que le da sentido a las adaptaciones cuando se cambia a través de diferentes contextos culturales, los patrones de etnicidad son muy importantes, ya que cambiar de cultura a otra en general establece vínculos, que modifican los patrones aprendidos en la medida, que las competencias de la etnia de origen sean similares a la demanda de la nueva sociedad, el proceso de adaptación será más rápido y menos traumático. La importancia del proceso de adaptación de los NNA indígenas en la escuela será de gran importancia para la generación de vínculos culturales adecuados, y así se generen grupos de pertenencia similares a su contexto original (Henderson & Milstein, 2003).



La educación intercultural bilingüe

Mientras que la educación en México es un derecho que tienen los NNA, no obstante, y según la señala que cerca de 1.7 millones de niños y 1.4 millones de niños no asisten a la escuela, y la población que asiste puede sufrir exclusión social lo cual refleja niveles de desigualdad en la educación con brechas importantes en los niveles de educación básica. (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2007)

Evidentemente una proporción significativa vulnerable son los NNA indígenas que están en escuelas urbanas, no pudiendo concluir el nivel de educación básica, ya que para esto se necesitaría lograr una educación inclusiva y de calidad que supone la consideración de factores que tienen que ver con tolerancia y respeto, en el ámbito escolar y el combate a todo tipo de discriminación.

Además, la interculturalidad comienza a tener más énfasis ante la diversidad étnico-cultural la cual reconoce la necesidad de promover los distintos grupos culturales y confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión por ello la importancia de conocer a que se refieren con interculturalidad desde tres perspectivas distintas, las cuales son las siguientes:



La relacional hace referencia al intercambio entre culturas es decir entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones. Por ejemplo: en las familias indígenas se les forma con ciertos indicadores de intercambio cultural que en la comunidad o contexto llevan a cabo. La segunda perspectiva de interculturalidad es la funcional, el hace mención en el reconocimiento de la diversidad y la diferencia cultural, con el reconocimiento a la inclusión al interior de la estructura social, buscando promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia. (Schmelkes, 2006)

Por otro lado, esto forma parte de lo que varios autores como Harris, 1990; Schmelkes, 2006; Bello 2004 los cuales han definido como “la nueva lógica multicultural del capitalismo global”, una lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a los dictámenes del sistema-mundo y la expansión del neoliberalismo en este sentido, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural. (Muyolema, 2001).

No obstante, promoviendo el respeto a la diversidad cultural entre los NNA y NNA indígena. La tercera perspectiva es la de la interculturalidad con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial, es decir esta reconoce la diferencia que construye dentro



de una estructura. Al reconocer la diferencia hace que haya respeto de todos y para todos.

La importancia de entender la interculturalidad como un proceso de transformación y construcción que requiere la intervención social, política, educativa y humana. La interculturalidad y la educación juegan un papel muy importante, ya que establecen políticas educativas, desde 1982 en donde se recalcó la necesidad de establecer políticas nacionales de plurilingüismo y multietnicidad, proponiendo, entre otras, la oficialización nacional o regional de las lenguas indígenas y políticas educativas globales. Por lo que, se acordó recomendar el cambio de la denominación hasta ese entonces utilizada de “educación bilingüe bicultural”, por la de “educación intercultural bilingüe”, reconociendo que una colectividad humana nunca llega a ser bicultural debido al carácter global e integrador de la cultura, y a su carácter histórico y dinámico, siempre capaz de incluir nuevas formas y contenidos, en la medida en que nuevas condiciones de vida y necesidades así lo requieran.



Capítulo 3.- Detección de necesidades

Proyecto La lengua y sus colores: escucho, expreso y valoro”

En este capítulo se hablará de lo realizado en una escuela primaria de la Ciudad de México mediante la descripción de actividades que se llevaron a cabo, durante el proyecto “La Lengua y sus colores: escucho, expreso y valoro” en una escuela urbana. Desde el enfoque de la psicología educativa, los derechos humanos y la perspectiva intercultural, donde todos los niños tienen los mismos derechos, pero al estar en un contexto diferente, se ven inmensos en una condición de vulnerabilidad, es decir al vivir en un contexto distinto del habla, donde no se habla su lengua originaria y el español es la lengua dominante, sus derechos se ponen en riesgo al ir perdiendo su identidad. Es preciso entender que los niños indígenas al salir de su comunidad todo su proceso psicoeducativo se transforma, proceso en el cual se requiere construir en un ambiente horizontal e inclusivo donde se acepte las distintas formas de expresión y origen étnico.

Existen algunos grupos que se dicen multiculturales, pero aun en esos grupos existe discriminación, entre los alumnos, es por ello la importancia de la relación que se tiene con los padres y la comunidad escolar. Es a partir de esta relación donde se vio un área de oportunidad en una escuela de la delegación Iztacalco en el turno vespertino,



donde había un registro de NNA provenientes de comunidades indígenas, los cuales asistían a las aulas de clases, pero tenían un bajo rendimiento escolar ya que el lenguaje hablado en el aula de clases es el español y no su lengua originaria ocasionando rezago escolar.

A partir de esta problemática se generaron herramientas de escucha y participación permanente para docentes y alumnos, con un lenguaje multicultural e inclusivo donde se crearon espacios de participación, estos espacios no contaban con objetivos específicos y es por ello por lo que los niños indígenas pudieron expresarse libremente y se presentaron mecanismos para la toma de decisiones donde la mayoría estuvo de acuerdo. Estos espacios de actividades sirvieron para la participación tanto colectiva como individual ya que se generó un espacio de libre participación, respeto y empatía, donde los que hablan mucho tienen que aprender a escuchar y los que son tímidos aprenden hablar, con apoyo.

Es importante tener en cuenta que a partir de la problemática antes mencionada se ejecutó un proyecto escolar en una escuela primaria de la delegación Iztacalco, elaborado por el maestro especialista de la UDEEI Lic. Jorge Arturo Vázquez Rico, el cual estaba a cargo de UDEEI con el proyecto llamado, “La lengua y sus colores: escucho, expreso y valoro”.



El objetivo general fue, fortalecer la atención educativa de los estudiantes indígenas y se realizaron acciones de intervención educativa en una escuela primaria de Iztacalco la cual ha sido focalizada desde el ciclo escolar 2015-2016, puesto que en su población tienen NNA indígenas. Durante los ciclos escolares 2015-2016 y 2016-2017 fueron identificados NNA indígenas pertenecientes de comunidades Mazateca, Tseltal y Náhuatl, donde el Maestro Especialista de la UDEEI, realizó un conjunto de acciones pertinentes que permitió “Fortalecer la práctica pedagógica del docente en relación al enfoque de la educación intercultural que permitió considerar la diversidad cultural y lingüística como una ventaja pedagógica que enriquece los aprendizajes” de los NNA indígenas y del contexto socio-familiar y sensibilizar a padres de familia sobre la multiculturalidad y las ventajas que aportan las diversas formas de expresar la cultura”.

Para dar respuesta a tal situación, el profesor especialista de la UDEEI Jorge Arturo Vázquez Rico, elaboró un proyecto educativo llamado “La Lengua y sus Colores: Escucho, Expreso y Valoro”, el cual se desarrolló a partir del enfoque intercultural, que permitió favorecer la atención educativa a población indígena, dicho proyecto se realizó en vinculación con alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional a partir de actividades prácticas, por ello el proyecto escolar buscó brindar una respuesta educativa con calidad, pertinencia y equidad ante la diversidad cultural y lingüística del alumnado en condición indígena.



A través de una serie de actividades que se generaron dentro de las aulas de cada uno de los grupos de primero a sexto grado, que buscaron generar empatía con base a un paradigma socio cultural, donde se construyó un aprendizaje que resignificó el conocimiento indígena, a partir de una interacción de dos o más niños, se abrió un espacio de comunicación, donde se socializó con costumbres, valores, tradiciones, lenguas y cultura de diferentes comunidades, dando pauta de reconocimiento del otro de manera respetuosa y es así como lo refiere Rodríguez (2014).

La escuela debe de dar la oportunidad a los estudiantes de conocer múltiples mundos, aproximarse a múltiples pensamientos y acceder a otros espacios, ya que ello propicia la valoración y el conocimiento profundo de la propia cultura, la lengua y el conocimiento de la diversidad a través de una sensibilización y el reconocimiento de la población indígena, lo cual tuvo como propósito, el fortalecimiento de la identidad e inclusión ante la diversidad lingüística, así como la interacción y acceso a otro contacto cultural, propiciando al alumnado la valoración de la identidad e inclusión indígena y fortaleciendo la diversidad cultural y lingüística, como ventaja de la práctica pedagógica del docente.

Se trabajó con diferentes comunidades indígenas y autoridades escolares, para fortalecer los contenidos culturales y valores comunitarios en los procesos de enseñanza e impulsar espacios para los NNA indígenas, con una participación de



padres de familia y la comunidad en su conjunto. De igual forma se fortaleció el aprecio por su lengua y cultura, en los cuales se desarrollaron exposiciones y talleres de arte comunitario, muestras gastronómicas, reseñas históricas, círculos literarios y encuentros intercomunitarios, entre otros. De igual manera se realizaron acuerdos de colaboración con madres y padres de familia, así como con miembros de la comunidad para la participación de contenidos comunitarios relativos a su cosmovisión.

Descripción del proceso

Este trabajo de intervención consistió en una serie de actividades, evaluaciones diagnósticas y aplicación de entrevistas semi estructuradas para conocer la impresión a esta intervención en explorar y describir las condiciones de inclusión y la identidad, las lenguas y culturas de los niños indígenas escolarizados en una escuela urbana, así como la interacción que tuvieron con sus pares y como la psicología educativa contribuyó en la eliminación de las barreras que limitaban el acceso, permanencia, participación y aprendizaje (BAP) que enfrentan estos estudiantes en la educación básica. A partir del reconocimiento de las diferencias identitarias a través de su identificación como fortalezas dentro de la educación.



Participantes

Para esta intervención participaron 143 alumnos, 14 docentes, 5 personal administrativo y padres de familia, 1 estudiante de la licenciatura de Psicología educativa y 1 docente de la licenciatura de educación indígena, estudiantes de la licenciatura de Educación indígena, de los cuales 7 estudiantes eran lengua hablantes pertenecientes de comunidades indígenas.

- ✓ 2 Chinantecos
- ✓ 2 Mixtecos
- ✓ 1 Mazateco
- ✓ 1 tseltal
- ✓ 1 tsotsil
- ✓ 18 hispanohablantes.

Escenario

Escuela Primaria Republica de Ruanda ubicada en la delegación Iztacalco, las actividades se llevaron a cabo dentro del platel, dentro de los salones de clases para la exposición se utilizo la sala de computación y para el cierre el patio principal de la escuela.



Información previa

Cabe resaltar que se contó con información previa en función de la intervención la cual era un informe realizado durante los ciclos escolares 2015 / 2016, por el profesor de la UDEEI donde se tenían identificados” 24 NNA de los cuales 8 NNA indígenas eran de las comunidades mazateca, Tzeltal, Náhuatl, pero se desconocía si hablaban y comprendían la lengua indígena, a partir de esta identificación el profesor Arturo Vázquez Rico de la UDEEI, comienza un seguimiento y atención, realizando el reconocimiento de prácticas educativas con el fin de identificar barreras de aprendizaje, de los cuales 3 NNA indígenas son identificados y 2 NNA indígenas cuentan con trastorno de lenguaje expresivo emitido por el hospital militar” (Rico, 2018).

Se reporta que “hay alumnos que son hablantes de su lengua indígena, pero se desconoce si lo leen o escriben, puesto que la mayoría ha iniciado su proceso de escolarización en contextos urbanos donde no existe un modelo de atención educativa bilingüe intercultural” (Rico, 2018). Por otra parte en cuanto a prácticas pedagógicas se nos dio a conocer que “los alumnos que pertenecen a comunidades indígenas se integran con cierta facilidad a el contexto escolar urbano, pero ellos por prejuicio ocultan su lengua para una mejor adaptación y no recibir rechazo por parte de sus pares, las familias de los alumnos indígenas se observa cierta



“adaptación” al entorno, ya que es común observar a las madres de familia con vestimenta “urbanizada”, no utilizan sus vestimentas regionales”, para no causar conflicto a sus hijos (Rico, 2018).

Si bien es cierto “También las familias indígenas no se involucran de manera activa en actividades de participación escolar, como podría ser la Asociación de Padres de Familia; su asistencia se da en firma de boletas o eventos de la escuela”, según comenta el maestro especialista en su reporte. Por eso “En relación con la comunidad estudiantil es poco común que se observen actitudes de discriminación de manera explícita hacia el alumnado indígena o sus familias, cuando ello sucede, es principalmente ante la forma en que pronuncian algunas palabras del español. Mientras tanto la mayoría de los alumnos en condición indígena muestran reservas para manifestar su identidad cultural” (Rico, 2018). Por lo que para saber un poco más se nos otorgó un cuadro de la situación lingüística de la condición de cada uno de los NNA indígenas, el cual a portaba información muy general de esta situación de los NNA (mismo que se encuentra en los anexos).



Descripción de actividades

Antes de acudir a la escuela se realizó la planeación de actividades las cuales se acordaron los temas y la organización de forma colectiva en el grupo.

Fases

Fase I Evaluación Diagnóstica

Evaluación diagnóstica en general, se realizo un análisis para determinar la situación de cada uno de los NNA sus tendencias, a través de una presentación, una recogida de datos y observación.

Planeación 1

Diagnostico			
Planeación 1	Tiempo asignado	1 hr	
Propósito	Secuencia didáctica		Evidencia
Implementación de prueba diagnostica.	Realizaron de forma individual de cada uno de los niños un dibujo y su historia.		Dibujo proyectivo e historia del dibujo.

La evaluación diagnóstica consistió en el reconocimiento e identificación de NNA indígenas, la cual consistía en darles a cada equipo de 5 NNA una serie de imágenes, todas ellas procedentes de diversos contextos indígenas para que cada uno de los NNA, escogieron una tarjeta para la realización de un dibujo y una



historia. Durante la evaluación se realizó una observación, para posteriormente realizar un análisis de los dibujos o relatos de los NNA, con indicadores psico-educativos aportados por Sara Paín (2015).

Esto fue realizado por alumnos de educación indígenas de la UPN, cada uno estuvo a cargo de 5 a 10 niños, para realizar esta actividad se les mostraron una serie de imágenes todas ellas procedentes de diversos contextos indígenas, para que cada niño escogiera una tarjeta y realizara una historia o un dibujo, Según Paul Schilder: “la imagen del cuerpo humano es la representación que nos formamos mentalmente de nuestro propio cuerpo y ello, a través de múltiples sensaciones que hallan su unidad, a través de la experiencia inmediata del esquema corporal”(Sara paín 1984). Cada grupo de 20 o más niños fue visitado para realizar el diagnóstico.

Para el análisis de esta evaluación diagnóstica, se tomó como referencia a la Psicóloga Sara Paín, la cual sostiene que “las imágenes permitirán evaluar la capacidad de pensamiento para construir en el relato o en el dibujo lo suficientemente coherente y armoniosa, como para vehicular y elaborar la emoción; al mismo tiempo permitirá sopesar el deterioro que se produce en el mismo pensamiento, cuando el monto emotivo resulta excesivo” (Paín S. 2015).

Como ya se había mencionado, había una evaluación previa elaborada por el Profesor Arturo Vázquez Rico previamente antes de la intervención del proyecto.



Por lo que a continuación, se realizará un análisis comparativo de los resultados de ambos diagnósticos, este análisis nos permitirá determinar si existen diferencias significativas entre los dos diagnósticos que conduzcan a conclusiones objetivas. Los resultados expuestos a continuación se basan en la información entregada por el profesor de la UDEEI antes de la realización del proyecto.

Información previa

- Reporto 8 NNA indígenas, pero se desconoce si hablan y escriben la lengua indígena.
- Se cuenta con el registro de que lengua hablan, pero se desconoce la variante de la lengua.
- No se aportó la comunidad de origen de los NNA indígenas.
- No se cuenta con información de los padres de familia de los NNA indígenas.

Información resultante después del diagnóstico

Los resultados obtenidos a través del diagnóstico demostraron que de los 143 NNA de 1° a 6° grado, 96 NNA son indígenas.

- 5 NNA indígenas, hablan la lengua, 1 habla Tsetlsal, 1 Huave, 2 Nahuatl,
- 1 Mazateco ó Tu'un Nuu Savi.
- 41 NNA provienen de familia indígena o campesina
- 45 NNA provienen de comunidades indígenas
- 52 de los NNA no son indígenas



Grupo:	Habla lengua indígena	Es de familia indígena	Es de comunidad indígena	No es indígena	
1"A"	1	6	2	12	
1"B"		4	3	2	
2"A"		4	3	2	
3"A"	1		3	8	
3"B"		6	6	2	
4"A"		4	11	1	
4"B"	2	8	3	2	
5"A"		1	2	5	
5"B"	1		3	10	
6"A"		6	6	4	
6"B"		2	3	4	
	5	41	45	52	Total: 143

Resulta claro que no se tenían identificados a los NNA indígenas, al llegar a la escuela había un total de 143 NNA, de los cuales 91 NNA, fueron detectados como indígenas estos hablaban o pertenecían a una familia o comunidad indígena. A si



mismo se constató una situación generalizada de desigualdad, careciendo de identidad cultural que les permita diferenciarse el uno del otro, ya que en un principio no querían ser identificados como indígenas, pero al final compartieron sus conocimientos con los demás NNA.

Fase II Diseño y aplicación de intervención

Se diseñó la intervención a partir de la detección de necesidades iniciando con una muestra- exposición, selección de una lengua indígena y un tema, el cual se eligió por grupo con acuerdos y a votación, seguida por una sensibilización de la lengua y la cultura indígena la cual consistió en sensibilizar a los NNA, a través de estímulos sensoriales, después se realizó una muestra práctica de las diferentes comunidades indígenas retomando el tema y lengua que eligieron, al final se hizo un rally por grupo el cual consistió en que los NNA realizaran muestras de lo que les había gustado del proyecto, a través de una exposición de objetos y la lengua indígena.

Muestra-Exposición selección de una lengua indígena y un tema

Se realizó una muestra de actividades que constó de una exposición de objetos y otros artículos propios de las comunidades indígenas, que fueron reunidos por todos los estudiantes de la LEI y cada estación contaba con un expositor el cual iba



mostrando el uso de los objetos. A su vez en cada uno de los grupos había expositores de la lengua indígena, la dinámica se creó como una estrategia lúdica que constaba en que una marioneta les hablara en una lengua indígena y así conocieran como era la lengua, esta marioneta fue creada por los alumnos de la LEI, para posteriormente cada uno de los grupos eligiera la lengua de su preferencia para la actividad final.

Planeación 2

Exposición y muestra de las comunidades indígenas				
Planeación 2	Tiempo asignado	15 min por grupo		
Propósito	Secuencia didáctica	Evidencia	Materiales	
	Recorrido guiado a cada uno de los grupos a diferentes estaciones.	Exposición de las diferentes comunidades. Estación 1 Comida típica e instrumentos para elaboración de alimentos	Instrumentos: molino, molcajete, metlapil, metate, soplador, cocos de jicaral. Alimentos varios: tamales, pan, tortilla, elotes, frijol, café, masa, nixtamal, cacao,	



		básicos de comunidades indígenas.	tortillera, cal, huasontle, alegría, mazorca, plantas comestibles y medicinales.
		Estación 2 Ropa que se utiliza en las comunidades, vestimenta representativa.	Zarapes, blusas bordadas, vestidos, rebozos, pantalones y camisas de manta, sandalias.
		Estación 3 Instrumentos de fiesta tradicional de comunidades indígenas	Silbatos para rituales, flautas, palmas, flores de papel hechas a mano, pipas, palo de lluvia, cántaro, collares para las fiestas del pueblo, bolsas de carrizo, hierbas y máscaras.



		Estación 4 Objetos realizados por las comunidades	Sombreros, carrizos, canastos, chiquigüite, jarro de barro, tierra para barro, petate, barro negro para la realización de alfarería, palma.
--	--	------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

El objetivo de la exposición fue sensibilizar a los NNA con estímulos culturales, visuales, de prestigio, auditivos y kinestésicos, los cuales consistieron en una exposición con distintos objetos indígenas, donde los NNA pudieran observar tocar y escuchar de manera didáctica para una mayor sensibilización, además de preguntar y ser orientados por los estudiantes indígenas sobre el origen y uso de cada objeto o tecnología que recordaran y reconocieran, algunas cosas que son de utilidad para su comunidad, y por los que no eran de alguna comunidad que tuvieran el interés por saber acerca de las culturas y de las diferentes comunidades que ahí se les presentaron.

Es por ello que se organizó la exposición en un aula la cual contenía cuatro estaciones : La primera estación contenía alimentos básicos de comunidades originarias como son: el molino, molcajete, metlapil, metate, así como alimentos



varios: tamales, pan, tortilla, elotes, frijol, café, soplador, masa, nixtamal, cacao, tortillera, cal, cocos de jicaral, huasontle, alegría, mazorca, plantas comestibles y medicinales, con la participación de algunos docentes indígenas animando e informando a través de interacción activa con los NNA.

En la segunda estación “Textiles” se realizó una muestra de la manera correcta de cómo se acomoda el rebozo en la cabeza, se les explicó cuál era el motivo por el cual se lo ponían en la cabeza, se les mostraron servilletas bordadas a mano por mujeres indígenas, se les mostró cual era la utilidad de la faja que se ponen las mujeres en sus vestidos, así como vestimenta representativa como, zarapes, blusas bordadas, vestidos, pantalón y camisa de manta, sandalias todo esto provenientes de estados como Chiapas, Puebla y Veracruz.

En la tercera estación contenía cosas que se utilizan en una fiesta tradicional en las comunidades como son: el silbato que hacen uso en algunos rituales, flautas, palmas, flores de papel hechas a mano, pipas, palo de lluvia para ceremonias tradicionales, cántaro, collares para las fiestas del pueblo, bolsas de carrizo, hierbas y máscaras que utilizan en los carnavales de distintas comunidades.

La cuarta estación fue con objetos que realizan directamente en la comunidad algunos de los que se mostraron son: sombreros, carrizos, canastos, chiquigüite,



jarro de barro, tierra para barro, petate, barro negro para la realización de alfarería, palma y mostraron la forma de hacer objetos con el barro con una breve explicación de cómo utilizan cada objeto en la comunidad originaria.

Mientras que a los grupos que no estaban en la muestra de objetos se les dio una breve exposición didáctica del uso de las lenguas indígenas. La exposición ayudó a la identificación de las lenguas para lograr otorgarle un prestigio con el objetivo de abordar la problemática lingüística a la que se enfrentan los NNA indígenas, a partir de una estrategia lúdica para que conocieran diferentes tipos de lenguas, algunas de las problemáticas que se detectaron son las siguientes:

Al estar en una escuela urbana la enseñanza se da en español de todos los contenidos, provocando que los NNA, no entiendan los contenidos en su lengua originaria y que no obtenga un aprendizaje significativo, al no entender comienza con la aceptación del español olvidando su lengua originaria.

Por lo tanto, los NNA no trabajan en su lengua y como propósito principal, aquí los niños no tienen como principal objetivo utilizar la lengua originaria en ninguna de las actividades que realizan. No hay condiciones para usar libremente su lengua, en algunos casos los niños que utilizan las lenguas indígenas son discriminados dando paso a ya no ocupar su lengua originaria.



Si bien es cierto uno de los propósitos del proyecto es sensibilizar a la escuela para el uso de las lenguas originarias dejando de lado los prejuicios, haciendo hincapié de que las lenguas forman parte de un papel importante en la educación de los NNA, y proporcionan el fortalecimiento de la identidad en un ambiente de inclusión entre la diversidad cultural y lingüística, durante la exposición observamos las reacciones que tuvieron los alumnos, en cada estación que duraba aproximadamente cinco minutos.

De este modo al término de la exposición se realizó la selección de una lengua en función de una exposición lúdica de las lenguas hablantes, para que cada uno de los NNA, eligieran un tema y una lengua para realizar una investigación por grupo los cuales quedaron de la siguiente forma:

- 1º A.- Silbato y la tortilla grande (lengua mixteca)
- 1º B.- Hierva de menta y chocolate (lengua tsotsil)
- 2º A.- Todo de la comunidad indígena (lengua mixteca)
- 3º A.- Barro y silbato (lengua chinanteca),
- 3º B.- La muñeca otomí (lengua chinanteca)
- 4º A.- El chocolate (lengua tseltal)
- 4º B.- Textiles (lengua tseltal)
- 5º A.- La pipa (lengua tseltal)
- 5º B.- Bordados (lengua tsotsil)



6° A.- Menta y chocolate (lengua mixteca)

6° B.-Chocolate y textiles (lengua mixteca)

Los NNA en un principio se notaron con mucha confusión al momento de presenciar las lenguas indígenas, muchos de ellos las confundían con el inglés o chino, ya que ellos no contaban con los conocimientos necesarios para poder identificar que era una lengua indígena, así como también no le tomaban el respeto adecuado para valorarla.

Más adelante ya con las sesiones más avanzadas y al conocer a las personas que hablaban la lengua, se pudo sensibilizar a los NNA para que se interesaran más, obteniendo un resultado positivo de participación, ya que por iniciativa propia ellos la practicaron, con mucho interés haciendo más preguntas de la lengua hablante para saber cómo se saludaba o se decía una despedida en la lengua intentando tener una buena pronunciación de esta.

Sensibilización guiada

Se realizó una sensibilización de la lengua y la cultura indígena la cual consistió en sensibilizar a los NNA, a través de estímulos mandados a sus 5 sentidos (tacto, Olfato, visión, audición y gusto) los cuales activaron a su cerebro generando



emociones, sentimientos con el objetivo que se sintieran parte de una comunidad indígena.

Planeación 3

Sensibilización guiada				
Planeación 3	Tiempo asignado	1hr		
Propósito	Secuencia didáctica		Evidencia	Materiales
Sensibilización a través de los sentidos. a la comunidad escolar a través de estímulos visuales, auditivos y kinestésicos	Ambientar el espacio con música, olores texturas de acuerdo a una comunidad indígena.		Hoja de registro	Antifaz, incienso, música, efectos acústicos grabados de las comunidades indígenas, palo de lluvia, esencias, texturas de hojas, pieles ropa, papel, humo, chocolate, dulces, jugos.



Los NNA experimentaron una situación en función de estímulos sensoriales, como son olfato, tacto, vista, audición y gusto, ante una exposición de situaciones parecidas a las de una comunidad. Con apoyo de estímulos sensoriales (música, efectos acústicos grabados de las comunidades indígenas, objetos, olores, texturas, sensaciones diversas y comida) se guio a los NNA con la voz (en lengua indígena o español) para que realizaran una sensibilización guiada que les permitió recrear de forma mental, activando su cerebro generando emociones, sentimientos que les provocaría estar en una comunidad y situaciones especiales de los contextos indígenas.

De este modo se acondicionó el espacio para la realización de actividades, con plantas con olores muy penetrantes, incienso para la realización de un ritual, se les repartió chocolate para degustación, se les otorgó antifaces a los NNA para realizar el recorrido y se les mencionó las reglas del juego para que disfrutaran más el recorrido, una vez terminada la sensibilización se les invitó a expresar su opinión de la actividad.



Muestra práctica de elaboración de algún material indígena y lengua indígena

Se realizó una pequeña muestra práctica de lo que se hace en las comunidades, como es la preparación de tamales, tortillas, el molido y preparación del chocolate, muñecas de trapo con ayuda de mujeres indígenas y ropa hecha en las comunidades indígenas, una vez terminada la muestra se realizó la recuperación de información, sobre el tema indígena seleccionado por grupos a partir de un trabajo de lectura y revisión documental, se realizó un pequeño vocabulario de la lengua indígena que previamente el grupo había seleccionado a partir de la escucha de cada una de las lenguas indígenas, habladas por los estudiantes de la LEI.

Planeación 4

Elaboración practica de material y lengua indígenas				
Planeación 4	Tiempo asignado	2hr		
Propósito	Secuencia didáctica		Evidencia	Materiales
Involucrar activamente en la elaboración de algún producto para generar empatía.	Elaboración de algún producto indígena que le guste para después exponer. Que el alumno conozca y reconozca diferentes lenguas que		Hoja de registro Producto	Masa, prensa para tortillas, chocolate, molino,



Conocer alguna lengua indígena	existen en el territorio nacional y elijan una para exposición final.		tela de colores, relleno.
--------------------------------	-----------------------------------------------------------------------	--	---------------------------

Muestra práctica de lo que se hace en las comunidades, como es la preparación de tamales, tortillas, el molido, preparación del chocolate, realización de muñecas de trapo con ayuda de mujeres indígenas y la realización de ropa realizada en las comunidades. Esta actividad ayudó a fortalecer un ambiente de inclusión en la diversidad cultural y lingüística que hay en la escuela.

Para después regresar al salón con una actividad donde un lengua hablante les expuso en alguna lengua originaria y así los niños escogieran la que más les gustara.

Grupo 1-A

Entraron los lengua hablantes indígenas López Morales Miguel Germán, tseltal, Guzmán Córdoba Luis Enrique chinanteco, Velasco Yesca Juana mixteco, y cada uno de ellos hicieron una presentación conversando con un títere, contando una historia de su comunidad, las comidas típicas de cada cultura, mientras los niños escuchaban atentamente, después de haber culminado, a los niños les tocó elegir la lengua de las cuales pudieron elegir entre, tseltal y mixteco, donde se sometió a votación y ganó la lengua mixteco en ese momento, los niños empezaron a



preguntar sus nombres en la lengua, como por ejemplo estrella, y se les respondió que “ñuxini”, muchos lo repitieron dijeron que estaba fácil para hablar y comenzaron a preguntar mas “como se dice flores, se le dijo “ita”, algunos quedaron entusiasmados de escuchar la lengua, y la maestra comentó que hablar la lengua es muy bonito.

Otra parte los niños, preguntaron cómo se dice en mixteco:

Buenos días (va'a kivi)

Cómo estás (Noso ntyan)

Niño y niña (Raanti'i, ñanti'i)

Al decirles la pronunciación ellos lo aprendieron rápido, y algunos voluntariamente empezaron a hablar las palabras que preguntaron y se vio su interés por la lengua.

Grupo 1-B

La elección del tema fue a través de la actividad de títeres que se llevó a cabo con los informantes de la lengua indígena, donde cada uno de los informantes se presentó en la lengua indígena, y el objetivo fue lograr que los alumnos se interesaran en una lengua indígena para la actividad del tema que eligieron al final. Los niños de 1er grado grupo “B” se interesaron mucho por la lengua Tsotsil, respecto al tema de chocolate y la menta seleccionado del grupo, se les enseñó un texto y pidieron la traducción al español, al mismo tiempo algunos niños preguntaron



algunas palabras en español y que se les tradujera a tsotsil, algunos niños comentaron que tienen familiares de comunidades indígenas.

Grupo 2-A

Durante el proceso de la exposición y elección del tema, se trabajó con un equipo de niñas de este grupo, donde una niña comenta que su tía habla inglés, por que ella asociaba que era lo mismo, que ella tenía un libro y que lo llevaría para la próxima, los niños escogieron cómo hacer las tortillas, mole y salsa en molcajete y añadimos el tamal, para mostrar que no solamente tortilla se hace con el maíz si no que hay mas alimentos elaborados con ese insumo.

En el taller demostrativo y la escritura de la lengua: los niños estaban atentos a la explicación de cómo hacer las tortillas, preguntaron que si después de la explicación ellos podían hacerlo también. Seis niños que ya saben de este tema o que ya hicieron esto con su familia se les facilitaron y reconocían dichas actividades, dos de ellos comentaron que ayudan a su mamá o abuelita a hacerlo también.

Lograron reconocer, que la lengua con la que trabajaron se llama mixteco y no inglés, repitieron las palabras en mixteco de cada uno de los alimentos, que ellos prepararon, identificaron y pronunciaron las siguientes palabras. Ajo, chile, comal, jitomate, leña, molcajete, sabroso, salsa, sal, tamal, tomate y tortilla los nombres



correspondientes en mixteco y por medio de fichas las escribieron en el pizarrón. Al finalizar se comenzó con la recuperación de la información sobre el tema indígena seleccionado por grupos y a partir de un trabajo de lectura y revisión documental, se realizó un acercamiento oral y escrito a la lengua indígena seleccionada, elaborando un vocabulario mínimo en esa lengua.

Grupo 3 -A

Cuando pasaron con los niños a presentar las lenguas indígenas, al principio no querían participar, ni preguntar, lo hicieron después de sus maestros, pero al final salió bien. Con los demás grupos estuvo mucho mejor, hubo mucho interés por parte de los niños, participaron y preguntaron mucho de las cosas que querían saber, aunque les parecía un poco raro porque pensaban que el idioma que hablaban era el inglés o chino, pero después se les aclaró que no eran lenguas extranjeras por tales motivos, que eran lenguas originarias del país mucho más antiguas que las actuales.

En la elaboración de los productos todos los niños participaron, cada quien realizó su figura que le había tocado, hubo orden con ellos en el trabajo, tuvieron dudas que poco a poco se fueron aclarando, se les proporcionó instructivos que se tiene que llevar a cabo para elaborar las figuras de barro, en español y en la lengua



indígena. Cada paso se les fue traduciendo en la lengua las frases y palabras para que los niños repitieran, hubo interés por parte de ellos.

Grupo 3-B

Dentro de este grupo fue diferente el tema de elección, les interesó a todos el conocer un tema diferente a los que se encontraban en la exposición. La lengua fue elegida porque la mayoría del grupo se interesó por conocer sobre la muñeca otomí, la historia, el origen, y la localidad de la muñequita, además de que se relacionaban con el origen de los informantes del tema quienes también dieron el taller de la elaboración de la muñequita. Por lo que se decidió dar la información relacionada con la lengua Otomí.

Grupo 4-A

En el proceso de la exposición y elección del tema, los niños estaban emocionados porque en la exposición manipularon dichos objetos y probaron un poco de los alimentos por lo que les llamo la atención el cacao

Los niños escogieron de manera democrática el chocolate y de tal forma entre todos se pusieron de acuerdo y quedó finalmente el tema de “cacao”. Los niños



aprendieron cómo se elabora el cacao y se realizaron preguntas de las clases pasadas. La respuesta resultó satisfactoria durante el taller demostrativo y la escritura de la lengua fue bueno porque los niños aprendieron algo de lo enseñado en la clase y también el interés por aprender una lengua.

El hablante tseltal presentó la fruta de cacao y realizó los pasos para realizar el chocolate presentado en la lengua materna donde los niños estaban atentos y preguntaban qué significa dicha palabra en tseltal y repetían entre todos, finalmente pudieron pronunciar e identificar cada palabra usada.

Las palabras que utilizó la lengua hablante fueron:

hojas-yebenal	raíz-yisim
árbol-te'	pozol-matas
cacao-cacao	azúcar-ascal
polvo de caca-stanil cacao	agua-ja'
Mesotech's	cascara-spat
moino-xchewiwal	comal-samet
sembrar-stsunel	flor-xnichimal
fruta-sitteak'	cortar-sk'okel
secar-sk'iel	toestar-sabaktesel



En la presentación de la lengua tzeltal que dio el hablante cuando empezó a pronunciar las palabras en tseltal (bats'il kop), los niños se interesaron en la lengua porque sin decir nada los niños(as) estaban pronunciando lo que decía.

Cuando se les dijo que eligieran el tema la mayoría votaron por el cacao y finalmente, a los niños les interesó la lengua tzeltal, generando interes, identificación de la lengua y prestigio del tseltal (bats'il k'op).

Grupo 4-B

Fue inherente ver cómo los niños se mostraban alejados de las comunidades, pero poco a poco se fue descubriendo que muchos de ellos tenían relación y que, ya habían tenido una relación más cercana con las comunidades indígenas de México. Como el caso de los alumnos en donde los compañeros les decían que hablara en chiapaneco, pero por pena no lo hacía.

Al paso de las sesiones los niños fueron mostrando más interés y en la elección de lengua fue un poco complicado, que eligieran el tema debido a que la muñeca otomí (lupita) impactó y varios niños decían que el chinanteco era chino hubo confusión, pero fue un reto de la lengua hablantes dejarles en claro que no era chino sino chinanteco.



Al entenderlo los niños comenzaron a preguntar al, lengua hablante y querían que se les tradujera palabras en chinanteco y en español, mostraron gran interés en la tercera visita, en donde se elaboró la actividad para la exposición, las palabras que se ocuparon fueron lauh_ zapato, etc. Todos los niños estuvieron en la mejor disposición de colaborar y sobre todo le echaron ganas en cuanto se necesitaba conseguir información, por ejemplo, buscaron otras fuentes información, recurrieron con sus padres para conseguir información sobre el huipil y su elaboración los papás de la misma forma apoyaron mucho a sus hijos.

Grupo 5" A

Los alumnos del quinto grado grupo A tuvieron notable interés por el pequeño acercamiento que se les hizo en un principio; de manera que ellos se mostraron muy participativos y también pudieron compartir vagamente sobre actividades, que realizaban sus padres o abuelos con respecto al tema indígena hicieron mención de los utensilios que tenían en casa que vieron en la exposición y se usan en las comunidades, con la elección de los temas y la lengua se notó que para los niños era algo nuevo y por lo tanto tenían muchas dudas, gracias a la participación del informante, los niños se apropiaron de la lengua practicándola y a su vez generó más interés por aprender nuevas palabras en la lengua tzeltal.



Al comenzar con la clase se hizo una pequeña retroalimentación de lo que se vio en la sesión pasada sobre la pipa y los trabajos con carrizo, y los niños pudieron describir lo que habían visto y lo poco que aprendieron resaltando su tema de elección. Después de que ellos se profundizaron más en el tema tenían ideas más claras sobre los temas y surgieron nuevas dudas, por lo tanto, se les hizo más interesante.

El taller demostrativo y la escritura de la lengua, resultó más enriquecedora en la clase hubo muy buena participación de los niños y las dos maestras, ese día en clase los alumnos pudieron complementar con más profundidad esos pequeños temas de su elección, se les puso el reto de que lo que ya sabían, lo plasmaran en un modelo tridimensional la elaboración de una pipa con barro y una flauta, resultó ser muy adecuada, para su nivel educativo, pero no solo los niños, participaron y estuvieron entusiasmados, se pudo observar que a la maestra también le causo un gran impacto porque resulto haciendo preguntas más afondo en voz alta y eso a su vez motivó a los niños a saber más y que se interesaran más por el tema.

En cuanto a la lengua y los vocabularios les pareció muy atractiva la idea de que una lengua, pudiese ser diferente a lo que conocen poco a poco comenzaron a preguntar como se escribía y la repetían sin problema, se mostraban atentos a la



información y a su vez ayudó, a que ellos se salieran del tema y preguntaron cosas más allá del tema como nombres de animales.

Grupo 5-B

Los alumnos de quinto les interesó mucho la lengua indígena, en especial la lengua Tzotzil donde el grupo eligió el tema de los textiles. Conforme pasó el tiempo los alumnos se interesaron en la escritura del tzotzil, cuando se les enseñó el texto y pidieron la traducción al español, al mismo tiempo algunos niños preguntaron algunas palabras en español y que le tradujera a tzotzil. En ese momento una alumna del grupo perteneciente a un pueblo indígena y hablante de la lengua tzeltal comenzó a participar y decir que tenía familiares en una comunidad indígena.

Grupo 6-A

La actividad de esta sesión estuvo a cargo de Ana Ofelia, quien es hablante de la lengua mixteco, y es quien dio al grupo información clave en su lengua sobre el cacao y la elaboración del chocolate, así como la demostración del proceso del chocolate hecho a mano. Al principio de la actividad se trabajó con el grupo completo sin dividirlo en equipos para que Ana pudiera dar la información a todos



en general, sin embargo, son pocos los niños quienes prestaban atención a lo que decía, por lo que se decidió que Ana escribiera las palabras en su lengua en el pizarrón y a manera de adivinanza las y los niños encontrarán el significado de las palabras, en esta actividad es que el grupo prestó más atención y una niña logró identificar tres de las palabras más difíciles que solo un lengua hablante pudiese reconocer ya que estaban escritas en mixteco.

Cuando terminó la actividad se decidió dividir al grupo en dos para la realización del trabajo para la exposición y la muestra del proceso de elaboración del chocolate para poder tener al grupo en orden, hubo mayor concentración por parte del grupo a la explicación. Por otro lado, no hubo mucha cohesión entre los equipos, pues había problemas entre los propios niños del grupo y se dificultó la realización del trabajo escrito. Si bien se logró por una parte la sensibilización del grupo por el tema indígena, por el otro, las diferencias entre el grupo no permitieron un trabajo armonioso para la realización de su material.

Grupo 6-B

El grupo estuvo muy participativo, al igual que emocionados cuando se ingresó al salón, comentaron que estuvo muy padre la exposición se les preguntó que les llamó más la atención y la mayoría dijo que el chocolate, el café y los textiles; la



profesora comentó que habían estudiado el tema de herbolaria y que eso les permitiría hacer un mejor trabajo con el chocolate, por lo tanto, esto fue lo que los terminó de convencer que sería bueno trabajar con el tema del chocolate, mediante la votación. Algunos niños estuvieron más interesados en el contexto indígena e inclusive participaron platicando lo que sabían del tema que escogieron. Porque algunos tienen raíces indígenas y formularon preguntas, durante su conversatorio en grupo. Cabe mencionar que todo el grupo participó en el conversatorio.

Respuesta lograda en el taller demostrativo y en la escritura de la lengua: El grupo fue muy participativo, y atento a la información. La mayoría del grupo estuvo emocionado y querían contribuir en la elaboración del chocolate. Cabe destacar que algunos de los alumnos, comentaron saber utilizar el metate y que les interesaba seguir aprendiendo. Dos alumnos no quisieron participar, argumentando que el chocolate no les gusta. Ni queriendo saber del tema.

En el momento de trabajar con la lengua y mencionarles cómo se decían ciertas palabras en náhuatl (Tsopelik – dulce, Asokar – azúcar, Piltolonci – bolita, Tisis – moler, Tlaixpiali – fiesta, Metlal – metate) todos se mostraron interesados y repetían las palabras en la lengua náhuatl. Uno de los niños se acercó y nos comentó que sabía cómo se decían otras palabras en náhuatl y se mostró muy entusiasmado porque alguien más las conociese.



Rally

En esta última sesión se realizó un rally por grupo el cual consistió en que los NNA realizaran muestras de lo que les había gustado del proyecto, a través de una exposición de objetos y la lengua indígena. Cabe mencionar que esta muestra fue abierta al público, ya que se les hizo la invitación a toda la comunidad estudiantil y a los padres de familia.

Planeación 5

Rally				
Planeación 5	Tiempo asignado	3hrs		
Propósito	Secuencia didáctica		Evidencia	Materiales
Desarrollo de empatía, identidad e inclusión.	Elaboración de el producto de lo que mas les gusto del proyecto y creación de exposición con el tema y el producto elegido.		Exposición realizada por todos los alumnos	Los materiales varían según el tema y el grupo

La actividad se realizó por grupo en el cual los NNA realizaron muestras de lo que les había gustado del proyecto, a través de una exposición de objetos creados por



ellos. Esto consistió en que los NNA expusieran a todos los grupos los temas que habían elegido recibiendo a cada uno de los grupos con un saludo en la lengua que habían elegido, y una muestra indígena donde ellos mismos prepararon cada uno de los artículos anteriormente seleccionados.

De esta manera provocando la admiración de los presentes, ya que pudieron captar la atención al ser tan minuciosos en la realización de los objetos, era tanto su interés en lo que estaban haciendo, que lograron concientizar a la comunidad del contenido visto en las anteriores actividades, contando con un intercambio oral y demostrativo en los grupos, en una asamblea donde se presentó intercambio de información, contando con la participación de maestros, padres de familia y autoridades de la escuela, al final se otorgaron reconocimientos y se hicieron comentarios.

Fase III Evaluación

Las entrevistas siguientes son parte de la evaluación para identificar la eficacia de las actividades, toda la información recabada será utilizada de manera confidencial y únicamente para fines del trabajo de investigación, por lo cual se mantendrá el anonimato de los alumnos participantes sin afectar a su persona ni sus intereses, pues el único fin es educativo y de investigación.



Categorías

Hechos vividos en su comunidad, acciones personales, conciencia, recuerdos significativos, cotidianidad personal
Vivencias
Vivencia del Proyecto
Ejercicio de respeto, defensa y promoción de su cultura, fortalecimiento de su identidad, respeto a sus creencias, respeto a las libertades de convivencia comunalidad, conflictos.
Cultura
Categorías
Relación en la comunidad educativa
Relaciones
Relaciones sociales, respeto y convivencia en la comunidad
Relaciones en la comunidad educativa
Relación, docente, estudiante, padre de familia

En el cuadro anterior se desglosan las categorías generales de las entrevistas que se realizaron a los facilitadores, madre de familia y niño al finalizar el proyecto, donde se realizó un análisis, a partir de las categorías vividas en perspectiva de las 5 sesiones del proyecto que se llevó a cabo, con relación a la comunidad educativa



se sacaron cuatro subcategorías, las cuales son: vivencia del proyecto, cultura, relaciones y relaciones en la comunidad educativa a su vez se sacó una subcategoría, con un conjunto de palabras claves las cuales permitieron relacionar la información recolectada.

Percepción de los facilitadores

Por lo que se refiere a la categorización fue desarrollada a partir de registros de la aplicación de entrevistas semiestructuradas realizadas a 7 facilitadores educativos, que participaron en el proyecto “La Lengua y sus Colores: Escucho, Expreso y Valoro”

De acuerdo con la clasificación de las categorías arrojó información que agrupa y asocia, la naturaleza del análisis de la información recabada de los facilitadores durante el proyecto, y es aquí donde se inicia el proceso de lectura temática de la información registrada, después fue codificada, abordando cada subcategoría.

Por lo que una vez terminada la codificación se realizó un cruce de cada una de las frases de los 7 facilitadores que correspondían o se relacionaban a una palabra clave como es la de discriminación, herramientas de aprendizaje, interacción, integración, interés, lengua materna, conocimiento entre pares, comunidad de



aprendizaje en las cuales se fueron identificando patrones o textos que trataban de expresar la misma idea.

Los siguientes son ejemplos de partes de las entrevistas donde se seleccionaron las categorías:

Facilitador 7 “En la primera sesión tuvimos un alumno que decía que él no hablaba por que le daba pena o porque discriminaban o le decían cosas o lo utilizaban como broma, prefería ocultar que hablaba y callaba y así se ahorra lo que sabía.”

Facilitador 3 “En la sesión de la muestra indígenas los niños tuvieron la oportunidad de conocer y reconocer algunos objetos de las comunidades indígenas, con esta muestra se pudo observar un cambio en las actitudes de los niños, cuando se inició la actividad para la selección del tema los niños participaron y compartieron algunas vivencias que les permitieron, aprender de los demás con los demás se notaron participativos en la actividad”

Facilitador 1 “En el grupo de 3 “A” se notó un cambio de los niños dado que la gran mayoría empezó a platicar de lo que sabía en relación con el barro, y platicar de que tienen abuelos en otros estados, uno de los niños se animó a decirme algunas palabras en náhuatl, pero al comenzar a decirlas se notó que algunos niños



comenzaban a platicar con sus compañeros y él se sintió mal por hablar así, pero yo lo animé porque lo siguiera haciendo y yo también comencé hablar”

Facilitador 6 “Los niños se mostraban alegados de las comunidades, pero poco a poco se fue descubriendo que muchos de ellos tenían relación y que ya habían tenido una relación más cercana con las comunidades indígenas de México. En el caso de una alumna ella hablaba chiapaneco pero no lo hacía por pena pero sus compañeros la empezaron a animar para que hablara.

Facilitador 4 Los párrafos anteriores fueron agrupados en vivencias y se observa como vivencias apuntan a la palabra clave que es la discriminación y herramientas de aprendizajes. “Al expresar mi lengua hacia los niños sentí orgullo más que nada al transmitir a los niños mi lengua, los niños se quedaron sorprendidos y un niño se acercó a mí y me dijo hablas chino y le empecé explicar le dije no hablo chino, yo hablo la lengua tzeltal”

Facilitador 4 “Después de la primera visita los niños fueron mostrando más interés y en la elección de lengua fue un poco complicado que eligieran, el tema debido a que la muñeca otomí (lupita) impactó y varios niños decían que el chinanteco era chino, no descubrí que fue lo que hice mal para que ellos se confundieran, pero para mí fue un reto el dejarles en claro que no era chino sino chinanteco.”



Facilitado 2 “En cuanto a la lengua se notó que para los niños era algo nuevo y por lo tanto tenían muchas dudas y gracias a la participación del lengua hablante los niños se apropiaron de la lengua y la practicaron y a su vez generó más interés por aprender nuevas palabras en la lengua tzeltal”

Facilitado 3 “El grupo fue muy participativo, y atento a la información. La mayoría del grupo estuvo emocionado y querían contribuir en la elaboración del chocolate. Cabe destacar que algunos de los alumnos, comentaron saber utilizar el metate y que les interesaba seguir aprendiendo.”

Facilitador 6 “Los niños se sentían parte y comenzaban a platicar acerca de su familia y que tienen raíces indígenas y fue entonces cuando los niños estaban muy emocionados e interactuaban entre ellos para preguntarse cosas”

Facilitador 2 “Los niños tuvieron mucho interés y preguntaban más seguido y se empezaron a interesar más sobre cómo se escribía la lengua y la interacción fue mayor”

Facilitador 1 “La integración fue mayor al realizar los productos ya que entre ellos se comenzaban a preguntar como lo había hecho y el uno al otro se comenzaron a decir que bonito les estaba quedando que si lo había hecho antes”



Los textos fueron agrupados con relación a la comunidad educativa a través de la comparación y la relación de patrones, con relación a las respuestas de cada uno de los entrevistados y se interrelacionaron. A partir de las palabras claves relacionaban las categorías de vivencias, cultura, relaciones y comunidad educativa, se realizó un análisis de relación directa en la categoría relaciones y comunidad educativa, encontrando patrones.

La percepción de lo vivido por los facilitadores se hizo hincapié en que las relaciones que se presentan cotidianamente en el entorno escolar son de una constante discriminación en relación por los NNA indígena, las acciones que se llevaron a cabo dieron pauta para la realización de herramientas para promover el respeto de los NNA indígenas.

En función de la cultura los facilitadores trabajaron con los saberes de los padres de familia para darle prestigio a la lengua y cultura de cada comunidad, así como un trabajo colaborativo con sus hijos. La relación de los facilitadores que obtuvieron con la comunidad educativa le proporciono integración y conciencia del respeto de a las creencias y entender más sobre la comunalidad que se presenta en las comunidades. La comunidad educativa se sensibilizó a través de la interacción de los NNA indígena y los NNA no indígena, tomando como herramienta la lengua



materna, pudiéndose lograr una interacción entre pares, padres de familia y docentes dando como resultado una comunidad de aprendizaje.

	Subcategorías	Palabras clave
Vivencia de proyecto de los facilitadores	Vivencias	Discriminación Herramientas de aprendizaje
	Interacción niños con padres de familia	
Relaciones en la comunidad Educativa con los facilitadores	Relaciones	Integración Interés
	Lengua materna Conocimiento entre pares Comunidad de aprendizaje	



Percepción de la madre de familia

Fecha de evaluación: 26 de octubre del 2018

Género: Femenino

Escolaridad: Preparatoria

Ocupación: Empleada de panadería

Estado civil: Casada

Lengua originaria: Huave

Comunidad: Itzmo de Tehuantepec Oaxaca

Técnica utilizada: Entrevista libre se trabajó con preguntas abiertas, la cual arrojó una categorización que fue desarrollada a partir de los registros obtenidos.

Objetivo de la entrevista: Profundizar acerca de la experiencia que se tuvo durante el proceso de intervención del proyecto la lengua y sus colores.

Actitud general: Al comenzar la entrevista se mostró emocionada y dispuesta a compartir lo que había sucedido durante el proyecto.

Conclusión de la entrevista: Madre de familia con 24 años, llegó a la CDMX a los 15 años, habla la lengua huave, pertenece a la comunidad del Itzmo de



Tehuantepec Oaxaca, hace referencia que el proyecto le provocó añoranza a su pueblo.

Hace mención de “que lo que se hizo en la escuela fue algo muy importante porque, ya se está perdiendo la lengua, por ejemplo en nuestro caso que salimos del pueblo y otros más que se vienen con sus hijos chicos, ya no les enseñan el dialecto porque quieren que se adapten y no hablen como lo hacen en su pueblo para que no les hagan burla, pero eso también les afecta porque no hablan español ni náhuatl o hueve o bueno lo que hablen sus papás”. Hace énfasis en que le gustó mucho la experiencia que vivió en la primaria, ya que en ningún otro lugar había visto algo parecido, pudo ver, sentir, oler, recordar, lo que utilizaba en su pueblo y aquí en la ciudad ya no se utiliza o muy pocos lo siguen utilizando.

Por otro lado, también comentó que: “todo lo que nos mostraron en la exposición son cosas que yo hacía en el pueblo y eso me hace darme cuenta que estamos tan acostumbrados, a depender de cosas eléctricas y de la tecnología, que con esto logré darme cuenta que es importante retomar cosas que se siguen haciendo en el pueblo y enseñarle a mis hijos todas esas cosas que yo creí no eran importantes.” “Esta actividad me hizo sentirme orgullosa de pertenecer y hablar una lengua indígena “



Clasificación de categorías: A partir de la entrevista se realizó una clasificación de categorías que arrojó información que se agrupó y asoció a la información recabada de la madre de familia durante el proyecto, se realizó una lectura temática de la información registrada de las categorías de vivencia, cultura y relaciones que fue codificada y dio como resultado. Palabras claves que se agruparon en categorías como: discriminación, pertenencia a la comunidad, importancia de la lengua, valor de la cultura por la lejanía las cuales se clasificaron de la siguiente forma.

Categorías	Subcategorías	Palabras clave
Vivencia de proyecto de madre de familia	Vivencias	Discriminación por el lenguaje Ocultarse Pertenece a la comunidad
	Importancia de la lengua Igualdad Valor de la cultura por lejanía	
Relaciones en la comunidad Educativa con los facilitadores	Relaciones	Intercambio de conocimiento con abuelos Valor de la lengua materna Conocimiento compartido



Una vez clasificadas las categorías de la percepción de la madre de familia se descubrió que ella como madre indígena, en algunos momentos en la escuela de sus hijos sufre de discriminación y como consecuencia de esa discriminación, trata de ocultar su identidad indígena para pertenecer a la comunidad, pero en este caso consiguió sentirse parte de la comunidad, ya que sintió que la lengua le dio prestigio y que realmente fue parte de la comunidad escolar. En función de la cultura logró sentirse orgullosa de la lengua que habla y se sintió que pertenecía a la comunidad con igualdad con los que no hablan ninguna lengua indígena, así como valoró su cultura y sintió nostalgia por la lejanía de su comunidad de origen. La relación que tuvo con la comunidad educativa le proporcionó un intercambio de conocimientos de sus ancestros hacia sus hijos y la comunidad educativa, logrando un conocimiento compartido.



Percepción del niño

Nombre:

Edad: 7 años m

Sexo: Masculino

Grado: 2° de primaria

Fecha de aplicación: 25 de octubre 2018

Escuela: Primaria Republica de Ruanda

Examinador: Susana Meza Velázquez

Antecedentes

Niño de 7 años de edad, vive en la CDMX con sus padres, asiste a la escuela primaria de Iztacalco, físicamente saludable, sus padres son provenientes de diferentes comunidades indígenas, su padre es del estado de hidalgo de la huasteca, lengua hablante de Náhuatl, su madre es originaria del Itzmo de Tehuantepec Oaxaca, hablante de Huave, es un niño físicamente saludable, habla español y solo se sabe algunas palabras en náhuatl, ya que no lo practica mucho solo cuando va al pueblo de su papá.



Entrevista del niño

Al realizar la entrevista el niño hace referencia que al comenzar el proyecto él no quería participar porque no le gustaba, pero con forme fueron pasando los días le fue gustando más sobre todo porque había personas que hablaban igual que su papá, él comentó que le gusta más el náhuatl que el huave porque es más fácil, a él le gusta hablarlo aunque solo habla algunas palabras y solo lo hace en la casa de sus abuelitos, porque allá todos hablan así y es muy divertido hablarlo, porque cuando lo habla es con sus primos y le enseñan palabras nuevas y diferentes a la que él habla, en cambio el huave no lo habla porque es más difícil y su mamá casi no lo habla y solo lo habla cuando habla por teléfono con su abuelita y aparte casi no van con sus abuelitos de Oaxaca.

Las actividades que se realizaron en la escuela le gustaron, pero no quería que fuera su mamá por que le daba pena que los otros niños se burlaran de él, al principio él comenta que no quería participar porque le daba pena, pero después los niños le preguntaban cosas porque se dieron cuenta que si sabía.

Él llegaba contento a casa porque se sentía muy bonito tener papás que hablaran diferente a todos y que fueran como los maestros que no eran de su escuela y hablaban diferente.



Observación y Registro de Conductas

Dibujo de la Figura Humana

Se empleó la técnica proyectiva de figura humana con el objetivo de descubrir la situación socioemocional que presenta el niño y la forma en que se relaciona con su ambiente externo.

Indicadores

En este caso el niño dibujó una figura de un niño parado afuera de su casa, con piedras en el camino, con un burro y rio que baja de la montaña un árbol grande que a su alrededor de él tiene muchas flores y pasto, el cual hace alusivo al pueblo de su padre. No parece sombreado por lo tanto sugiere que no sufre de angustia, en cuanto a los brazos hay simetría lo que es indicador de timidez y de buen rendimiento escolar. La figura no parece inclinada, lo cual indica estabilidad emocional, no aparecen transparencias lo cual refiere a un comportamiento normal descartando conductas disruptivas.

Indicadores específicos

La cabeza no es asimétrica al cuerpo lo cual es un indicador de que no sufre inseguridad en cuanto a la boca no hay presencia de dientes lo cual es indicador de timidez, las extremidades superiores lo cual es un indicador de una tendencia al retraimiento este indicador se presenta en niños.

Se han obtenido indicadores de timidez o actitud reservada



Conclusiones

Los alcances logrados ayudaron a darle prestigio a la lengua, así como fomentar la curiosidad de los NNA hacia los objetos de las diferentes comunidades, el uso de la lengua indígena por parte de los hablantes sirvió para que los NNA indígenas y no indígenas se apropiaran de una lengua y así poder crear con ella un trabajo colaborativo, donde no hubo imposición, logrando un diálogo entre pares con una participación activa de los NNA indígenas, lo cual se aprovechó para una reflexión sobre las diferentes lengua existentes.

Durante la exposición se pudo observar un cambio en las actitudes de los NNA cuando se inició la actividad para la selección del tema los niños participaron y compartieron algunas vivencias.

En general gracias a la sensibilización guiada se logró estimular una parte emocional que hizo que los NNA se trasladaran a través de sus sentidos a una comunidad y se sintieran parte de ella, logrando una identificación con experiencias previas.

Los comentarios de los NNA expresaron el gusto por la actividad realizada por ejemplo: un NNA no indígena hizo referencia a que ciertos olores lo trasladaban a



recuerdos vividos con su abuelita, otro más comparo los sonidos del ejercicio con una experiencia previa que tenía de la playa, otro reconoció la pertenencia de sus tíos y abuelos a las tradiciones, danza y lengua que suelen practicar en la iglesia de su comunidad.

Se logró que los NNA se dieran cuenta de las diferencias entre las comunidades en un contexto urbano y un contexto indígena generando empatía y la apertura para llevar algunas de las prácticas a sus propios hogares.

Los NNA comprendieron que actualmente las lenguas indígenas se pueden hablar, leer y escribir ya que anteriormente el conocimiento se transmitía de forma verbal a través de los abuelos.

Muchos de los NNA se sintieron identificados logrando la empatía y participación con la comunidad indígena, ya que algunos de los NNA indígenas que formaban parte de la comunidad escolar se sintieron más libres de decir que ellos pertenecían a una comunidad indígena. En algunos casos comenzaron a articular pequeñas frases en su dialecto de origen sintiéndose realmente incluidos en el grupo. El interés y entusiasmo fue aumentando incrementalmente durante las sesiones, sin embargo fue cuando realizaron sus propios productos cuando se hizo más evidente; lo cual dejó ver una apropiación del tema logrando no solo la integración sino realmente una inclusión en la comunidad escolar.



Al realizar las actividades en un ambiente agradable la participación de los NNA se realizó de forma más fluida lo cual provocó que no se sintieran expuestos logrando romper prejuicios y estereotipos que se tiene de los NNA indígenas. La exposición final y demostración de los productos generó nerviosismo y entusiasmo para los NNA concluyéndola de manera satisfactoria, contando con la participación de toda la comunidad escolar se logró la valoración, el conocimiento de la propia cultura.

A su vez, los maestros que participaron en estas sesiones se pudieron percatar de la ventaja pedagógica que implica integrar e inculcar el respeto a las raíces de los NNA indígenas en sus actividades diarias ya que enriquece el aprendizaje.

Si bien se ha demostrado la ventaja y la importancia de que los maestros se muestren incluyentes y respetuosos con los NNA indígenas es importante mencionar que al realizar este proyecto se presentaron algunas limitaciones como fue la resistencia de los NNA a experimentar cosas nuevas como: probar, oler o tocar algún alimento como el pinole, el café, el frijol y el incienso; más relevante aun fue el hecho de que algunos de los maestros no mostraron la apertura y el interés para involucrarse en el proyecto lo cual podría demostrar el prejuicio y desinterés que estas comunidades enfrentan día a día, además de que en la escuela existía conflictos entre pares los cuales no ayudaron para el trabajo en equipo.



Es justo en esta circunstancia donde se visualiza la importancia del papel de un psicólogo educativo ya que puede ejecutar un proceso de intervención a través del trabajo de las emociones implementando diferentes estrategias de resolución de conflictos e inteligencia emocional a fin de que los involucrados aprendan a gestionar de mejor manera sus emociones y resolver sin llegar a la violencia.

Un psicólogo educativo funge como enlace entre profesores, alumnos y familia promoviendo, las relaciones sociales y fomentando la participación activa de las partes ayudando así a eliminar las barreras de aprendizaje así como la transmisión conservación y valoración del conocimiento indígena generando un ambiente inclusivo en las aulas.



Referencias

Amodio, E. 2006. "Cultura, comunicación y lenguajes". *Universum online*, 106-109.

Aguilar Cavallo , G. (2006). "La aspiración indígena a la propia identidad." 21(1).

Obtenido de *Universum* [online]: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762006000100007>

Arias Sandoval, L. (2009). *Las Interacciones Sociales que se Desarrollan en los Salones de Clase y su Relación con la Práctica Pedagógica que realiza el Docente en el Aula*, 32,57

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano* . Barcelona, España: Paidós .

Camacho Prado, Silvia. *Saberes y Conocimientos de las 36 Naciones del Estado Plurinacional*. La Paz: UMSA; 2010 p.9

Conde Flores, Silvia & Conde Flores, Laura Gabriela. 2016. *Formación cívica y ética. Sexto grado*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

- Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (noviembre de 1990). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf

Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. (21 de Diciembre de 1965). *Naciones Unidas de*



derechos Humanos . Obtenido de ohchr.org:

<https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cerd.aspx>

- Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (17 de octubre de 2003). <http://www.transparencia.udg.mx/sites/default/files/ii-e-decretos-acuerdos-criterios/Convenci%C3%B3n%20para%20la%20Salvaguardia%20del%20Patrimonio%20Cultural%20Inmaterial.pdf>

- Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (20 de octubre de 2005). <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/D39BIS.pdf>

Declaración Universal de los Derechos Humanos, ONU.
https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (13 de septiembre de 2007).
https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

Declaración Universal de los Derechos Humanos, O. (2015). *un.org*. Obtenido de https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

Diario oficial de la federación . (2003). *Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas* . CDMX.



Dietz, G. (2009). Los Los actores indígenas ante la “interculturalización” de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neoindigenismo? 3.

Directrices para mejorar la atención educativa de NNA indígenas. (2017).

<https://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/directrices/Directrices4.pdf>

De Leon , M. (Diciembre de 2016). La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán. Zinacantán,Mexico; CONACULTA

Diversidad, D. U. (2001). *portal.unesco.org*. Obtenido de

<http://portal.unesco.org/es/ev.php->

[URL ID=13179&URL DO=DO TOPIC&URL SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

E. G., & A. M. (2011). pendiente, La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución. 12. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10486/661330>

Escudero, J. M. (2011). “Educación inclusiva y cambio escolar”. Revista Iberoamericana de Educación, 85-105.

Expresiones, C. s. (20 de Octubre de 2005). *Orden juridico.gob.mx*. Obtenido de

<http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/D39BIS.pdf>

Fernández Osco, Marcelo. Pluriversidad: rostros de; la interculturalidad; La Paz: COOPI; 2009 p.41



- Gallego M., D. J. (2018). Investigar en Educación y Pedagogía. Magisterio.
- Garcés, Fernando. 2009. "De la interculturalidad como armónica relación de diversos, a una interculturalidad politizada." En *Interculturalidad crítica y descolonización: Fundamentos para el debate*, ed. Luis Claros et al, 21-50. La Paz: Instituto Nacional de Integración.
- García, J.L. (2005). Educación intercultural. Análisis y propuestas. Revista de Educación, (336), 89-109. Recuperado de:
- Geografía, I.N.(2016).
http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/indigenas2016_0.pdf
- Giménez, G. (1996). La cultura como identidad y la identidad como cultura. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, 1-9.
- González, M. J. (01 de Marzo de 2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. Valladolid , Valladolid , España .
- Graham, G. (1920). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa* . Madrid: Morata.
- Guilar, M. E. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Educere*, 235-241.
- Guber, R. (2001). Observación participante. Grupo Editorial Norma, La etnografía método, campo y reflexividad. (p. 22-30)



Hammersley M., A. P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.

Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en las escuelas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Hernández S. R., F. C. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.

Hirmas R., C. (2008). *Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Chile: Pehuen Editores.

Recuperado HYPERLINK: http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_06.pdf

INALI. (14 de Enero de 2008). <https://www.inali.gob.mx/clin-inali/>. Obtenido de https://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf.

L. Peter, B., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Nueva York: Amorrortu Editores.

Latapi, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 255-287.

Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas . (13 de Marzo de 2003). <https://www.inali.gob.mx/pdf/ley-GDLPI.pdf>.

Mercado M., A. & Zaragoza C. L. (2011). La interacción social en el pensamiento sociológico de Erving Goffman. *Espacios Públicos*, 14 (31), 158-175



Mead, G.H. "Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductivismo social". Barcelona, Paidós Ibérica, 1999.

Moreno, L. G. (Abril de 2017). <http://cienciauanl.uanl.mx/?p=1375>. Obtenido de
HYPERLINK "http://cienciauanl.uanl.mx/wp-
content/uploads/2014/04/educacioninclusiva.pdf"
[http://cienciauanl.uanl.mx/wp-
content/uploads/2014/04/educacioninclusiva.pdf](http://cienciauanl.uanl.mx/wp-content/uploads/2014/04/educacioninclusiva.pdf)

Muyolema, A. (2001). "De la „cuestión indígena“ a lo „indígena“ como cuestionamiento". En: Rodríguez, I. (ed.), Convergencia de tiempos. Estudios subalternos / contextos latinoamericanos Estado, cultura, subalternidad. Ámsterdam: Rodopi.

Noriega, J. A. (2009). La psicología social y el concepto de cultura. www.scielo.br, 103-104.

O´Gormann, E. (1946). La enseñanza del castellano como factor político colonial. México: Boletín del Archivo General de la Nación.

Organización Internacional del Trabajo. (2014).
[https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---américas/---ro-
lima/documents/publication/wcms_345065.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---américas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf). Obtenido de
[https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P121
00_ILO_CODE:C169](https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169).



Pereira, T. T. (2013). Pichon-Rivière, la dialéctica de los grupos operativos. Spagesp, 21-29.

Pons, J. E. (11 de 2011). Revista de pensamiento analista. Obtenido de <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/recerca/article/view/227/209>

Proclamación del 21 de mayo como "Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo" (2 de noviembre de 2001).

Recuperado de HYPERLINK <http://www.injuve.es/sites/default/files/66CAP1.pdf>

Rey G., R. C. (2018). <https://www.inee.edu.mx/>. Obtenido de HYPERLINK "http://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/seminarioCDMX/Estudio-CDMX-5-desafiosESSE.PDF"
www.inee.edu.mx/images/stories/2018/seminarioCDMX/Estudio-CDMX-5-desafiosESSE.PDF

Rico, J. A. (2018). La lengua y sus colores: Escucho, Expreso y Valoro. CDMX: SEP.

Ruiz de Lobera, M. (2004) Inmigración, diversidad, integración exclusión: concepto clave para el trabajo con la población inmigrante. Estudio de juventud.

Sánchez, P. M. (1999). Relación entre individualismo-colectivismo, autoestima colectiva y valores de los adolescentes. Revista de Psicología Social , 14: 2-3, 211-224,.



- Sánchez, T. E. (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: un recorrido conceptual. *Interamerican Journal of Psychology*.
- Serra, C. (2004). Etnografía Escolar, Etnografía de la Educación. *Revista de Educación* (334), 165-176.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2005). Manual General de Organización de la administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. Recuperado en marzo de 2018 de: [HYPERLINK](http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Manuales/23082005(1).pdf)
- "[http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Manuales/23082005\(1\).pdf](http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Manuales/23082005(1).pdf)
- Sitio web de la Constitución Política de la Ciudad de México (CPCM). Consultado en marzo de 2018 en: [HYPERLINK http://www.cdmx.gob.mx/constitucion](http://www.cdmx.gob.mx/constitucion)
- Sitio web de la Secretaria de Desarrollo Rural y Equidad para las Comunidades (SEDEREC). Consultado en marzo de 2018 en: [HYPERLINK http://www.sederec.cdmx.gob.mx/lenguas-indigenas](http://www.sederec.cdmx.gob.mx/lenguas-indigenas)
- Schmelkes, S. (2003). La desigualdad en la calidad de la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 9-33.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Revista Electrónica Sinéctica*, 1-12.
- Tajfel, H. (1984). Grupos humanos y categorías sociales. En H. Tajfel, *Grupos humanos y categorías sociales* (pág. 409). Barcelona: Herder.



- Taylor, S. B. (1984). "La observación participante en el campo". Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tubino, Fidel. 2005. "La interculturalidad crítica como proyecto ético-político." En Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, 24-28 de enero de 2005. <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html> (última revisión 13-07- 2018).
- UNESCO.(2002). HYPERLINK
"http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf"
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>.
- UNESCO: Declaración Universal de la Diversidad Cultural (2004) Vera, N. J. A. & Valenzuela, M. J. E. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología & Sociedade*, 24(2), 272-282
- Vygotsky, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos. Barcelona: Paid/criti.
- Vila, I. (2004). Inmigración, educación y lengua propia. En *La Inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Fundación La Caixa: Colección de Estudios Sociales, nº 1, pp. 145-165.
- Villoro, L. (1993). Filosofía para un fin de época, Nexos. En L. Villoro, *Filosofía para un fin de época* (págs. 43-50).
- Walsh, Catherine. 2007. "Interculturalidad, colonialidad y educación." *Revista Educación y Pedagogía* (May): 25-35.



2009. "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir."

In Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas, Comp. Patricia Melgarejo, 25-42. México City: Universidad Pedagógica Nacional–CONACYT, editorial Plaza y Valdés.

2010. "Interculturalidad crítica y educación intercultural." In *Construyendo*

Interculturalidad crítica, ed. Luis Tapia, Jorge Viaña & Catherine Walsh, 75-96. La Paz: Convenio Andrés Bello.



ANEXOS

Anexo 1

Siglas y Acrónimos

CDMX	Ciudad de México
CGEIB	Coordinación General de educación Intercultural Bilingüe
HLI	Hablantes de Lengua Indígena
INALI	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación
INEGI	Instituto Nacional de Geografía
LEI	Licenciatura de Educación Indígena
NNA	Niñas, Niños y Adolescentes.
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONU	Organización de Naciones Unidas
SEP	Secretaría de Educación Pública
UDEEI	Unidad de Educación Especial e Inclusiva
UNESCO	La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura



Anexo 2

Evaluación previa

ESCENARIOS SOCIOLINGÜÍSTICOS - SITUACIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS ALUMNOS EN CONDICIÓN INDÍGENA

GRADO Y GRUPO	NIVELES DE DOMINIO DE LA LENGUA INDÍGENA					Lengua	Comunidad
	Hablante/lee y escribe la lengua originaria	Hablante/no lee, no escribe en su lengua originaria	Entiende/no habla, no lee, no escribe en la lengua originaria	No habla/ no entiende, no lee, no escribe en la lengua originaria/inmerso en la cultura	No habla/ no entiende, no lee, no escribe en la lengua originaria/ no está inmerso en la cultura		
1° A				✓		NÁHUATL	NAHUAS
1° A					✓	NÁHUATL	NAHUAS
1° A					✓	NÁHUATL	NAHUAS
1° B				✓		MAZATECO	MAZATECA
1° B			✓			NÁHUATL	NAHUAS



			Está aprendiendo algunas palabras				
1° B				✓ Está aprendiendo algunas palabras		CHOL – NAHUATL	CHOL – NAHUAS
2° A		✓ Algunas palabras				NÁHUATL	NAHUAS
2° A		✓ Algunas palabras				TSELTAL	TSELTAL
2° A		✓ Algunas palabras				MAZATECO	MAZATECA
2° A		✓ Algunas palabras				CHOL – NAHUATL	CHOL – NAHUAS
2° A		✓ Algunas palabras				HUAVE	HUAVE
3° B					✓	NÁHUATL	NAHUAS
3° B		✓ Algunas palabras				NÁHUATL	NAHUAS



3° B				✓		NÁHUATL	NAHUAS
3° B					✓	NÁHUATL	NAHUAS
4° B	✓ Escribe algunas palabras					TSELTAL	TSELTAL
4° B		✓ Algunas palabras				NÁHUATL	NAHUAS
4° B					✓	NÁHUATL	NAHUAS
5° B	✓ Escribe y lee algunas palabras					TSELTAL	TSELTAL
6° A		✓ Algunas palabras				MAZATECO	MAZATECA
6° A		✓ Algunas palabras				MAZATEC O	MAZATECA
6° A		✓ Algunas palabras				NÁHUATL	NAHUAS
6° A		✓				NÁHUATL	NAHUAS



		Algunas palabras					
6° B		✓ Está aprendiendo algunas palabras				NÁHUATL	NAHUAS



Anexo 3 Fotos

