



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE HUMANIDADES
CAMPUS VI



Prácticas educativas interculturales de docentes del nivel medio superior. La inclusión como posibilidad

Tesis

Que para obtener el grado de

Maestro en Estudios Culturales

Presenta

José María Cruz García M150140

Director de tesis

Dr. Rigoberto Martínez Sánchez

Co- Directora

Dra. Nancy Leticia Hernández Reyes



Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

Octubre de 2022



FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
ÁREA DE TITULACIÓN
AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN TESIS

F-FHCIP-TM-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. agosto 29 del 2022
No. Oficio: CiyP/283/2022

C. JOSÉ MARÍA CRUZ GARCÍA

Promoción: 10 promoción

Matrícula: M150140

Sede: Tuxtla Gutiérrez Chiapas

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de la **Maestría en: ESTUDIOS CULTURALES**

para la defensa de la Tesina intitulada:

PRÁCTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURALES DE DOCENTES DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR. LA INCLUSIÓN COMO POSIBILIDAD.

Se le **autoriza la impresión de Seis ejemplares y tres electrónicos (CD's)**, los cuales deberá entregar:

- Un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis y un CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregadas a los Sinodales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

ATENTAMENTE

"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"

Dr. MOISÉS EMMANUEL TRUJILLO ZOZAYA
COORDINADOR (A) DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



C.c.p.- Expediente/Minutario.



Código: FO-113-05-20
Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LIBROS, EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS (RIUNACH)

El (la) suscrito (a) José María Cruz García, autor (a) del libro titulado:

“Prácticas educativas interculturales de docentes del nivel medio superior.

La inclusión como posibilidad

_____”.

Manifiesto que dicho libro no cuenta con fecha de embargo, no se ha publicado en alguna editorial distinta a la Universidad Autónoma de Chiapas, ni se tiene compromiso con editoriales con fines de lucro, manifestado lo anterior, autorizo a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que realice la difusión y divulgación de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para su consulta, reproducción parcial y/o total, citando la fuente, que contribuya a la divulgación del conocimiento humanístico, científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido a través del Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH), ubicado en <https://repositorio.unach.mx/jspui/>, así también, en la Biblioteca Digital disponible, en el OPAC del SIBI-UNACH a través de la siguiente dirección electrónica: <https://biblioteca.unach.mx>

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 10 días, del mes de octubre de 2022.

José María Cruz García

Nombre y firma

Dedicatorias:

A mi familia.

A mi papá. Por escucharme tanto, por aconsejarme e inspirarme con su ejemplo. Su valentía me motiva a querer ser tan fuerte como él.

A mi mamá. Por cada abrazo, beso y aliento. Por siempre hacer que me sienta mejor y sobre ello, a confiar en mí. Te amo tanto.

A mis hermanas Iancy, Nancy y Gaby por ser motores y pilares de mi vida. Soy afortunado por crecer con ustedes.

A mis sobrinas Yare y Yatziri y, a mis sobrinos Joan y Toñito, por hacerme sonreír y abrazarme en todo momento.

A Zena. Por permitirme crecer en familia, por apoyarme en todo momento y por impulsarme a seguir adelante con todos mis proyectos. Siempre te estaré agradecido.

A José Armando. Sin duda, guiar y ser guiado es una gran filosofía de vida. Gracias por todos esos abrazos y escucha. He crecido tanto gracias a ti. Estoy seguro, seguiremos creciendo juntos.

A Cristian, Angelito, Azu, Koky, Carlitos, a su mamá y su papá. La familia que me adopta cada vez que llego. Gracias por arroparme tanto.

A Bere. Esta tesis también es tuya, de eso no hay duda. Gracias MAAG por apoyarme en TODO y desde el principio, por estar en el proceso y, por

impulsarme en el final. La vida me premia contigo. Que nos bendiga siempre. Te adoro.

A la Dra. Nancy. Gracias por cada consejo, por cada conversación, por cada mensaje, por cada abrazo... son un aliento a seguir adelante. También, por impulsarme a conocer otros países, a otras personas y profesionales. Por ayudarme a confiar en mí y motivarme a romper mis barreras. Por ser mi modelo a seguir. Usted ha cambiado mi vida. Mi mentora. La quiero, mucho, mucho, muchísimo. Un abrazote.

A todos ustedes, vivo agradeciendo cada día de mi vida por conocerlos y crecer a su lado; si volviera a nacer, sin duda volvería a elegirlos como mi familia. Gracias por tanto y todo. Que la vida me permita seguir creciendo a su lado.

Agradecimientos

Esta investigación fue realizada gracias al apoyo financiero otorgado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, a través de la beca número 1085090, durante el período 01/agosto/2020 - 31/julio/2022.

A mis maestras y maestros

A la Dra. Elsa por los consejos de tesis y de vida tan acertados. Por toda esa paciencia, por los abrazos y por los “tú tienes que viajar y continua con tu esencia”. Nunca había conocido a nadie como usted. Es INCREIBLE.

A la Dra. Lety Pons. Siempre he creído que es una bendición coincidir con usted. Gracias por apoyarme tanto y motivarme a seguirme preparando. Usted es un gran ejemplo para mí. Le dejo muchos abrazos y mis mejores deseos siempre.

Al Dr. Rigoberto Martínez. Por ser prueba viviente de que los cambios son para mejorar. Por todos esos consejos y por aceptarme como su asesorado. Que vengan muchas experiencias bajo su guía. Soy afortunado por conocerle.

A la Dra. Esther Prados. Por compartirme todos esos consejos de vida que tengo muy presente. Por motivarme a creer en mí y por ser un gran ejemplo de superación. Muchos abrazos.

Al Dr. Luis Alan Acuña. Usted es un gran ejemplo de superación, entrega y dedicación. Gracias por enseñarme a través de su ejemplo y por tomarse el tiempo de estar.

Al Dr. Luis Ernesto Ocaña. Desde la primera vez que lo escuché presentar una ponencia, decidí que algún día quería ser como usted. Gracias por cada observación y consejo de mejora.

Al Dr. Luis Madrigal. Conocerlo fue una experiencia bellísima. Gracias por enseñarme que se puede ser grande en todos los sentidos.

A la Mtra. Laura de natación, por motivarme siempre a seguir adelante. Por los “tú puedes” que llegaban como bocanadas de aire fresco. Por los “ya lo verás” que se convierten en sonrisas para continuar. Gracias por todo.

Al Mtro. Luis Octavio por incentivar mi fe. Por aconsejarme a luchar y agradecer a Dios por cada momento de vida.

A mi padrino Edy y a mi madrina Lucy. Sin duda, un privilegio convivir con ustedes. Me han enseñado tanto. Los quiero y deseo seguir creciendo a su lado.

A mis amigas y amigos

A Anahí, mi amiga de secundaria, de prepa, de universidad y de vida. Mi bomboncito hermoso, gracias por escuchar tantas veces la misma historia en diferentes versiones. Gracias por motivarme a confiar en mí y a perseguir mis objetivos. Me llena de orgullo ser tu amigo. Te quiero mucho.

A Fer. Por ser la luz que inspira mis senderos de vida. Por su apoyo y amistad incondicional. Por compartirme su buena energía. Te quiero tanto Fer preciosa.

A Yami, por todas esas conversaciones en las que salía a relucir “te irá muy bien”. Por consentir el “ASPIRACIONAL”; por compartir mis alegrías y todas esas veladas en las que hablamos del futuro. Siempre me haces sonreír.

A Adri. Por ser esa amiga que jamás creí conocer y que estoy seguro, mi vida sería extraña sin ella. Gracias, muchas gracias, por cada abrazo, por compartir mis llantos, mis desvelos... Por esas correcciones a mis tareas, proyectos y acciones. Mi colombiana preciosa, por enseñarme que la vida puede ser difícil, pero que, con una buena actitud, puede cambiar para mejor.

A Rey. Pues aún en la distancia, nuestra amistad se ha vuelto más fuerte. Por esas video-llamadas en las que se desvelaba conmigo y compartía esos consejos de vida que estoy seguro, aplicaré algún día. Mi hermano del alma.

A Kevin. Por sus “no me sorprende” que, de una forma u otra, siempre me alentaba a seguir dando lo mejor. Un buen amigo que quisiera conservar.

A Jessi. Por estar en momentos clave. Por inspirarme a través de sus acciones a dar lo mejor de mí. Soy afortunado por coincidir contigo.

A María Luisa. Coincidir en esta maestría fue de lo más fructífero, con tu ejemplo, me has mostrado el camino de la constancia y la superación. Sigamos creciendo juntos.

A Fanny. Por ser una gran compañera de equipo, por enseñarme que la vida siempre te presenta a extraordinarias personas. Gracias por hacerme sonreír y por recordarme que la vida es así de bonita.

A Martín. Por enseñarme dos cosas, que hay acciones que no vale la pena repetir y, que a veces, es necesario alejarse cuando se cree conveniente. Coincidir contigo fue bellissimo. Que la vida nos lleve por buenos senderos.

A Ale, Carito y Sara. Por todos esos comentarios y sugerencias, tanto para mi tesis como para mis exposiciones. Les agradezco por tomarse el tiempo y ser tan minuciosas en su revisión. Por enseñarme a trabajar duro y motivarme con su ejemplo. ¡Felicidades Maestras! Que la vida les sonría.

A Brenda y a Mario. Conocerlos fue bellissimo. Los puedo llamar el regalo que la vida me permitió conocer y espero que continúe. Felicidades Maestra y Maestro. ¡Lo hicimos!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1. POLÍTICA INTERCULTURAL y LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR MEXICANA	17
1.1. Sobre la interculturalidad y sus componentes básicos	17
1.1.1. Discurso.....	20
1.1.2. Actitud	24
1.1.3. Convivencia.....	26
1.2. Atención a la interculturalidad desde las políticas.....	27
1.2.1. Políticas internacionales.....	27
1.2.2. Políticas nacionales.....	29
1.2.3. Políticas estatales.....	31
1.3. La concreción de políticas interculturales desde el ámbito educativo	32
1.3.1. Hacia un pensamiento decolonial en las instituciones.....	34
1.3.2. Propuesta educativa intercultural en educación	36
1.4. La interculturalidad y el nivel medio superior	38
1.4.1. El modelo educativo del COBACH	38
1.4.2. Modelo educativo de los CEMSaD	41
1.4.3. El CEMSaD 179 Ocuilapa de Juárez	42
1.4.3. Diversidad cultural en contextos educativos.....	44
1.4.4. Contactos culturales e identidad	48
1.4.5. Implicaciones de la posmodernidad en la educación.....	49
CAPÍTULO 2. CURRÍCULUM Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURALES	52
2.1. Concepto de práctica intercultural	52
2.1.1. El devenir histórico de las prácticas interculturales	54
2.1.2. ¿Cómo hacer de la práctica educativa un proceso intercultural?	62
2.1.3. La capacidad de agencia de las prácticas interculturales.....	66
2.2. La práctica educativa intercultural como componente del currículum	70
2.2.1. Dinámicas curriculares: una apuesta por la práctica intercultural.....	73
2.2.2. Comunicación: medio para conocer nuestro entorno	75
2.3. Mediaciones curriculares para una educación intercultural	77
2.3.1. Contextualización curricular	78
2.3.2. Conflictos interculturales en el currículum	80
2.3.3. Enfoques curriculares para una educación intercultural.....	82
2.4. La construcción de competencias interculturales en la formación de estudiantes.....	84
2.4.1. Las competencias cognitivas y emotivas como promotora del reconocimiento de lo pluridiverso	85
2.4.2. La sensibilidad cultural: riqueza en la diversidad	86
2.4.3. La empatía intercultural: base de todas las relaciones sociales	87
CAPÍTULO 3. ACERCAMIENTO A LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURALES EN EL CEMSaD 179 OCUILAPA DE JUÁREZ	89
3.1 El punto de partida de la investigación.....	89

3.2. Aproximación epistemológica a las prácticas interculturales de los agentes del CEMSaD 179	92
3.3. Perspectivas teóricas para entender la práctica intercultural.....	94
3.4. La investigación evaluativa de las prácticas interculturales.....	95
3.5. Acercamiento a las prácticas culturales en el CEMSaD 179	97
CAPÍTULO 4. ¿CÓMO SE VIVE LA INTERCULTURALIDAD EN EL CEMSaD 179 DE OCUILAPA DE JUÁREZ?.....	103
4.1. Significados construidos sobre interculturalidad	104
4.1.1 Discurso intercultural.....	104
4.1.2 Actitud intercultural	107
4.1.3 Convivencia intercultural	111
4.2. Agencia: Prácticas educativas interculturales en el CEMSaD 179... ..	116
4.2.1 Programa de Lengua y Lenguas.....	117
4.2.2. Sensibilidad intercultural como profesores del CEMSaD 179	123
4.2.3. Competencias cognitivas y emotivas: promotoras de experiencias en el CEMSaD	128
4.3. ¿Hacia dónde se orienta el cambio intercultural?	132
4.3.1. Empatía intercultural en el CEMSaD 179	133
4.3.2. Necesidad de contextualizar políticas educativas.....	135
CONCLUSIONES	138
REFERENCIAS	148
ANEXO 1 GUÍA DE ENTREVISTA	167
ANEXO 2 CUESTIONARIO.....	169
ANEXO 3 NOTA DE CAMPO	171
ANEXO 4. PLANTELES CEMSAD UBICADOS EN ZONAS RURALES E INDÍGENAS	172

INTRODUCCIÓN

La presente investigación denominada “Prácticas educativas interculturales de docentes del nivel medio superior. La inclusión como posibilidad”, gira en torno a las prácticas interculturales de los agentes educativos en el Centro de Educación Media Superior a Distancia (CEMSaD), 179 ubicado en "Ocuilapa de Juárez" municipio de Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas, perteneciente al Colegio de Bachilleres de Chiapas, institución de nivel medio superior en el estado que cuenta con 338 centros educativos, entre los cuales 210 son CEMSaD y el resto son planteles escolarizados. La investigación tuvo como objetivo el análisis y la interpretación de la construcción de dichas prácticas a través de la experiencia de los agentes educativos en el CEMSaD 179, para lo cual integro a continuación mi posicionamiento teórico y epistemológico.

Primeramente, las prácticas interculturales se refieren a los discursos, actitudes y acciones que promueven el reconocimiento de la diversidad, fomentan los valores humanos y fortalecen la comunicación entre las diferentes culturas; en esta investigación se consideran agentes educativos el responsable del centro, a su auxiliar, al encargado de la sala de cómputo y, a los asesores¹ en las áreas de matemáticas, ciencias experimentales, sociales, humanidades, comunicación y capacitación para el trabajo.

¹ El Modelo de la Educación Media Superior a Distancia del Colegio de Bachilleres de Chiapas, nombra asesores a los profesores que están frente a grupo, pues se entiende que de acuerdo al modelo educativo a distancia fungen solo como acompañantes del proceso educativo que el alumno lleva a cabo casi de forma autogestiva; sin embargo, la realidad en los CEMSaD es muy diferente: los asesores imparten clases normales igual que en los planteles escolarizados.

El enfoque intercultural que nos exigen las prácticas citadas, se convierte en la ruptura frente a la concepción de prácticas homogéneas; en el reconocimiento de los colectivos y de sus derechos individuales y, a la vez, en posibilitar las prácticas educativas con enfoques políticos, sociales y culturales que permiten la construcción de una sociedad poscolonial. No obstante, las prácticas educativas que se realizan suelen ser producto de modelos educativos que han operado en México para mantener la homogeneidad en los ritmos y estilos de enseñanza y aprendizaje; reproducen la dominación política, social, cultural y las ideas elitistas del sistema capitalista; debido a que permea una visión colonial neoliberal que no respeta la diversidad de pueblos, culturas y procesos históricos.

Esta visión ha ido más allá de la toma de decisiones en el orden de lo social-comunitario. Se ha centrado en priorizar necesidades elitistas para su desarrollo y expansión; es decir, se ha sumergido en los procesos sociales, culturales, experiencias, prácticas y significados. En este sentido, las huellas del colonialismo siguen presentes, no se han atacado las brechas hegemónicas y eurocéntricas que las instituciones económicas, sociales, políticas y culturales perpetúan en todas las esferas de la vida.

Se retoman los aportes de Dietz (2007) para expresar que “en esta última década se han propuesto nuevos modelos de gestión de la diversidad que básicamente reproducen las soluciones pedagógico-políticas de tipo `asimilacionista`, `integracionista` y `segregacionista`” (p. 46). Se confunden los ejes conceptuales de la desigualdad, diferencia y diversidad; por ello, aunque la educación intercultural surge ante la emergencia de incluir a los pueblos socialmente marginados, discriminados y deslegitimados, siguen quedándose, según Díaz Ordaz y Lara Piña (2019), en un modelo intercultural bilingüe que atañe los modos de vida y praxis particular de un grupo étnico-indígena.

No obstante que la educación ha migrado a la modalidad a distancia donde los agentes educativos interactúan a través de mediadores de entornos virtuales de aprendizaje y de los esfuerzos para educar desde y

para la interculturalidad; pareciera ser que las prácticas interculturales en estos contextos se quedan en un intento de interculturalizar para simular la inclusión (García Canclini, 2005). Los sujetos se ven obligados a dejar de ser ellos mismos para relacionarse con la cultura dominante, prefieren esconder sus diferencias para evitar situaciones de rechazo y discriminación. Se vive en un mundo globalizado, donde la diferencia, desigualdad y desconexión, obligan a hablar de un otro, distinto, diferente social y culturalmente apartado de la legitimación; es decir, un marginado. Por consiguiente, en las prácticas interculturales existe un mandatario y un subordinado incrustado en el tejido de las instituciones (Van Dijk, 2005). También, se forma a ese otro cultural, pensado y asumido como distinto, que aprueba la ideología dominante como natural; por ende, estas prácticas, pocas veces prestan atención a la generación de experiencias interculturales que fomentan el respeto hacia la cultura, desarrollo humano e inclusión.

La pertinencia de este trabajo en el campo de los Estudios Culturales (EC), radica en la atención a las prácticas interculturales por parte de los agentes educativos de la Educación Media Superior a Distancia. Éstas traen consigo características que implican reconocer las culturas y a sus agentes; así como superar sentimientos de superioridad de una sobre las otras. Otro de los puntos que justifica esta investigación en el campo de los EC es porque se cuestionan las relaciones de poder imperantes, relaciones que se expresan en las prácticas educativas que se encuentran atravesadas por dichas relaciones de poder; para contrarrestar el impacto que generan dichas prácticas, los agentes educativos buscan generar en los jóvenes habilidades sociales y constructivas que faciliten la resolución de conflictos y respeto a las diferencias.

La razón por la que me interesé por este tema de investigación se debe a que en el curriculum formal del nivel medio superior (Marco Curricular Común, RIEMS, 2012) se establece, desde la reforma de 2012, la necesidad de incluir el enfoque intercultural como eje transversal a todas las asignaturas, lo cual queda establecido en las competencias genéricas a

desarrollar referida a la interculturalidad y a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. Las prácticas interculturales en las que me centré en esta investigación están situadas en un contexto específico en cuyo espacio se genera un currículum vivido, donde podíamos encontrar prácticas educativas que nos permitieran reflexionar sobre dichas relaciones de poder y un currículum formal mediado por un enfoque inter y transdisciplinario. Finalmente, se asume la diversidad como un espacio de encuentros y desencuentros donde la diferencia no sólo es válida, sino también necesaria para la comprensión y respeto entre culturas.

El CEMSaD 179 “Ocuilapa de Juárez” fue el espacio elegido para realizar este estudio debido a que este centro educativo es uno de los EMSaD que está conformado por profesores que han participado en la academia de lengua y lenguas, producto de reflexiones y preocupaciones sobre las dificultades en los resultados de estudiantes que provienen de pueblos originarios; entonces, otro criterio para elegir dicho centro fue la matrícula, pues el 18.6% (SEP, 2015) son estudiantes indígenas; por lo que, otro agente educativo, como son las familias, también son originarios de pueblos originarios.

La pregunta a la que se le da respuesta en esta investigación es: ¿de qué manera se construyen y vivencian las prácticas interculturales en el CEMSaD 179 Ocuilapa de Juárez? De esta interrogante se derivan las siguientes preguntas específicas: ¿qué plantea la política educativa para el nivel medio superior con respecto a la interculturalidad?, ¿cómo significan los agentes la interculturalidad en los espacios educativos del CEMSaD? y ¿cuál es la capacidad de agencia de los docentes para promover prácticas interculturales en el CEMSaD 179 Ocuilapa de Juárez?

La pregunta de investigación nos llevó al objetivo de la misma: interpretar cómo se construyen y vivencian las prácticas interculturales en el CEMSaD 179. Para ello, se establecieron tres objetivos específicos: conocer los planteamientos de política educativa referentes a la interculturalidad en el nivel medio superior, describir cómo los agentes

significan la interculturalidad en los espacios educativos del CEMSaD 179, y, analizar la capacidad de agencia de los docentes para promover prácticas interculturales en el CEMSaD 179 Ocuilapa de Juárez.

Es importante mencionar que el trabajo se organizó en cuatro capítulos. En el primero de ellos, se localizan las políticas interculturales de la educación media superior, desde el plano internacional, nacional y municipal, asimismo, se focaliza el marco contextual del presente proyecto situando las características económicas, sociales, culturales y políticas de la misma comunidad. Otro punto a considerar en este apartado es la fundamentación interpretativa de las prácticas educativas interculturales (PEI).

En el segundo capítulo, se retoman la situación histórica y política de la educación donde se esboza la posición de éstas para con las PEI, al tiempo que el curriculum funge un papel considerable en el contexto de su accionar; y, finalmente, se aborda el contenido del programa de lengua o lenguas, producto del análisis y la colaboración de docentes de centros EMSaD, quienes preocupados por los procesos en contextos indígenas, han realizado diferentes acciones identificadas también como prácticas interculturales.

En el tercer capítulo, la fundamentación metodológica se presenta como plano epistémico, la perspectiva interpretativa; como método, la investigación evaluativa y, como técnicas e instrumentos: la entrevista, cuestionario, observación, guía de entrevista, encuestas y notas de campo respectivamente; que permiten conocer e interpretar la interculturalidad en el CEMSaD 179 Ocuilapa de Juárez.

En el cuarto y último capítulo, se presenta el resultado del análisis de la información recogida, se abordan los significados construidos sobre interculturalidad y agencia, así como, la perspectiva de los agentes educativos acerca del cambio intercultural al que pretende orientarse la actual sociedad contemporánea.

Finalmente, a la luz de la interpretación de la información obtenida a través de los instrumentos de la investigación, se plantean las conclusiones

como cierre, pero a la vez como principio de nuevas y posibles líneas de investigación; por lo pronto, puedo asegurar que los resultados de la investigación podrán compartirse a los integrantes de dicha academia quienes contarán con nuevos elementos para continuar con el análisis de la interculturalidad en sus centros educativos; también se abren posibilidades para que otros investigadores aborden nuevas líneas de investigación en esta temática, y por último, para que el conocimiento de lo que acontece en estos espacios, sirva de base a las autoridades educativas para reorientar o fortalecer sus programas educativos.

CAPÍTULO 1. POLÍTICA INTERCULTURAL Y LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR MEXICANA

Se inicia este capítulo con el planteamiento de lo que se entiende por interculturalidad, su significación, principios y características; también, los elementos que la componen como proyecto político emancipador. Del mismo modo, se describen tres conceptos más, cuyas manifestaciones inciden de alguna manera en la creación de espacios educativos interculturales, a saber, el discurso, la actitud y la convivencia.

El diseño de espacios educativos interculturales tiene que ver con la política educativa actual, política que se centra en una educación inclusiva y equitativa cuyos lineamientos se encuentran estrechamente relacionados con la interculturalidad. En esta sección se alude también al Subsistema de Educación Media Superior, las modalidades educativas y el surgimiento de los Centros de Educación Media Superior a Distancia (CEMSaD) como una forma de atender a estudiantes de comunidades alejadas de la urbe. También se mencionan las implicaciones de la posmodernidad y su relación con la esfera educativa.

1.1. Sobre la interculturalidad y sus componentes básicos

La interculturalidad ofrece un abanico de posibilidades para investigar a partir del uso de ciencias como la historia, filosofía, antropología, entre

otras. Estas aportaciones han servido de base para comprender los significados de cada hecho, fenómeno o situación de índole social, cultural, política o económica. Ésta se creó con la intención de transformar al mundo, resistirlo, luchar contra las diferencias, la homogeneización y por supuesto, visibilizar situaciones de dominación en términos de control, jerarquía y poder.

La interculturalidad es entendida como la posibilidad de diálogo entre culturas, “reconoce al otro como diferente, pero no lo borra ni lo aparta. Busca comprenderlo y lo respeta” (Schmelkes, 2004, p. 27), significa que las relaciones son de igualdad, respeto y las cuestiones de poder asimétricas no son admitidas; de acuerdo con Zárate Pérez (2014) y Aguiló Bonet (2011) refiere a los intercambios y comunicación donde existen procesos continuos, reflexivos, conflictivos y dinámicos de relación, y también, de aprendizaje entre las personas y sus grupos que difieren tradicionalmente en cuanto a conocimientos, valores, creencias. Surge como proyecto político que considera perspectivas subjetivas y colectivas de grupos, naciones e instituciones.

De esta forma, su principio de promover la diversidad, refiere a ese contacto intercultural, transfronterizo, múltiple y cambiante de las culturas e identidades donde las experiencias, circulación y diferencias son percibidas y significadas, a modo que, evocan cambios de cognición, imaginación, sentimientos y acción; no se sedimentan material y simbólicamente en los avatares políticos, económicos y culturales establecidos para distinguir la otredad, sino que las culturas gozan de democracia, se enriquecen mutuamente como producto de sus interacciones, coexisten en la diversidad en un mismo territorio y gozan de los mismos tratos y beneficios.

En este tenor, las características de la interculturalidad guardan pertinencia intelectual y social, pues comprenden prácticas de significación y relaciones de poder que envuelven a las esferas dinamizadoras, intervienen con una posición transdisciplinaria que accede al contacto intercultural

para reconocer procesos de circularidad, apropiación y préstamos que reconfiguran de forma permanente a la sociedad.

Ese contacto cultural y las relaciones interculturales van de la mano (Fornet-Betancourt, 2001). El primero, porque refiere a la construcción que un grupo realiza a la par del intercambio con otras culturas; por su parte, las segundas significan el constante fluir tanto de las relaciones interétnicas, como el de sociedades, grupos y personas. También, intercambian su lengua y cultura a otras y, en otros espacios; es decir, interacciones sociales que desencadenan convivencia cultural.

Por ende, significar lo “inter” refiere en dos sentidos, en primer lugar, uno valorativo que fusione lo biológico con lo cultural, sin que eso sea una desventaja y, en segundo, un discurso pluridiverso que promueva la aceptación y equidad en las relaciones (Medina, Rodríguez e Ibañez, 2004).

En consecuencia, la interculturalidad se apoya en tres planos, el primero, la interrupción para cuestionar las prácticas de poder que se han naturalizado en un contexto, también, de discursos y acciones que derivan ese cuestionamiento donde el investigador y lo estudiado tienen cabida de manera intersubjetiva; y, finalmente, concebida como propuesta teórica conceptual contextualizada para combatir el régimen estructuralista que subyuga a la población.

Entender los fenómenos desde la interculturalidad permite abordar conceptos que remiten a otra visión de la realidad, sea de manera particular y/o social. Puede que, a partir de este enfoque, cambie la concepción del ser humano y su progreso en sociedad (De Certeau y Giard, 1999).

Finalmente, resalta la importancia de posibilitar la inclusión en espacios formativos a través de un discurso intercultural. Es en esta elección, donde se vivencian situaciones sociales sobre género, lenguaje, diversidad cultural, sexual, etc.; permea una diversidad de experiencias donde los sujetos tienden a construir su propia identidad. Reconocer su mundo exterior y sus transformaciones, permite comprender significados desde las prácticas interiores del escenario educativo que parten de su

cultura institucional y particular, sean el discurso desarrollado, el pensamiento y el entorno general.

1.1.1. Discurso

En un mundo donde la realidad se posiciona como una totalidad, donde la fragmentación y separación de pequeños sucesos son consideradas hechos, la construcción del ser en sociedad y del lenguaje son producto del discurso que permea en el entorno. Posibilita seleccionar aquello que representa la significación de la realidad individual; es decir, se vive de objetos y sujetos enlazados. Pues, cada uno de acuerdo con el alcance que posee, dota de significados a su mundo.

En este sentido, el discurso empleado se ha usado como mecanismo para prolongar el poder y así crear la verdad; esa que es aceptada por la mayoría, pero promovida desde los colectivos por medio de disputas que pueden ser marcadas por su historicidad tiempo-espacio y, que, de cierto modo, generan el proceso de lucha en torno a la significación (Castro-Gómez, 2017). La verdad se genera a través de discursos en un determinado momento, dicha verdad va constituida de cientos de significados generacionales, está incrustada en cada discurso, sea por la influencia aceptada en un momento determinado o por el por el auge que ha tenido para extenderse.

Desde el plano internacional, el discurso pone en juego su influencia al expresar que el sistema ocupa un papel vertebral; donde el desequilibrio de la significación va desde el discurso hasta las prácticas cotidianas y, donde las relaciones culturales son asimétricas.

De acuerdo con lo anterior, la relación del discurso global hacia lo institucional es de forma vertical. Los efectos materiales que produce tienen un poder significativo en la construcción del sujeto (Castro-Gómez, 2007). Esto quiere decir que, desde el plano social, las esferas del poder transmiten un pensamiento y lenguaje exclusivo. La jerarquía del mismo se posiciona

no con fuerza física, sino, como aquella representación que resalta la impresión de superioridad en un determinado lugar; por eso, la imposición se inclina en ciertos grupos culturales.

Es en esta posición de lo cultural que se pueden observar las dinámicas de los discursos (Yébenes Escardó, 2015). Se construyen en diálogo con ciertas formas de subjetivación, donde uno intercultural abraza al poder que se ha incrustado en la cotidianidad.

En contraposición, existe un discurso intercultural que persigue la eliminación de los contenidos discriminatorios y coloniales que acontecen en las políticas neoliberales; esto no quiere decir que, ignora a los mecanismos de poder que están implícitamente relacionados en el discurso, por el contrario, aboga por insertar con categorías sociales, políticas, culturales y educativas la participación intercultural (Aguiló Bonet, 2011).

En este sentido, la riqueza de la decolonialidad va más allá de una definición o cuerpo de teorías; implica un entramado de interrelaciones, dinámicas y procesos históricos con el fin de dar paso, según Mignolo (2005), al pensamiento que permite visibilizar la pluridiversidad y las estrategias culturales, ideológicas y epistémicas del sistema capitalista, neoliberal y patriarcal que se ha impuesto, de tal manera que, se ve y relaciona con el mundo de un solo modo.

Así, “ligar la interculturalidad con la decolonialidad y viceversa, es evidenciar los sentidos construidos en el seno de los movimientos sociales-políticos-ancestrales, que parten no de la diversidad étnico-cultural sino de la tara colonial y sus patrones de poder aún vigentes” (Walsh, 2012, p. 72).

En consecuencia, el discurso de la interculturalidad como proyecto emancipador ha dado paso a la reformulación o quiebre de conceptos globales estructurales básicos, puesto que en el sistema de valores hasta el momento lo político y económico era lo dominante (Gupta y Ferguson, 2008).

Apostar por el discurso intercultural, es considerar que las dinámicas culturales influyen a nivel local, regional y nacional; constantemente, se encuentra con la efervescencia política y cultural. También, es suscitar el

deseo de experiencias unificadoras que creen un nuevo tejido social, producto de intercambios, redes geográficas, históricas, sociales, culturales y personales (Le Bot, 2006).

Actualmente, existe la necesidad de una identidad nacional a partir del eurocentrismo y americanismo, dar paso a perspectivas humanistas, pero ya no burguesas; es decir, ya no se concibe a la sociedad como masas que pueden ser dirigidas de manera atemporal, sino que se concibe a las minorías como campesinas y proletarias modernas que buscan erigirse en nuevos escenarios sociales.

En segundo orden, es promover nuevas formas de organización que traspasen fronteras y circunstancias, que logren un desarrollo exitoso de la diversidad cultural, flujos de creatividad y progreso educativo. Es tener “una perspectiva crítica y emancipadora que amplíe las voces y los puntos de vista mediante la confrontación y el diálogo de saberes, reconozcan la diversidad epistémica del mundo, busquen la justicia cognitiva y practiquen la democracia de saberes” (Aguiló Bonet, 2011, p. 6).

Lo anterior, funciona como base para mencionar discursos que se efectúan en instituciones formales. Tal es el caso, de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) (SEP, 2017), que propone directrices para abordar la diversidad cultural; si bien, en esas reflexiones se considera que en el sistema educativo se ha perpetuado un discurso con tintes interculturales, “ningún modo de producción (ni) orden social dominante y por lo tanto, ninguna cultura dominante verdaderamente incluye o agota toda la práctica humana” (Williams, 1980, p. 147).

Se da a entender que siempre existirán vacíos que no han sido abordados. Sin embargo, el discurso intercultural funciona como emergente que se opone a lo dominante, encuentra la manera de adaptarse al contexto e influir así en las culturas sociales; de esta forma, se reducen asimetrías educativas, especialmente, donde las minorías culturales presentan índices elevados de analfabetismo, deserción y rezago escolar.

Considerar el discurso intercultural como emergente en la educación, implica crear nuevas prácticas, valores, significados y relaciones en constante interacción. Cabe mencionar que lo emergente refiere no solamente a prácticas inmediatas, también implica la atención de lo pre-emergente y residual; este debe estar en constante atención en el discurso del sentir político-educativo, ya que los colectivos a través de elementos discursivos, simbólicos y participativos hacen prevalecer sus modelos culturales para erigirse estratégicamente, colocan en primera instancia sus valores comunitarios y locales para, en paralelo, retroalimentarse con los procesos de la globalización (Zebadúa, 2011).

Así, este discurso intercultural involucra a los sujetos, sociedades y naciones; también a instituciones, entre las que destacan el Estado (también las normas sociales y jurídicas que conllevan) y el sistema educativo. Es en este último, donde a través del discurso, se puede propiciar que los estudiantes valoren los aportes culturales propios, los reconozcan e identifiquen las construcciones culturales que caracterizan a su ser, estar e interactuar con el mundo que le rodea, para llegar a empatizar en la diversidad como riqueza (Schmelkes, 2004 y Dietz, 2007).

Por lo anterior, se expresa que con el discurso intercultural se pueden compartir modos de ser, sentir y actuar; además, permite interiorizar ideologías desde lo local y compaginar el pensamiento, discurso y acción para acompañar al ser humano en su cotidianidad. En estas líneas, la incidencia de este discurso en la construcción de la sociedad posibilita la significación para generar la transformación. También, pensar en procesos de resignificación donde se dote de sentido a la diversidad, se genere consciencia material y se superen las ideas tradicionales que se colocan como parte de la vida.

Finalmente, y a modo de ejemplo, existen prácticas que originalmente son propias de contextos diferentes y que, a la larga, son retomadas y reproducidas en un contexto ajeno a su procedencia; con esto, no se evade la significación mental y corporal, sino que, a través de los discursos que

cobran sentido desde la subjetividad, las prácticas revelan, de cierto modo, las actitudes que se tiene en cuanto a la forma de ser, sentir y pensar.

1.1.2. Actitud

En este apartado, se busca conocer las bases de las actitudes y tener fundamentos para articularlas con la interculturalidad.

La actitud es algo que se aprende y que tiene connotaciones afectivas; se puede expresar como una predisposición que puede cambiar de acuerdo con las reacciones y contextos. Del mismo modo, tal y como lo menciona Dossier (2002) es un conjunto de convicciones y creencias que un sujeto puede tener sobre otro y, que está compuesta por tres elementos básicos: sentimientos, creencias, conocimientos y conductas o acciones.

Por lo anterior, la valía de la interculturalidad no radica únicamente en apoyarse en disciplinas que estudian a grupos históricamente excluidos, sino que pretende garantizar la preservación y promoción de la diversidad cultural, por medio de discursos, políticas y proyectos. Entre ellos, enfrentar la deshumanización, subordinación, confrontan al racismo, la discriminación y cualquier violencia simbólica construida en el contexto de poder y dominación que amanecen en la construcción de una sociedad justa, igualitaria y en valores humanos.

Para lograrlo, analizar la relación entre los que ejercen la dominación y los que son oprimidos permite evidenciar la forma de absolutismo que comparten entre ellos. Operan con una trama de significados y percepciones diferentes; siempre existirá un abismo cultural que los separará constantemente, por lo cual, en esas respuestas no pueden ni deben estar exentas las relaciones socio-históricas, el poder, dominación, conflicto y contradicción.

En este sentido, la actitud intercultural exige, en primera instancia, la ruptura con la concepción de prácticas homogéneas. En segundo lugar, el reconocimiento de los colectivos y sus derechos individuales; y, finalmente,

posibilitar las prácticas educativas con enfoques políticos, sociales y culturales que permitan la construcción de una sociedad para todos.

En tenor a esas ideas, la actitud se afianza como el ideal del progreso socio-educativo para eliminar cualquier desventaja y desigualdad de oportunidades; para ello, es necesario atravesar tres disputas: primero, las ideologías que se promueven, manifiestan y mutan; segundo, la institucionalización de valores, comportamientos, percepciones y realización de prácticas que pueden ser socialmente aceptadas; y, por último, la manera en que se reproducen e incorporan al estilo de vida en las sociedades y comunidades.

Con lo anterior, se expresa que ninguna ideología, valor, comportamiento y práctica por más hegemónica y dominante que sea en las instituciones y en la vida cotidiana “se encuentra fuera de disputa; el de ‘cultura’ es un concepto dinámico, siempre negociable y en proceso de aprobación, discusión y transformación” (Wright, 1998, p. 132).

De este modo, podemos entender que una actitud intercultural fortalecería relaciones intersubjetivas; por un lado, para comprender las experiencias subjetivas del otro, y también, para reconocerlo de manera sociocultural e histórica (Quilaqueo, Quintriqueo y San Martín, 2011). Finalmente, esta actitud permite el reconocimiento identitario, así como un ideal constante donde la inclusión y la justicia social permitan a la ciudadanía, ser, sentir, actuar y, vivir sin que eso implique desigualdades y estigmas que amenacen a su calidad de vida.

Finalmente, es preciso articular la actitud con la convivencia, puesto que repercutiría de manera positiva en las relaciones interculturales de los grupos sociales.

1.1.3. Convivencia

La convivencia se relaciona con la socialización, el desarrollo, la participación y la inclusión. Facilita respetar la diferencia y solucionar conflictos sin provocar ninguna discriminación.

Por su parte, Dossier (2002) menciona tres etapas para una convivencia intercultural. La primera, respeto a sí mismo (descentración); la segunda, comprensión del otro; y la tercera, relación con los demás o negociación.

La etapa de descentración implica quitarse la armadura corporal y mantener una postura flexible y neutral; aceptar referentes culturales ajenos a los propios y sobrellevar el conflicto, con ello, se hace un contraste tanto del punto de vista propio como el de los demás.

Así, se hace necesario hablar de identidad o múltiples identidades del sujeto, también, de los contextos en donde se desenvuelven sus emociones, gustos y valores. De esta manera, la comunicación no se verá limitada a reacciones y distancias, sino a afectos e intereses.

La etapa de comprensión implica conocer quién soy yo, para conocer al otro. Invita a cuestionar nuestras actitudes y respetar las de los demás. Se encuentra relacionada a valores, normas y tradiciones que buscan aceptación y compromiso de una vida plena para todos.

Del mismo modo, la etapa de la negociación intercultural se encuentra enfocada en las soluciones; reconocer diferencias entre los individuos y buscar alternativas que sean aceptadas por las partes implicadas. Se infiere también que, es vital asimilar lo diferente como valioso y considerarlo como uno igual.

Finalmente, si las etapas anteriores no son superadas, se vive en indiferencia y contradicción. Con la interculturalidad no se pretende entablar conversaciones y amistades forzadas, sino relaciones que sepan dar margen para vivir en armonía, en respeto y sin disparidades; para ello, el retomar a la educación con enfoque intercultural se convierte en el camino para alcanzar ese ideal.

1.2. Atención a la interculturalidad desde las políticas

La educación es un derecho fundamental que por ley posee todo ser humano, no puede considerarse sólo para unos cuantos; todos los seres humanos somos merecedores de acceder a ella. Por lo anterior, en los siguientes subapartados se esbozan algunas de las políticas públicas de nivel internacional, nacional y estatal, las cuales han sido adoptadas por los gobiernos actuales para prestar educación de calidad con un enfoque incluyente.

1.2.1. Políticas internacionales

Para saber que vivimos en una nación inclusiva, con reconocimiento a la diferencia, respeto a la diversidad cultural y con intenciones de promover la interculturalidad; organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UN), la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), entre otros, centran sus esfuerzos por promover acciones que resalten la importancia de una educación para todos.

Entre los documentos que se han redactado para crear acciones enfocadas hacia una sociedad inclusiva, se destacan la Declaración de los Derechos Lingüísticos elaborado por el Comité de Seguimiento de la Declaración Universal de los Derechos lingüísticos (1998). La Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas (UN, 2007); el pacto internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y su Protocolo Facultativo en el año de 2012 por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). Del mismo modo, el Convenio Núm. 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes (OIT, 2014); la Declaración Universal de los Derechos Humanos (UN, 2015) y también, la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015).

En cuanto a la Declaración de 1998, esta pretende situar la lengua como elemento para promover la diversidad; de esta forma, se sitúa desde un plano histórico, geopolítico y sociocultural para manifestar el desarrollo y reconocimiento del pluralismo lingüístico.

Por su parte, en la Declaración de 2007, se habla de proporcionar a los indígenas las oportunidades y derechos para acceder a una educación sin discriminación. Del mismo modo, y de ser posible, una educación que retome su cultura y lengua.

Para el caso del pacto internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y su protocolo facultativo de 2012, busca garantizar los derechos mencionados para fortalecer relaciones internas y externas, también, eliminar mecanismos de marginación y desigualdad que operan en las sociedades; finalmente, incentivar a diseñar proyectos y estrategias para contribuir a mejorar las condiciones de vida de los habitantes de todos los pueblos.

Respecto al Convenio 169, éste reconoce la inclusión y valores como el respeto y la igualdad para sustentar sus artículos, 26, 27 y 28, de ahí, que se intente adaptar programas educativos atendiendo las necesidades de los pueblos indígenas.

Del mismo modo, en la declaración de 2015, se busca promover una enseñanza que supere barreras de tipo racial, étnica, lingüística, religiosa, política, etc.; también promover una educación gratuita en educación básica, con ideal a educación técnica y superior.

Para atender a las necesidades socioeducativas, en el Foro Mundial sobre Educación 2015 realizado en Incheon, República de Corea, se aprobó la “Declaración de Incheon para la Educación 2030”; se estableció una nueva visión de la educación para los próximos 15 años. En su apartado “objetivo de desarrollo sostenible 4”, apartado 4.7, se alude a garantizar una educación para todos. Se sitúa desde una perspectiva sostenible y de promoción de una cultura de paz, valoración por la diversidad cultural, fomento de una ciudadanía y derechos humanos.

Establece también, promover una educación inclusiva, equitativa y de calidad que inciten iniciativas de cambios por parte de los gobiernos y sus sistemas de estudio; así, como basarse en principios de justicia social, paz, derechos humanos y, respeto a la diversidad lingüística, étnica y cultural.

Por lo anterior, se puede decir que los organismos internacionales plantean propuestas diseñadas para promover en los gobiernos nacionales procesos reflexivos que desnaturalicen los sentimientos y acciones de violencia.

1.2.2. Políticas nacionales

A partir de los lineamientos presentados, las reformas constitucionales evidencian la no discriminación y el derecho de agenciar cambios en la sociedad.

En el caso de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos Artículo 3º, fracción II, inciso g, señala que la educación “será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social” (DOF, 2021, p.7), siendo el documento jurídico legal de mayor trascendencia en el país. Éste mismo artículo, señala la importancia de contar con una educación integral que facilite los aprendizajes a los educandos; también, habla de una educación plurilingüe donde la promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural, sean el imperativo para buscar estrategias de acceso, tránsito y permanencia en los sectores educativos.

Estos lineamientos se hacen evidentes en la propuesta del Plan Nacional de Desarrollo (PND), en los “Principios rectores de política”, específicamente en el principio 4 “Economía para el bienestar” expresa que “Retomaremos el camino del crecimiento con distribución de la riqueza. Habrá impulso al campo, a la investigación, la ciencia y la educación, con el

objetivo de impulsar el bienestar de toda la población” (Gobierno de la República, 2019-2024, p.25).

Este plan trata de sugerir un cambio sustancial para reducir las brechas latentes en el sistema educativo. La inclusión es el foco de interés; pues, sin importar la religión, origen social, cultural, económico, discapacidad, edad o situaciones de vulnerabilidad, se pronuncia a favor de una educación inclusiva, equitativa y con oportunidades para todos. El impulso del bienestar para toda la población deja un margen de pensamiento para buscar, por un lado, promover la cohesión social y la diversidad cultural, religiosa y lingüística y, por el otro, eliminar las barreras sociales, políticas y económicas que impiden el intercambio en todos los sentidos.

Estos indicativos se ven a modo de metas en el Programa Sectorial de Educación, el cual expresa como objetivo prioritario “Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (DOF, 2020-2024, p.1). Persigue a través de la inclusión la calidad de los servicios prestados, desde la infraestructura, hasta la práctica y los sistemas de evaluación, tiene una premisa de mejorar las condiciones de los elementos prestados y dar a sus estudiantes una educación de calidad, así responde a leyes como la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (DOF, 2018). La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (CNDH, 2022); Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (DOF, 2022) y, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, todo para promover una democracia política, social e intercultural.

Por otra parte, la Ley General de Educación, en su artículo 13, fracción I busca fomentar identidad y sentido de pertenencia; para ello, se basa en valores como el respeto hacia la interculturalidad y la convivencia armónica de los involucrados, aceptando la diferencia y reconociendo las perspectivas en un marco de inclusión.

Así, formar a estudiantes conscientes de la diversidad trae consigo capital humano que aporta en y desde su realidad; por eso, con relación a la interculturalidad, el estudiante es pieza medular en el proceso educativo, funge no solo como asimilador de información, sino de mentor y aprendiz para los demás agentes educativos.

En este sentido, cabe señalar la importancia del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) y de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) pues en esencia buscan acciones para fortalecer los derechos, culturas y lenguas de los pueblos originarios; del mismo modo, impulsar estrategias con énfasis en el desarrollo integral y sostenible.

Aunado a lo anterior, las políticas a nivel nacional ofrecen líneas de acción para sus estados miembros, como el Estado de Chiapas, incorporen en sus políticas, tal y como se presenta a continuación.

1.2.3 Políticas estatales

A partir del levantamiento en armas del Ejército Zapatista en el año 1994, fueron redactados los acuerdos y leyes que contribuyeran a subsanar la relación entre los pueblos indígenas y el gobierno chiapaneco. Tal es el caso, de los Acuerdos de San Andrés Larráinzar (1996). Se busca asegurar la capacitación, el promover los derechos tradicionales de los indígenas e impulsar la formación de los mismos. Para esta última, existió la intervención de la CNDH en el año de 1999, para aprobar la Ley de derechos indígenas del Estado de Chiapas.

En concordancia, el Plan Estatal de Desarrollo (Gobierno de Chiapas, 2019) en el eje 3 “Educación, Ciencia y Cultura”, en el apartado 3.1 “Identidad cultural”, así, como en su subapartado 3.1.1 “Fomento de las manifestaciones culturales y artísticas” se dice “es fundamental promover la no exclusión, respeto a los derechos de las indígenas, fortalecer la educación bilingüe y salvaguardar la identidad cultural, para contribuir al

bienestar de los pueblos” (p.75). De esta forma, mejorar la interacción social y la calidad de vida, se convierten en el ideal a alcanzar.

En cuanto a los centros que de una u otra forma buscan salvaguardar los derechos humanos de los indígenas, se destacan: el Centro de Derechos Humanos "Fray Bartolomé de las Casas" (CDHFBC) con sede en el municipio de San Cristóbal de las Casas. El Centro de Derechos Humanos Sierra Madre del Sur (CEDEHSMS), el cual se encuentra en Motozintla; el Centro de Derechos Indígenas (CEDIAC) con residencia en Chilón y, el Comité de Defensa de los Derechos Humanos (CDDH) ubicado en Tuxtla Gutiérrez.

Siguiendo el orden de ideas, si bien en esta investigación se elaboró un apartado para cada nivel político: internacional, nacional y estatal, me parece conveniente señalar, al nivel municipal con el Plan Municipal de Desarrollo (2019), el cual expresa que, “la ciudadanía debe de adueñarse y hacer suya la educación y su cultura, conocer más de su ciudad, sus tradiciones, sus costumbres” (Gobierno de Chiapas, pp. 68-69); da a entender que existen sugerencias o líneas de acción específicas para cumplir dichos objetivos. Este plan se convierte en el instrumento motor que guía la soberanía en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez; las y los estudiantes tienen muchas oportunidades de incorporarse al sistema educativo de la región con el apoyo y las oportunidades que promueve dicho documento.

Finalmente, las políticas aquí expuestas, se presentan para visibilizar discursos políticos que imperan en modelos educativos, que, a su vez, manifiestan elementos de inclusión e interculturalidad.

1.3. La concreción de políticas interculturales desde el ámbito educativo

El reconocimiento constitucional de la pluralidad en México se da en los primeros años del siglo XXI. Comenzó como una política que daba cabida a la diversidad en sus extensiones, ética, cultural y lingüística. Para la creación de esta política fue necesario sustentarse bajo parámetros y

estatutos internacionales. Por lo cual, se hizo necesaria la creación de la Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).

De esta forma, se le atribuyeron objetivos y proyectos educativos que se extendieron a todos los niveles; entre ellos, el nivel medio superior. Entre estos proyectos se encuentra un modelo de institución que está enfocada, pero no de manera exclusiva a la atención de la diversidad y a estudiantes marginados. La educación Media Superior a Distancia (EMSaD).

Cuando se implantó, abrió la posibilidad de nuevas áreas de investigación; por un lado, considerar el desempeño institucional y, por el otro, la construcción de la interculturalidad.

Lo anterior, permite reconocer las características, descripciones y evaluación de los logros a nivel estudiantil y también a nivel institucional. Del mismo modo, se sustentan en campos interdisciplinarios, entre ellos destacan, la psicología, la antropología, sociología e investigación educativa. Las aportaciones con especial énfasis son el cumplimiento de la cobertura, la calidad y la pertinencia cultural en temas como la certificación y evaluación en la educación media superior, destacan Schmelkes (2004, 2008 y 2009); Guerra y Sandoval (2007) y Fábregas (2009). Asimismo, existen otros estudios que abarcan que el Estado tiene influencia en las organizaciones indígenas. De esta forma, el financiamiento, la atención y el desarrollo académico, la oferta educativa y la estructura organizacional son consideradas por los estudios de Bastida (2005), Gonzales (2006) y, Guerra y Meza (2009).

Por lo anterior, se asume que la génesis de la política educativa tiene dos procesos que considerar, por un lado, el reconocimiento de la diversidad y, por el otro, la diversificación de la oferta educativa.

Los lineamientos mencionados al principio del capítulo, se hicieron, en primera instancia, para partir de elementos éticos, políticos y sociales con el fin de expresar que toda acción internacional, se extrapola hacia el ámbito nacional, consecutiva y a raíz del entendimiento anterior, al estatal y su subsecuente al municipal. Segundo, pese a que éstas tienen intenciones de

mencionar en mayor o menor medida la aportación a la interculturalidad, quedan en documentos discursivos para ciertos sectores de la población; y tercero, si bien, estas directrices se ven reflejadas en los quehaceres educativos, los rasgos que estos presentan requieren pasar del plano de lo formal a lo real.

Es preciso esbozar desde un plano constructivo, que la vinculación política con la educación, busca, en primer lugar, establecer relaciones de colaboración que promuevan un aprendizaje situado, también, mejorar las condiciones socioeducativas y, ofrecer a las instituciones soluciones a los problemas a los que se enfrentan. La importancia de esa vinculación, según Moll (1997) radica en que los cuerpos de conocimiento son esenciales para la innovación y también, para la transformación del entorno.

A pesar de ello y como se ha mencionado, la visión productiva y mercantilista de la educación es la imperante, ignorando a la diversidad y a los grupos culturales y lingüísticos existentes. De aquí, la oportunidad de construir escenarios educativos alejados de esa visión y con enfoque decolonial, donde el diálogo, la comunicación y reciprocidad, sean articulados en los contextos socioculturales.

1.3.1. Hacia un pensamiento decolonial en las instituciones

Se puede decir que la colonialidad es el lado oscuro de la modernidad. Permanece como un patrón de pensamiento y de acción, donde se legitiman diferencias entre las sociedades y los grupos que la conforman. De esta manera, Restrepo y Rojas (2010) mencionan que

Opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados (p.15).

Con base en lo anterior, las instituciones de educación promueven la ideología de la globalización que se ve reflejada en las estructuras hegemónicas que imperan en la educación; una que refiere a la acumulación de capital monetario y otra, a la explotación de la fuerza de trabajo. Esto ocasiona resistencias y movilizaciones contra-hegemónicas, que de una u otra forma, promueven alternativas.

Con base en Santos y Rodríguez (2007) las movilizaciones conllevan potenciar las voces de los marginados, excluidos y en situaciones de pobreza. Proponen una ideología subalterna que parta desde lo local hacia lo global, una globalización desde abajo. Del mismo modo, atender las demandas de la población y desajustar las reglas, marcas culturales y dinámicas empresariales que imperan en los entornos de aprendizaje. Significa entonces “desnaturalizar la matriz colonial del poder que posibilite además tener un pensamiento crítico ante la ideología hegemónica dominante” (Mignolo, 2006, p.15).

Por lo anterior, la movilización trata de desapegarse de la forma de pensar política y económica, de mirar más allá, y, así, superar la colonialidad del saber y del ser. Se trata de profundizar en un paradigma emergente desde un pensamiento fronterizo; uno que problematice la colonialidad y que, al mismo tiempo, refiera de manera ética y pluricultural los saberes y conocimientos que hay en el mundo. También, implica problematizar los discursos eurocentrados e intramodernos, así como a las tecnologías de gobierno y los discursos que se producen al interior de las instituciones.

Del mismo modo, conduce a superar el academicismo que existe en las instituciones, ya que incita a cuestionar criterios epistémicos de producción del conocimiento; “de ahí que pretenda consolidar un conocimiento no eurocéntrico y desde la herida colonial, es decir, un paradigma otro emergente desde la diferencia colonial” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 20) que posibilite un discurso con una serie de acciones para los grupos subalternos que han sido desplazados.

Lo interesante de la decolonialidad, es que asume a los invisibilizados y silenciados por la colonialidad como seres capaces de ser, sentir y pensar de otra forma. Por su parte, Ceceña (2009) explica que “los dominados y los subalternos, sobreviven y resisten porque encuentran o construyen sus espacios y sus dinámicas propias; porque crean sus propias formas políticas” (p.21).

En este tenor, gracias a los agentes (sociales, educativos, científicos, etc.) es posible cuestionar el poder que existe en los sistemas educativos. Incitan a la creación de propuestas que estén acordes a las necesidades y al entorno sociocultural. Finalmente, en el caso, de la interculturalidad, existen apuestas con significados, experiencias y prácticas desde otra lógica.

1.3.2. Propuesta educativa intercultural en educación

No se puede negar la existencia de la colonialidad en la educación, pero sí es posible subrayar propuestas que reconozcan y reivindiquen las diferencias, las tome como suyas e incite a modificar y/o crear escenarios donde el racismo, la marginación, opresión y dominación sean motivos a superar.

Entonces, al referir a la intercultural se proponen nuevas formas de relación y comunicación que crean escenarios e intercambios sociales desde la igualdad y reciprocidad.

Por lo anterior, Con base en Walsh (2010) es menester señalar los tres significados que tiene el concepto interculturalidad: en primer lugar, la perspectiva relacional, en ella existen contactos y relaciones desde situaciones de igualdad o desigualdad. Otra perspectiva es la funcional, la cual alude a reconocer la diversidad y diferencia cultural, pero sin problematizar en las asimetrías y desigualdades sociales y culturales que existen. Finalmente, la perspectiva crítica, en la cual se piensa como un proyecto de corte político, social, cultural y epistémico que, por un lado, buscar romper los esquemas de las relaciones asimétricas, y por otro,

cambiar “estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización, discriminación” (2012, p. 50). En este sentido, es preciso enfatizar que es en esta postura sobre la cual, está basada mi investigación.

En la práctica esta postura surge como respuesta y estrategia frente a las situaciones de violencia simbólica, operacional y estructural. Busca crear escenarios de simetría y realizar cambios en las estructuras, pensamiento devenido de lo decolonial. Del mismo modo, busca partir desde quienes somos y no desde lo impuesto. Es expresar liberación y posibilitar el reconocimiento de los grupos socioculturales.

También, exige otras formas de relación y comunicación; un nuevo modo de vida, con énfasis en valores como el respeto y reconocimiento de las culturas, identidades, costumbres, etc. Es asegurar un nuevo modo de vida en equilibrio.

En esencia, esta propuesta no se puede deslindar del contexto social y cultural al que se pretende aplicar. Requiere un análisis de conflictos (educación descontextualizada, relaciones de poder, segregación y crisis sociales, etc.).

Baronet y Tapia (2013) expresan que “la implementación de los proyectos de educación intercultural ha sido objeto de luchas políticas regionales”, las que a su vez se construyen como resistencia a las políticas integracionistas que imperaban al inicio de la segunda década del siglo.

Por eso, muchas de las instituciones con enfoque intercultural, se crean con el trabajo colaborativo, con la superación de “necesidades y demandas de formación terciaria en las comunidades indígenas y afrodescendientes” (Gazzola, 2008, p.10).

Entre sus fortalezas, destacan: la interacción de los involucrados con el entorno en el que se encuentran; el fortalecimiento de las identidades y el reconocimiento de las lenguas indígenas. No obstante, entre sus deficiencias, se señalan, los obstáculos de tipo gubernamental y burocrático

para aprobar programas o proyectos de corte intercultural; también, el desconocimiento e implicaciones de esta propuesta con perspectiva crítica.

A pesar de ello, esta propuesta busca generar una educación de calidad y contribuir en los espacios en donde se quiere aplicar. Tal como Zemelman (1990) lo expresa, esta interculturalidad se vuelve cuando todos los involucrados son capaces de crear y mantener proyectos para la sociedad.

Finalmente, existen instituciones de educación que buscan consolidarse desde una perspectiva intercultural, sin olvidarse de los planos científicos, tecnológicos y geopolíticos a los que se encuentran ligados.

1.4. La interculturalidad y el nivel medio superior

Hoy día el uso de la tecnología en la educación es un derecho fundamental que por ley posee todo ser humano sin distinción de características particulares. Generalmente, es usada por instituciones que componen los tres niveles educativos; y, paulatinamente, se convierte en el progreso social en contextos donde se hace más frecuente los discursos de formación educativa en el contexto de la globalización.

En este sentido, la esfera educativa ha sido parte de cambios vertiginosos, acentuados desde el marco internacional, nacional y estatal. Por ende, ha dado paso a cambios de paradigmas educativos, políticas públicas educativas, planes estructurales y por supuesto, objetivos educativos. De tal manera que la sociedad ha tenido que adaptarse a los contextos que se manifiestan en instituciones formales; abrirse camino a la conformación de sujetos que pretende formar el sistema. Tal es el caso del Modelo educativo del Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH).

1.4.1. El modelo educativo del COBACH

El Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH) es el Subsistema de educación media superior más grande de Chiapas, y en su modalidad, el más grande del país. De acuerdo con el Programa académico del COBACH

(2019-2024) tiene 41 años de experiencia formando jóvenes (43 si se considera al año 2022). Este cuenta con 338 centros educativos, de los cuales, 184 se encuentran en zonas rurales; 112 en comunidades indígenas y 42 más, en zonas urbanas. Cabe aclarar dos puntos, el primero, es que, de los 338 centros, 210 son CEMSaD y el resto son planteles escolarizados; y la segunda, es que su apertura respondió a la demanda de estudios por parte de la población económica media y alta. Del mismo modo, para aquellos que habían sido alejados e invisibilizados en otros proyectos educativos.

Tiene como misión

Formar jóvenes en el nivel medio superior, con una educación integral que contribuya en su proyecto de vida, y su visión es ser una institución que atienda la demanda educativa con calidad y se identifique como la mejor opción, lo cual implica sin duda alguna, la incorporación de herramientas tecnológicas (COBACH, 2019, p.118).

De esta manera, es preciso presentar al programa institucional que rige al COBACH durante el periodo 2021-2024, el cual, responde directamente al PND (2019-2024) (DOF, 2021b). En este programa institucional se reconocen varios puntos, el primero de ellos, el acceso a estudios de nivel medio superior a todos los interesados; el segundo, se reconoce situaciones de marginación, exclusión y pobreza producto de la globalización; el tercer momento, el uso y aplicación de tecnologías aplicadas a la educación (TIC's).

De la misma forma, en su primer objetivo prioritario, el cual se encuentra en el apartado “relevancia del primer objetivo prioritario” se señala “Fortalecer la capacidad instalada y los entornos de enseñanza-aprendizaje en los planteles del COBACH, a fin de que garanticen el derecho a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral considerando las características y necesidades de las y los estudiantes” (DOF, 2021b, p.1).

Con base en ello, se expresa que el COBACH busca formar a los jóvenes, al tiempo, que vincula su programa educativo con el sector universitario y laboral.

Cada nivel educativo pretende aportar competencias necesarias acordes al grado en el que los alumnos se encuentren. El COBACH tiene como asignaturas base las siguientes: matemáticas, inglés, química, metodología de la investigación, informática, química y, taller de lectura y redacción. También tiene en su curriculum la formación para el trabajo, los alumnos cursan materias como administración, contabilidad, desarrollo comunitario, higiene y salud comunitaria, TIC's e intervención en la educación. Finalmente, las materias que integran el componente propedéutico son: dibujo, arte, cálculo diferencial, psicología y sociología.

Sin embargo, en palabras de Moreno y Soto Martínez (2005) "las competencias son un concepto económico que se ha convertido en el principal modelo pedagógico" (p.73), por ello, se puede decir que estas no señalan cuáles son los procesos específicos de aprendizaje significativo en los estudiantes; tampoco superan la integración, puesto que el ideal, sería la inclusión sociocultural.

Sin duda, el reconocimiento de saberes ancestrales, éticos, pedagógicos e interculturales conllevan una política de transformación que, a su vez, "deconstruye las estructuras cognitivas de aprehensión del ser y el mundo de la vida, que provoca, además de una hermenéutica de alteridad, una fenomenología del aprendizaje diferente" (Collado Ruano, Madroñero Morillo y Álvarez González, 2018, p. 632).

Finalmente, es menester explicar que al igual que otros sistemas educativos, el COBACH se ajusta a las normas y políticas internacionales, puesto que existe un sistema de financiamiento que contribuye a que sus planteles se mantengan operando. En este sentido, en parte, se presenta la relación que existe entre la política y la educación, pero ¿cuál es la diferencia entre un plantel escolarizado y un plantel de EMSaD?, ambos pertenecientes al sistema COBACH.

1.4.2. Modelo educativo de los CEMSaD

Como se mencionó en el apartado anterior, el COBACH se creó con la intención de responder a una demanda por educación de ese nivel educativo; sin embargo, debido al crecimiento demográfico y a las necesidades de cada población, se crearon diferentes modalidades para responder a esta demanda, entre ellas, la modalidad a distancia (EMSaD). El principal objetivo es que los estudiantes que han culminado sus estudios de secundaria o telesecundaria, continúen a una educación media superior. El segundo de ellos, es que los estudiantes no tengan un impedimento en su traslado, es decir, que no tengan que recorrer largas jornadas para llegar a una institución educativa.

De acuerdo con Hernández Guillén (2014)

Chiapas inició con un plantel de CEMSaD en el 2000, el plantel 79, con una matrícula de 45 alumnos, al iniciar el período escolar en cuestión; en 2002-2005 había ya 79 centros a lo largo y ancho del estado, todos con las mismas características, entre ellas, el de construir un plantel en comunidades que no rebasaran los 3000 habitantes y construir otros planteles a no menos de 30 kilómetros a la redonda (p.42).

Posteriormente se han construido planteles con infraestructura mejorada, que a su vez, están financiados tanto por SEP como por los ayuntamientos en los que se pretenden construir. Los CEMSaD están distribuidos en casi toda la República Mexicana. (Ver anexo 4. Planteles CEMSaD ubicados en zonas rurales e indígenas).

En ideas de Hernández Guillén, para el 2013, existían 185 planteles distribuidos en tres partes, 111 de ellos para zonas con características rurales, 69 más para indígenas y, el resto para la zona urbana. Sin embargo, para el año 2016, ya existían 286 planteles, los cuales contaban con 37 224 estudiantes indígenas en todo el país (INEE, 2017).

Es imperante mencionar que, a pesar de que existe financiamiento para los CEMSaD, el presupuesto asignado, tanto federal como estatal

orientado a la construcción o mejora de estos centros es insuficiente; por ello, los mismos padres de familia y autoridades locales quienes contribuyen con aportaciones económicas o en su caso, son escuelas secundarias, primarias o albergues quienes prestan sus instalaciones para que los CEMSaD se pongan en marcha.

Cabe señalar que al ser un modelo que pretendía llegar a las comunidades más alejadas y con poca población, son cinco profesores los que atienden el servicio educativo, ya que el curriculum está organizado por áreas o campos disciplinares. Ellos ejercen como asesores para apoyar a los estudiantes que lo harían a través de los programas televisivos, muy similar a la telesecundaria. Finalmente, el modelo de los Centros EMSaD nació en Veracruz y los libros de texto de apoyo fueron compartidos por Veracruz, puesto que en Chiapas nunca se elaboraron. Con el paso del tiempo el COBACH absorbió a los Centros EMSaD y desde ahí han sido atendidos como un subsistema dentro del subsistema.

Es importante mencionar también cuáles Centros EMSaD se encuentran ubicados en zonas rurales e indígenas, para dar al lector una idea de las dimensiones de atención de esta modalidad y sobre todo las ubicadas en zonas indígenas que es donde surge el Programa de Lengua o Lenguas.

1.4.3. El CEMSaD 179 Ocuilapa de Juárez

Se retoman los aportes de Chávez Maciel y Murguía Ángeles (2010), para expresar que tradicionalmente, se ha considerado la educación media superior como un nivel de transición entre la educación básica y la superior para lograr la cobertura y la equidad de las demandas educativas. Asimismo, para dejar de privilegiar a las poblaciones urbanas sin marginar a las minorías; en 1996 a petición de la Secretaría de Educación Pública, se formó una colaboración entre el Instituto Politécnico Nacional, la Dirección General de bachillerato y la Unidad de Telesecundaria, esto con el apoyo y

financiamiento del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE).

Es así como surge un modelo educativo no convencional que utiliza las TIC's; al cual se le denominó EMSaD. En sus orígenes buscó abatir el rezago educativo y cubrir con suficiencia la oferta hacia los sectores de la población, brindar acceso igualitario y de oportunidades educativas.

El plantel educativo en el que se lleva a cabo esta investigación es el 179. El cual se creó en el año 2008 bajo el mandato del gobernador Juan Sabines Guerrero y del director general del COBACH, Arturo Velazco Martínez; este plantel, al igual que los demás, se fundamenta bajo los parámetros de la política internacional, nacional, estatal y municipal. Del mismo modo, tiene sus estatutos propios como integrante del subsistema COBACH; entre ellos, el reglamento del sistema de educación abierta (2019), reglamento de sociedad de padres de familia (2008) y, el reglamento interior (2012); por otro lado, los lineamientos propios de la Dirección General del Bachillerato, mencionan las actividades físicas y recreativas (2010b); de orientación educativa (2010c). También, los de evaluación de aprendizaje (2011) y evaluación extraordinaria (2018). Su mapa curricular gira en dos vertientes, las TIC's y, desarrollo comunitario. Como materias generales tienen el de lectura y redacción, matemáticas, metodología de la investigación, informática e inglés; del mismo modo, la primera vertiente, tiene el enfoque en comunidades virtuales de aprendizaje, mantenimiento y programación de páginas y redes y en sistemas de información y comunicación; por su parte, la segunda vertiente se enfoca en elementos comunitarios, creación de proyectos y, en formas legales de organización.

El CEMSaD 179 está ubicado en "Ocuilapa de Juárez", municipio de Ocozacoautla de Espinosa, en la parte occidental de Chiapas, a 39 km. (40 minutos de distancia por vía terrestre) de Tuxtla Gutiérrez, capital de esta entidad federativa de México.

Cabe señalar que de acuerdo con datos de 2015 del PNUD-México, consultados en el Sistema Nacional de Información Municipal (SNIM, 2021),

el municipio de Ocozocoautla de Espinosa está catalogado como urbano-medio, con un grado de marginación alto y de desarrollo humano medio; un índice de salud calculado a partir de la tasa de mortalidad infantil de 0.79; un índice de educación calculado a partir de la tasa de alfabetización y la tasa de asistencia escolar es de 0.426 y el índice de ingreso per cápita anual de sus habitantes es de 0.635.

Su población analfabeta asciende a 11.43%. Su composición municipal es 62,505, sus habitantes hablan español como lengua materna, mientras que 13,260 son hablantes de alguna lengua originaria predominando el tzeltal, chol, tzotzil y zoque (SNIM, 2021).

En estas dos últimas se hace especial énfasis, ya que en este CEMSaD 179 acuden y/o han asistido jóvenes de estas lenguas, además de mestizos; lo que significa que se constituye un elemento de diversidad cultural.

1.4.3. Diversidad cultural en contextos educativos

La diversidad es entendida como el conjunto de culturas que viven en un mismo territorio; aquí cada individuo es partícipe en la sociedad a la que pertenece y, también, es consciente de la diversidad de culturas que existen a su alrededor.

Por su parte, Dietz, Mendoza y Téllez (2009) dicen que

La UNESCO define la diversidad cultural como el patrimonio común de la humanidad gracias al cual la cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Y que estas diversidades culturales se manifiestan en la originalidad de lo cual establecen intercambios de ideas y de innovación, de creatividad, entonces la diversidad es como algo bilógico y trascendental (p.1).

En este sentido, existen la libertad de expresión y el reconocimiento; los cuales, a su vez se consideran necesarios para lograr aceptación de la diversidad.

Por su parte, Chiapas es considerado un estado multicultural, cuenta con 22 lenguas entre las que destacan el tzotzil, tzeltal, mam, tojolabal y chol (Nolasco, 2008). Esto permite apreciar el reconocimiento de la diversidad cultural: lenguas, religiones, gastronomías, vestimenta, formas de organización, etc.

A modo de semblanza y con base en la información del Instituto Nacional de los pueblos Indígenas (INPI, 2020) que las jefaturas de los zoques, antes de la dominación de los españoles, seguían el patrón de relación del más fuerte; es decir, los más débiles eran sometidos y ofrecían tributos a quien los conquistaba. Un dato importante es que los valles de Ocozocoautla tuvieron a una de las castas guerreras más fuertes, los Gualeguas. Actualmente y, en cuanto a su organización, siguen una estructura familiar tradicional compuesta por padres e hijos. Algunas veces, se extiende a más de dos generaciones. Las mujeres suelen vestir faldas largas de color rojo o gris, sus blusas destacan por tener adornos y encajes con figuras de flores y aves, así como su característico huipil; los hombres generalmente, visten huaraches, sombreros, pantalones de manta blanca y paliacates. Los municipios se integran por cabeceras municipales y, las poblaciones menores, por colonias; a su vez, éstas se dividen en barrios y en privadas.

Por otra parte, y por mencionar algunas de sus autoridades, destacan los mayordomos, fiscales y albaceas; en relación con la cosmovisión, el sol es la deidad más importante, ya que se asocia a la deidad suprema de la religión católica. Llevan a cabo fiestas tradicionales en las que se involucran danzas, rituales y sacrificios simbólicos. Cabe señalar que los más adultos son quienes dirigen y ocupan los cargos más importantes, mientras que los jóvenes son quienes los sustituyen o se convierten en auxiliares de los eventos.

Del mismo modo, la fuente principal de alimento son el chile, frijol, maíz y calabaza. También son cultivadores de café, cacao y pimienta. En

cuanto a la gastronomía, el mole, el puerco horneado, tamales, atole, café y pozol; suelen ser los alimentos que más se consumen.

Suelen subsistir también de la venta de madera, ganadería (bovinos) y los trabajos agrarios, tal es el caso, de la recolección de siembras. En Ocozocoautla, suelen desempeñarse en las siguientes artes: mecánica, cerámica, herrería y comercio. Aquí mismo, suelen encontrarse ofreciendo sus servicios como alfareros, vendiendo wacas (canastas de bejuco) y trompos zumbadores y, atendiendo por medio de la medicina tradicional, suelen autonombrarse médicos tradicionales, parteros, hierberos y/o curanderos.

En otras ideas, el carnaval zoque coiteco es el evento tradicional y representativo de este municipio. La fecha suele variar de acuerdo con la demanda y organización; en este carnaval se celebran misas, se realizan procesiones religiosas y se ejecutan danzas. Éstas últimas destacan por zapateados y alabados, también, por interpretaciones por medio de los siguientes instrumentos: flauta, tambor y guitarra de requinta, etc.; y, tanto turistas como residentes pueden ser partícipes del desfile como chores autóctonos.

En tanto Ocuilapa de Juárez, está conformado por 4 704 habitantes; de los cuales 2 386 son mujeres y 2 318 son hombres; la población analfabeta es de 9.50%, tratándose de 3.78% hombres y 5.72% mujeres. El grado de escolaridad de la población que la compone es de 6.65, del cual 6.98 son hombres y 6.34 mujeres.

Su población indígena para el año 2020 equivalía al 1.70% y de acuerdo a este dato, el 1.28% es el porcentaje de las personas que hablan una lengua específica. No menos importante es mencionar que los habitantes que laboran representan el 43.41%, siendo relativamente mayor el porcentaje de los hombres que las mujeres dentro del campo laboral.

Actualmente, 97.95% de la población cuenta con electricidad y con los servicios básicos, además de dispositivos como lavadora, radio, licuadora, refrigerador y automóvil; sin embargo, únicamente el 8.21% dispone de

computadora personal, laptop o tableta y 9.46% son las viviendas con acceso a internet (Pueblos América, 2021).

Por su ubicación geográfica, refleja un clima cálido subhúmedo, con una abundancia de vegetación y recursos naturales que lo caracterizan; a ello se debe el clima que se gesta en esta zona gozando de una variedad de flora y fauna.

También, el tipo de material usado para las viviendas en estas zonas corresponde a adobe, madera, lámina, cemento, barro y casas con piso firme.

Ante el panorama emergente que la pandemia por COVID-19, ha suscitado que los niveles educativos hayan tenido que migrar sus materiales, objetivos y campos de actuación a entornos virtuales que, sin duda, han propiciado un cambio de actividades profesionales y académicas. En el caso específico del CEMSaD 179, ha tenido que responder mediante diversas metodologías y acciones al aprendizaje, adaptándose a las necesidades que plantaban esas nuevas condiciones, pues se debía cumplir con la formación del sujeto crítico, autónomo y competente que marcan, los planes y programas de estudio.

En este sentido, el contexto adverso, de por sí caracterizado por la posmodernidad, enfrenta los cambios políticos, económicos y culturales que han emergido entre finales del siglo XX y principios del siglo XXI, los cuales han sentado sus bases en una serie de discursos contruidos que explican las necesidades y circunstancias en las que se desenvuelve el individuo, por ejemplo, el Sistema Educativo Mexicano pone de manifiesto el interés por la formación de sujetos críticos y competentes en la vida social y esto se señala cada vez más en las instituciones formadoras de profesionistas, al insistir en una educación que responda en mayor medida al campo laboral. El CEMSaD 179, por lo tanto, tiene el compromiso de velar por esos intereses externos para la formación de los futuros profesionales, estar a la vanguardia y responder, al mismo tiempo, a las demandas internacionales,

a su vez apropiarlas al contexto nacional y no menos importante, al contexto estatal, municipal y local.

Desde este pensamiento se pueden comprender los influjos culturales en la vida escolar del CEMSaD 179 que da lugar tanto al marco político y cultural, como a la sociedad y a sus agentes educativos donde la interacción personal y grupal irrumpe en el discurso de lo universal.

Algunos elementos del contexto posmoderno que imperan en el CEMSaD 179 a través de la política educativa son: la identidad, la autonomía, el multiculturalismo, la crítica al etnocentrismo, la inclusión e interculturalidad, entre otros.

1.4.4. Contactos culturales e identidad

Los conceptos de cultura e identidad están ampliamente relacionados a temas de corte antropológico y de las ciencias sociales. La identidad tiene que ver con la idea que se tiene sobre quiénes somos nosotros y quiénes son los demás; cuando se encuentran semejanzas y/o diferencias en relación con otras personas, se infiere que comparten una misma identidad.

Con base en Marcus (2011) la identidad es definida como

Un proceso dinámico, relacional y dialógico que se desenvuelve siempre en relación a un –otro-. De carácter inestable y múltiple, la identidad no es un producto estático cuya esencia sería inamovible, definida de una vez y para siempre por el sistema cultural y social, sino que es variable y se va configurando a partir de procesos de negociación en el curso de las interacciones cotidianas. En estas interacciones, los individuos ponen en juego sus habitus (2011, p.108).

Consecuentemente, es a través de un proceso de interacción de tipo social, donde las personas se configuran, construyen y reconstruyen a la par que realizan intercambios culturales. Estos permiten a los involucrados el reconocerse a sí mismos, también el de hacer lo propio con los demás; relacionar una forma de vestir con una imagen corporal, conductual y

actitudinal. Se retoma a Giménez (2010) para cuestionar ¿cómo distinguir a una persona y a qué grupo de personas pertenece?

La respuesta sólo puede ser: la cultura. En efecto, lo que nos distingue es la cultura que compartimos con los demás a través de nuestras pertenencias sociales, y el conjunto de rasgos culturales particularizantes que nos definen como individuos únicos, singulares e irrepetibles (párr.3-4).

Por ello, para que las personas puedan desarrollar su identidad se aprovechan los recursos culturales a su alcance; retoman los aportes de su círculo social y también de los ajenos al mismo tiempo. Así, las identidades se mezclan en contextos multiculturales, dando origen a los contactos culturales. Por tanto, la hablar de ellos, se refiere a las interacciones que ocurren entre miembros de distintas culturas; provocan intercambios, promociones y reconocimientos de rasgos culturales propios, los cuales, también pueden modificarse, por lo cual, se crean nuevas formas de ser, pensar y significar. Del mismo modo, implica cuestionarse si ese contacto contribuye a remodelar o diluir una cultura (Wieviorka, 2006), ya que, son estas diferencias las que ocasionan que los grupos étnicos, como en el caso de los zoques se vean envueltos en transformaciones modernas, donde los aspectos sociales, de salud, vivienda y educación se ven implicados.

1.4.5. Implicaciones de la posmodernidad en la educación

La posmodernidad alude a considerar cambios culturales, sociales, políticos, científicos y tecnológicos de la sociedad como respuesta a las vivencias de los sujetos en la vida moderna.

Desde este pensamiento, es posible comprender los influjos culturales inmersos en la vida escolar, da lugar a socializar los intercambios que ocurren en las instituciones de educación; las interacciones que suceden entre los docentes y el espacio, así como las configuraciones identitarias que se construyen en la vida académica.

Los rasgos característicos de la posmodernidad que prevalecen en el ámbito educativo son: autonomía, crítica al eurocentrismo, diversidad, centralización, aldea global y multiculturalidad. Por ello, se habla de un sujeto posmoderno, capaz de sobreponerse a procesos limitantes y homogeneizadores; respeta las diferencias sin menospreciar a los demás, además es un ser autónomo capaz de valerse por sí mismo.

Es este sentir que el sujeto despierta su cualidad de agente; lucha por visibilizarse y reconoce sus derechos, un ejemplo de ello fue el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN); también los proyectos educativos de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA). En otras áreas, los movimientos feministas, de las comunidades de lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros (LGBTH+) y juveniles han buscado el reconocimiento de lo diverso.

Se puede mencionar que, con la crítica al eurocentrismo, se busca romper las estructuras homogeneizadoras de la cultura; se pretende naturalizarlas y dar paso al desarrollo cultural; por cultura no nos referimos a una respuesta reducida o estática, se trata de ir más allá del significado que se conoce en los contextos y escenarios creados por el sentido común.

Es indispensable reconocer que la cultura implica entender los procesos dinámicos y cambiantes de un momento histórico a otro, y en ese escenario de historicidad, tiempo-espacio, el desarrollo del hombre donde coexisten dinámicas de variados alcances. Por ejemplo, la significación de la cultura misma en diferentes áreas. La cultura funciona no sólo como formas de dominación, sino también en procesos complejos de relaciones interpersonales e intrapersonales desde los ámbitos locales, es decir, en las tensiones emergidas entre lo global y lo local. Desde una forma de dominación de poder que va más allá de lo económico y, que se expresa por medio de la religión, de la salud, de la educación y, de significados cotidianos que se encuentran en constante interacción con uno y con la sociedad.

Por otro lado, colocar al concepto de cultura como adjetivo y no como sustantivo permite considerar a los procesos desde las acciones humanas y

desde las significaciones que se construyen; así podrá superarse la visión reduccionista que concibe a la cultura como el conjunto de tradiciones, usos y costumbres, etc., que tiene una sociedad.

Ahora bien, la llamada multiculturalidad, en ideas de Herder (citado en Welsch, 2011), refiere a un modelo cultural que homogeneiza de manera interna a la sociedad y al mismo tiempo la delimita; omite sus diferencias y particularidades. También existen relaciones de poder desiguales, las culturas son discriminadas, integradas y segregadas con relación al prestigio, estatus e influencia de otros grupos. Por ello, cuando las personas se sitúan bajo esta esfera, chocan, pues su finalidad es distinguirse de los demás y ubicarse en la cima; la crítica a esta aportación es que “si todas las culturas estuvieran constituidas como esferas, sus problemas de coexistencia y de cooperación no podrían resolverse” (Welsch, 2011, p. 14).

Con respecto a la multiculturalidad Dietz (2003) opina que debería ser promotora de dos principios: igualdad y diferencia; sin embargo, su discurso polémico posibilita centrarse en la interculturalidad. Con esta se profundizan las relaciones interétnicas, así como de interacción positiva.

A diferencia de la multiculturalidad, lo intercultural busca superar el modelo tradicional. Para ello, considera al entramado de relaciones de las culturas y sus comunidades; es un modelo que busca enriquecer y entrelazar a las culturas contemporáneas.

Finalmente, la diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad es que la primera está intrínsecamente relacionada con el poder, distribución de la riqueza, movimientos migratorios, la economía capitalista y la globalización etc.; en cambio, la interculturalidad implica asumir retos y encontrar aspectos comunes en lo cultural, reconocer la diferencia como necesaria entre el encuentro, y avanzar hacia una comunidad cultural que abone al encuentro de las culturas.

CAPÍTULO 2. CURRÍCULUM Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURALES

En el presente capítulo se aborda el concepto de prácticas interculturales, así como la historización en la que fue creada; las prácticas actuales y posibles detractores, además de los elementos a considerar para hacerlas realidad. Finalmente, se conceptualiza a la agencia como distintivo propio de la interculturalidad y, a través de ella, buscar la manera de crear prácticas que posibiliten la inclusión y el desarrollo humano, así como la reivindicación del docente como agente de cambio.

2.1. Concepto de práctica intercultural

La homogeneización, la indiferencia y la negación de las diferencias son mecanismos que se han usado para prolongar el poder, el conflicto y dominación; de ahí la importancia que adquiere el imperativo intercultural a través de las prácticas interculturales como motor de cambio, lucha y transformación social.

Por lo anterior, no es posible referir a una práctica de educación intercultural homogénea, más bien, se puede hacer una apuesta por la diversidad de dichas prácticas, las cuales, a su vez, se encuentran en armonía con la teoría y el entorno. En ese tenor, no es suficiente compartir conocimientos, se requiere interactuar con todos los agentes involucrados

(docentes, estudiantes, padres de familia, gobierno, etc.), y superar de esta manera la pedagogía del Bonsái, aplicada para

Subordinar y para oprimir. “[...] para hacer un bonsái hay que ir manipulando, con mucho cuidado, con mucho cariño y con mucha suavidad la raíz central de lo que podría llegar a ser un gran árbol. En el ámbito educativo esta raíz es el pensamiento [así] se va cortando también el pensar y la potencialidad del sujeto (Quintar, 2005, p. 125).

En consecuencia, la construcción de prácticas educativas interculturales permite pasar del saber-hacer al saber-expresar. Para Dietz (2016) al hablar de prácticas educativas interculturales se distingue entre los discursos, las actitudes y prácticas; los primeros hacen alusión a expresiones que las personas utilizan en su cotidianidad y no necesariamente incorporan en su vida. Las segundas, refieren a la disposición de integrar en la cultura elementos de otras culturas; y, finalmente, las prácticas referidas a las acciones o actividades ejercidas de forma consciente donde se incorporan discursos, actitudes y valores de culturas diferentes a la propia.

Estas prácticas utilizan diferentes principios como el respeto, desarrollo humano e inclusión para el bienestar social; promueven la apertura, el diálogo, la convivencia, el intercambio y el respeto a la diversidad, así como la diferencia como una forma de emancipación social. En ideas de Bárcena (2005), implica

Tener presente al menos tres cualidades: la presencia del otro, su diferencia, la equivalencia de su discurso: porque sólo puedo habar y cuidar del otro si escucho lo que me dice; porque los individuos están en una historia singular, y porque si repitiésemos el mismo discurso en eco no seríamos capaces de comunicarnos; y porque si no concedo al discurso del otro una importancia equivalente al del mío, seré incapaz de entender y dialogar con él (p.136).

De esta forma, se pretende que los seres humanos no estén supeditados a reproducir las prácticas, sino que reconozcan en sus modos,

estilos y comportamientos habituales, la importancia de luchar por la igualdad, la justicia y los derechos humanos.

Desde esta perspectiva, se avanza hacia la descolonización del conocimiento, es decir, se confronta el privilegio del poder y la exclusividad intelectual; se favorece la creación de escenarios donde se replanteen, de manera teórica y práctica, las formas de entender las prácticas en educación y, superar los sesgos coloniales que invaden y validan el reconocimiento de la diversidad. Para Larrosa (2002) es necesario retroalimentar los procesos educativos con pertinencia sociocultural, apostar por lo cotidiano, experiencial, afectivo y lúdico, de allí que, estas prácticas dialoguen con lo epistémico, metodológico y ontológico para retomar referentes centrales, los cuales en palabras de Walsh (2005) son “(1) el contexto sociocultural del centro escolar; (2) la realidad sociocultural de los alumnos y su familias; y (3) el perfil de los docentes y su relación con la comunidad de los alumnos y sus familias” (p.59).

Gracias a ello, se posibilita construir un sentir de carácter participativo, ético y crítico que no se reduce a la reproducción de ideologías dominantes, producto de modelos educativos del sistema en el contexto de la globalización; sino que, de manera crítica, política, constructiva y transformadora permiten asumir asuntos de lucha, poder y resistencia para promover relaciones positivas donde el respeto, la valoración y el reconocimiento sean imperantes en el encuentro entre grupos culturales. Sin embargo, ¿cuál es el origen de esas prácticas interculturales?

2.1.1. El devenir histórico de las prácticas interculturales

En este apartado, se menciona cómo han sido las prácticas educativas en México desde una perspectiva histórica, cómo han mantenido la homogeneidad en los ritmos y estilos de enseñanza y aprendizaje y, cómo han reproducido la dominación política, social, cultural y las ideas elitistas del sistema capitalista.

De acuerdo con Castro y Grosfoguel (2007), Sacchi (2008) y Esterman (2014), existe un arte de gobernar económicamente a la sociedad y a sus habitantes, con el objetivo de producir subjetividades empresariales y conducir sus acciones para responder a las exigencias de la modernidad. También, se promueven jerarquías sociales con base en las diferencias étnicas, culturales y económicas para naturalizarlas como esperadas.

Derivado de ello, según Foucault (2012) y, Dreher y López (2014) la escuela funge como reproductora de ideologías elitistas, está atravesada por el poder como fenómeno social. La uniformidad en el currículum, ritmos y estilos de enseñanza buscan formar un sujeto destinado al trabajo asalariado, sin voz ni derechos individuales, dependiente de las formas de consumo; con ingresos mínimos y viviendo en precariedad. Lo anterior, significa que la escuela se encuentra distorsionada y propuesta como un espacio natural o equilibrado del intercambio donde se promueve la igualdad al tiempo que pone de manifiesto operaciones intencionales de dominación, control y exclusión. De esta forma,

Los planteamientos más audaces consideran al alumno y a los padres de familia como clientes, al servicio escolar, como una mercancía capaz de ser vendida y comprada. A la escuela se la contempla como empresa; al sistema escolar como industria, que recibe a la materia prima (el alumnado) y produce conocimiento y mano de obra capacitada para la producción, donde el orfebre es el maestro, el egresado el producto, listo para incorporarse a la reproducción del sistema (Citado en Capriles p. 57).

A raíz del planteamiento anterior, se puede decir que las escuelas funcionan como mecanismos de reproducción social, cultural y sobre todo económica. En ellas ocurren procesos de exclusión, bullying, marginación, etc., que hacen que la segmentación social y sus representaciones estén marcadas. La escuela está diseñada para la producción de individuos eficientes y competentes para el mundo laboral y no para incitar en los mismos la reflexión sobre su ser y sentir humano.

Cabe señalar que la educación no está exenta de procesos de exclusión en la era de la globalización, pues esta excluye, segmenta y discrimina. Se puede decir que es producto del colonialismo impuesto sobre las comunidades, sus lenguas, culturas y colectivos; sin considerar al interior de ellas, elementos significativos, tales como valores, principios y proyectos en pro del bienestar social (Sacchi, 2020).

Es necesario mencionar que en los límites de la globalización existen nuevas formas de modernidad que operan como estrategias ideológicas en la conciencia, sea social o colectiva, las cuales se reajustan a las condiciones sociales, culturales y políticas; es decir, existe un plan popular que busca integrar a la sociedad, al tiempo que la margina, discrimina y unifica.

Otro aspecto es el referido al esencialismo que se generó con el eurocentrismo, el cual funciona como herramienta de orden para la localidad y la globalidad, así como entre lo regional y lo moderno. Por lo anterior, existen nuevos parámetros que funcionan como esquemas de estabilización social, donde los países dominantes transmiten a los países subalternos, los valores y las formas de sentir a los grupos étnicos o minoritarios. Con respecto a las prácticas educativas, han configurado al individuo a partir de dispositivos en los cuales, los bienes simbólicos son ofrecidos como mercancía y mecanismos de control disciplinarios; es decir, funcionan como control sin dominación activa, sino pasiva, de tal modo que orientan la forma de pensar y percibir el mundo desde los símbolos ofrecidos por unos pocos. De esta forma, se refiere a un otro distinto, diferente, sin garantías ni derechos, al que se le fomenta el individualismo visto como un producto, un obrero, un campesino sin conciencia ni aspiraciones (Grossberg, 2009).

En este sentido, organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), en algunos reportes sientan las bases (con ayuda de un cuerpo de antropólogos y demás especialistas) para promover políticas de desarrollo y ética social; sin

embargo, tanto políticos, funcionarios y estudiosos de la cultura, las utilizan como herramienta para prolongar nuevas formas de poder y control y así politizar la cultura (Wright, 1998).

Este poder y sus formas de expresión son vitales, sobre todo, en el proceso de las relaciones que surgen entre unos y otros, así como en instituciones o dispositivos. La política como dispositivo fuerte, no se revela como poder de dominación, es vista desde las formas culturales de un estado para la construcción de un nosotros y de un yo. El yo en sus diferentes formas de pensar.

Del mismo modo, aunque los gobiernos actuales promueven modelos educativos, al parecer están descontextualizados de las necesidades escolares y de los intereses de los estudiantes, puesto que esos modelos son producto de políticas internacionales, entendidas como recomendaciones que hacen dichos organismos a los países miembros, para que implementen a nivel nacional y estatal, lineamientos, leyes, normas y planes en materia educativa; tal es el caso del modelo educativo “por competencias”, es recuperado con base en las experiencias de otros países, aplicando su metodología, evaluación y discursos (Walsh, 2008), por ende, se ejecutan prácticas y racionalizaciones ajenas a la realidad en la que se pretenden aplicar.

De acuerdo con lo anterior, la idea de mundo es estructurada simbólicamente para adquirir significaciones que se incorporan para ser reproducidas, consumidas y distribuidas como mercancías desde lo internacional para trascender a espacios locales. Esto quiere decir que la hegemonía se constituye por los mecanismos de poder en acción, tanto de los individuos como de los símbolos que surgen para dotar de identidad al sujeto y al grupo al que pertenece.

Por otro lado, el contexto neoliberal desde su versión económica y política, generado desde el siglo pasado, ha creado una forma de ser, un tipo de sociedad, un tipo de consumismo y formas de entablar relaciones por medio de las significaciones. En este sentido, la cultura occidental ajena a

los contextos locales, inciden de forma distinta en el desarrollo de la sociedad.

De esta manera, la modernidad ha tenido acceso al bagaje de significados y permea una conexión teórica-académica donde se disputan teorías que corresponden a diferentes disciplinas y que, de una forma u otra, apelan por homogeneizar a la interculturalidad, por lo cual podemos asegurar que tradicionalmente las prácticas educativas interculturales (PEI) se han establecido desde hace mucho tiempo. Es decir, a pesar de que existen diferentes visiones culturales, transculturaciones, fronteras y cruces, la construcción simbólica del espacio, como lugar o localidad, adquiere una identidad difícil de remover, por tanto, los procesos de significación se efectúan de acuerdo con los territorios y a los cambios que ocurren en el tiempo.

En cada contexto se encuentran significados en disputa, discursos y lógicas diferentes del mundo y de la cotidianidad (Grossberg, 2009), en consecuencia, el ser humano siempre produce significados, está construyéndose constantemente a él y al mundo que lo rodea; por ello es tan importante reconocer las prácticas interculturales y comprender los discursos de poder provenientes de contextos políticos, económicos, religiosos, culturales y educativos donde permea dicha ideología.

De esta forma, el concepto de poder se ve como el elemento que domina un contexto específico. Entonces, lo global no funciona como una conformación dominante; sino se ve influido por significados locales que intercambian significaciones de la cultura, organizan la vida social mediada por las relaciones y condiciones que generan la singularidad de un fenómeno. En este tenor, las prácticas interculturales operan desde las esferas contextuales para conocer las dinámicas culturales de la sociedad.

Desde un escenario formal, las PEI se piensan para mediar con prácticas reales y evidenciar las acciones que dan sentido al campo de estudio de los fenómenos culturales, sociales, políticos y en este caso educativos.

Es en esta historicidad que resalta la manera en que las PEI se valen del lenguaje para hacerse presentes en la cotidianidad. El lenguaje puede ser usado para muchas cosas, con intención y sin intención, con conciencia y sin ella, con especificidad y no especificidad; de cualquier forma, determina la conexión con unos y con otros, además del grado de interrelación, y, sobre ello, descubre lo que en un contexto puede ser desconocido por otro. En este descubrimiento no se puede pensar que lo global está lejos de lo local; por el contrario, esta línea que se dispara desde lo vertical y horizontal ha permitido a las PEI inmiscuirse en otros espacios; y, aunque lo global mantiene un lenguaje y las dimensiones educativas e institucionales otro, la riqueza de cada una sirve para enlazar conexiones objetivas y subjetivas que aportan a la inclusión y al desarrollo humano.

El lenguaje ha servido como medio para informar y compartir información, la comunidad desarrolla formas de apropiación y asimilación; es decir, no sólo se mantiene en la memoria cultural, sino que refuerza a las tradiciones y a quienes se presentan en los actos de la vida cotidiana. Es esta práctica donde intervienen también procesos de intercambio de comunicaciones, pensamientos, expresiones y creencias. Por otro lado, a nivel institucional Us Soc (2009) y Sánchez (2018) opinan que las prácticas realizadas en las escuelas se reducen a la transmisión de conocimiento, conservación de la disciplina y homogeneización de las culturas. Al mismo tiempo que contribuyen a crear una identidad nacional, perpetuar el poder del Estado e integrar grupos sociales, culturales y étnicos sin legitimarlos.

De esta forma, para conocer la lógica de la dimensión social, es necesario considerar al menos tres elementos: lo económico, político y sociocultural. De esta manera, no sólo se evidencia la realidad, sino que, desde una perspectiva intercultural, se busca entender esa complejidad al tiempo que se proponen estrategias que rompan con los paradigmas, enfoques, disciplinas y campos de acción que, constantemente, se encuentran limitados por los sistemas, la diversidad de jerarquías y la lógica de la estructura.

También, hoy día se ha puesto en tela de juicio la credibilidad de todo lo naturalizado como rentable y esperado. Ahora se busca una práctica educativa con una filosofía de liberación que no sólo empodere a los individuos, sino que sea un proyecto comunitario con enfoque transmoderno, que sobrepase las barreras del eurocentrismo y fundamentalismos.

En consecuencia, realizar PEI a nivel institucional no es solamente proporcionar un valor sobre cómo se visualiza la comunidad, la comida típica, los *suvenirs* o productos artesanales, las historias que se cuentan en el lugar, la vestimenta distintiva propiamente de un contexto en específico, etc., es conocer a la cultura más allá de lo inmediato aparente, es buscar la relación entre lo oral, lo operativo y lo ordinario, es relacionar los altibajos con las prácticas cotidianas (De Certeau y Giard, 1999). También es entrevistar, relatar, experimentar y encuestar para extraer, conocer y apropiarse información para tener un panorama amplio y apoyarse de campos de conocimiento interdisciplinarios como los estudios culturales que permiten en primer plano, dilucidar las prácticas culturales desde panoramas científicos que den cuenta de la importancia que tiene significar a la cultura más allá de lo observado.

De acuerdo con las teorías decoloniales se forma una resistencia de frente a la globalización neoliberal que homogeniza todas las formas y estilos de vida. Su utilidad en esta investigación, precisamente lo constituyen sus bases ético-políticas orientadas a la liberación de los individuos, así como sus fundamentos históricos, políticos y epistémicos.

La articulación de las teorías decoloniales con la educación sugiere PEI que tengan como fin la erradicación de la hegemonía vigente al tiempo que exhorta la nivelación de las asimetrías; es decir, no sólo se necesita hablar de interculturalidad en documentos oficiales, conferencias y publicaciones políticas, pues pareciera ser que únicamente se orientan prácticas tolerantes de multiculturalidad, que ponen en duda los desafíos de este pensamiento decolonial al quedarse en buenas intenciones.

En este orden, las reflexiones de Schmelkes (2004, 2013) invitan en primera instancia a hablar de un diálogo intercultural, pero no sólo en debates academicistas que suponen ideales a seguir, sino a considerar que este diálogo es insuficiente si no va de la mano de prácticas sociopolíticas que reconstruyan las diferencias existentes entre pueblo, comunidad y sociedad.

Así, prestar atención a la diversidad implica considerar posicionamientos jurídicos y prácticas interculturales que promuevan relaciones positivas al tiempo que encaran a las posiciones coloniales que permiten situaciones de discriminación, marginación y exclusión (Castro Gómez y Mendieta 1998, Castro Gómez, Rivera y Benavides, 1999, y Castro Gómez, 2007, 2011 y 2017).

De esta manera, formar sujetos, no sólo respetuosos de la diversidad y conscientes de las diferencias, sino que, por un lado, fomenten el trabajo colaborativo sustentado en valores como el respeto, la justicia y la equidad, y por el otro, refuercen el compromiso en los aspectos, social, político y cultural.

Bajo estos supuestos, la perspectiva decolonial de las prácticas interculturales promueve el reconocimiento del propio individuo sobre su inmersión en la diferencia, con capacidad de agencia, para que exija sus derechos y garantías individuales. Buscar, a partir de ello, que exista el reconocimiento de la otredad en los ámbitos sociales, políticos y culturales; al tiempo que rompen el discurso de lo universal y homogéneo para demandar lo heterogéneo como elemento de desarrollo cultural de la diferencia.

Finalmente, las prácticas interculturales son abordadas de forma colectiva, pues así se han manifestado históricamente. La ideología incrustada no ha permitido ver el proceso por el cual las prácticas tienen que hacer cruces entre las disciplinas, los conocimientos y los saberes de las culturas para hacer de la práctica educativa con enfoque intercultural.

2.1.2. ¿Cómo hacer de la práctica educativa un proceso intercultural?

El problema actual de la educación es que se percibe como un espacio que responde a los intereses económicos y políticos, creadora de sujetos individualistas que lejos de aspirar a la mejora social, compiten por su propio bienestar, en consecuencia, los planes y programas de estudio, se diseñan sin considerar las condiciones sociohistóricas, culturales y económicas del contexto donde se van a aplicar.

En primer lugar, se plantea que la práctica educativa no se limita al ejercicio de impartir clases, tomar lista, llevar registro de las participaciones, revisar tareas, reproducir videos/imágenes/diapositivas o escribir en la pizarra, sino que además ha de considerar los sentimientos, emociones, pensamientos de los alumnos y aspectos que caracterizan su contexto inmediato.

Muchas veces la actividad se desmerita, en primera instancia, a nivel internacional por los organismos internacionales que emiten recomendaciones de diversa índole, sobre todo en materia educativa; también se puede observar que el profesorado ha quedado como mero ejecutor de los planes y programas de estudio y, como reproductor de ideologías tecnocráticas con una óptica de eficiencia e individualismo, esto da como resultado que sus funciones sean degradadas y sobrecargadas.

En segunda instancia a nivel nacional, las reformas educativas han contribuido a que el profesor se vea relegado de su estatus social como transformador social. El tercer aspecto, pero no menos importante, las instituciones se convierten en reproductoras de ideologías dominantes que no hacen más que acrecentar la brecha de transformación de la práctica educativa.

Ahora bien, es necesario apuntar que la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2004) concibe a la práctica educativa como el “conjunto de actividades cotidianas que realiza el maestro para generar aprendizajes en sus estudiantes” (p.12), definición que reduce un concepto tan amplio, que

incluye la formación inicial, continua y permanente del profesorado, así como sus conocimientos y saberes obtenidos a través de su experiencia vivida, a partir de la reflexión sobre dichas acciones, y a la toma de decisiones en proceso permanente, lo que le otorga a su actividad la profesionalidad que ostenta. Por ello, es importante rescatar los aportes de García, Loredó y Carranza, (2008) quienes refieren a la práctica educativa como un ejercicio que necesita actualización y formación constante; por tanto, desarrollar programas de evaluación y formación educativa, orientado a un trabajo reflexivo de los profesores, les brindará las herramientas necesarias para esta labor tan importante, al mismo tiempo se verá reflejada en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Se entiende que la práctica educativa es aquella actividad que tiene como principal objetivo guiar a los estudiantes en la búsqueda de saberes y contenidos disciplinares en su proceso de formación, también es la acción que permite al profesor adaptar materiales didácticos-pedagógicos en su quehacer diario. Una práctica educativa significativa se traduce en el desarrollo de conocimientos que supone demandas reales por parte de los aprendices, éstas dan respuesta a las exigencias del contexto educativo para propiciar una mejora en la calidad de los aprendizajes adquiridos y, a su vez, motivar al alumno a ser autónomo y consciente de sus acciones como sujeto (Rodríguez, 2007).

En la práctica educativa el estudiante es el foco de atención, sin embargo, no hay que demeritar el valor del profesor como una de las piezas medulares en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que él funge, no sólo como mediador de información, sino como mentor, guía y generador de ambientes propicios para el aprendizaje de los alumnos.

Otros autores que han contribuido al análisis de la práctica educativa, son: a Frola (2011), quien expresa que los docentes en su práctica educativa han de considerar las competencias y a su vez, las empleen en la triada: “currícula-planeación-evaluación”. En la primera, de acuerdo con los aprendizajes esperados y, al nivel en el que se sitúen, puede optar por

aquellas estrategias que permitan alcanzar un aprendizaje significativo. En la segunda, será su capacidad de previsión lo que permitirá adelantarse a los acontecimientos para adecuar cualquier actividad encaminada al logro de los objetivos curriculares; y, finalmente, la evaluación educativa tiene libre albedrío y juicio valorativo individual; supone una toma de decisiones que sigue a una “evaluación” orientada a resolver necesidades para responder con satisfacción las exigencias educativas.

Por su parte, Giroux (2001), plantea que “si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos” (p. 65); para lo cual, conocer métodos pedagógicos, técnicas educativas y teorías que abonan a su formación profesional, da como resultado, guiar a las nuevas generaciones hacia un cambio en su formación.

En este sentido, Díaz Barriga (2019), menciona que además de hacer consciente al docente sobre el aprendizaje y no aprendizaje de sus alumnos, es importante resignificar la práctica educativa. El docente pasó de la instrucción a ser un profesional de la docencia; hoy se requiere pasar a una formación integral que permita el desarrollo de competencias necesarias en sus estudiantes, al tiempo que les debe permitir, por un lado, desenvolverse en áreas, como la económica, política, social, cultural e intelectual, etc.; y, por el otro, cuestionarse acerca de la procedencia del conocimiento, discernir entre ellos y su significado. Menciona también que, en la creación de planes y programas de estudio, así como en modificaciones o reformas educativas, los docentes deben ser considerados para que sus conocimientos y su práctica respondan a la creación de currículos alejados del escritorio y contextualizados a la vida de los aprendices.

En este sentido, recuperar la práctica intelectual del docente, repercute directamente en la enseñanza y aprendizaje, con un significado moral y ético; permite, en primera instancia, buscar intereses morales, seguido de la transformación social a escala global.

Entonces, si los docentes conciben la práctica educativa en este sentido amplio, tendrá implicaciones en su labor docente, en sus evaluaciones e impactará en la cultura del aprendizaje, para de este modo, mejorar el trabajo colaborativo, incluyendo la atención a la diversidad que se encuentra en las aulas; también invita a trabajar entre pares, con la institución y con los demás agentes de la educación como es el caso de los padres de familia.

Ahora bien, la práctica educativa es intercultural cuando todos los agentes de la educación trabajan de la mano; aportan, desde su realidad, elementos necesarios para mejorar la situación educativa y consideran como eje primordial el aprendizaje significativo de los educandos. También cuando promueven el vivir bien y en armonía con otros. Invitan a pensar en una sociedad comunitaria que respete a todos sin necesidad de enfatizar en las diferencias; y si se hace, lo es únicamente para reconocer que dichas diferencias son parte de la esencia, de las raíces de las personas. De esta manera se puede reconceptualizar lo que se entiende por respeto a la diversidad, considerando los elementos históricos, políticos, culturales, afectivos y espirituales como parte de la identidad.

Las PEI se apoyan en la unión de los agentes como elemento que permite la cooperación, la reciprocidad y el desarrollo de valores humanos como el respeto, la dignidad y las relaciones continuas. No significa que se ignoren los conflictos de poder, corrupción o coadaptación que surgen al interior o exterior de los grupos sociales; más bien, es considerarlos como elementos de riqueza para crecer en la diversidad.

En relación con los principios fundamentales de las PEI se apuesta al considerar el principio de la relacionalidad, de la correspondencia, de la complementariedad y la reciprocidad (Walsh, 2009). Al hacer esto, se propicia una conciencia que va más allá de la individual; es decir, concuerda con saberes de tipo colectivo, pues, busca formar a individuos capaces de mejorar y transformar su realidad. Alguien que no piensa sólo en sí mismo, sino también en los demás. Así cuando colabora con sus semejantes, no los

ve como instrumentos para un fin, sino como finalidades esenciales desde el principio.

Apostar por las PEI es buscar un enlace y unión en lugar de fragmentar o separar; es considerar la individualidad en y desde el colectivo, también elementos como el tejido histórico, el espacio comunitario, la coexistencia o herencia ancestral y el manejo de recursos, igual que la relación hombre-naturaleza. Asimismo, es dar paso a las inter-relaciones, inter-conexiones para promover sentimientos de solidaridad y enfatizar en valores éticos, culturales, políticos y espirituales propios de la especie humana. De acuerdo con Walsh es vivir “uno mismo y con el resto: la familia, la comunidad, la sociedad, los ancestros, la naturaleza” (2009, p. 223); esto refleja cosmovisiones distintas que el mundo capitalista, etnocéntrico, materialista y occidental ha vendido al espíritu de la individualidad.

Finalmente, practicar desde la totalidad, es incluir elementos de vivencia comunitaria, respeto a las diferencias, trato digno y reconocimiento de valores y garantías individuales que ocasionan el despertar de la capacidad de agencia de los individuos.

2.1.3. La capacidad de agencia de las prácticas interculturales

El concepto de agencia refiere al ejercicio consciente de libertad para actuar y cambiar la realidad; también es la que permite alcanzar los sueños y anhelos personales (Botero Urquijo, 2015). Del mismo modo, incluye elementos como la ciudadanía, democracia, justicia, dignidad de vivir, elección, empoderamiento personal, participación social, política, económica, además de los estados y acciones del sujeto para estar, pensar, actuar y ser uno activo en su vida y en comunidad.

Es importante resaltar que, a través de la agencia, sus cambios y transformaciones, se crea un tipo de sociedad, discurso, poder y lenguaje. El individuo se ve como parte de una sociedad y son sus tendencias las que dan lugar a formarse; por tanto, es en este panorama donde el sujeto se

encuentra sujetado a ciertos discursos lingüísticos. Por ello, cuando actúa existen criterios conscientes e inconscientes que le dan un sentido y significado a lo que se realiza y el porqué, es decir, son los individuos quienes se encuentran sujetos por la estructura del contexto político, social, económico y cultural.

En este tenor, el docente y los demás agentes de la educación en todo momento, son productores de significados y están capacitados para transformar su propia realidad. No obstante, como bien se mencionó con anterioridad, algunas agencias, desde el ámbito global, sucumben en las relaciones posicionales y relacionales; esto quiere decir, que lo que se transmite por el sistema, puede ser adoptado para cada realidad individual y con base en ella, crear una identidad que no es más que un producto de la influencia exterior, se hace relacional al adaptarlo junto a la sociedad en donde se desenvuelve. Por un lado, se construye una realidad situada y por otro, una identidad bajo parámetros del discurso y el lenguaje.

De esta manera, es necesario recuperar cuál es el sentido que se le da al concepto de hegemonía. Como primer acercamiento, la hegemonía se refiere a los procesos de dominación, subordinación y poder que se ejercen en las estructuras; es decir, la determinación/fijación de límites que si bien no tienen nada de nuevo, incitan a reflexionar de qué manera la hegemonía se encarna en las prácticas cotidianas.

En segunda instancia, cuando la hegemonía se hace práctica, se reproduce y legítima, sea de manera directa y vertical u horizontal y transversal; por tanto, siempre existe un sometimiento. Sin embargo, esto no tiene que ser visto de manera negativa, puesto que, en estos límites, los agentes encuentran voluntades individuales que pueden transformarse en colectivas y producir cambios en las aulas y comunidades (González, 2008). Quiere decir que elementos conceptuales como contra-hegemonía y hegemonía no son estáticos, permiten darles un giro a las naturalizaciones visibles, tanto en circunstancias como en situaciones de índole social, político o cultural.

De acuerdo con lo anterior, la hegemonía también es vista como acto contestatario, alternativo, emergente, que sobrepase la comunicación, estructuración, dominación, es un impulso a la agencia, que permite hacer un enlace entre la práctica, la realidad y la forma de construir al mundo.

En este sentido, las estructuras dejan de lado su cualidad limitante y dan paso a lo habilitante (Costa, 1999), se muestran receptivas al hecho de que el agente sea capaz de producir transformaciones, como resultado de la influencia que tienen en el mismo sujeto, ya que todas sus acciones constituyen condiciones objetivas para que el agente se mueva.

Lo expuesto en la práctica educativa es posible si en primer lugar, se desarraigan ideas, prejuicios y valores que no permiten avanzar hacia esa realidad o cambio que se busca; ya que pueden vislumbrar principios de legitimidad y políticas neoliberales sustentadas en un discurso hegemónico descontextualizado que no hace más que acrecentar resistencias y tensiones dialécticas.

Aceptar lo anterior, implica en primera instancia, descolonizar el saber para la construcción de agencias capaces de transformar la realidad, también, considerar a las prácticas interculturales como punto de partida en contra del poder hegemónico y, hacer presentes conceptos como reconocimiento, diferencia, equilibrio e igualdad, que se apuntan en gran medida para realzar el sentido de la emancipación, sea esta de índole personal o colectiva (Santos, 2010).

Apostar por las prácticas interculturales es reivindicar el rol activo del agente, ya no se ve como un soporte que acata las directrices de las estructuras políticas/sociales/económicas de las que forma parte y que, hasta cierto punto, le impiden producirse y explicar las prácticas sociales que ejecuta, pues pareciera que, si no es capaz de realizar una acción transformadora, entonces, no puede concebirse como un agente. Por el contrario, si se es agente, se ve como promotor de cambio, con una posición creativa, intersubjetiva, política, capaz de pensarse y a los demás, como únicos con una perspectiva fenomenológica y dialógica.

En este tenor, Freire (1980) plantea que es necesario concebir al agente con visiones progresistas de la educación; no basta con generar cambios intelectuales, es imperante favorecer desarrollos humanos con conciencia crítica de la realidad y sin apego a normas preestablecidas por las ideologías dominantes.

Por otra parte, es el reconocimiento consciente como agente lo que le permite a un docente enfrentarse a cualquier adversidad, es su capacidad de agencia la que consiente actuar, cambiar, construir y transformar su realidad. Sin embargo, para que esto suceda es importante considerar tiempos y espacios, así como ámbitos políticos, sociales, económicos y culturales donde construye significados. Esta subjetividad depende de lo que el docente como agente quiera hacer a través de las prácticas interculturales. De allí, que él se convierta en alguien que motiva la construcción constante; un estar siendo por las relaciones con los demás y el entorno, también influido por visiones del futuro, ideologías y experiencias históricas. De este modo y, al considerar expectativas y demandas, es posible remitirse a un sujeto situado en múltiples realidades y con un sentido de pertenencia a un grupo social (Zemelman, 2010).

Al considerar cuestiones de carácter social, político y cultural, las prácticas interculturales surgen desde la reflexión y contribuyen en sus estudiantes pues favorecen la construcción de agencia en los discentes; y, finalmente, articular saberes prácticos y teóricos que permitan la vivencia intercultural. Lo cual revisaremos en el CEMSaD 179 de "Ocuilapa de Juárez" del municipio de Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas.

La agencia permite a los docentes expresarse como promotores de cambio, de esta manera, la escuela facilita espacios de construcción en sus estudiantes. En efecto, considerar la agencia como factor detonante para la acción y reflexión, incita a pensar al CEMSaD 179 como un espacio complejo para la formación de sus estudiantes, puesto que implica desafíos profesionales para sus profesores, entre ellos, el articular interculturalidad como proyecto político emancipador.

Para propiciar la PEI para favorecer la agencia requiere que todos y cada uno de los estudiantes sean escuchados, valorados e incentivados a seguir formándose; y, los profesores por su parte, realicen lo propio para lograr este cometido.

Con base en lo anterior, se expresa que la interculturalidad como proyecto político emancipador pretende reducir y mitigar las barreras sociales y culturales que se encuentran presentes en la vida de las personas. Del mismo modo, encuentra puntos de unión para que todos los habitantes sean capaces de convivir, relacionarse y aprender entre ellos; de aquí la importancia de un currículum intercultural que haga realidad lo comentado.

2.2. La práctica educativa intercultural como componente del currículum

El currículum como documento, es necesario para la concreción de las prácticas educativas interculturales. Puede considerarse un proyecto educativo y político que trata sobre todo de responder a las necesidades sociales al adaptarlas al ámbito educativo (Pansza, 1998). Sin embargo, se ha consolidado para favorecer la eficiencia y la calidad de la educación; por consiguiente, se considera un mecanismo de promueve y reproduce la modernidad.

El currículo considera cada elemento que influye en la formación del ciudadano, donde el aprendizaje que proviene del docente, denominado en esta era del conocimiento como mediador, orientador y guía de la enseñanza que rescata y reconoce los aprendizajes que no se acotan a las instituciones o espacios de cuatro paredes, sino a todos los contextos con los que el ser humano interactúa produciendo de manera intencionada y no intencionada un aprendizaje que puede perdurar para toda la vida, llámese experiencias o trayectorias de vida.

Además, “el currículo no es, en definitiva, más que la concreción de un proyecto social y cultural formulado en términos de intenciones educativas (finalidades, objetivos, contenidos, competencias) y de medios para

conseguirlas (actividades de enseñanza y aprendizaje y de evaluación, metodologías)” (Coll, 2013, p.36). Del mismo modo, se enuncian todas las competencias que se establecen de manera internacional, pues de forma específica, han de estar estipuladas en el currículum.

Los sistemas educativos y los subsistemas que se derivan, como la Educación Media Superior, se someten a dichas políticas internacionales y sus fines han de estar a la vanguardia, tanto a nivel nacional como estatal (Díaz-Barriga y Hernández, 1999).

Para ello, la Educación Media Superior ha de sentar sus bases en la conformación de teorías o corrientes de pensamiento que den sentido y coherencia a una educación fundamentada a priori y posteriori, sin desfases y que como primer objetivo tengan la conformación de saberes significativos, contextualizados y con enfoque intercultural. El segundo factor es la práctica educativa, pues se requieren agentes que den sentido y continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje. El agente en el nivel medio superior, no sólo tiene que compartir conocimientos contextualizados, sino también vincular de forma compleja los aprendizajes con lo esperado por parte de la sociedad.

Por esta razón, se le atribuyen al currículum las competencias que se persiguen de forma específica y, las prácticas educativas que se encuentran articuladas de forma implícita (Díaz Barriga, 2005). El currículum es un eje para el desarrollo de las prácticas educativas interculturales; de esta manera, se construyen cognitivamente sujetos críticos, autónomos y con respeto a la diversidad.

Para Sacristán (2010a)

El currículo tiene una capacidad o un poder inclusivo que nos permite hacer de él un instrumento esencial para hablar, discutir y contrastar nuestras visiones sobre lo que creemos que es la realidad educativa, cómo damos cuenta de lo que es el presente, de cómo y qué valor tenía la escolaridad en el pasado e imaginarse el futuro, al contenerse en él lo que pretendemos que aprenda el alumnado; en qué deseamos que se convierta y mejore (p.11).

Sin embargo, en los estudios realizados para la diversidad cultural, según Medina, Rodríguez e Ibáñez (2004) permea un mecanismo de poder que dirige las orientaciones curriculares, este poder se fundamenta en el control cultural. Es decir, qué enseñar, cómo hacerlo, a quiénes está dirigido y bajo qué parámetros se encuentra reglamentado; en algunas ocasiones sin considerar sus saberes, formas de organización, conocimientos culturales y expresiones de tipo material, simbólica y realidad emotiva.

Debido a lo anterior, en las comunidades multiculturales no se consideran ni los métodos ni los saberes propios de los habitantes para formar un currículum escolar; la educación impartida no distingue la procedencia sociocultural de los sujetos.

En consecuencia, surge la necesidad de incorporar en los saberes a enseñar elementos culturales propios del contexto, ello da luz a una base epistemológica que dé cuenta que son los agentes educativos quienes poseen saberes tanto educativos como culturales.

Ahora bien, en la EMS se incluye la dimensión intercultural de manera transversal para que se posibilite en sus programas, cursos escolares y en las prácticas educativas; de esta manera, el currículum intercultural estará compuesto por la articulación tanto de conocimientos socioculturales como por los escolares generales. Incita por un lado, a tener presentes los conocimientos previos de los agentes educativos al tiempo que se valora la enseñanza de un contenido universal (Sagastizabal, 2006).

En este orden de ideas, las teorías curriculares ponen de manifiesto la búsqueda de la generación de aprendizajes significativos al tomar en cuenta, en primera instancia, la identidad cultural de los estudiantes, las características del aprendizaje de su universo en cuestión. Seguido de las modalidades de aprendizaje; y, finalmente, por las variaciones culturales existentes entre lo enseñado y lo adquirido. De esta manera, resulta posible una ejecución práctica y efectiva de lo cultural a lo curricular.

Las PEI, consideradas de manera transversal en el currículum del NMS, y por consiguiente en el que opera en el CEMSaD 179, no deben dejar de

lado al sujeto como ente social, como actor en construcción de conocimientos y aprendizajes. Por ello, es pertinente hablar de la incidencia de los cursos o talleres que son parte del currículum formal, y su incidencia en las prácticas educativas interculturales.

2.2.1 Dinámicas curriculares: una apuesta por la práctica intercultural

Como bien se mencionó, la dinámica curricular es vista desde diversas aristas, sean de tipo social, político, económico y cultural; de acuerdo a esa perspectiva, se considera una postura para la puesta en práctica, donde el docente y el alumno convergen.

Generalmente, se tiene la creencia que las adecuaciones curriculares responden a los intereses, conocimientos y expectativas de los estudiantes. Se piensa también en llevar a cabo las adaptaciones nacionales a entornos locales, a fin que todos los conocimientos, tanto académicos como contextuales, sean considerados en el mismo orden de importancia.

Sin embargo, cuando se elabora un currículum educativo, en el discurso oficial, imperan términos como diversidad, inclusión, reconocimiento y unidad nacional. Se puede expresar que pocas han sido las acciones para favorecer el reconocimiento de saberes y conocimientos de la comunidad y aunque en el discurso aparecen estos nuevos conceptos, en la práctica, se continúa igual.

En este sentido, se retoman los aportes de Arias López y Ortiz Ocaña (2019) para reflexionar sobre la necesidad de incorporar aportes de la cultura en las dinámicas de la acción curricular. Con ello, se aspira a un proyecto de corte decolonial en donde se resignifique la vida todos los agentes involucrados; una que responda a intereses colectivos y comunitarios, para así, recurrir a realidades que no son consideradas en la cultura occidental, lo que permitiría disminuir las lógicas de pensamiento eurocéntrico; este último se fundamenta en la colonialidad del saber y en la

hybris del punto cero, donde todo conocimiento debe ser legitimado por la ciencia. Se considera que

Los conocimientos que vienen ligados a saberes ancestrales, o a tradiciones culturales lejanas o exóticas, son vistos como doxa, es decir, como un obstáculo epistemológico que debe ser superado. Solamente son legítimos aquellos conocimientos que cumplen con las características metodológicas y epistémicas definidas a partir del mismo punto cero. Los demás conocimientos, desplegados históricamente por la humanidad durante milenios, son vistos como anecdóticos, superficiales, folclóricos, mitológicos, “pre-científicos” y, en cualquier caso, como pertenecientes al pasado de Occidente (Castro Gómez, 2007, p. 88).

Este pensamiento, imposibilita el diálogo entre saberes científicos y saberes comunitarios, entonces se requiere de una postura que recupere elementos culturales de los sujetos implicados en los procesos educativos.

Con base en lo anterior, la cultura y el currículum permiten retomar representaciones, intercambios y significados tanto de forma individual como grupal. Así, los individuos involucrados asimilan aspectos culturales y propician nuevas maneras de comprenderlas (Fornet Betancourt, 2004).

Para que las prácticas se ejecuten, es necesario realizar encuentros interculturales. La idea es reconocer modos de vida, pensamiento y conocimientos, para así crear condiciones de socialización; en este tenor, Santos (2010) incita a crear condiciones de diferenciación para favorecer la aceptación, es decir, traducciones interculturales; menciona que sólo así es posible descolonizar el conocimiento, superar el punto cero y hacer evidente su origen.

Con los elementos señalados es posible la creación de un currículum desde las llamadas epistemologías del sur. Un currículum que apueste por resignificar conocimientos contextuales, el territorio, la lengua y la propia cultura; implica también

una postura crítica y de resistencia frente a la colonialidad, a la vez que propone la apertura de rutas de pensamiento y prácticas alternativas focalizadas en el interés de reconocer la herida colonial y de reivindicar, en esta perspectiva, los saberes,

tradiciones, identidades, memorias y posicionamientos ontológicos de quienes históricamente han sido vulnerados por la irrupción colonial. (Díaz, 2010, p. 220).

De esta manera, la consideración de aristas socioculturales es necesaria para desarrollar la praxis educativa. Tomar en cuenta representaciones identitarias que los especialistas y, creadores de planes y programas de estudio no reflexionan, lo que no les permite visibilizar que los grupos sociales no son homogéneos; estas aristas también reivindican la lógica de la cultura (Sacristán, 1991 y Casarini Ratto, 2013), por ende, se incorpora a los agentes como creadores y conservadores de cualquier muestra cultural. Con los aportes de corte político-ético, así como académico-pedagógico, se hace posible construir propuestas con contenidos educativos acordes a la realidad.

Del mismo modo, la creación, estructura y puesta en marcha de los contenidos surge desde la práctica misma, en donde el eje cultural se convierte en el elemento organizacional; éste a través de la comunicación se convierte en el precursor de fortalecimiento de identidades culturales, lingüísticas y de cosmovisiones sociales.

2.2.2 Comunicación: medio para conocer nuestro entorno

La impartición de cursos y talleres en los entornos educativos implica conocer la complejidad cultural que existe, por tanto, las lenguas que se ven involucradas en procesos de educación. En este sentido, y para favorecer la relación docente-alumno es necesario establecer medios de comunicación; esta se convierte en el elemento que posibilita entender a los demás.

En apartados anteriores se mencionan las lenguas que existen en Chiapas: tzeltal, tzotzil, mam, etc. Ahora, se recuperan para expresar que la educación bilingüe multicultural es en esencia una propuesta para la praxis docente en comunidades indígenas; por otro lado, gracias a esta educación, es posible generar otras prácticas que solucionen los problemas y

necesidades humanas que existen en las comunidades. Se retoma a Agurto y Mescco (2012) para mencionar que su construcción

No se trata solo de experiencias colectivas, comunitarias y participativas. Se trata de una comunicación que expresa la visión, demandas y propuestas de los pueblos indígenas (p.1).

Desde esta lógica, se trata de generar propuestas que superen los límites de la educación actual; se presenta como aquella que interactúa y aprende en comunidad; recupera actitudes, costumbres e ideologías en y desde la diversidad; rompe con los moldes impuestos y desarrolla una comunicación intercultural.

Es imprescindible recordar que todos los espacios indígenas y no indígenas, son portadores de gran riqueza cultural y, como tal, es necesario comprender los significados, así como producciones simbólicas y corporales. Transitar de una concepción multicultural a una intercultural se convierte en el escenario por alcanzar, el cual, según Maldonado Ledezma (2010) señala

Que dicho escenario intercultural e utópico sólo puede ser logrado mediante acciones concretas que subviertan las deplorables condiciones socioeconómicas en que se encuentran los pueblos indígenas de México, pues más que cualquier exaltación museográfica de sus culturas —esto es, mantenerse en una perspectiva culturalista—, es necesaria una transformación de las estructuras de dominación que propician su marginación social, y como un efecto adyacente, la preservación de sus culturas e identidades, pero sin limitarse a ello ni reduciendo su problemática a una cuestión llanamente cultural (p. 301-302).

Por consiguiente, la creación de programas educativos contextualizados y acordes a la realidad, se convierte en el pilar para la formación de estudiantes, con énfasis en las culturas originarias. Los retos a superar, además de los mencionados, responden a las preguntas referidas a la educación intercultural ¿que enseñar y cómo hacerlo?.

La búsqueda de esas respuestas, sin duda sugiere la apertura de propuestas alternativas donde el currículum se adapte a los estudiantes y permita reducir la deserción escolar, la marginación y la exclusión.

De ahí la importancia de estudiar uno de los centros EMSaD perteneciente al Colegio de Bachilleres de Chiapas, pues desde su estructura interna surge un programa que se imparte con la intención de crear espacios interculturales que proyecten la posición de reconocimiento de la diversidad, inclusión e interculturalidad, el cual se retomará más adelante.

2.3. Mediaciones curriculares para una educación intercultural

El currículum como proyecto práctico es concebido gracias a la elaboración colectiva con intenciones pedagógicas que posibilitan las condiciones para realizar prácticas escolares. En este sentido Gvirtz y Palamidessi (2011) sostienen la necesidad de considerar condiciones que definan a las prácticas escolares con propósitos educativos, contenidos y/ o procedimientos que estén acordes a las situaciones contextuales. De allí, en la voz de los mencionados, la razón de considerar "creencias, concepciones y las formas de hacer que tienen los padres los docentes los alumnos y los especialistas" (p.67).

Por otro lado el rescatar este carácter contextual de la enseñanza apertura el reconocer la relación entre los saberes y la forma en que los sujetos se enfrentan a éstos.

Por su parte, Escudero Muñoz, Área Moreira, Bolívar, Gonzáles, Guarro, Moreno y Santana (1999) señalan qué reconocer lo contextual, es recuperar "la dimensión social del aprendizaje, los procesos interpersonales que tienen lugar en las aulas, o incluso, los aspectos relacionados con los patrones de elaboración de los contenidos escolares"(p.128).

Con esto quiero hacer énfasis que en el quehacer cotidiano los docentes pueden apoyarse tanto de su conocimiento como de su experiencia para

tomar las decisiones sobre qué enseñar, cómo enseñar, y cuáles son las posibles soluciones para hacer frente a las situaciones cotidianas que no pueden solucionarse de la misma forma que los problemas curriculares.

Este contraste, delibera alternativas sobre puntos de vista que puedan integrarse en la formulación curricular y, de esta forma, orientar prácticas escolares que retomen a la experiencia y a lo cotidiano como elemento central de la enseñanza y el aprendizaje.

Sin embargo, no se pueden obviar las relaciones de poder e intereses de clases sociales que existen a su alrededor, tampoco la idea de emancipar a las personas, a los educandos y a la comunidad.

En estas líneas, Pascual (2011) expresa que, la realidad educativa es heterogénea contradictoria y contingente. Por tanto, las discusiones curriculares no pueden quedar al margen de las situaciones institucionales y de las vivencias contextuales. Por lo que, en el proceso de articulación curricular, deben implicarse a todos los participantes de la comunidad educativa, sus valores y principios; también, los agentes educativos deben confrontar la realidad política de los temas vistos en educación y contrastarlas con los intereses comunitarios, experiencias y creencias.

La ruta que sugiere este autor, es en primer orden, hacer responsables a la comunidad educativa para buscar reflexión en los temas escolares. En segunda instancia, es que el profesor como agente de cambio, inciten a la construcción de significados; finalmente, contribuir de manera conjunta a la transformación del centro escolar, de la comunidad y, de los modos de ser y sentir en el entorno.

2.3.1. Contextualización curricular

El proceso de contextualización curricular ocurre cuando los centros educativos, los agentes y la comunidad, se ven involucradas. Por su parte, Guzmán, Meza, Pascual y Pinto (2007) expresan qué, para que sea válida, es necesario que en la toma de decisiones las acciones curriculares estén

orientadas a otorgar identidad a los profesores, al tiempo, que se relacionan los aprendizajes de forma significativa con el entorno y con cuestiones eventuales de los estudiantes.

Para que este proceso sea validado, es imprescindible considerar los tres niveles en los que se desarrolla el poder educativo. En primer lugar, se encuentra el sistema. Es donde el poder central realiza consideraciones curriculares a los centros educativos; en segundo lugar, el nivel institucional, aquí los centros educativos son capaces de elaborar sus programas de estudio complementando a lo que se ha realizado desde el nivel superior. Finalmente, el nivel áulico. En este, los profesores tienen un papel preponderante, ya que, rescatan consideraciones emocionales y socioculturales para establecer un currículum que esté acorde a las condiciones, tanto de la institución como de la comunidad en la que se realiza. En este último, la metodología y el material que utilizan los agentes se convierten en relevantes para hacer realidad a las adaptaciones curriculares.

De acuerdo con Torres y Gómez (2017) otro de los elementos a considerar es la experiencia significativa de los estudiantes. Ya que, a partir de ellas, éstos se pueden interesar de manera activa en los escenarios escolares. Lo cotidiano se convierte en acreedor de vivencia, historia y saberes previos. Es en esta cotidianidad, en donde las relaciones horizontales, las jerarquías de poder y la cultura hegemónica se vuelven puntos a superar.

En idea de estos autores, el docente se convierte en un agente transformador. Se reconoce el carácter subalterno que tienen los educadores y los estudiantes. Se articulan temas significativos para ambos y, de igual forma, lo curricular contextual se adecua con los elementos políticos, escolares y normativos que dicta el entorno escolar.

Por ello, Sacristán (2010b) dice que "una perspectiva intercultural tiene la obligación moral de activar el diálogo entre los culturalmente diferentes, abriéndose cada cual a la alteridad diversa" (p. 160).

De esta forma, lo curricular contextual se convierte en creación cotidiana; se consideran interrelaciones, significaciones y tensiones. En esta investigación, lo contextual curricular se rescata para que: los docentes, (de acuerdo con su criterio profesional), la institución (en donde realizan sus prácticas) y el entorno sociocultural de los estudiantes, realicen adecuaciones y orientaciones educativas para promover prácticas interculturales que fomenten la inclusión. La aproximación de ésta, permite la comprensión de una interculturalidad de carácter social en donde las identidades, los comportamientos y las prácticas de grupo se entiendan desde un contexto marcado por factores políticos, sociales, culturales y educativos.

2.3.2 Conflictos interculturales en el currículum

En el terreno educativo los conflictos existentes han sido heredados a través de los contextos previamente señalados, en donde lo pluricultural ocupa un espacio cada vez más extenso; de allí, que los alumnos se vean envueltos y a la vez diferenciados culturalmente.

Para responder a la diversidad cultural, la escuela promueve una serie de alternativas educativas que han sido consecuencia de las decisiones curriculares, es decir, hacer que la diversidad latente se vea asentada en un currículum intercultural.

Se retoma a Rodríguez rojo (1995) para expresar cuestiones que el currículum intercultural podría modificar. En primer orden, el currículum actual tiene que expresar de manera representativa los aspectos claves de la cultura y de la sociedad en la que se encuentra. En segundo lugar, superar la aculturación académica, en donde los contenidos no se encuentran vinculados con las aspiraciones, expresiones, comportamientos e intereses de los grupos socialmente diferentes, y, en los cuales, la cultura de la diferencia puede ser valiosa. De igual forma, la visión de la cultura en el currículum actual, es decir la unicultura que se promueve en las

actividades diarias. Finalmente, tanto las prácticas educativas, como la cultura escolar promueven e imponen formas de pensar, actuar y sentir en los centros institucionales y en aulas de trabajo, lo que a su vez, legitima una cultura socialmente desigual.

Añadiendo a lo mencionado, Fernández Pérez (1992) enumera los lugares de intervención en donde la escuela, los docentes y la comunidad pueden prestar atención y así superar los conflictos culturales que existen en el contexto inmediato; de esta forma, es posible un equilibrio intercultural en donde el contenido, las prácticas y el contexto, se vean involucradas de manera consensuada. A continuación se enuncian:

- a) El establecimiento de los objetivos manifiestos en el proyecto educativo de los centros.
- b) El momento de la decisión de los contenidos a proporcionar a las futuras generaciones.
- c) El momento curricular de la instrumentación pedagógica de las intenciones educativas culturales decididas anteriormente.
- d) El momento curricular de la evaluación las relaciones humanas en la escuela.
- e) Los materiales curriculares.
- f) El momento curricular de la construcción exo-escolar.
- g) La axiología organizada de la organización escolar y la institucionalización -o inexistencia- del perfeccionamiento pedagógico/desarrollo profesional de los docentes.

Los anteriores espacios de intervención, se tratan de momentos claves que podrían conciliar la realidad cultural escolarizada con los conflictos existentes al interior de las instituciones. Superados estos, es preciso considerar los enfoques sobre cómo abordar las relaciones interculturales.

2.3.3 Enfoques curriculares para una educación intercultural

El enfoque curricular es el sentido que se le da a las propuestas y prácticas educativas; se parten de creencias, supuestos y elementos teóricos, de manera explícita o implícita. Los cuales se encargan de dar sentido y orientación a las actividades realizadas.

En estas líneas Banks (1994) sugiere cuatro perspectivas estructurales para hacer realidad un currículum intercultural: en el primer nivel (enfoque de contribuciones) se contempla a los alumnos de culturas minoritarias. Se hacen alusiones a héroes o personajes célebres de su comunidad; de igual forma, se incluyen fiestas, danzas y alimentos. Es decir, se incluyen elementos culturales sin afectar de manera estructural al currículum.

En el segundo nivel (enfoque aditivo) se centra en añadir lecturas, temas y conceptos sin afectar al currículum estructurado.

El tercer nivel (el enfoque de la transformación), busca que las minorías sean igual de valiosas que las mayorías. Por ende, se contemplan todas las perspectivas culturales a fin de cultivar la empatía y el pensamiento crítico. En este nivel, se consideran las participaciones de los alumnos. Ya que, desde su experiencia, permiten vislumbrar la realidad que no se conoce; a partir de ello, se producen cambios en la estructura del currículum.

Finalmente, el nivel 4 (el enfoque centrado en la acción ético-social-cívica) aquí, se llevan a cabo acciones de carácter sociocultural. El objetivo es que los estudiantes tomen decisiones, se conviertan en agentes críticos y participativos; desde esta visión, se prepara a los alumnos para que realicen cambios o adecuaciones en su entorno social. En sentido, es necesario que este nivel sea complementado con los anteriores.

Por su parte, Jordan (1992) presenta otros criterios de clasificación, los cuales, se esbozan a continuación: el modelo compensatorio. En él, se utiliza variedad de métodos, técnicas, herramientas y materiales; sin embargo, los contenidos se imparten de igual forma para todos los alumnos. El objetivo

primordial es eliminar los sentimientos de diferencias culturales que existen de la mayoría hacia las minorías.

De igual forma, el modelo de relaciones humanas. Busca una sociedad pluricultural. Se desarrollan valores como el respeto, la tolerancia, la empatía; al tiempo que se reducen las barreras y estereotipos, así como la discriminación el racismo y la exclusión. Se traduce en estrategias educativas que estén acompañadas y en sintonía con el clima global de la institución. Se incluyen las expectativas del profesorado y la de los estudiantes.

Por otro lado, el modelo de grupos concretos. Se promueve la conciencia crítica y situacional de los grupos minoritarios estudiados; se parte de la premisa, que todos los estudiantes son agentes activos y se encuentran comprometidos con su formación.

En penúltimo orden, el modelo multicultural: se cultivan actitudes positivas e igualdades de oportunidades; se diseñan contenidos escolares incluyendo la perspectiva de los grupos minoritarios. Este modelo busca eliminar de fondo actitudes etnocéntricas al interior de los centros escolares.

Finalmente, el modelo de reconstrucción social. Busca que sus alumnos se conviertan en agentes activos para participar en la sociedad. Los derechos humanos se convierten en eje central para fomentar el espíritu crítico y transformador de los mismos; se provee a los alumnos de habilidades con sentido ético y moral a fin de realizar cambios en beneficios de todas las sociedades.

La idea de rescatar los modelos o enfoques anteriores, es para expresar qué cualquiera que sea el modelo: sea de corte compensatorio, dirigido a solucionar problemas académicos, con sentidos éticos o morales; es imprescindible que se sitúe desde una perspectiva sociopolítica, resaltando los valores humanos en el marco de una sociedad pluricultural. Es decir, reflexionar desde una postura crítica, sobre ¿qué enseñar?, ¿hacia dónde enseñar? y cómo a partir de ellos incentivar a los estudiantes a reconocer el

poder, los elementos euro centristas y las situaciones de privilegio, desigual y marginación de los grupos sociales.

2.4. La construcción de competencias interculturales en la formación de estudiantes

Sea cuál sea la postura o enfoque de trabajo curricular, es preciso que, (ante la realidad intercultural en la que los estudiantes, profesores y comunidad se encuentran presentes) a través del currículum, se trabaje en el intercambio de elementos culturales.

De esta forma se requiere que, en la formación de los estudiantes, se desarrollen competencias interculturales que les permitan desenvolverse en los entornos pluridiversos. Éstas son entendidas por Chen y Starosta (1996) cómo las habilidades que permiten a las personas negociar e intercambiar significados culturales; de allí, que la comunicación se realice de manera eficaz, respetando las identidades de los participantes.

Por su parte, Alfred y Byran (2002) la definen como la capacidad que posibilita intercambiar experiencias, vivencias y significados; afín de modificar las actitudes y comportamientos. La idea es que las personas sean más sensibles y receptivos con otras culturas.

Por lo anterior, la competencia intercultural se convierte en un elemento transversal en la consideración de prácticas educativas interculturales, ya que a través de éstas: los valores, las costumbres y los pensamientos de los estudiantes pueden ser los mediadores para reconocer y, respetar diferencias y semejanzas entre las comunidades y grupos sociales.

En este apartado, se presentarán elementos teóricos para el estudio y comprensión de la competencia intercultural.

2.4.1 Las competencias cognitivas y emotivas como promotora del reconocimiento de lo pluridiverso

El autoconocimiento cultural es fundamental para reconocer la diversidad dentro del contexto en el que las personas se encuentran inmersos; éste permite desarrollar sensibilidad y sentimientos de empatía hacia las personas de otras culturas.

El autoconocimiento permite disminuir las desigualdades y sentimientos de superioridad entre las culturas; de igual forma, posibilita sentimientos de respeto, al tiempo que promueve una comunicación efectiva.

Chen y Starosta (1996) refieren a la competencia cognitiva cómo el grado de autoconciencia cultural que posibilita comprensiones aceptables e interacciones efectivas entre las personas. De esta forma, se convierte en la capacidad de comunicarse y relacionarse efectiva y eficientemente en virtud del contexto, interés y circunstancia.

Por otro lado, en idea de estos autores, la competencia emotiva es el elemento afectivo de una competencia intercultural. Ya que, a través de ella, la comprensión y apreciación de las diferencias culturales posibilita comportamientos de respeto entre las personas. Está conformada por la autoestima, el autocontrol, la mente abierta, la empatía, la participación en las interacciones y la suspensión de juicios. La primera referida como la capacidad que tiene una persona para percibirse a sí misma y, expresar una visión optimista y de confianza hacia los demás. La segunda consiste en la capacidad para regular los comportamientos y emociones de las personas ante las situaciones que se le presentan; así como, la facilidad de adaptación a los entornos interculturales.

Por su parte, la tercera es la capacidad de aceptar lo diferente; así como la flexibilidad de pensamientos y sentimientos ante las situaciones e intercambios culturales. En consecuencia, la empatía se convierte en la proyección de una persona, a fin de adoptar y comprender los sentimientos y deseos de otras, lo que a su vez, se vuelve en una capacidad de resolución

de conflictos. Asimismo la participación en las interacciones, refiere al inicio y término de interacciones interculturales donde las personas perciben el contexto y la situación afin de implicarse y desarrollar habilidades interculturales; finalmente, la suspensión de juicios se convierte en la capacidad de disfrutar las diferencias culturales a fin de reconocer la riqueza y aportaciones de ellas para los demás.

Al relacionarlo con el aspecto curricular, se convierte en elementos a considerar en el proceso de enseñanza y aprendizaje; ya que, las participaciones de los estudiantes y de sus familias son aspectos a entender y atender. Finalmente, el promover espacios interculturales conlleva propiciar la sensibilidad y, sentimientos de reconocimiento, respeto y aceptación, así como, de enriquecimiento cultural de todos los agentes involucrados en las instituciones.

2.4.2. La sensibilidad cultural: riqueza en la diversidad

El término sensibilidad cultural refiere a la habilidad que tienen las personas de percibir y comprender diferencias culturales.

En ideas de Bennet y Bennet (2004) existen seis fases que determinan las actitudes y comportamientos relacionados a la interculturalidad. Están conformadas por dos orientaciones etnocentrismo y etnorelativismo. En la primera se incluye: la negación a la diferencia cultural, la defensa y la minimización; y, en la segunda: la aceptación, la adaptación y la integración del concepto de cultura. A continuación se esbozan de manera general.

En la fase de negación, las personas no son capaces de reconocer las diferencias culturales como riquezas, al contrario pueden entenderse de manera negativa, impidiendo las interacciones entre ellas. En la fase de defensa, existe una posición eurocéntrica de una cultura sobre otra. Ya que, uno puede verse así misma amenazada por la posición de la otra. Por ello, las personas pueden denigrar y desarrollar conductas agresivas; finalmente, en la minimización, se reconocen las diferencias, pero se infravaloran. Es

decir, se ignoran las situaciones de desigualdad y discriminación entre culturas, buscando únicamente aspectos similares entre ellas.

Por otra parte, en la aceptación, se reconocen las culturas y cosmovisiones del mundo. Surgen intenciones y búsquedas de información sobre la forma de organización, vestimenta, vivencia y valores. Se respeta la diferencia aunque no se encuentre acorde a los valores de la propia cultura.

En cuanto a la adaptación, es la capacidad que muestra una persona para incorporar visiones culturales de otra cultura a la suya; en esta, incluye un marco cognitivo de empatía. Y por último, la integración, refiere a la incorporación de elementos culturales a la identidad, sentimiento y actuación de las personas en la sociedad.

En consecuencia la sensibilidad intercultural permite incorporar actitudes, emociones y percepciones de las relaciones sociales. Contextualizando al apartado curricular, es menester que, en la apertura de prácticas educativas interculturales, el desarrollo de la competencia intercultural posibilite dimensiones del ser, hacer, conocer y convivir; ya que, con la interrelación de estudiantes se puede favorecer la empatía sobre las culturas.

2.4.3. La empatía intercultural: base de todas las relaciones sociales

La empatía como la capacidad de asumir puntos de vista ajenos al nuestro, permite recuperar visiones sentimientos de los demás. En esta instancia la dimensión afectiva de la interculturalidad, se convierte en la base de las interacciones socioculturales (Vivas y Gallego, 2008).

Del mismo modo, puede ser comprendida como la habilidad para comprender al otro y a sus sentimientos; en términos interculturales recupera la interrelación de las personas y sus culturas para generar sentimientos de ayuda y también, de confianza.

En este sentido, Eklund (2011) dice que la empatía promueve lazos de reciprocidad; se es consciente de la diferencia, se ve, se siente y percibe

como elemento para ampliar comunicaciones y, procesos cognitivos y emotivos.

No obstante, para que sea una realidad, Rasoal, Eklund y Hansen (2011) dicen que, es menester superar algunos obstáculos, entre los que destacan, desconocer otras prácticas culturas, falta de experiencia e interrelación con otras culturas, escasos conocimientos sobre los demás, poca sensibilidad para semejanzas y diferencias.

De allí que, la búsqueda de información sobre otras culturas, el interés y la motivación por acercarse a conocer otras culturas, sean ejes para desarrollar habilidades empáticas interculturales.

En términos curriculares, el reconocimiento de la pluridiversidad, la conciencia identitaria, histórica, emocional, cognitiva y, el desarrollo personal y social, se convierten en mediadoras para desarrollar competencias socio-comunicativas en donde los valores humanos sean bases sólidas en la formación de estudiantes.

Es en esta última, donde Byram, Nichols y Stevens (2001) expresan que, la empatía intercultural, se convierte en una competencia que abona al, saber, ser, comprender, implicar, aprender y hacer. Finalmente, el desarrollar habilidades y actitudes que favorezcan la resolución de problemas, el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico y reflexivo, pueden ser las premisas para propiciar conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales en dimensiones interculturales.

CAPÍTULO 3. ACERCAMIENTO A LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURALES EN EL CEMSAD 179 OCUILAPA DE JUÁREZ

En este capítulo se presenta el proceso metodológico que se siguió en esta investigación. Primeramente, se aborda el paradigma interpretativo, ya que, por sus características, permitió sustentar epistemológicamente esta investigación, ubicándola en un enfoque cualitativo.

Asimismo, el método de investigación fue el evaluativo; puesto que, al acercarse a la realidad, el investigador pudo conocer el actuar de los agentes. Finalmente, en cuanto a las técnicas e instrumentos, la entrevista semiestructurada y la observación, así como la guía de entrevistas y notas de campo, permitieron integrar las experiencias vividas de los agentes del CEMSAD 179.

Posteriormente, se desarrollan las categorías que emergieron de la lectura e interpretación de los datos obtenidos a través de las voces de los agentes educativos. Lo que se espera con este capítulo es que el lector pueda conocer el recorrido del acercamiento a la realidad, antes de entrar en contacto con mis interpretaciones.

3.1 El punto de partida de la investigación

En el terreno personal, en primer lugar, llevar a cabo esta investigación me interesó por los espacios en los que he participado; considero que para

abordar la investigación la realizo desde referentes teóricos que amplian mi panorama sobre cómo entender la educación intercultural.

El interés está ligado a que considero que los grupos sociales pueden enriquecerse al interactuar con otras culturas. Las interrelaciones que surgen afectan los modos de convivencia de las personas; del mismo modo, puede beneficiarse su bagaje cultural, su estilo de vida y modos de pensamiento.

Pienso también que con el fomento de la interculturalidad es posible fomentar la cooperación, la ayuda y la comprensión; así como, procesos de reflexión en donde los valores humanos salgan a colación.

Por otro lado, uno de los primeros encuentros que tuve con este tema, fue cuando realicé mi tesis de licenciatura, si bien, planteaba el tema de la inclusión, su estudio me llevó a reconocer que las prácticas educativas interculturales son posibles.

En segundo lugar, también desde el terreno personal-profesional (del que ahora soy más consciente), es que he participado en eventos culturales de poesía y oratoria, mismas que han sido producto de historias, experiencias, encuentros y significaciones, pero también he tenido relación con personas que me han dado acceso a otras cosmovisiones.

Asimismo, cuando he impartido clases, me he dado cuenta que constantemente interactuaba, relacionaba y aprendía de todos mis estudiantes; que, a su vez, pertenecían a grupos culturales diferentes, que me enriquecían como profesor, estudiante y persona.

Finalmente, cuando estudiaba la licenciatura y durante mis estudios de posgrado, fui motivado, por mi mentora (Dra. Nancy) y por mi mejor amiga, la Mtra. Berenice para realizar un intercambio académico. Sin duda, el apoyo de ambas, así como el haber viajado y conocido a estudiantes y profesores de diferentes países, posibilitaron la construcción de esta investigación.

En el terreno académico, esta investigación era necesaria, debido a que en el nivel Medio Superior, de acuerdo con el Marco Curricular Común (SEP,

2012) se establece la educación intercultural como parte del currículum y ha formado parte del discurso educativo desde la RIEMS (2012); sin embargo, podemos apreciar que, en los diferentes subsistemas de este nivel educativo, poco se ha logrado en ese sentido.

A pesar de los esfuerzos para educar desde y para la interculturalidad, las prácticas parecen quedarse en un intento por interculturalizar (González Apodaca, 2010). Se desconoce la triada educación-cultura-desarrollo humano, la realidad local y se reproduce la cultura hegemónica, además, en las prácticas se habla de un otro, distinto, diferente social y culturalmente apartado de la legitimación, los sujetos se ven obligados a dejar de ser para relacionarse con la cultura dominante. Todo ello ocasiona que las prácticas interculturales pierdan su función en favor del respeto a la cultura, desarrollo humano y fomento de la inclusión.

Para conocer cómo son las prácticas interculturales se eligió un Centro de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), ubicado en Ocuilapa de Juárez, Chiapas. A continuación, se mencionan las razones por las que considero se presenta esta discordancia entre el discurso y la práctica en dichos espacios:

- Las instituciones están enfocadas en lograr sus objetivos educativos, sin considerar al interior de sus muros las posiciones de privilegio y desigualdad entre los actores educativos.
- Los actores educativos no han sido formados ni capacitados para atender la interculturalidad, desconocen la premisa de la cultura como elemento inherente al ser humano, que permite construirse, explicar al mundo y darle sentido al mismo.
- Las prácticas interculturales se realizan sin considerar la perspectiva discursiva y vivencial de los actores educativos, sin generar competencias y valores humanos, reconociendo la diversidad aparentemente.

- Finalmente, la diversidad cultural se ha robustecido con tal amplitud, que es imposible prever los cambios culturales al interior de las instituciones y con ello, el plan de acción para construir espacios culturales más inclusivos y humanos carece de existencia.

Se puede apreciar de entrada, que las prácticas interculturales por parte de los actores educativos del centro EMSAD 179, pocas veces prestan atención al reconocimiento de la cultura, desarrollo humano y fomento a la inclusión, así como a la generación y experiencias de procesos interculturales para los alumnos en su trayecto formativo.

Por todo ello, me interesó estudiar las prácticas interculturales en el nivel medio superior, pues en este nivel educativo se sientan las bases para la construcción del proyecto de vida de los jóvenes, un proyecto de vida que debe estar cimentado en los valores humanos y en la convivencia armónica de todas las culturas.

3.2. Aproximación epistemológica a las prácticas interculturales de los agentes del CEMSaD 179

El posicionamiento epistémico de la presente investigación está situado desde la tradición fenomenológica. Esta permite recuperar experiencias, vivencias y narraciones de los participantes. Por su parte, Álvarez-Gayou (2004) señala

que la existencia humana es significativa e interesante en el sentido de que siempre estamos conscientes de algo, por lo que la existencia implica que las personas están en su mundo y sólo pueden ser comprendidas dentro de sus propios contextos (p. 86).

Respecto a la experiencia subjetiva, la fenomenología la sitúa como aspecto importante, ya que se estudian fenómenos donde los sujetos interactúan, las personas con las que se relacionan y el mundo en el que se significan. De esta forma, Van Manen (2003), expresa que la experiencia vivida, o subjetiva, constituye el punto de partida, pero también el de llegada.

Así, la subjetividad individual de los agentes implicados en la investigación, me permitió obtener información valiosa sobre su desenvolvimiento con otros actores sociales y acciones comunes.

También porque se comprendieron las razones o motivos que impulsan a un sujeto a ser, estar, reproducir e innovar, dentro de un marco temporal de acción que es el espacio-tiempo del CEMSaD 179; ya que, en lo cotidiano, existen construcciones del mundo social que otorgan significados, signos, símbolos y prácticas que establecen límites y fronteras. Son sus experiencias vividas, las que conceden significados a la vida diaria.

Por lo anterior, se buscó que los hechos proporcionaran un nivel de comprensión personal tanto de los motivos y creencias así como de las acciones que los acompañan (Pérez Serrano, 2008). Por tanto, se recuperaron las voces de los agentes educativos del CEMSaD 179 para describir sus conocimientos, valores y aptitudes en torno a las prácticas interculturales.

Respecto a la visión del investigador, se asume como quien buscó comprender los significados que subyacen en torno al objeto de estudio (OE). Es decir, no me quedé en la superficialidad al investigar, sino que busqué la relación de ese OE con las necesidades, intereses, prácticas, recursos y discursos que se expresan en el CEMSaD 179; también interpreté la realidad, al tiempo que describí a los elementos insistentes en ella.

La investigación se centró en abordar la realidad y responder el cuestionamiento siguiente: ¿de qué manera se construyen y validan las prácticas interculturales en el CEMSaD 179?; para ello, me enfoqué en los agentes educativos de dicho CEMSaD: el responsable del centro, el encargado de la sala de cómputo y los asesores de matemáticas, ciencias experimentales, comunicación, ciencias sociales y humanidades y así como capacitación para el trabajo.

Con la intención de responder a esta pregunta, el propósito general fue interpretar cómo se construyen y validan las prácticas interculturales en el CEMSaD 179. Para lograr este propósito general, he construido dos

preguntas más de investigación: ¿Cómo los agentes significan la interculturalidad en los espacios educativos del CEMSaD 179? y ¿Cuál es la capacidad de agencia de los docentes para promover prácticas interculturales en el CEMSaD 179?

De igual forma, derivadas de estas preguntas, formulé dos objetivos específicos: el primero de ellos, describir cómo los agentes significan la interculturalidad en los espacios educativos del CEMSaD 179; el segundo, analizar la capacidad de agencia de los docentes para promover prácticas interculturales en el CEMSaD 179.

3.3. Perspectivas teóricas para entender la práctica intercultural

En cuanto a las teorías implicadas en el proceso de interpretación, se rescataron en los capítulos anteriores los referentes sobre la interculturalidad, decolonialidad y la construcción curricular. Las primeras plantean la forma de abordar la diversidad, visibilizarla y fortalecer las culturas, no sólo para reconocer desigualdades, sino para aportar mejoras a la situación y abrir un horizonte que conecte a las mayorías. Hoy tienen gran auge en las instituciones y, para esta investigación se consideraron de vital importancia para promover espacios inclusivos que se sustenten en valores como el respeto, la cooperación y el desarrollo humano.

En este sentido, se recurrió a las teorías de la interculturalidad para analizar las relaciones entre culturas, para lo cual no existe un campo de conocimiento exclusivo que exprese cómo entenderlas; se caracteriza por un abordaje desde la interdisciplinariedad, donde la diversidad e inclusión abren posibilidades y tensiones en constante construcción. Al mismo tiempo, ofrecen miradas que posibilitan la lucha contra las actitudes como el racismo, la discriminación y la violencia, que se encuentran generalmente en lugares donde las relaciones de poder, dominio y sumisión se han naturalizado.

Por su parte, las teorías decoloniales son producto de insurgencias culturales y epistémicas que pretenden transformar la estructura colonial que permea en las esferas política, social, cultural, educativa e institucional, etc., que no respeta la diversidad de pueblos, culturas y procesos históricos (Castro Gómez y Grosfoguel, 2007). Han sido importantes en esta investigación para fundamentar la crítica a las ideas elitistas y eurocéntricas que han penetrado profundamente los procesos sociales, culturales, experiencias, prácticas y significados; los cuales contribuyen a evidenciar los patrones de poder aún vigentes; e incitar la liberación ideológica de todos los implicados.

Es importante mencionar que el poder hegemónico en el sistema escolar se ha perpetuado a través de los postulados que el currículum ofrece desde la teoría y práctica. En este sentido, haciendo referencia a estas teorías, se rescató la concepción, ideologías y finalidades educativas en torno a las prácticas interculturales que cada agente del CEMSaD 179 refleja desde la teoría hasta la práctica misma.

3.4. La investigación evaluativa de las prácticas interculturales

Al considerar la diversidad cultural en Chiapas, se consideró importante entablar conversaciones con los agentes educativos para preguntarles acerca de cómo asumir y promover una educación inclusiva a través de las prácticas interculturales.

De esta forma, la metodología se llevó a cabo bajo el enfoque cualitativo, ya que esta permite la obtención de datos descriptivos, sean orales, observables o escritos (Quecedo y Castaño, 2002). Asimismo, porque dan respuestas a lo cotidiano desde una mirada compleja; se conciben como una propuesta práctica, política e intelectual que, si bien, no va a transformar al mundo, comprende e interpreta las prácticas interculturales realizadas en el CEMSaD 179. Se consideró la investigación evaluativa (IE) como método, entendida por Zapatero Ayuso, González Rivera y Campos Izquierdo (2017);

Buendía Eisman, Expósito López y Sánchez Martín (2012); Escudero Escorza (2006, 2016) y Mejía Castillo (2017), como un proceso de cambio, transformación, toma de decisiones y mejora social.

Es necesario enfatizar en que la riqueza de la IE en este trabajo radicó en describir las relaciones concretas en los espacios educativos del CEMSaD 179. Lo anterior, para buscar comprensiones situadas que permitieran entender el porqué de la naturalización de las prácticas. Lo anterior, permitió la valoración de los entornos culturales y el respeto por la diversidad que se encuentran en los espacios del CEMSaD 179.

El método evaluativo también permitió superar las formas tradicionales de hacer investigación, ya que invita tanto a los expertos en el tema, a nivel teórico, como a los agentes sociales que conocen la realidad. Se trata de que los agentes opinen, reflexionen, se confronten, y se conviertan en la fuerza de participación activa del CEMSaD 179.

El método de investigación evaluativa cobró relevancia, puesto que facilitó conocer la conexión existente entre la práctica educativa intercultural y las repercusiones que conlleva en el área escolar, social y cultural.

Conocer las necesidades del CEMSaD 179 fue más complejo de lo que parecía; ya que las necesidades surgen en el día a día y durante todas las situaciones y actividades en donde los agentes participan. Por ello, la cuestión que queda desvelada, es que las necesidades y deseos individuales no son iguales a las necesidades y deseos grupales.

Este método se considera positivo para la investigación, pues permitió recuperar las relaciones entre los agentes, alumnos y sociedad. Asimismo, invitó a contemplar desde la perspectiva de los otros, su realidad, es como si se realizara un ejercicio espejo; que si bien, no desemboca en la empatía de la realidad, si permite comprender los procesos, prácticas educativas y posturas. En este proceso, se acepta que todos somos sujetos implicados, que podemos opinar y entrar en acción.

3.5. Acercamiento a las prácticas culturales en el CEMSaD 179

En cuanto a la investigación de campo, en primer momento, se acudió al CEMSaD 179, con la finalidad de obtener información de primera mano sobre el plantel y los agentes involucrados. Posteriormente, se les contactó tanto de manera presencial como de manera escrita; y se les solicitó su colaboración.

Una vez obtenida su aprobación, se recolectaron datos de carácter general como nombre, profesión y puesto que desempeñaban; a modo de conocer más sobre los colaboradores. Después de ello, les escribí, por medio de mensajería, un *WhatsApp* para solicitarles una hora de su agenda y de esta manera, conocer el lugar y fecha de realización de la primera entrevista. Se tenía previsto llevar a cabo las entrevistas de manera presencial, pero las limitantes como enfermedades, pandemia y cuidado de la salud lo impidieron. Se mantuvieron las entrevistas con los agentes a través de la plataforma zoom.

La recolección de los datos empíricos se efectuó considerando los siguientes observables: la significación de la interculturalidad (actitudes, valores y creencias de los agentes educativos en torno a las prácticas interculturales), la capacidad de agencia de los mismos y el cambio escolar.

En relación con las técnicas e instrumentos utilizados, fueron la entrevista semiestructurada con su respectiva guía; la encuesta, teniendo como instrumento un cuestionario de preguntas abiertas; y finalmente, la observación no participante con las notas de campo.

Las primeras consiguen “la interacción entre el investigador y los sujetos ‘investigados’ que: es recíproco, implica un diálogo personal, es proyectivo, nos permite un conocimiento del contexto concreto, se profundiza en las motivaciones personalizadas de un caso individual frente a un problema determinado” (Ortí, 2016, citado en Chacón y Madrigal, 2012, p. 175).

La razón de utilizarla, es porque no todos tienen el mismo significado de las prácticas. Por ende, facilitaron la concreción de las ideas, temas y preguntas sugeridas para la entrevista, también permitieron un acercamiento y diálogo interpersonal para conocer los juicios de valor impregnados en cada agente de esta institución; por lo cual, fue enfocada en develar la relación e interacción entre el agente y el CEMSaD; las manifestaciones de la vida cotidiana, significados sociales y, su relación cara a cara.

Por otro lado, el cuestionario se aplicó a todos los agentes educativos del CEMSaD 179; se les envió por mensajería WhatsApp y, realizó sin inconvenientes, exceptuando el tiempo de entrega, un mes.

Por consiguiente, se optó por la observación no participante como técnica de obtención de datos, puesto que la idea fue interferir lo menos posible en los procesos en curso; además, una vez inició la pandemia por COVID-19 fueron suspendidas las clases presenciales.

Si bien durante toda esta observación existieron variaciones en cuanto a las horas de ingreso en las aulas virtuales, existían conversaciones que presentaban el grado de implicación de todos los estudiantes. En este caso, lo observado se registró en el cuaderno de notas de campo; se observó a los seis agentes implicados en el proceso; cada observación tuvo una duración de 2 horas durante 3 semanas seguidas.

Es importante mencionar que se recuperaron interacciones auténticas. Las notas de campo contemplan tres columnas, en ellas se explica, el evento, lo observable y el comentario del investigador. La observación no participante con su respectiva guía, refiere a la “forma más sistematizada y lógica para el registro visual y verificable de lo que se pretende conocer” (Campos y Covarrubias y Lule Martínez, 2012, p. 49). Significa que abrieron camino hacia un panorama completo sobre la realidad de las prácticas interculturales en el CEMSaD 179.

Asistir a las sesiones de clase virtuales proporcionó datos desde una perspectiva objetiva; por un lado, me permitieron notar acontecimientos

actitudes y participaciones de los agentes y, por el otro, recuperaré situaciones que en algún momento pasé por alto.

Lo anterior, fue utilizado en este estudio para contrastar los elementos que surgen, como significados, razones, supuestos, causas, creencias y valores, que otorgan mayor sentido y permiten vislumbrar el porqué de esas acciones con relación a las prácticas interculturales dadas desde circunstancias y contextos específicos del CEMSaD 179, pues la realidad es dinámica y cambiante para cada agente.

Como tercer momento, se llevó a cabo la transcripción de las entrevistas, al tenerlas video grabadas, pude acceder a ellas en varios momentos. Abrieron la posibilidad de tratar en un futuro los datos transcritos, del mismo modo, estuvo sujeta a las demandas de lo investigado; es decir, se escribieron tal cual los agentes lo expresaban, sin embargo, se procuró poner en evidencia la información que fuera relevante y congruente con el propósito de la investigación. De esta forma, se presenta al lector un análisis que facilite su lectura.

Después de la transcripción, se realizó la codificación pertinente de los datos. En primera instancia, como un proceso que permite encontrar la información recabada; y segundo, para analizar el contenido recuperado. Cabe señalar que un código es, en palabras de Deslauriers, (1991), un símbolo aplicado a un grupo de palabras que permite identificar, reunir y clasificar las diferentes informaciones obtenidas por entrevista, observación u otro medio” (citado en López y Deslauriers, 2011, p.15).

Para facilitar la localización del material se elaboraron matrices de los instrumentos utilizados; las fuentes fueron clasificadas como notas de campo (DC), entrevistas (E) y el cuestionario (C). A continuación, se describen cómo fueron codificados los datos de las entrevistas a los agentes. Se utilizó el código (E) para identificar al agente entrevistado; por ejemplo, E1D, se refiere a encargado de la dirección. E2M se refiere a la docente de matemáticas; E3CE, al docente de ciencias experimentales. E4CSH docente

de ciencias sociales y humanas; E5EMS docente de educación media superior y, E6ELC encargado de laboratorio de cómputo.

Sin embargo, para superar la despersonalización que supone presentar el análisis de datos únicamente con el código, se les ha agregado un nombre anónimo a los agentes. Tal y como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Entrevista			
NOMBRE	FUNCIÓN DENTRO DE LA INSTITUCIÓN	CÓDIGO D E ENTREVISTA	FECHA DE APLICACIÓN
Magno	Director	E1D	08-SEP 2021
Ana	Docente de matemáticas	E2M	10-SEP-2021
Henry	Docente de ciencias experimentales	E3CE	14-SEP-2021
Daniel	Docente de ciencias sociales y humanas	E4CSH	14-SEP-2021
Marco	Docente de educación media superior	E5EMS	16-SEP-2021
Darío	Docente de la sala de cómputo	E6ELC	21-SEP-2021
Elaboración propia a partir del instrumento realizado			

Cabe mencionar que para facilitar la búsqueda y asociación directa hacia los agentes, se mantuvieron las mismas siglas en todas los instrumentos, con excepción del inicio, es decir, para las notas de campo, del director NC1D, para la docente de matemáticas NC2M, para el docente de ciencias experimentales NC3CE; NC4CSH para docente de ciencias sociales y humanas, NC5EMS docente de educación media superior y, NC6ELC encargado de laboratorio de cómputo, manteniendo los nombres anónimos ya establecidos (ver tabla 2).

Tabla 2. Notas de campo

NOMBRE	FUNCIÓN DENTRO DE LA INSTITUCIÓN	CÓDIGO DE NOTA DE CAMPO	FECHA
Magno	Director	NC1D	21-SEP-2021
Ana	Docente de matemáticas	NC2M	28-SEP-2021
Henry	Docente de ciencias experimentales	NC3CE	06-OCT-2021
Daniel	Docente de ciencias sociales y humanas	NC4CSH	12-OCT-2021
Marco	Docente de educación media superior	NC5EMS	14_OCT-2021
Dario	Docente de la sala de computo	NC6ELC	16-OCT-2021
Elaboración propia a partir del instrumento realizado			

Sucede exactamente el mismo caso para los cuestionarios, por supuesto, las únicas variables son las fechas y los códigos; es decir, los nombres se mantienen. Tal y como se muestra en la siguiente tabla 3.

Tabla 3. Cuestionario

NOMBRE	FUNCIÓN DENTRO DE LA INSTITUCIÓN	CÓDIGO CUESTIONARIO	FECHA
Magno	Director	C1D	Marzo-2022
Ana	Docente de matemáticas	C2M	Marzo-2022
Henry	Docente de ciencias experimentales	C3CE	Marzo-2022
Daniel	Docente de ciencias sociales y humanas	C4CSH	Marzo-2023
Marco	Docente de educación media superior	CC5EMS	Marzo-2022

Darío	Docente de la sala de computo	CC6ELC	Marzo- 2022
Elaboración propia a partir del instrumento realizado			

Es importante señalar que, dado que la información obtenida se recupera con base en las aportaciones de los agentes del CEMSaD 179, se mencionan algunas consideraciones éticas. De esta forma, Sandín Esteban (2003), expresa que es vital dar a conocer el propósito de la investigación. También, corroborar a través de un conocimiento informado, la aceptación del uso de la información que resultó; así, la confidencialidad de la identidad quedó salvaguardada.

Por otro lado, el proceso de investigación culminó cuando se presentaron los hallazgos obtenidos; se compartieron con otros compañeros de estudio para analizar lo expuesto, e ir más allá de mi propio nivel de comprensión.

Del mismo modo, se señala que todos los elementos mencionados en la ruta metodológica fueron necesarios para conocer la realidad del CEMSaD 179. Finalmente, a modo de reflexión considero que para la elaboración de esta investigación fueron necesarias varias horas de lectura, análisis, reflexión y debate. También que, al momento de realizar entrevistas, se busque un clima de armonía y en valores para que los implicados se sientan con ganas de continuar con las fases de entrevista; y, por último, este proceso de investigación termina con transformaciones y reconfiguraciones hacia el propio investigador.

CAPÍTULO 4. ¿CÓMO SE VIVE LA INTERCULTURALIDAD EN EL CEMSaD 179 DE OCUILAPA DE JUÁREZ?

Mientras me adentraba al CEMSaD 179, me daba cuenta que existían procesos de desarrollo, aprendizaje y significación que aún desconocía. Comprendí la importancia del proceso de proximidad al incorporar en mi forma de pensar, lo que implica una educación intercultural.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos. El apartado se centra en abordar las tres grandes dimensiones y categorías de análisis, la significación, la agencia y el cambio escolar, son las preponderantes en la investigación. Cabe mencionar que estas categorías se tomaron a priori de la investigación; para posteriormente, analizar las subcategorías que emergieron al interior de ellas.

Para el caso de la significación se analiza cómo los agentes del CEMSaD 179 la asumen en su vida social y laboral.

Para el caso de la agencia, se retoma cuál es la postura que los docentes tienen para promover cambios y transformaciones en su realidad. Y por último para el cambio, cuáles son las acciones y modificaciones que se han realizado para incorporar mejoras en su práctica educativa.

4.1. Significados construidos sobre interculturalidad

Sobre la significación, esta categoría permitió conocer los significados construidos en torno al concepto interculturalidad. En primer lugar, se encuentran las incidencias en el discurso de los agentes para posteriormente hablar de los mecanismos de poder que operan en la escuela.

4.1.1 Discurso intercultural

Con la finalidad de conocer la postura que tienen los agentes sobre la interculturalidad, se les preguntó lo que comprendían sobre ella. En primer orden, se visualiza un aspecto de relación e interacción entre culturas que conviven en un plano de coexistencia. A continuación, se ilustra lo que los agentes significan.

Por un lado, existen diferentes percepciones del mundo. Implica una interrelación y eliminación de barreras, así como, aumento de reciprocidad. A continuación, el agente Darío menciona que la interculturalidad

Es socializar con las personas, y, a la vez, intercambiar puntos de vista. También, entran las religiones, las políticas, deporte. Con el simple hecho de decir que le vas a tal equipo. Son culturas diferentes, tradiciones diferentes; básicamente es eso, la interculturalidad [permite] intercambiar puntos de vista, porque existen los desacuerdos entre esos puntos de vista. [Estos] se socializan y pueden llegar a uno mismo o miran tu forma de pensar y tu forma de opinar (Darío, E6ELC, octubre, 2021).

Por su parte, con la nota de campo de Darío (NC6ELC, octubre, 2021) con la interculturalidad se brinda acceso, incorporación y permanencia a todos los alumnos para que adquieran conocimientos fundamentales. Desarrollen competencias, valores y comportamientos necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena; de ejercer la ciudadanía

responsable y comprometida; participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

En este sentido, se descubre que la interculturalidad para el agente entrevistado tiene un fundamento relacional (Walsh, 2008) ya que actúa como medio para relacionarse con la cultura del otro individuo. También, para generar interés en conocer sobre los demás. Puesto que, cada uno pertenece a diferentes géneros, edad, religión, etc., conforman una dimensión integrada sobre un aspecto cultural. No obstante, desde esta perspectiva se oculta el conflicto; así como, los mecanismos de poder, dominación y colonialidad que existen. Del mismo modo, se minimizan las relaciones de igualdad o de desigualdad y se limitan al contacto, evitando las estructuras sociales, políticas y económicas.

Así, el concepto de interculturalidad procede desde diferentes dimensiones. Por ejemplo, estar en contacto con personas pertenecientes a otro grupo cultural, el descubrimiento del otro precedente de prejuicios o estereotipos sean positivos o negativos; también, existen negociaciones sobre la manera de ver lo aprendido y objetivar a través de las referencias o distanciarse sin que esto implique un rechazo y, por lo tanto, admitir la existencia de los demás.

Por otro lado, es claro que para algunos agentes la interculturalidad va más allá de una visión fragmentada de lo cultural y, no se refiere únicamente a enumerar los hechos o características culturales de cada persona; tampoco, clasificarlas ni generalizarlas, ya que, apuestan por los valores humanos como el respeto y la cooperación. A través de ellos, se superan los prejuicios y se favorece el entender al otro. Se percibe la realidad y cómo nos percibimos a nosotros mismos. De esta manera, buscamos un entendimiento mutuo. Por su parte, el agente Magno (EID, septiembre, 2021) expresa que la interculturalidad es

Poder tener la oportunidad de desempeñarla en los jóvenes, obteniendo como una herramienta de aprendizaje que les

permita construirse y desenvolverse sin estigmas ni estereotipos.

Por lo anterior, es que se reconoce la propia cultura y también, la de los demás. Sin embargo, pareciera ser que, en el discurso de lo intercultural, los agentes están exentos de ella. Pues para referirse a la misma, mencionan a lo indígena, el dialecto o la comunidad; tal como lo mencionaron los siguientes agentes

La interculturalidad para mi es la mezcla de culturas entre una sociedad y otra. Dentro del ámbito educativo, me ha tocado trabajar en una zona indígena y pues ahí si tuve la experiencia de la interculturalidad; porque el estudiante tiene que aprender la lengua, en este caso, castellano cuando su lengua materna no es el castellano y, al final de cuentas, pues ellos, tienen su propia cultura y venir, a digamos, que a nuestra cultura, pues es un poco complicado para el estudiante (Ana, E2DM, septiembre, 2021).

La mezcla de usos y costumbres, diferentes alumnos [y formas de] convivir en el plantel. Llegan alumnos de diferentes localidades y diferentes tipos de cultura; unos son indígenas, otros son de otras colonias que no manejan ninguna lengua, pero son totalmente diferentes a comparación alumnos de la localidad (Henry, E3DCE, septiembre, 2021).

De esta forma, los agentes buscan acuerdos y apuntan hacia la promoción del entendimiento, del crecimiento e identificación de los demás. Así, la reflexión y la discusión pasan al plano de la acción. Dónde no se escatiman esfuerzos para alcanzar acuerdos interculturales; no obstante, desde esta perspectiva funcional se reconoce la diversidad y la diferencia cultural, se promueve el diálogo y valores humanos como el respeto y la tolerancia; no toca las asimetrías o desigualdades sociales y culturales existentes en el plano de la educación, tal como lo menciona Turbino (2005).

En otro sentido, es importante mencionar que los agentes del CEMSaD 179, no obstante tener la noción de la interculturalidad, se quedan en la mera relación y función de la misma sin pasar, al plano de la acción; es decir, no se recupera la perspectiva crítica de la interculturalidad. No se trata únicamente de relacionarte con los demás y convivir; apunta hacia la transformación de la sociedad, de sus estructuras y buscar cambios en el pensar, sentir y actuar de los demás (Walsh, 2008).

En estas líneas, apostar por la interculturalidad crítica, es poner esfuerzos para aterrizar prácticas desde arriba, hacia aquellas que cambien de manera ética y epistémica el existir de la humanidad. Finalmente, es necesario preguntarse ¿Qué está haciendo el CEMSaD 179 para fomentar la interculturalidad?

4.1.2 Actitud intercultural

El ejercicio de contextualizar la interculturalidad en los ámbitos educativos posiciona a los agentes frente a varias dificultades. Por un lado, tienen que trascender el contenido a la práctica y, por otro, hacer que los estudiantes dialoguen sobre las culturas con las que convergen.

El agente Marco dice que busca que sus estudiantes se relacionen

Para compartir todas las ideas y los conocimientos como base principal (Marco, E5DEMS, octubre, 2021).

Sin embargo, existen cuestiones que impiden que se logre en su totalidad. En algunos casos, la timidez de los alumnos es un factor a considerar para su participación. En otros, es el mismo CEMSaD quien a través de la homologación de actividades, sin , es quien limita la participación de los estudiantes. Caso contradictorio, ya que, existen eventos culturales que buscan promover y fortalecer las culturas de los estudiantes.

De igual forma, Darío menciona que

Interviene mucho el carácter. Si no sabemos ser criticados, si no sabemos escuchar a las demás personas en la escuela la interculturalidad no se lleva a cabo; porque te atrapas en una burbuja donde solo tú haces esto, donde tú eres el que lo sabe y, no dejas que otras personas te enseñen y también no dejas que otras personas conozcan tu cultura, como tal tu opinión, tu forma de ser (E6ELC, octubre, 2021).

Así mismo, otros de los agentes, Henry y Marco, explicaron en la entrevista, que la resistencia al cambio es un elemento a considerar; ya que, a pesar de los esfuerzos para fortalecer relaciones sociales amigables entre ellos, todavía no se alcanza como ellos quisieran.

La falta de socialización e integración de algunos alumnos, para sus compañeros se reservan para expresar sus dudas o incluso si tienen algo aprendido se reservan a externar que, si saben algún ejercicio, pero ellos ponen como barrera de por medio; donde vienen casi no se expresan y eso a nosotros a veces nos cuesta, los apartamos para hablarles, pero todavía no lo conseguimos (E3DCE, octubre, 2021).

El problema es la indiferencia o antipatía. En la educación media superior y en este bachillerato los estudiantes de cierta edad tienen en una manera particular de pensar; no se pasan los temas, son indiferentes para conocerse, no piensan en sus semejantes (E5DEMS, octubre, 2021).

Otro de los factores, es la falta de socialización, la indiferencia, antipatía y, se sigue hablando de integración cuando hoy se busca pasar a la inclusión; pareciera ser que en sus prácticas educativas no consideran lo mencionado en el currículum escolar. Ya que, en éste se menciona realizar prácticas educativas con enfoque intercultural y considerar planos sociales, políticos y culturales desde lo nacional hasta lo estatal y local (Díaz-Barriga y Hernández, 1999).

Del mismo modo, en el plantel se detecta una problemática que es expresada en el siguiente fragmento

Falta de voluntad por aprender, estamos tan ocupados por el trabajo que pocas veces nos detenemos a comprenderla (Magno, E1D, septiembre, 2021).

Este llamado a la comprensión, del porqué esta “falta de voluntad” está inmerso en un contexto cultural más amplio de resistencia. En el que la escuela no ofrece a sus estudiantes aprendizajes significativos. Pero las explicaciones que se dan al interior de este plantel, responsabilizan a las comunidades de esta situación.

En los siguientes fragmentos los agentes educativos: Henry y Daniel, explican cómo los estudiantes de comunidades originales se resisten a la integración al grupo, lo que influye en una baja participación en las actividades

Hay alumnos en este caso que dominan la lengua indígena y que son muy poco activos, se cierran mucho a que se les ayude; bien marcado esta, en algunos casos, que se aparta, no se integran al medio. Incluso lo que nosotros vemos muy marcado, es en el caso, de la religión; rapidito se integran con ciertos compañeritos y, si viene con una lengua y no pertenece a esa religión, les cuesta integrarse por las costumbres que ellos traen, se dificulta un poco la integración (E3DCE, entrevista, septiembre, 2021).

Actualmente en el plantel donde laboro ya estamos castellanizados, casi no hay muchos hablantes de las lenguas maternas. Hemos tenido otros jóvenes que ya se integran. Quizá entran con un poco de pena y tienen más marcado las cuestiones culturales, las lenguas y la vestimenta; casi no quieren convivir con nosotros o con sus compañeros (E4DCSH, entrevista, septiembre, 2021).

La lengua en este sentido, parece funcionar como una barrera de comunicación; sin embargo, también es una oportunidad de aprendizaje, de crecimiento, de reinención. La idea de conocer una lengua diferente a la propia aporta un sinfín de alcances; sin embargo, para que se comience a ver de esta forma, es necesario superar las barreras ideológicas que se presentan. Tal como, la presenta otro agente, cuando menciona que estos alumnos no se dan cuenta que

Tienen la oportunidad a pesar del dialecto, a pesar del lenguaje, del idioma que ellos manejan. [Tienen] la oportunidad que la educación media superior a distancia [les brinda] como elemento indispensable [para] poder integrarlos en una formación deportiva. En una formación de conocimientos; a presentarles un proyecto de vida en la profesión (Magno, ED1, entrevista, 2021).

Es notoria la prevalencia de la noción de integración que implica dejar de ser (comunidad) para formar parte de algo distinto (la escuela). Así la necesidad del cambio queda enmarcada en una visión limitada de interculturalidad.

En otras ideas, con la nota de campo el agente Darío (NC6ELC, octubre, 2021) expresó que los jóvenes ahora no saben escuchar un consejo, ahora están en su mundo, no dejan que los docentes o los mismos padres puedan sacarlos de esa burbuja de malos hábitos educativos o malos hábitos de vida; es prevaeciente, en palabras de él, que con el simple hecho de que una persona vaya a algún lado y exprese “buenos días” habla de que tu cultura viene desde de tus padres y abuelos. Pero allí en el CEMSaD 179, los jóvenes pasan a lado tuyo y no te dan saludan ni con buenos días ni con buenas tardes o el con permiso. Entonces estas formas de cultura, de encerrarse en su propio mundo, no deja que los alumnos capten información, que los alumnos aprendan, que los alumnos sobrepasen barreras; el expresaba que

por ser seres humanos estamos supeditados a los patrones y estos a su vez, vienen de generación en generación.

Así, la falta de escucha y el encerrarse así mismo encierran significados y percepciones que de una u otra forma, crean abismos culturales entre alumno-docente y entre los mismos estudiantes, que de una u otra forma, refleja la convivencia que se presenta en los estudiantes.

4.1.3 Convivencia intercultural

En el CEMSaD 179 existen socializaciones entre los agentes. Los individuos se involucran constantemente entre ellos y, los agentes buscan la interacción entre los estudiantes.

En este sentido, Daniel, menciona que, gracias a la interculturalidad, es posible

La aceptación, así como, también pudiéramos decir, la inclusión, porque es una forma (de) convivir en grupos distintos y, que pudiéramos ver nosotros en nuestra vida cotidiana; tenemos que compartir y tenemos que convivir de una forma sana, saludable y ante todo, con el respeto (E4DCSH, octubre, 2021).

En este sentido, el agente revela que en la interculturalidad las diferencias sirven para compartir y convivir entre diversas culturas; al mismo tiempo, se traducen en la interacción de los individuos en estos espacios sociales, específicamente en un plano educativo. De esta manera, la interculturalidad aspira a una convivencia armónica entre todos los seres humanos; se interpreta como una especie de relación entre diversidad e integración entre culturas, tal como expresa Aguiló Bonet (2011).

Cabe mencionar que, si bien, la escuela es un espacio de conflictos, dominación y exclusión: también lo es, para el contacto, la diversidad y la

inclusión. A continuación, se presentan las voces de los agentes Magno y Daniel

He visto cuando los maestros dejan cierta actividad en equipo, donde se les explica la importancia de interactuar y compartir sus conocimientos con otros compañeros. Como también indicándoles que tiene que existir la cooperación y colaboración de todos integrantes que conformen dicho equipo de trabajo (ED1, entrevista, septiembre, 2021).

Se tiene la responsabilidad de incentivar el respeto, promover un ambiente saludable en el aula y fuera de ella, fomentar la confianza en cada uno de los alumnos (E4DCSH, entrevista, octubre, 2021).

Por lo anterior, es imprescindible señalar que los docentes por sí solos no pueden propiciar la interculturalidad. Por ende, se necesita un trabajo colaborativo con directores, administrativos, padres de familia, comunidad, etc., para encontrar las rutas o caminos que lleven hacia la interculturalidad.

Con base en los agentes Magno y Daniel han mencionado, con sus acciones, producen contactos culturales, pero ¿qué tanto de lo que hacen, impera en el actuar de los estudiantes?

En el cuestionario los agentes Daniel y Marco respectivamente mencionan que

En la escuela se promueve el proceso de comunicación e interacción entre los alumnos; donde no se permite que las ideas y acciones de cada uno de ellos esté por encima del otro, favoreciendo en todo momento del dialogo, la integración y convivencia (C4DCSH, marzo, 2022)

A pesar de estar en el mismo espacio, todos somos diferentes y eso es bueno, porque vamos aprendiendo uno del otro, conocemos diferentes costumbres, tradiciones y

descubres cosas que no te imaginabas con el simple hecho de describir tus experiencias (C5DEMS, marzo, 2022).

Con las aportaciones anteriores, se percibe a la escuela como el espacio que permite relacionarte con los otros, recuperar ideas y tener un diálogo con todos, tal como lo expresa Schmelkes (2004).

Sin embargo, también se percibe una idea de integración. Es decir, no se va más allá; la inclusión como elemento para propiciar valores como el respeto y el reconocimiento, que ellos ya han mencionado. Pues con la escuela inclusiva intercultural, se piensa que es posible superar las barreras que han acompañado a los estudiantes durante su formación. En esta, se retoma la importancia del diálogo para que funcione como medio social, educativo, ético y político; de esta forma, provocar prácticas que se realicen con el elemento de interculturalidad desde el sistema y disposición de la legalidad, así como, desde la comunidad. Por ese motivo, la demanda de atención de los agentes sobre temas interculturales, sale a colación.

En otro sentido con la nota de campo de Magno (NCD1, septiembre, 2021) se recuperó que el CEMSaD 179 es consciente de las diferencias actitudinales y culturales. Respetan que cada uno pertenece a otra religión o a otra política, las bases familiares son distintas; pero en la escuela pueden compartir y aprender entre todos. En este caso profesores y estudiantes.

Con ello, se expresa que el colaborar y estar dispuestos a ver las diferencias son de utilidad para verlas como puntos de aprendizaje; así la escuela se convierte en el espacio para propiciar la interculturalidad por todos y para todos donde un reconocimiento sociocultural e histórico sirvan de base para propiciar relaciones intersubjetivas (Quilaqueo, Quintriqueo y San Martín, 2011).

En contraposición, en la entrevista, los agentes Daniel y Marco mencionan que en la escuela también existen

La injusticia, el prejuicio, la exclusión, el que no permite un proceso de mentalidad, el cambio de ideología demostrando resistencias; no permiten un cambio y no permite el desarrollo intelectual ideológico de todo (E4DCSH, octubre, 2021).

Puede haber sentimientos de superioridad ya sea desde un individuo o un grupo; también puede haber discusiones de ciertos debates al no compartir ciertas ideas en la forma de pensar (E5DEMS, octubre, 2021).

Significa entonces que los espacios educativos en donde los agentes se desenvuelven existen situaciones de conflicto, superioridad, discriminación y relaciones asimétricas, tal como Foucault (2012) cuando expresa que la escuela está atravesada por el poder como fenómeno social; por ende, los factores señalados sólo son algunos que obstaculizan propiciar una educación intercultural.

Si bien en el siguiente fragmento, tomado de la entrevista de un agente educativo del plantel, se menciona que la interculturalidad funge como “una herramienta de aprendizaje que les permita [a los estudiantes] construirse y desenvolverse sin estigmas ni estereotipos”, se mantiene una visión integracionista que se hace explícita en lo siguiente

La integración [es necesaria para] promover en los jóvenes los estilos de vida, poderles mostrar un panorama de desarrollo personal y social, sería la seguridad de poder tener en ellos una alternativa del español, donde aprender español puede ser indispensable para su desarrollo profesional y ampliar el desarrollo en sus conocimientos (Magno, entrevista, septiembre, 2021).

Se favorece las ideas entre los estudiantes, ya que va dirigido hacia ellos, a su trabajo, a que ellos desarrollen ese sentido, de interculturalidad; se debe favorecer creando un ambiente en armonía, paz en aula, para que se vaya construyendo esa integración de diferentes culturas. Fortaleces tus conocimientos, fortaleces tus puntos de vista,

tus maneras de ir sobrellevando, tus maneras de ir adecuándote a las nuevas formas de vida; si lo vamos a llamar en la educación, es del aprender más de los demás, en obtener más conocimiento (Darío, E6ELC, entrevista, septiembre, 2021).

Con lo anterior, se rescata a Moreno Mejía y García (2016) ya que la escuela y sus niveles educativos no son suficientes para educar en torno a lo intercultural, y a pesar de ser la institución que después de la familia influye en los estudiantes gran parte del día, se necesita de aportaciones que impliquen reflexión y acción.

Así, la cuestión del aprendizaje del otro, recae en la posibilidad de estar abiertos a la escucha, a propiciar entornos de armonía, el respetar la diferencia y, por supuesto, el reconocer la existencia del otro.

Por su parte, los agentes Marco y Daniel respectivamente, piensan que con la interculturalidad se refuerzan valores; además de que, contribuyen a acercarse a las personas sin incurrir en prejuicios ni estereotipos.

Comparten y se desarrollan los valores y, que se crean conocimientos al interactuar entre dos o más personas; se van creando estos conocimientos y se desarrollan los valores entre ellos (E5DEMS, octubre, 2021).

Ante todo, ser muy respetuosos. La cuestión de no incurrir en aquellos prejuicios que eso denigra; incurre antes de entrar a un juicio, de indagar y pues la igualdad (E4DCSH, octubre, 2021).

Con lo anterior, se ha presentado una visión positiva de la experiencia intercultural que los agentes han tenido; por su parte la agentes Ana dice

Cuando llegué a trabajar a esa zona, tuve un pequeño detalle. Bueno, yo no, si no que, la gente no estaba acostumbrada a tener docentes femeninas; ellos cuando

vieron que yo era la única mujer dentro de la plantilla, pues dijeron “no queremos que le de clase a mis hijos una maestra, o sea, queremos un maestro”. Pues yo creo que eso es algo negativo, incluso el director me hizo una recomendación de que yo tratara bien a los estudiantes, para que no fueran y se quejaran con el papá; y así, porque ellos, ya habían manifestado esa postura; para mí, fue algo negativo; sin embargo, le dije al director “pues creo que están en su derecho; sin embargo, yo también tengo derechos de demostrar mi trabajo y, de hacer lo que vine hacer y lo que me gusta hacer (E2DM, septiembre, 2021).

Finalmente, se expresa que cada alumno tiene percepciones de la vida diferente, por ende, sus necesidades son diversas. Con esto quiero decir, que considerar la diversidad existente, es reflexionar como buscar herramientas y acciones que potencien las cualidades de cada estudiante.

Tal y como Giroux (2001) lo expresaba, es importante que los profesores se conviertan en intelectuales transformativos. De esta forma, todos tendrán las mismas oportunidades; no habrá espacios para favoritismos ni sentimientos de inferioridad o superioridad; tampoco, existirán situaciones de violencia o dominación; sí de contradicción; pues esta, permite enriquecer a las personas y también a los estudiantes.

Finalmente, es preciso señalar que la calidad de la educación está relacionada con la calidad de sus agentes a cargo; el docente es transformador, guía y promotor de cambio.

4.2. Agencia: Prácticas educativas interculturales en el CEMSaD 179

La agencia te permite nuevas posibilidades para propiciar cambios; en los sub apartados posteriores, se menciona las reflexiones y vivencias de los agentes educativos, así como un apartado de colaboración por parte de los creadores del programa de lenguas o lenguas, del mismo modo, las reinventiones y revaloraciones que han tenido que hacer para adaptarse al CEMSaD.

4.2.1 Programa de Lengua y Lenguas

Este programa surge a raíz de la necesidad de reivindicar y emancipar las prácticas educativas con enfoque intercultural. En esencia busca descolonizar las exigencias educativas, las actividades realizadas y consolidarse como un programa que considera planteamientos de corte histórico, social, cultural, lingüístico e identitario.

Por ello, si bien responde directamente a una política de Estado, también lo hace desde una filosofía de vida. Considera elementos de pueblos originarios: sus fiestas, tradiciones, costumbres, gastronomías, etc. De este modo, se promueve el reconocimiento de la diversidad al tiempo que se lleva a cabo desde la praxis educativa misma; es decir, desde saberes cotidianos, conocimientos comunitarios, formas de organización y valores que se practican.

En el Colegio de Bachilleres de Chiapas existe un taller de estudio, llamado lengua o lenguas, el cual fue conformado por un equipo de docentes desde hace varios años. Este se imparte en varios CEMSaD de Chiapas, entre ellos el centro EMSaD 179.

Pero ¿cómo surge la preocupación por el tema de la interculturalidad? y ¿cómo se trabaja en las aulas con los estudiantes cuya lengua materna es diferente al español?

El antecedente de este programa, se encuentra en el denominado Taller de Lingüística para estudiantes de zonas indígenas. En sus inicios se llamó Taller de Habilidad Lingüística para Personas Indígenas (2012). Con una iniciativa federal, buscó incluir los temas de interculturalidad y multiculturalidad. La DGB en el 2012 asigna a tres estados del país este programa, entre ellos, Chiapas, donde se elige al subsistema COBACH para iniciar con su aplicación.

La implementación del Taller de Habilidad Lingüística orilló a varios docentes de los centros EMSaD, a analizar los problemas que tenían con su aplicación. Este proceso de análisis generó diversas propuestas de trabajo,

con los que se fue conformando un proyecto educativo que atendiera los problemas que se presentaban en zonas indígenas con respecto a la enseñanza y aprendizaje en lengua, o lenguas (en plural, debido a que existen, en Chiapas, más de 10 lenguas con sus variantes dialectales).

Así se creó el componente lengua o lenguas, a partir de dicho proceso de análisis. Para la creación de este componente fue necesario, presentar avances ante la DGB así como trabajos y evidencias que mostraran los resultados del proyecto.

El objetivo era superar la idea de considerarlo un simple taller con objetivos académicos, a uno que se compone de competencias interdisciplinarias y culturales; todos los temas y subtemas a impartir, se ejecutan con la aprobación del cuerpo colegiado de profesores.

Al ser seriado, no es posible continuar avanzando si no se ha aprobado. Se apuesta por temas y subtemas con competencias de corte interdisciplinar y cultural.

Al ser pioneros² de este taller, los creadores tuvieron que innovar todo el material para los estudiantes y los maestros; empezaron a investigar acerca de los términos que maneja el programa de la DGB y entonces, relacionar a docentes y estudiantes, así como contenidos nuevos con los ya establecidos; es decir, un todo curricular.

En sus inicios se llevó a cabo como proyecto piloto en 8 planteles (quienes estaban encabezados por los docentes que impartían el THL); posteriormente y de acuerdo a los resultados obtenidos, se procedió a la elaboración de un libro de trabajo. La producción de éste, junto con las propuestas presentadas de los docentes, trajo consigo la creación de talleres para las nueve coordinaciones de zona que conformar el Colegio de

² Agradecimiento especial a la maestra Ana Laura Velazco Aguilar y a los maestros José David Basilio Díaz, Luis Alberto Hernández López, José Manuel Linares Ruíz y Manuel Alejandro Marín Morales quienes fueron pionera y pioneros de este programa y contribuyeron en la concreción de este apartado.

Bachilleres de Chiapas. Teniendo como ejes la comunicación oral y escrita, así como la comprensión lectora y auditiva.

Este pilotaje, trajo consigo que los maestros involucrados participaran con base en su experiencia, existieron lluvias de ideas y posteriormente, invitaciones de otros maestros, que desde una mirada ajena a la suya, aportaba más elementos para el análisis a partir de retroalimentaciones.

Se reitera que al ser precursores, no existía ningún libro o material de donde partir. Comienzan desde su propia experiencia. Al principio buscaban la interculturalidad entre la lengua materna y la habilidad comunicativa, posteriormente, se creaban espacios que permitieran actividades lúdicas, de recreación y juego.

Entre las recomendaciones que el COBACH les hizo a los diseñadores del programa es que, al ser ellos también profesores, podrían beneficiarse al conocer a profundidad las habilidades lingüísticas que se evalúan en la prueba ENLACE, hoy día, PLANEA.

Se puede expresar que los espacios que se construyen con este programa son transversales, puesto que lo imparten maestros cuyo perfil está situado en áreas como: matemáticas, comunicación, ciencias experimentales, históricas, sociales u orientadoras, también lo pueden impartir administrativos o cualquier otro profesional que cuente con el perfil idóneo.

Dentro de las ventajas de este taller, es que se imparte en todas las regiones, en todo el colegio y sobre todo, en aquellos planteles donde hay estudiantes de lengua materna distinta al español. Se les da el reconocimiento, el valor, se les invita a que sigan desarrollando su lengua, que la compartan con sus familiares, con su comunidad, que hagan escritos, que escriban textos creativos, que se expresen en su lengua materna.

Hoy día, existe un proyecto que tiene dos años de creación, se llama “la identidad cultural”; en este, los maestros y estudiantes indígenas proponen un tema, tal es caso del día de la mujer. Posteriormente, crean un guión de

trabajo en el idioma español; de ahí, se elabora un video pertinente al tema pero en lenguas zoque, tzotzil, tzeltal, lacandón y maya.

Cabe mencionar que estos proyectos están acordes a los libros del programa, de los cuales, tres libros son para el estudiante, tres más, para el docente y la guía didáctica.

La concreción de esos libros, incitó a evaluar los que la DGB emite para el taller de la asignatura, sean uno, dos, tres y cuatro. Se retomaron aquellas didácticas que promocionaban la diversidad y reconocimiento cultural, para después, incorporar las propias.

Otra experiencia a rescatar con este programa, es que en algunas comunidades los estudiantes evitaban hablar su lengua materna; con su aplicación, los docentes invitan a todos los estudiantes a que participen, que se expresen en su lengua materna. Por un lado, se refuerza la cualidad identitaria y, por el otro, se aprende de esa lengua. Con esos objetivos, se proponen semanas culturales, tanto maestros, alumnos y comunidad participan, se hacen presentaciones sobre las cosas típicas de la comunidad, como el de Chiapas de Corzo, se vestían como parachicos o llegaban con indumentarias con colores llamativos.

En este taller se parte de las preguntas ¿Quién soy? y ¿De dónde soy?; a modo de ejemplo, en el TLL3 se retoman contactos culturales, formas de hablar, vestir, escribir y como el contacto cultural, construye otras formas de hibridación. El analizar detenidamente los libros, se puede percatar que se muestran elementos de culturas tzotzil, mol, tojolabal, etc.

Por su parte, los cuadernillos para los estudiantes se elaboraron con la finalidad de que ellos se sientan importantes y orgullosos de su origen. La cultura se presenta como un elemento de identidad, también posibilita intercambiar conocimientos en diversas áreas como la medicina, construcción, artes, música, etc.

Otro de los frutos a cosechar de este taller, es que ha propiciado la creación de libros, tal es el caso del que se presentará en San Juan

Chamula. En este se presentan historias de corte socioemocional, emotivo e intercultural.

El taller se convierte así en el instrumento para promover agencias en las zonas de aplicación. Hoy día, estudiantes que se apenaban, se muestran orgullosos, otros que evitaban la mirada, hoy miran sin reserva. Existe un proceso de reconstrucción cognitiva y emocional que ha tenido muchos altibajos.

Uno de los inconvenientes a abordar en su creación fue ¿cómo hacer que los estudiantes del norte y estudiantes del sur de Chiapas entendieran los mismos contenidos? Si se optaba por un lado, se tendían a preguntar ¿cómo hablar de valorar la cultura si en los textos a leer, se presentan otras que son ajenas a propio contexto?

Para ello, se recurrió a profesores que hablaran lenguas indígenas, también se contó con la ayuda de la comunidad, ya que así, se recuperaron de primera mano elementos desconocidos. Por ejemplo, en el libro se habla sobre las fases de la luna y su incidencia en la siembra del maíz. Se trata de considerar su cosmovisión, la de las familias y localidades, así como cualidades que les distinguen y hacen un cultura valiosa como todas las demás.

Uno de los retos a superar con este taller, fue lo referente a cuestiones administrativas; el no dar la importancia necesaria a los talleres por parte de algunos directores de planteles ocasionaba que los eventos culturales y de conocimiento no tuvieran la atención que facilitaría su promoción.

Fue necesario considerar que no se enseña alguna lengua materna, sino que, se trata de apoyarse en los estudiantes, partir de la diversidad lingüística, crear materiales de estudio y aprender cosas que se desconocen al ser de otros contextos.

En este sentido, para la expansión de este programa, se realizaron reuniones y coordinaciones con otros profesores, para que su vez, ellos hablaran con colegas, amigos y familiares y así, aplicarlos en sus zonas de estudio.

De acuerdo con los profesores participantes, en el año 2018, se llevaron a cabo talleres de actualización sobre el programa de lengua y lenguas. Hubo un total 85 docentes en plaza poliforum de Tuxtla Gutiérrez. 50 en las instalaciones de las oficinas del COBACH; 54 en Yajalón; 37 en Tapachula; 17 en San Cristóbal, Tonalá y Palenque. Para 2019, la cantidad de profesores que recibieron el taller alcanzó los 350 participantes; se realizó otro taller que estuvo compuesto por cinco grupos; cada uno con alrededor de 40 docentes. Desde su creación al año 2022, se han impartido más 1500 talleres de habilidades lingüísticas. Generalmente los cursos de actualización están conformados con una duración de 30 horas y en ocasiones, tienen invitados de las oficinas del: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), del Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas (CELALI) y de la Comisión nacional para el Desarrollo de pueblos Indígenas (CDI).

Con base en lo anterior, se puede inferir que al menos un profesor de cada centro EMSaD o plantel, ha recibido un curso de actualización sobre este taller. De las nueve coordinaciones existentes en el COBACH entre el 12 y 15 por ciento de docentes han sido capacitados para impartir talleres y cumplir con el perfil deseable.

Finalmente, en este taller de lengua o lenguas, la idea de cultura se recupera en primer orden con la intención de valorar las múltiples identidades que se forman al interior de los centros educativos. Además de realizar un proceso social de aceptación y generación de cambio, para que, junto con una intencionalidad pedagógica, apelar a la emancipación y sensibilidad de los estudiantes. Todo esto promueve, sin duda, que la perspectiva intercultural se vaya situando en cada uno de dichos centros educativos.

4.2.2. Sensibilidad intercultural como profesores del CEMSaD 179

La agencia permite potenciar el carácter transformador de los docentes. Del mismo modo, su articulación con las prácticas educativas, posibilitan el sentir y vivir intercultural. Por lo anterior, en la presente investigación, he sostenido que los 6 colaboradores que participaron son agentes educativos; ya que, a partir de sus experiencias y vivencias van resignificando su práctica educativa y con ello, apoyando a sus discentes en la transformación de su realidad.

Un aspecto fundamental que permite a los docentes hacer agencia es que ellos promueven la manera de realizar intercambios y diálogos. Como respuesta a los factores mencionados, los agentes Magno y Henry, dicen que al buscar la manera de familiarizar a los alumnos y, propiciar en ellos la interculturalidad, las barreras que existen con el paso del tiempo, podrían reducirse.

Es fundamental en los adolescentes fomentar diálogos, ya que a esa edad se van familiarizando y con el paso del tiempo no se les dificultará; en mi caso utilizó las noticias como fuente de reflexión y así mismo hacer un debate en el salón de clases (ED1, entrevista, septiembre, 2021).

Previamente he impartido un Taller denominado Taller de Lengua o Lenguas, uno de sus objetivos es precisamente procurar la interculturalidad en el aula. Por ello, busco que se relacionen entre todos, que sean inteligentes emocionales, que conozcan otras formas de cultura; que se integren y se apoyen entre ellos (E3DCE, entrevista, octubre, 2021).

En este sentido De Santos (2010) menciona que los agentes educativos parten de la reflexión y transformación; poseen una conciencia discursiva y a la vez activa que les permite hacer cambios en el entorno y buscar la emancipación, sea individual o colectiva.

Sin embargo, no queda claro, cuáles son las acciones que ellos realizan, cuando se le preguntó con respecto a que actividad realizaban. En este sentido, hay una diferencia entre incitar a la agencia a través del discurso y, la que se da apoyado por este y por la práctica. Es decir, puedes generar en los alumnos la capacidad de cuestionar su entorno, pero no de proponer cambios en las estructuras que le rodean. El carácter intercultural del programa es notorio; pero, su entendimiento y puesta en práctica, es sometida a la visión que se tenga sobre la educación a buscar.

Así pues, el agente Marco expresa que es necesario

Generar esa conciencia: de dejar a un lado la diferencia, de entender a los seres humanos, a compartir desde los valores, sobre todo la equidad; de sentir orgullo de nuestros orígenes y a la vez interesarnos en los orígenes de los otros semejantes y así mismo de otras culturas. (E5DEMS, entrevista, octubre, 2021).

La conciencia de una sociedad diversa y pluricultural pone de manifiesto la riqueza, aceptación y reconocimiento de las minorías. La agencia como medio para fomentar la interculturalidad permite formar jóvenes con sentido de empatía y con el sentir de proteger los derechos humanos.

En otro sentido, se reconoce la existencia de un origen, de uno diferente, de proceder de otra cultura; se habla de equidad y también de valores, de generar conciencia, pero ¿Cuáles son las prácticas interculturales que ellos realizan? Al respecto, tres agentes comentaron en la entrevista

Socializar todo el tiempo, socializamos en este momento o estas escuchando mi punto de vista, mi forma de pensar. Por ejemplo, en música, tal vez, diga que yo quiero que los jóvenes escuchen determinada banda, pero, no le puedo decir “oye fulanito escucha esto y mejor lo practicas”. En

cambio, yo los escucho; cuando llegan y me dicen profe ¿cómo está?, ¿qué está haciendo?; si yo estoy con una computadora practicando, estudiando o trabajando y si me dicen ayúdame, le enseño y a su vez, ellos les enseñan a los demás (Darío, E6ELC, octubre, 2021).

Llevamos varios cursos que nos permiten utilizar estrategias y técnicas que nos permitan que el alumno se entregue y socialice y, pueda apropiarse del conocimiento utilizando dinámicas; otra es platicar con los alumnos de manera directa e individualizada y el alumno nos hace ver cuáles son sus necesidades, para que nosotros podamos atacar con éxito sus carencias del muchacho (Henry, E3DCE, octubre, 2021).

Buscó que el alumno se dejara ayudar tanto por el docente o por sus propios compañeros. Debido que en el aula convive con todos ellos y, eso va permitiendo que se vaya familiarizando con los compañeros y eso, vaya pasando a segundo término y, eso le permita conocer un poco más de la cultura, en donde se encuentra con los demás compañeros y, se vaya alineando a este otro medio en el que se encuentra inmerso actualmente. Por ejemplo, si viene de una colonia y va a la ciudad; entonces, de una u otra forma, se tiene que ir adecuando a las necesidades que tenga y, siento que es una forma positiva de como el alumno se va integrando (Ana, E2DM, septiembre, 2021).

Con esto, al integrar diversos elementos culturales el agente localiza lo diferente, pero no lo rechaza ni lo discrimina, tampoco acrecienta las brechas culturales y locales, buscan unirlos a través de la socialización, así como aceptar y valorar la cultura de los demás desde un plano de mediación y de igualdad. Sin embargo, en el caso del agente Darío, menciona “atacar sus deficiencias”, como si hablar con ellos de manera individual, posibilitara la socialización que estaba discursando. También, la agente Ana menciona “se vaya alienando” como si pertenecer a un entorno cultural, con otras cualidades, sea motivo para adecuarse a los requerimientos que ella solicita.

Del mismo modo, los agente Henry y y Darío mencionan que cuando un estudiante habla alguna lengua originaria

Utilizamos esa habilidad para difundir la información del plantel. Lo utilizamos como una muestra para que vayan ellos con nosotros y, ellos hablan con sus compañeritos que están en secundaria. Decimos que hablen de cosas buenas, de cómo les parece, como se les ha tratado, pero ya ellos lo externan con su lengua y, [cuando visitamos colonias] pues se ve que les agrada porque llevamos compañeritos que les externa su sentir y eso hace que esos mismos alumnos se integren a nuestro centro de trabajo, porque esa es la forma en que le buscamos lado para que llevemos alumnos a la escuela y si nos ha funcionado conforme va los tiempos; hay algunos que le da pena decir que hablan esa lengua, pero nosotros le decimos que si al ser maestro bilingüe van a tener mayor oportunidad de trabajar. Eso hace que se motiven un poco más (E3DCE, entrevista, octubre, 2021).

Cuando llevamos alumnos que hablan tzotzil a otras escuelas, ellos dicen los conocimientos que van generando en la escuela; yo sólo sé algunas palabras, pero una vez uno de mis alumnos mencionó una “mente más abierta” con eso quiero pensar que con lo que hacemos les aportamos nuevas perspectivas para abordar diferentes temáticas de la vida (E6ELC, octubre, 2021).

Con esto se percibe que las prácticas que los agentes han realizado, contribuyen a propiciar cambios de pensamiento, tal como Botero Urquijo (2015) menciona, que a través de la agencia es posible elegir qué pensar, actuar y ser activo consigo y en comunidad.

Sin embargo, también quedan en el intento de recurrir a los estudiantes que conocen alguna lengua, para atraer a otros estudiantes; pareciera ser que se preocupan más por dar la impresión de “en nuestro plantel hay alumnos que saben alguna lengua” y de esta forma, matricular a tantos estudiantes como sea posible.

En el mismo caso, en la entrevista otros agentes dijeron que

Cuando empezamos las clases normales nosotros hacemos un diagnóstico y se hacen unas dinámicas donde el alumno escribe ciertas preguntas y ellos externan de forma escrita

que es lo que les gusta y que es lo que no les gusta y como ellos quisieran que nosotros abordamos ciertos temas para que ellos se sintieran cómodos hacemos cuestionamientos antes de hacer las actividades para hacer mejor la cantidad y, aparte de eso hacemos actividades lúdicas a veces deportivas y eso hace que los mismos alumnos vayan agarrando más confianza y se vayan integrando dentro del aula y fuera del aula (Ana, E2M, septiembre, 2021).

Integrar al joven a la vida estudiantil, a la vida académica, a la vida deportiva y elevar su calidad de vida, ellos siempre deben de tener en mente que la escuela es un centro donde promovemos conocimientos, aprendizajes, habilidades que les será útil en todo momento (Magno, ED1, septiembre, 2021).

De allí, se observa que a pesar de los esfuerzos para educar desde y para la interculturalidad, estas solo son simuladoras (Boivin, Rosato y Arribas, 2004, García Canclini, 2005 y González Apodaca, 2010), en tanto no generan un diálogo y reconstrucción de significados culturales. Los sujetos se ven obligados a dejar de ser (dejar de lado la lengua materna) para relacionarse con la cultura dominante (dominar el español). Esta práctica educativa conlleva a esconder su diferencia para evitar situaciones de rechazo y discriminación, sin tomar en cuenta que al rechazar su lengua materna se rechazan los valores culturales comunitarios que son la base para la conformación de nuevas identidades.

Al recuperar la nota de campo de Ana (NC2M, septiembre, 2021) se notó que los agentes fomentaban desenvolvimiento de los estudiantes al realizar las mismas actividades para todos los compañeros, de este modo las agentes del centro EMSAD 179 refuerzan áreas que los estudiantes necesitan para tener mejor convivencia e interacción con los demás. Del mismo modo, con la nota de campo de Daniel (NC4DCSH, octubre, 2021) buscan tener claridad con respecto a los valores, sobre todo, valores humanos que tengan relación con los valores legales, para dar pauta a una convivencia organizada y armónica. En este sentido, el agente Henry

(NC3CE, octubre, 2021) mencionaba que si como maestros no dejan de marcar las diferencias pero haciéndolo de forma negativa para un sector de los estudiantes por tener ciertos rasgos, estarían afectando a los alumnos, ya que, como profesores deben tratar a todos por igual; en el trabajo debe ser igual, porque todos los involucrados son seres humanos y, a pesar de que se tienen condiciones socioeconómicas que los distinguen, se debe tener mucho cuidado para no influir negativamente en el trato a los demás. Es decir, no denigrarlos, menospreciarlos o discriminarlos.

Con este corpus recuperado, se manifiesta que los agentes implican de igual forma a todos sus estudiantes; es decir, en diferentes actividades, tareas y acciones los tratan por igual. Con la intención de que interactúen entre ellos y que enriquezcan su concepción del mundo y desarrollar otra forma de significar. Sin embargo, esto también es una limitante, pues la diferencia, pasa a ser motivo de homogeneidad y, con esto, la interculturalidad se reduce a la perspectiva relacional, donde no se atacarán las brechas ni desigualdades que existen en el entorno educativo.

4.2.3. Competencias cognitivas y emotivas: promotoras de experiencias en el CEMSaD

Para los agentes, recuperar experiencias se convierte en el vínculo que permite relacionar a otros docentes y alumnos. Así, relatar vivencias, permite considerar el pasado, para articularlo con el presente y el futuro.

Por su parte, en la entrevista el agente Henry relata

Recuerdo una vez que un alumno se acercó: porque no quería sentirse acosado por pertenecer a una lengua indígena. Pues hablamos con los demás alumnos y pues, le decimos que no traten mal a ese compañero. Creen que es diferente a su persona y si, algunos como que les cuesta entender y recaen en el juego que no les parece a ese muchacho, pero se trata de hacer todo lo posible para que las diferentes culturas o costumbres que tienen cada uno de los alumnos sean enriquecedoras. Hacemos actividades que

los integren a todos los compañeritos en el grupo. En mi caso, cuando tengo la posibilidad de que estoy mirando mezclas les digo si como lo ven, si hacemos una práctica en la tarde y, ya hacen los equipos y, hacen tal producto y, los mismos alumnos dan el punto de partida y, ya ellos, me dicen podemos hacer pan con mermelada, podemos hacer nuégado. También, podemos hacer tepache o chile en escabeche, pozol; y, entonces, todas esas actividades me sirvieron para que el alumno no se sintiera menospreciado porque ese día estuvo muy activo (E3DCE, septiembre, 2021).

La comunicación es un elemento a recuperar. Sin embargo, hablar con los alumnos una única vez, no reduce por completo los sentimientos de diferencias que podrían existir. Es notorio, la prevalencia cuando el docente ocupa el espacio y el tiempo para promover acciones de interacción, pero al flexibilizar los canales de comunicación, se produce un aprendizaje colaborativo, significativo y en comunidad. En este proceso de reflexión con la nota de campo Magno (NC1D) se recupera que en esas experiencias influyen cuestiones políticas y sociales y que responden al interés común. Teniendo el respeto y también, un buen desarrollo de la comunidad, basada en una dinámica social; allí informan valores y respetan al sistema.

Por lo anterior, se retoma a Restrepo y Rojas (2010) cuando mencionan que los dominados y oprimidos, siguen patrones. Éstos a veces, no son conscientes de ello, y a su vez, reproducen las ideologías; ocasiona que se perpetúen y se mantengan en las esferas de la vida. En este caso, en la vida de los estudiantes.

Por otro lado, en la entrevista, la agente Ana menciona dos experiencias significativas

Una experiencia que tengo grata [es] con una estudiante que tuve en la otra comunidad tzotzil. Es que iba a presentar un examen a la [Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas] UNICACH para ingeniería topográfica y, no paso su examen. Sin embargo, nos atrevimos a ir hablar con el

rector y decirle que quería una oportunidad para ingresar a la UNICACH, porque quizá, no habría pasado su examen porque se le dificultaba comprender al 100 por ciento a las preguntas y, por eso había contestado mal. Le dieron una oportunidad y ya ha hecho una maestría; y, eso es lo importante, que México es diverso en cultura; todos tenemos las mismas oportunidades de salir adelante y progresar.

Ahorita ya egresaron dos chicos tzotziles y dentro de la docencia, pues, yo los trataba por igual. Independientemente de las costumbres que ellos tengan. Ellos eran mis estudiantes, incluso uno de ellos es muy bueno en matemáticas y pues, yo lo animaba a que siguiera adelante, a que le echa más ganas; incluso uno de ellos, hasta realizo un video acerca de la lectura en su lengua indígena; y, ese video me ha servido y motivo a mis estudiantes, pues, creo que en el caso del plantel donde trabajo damos un trato por igual a los estudiantes y respetar esa cultura que él tiene o que ellos tienen (E2M, septiembre, 2021).

Desde el punto de vista de esta agente, la lengua y la cultura como origen étnico están estrechamente relacionadas a la interculturalidad, puesto que se constituyen en su núcleo de enseñanza y aprendizaje; lo cual se acentúa en la convivencia, así como, una propuesta de enseñanza del binomio lengua y cultura.

También se percibe una visión de identidad cuando mencionan “la cultura que él tiene”, como si las tradiciones que sus alumnos tienen y la lengua que practican, sean motivo de diferenciación identitaria.

En otras líneas, en la entrevista escrita la agente Ana y también Henry escribieron

Recuerdo a mis alumnos de origen indígena en el salón de clases, ellos al principio no convivían con los demás, ya que su única lengua era el tzotzil y todos dominábamos el español como primera lengua. Para ello, la escuela implementó una estrategia con los salones de los diferentes

grados, se solicitó a un docente para que en primera instancia, nos capacitará sobre lo que debíamos aprender para desempeñarnos profesionalmente en nuestra práctica educativa, y en segundo lugar, para apoyarnos en las explicaciones de manera gradual en algunas sesiones de las clases (EE2DM, marzo, 2022).

Hemos realizado actividades que no se encuentran en nuestra planeación, sino que el director nos indica fecha improvisada para ajustar nuestras actividades dentro del salón de clases. Son actividades que nos agradan a todos y nos enseñan a ser creativos y a erradicar la discriminación y fomentar valores como el respeto, por ejemplo (E3DCE, marzo 2022).

Así pues, en este proceso de recuperación de experiencias se nota que los agentes educativos buscan que paulatinamente sus alumnos se sientan incluidos; de esta forma considerar expectativas, demandas y múltiples realidades de todos los involucrados otorgan a los estudiantes sentidos de pertenencia (Zemelman Merino, 2010).

Por otro lado, en la entrevista escrita se recuperó que los agentes Daniel y Marco hicieron alusión a cuestiones de la pandemia

Desafortunadamente, no hemos tenido actividades virtuales de forma constante, puesto que nos hemos reunido de forma presencial una vez que se abrió de nuevo. Sin embargo, para no dejar a mis alumnos sin seguimiento, solicitaba ciertas actividades de reflexión como las lecturas, se me dificultaron otras actividades porque creo que son actividades que se tienen que resolver con ejemplos; principalmente en esas actividades me he centrado últimamente para promover los aprendizajes que he dejado al aire por diversas circunstancias que nos todos tenían favorables (EE4DCSH, marzo, 2022).

Los estudiantes son los protagonistas principales en el proceso de su propio aprendizaje y cada uno tiene sus particulares características que le conforman como individuo. Sin embargo, durante las clases virtuales esas características se perciben de manera diferente que en las

clases presenciales; aquí el enfoque intercultural, desde mi propia experiencia, se ve mezclado con el conjunto de valores que debe prevalecer en las sesiones virtuales, tales como la honestidad, la tolerancia y el respeto; pero siento que no es igual (EE5DEMS, marzo, 2022).

Por otro lado, con la nota de campo del agente Marco (NC5DEMS, octubre, 2021) con sus alumnos buscó fomentar la interculturalidad de diferentes maneras. Consciente que la mayoría son ajenos a ese lugar, entonces, busca la manera de enseñar para que todos aprendan a convivir, para que exista un ambiente de aprendizaje bueno en el salón de clases; se fomenta conociendo a las personas, escuchándolos, y dialogando. Por los tiempos, a veces, le es difícil escucharlos a todos en el mismo momento, pero, sí con un mensajito o llamadas ha podido comunicarse con sus estudiantes, a veces también usa el WhatsApp.

Pareciera ser que el profesor se adecua a las necesidades del contexto; sin embargo, los tiempos, el uso de internet y la pandemia han imposibilitado en mayor o menor medida el logro intercultural. De este modo, Gaitán (2011) señala que, se puede hablar de experiencias que posibilitan la reflexión, pero también, que redefinen nuestra posición ante las estructuras, es decir, el cambio y la transformación alteran nuestra posición sobre como ver las cosas.

4.3. ¿Hacia dónde se orienta el cambio intercultural?

El quehacer educativo constantemente se encuentra en disputa, por lo cual, es necesario realizar ajustes y cuestionarse sobre lo que se considera necesario; en los subapartados posteriores se abordará sobre lo que se requiere hacer para propiciar la interculturalidad.

4.3.1. Empatía intercultural en el CEMSaD 179

Por las visiones anteriores, es posible pensar en la existencia de un cambio en la forma de actuar y sentir en la educación; también en las prácticas que se realizan en el CEMSaD 179.

Una visión limitada, integracionista, lleva a considerar un cambio en las prácticas educativas que se reduce a “socializar los conocimientos que implican, después, desarrollar oportunidades de vida para los jóvenes donde valores como el respeto y la solidaridad sean inherentes en su vida y poderse integrar a una sociedad que les acepte” (ED1). Este cambio pasa por “crear nuevos estilos de aprendizaje, retomar a partir del dialecto la mejora del aula con el español”.

[Se habla de] conocer los derechos humanos, los valores que se generan en la familia y de trabajar de manera colaborativa; hablamos mucho de la solidaridad y con esto, se puede crear actividades a manera de talleres, pero no nos permiten integrar más actividades (Marco, E5DEMS, entrevista, septiembre, 2021).

Se hacen demostraciones culturales para que los alumnos no se aparten y no tengamos unas bajas académicas; eso es lo que nos interesa, que no se vayan los alumnos y de esa forma, le buscamos una manera de que ellos aprendan lo que nosotros enseñamos en castellano. Por un lado, para tener el alumno contento y [también, para] que termine su bachillerato con nosotros (Henry, E3DC1, entrevista, septiembre, 2021).

Es claro que las prácticas educativas se centran en cumplir con lo establecido en el currículum escolar y, por tanto, en el aprendizaje del español por encima de lo que el mismo agente educativo entrevistado considera un “dialecto”, así como, en la necesidad de aprender los principios de respeto y solidaridad; siempre y cuando se ejerzan para lograr la

anhelada integración, en la que se piensa, que quien tiene que cambiar es el que llega a la escuela.

Por otro lado, la agente Ana (E1DM, entrevista, septiembre, 2021) menciona

Yo creo que nos ha alcanzado la globalización y respetar la cultura de los alumnos como en el caso de las primarias. Allá ellos van de primero a cuarto grado todo en tzotzil; y, a partir de quinto y sexto llevan las clases en español. Quizá en el nivel medio donde yo estoy, pues, ha faltado tal vez eso, manejar algunos libros en su propia lengua que ellos manejan; para que haya más aprovechamiento escolar aunque sean 5 personas, pero tienen potencial y si ellos tienen herramientas que se haga de acuerdo a su cultura, mucho mejor.

Con ello, el discurso de la modernidad implicó para todos y específicamente para las minorías el distanciarse de la cultura originaria; el reconocer una lengua distinta a la propia y encasillarse en la idea de una misma identidad (Anderson, 1993). Asimismo, evocar los cambios y transformaciones que ha sufrido la educación media superior a distancia, remite invariablemente al proyecto de Estado-Nación con el fin de lograr una homogeneización cultural a nivel nacional.

Se da paso al pensamiento alternativo, las prácticas educativas interculturales buscan pasar el límite de la forma canónica del pensamiento oficial y hegemónico que a través del discurso incita nociones esencialistas y ahistóricas, que a su vez restringen la concepción de cultura. Por ende, buscan romper la colonialidad del poder, critican la cultura nacional y la modernidad así como a la heterogeneidad con espacios de la cultura occidental (Jiménez Molina, 2014).

Así, se nota que, si bien existe el deseo por intentar una lucha contra el sistema, aún se queda en intención, “eso ha faltado”; y por lo mismo, también las acciones propias para conseguirlo.

4.3.2. Necesidad de contextualizar políticas educativas

Al revisar las políticas educativas de nivel internacional, nacional y estatal, me doy cuenta que existe una descontextualización de estas para con los entornos educativos. Si bien, se menciona a la inclusión e interculturalidad como ejes de interés; no lo hay para los centros escolares.

Por su parte, cuando realizaba una observación con la agente Ana (NC2M, septiembre, 2021) se recuperó que con la interculturalidad hace efectivo el derecho a educación de calidad, fomentarla como base de una sociedad más justa e igualitaria; cuando se acepta a las personas sin excepción. Sin embargo, en cierto momento, mencionó que la institución no cuenta con apoyo de los agentes educativos de las altas esferas políticas educativas, ya que el país no da la importancia debida a las aulas de los CEMSaD.

Por consiguiente, pese a que, a través de las prácticas educativas interculturales se pretende garantizar la promoción de la diversidad cultural; concebir la idea de conectar culturas, sociedades, proyectos y, campos disciplinarios y relacionar al pensamiento decolonial con debates sobre la modernidad que incida en el campo de la educación. Se hace notorio que al mejorar el funcionamiento del CEMSaD. En este sentido con la observación que se realizó con el agente Henry (NC3CE, octubre, 2021), se recuperó, que era importante, asegurar la eficacia en el diseño e implementación de las políticas en el entorno educativo. Realizar seguimiento permanente, eficiencia y transparencia en la aplicación de recursos y rendición de cuentas; para garantizar que dichas prácticas interculturales se centren en todos los estudiantes sin distinción.

Finalmente, se hace notorio que la importancia de las relaciones interpersonales entre centros educativos y política. La comunicación, recursos y reflexiones constantes entre la propia cultura y la del resto de los implicados, es motivo para incentivar en los individuos su percepción como sujetos activos capaces de valorar actitudes de intercambio donde la

reciprocidad y el diálogo permitan interacciones afectivas, favorables y estimulen convivencias empáticas y satisfactorias para todos.

Del mismo modo, en la nota de campo Magno (NCD1, septiembre, 2021), se recuperó que hay mucho que conocer y valorar; el agente les decía a sus alumnos que, a través de políticas concretas para los sectores en específico, se podría superar, una educación que sólo pensara la interculturalidad, con las lenguas originarias. Él decía que trataba de la misma manera y con las mismas oportunidades a sus estudiantes.

En estas líneas, como bien sabemos, la práctica educativa no solo se da en las aulas, no solo en la escuela. Si vamos un poco más allá, como bien lo dijo Darío (NC6ELC, octubre, 2021) en algún momento de su clase el hecho de educar a una persona, de educar a un animal o a tus hijos, está desde que nacemos, la interculturalidad la podemos encontrar desde enseñar a mis hijos qué es un Dios, el tipo de religión, qué es un amigo, un padre, una madre; desde ahí, empezamos a ejercerla. Entonces, enfocando en la educación escolar al decir yo comparto tu opinión, pero también, tengo mi propia opinión, socializamos; eso es lo que se hace en el CEMSaD 179. Se aprende de varias formas y de diferentes fuentes, a pesar de que el discurso oficial, concibe una interculturalidad sólo se da en las paredes de la escuela.

Por ello, se hace notorio recuperar la confianza entre las definiciones de las políticas y los centros escolares como el CEMSaD 179; pues, las políticas se han diseñado desde arriba, sin considerar la visión de los agentes, su comunidad, su gente y todo, lo que para ellos es importante.

Una vez, llegado a ese consenso, se hace vital establecer un plan de seguimiento para conocer cómo va el proceso de lo ya acordado. De esta forma, se conseguiría una estabilidad normativa, donde todos los agentes han participado y, por primera vez, no han sido relegados de su entorno.

Pues si nos detenemos en este punto; con la creación del programa del modelo educativo del COBACH, se establece un currículum educativo establecido por la política educativa, sin que exista un consenso con la

sociedad, se ha diseñado un currículum general para todos los centros del COBACH, sin preocuparse por los contenidos establecidos que serán base para las planeación y actividades a realizar en las aulas escolares. Se habla de inclusión y atención a la diversidad, pero sin establecer desde qué perspectiva abordar la interculturalidad: relacional, funcional o crítica. Lo contrario pasa con el programa de lengua o lenguas; se busca la interculturalidad de manera transversal. Éste fue diseñado por directivos, docentes y alumnos de diferentes regiones bajo el mandato de una institución superior; y en todo momento hubo participaciones de alumnos, padres de familia y por supuesto, actores políticos (estos últimos, más que para proceder a la autorización y posterior aplicación). Si esto no hubiese ocurrido de esta forma, habría que superar en primer momento esta limitante, para después, superar la centralidad y homogeneidad que se mantiene en el programa. Posteriormente, buscar la manera de que los prejuicios y estigmas que se crean alrededor del mismo puedan superarse.

De ahí que se cuestione ¿cuál es el camino que está tomando la educación intercultural?

CONCLUSIONES

En México se habla de educación intercultural; existen aportes y autores que están vinculados a ese ámbito y que se dedican a su estudio. Aparecen entonces discursos y posturas que ponen en tela de juicio las intenciones de la EMS expresadas en documentos oficiales y discursos. Se reconocen relaciones asimétricas en la educación, al tiempo, que se busca construir una sociedad donde todos estén incluidos. En este sentido, las experiencias que las personas adquieren a lo largo de su vida, les permiten relacionarse con los demás, establecer contactos culturales y reconocer la diversidad, a esas experiencias quisimos tener acceso a través de este acercamiento a la realidad.

Al esbozar cuáles son las prácticas educativas interculturales que se llevan a cabo en el CEMSaD 179 fue necesario remitirse a las políticas educativas que se desprenden de la concreción de dicho proyecto. De esta forma, es posible resaltar la vinculación que debe existir de las políticas educativas interculturales con las prácticas en un entorno glocal.

La política recorre tres caminos, la formulación de discursos, la producción de información y la práctica misma. Con relación a su influencia en el CEMSaD 179, puedo expresar que los organismos internacionales promulgan legislaciones en pro de una educación intercultural. Se observa que en materia de derechos indígenas se apuesta por una sociedad democrática; sin embargo, prevalece una cultura preservacionista que

busca el fortalecimiento de las lenguas originarias, el reconocimiento de los pueblos y la revalorización de culturas.

Desde una dimensión internacional, la educación intercultural se encuentra enfocada para los pueblos originarios, se les ve como un sector vulnerable a los que es necesario ayudar y no, como uno de los agentes, de los que también se puede aprender.

Desde la dimensión estatal, las políticas se encuentran vinculadas al derecho a la educación inclusiva e intercultural. Las acciones políticas se encuentran encaminadas a transformar las relaciones de una sociedad multicultural y aminorar las desigualdades, pareciera ser más una política compensatoria que una buscando el cambio trascendental. El COBACH, por su parte, orienta sus propósitos educativos para una educación democrática al tiempo que busca reivindicar la riqueza lingüística y cultural de sus estudiantes, con mayor énfasis en algunos de sus planteles y centros EMSaD.

Estas políticas con relación a las prácticas educativas, evidencian propósitos y metas educativas de un sistema que encuentra en desajuste el reconocimiento y la atención a las necesidades. El CEMSaD 179 busca favorecer una sociedad intercultural, reconocer a los pueblos de todas las etnias y orígenes, expandir su alcance en el nivel medio superior, a través de la matrícula estudiantil total del COBACH y mejorar las relaciones y vínculos entre los actores educativos, tal es el caso del Programa lengua o lenguas. Sus creadores, construyeron una perspectiva propia sobre la educación intercultural, abierta al diálogo, alejada de la marginación y desigualdades que en la población son evidentes; privilegiar espacios educativos que reafirmen identidades y valoraciones. Por ello, este programa busca cambiar las relaciones de una sociedad nacional y todos los pueblos, ya que la lógica que subyace se refiere a que en la interculturalidad se construyen conocimientos desde el pensamiento propio a la par de compartir las otras lógicas culturales.

Los resultados obtenidos acerca de las vivencias de los agentes del CEMSaD 179, se sitúan en las prácticas interculturales en Ocuilapa de Juárez, donde se realizó la investigación.

En primer orden, se relaciona a la interculturalidad con la cultura, lengua, tradiciones y necesidades presentes de los estudiantes indígenas. En esta significación se buscan procesos de diversidad e igualdad; sin embargo, las acciones realizadas dejan entrever que se sigue un modelo educativo que responde a cánones que no corresponden al contexto en el que se aplica. Se les ve a estos estudiantes como ajenos, otros, diferentes; cuando en realidad, todos lo somos. De ahí, la necesidad de potenciar una educación intercultural que reconozca, valide y acepte las diferencias. Esta educación apuesta por superar el legado indigenista construido desde un discurso hegemónico. Es importante que las diferencias sean vistas, resaltadas y aprovechadas para crecer en la diversidad.

Del mismo modo, es necesario mencionar la violencia que se presenta en estos espacios áulicos; ya que se percibe de manera simbólica; y, ocasiona que los estudiantes se vean marginados y desplazados a pesar de estar integrados en los grupos escolares. De esta forma, cuando se integran nuevos estudiantes al centro EMSaD tienen que hacerlo adaptándose a las condiciones y normatividad establecidos, sin considerar que al interior de las aulas, algunas adecuaciones podrían ser benéficas para el aprendizaje de los educandos.

Asimismo, cuando se plantea que las prácticas que se realizan en el plantel están acordes a los planteamientos de la política educativa mexicana, se menciona con la finalidad de expresar que ciertos agentes se encuentran preocupados porque sus estudiantes reconozcan sus raíces; las valoren y dignifiquen. Los agentes son conscientes de la relación de su práctica con las vivencias cotidianas; de allí, que busquen relacionar los contenidos académicos con las esferas políticas, sociales, culturales y económicas de sus discentes.

Se puede expresar también, que los docentes innovan, crean y promueven relaciones ante las evidentes asimetrías; sin embargo se enfocan en promover habilidades cognitivas, emotivas y pedagógicas desde dimensiones interculturales. De igual forma, buscan conocer a través de su práctica otras culturas y darlas a conocer a través de su divulgación en eventos culturales internos. Se pueden apreciar habilidades sociales y empáticas en la toma de decisiones y resolución de conflictos, manejo de grupo y el fomento de pensamientos críticos y reflexivos.

Por otro lado, las actitudes, percepciones y creencias que se pueden apreciar, quedan en una educación funcional, pues existen, por parte de algunos docentes, estereotipos sobre la educación intercultural. Sin embargo, eso queda en el discurso, ya que en la práctica se devela que ellos son profesores comprometidos, activos y con ganas de trascender sus concepciones; es decir, de reconocer simplemente la multiculturalidad, a realizar acciones y construir espacios interculturales. Los resultados de esta investigación suponen la aceptación, integración y convivencia de alumnos procedentes de diferentes localidades y etnias, lo que a su vez, permite encontrar aportaciones sobre una comunicación intercultural eficiente en un entorno pluridiverso, facilitando el intercambio de las relaciones en una nueva era de las TIC's y la globalización.

En las prácticas existe un comportamiento audaz que supera el discurso que los agentes expresan. Consideran representaciones lingüísticas, festivas, gastronómicas, y encaminan acciones para establecer vínculos culturales entre todos los involucrados.

Por ello, sus prácticas atraviesan procesos cognitivos, sensitivos y emocionales que prevalecen en las acciones de organización escolar y en el aula. De esta forma, los procesos identitarios no se encuentran como esporádicos o fragmentarios, se ven beneficiados junto con el crecimiento exponencial de todos sus agentes.

Por lo anterior, se puede decir que las acciones de estos agentes se encienden en sintonía con las intenciones de promover experiencias,

relaciones y significados a la realidad de sus alumnos; en contraste, existen prácticas que se enfocan en cubrir horarios y fechas establecidas, tal y como lo marca el calendario escolar.

Debido a lo anterior, la experiencia de los agentes se va haciendo a través de la reflexión de sus prácticas; cada vivencia es única, valiosa e irrepetible. Esta reflexión situada en el contexto escolar permite, entre otras, comprender situaciones de rechazo y abandono escolar. Se menciona también que, a través de su práctica, los profesores fueron capaces de comprender la importancia de la actualización docente; ya que, a través de ella, el profesor revalora su accionar y su manera de enseñar.

Cuando mencionar que esta actualización les abrió las puertas para comprender la integración; lo hacen desde un punto de vista ajeno a su realidad; como si ellos no fueran parte de la comunidad. Pareciera ser que las herramientas que les proporciona el estudio de alguna licenciatura o posgrado adicional a su formación inicial sólo les han aportado elementos para reflexionar teóricamente sobre los procesos de inclusión, pero ha sido complicado hacerlo desde la práctica para transformarla.

Posicionarse desde la formación continua de los agentes, implica considerar la experiencia de estudio que ellos han tenido como docentes del nivel medio superior, aunque se sigue identificando que las prácticas que realizan siguen la metodología con base en su plan y programas de estudio.

El cambio de lugar de trabajo es otro elemento a considerar en el análisis realizado, ya que en el sistema educativo se producen cambios de adscripción o permutas; estos movimientos de un plantel a otro influyen en las experiencias de los profesores; algunas veces, su práctica se ve favorecida por los conocimientos que adquirió durante la estadía en algún plantel.

Las prácticas que los agentes realizan, también se enfocan en buscar la manera en que los estudiantes permanezcan en la escuela, ya que por cuestiones laborales o motivos familiares, los estudiantes dejan el CEMSaD; ocasionando que la matrícula se vea reducida, pero sobre todo,

abandonando los estudios que podrían ser herramienta importante para la construcción de su proyecto de vida; ante esta situación, los padres de familia no parecen colaborar mucho, pues pocas veces se interesan en la formación académica de sus hijos.

De esta forma, el agente o profesor hace un esfuerzo adicional para no perder al estudiante, va a visitar a los estudiantes, conversa con ellos fuera de los horarios escolares; imparte asesorías personalizadas en caso de que los estudiantes se vean preocupados por las notas de alguna materia. A veces consigue retenerlo, otras no.

En otra perspectiva, los agentes procuran reconocer las conductas de los estudiantes; esto con la intención de apoyarlos cuando lo consideren pertinente. En caso de notar en la escuela situaciones de acoso escolar, los agentes sensibilizan a los estudiantes para que la convivencia y las condiciones en las que los alumnos se encuentren, sea favorable.

Acorde con el objetivo de analizar la capacidad de agencia de los docentes para promover prácticas interculturales en el CEMSaD 179; puedo mencionar que la agencia que los profesores realizan, hace que los estudiantes cuestionen sus formas de ser, sentir y pensar, atribuyéndoles un espacio de resignificación de su realidad y vivencias.

Los agentes saben que pueden valerse de su repertorio de vivencias y conocimientos para operar de manera espontánea en sus estudiantes; por lo cual, tanto la conciencia discursiva como la construcción intersubjetiva cobran relevancia para interactuar, defender y cuestionar todo a su alrededor. Por consiguiente, las experiencias de los agentes consideran el proceso de inclusión.

En el CEMSaD 179 han asistido alumnos de comunidades tzeltales, tzotziles y zoques; los agentes no niegan el derecho a todos los estudiantes de recibir educación; la consideran elemental para que aprendan el español como elemento para superar barreras lingüísticas.

Se retoma el planteamiento de una de las agentes, cuando habla sobre la marginación que le ha sucedido como profesora; ella fue consciente de la

realidad de la comunidad; sin embargo, los miembros de la comunidad no contaban con su persistencia y ganas de querer enseñar y aprender de los demás.

En estas ideas, las prácticas de integración al interior del centro, hace que los demás se adapten a lo estipulado; de esta manera, los agentes buscan que sus prácticas integren a todo aquel que no pertenece a la comunidad. Además, situar a los estudiantes en un mismo salón de clases y sentarles frente a frente con la intención de conocerse, no provoca experiencias interculturales si tanto el discurso, como la actitud y la convivencia no han cambiado. Por consiguiente, a través de sus prácticas educativas, los docentes entrecruzan situaciones personales con las académicas; a la vez, las dinámicas en las que se encuentra el plantel educativo se deben a que consideran, entre otros, a los derechos humanos y al modelo económico que opera en la sociedad actual.

Es en este modelo donde la normatividad da significado a la práctica educativa; a través de varios lineamientos, los agentes abogan por cambiar las estructuras que los limitan; buscan mejorar sus instalaciones; planes de trabajo; programas de estudio y condiciones en las que se desenvuelven.

Los agentes identifican como necesario que los estudiantes aprendan a vivir con los demás; organizar espacios, tiempos y procurar el bienestar propio y el de los demás.

A través de la agencia, los profesores buscan una formación intercultural que atienda a la diversidad; para ello, realizan talleres, eventos culturales y autorreflexivos que involucren tanto a sus estudiantes como a sus compañeros de trabajo. Las actividades que realizan buscan, por un lado, alcanzar objetivos académicos, y, por otro, crear un puente entre culturas, donde exista la reflexión y un estar bien en sociedad.

Para finalizar, uno de los agentes educativos fue participante en la creación del Programa de lengua y lenguas que guía algunas de las prácticas interculturales en los CEMSaD; programa que está alineado a los requerimientos del sistema educativo mexicano y en donde se buscó

recuperar experiencias de otros agentes; de tal manera que los estudiantes que se inscribieran al CEMSaD, independientemente si estuviese en cualquier municipio de Chiapas, puedan recibir una formación similar y comprender los contenidos académicos.

En cuanto a las limitantes de la investigación puedo mencionar las dificultades para la realización del trabajo de campo, pues el cierre de los centros escolares por la pandemia producida por el COVID-19 no me permitió mayor acercamiento con los agentes y sobre todo, poder observar directamente algunas de las prácticas referidas por ellos. Si bien, se registran las experiencias vividas por los agentes, sus prácticas y memorias; se hace oportuno mencionar, la importancia de continuar con estudios que bosquejen de manera más amplia las realidades en las que se encuentra el CEMSaD 179, donde se hace necesaria la participación de alumnos y padres de familia.

Puedo agregar que ser un agente intercultural conlleva compromiso, dedicación y flexibilidad. La capacidad de agencia que cada profesor tenga, será el elemento base que posibilite potenciar prácticas que busquen relacionar a los demás y así mismo, sobre el significado de vivir en diversidad y sobre todo de procurar encuentros interculturales que amplíen nuestros horizontes.

Los relatos que se obtuvieron en las entrevistas permitieron conocer a los profesores; en primera instancia, se vinculó su formación profesional con los lugares de los que provenían; asimismo, se perciben las negaciones identitarias y también las diversidades lingüísticas que conocían o sabían que existían.

Las entrevistas encaminaron a los agentes a procesos de reflexión que ocasionó que ellos expresaran sus puntos de vista, alegrías, tristezas, molestias, etc.; así como las acciones en las que ellos han participado y las que les gustaría realizar para aportar a sus estudiantes en su plantel educativo.

De esta forma, expresarse, originó que los agentes se plantearan hacer propuestas para promover proyectos de colaboración entre ellos; y, para quienes ya eran partícipes, mantener el ritmo y hacer mejoras a su trabajo.

Un elemento por demás relevante, es que la mayoría de ellos expresó su compromiso por ayudar a sus estudiantes; aconsejarlos; guiarlos; y, orientarlos en los momentos necesarios.

En cuanto a las posibles líneas de investigación que se abren a partir de esta, emergen las relacionadas con la equidad, igualdad, inclusión y migración, temas por demás relevantes en la vida actual de la sociedad mexicana.

Se exhorta a otros investigadores a realizar investigaciones y continuar conociendo las implicaciones que tienen las prácticas interculturales en la educación; por la importancia que tiene el nivel medio superior como la antesala para preparar a los estudiantes en el nivel superior. De esta manera, pueden realizarse entrevistas a personas que hayan ocupado cargos políticos-administrativos-educativos, ya que, al estar más cerca de la estructuración del currículum, podrían aportarnos una visión que aún se desconoce.

Para ello, en el futuro próximo habría que hacer investigaciones de corte intercultural que superen metodologías rígidas y limitantes que imperan en estudios de este tipo. Se propone como prioritario, investigar temas de desescolarización educativa, descolonización e investigaciones que busquen la reflexión, intersección, compromiso ético, político, social y comunitario; así como aquellas que recuperen las voces de profesores, estudiantes y pueblos. Como ideal, realizar estudios desde fundamentos epistémicos, teóricos y metodológicos para una educación intercultural.

Del mismo modo, será relevante investigar como los ajustes políticos impactan en los CEMSaD y, como estos reconfiguran sus prácticas diarias. Es vital reconocer la existencia de los agentes involucrados y las estrategias que utilizan para promover la educación intercultural, así como realizar

seguimientos de egresados para conocer las influencias de estos centros en su calidad de vida.

La opinión de las familias, lo que opinan del centro escolar a donde sus hijos acuden; las estrategias de mejora que proponen; las acciones que están dispuestas a realizar; son líneas de investigación a considerar.

Por último, y no menos importante, se propone realizar estudios comparativos entre los CEMSaD; de esta manera, a partir de los resultados, plantear estrategias de colaboración que contribuyan a la educación actual.

REFERENCIAS

- Aguiló Bonet, A. J. (2011). Interculturalidad, democracia y emancipación social: algunos retos para una teoría política intercultural. *Astrolabio. Revista internacional de filosofía*, (11), 1-13. <https://www.raco.cat/index.php/Astrolabio/article/view/238947/321205>
- Agurto, J., y Mescoco, J. (2012). La comunicación indígena como dinamizadora de la comunicación para el cambio social. XI Congreso Latinoamericano de Investigadores en Comunicación. Montevideo: ALAIC. https://www.servindi.org/pdf/ALAIC_comunicaci%C3%B3nindigena2012.pdf
- Álvarez, G., J. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Anderson, B. (1993). *El origen de la conciencia nacional. Comunidades Imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, (p.63-101). México; FCE.
- Arias López, M. I. y Ortiz Ocaña, A. (2019). Currículo decolonial: Prácticas curriculares y colonialidad de la educación (Colección Ciencias Sociales). Unimagdalena.

- Ávila Fuenmayor, F. (2007). El concepto de poder en Michel Foucault. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, (53), 1-16.
<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/avila53.pdf>
- Bárcena, F. (2005). La experiencia reflexiva en educación. España: Paidós.
- Bastida, Mindahi Crescencio (2005), "Hacia la interculturalidad en las instituciones de educación superior en México", en Miguel Ángel Rodríguez (coomp.), *Foro de Educación, Ciudadanía e Interculturalidad*, México, SEP, Contracorriente, FLAPE, Observatorio Ciudadano de la Educación. 283-287.
- Banks, James (1994), *An Introduction to Multicultural Education*, Boston, Allyn and Bacon.
- Bennett, J. M., y Bennett, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An Integrative approach to global and domestic diversity. En D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training*. 147-165: Thousand Oaks, CA: Sage.
- Boivin, M. F., Rosato, A. y Arribas, V. (2004). *Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Botero Urquijo, D. (2015). Pensar la ciudadanía en forma de agencia: una apuesta desde el enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Revista Filosofía UIS*, 14(1) 55-72.
- Buendía Eisman, L., Expósito López, J. y Sánchez Martín, M. (2012). Investigación evaluativa de programas de formación profesional para el empleo en el ámbito local. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 161-179.
[ps://www.researchgate.net/publication/271073029_INVESTIGACION_EVALUATIVA_DE_PROGRAMAS_DE_FORMACION_PROFESIONAL_PARA_EL_EMPLEO_EN_EL_AMBITO_LOCAL](https://www.researchgate.net/publication/271073029_INVESTIGACION_EVALUATIVA_DE_PROGRAMAS_DE_FORMACION_PROFESIONAL_PARA_EL_EMPLEO_EN_EL_AMBITO_LOCAL)
- Byram, M., Nichols, A., y Stevens, D. (2001). Developing Intercultural Competence in Practice. *Multilingual Matters*.

- Campos y Covarrubias, G. y Lule Martínez, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60.
- Capriles Lemus, C. (2008). Modernidad, educación y violencia: rasgos distintivos de la escuela contemporánea. *Ide@s CONCYTEG*, Año 3, (36).51-61.
- Casarini Ratto, M. (2013). Teoría y diseño curricular. México. Trillas.
- Castro-Gómez, S. (2007). Michel Foucault y la colonialidad del poder. *Tabula Rasa* (6) ,153-172.
- Castro Gómez, S. (2007). *Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*. En: El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Castro Gómez, S. (2011). *Crítica de la razón latinoamericana. Segunda edición ampliada*, Bogotá, Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S. (2014). Teoría tradicional y teoría crítica. *Universitas Humanística*, 49(29), 29-41.
- Castro-Gómez, S. (2017). ¿Qué hacer con los universalismos occidentales? Observaciones en torno al “giro decolonial”. *Analecta Política*, 7(13), 249-272.
- Castro Gómez, S. (2019). *El tonto y los canallas. Notas para un republicanismo transmoderno*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre.
<http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>

- Castro Gómez, S y Mendieta, E. (eds.). (1998). *Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización al debate*. México, Miguel Ángel Porrúa.
- Castro Gómez, S; Rivera, O y Benavides, C (coords.). (1999). *Pensar (en) los intersticios: teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá, Instituto Pensar.
- Ceceña, A.E. (2008). De saberes y emancipación en De saberes de la emancipación y de la dominación. Capítulo de libro. Buenos Aires. CLACSO.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20160224040512/03cece.pdf>
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/cecen/03cece.pdf>
- Chacón Reynosa, K. J., y M Madrigal Frías, J. L. (2012). En torno al diseño de instrumentos en *El protocolo de investigación: Enfoques, métodos y técnicas en ciencias sociales y humanas*. (Pp. 159-181). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: UNACH, Facultad de Humanidades: Programa Integral de Fortalecimiento Institucional: CeCol.
- Chávez Maciel, F. y, Murguía Ángeles, M. (2010) La educación media superior a distancia en México y sus efectos para la equidad educativa. *Apertura: Universidad de Guadalajara*, 13(2).
<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/128/128>
- Chen, G. M. y Starosta, W.J. (1996) Intercultural Communication Competence: A Synthesis, en Burelson B.R. y Kunkel A.W. *Communication Yearbook*. Londres: Sage, 353-383. Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH). (2007, Julio). Reglamento de Sistema de Educación Abierta del Colegio de Bachilleres de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: H. Junta Directiva del Colegio de Bachilleres de Chiapas.

- COBACH. (2008, Mayo). Reglamento de la Sociedad de Padres de Familia del Colegio de Bachilleres de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: H. Junta Directiva del Colegio de Bachilleres de Chiapas.
- COBACH. (2012, Julio). Reglamento Interior del Colegio de Bachilleres de Chiapas (Tomo III, No 379). Periódico Oficial del Estado de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- COBACH. (2019-2024). Programa académico COBACH (2019-2024). <https://www.cobach.edu.mx/pac2019/doctos/archivogeneral.pdf>
- Coll, C. (2013). Revista Aula Innovación educativa. "El currículo escolar en el marco de una nueva ecología del aprendizaje" (219) 31-36.
- Collado Ruano, J., Madroñero Morillo, M. y Álvarez González, F. J. (2018). Educación transdisciplinar: formando en competencias para el buen vivir. *Revista Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26 (100), 619-644. [100-0619.pdf](https://doi.org/10.1007/978-66-9619-0619-0)
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2012). Pacto internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y su Protocolo Facultativo. https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/7_Cartilla_PIDES_CyPF.pdf
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2022). la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2021-01/Ley_GDNNA.pdf
- Comité de Seguimiento de la Declaración Universal de los Derechos lingüísticos (1998). Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. <https://www.nacionmulticultural.unam.mx/movimientosindigenas/docs/158.pdf>
- Costa, R. (1999). El agente social en la teoría de la estructuración de A. Giddens. ESTUDIOS, N' 11-12 Enero-Diciembre 1999 Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba.

- De Certeau, M. y Giard, L. (1999). Envío. En M. de Certeau, L. Giard y P. Mayol. *La invención de lo cotidiano 2: habitar, cocinar* [pp. 257-265]. México, D.F.: Universidad Iberoamericana.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2018). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_inclusion_personas_discapacidad.pdf
- DOF. (2019). *Ley General de Educación*. 1-74. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- DOF. (2020-2024). *Programa Sectorial de educación*. 194-320. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf
- DOF. (2021). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. 1-127. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_280521.pdf
- DOF. (2021b). Programa Institucional 2021-2024 (PI) del Colegio de Bachilleres de Chiapas. 1-207. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5618403&fecha=14/05/2021#gsc.tab=0
- DOF. (2022). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. 1-19. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>
- DOF. (2022b). *Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres*. 1-28. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH.pdf>
- Díaz-Barriga, A. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles educativos*, 27(107), 57-84. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a04.pdf>
- Díaz Barriga, A. (2019). Ponencia “La profesión docente”. IISUE UNAM. https://www.youtube.com/watch?v=_KzFPGjsnFs

- Díaz Barriga, A. y Hernández Rojas, G. (1999). *Constructivismo y aprendizaje significativo, en estrategias Docentes para un Aprendizaje significativo*, capítulo 2. McGraw Hill, México, Pp. 13-19.
- Díaz, C. (2010). *Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades*. Bogotá, Colombia: Tabula Rasa.
- Díaz Ordaz Castillejos, E. M., y Lara Piña, F. (2019). Un escenario innovador de educación intercultural crítica para la formación de investigadores. En Calvillos Barrios, J. Escenarios, heterogeneidad y nuevas perspectivas para la comprensión de la educación. (pp. 29-44) Universidad de Oriente, Puebla.
<https://www.uo.edu.mx/sites/default/files/revista/recurso/Escenarios%20heterogeneidad%20y%20nuevas%20perspectivas%20para%20la%20comprension%20de%20la%20educacion.pdf>
- Dietz, Gunther (2003), *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, España, Universidad de Granada.
- Dietz, G. (2007). La interculturalidad entre el “empoderamiento” de minorías y la “gestión” de la diversidad. Doce puntos de vista. Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid. (12), 27-46.
https://www.researchgate.net/publication/237072747_La_interculturalidad_entre_el_empoderamiento_de_minorias_y_la_gestion_de_la_diversidad/link/0046351b7bfd1da6bf000000/download
- Dietz, G. (2016). La educación intercultural bilingüe y la vivencia de la interculturalidad en familias p'urhepecha: el caso de Arantepacua, municipio de Nahuatzen, Michoacán. María de Lourdes Vargas Garduño. México, SEP-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. *Perfiles Educativos*. XXXVIII (151), 208-210.
<https://www.redalyc.org/pdf/132/13243471013.pdf>
- Dietz, G., Mendoza Zuany G. R. y Téllez Galván, S. (2009). *Multiculturalismo, Educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Universidad Veracruzana Intercultural.

- Dirección General de bachillerato (DGB). (2010b). Lineamientos de Actividades Físicas, Deportivas y Recreativas. Consultado en: https://www.dgb.sep.gob.mx/informacionacademica/actividadesparaescolares/deportivorecreativas/FILIN_AFDyR.pdf
- DGB (2010c). Lineamientos de Orientación Educativa. Consultado en: <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacionacademica/actividadesparaescolares/orientacioneducativa/FI-LOE.pdf>
- DGB (2011). Lineamientos de evaluación del aprendizaje. México, DGB, DCA, SPE, DES. Consultado en: <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacionacademica/otros/l-eval-aprendizaje.pdf>
- DGB (2018a). Lineamientos de evaluación extraordinaria. México, SEMS, DGB, DCA. Consultado en: <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacionacademica/otros/Lineam-eval-extra-FEBRERO08-2018.pdf>
- Dossier (2002). El proceso intercultural. Recuperado de <http://www.fuhem.es/ecosocial/dossierintercultural/contenido/15%20EL%20PROCESO%20INTERCULTURAL.pdf>
- Dreher, J. y López, D. (eds.) (2014). Fenomenología del poder. Bogotá: USTA.
- Educación Media Superior a Distancia (EMSaD). (2013). Centros con presencia indígena. <http://centrosemsad.blogspot.com/2013/02/emsad-con-presencia-indigena.html>
- Eklund, J. (2011). Empathy as feeling, understanding and care. Manuscript submitted for publication, Mälardalen University, School of Sustainable Development of Society and Technology.
- Escudero Escorza T. (2006). Claves identificativas de la investigación evaluativa: Análisis desde las prácticas. *Contextos educativos*. (8-9), 179-199. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2091397.pdf>

- Escudero Muñoz, J.M; Área Moreira, M; Bolívar A; Gonzáles M., T.; Guarro A; Moreno J. M y Santana P. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del Currículum*. Madrid. Síntesis Editorial.
- Esterman, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. *Apuntes desde la Filosofía Intercultural. Revista Latinoamericana*, 13(38), 347-368.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v13n38/art16.pdf>
- Fábregas, A. (2009), "Cuatro años de Educación Superior Intercultural en Chiapas", en Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina, Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas, IESALC-UNESCO. 339-349.
- Fernández Pérez, M (1992) *El currículum escolar como espacio de controversia escolar*. En *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. I. Salamanca. Sociedad Española de pedagogía.
- Foucault, M. (2012). *El poder una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). *Transformación intercultural de la filosofía*, Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad. Consorcio Intercultural.
<https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/03/1-fornet-betancourt-reflexiones-sobre-el-concepto-de-interculturalidad.pdf>
- Freire, P. (1980). *La educación como práctica de la libertad*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Frola, P. (2011). *Maestros competentes: a través de la planeación y evaluación por competencias*. México. Trillas.
- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*.
<http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidogarcialoredocarranza.html>

- García Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Gaitán, P., (2011). "Reconsideraciones sobre Anthony Giddens. Una revisión contemporánea de los conceptos de dualidad de estructura, reflexividad moderna y relación pura". En Ramírez Plascencia, J. y Morquecho G. (coordinadores). *Repensar a los teóricos de la sociedad*. México: Universidad de Guadalajara.
- Giménez, G. (2010). *Cultura, identidad y procesos de individualización*. México: Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo. UNAM.http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/625trabajo.pdf
- Giroux, H. A. (2001). "Los Profesores como Intelectuales transformativos". *Profesión Docente. Docencia* (15), 60-66.
- Gvirtz, S. & Palamidessi, M. (2011). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Gobierno de la República (2019-2024). *Plan Nacional de Desarrollo*. 1-63. <https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf>
- Gobierno del estado de Chiapas (2019). *Plan Municipal de Tuxtla Gutiérrez 2018-2021*. Periódico Oficial No.059. <https://tuxtla.gob.mx/pg/muni/archivos/Plan-Municipal-de-Desarrollo-2018-2021.pdf>
- Gobierno del estado de Chiapas. (2019-2024). *Plan Estatal de Desarrollo*. <http://www.haciendachiapas.gob.mx/planeacion/Informacion/PED/PED-2019.pdf>
- Gobierno de México. (01 de noviembre de 2020). *Educación Media Superior a Distancia (EMSAD)*. https://www.dgb.sep.gob.mx/servicioseducativos/que_es_emsad.php
- González Apodaca, E. (2010). Reseña de "Cultura comunitaria y escuela intercultural: más allá de un contenido escolar" de Yolanda Jiménez

- Naranjo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(45), 649-653. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14012507016>
- González, C. (2008). Agencia y estructura en la reivindicación marxista. Una mirada al campo de la literatura en Raymond Williams y Pierre Bourdieu. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 2(5).
- González, F. (2006), *Breve recuento de la primera universidad intercultural de México*, Col. Documentos de Investigación, México, El Colegio Mexiquense.
- Grossberg, L. (2009). El corazón de los Estudios Culturales: contextualidad, construccionismo y complejidad. *Tabula Rasa*, (10), 13-48.
- Guerra, Ernesto y María Eugenia Meza (2009), “El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)”, en Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina, Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas, IESALC-UNESCO. 215-250.
- Guerra, E. y Sandoval, E. (2007), “La interculturalidad en la educación superior en México”, *Ra Ximahi*. 3(2). 273-288.
- Gullo, B. (2008). Universidad intercultural. Modelo educativo. Casillas Muñoz, Lourdes y Laura Santini Villar. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)-Secretaría de Educación Pública (SEP), México 2006. *Trace. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*. (53) ,121-123. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423839509009>
- Gupta, A. y Ferguson, J. (2008). Más allá de la “cultura”. Espacio, identidad y las políticas de las diferencias. *Antípoda* (7). 233-256 https://www.researchgate.net/publication/41037254_Mas_alla_de_la_culturaespacio_identidad_y_las_politicas_de_la_diferencia
- Guzmán, M.A.; Meza, I.; Pascual, E. y Pinto, R. (2007) La contextualización como estrategia de construcción curricular. *Boletín de Investigación Educativa*. 22(1). Facultad de Educación, Pucch. Pp. 209- 230

- Hamui Sutton, A. y Varela Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. Investigación. *Revista investigación en educación médica*, 2(5), 55-60. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230009.pdf>
- Hernández Guillén M. (2014). La modalidad de educación media superior a distancia EMSAD como alternativa para lograr la calidad educativa en las zonas de pobreza: plantel 79 Trinitaria Chiapas. (Tesina de licenciatura de sociología por Universidad Pedagógica Nacional).
- Instituto Nacional para la evaluación de la educación (INEE) (2017). Breve panorama educativo de la población indígena. Día Internacional de los Pueblos Indígenas. México. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P3B107.pdf>
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), (2020). Zoques de Chiapas-Etnografía. Atlas de los pueblos indígenas de México. http://sic.gob.mx/ficha.php?table=grupo_etnico&table_id=39
- Jiménez Molina, C. (2014). Pensando lo occidental: aportes de Stuart Hall a la crítica de una modernidad ensimismada. En E. Restrepo (Coord.). *Stuart Hall desde el sur: legados y apropiaciones*. 23-43. Buenos Aires: CLACSO.
- Jordán, J. A. (1994) *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado* Barcelona: Paidós.
- Larrosa, J. (2002). “Experiencia y pasión” en, *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, Barcelona: Laertes. Capítulo de libro. 165-178.
- Le Bot, Y. (2006). Migraciones, fronteras y creaciones culturales. *Foro Internacional*, XLVI (3), 533-548.
- López, R. y Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Revista margen*. 61. 1-19.
- Maldonado Ledezma, I. (2010). De la multiculturalidad a la interculturalidad: la reforma del Estado y los pueblos indígenas en México. *Andamios*, 7(14), 287-319. <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v7n14/v7n14a12.pdf>

- Marcus, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 5(1), 107-114. <https://intersticios.es/article/view/6330/5750>
- Medina, A., Rodríguez, A., Ibáñez, A. (2004) *Interculturalidad: formación del profesorado y Educación*. Madrid, España, Pearson Educación.
- Mejía Castillo, H. J. (2017). La metodología de investigación evaluativa, una alternativa para la valoración de proyectos. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*. 3(5). 734-744. Recuperado de http://revista.unanleon.edu.ni/index.php/REBICAMCLI/article/view/232/pdf_9
- Mignolo, W. (2005). El pensamiento Des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto. *Revista Tristes Tópicos*. 1-29. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/146654/mod_resource/content/1/Walter%20Mignolo%20%20El%20pensamiento%20descolonial%20-%20desprendimiento%20y%20apertura.pdf
- Mignolo, W. (2006). Postcolonialidad y de-colonialidad. *Revista Sigma*. Revista de estudiantes de sociología. II semestre de 2006.
- Moll, L. (1997). Vygotski, la educación y la cultura en acción. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. 39-53.
- Moreno Mejía, L., y Alejandro García, S. (2016). Prácticas interculturales que generan espacios de paz en la comunidad escolar de la Secundaria oficial no. 0030 “Melchor Ocampo”, Temoaya, México. *Revista Ra Ximhai*, 12(3). 129-142. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811008>
- Moreno Moreno, P. y Soto Martínez, G. (2005). Una mirada reflexiva y crítica al enfoque por competencias. *Educar*, (35), 73-80. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=9917
- Organización Internacional del Trabajo (OTI) (2014). Convenio Núm. 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales

- https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (UN) (2007). Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (UN) (2015). Declaración Universal de los Derechos Humanos. https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Pansza, M. (1998). *Pedagogía y currículo*. (6ta ed.). México: Gernika.
- Pascual, E. (2011). Innovación en la construcción curricular: desafíos teóricos y prácticos en el contexto de la reforma curricular en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 29(2), 37-73. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26127/20985>
- Pérez Serrano, G. (2008). Modelos o paradigmas de análisis de la realidad. Implicaciones metodológicas. En *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos* (5ª ed.) (pp. 15-42). Madrid: La Muralla.
- Prendes Espinosa, M. (1998). *Proyecto de Tecnología Educativa*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Programa Regional de Desarrollo. (2021). Región II Valle Zoque. <http://www.haciendachiapas.gob.mx/planeacion/Informacion/Desarrollo-Regional/prog-regionales/VALLES-ZOQUE.pdf>
- Pueblos América. (2021). Ocuilapa de Juárez. <https://mexico.pueblosamerica.com/i/ocuilapa-de-juarez/>
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>

- Quilaqueo, D y Quintriqueo, S y San Martín, D (2011). Contenido de aprendizajes educativos mapuches para el marco conceptual de un currículum escolar intercultural. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(2), 233-248. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173520953013>
- Quintar, E. (2005). "Pedagogía de La dignidad del estar siendo." En Jorge Díaz Pedagogía de La dignidad del estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. Michoacán: Revista interamericana de educación de adultos, 27(1).
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Colombia: Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Maestría en Estudios Culturales, Universidad Javeriana.
- Rodríguez, N. (2007). Practicas docentes y mejora de la escuela. *Educere*. 11(39), 699-708. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35640844015>
- Rodríguez Rojo Martín (1995). La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal. España. Vilassar de Mar: Oikos-Tau editorial.
- Rasoal, C, Eklund, J., y Hansen, E. (2011). Toward a conceptualization of ethnocultural empathy. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*. 5(1), 1-13.
- Sacchi, E. (2020). Elementos para una teoría de la crueldad neoliberal: gubernamentalidad, post-fordismo, acumulación originaria y colonialidad. Dorsal. *Revista de Estudios Foucaulteanos*, (8), 11-33.
- Sacristán, G. (1991). *Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.
- Sacristán, J. (2010a). La Función Abierta de la Obra y su Contenido - ¿Qué significa el currículum? Valencia: Ediciones Morata, S. L.
- Sacristán, J. (2010b). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid: Ediciones Morata. Sagastizabal, M. (2006). *Aprender y*

- enseñar en contextos complejos*. (1ª Ed.), Buenos Aires: Ediciones Noveduc.
- Sánchez Castellón, E. B. (2018). Etnoeducación y prácticas interculturales para saberes otros. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/279/27957772015/27957772015.pdf>
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder. Sociología de las ausencias*. Montevideo, Uruguay: TRILCE, Extensión Universidad de la Republica.
- Santos, B. y Rodríguez, G. C. (editores) (2007). El derecho y la globalización desde abajo. Hacia una legalidad cosmopolita. UAM/Anthropos, capítulos I y II. 7-60.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2004). El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes: una estrategia para la reflexión y la mejora en las escuelas normales. Subsecretaría de Educación Básica y Normal: http://www.normaljuandediosrh.com/images/Archivos/Seguimiento_y_evaluacion_prcticas_docentes.pdf
- SEP (2012). Marco Curricular Común para la educación Media Superior. https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs_INEE/Reforma_Educativa_Marco_normativo.pdf
- Secretaría de educación Pública (SEP). (2015). Coordinación general de educación intercultural bilingüe. http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00001.pdf
- Secretaria de educación pública (SEP). (2016). *Educación Media Superior a Distancia (EMSAD)*. https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/emsad/pdf/FINAL_DOCUMENTO_BASE_EMSAD.pdf
- Secretaria de Educación Pública (SEP). (2017). ¿Sabes qué realiza la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe? (CGEIB) Conócela. [https://www.gob.mx/sep/articulos/sabes-que-realiza-la-](https://www.gob.mx/sep/articulos/sabes-que-realiza-la)

coordinacion-general-de-educacion-intercultural-y-bilingue-
conocela#acciones

- Schmelkes, S. (2004). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Revista Sinéctica*. (23) 26-34.
<https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/11sepSchmelke.pdf>
- Schmelkes, Sylvia (2008), “Creación y desarrollo inicial de las Universidades Interculturales en México: problemas, oportunidades y retos”, en Daniel Mato (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior, Experiencias en América Latina*, Caracas, IESALC-UNESCO, 329-338.
- Schmelkes, Sylvia (2009), “Intercultural universities in México: progress and difficulties”, *Intercultural Education*. 1(20). 19-25.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Revista Electrónica Sinéctica*, 40.
<https://www.redalyc.org/pdf/998/99827467007.pdf>
- SNIM (2021). *Sistema Nacional de Información municipal*.
<http://www.snim.rami.gob.mx/>
- Torres, A., Gómez Y., (2017). El currículo cotidiano: entre las regulaciones y la emancipación. *Educación y cultura*, 18 - 25.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). Declaración de Incheon Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Us Soc, P. (2009). La práctica de la interculturalidad en el aula. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA: Editorama, S.A.
https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_13.pdf
- Van Dijk, T. A. (2005). Política, ideología y discurso. *Quórum Académico*, 2,(2), 15-47.
<http://www.discursos.org/oldarticles/Politica%20ideologia.pdf>

- Van Manen, Max. (2003). *La investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. España: Idea Books.
- Vivas, G, M. y Gallego, G. (2008). *La inteligencia emocional. ¿Por qué y cómo desarrollarla?*. Universidad de Los Andes. Venezuela: Consejo de publicaciones.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Perú: Ministerio de educación de Perú-DINEBI, UNICEF.
- Walsh, C. (2008). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuesta (des)de el in-surgir, re-existir y revivirá*. <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito, Ecuador. Ediciones Abya Yala. 213-236.
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. En Viaña, J. *et al. Construyendo Interculturalidad Crítica*. 75-96. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas*. *Visão Global, Joaçaba*. 15(1-2), 61-74.
- Welsch, W. (2011) “¿Qué es la transculturalidad?”, en Smichdt- Welle, Friedhelm (2011) *Multiculturalismo, transculturación, heterogeneidad, poscolonialismo. Hacia una crítica de la interculturalidad*, México, Herder, pp. 11-60.
- Wenger, E (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Westbrook (1993). “John Dewey (1859-1952)”. *En Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, XXIII, (1-2) 1993, 289-305.
- Wierviorka, M. (2006). *Multiculturalismo: perspectivas y desafíos*. Universidad autónoma de México: siglo XXI.

- Williams, R. (1980). Dominante residual y emergente en Marxismo y literatura. Barcelona: Península.
- Wright, S. (1998). La politización de la “cultura” en Capítulo 3: La construcción del otro por la desigualdad. *Anthropology Today*, 14(1), 128-141.
- Yébenes Escardó, Z. (2015). Performatividad, prácticas corporales y procesos de subjetivación. *Diario de Campo*, (6-7), 70-74.
- Zárate Pérez, A. (2014). Interculturalidad y decolonialidad. *Tabula Rasa*, (20), 91-107. <https://www.redalyc.org/pdf/396/39631557005.pdf>
- Zapatero Ayuso, J. A., González Rivera, M.D., y Campos Izquierdo, A. (2017). Diseño y valoración de una investigación evaluativa. La enseñanza por competencias en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 19-34. https://www.researchgate.net/publication/313488762_Disenoy_valoracion_de_una_investigacion_evaluativa_La_ensenanza_por_competencias_en_Educacion_Fisica/fulltext/589c84c045851573881ae526/Diseno-y-valoracion-de-una-investigacion-evaluativa-La-ensenanza-por-competencias-en-Educacion-Fisica.pdf
- Zemelman Merino, H. (2010). Sujeto y subjetividad: La problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(27), 355-366.

ANEXO 1 GUÍA DE ENTREVISTA

Esta entrevista está hecha con la finalidad de conocer **las experiencias** de los agentes educativos, sobre la interculturalidad que existe en el programa de estudio de nivel medio superior. Es importante mencionar que **todas las experiencias que usted comparta son valiosas**. Finalmente, los resultados obtenidos en esta entrevista serán de gran ayuda para el desarrollo de la elaboración de tesis. De antemano, les anticipo las gracias.

Presentación

1. ¿Cuál es su nombre?
2. ¿Cargo que desempeña en el CEMSaD?

Inicio: La significación de la interculturalidad

1. ¿Qué es para usted la interculturalidad?
2. ¿Qué hacer para que la práctica educativa sea intercultural?
3. Si tuviera que mencionar aspectos positivos de la interculturalidad, ¿cuáles serían?
4. Si tuviera que mencionar aspectos negativos de la interculturalidad, ¿cuáles serían?

Desarrollo: La agencia y la práctica educativa

1. De acuerdo con su experiencia, ¿qué problemas y beneficios se han presentado en su práctica con respecto a la diversidad cultural?
2. ¿Qué hacen ustedes para trabajar desde una perspectiva intercultural?

Cierre: Cambio escolar

3. ¿Cómo le gustaría que se abordara la interculturalidad en la escuela?

ANEXO 2 CUESTIONARIO

Este cuestionario está hecho con la finalidad de profundizar en las experiencias previamente expresadas por parte de los agentes educativos de la Educación Media Superior a Distancia (EMSaD), en el plantel 179 "Ocuilapa de Juárez" del municipio de Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas, sobre la interculturalidad que existe en este espacio educativo. Es preciso mencionar que toda información que usted comparta es valiosa e importante. Finalmente, los resultados obtenidos en esta entrevista escrita serán de gran ayuda para el desarrollo de la elaboración de tesis. De antemano, les anticipo las gracias.

Presentación

¿Cuál es nombre?

Cargo que desempeña:

Significación

1. Narre experiencias vividas o que le fueron compartidas y que son una base para fomentar la interculturalidad en su práctica educativa.

2. Describa al menos una actividad intercultural en la que ha participado durante su servicio como profesor.

3. Relate como aplica usted el enfoque intercultural en los cursos virtuales del CEMSaD.

4. Comparta consejos que usted aplica y que recomendaría para impulsar la práctica educativa intercultural.

Agencia

5. Describa de qué elementos usted se apoya para fomentar la interculturalidad en el CEMSaD.

6. Narre cómo se refleja en sus alumnos las prácticas educativas interculturales que usted realiza.

Cambio escolar

7. Relate qué cambios o adecuaciones ha realizado en el CEMSaD para fomentar la interculturalidad.

8. Narre al menos un ejemplo en la que adecuó su estilo de enseñanza para aprovechar las cualidades de los alumnos culturalmente diferentes y la manera de fomentar la interculturalidad.

ANEXO 3 NOTA DE CAMPO

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN ESTUDIOS CULTURALES
NOTAS DE CAMPO**

NOMBRE DEL ESTUDIANTE

José María Cruz García

DIRECTOR DE TESIS

Dr. Rigoberto Martínez Sánchez

TÍTULO DEL PROYECTO

Prácticas educativas interculturales en el nivel medio superior. Una ventana de posibilidad a la inclusión.

Agente a observar: _____ E4DCSH _____ Fecha de observación: ____21/09/21_____

EVENTO	OBSERVABLE	COMENTARIO

ANEXO 4. PLANTELES CEMSAID UBICADOS EN ZONAS RURALES E INDÍGENAS

No. Progresivo	Nombre del Plantel	Año de apertura	Tipo de Población	Municipio	Coordinación
1	80 Francisco I. Madero	2002	Rural	Tecpatan	Centro Norte
2	81 Miguel Hidalgo	2002	Indígena	Palenque	Norte
3	84 Maravilla Tenejapa	2002	Indígena	Maravilla Tenejapa	Sierra Fronteriza
4	55 La Gloria	2003	Rural	Ixtapangajoyá	Centro Norte
5	88 San José Maspac	2003	Indígena	Francisco León	Centro Norte
6	91 Lázaro Cárdenas	2003	Rural	La Trinitaria	Sierra Fronteriza
7	92 San Lucas	2003	Rural	San Lucas	Centro Frailesca
8	94 Pojool Chiquinival	2003	Indígena	Chilón	Selva
9	95 Cenobio Aguilar	2003	Rural	Salto de Agua	Norte
10	97 Río Blanco	2003	Rural	La Independencia	Sierra Fronteriza
11	101 Rafael Cal y Mayor	2004	Rural	Cintalapa	Istmo Costa
12	107 San Quintín	2004	Indígena	Ocosingo	Selva
13	108 Nuevo Momón	2004	Indígena	Las Margaritas	Sierra Fronteriza
14	110 Jerusalén	2004	Indígena	Las Margaritas	Sierra Fronteriza
15	112 Lázaro Cárdenas	2004	Rural	Palenque	Norte
16	113 Ignacio Zaragoza	2004	Indígena	Salto de Agua	Norte
17	117 Estación La Unión	2004	Rural	Palenque	Norte
18	119 San Pablo Huacano	2004	Rural	Ocoatepec	Centro Norte
19	120 Nachig	2004	Indígena	Zinacantan	Altos
20	121 San Antonio Buena Vista	2004	Rural	La Independencia	Sierra Fronteriza
21	122 La Gloria	2004	Rural	La Trinitaria	Sierra Fronteriza
22	124 Pueblo Nuevo Sitalá	2004	Indígena	Simojovel	Altos
23	125 Roberto Barrios	2004	Rural	Benemérito de Las Américas	Norte
24	126 Nuevo Orizaba	2004	Rural	Benemérito de Las Américas	Sierra Fronteriza
25	134 San Cayetano	2005	Rural	El Bosque	Altos
26	137 Chalam	2005	Indígena	Mitontic	Altos
27	141 Rincon Chamula	2005	Indígena	Pueblo Nvo. Solistahuacán	Centro Norte
28	150 Benito Juárez	2006	Indígena	Tumbalá	Selva Norte
29	151 Ignacio Allende	2006	Indígena	Tumbalá	Selva
30	153 Gral. Francisco Villa	2006	Rural	Ocozocuatla	Centro Frailesca

No. Progresivo	Nombre del Plantel	Año de apertura	Tipo de Población	Municipio	Coordinación
31	155 Majosik	2006	Indígena	Tenejapa	Altos
32	160 Libertad Jolnishie	2008	Indígena	Tila	Selva Norte
33	161 Cacateel	2008	Indígena	Chilon	Selva
34	162 Rómulo Calzada	2008	Rural	Tecpatan	Centro Norte
35	163 Agua Blanca Serrania	2008	Rural	Palenque	Norte
36	165 Benito Juárez	2008	Rural	Jiquipilas	Istmo Costa
37	166 Adolfo López Mateos	2008	Rural	Cintalapa	Istmo Costa
38	167 La Virginia	2008	Indígena	Ocosingo	Selva
39	169 Luis Espinosa	2008	Indígena	Altamirano	Selva
40	170 Sombra Carrizal	2008	Rural	Huituipan	Altos
41	171 San Andrés Duraznal	2008	Indígena	San Andrés Duraznal	Centro Norte
42	172 La Ceiba	2008	Indígena	Simojovel	Altos
43	173 Guaquitepec	2008	Indígena	Chilon	Selva
44	174 Peña Limonar	2008	Indígena	Ocosingo	Norte
45	175 Chiloljá	2008	Indígena	San Juan Cancuc	Altos
46	178 Estación Tuzantán	2008	Rural	Tuzantán	Costa
47	180 Los Pozos	2008	Indígena	Huixtan	Altos
48	182 Tacuba Nueva	2008	Indígena	Chilon	Selva Norte
49	183 Pamal Navil	2008	Indígena	Chilon	Selva
50	184 Placido Flores	2008	Indígena	Ocosingo	Selva
51	185 Santo Domingo	2008	Indígena	Ocosingo	Norte
52	186 Dr. Samuel León Brindis	2008	Indígena	Palenque	Norte
53	187 Nueva Galilea	2008	Indígena	Palenque	Norte
54	188 Dos Arroyos 2a Sección	2008	Rural	Salto de Agua	Norte
55	191 Cintalapa	2008	Indígena	Salto de Agua	Norte
56	193 Puerto Rico	2009	Indígena	Altamirano	Selva
57	194 El Tzay	2009	Indígena	Oxchuc	Altos
58	195 Aurora Esquipulas	2009	Rural	Panthelo	Altos
59	196 Stenlejsotztetic	2009	Indígena	San Andrés Larrainzar	Altos
60	197 Sibaniija Pocolum	2009	Indígena	Tenejapa	Altos

<i>No. Progresivo</i>	<i>Nombre del Plantel</i>	<i>Año de apertura</i>	<i>Tipo de Población</i>	<i>Municipio</i>	<i>Coordinación</i>
61	198 Efrain A. Gutiérrez	2009	Rural	Comitan	Sierra Fronteriza
62	199 Pablo L. Sidar	2009	Rural	Chicomuselo	Sierra Fronteriza
63	200 Francisco I. Madero	2009	Rural	La Trinitaria	Sierra Fronteriza
64	204 Tzobojitile Jotoaquil	2009	Indígena	Chilon	Selva Norte
65	205 Balaxthe	2009	Indígena	Ocosingo	Selva
66	206 El Tumbo	2009	Indígena	Ocosingo	Norte
67	207 Ixcán	2009	Indígena	Ocosingo	Sierra Fronteriza
68	208 Nazareth	2009	Indígena	Ocosingo	Selva
69	209 Ubilio García	2009	Indígena	Ocosingo	Norte
70	210 Venustiano Carranza	2009	Indígena	Ocosingo	Selva
71	211 Chulum Juárez	2009	Indígena	Tila	Selva Norte
72	212 El Pozo	2009	Indígena	San Juan Cancuc	Altos
73	217 Soconusco	2009	Rural	Acapetahua	Costa
74	242 Luis Espinosa	2009	Rural	Bochil	Centro Norte
75	243 Ángel Albino Corzo	2009	Rural	Copainala	Centro Norte
76	244 Aztlán	2009	Rural	Ixtapa	Centro Norte
77	246 Nuevo Volcán Chichonal	2009	Rural	Juárez	Centro Norte
78	255 Puerto Madero	2009	Rural	Tapachula	Costa
79	256 Amatenago del Valle	2009	Rural	Amatenango del Valle	Altos
80	257 Nueva América	2009	Indígena	Chicomuselo	Sierra Fronteriza
81	263 Francisco I. Madero	2009	Rural	Las Margaritas	Sierra Fronteriza
82	266 Amatitlan	2009	Rural	Maravilla Tenejapa	Sierra Fronteriza
83	272 Nueva Esperanza Progresista	2009	Rural	Palenque	Norte
84	273 Las Delicias	2009	Rural	Palenque	Norte
85	274 Agua Blanca	2009	Rural	Salto De Agua	Norte
86	275 Venustiano Carranza	2009	Rural	Altamirano	Selva
87	276 Ramon F. Balboa	2009	Indígena	Ocosingo	Selva
88	277 San Jacinto	2009	Rural	Ocosingo	Selva
89	278 Las Tazas	2009	Rural	Ocosingo	Selva
90	279 Temó	2009	Rural	Chilón	Selva Norte

<i>No. Progresivo</i>	<i>Nombre del Plantel</i>	<i>Año de apertura</i>	<i>Tipo de Población</i>	<i>Municipio</i>	<i>Coordinación</i>
91	280 Aldama	2009	Rural	Aldama	Altos
92	281 Santiago El Pinar	2009	Rural	Santiago El Pinar	Altos
93	283 Hidalgo Joshil	2010	Indígena	Tumbala	Selva Norte
94	284 Emiliano Zapata	2010	Indígena	Tumbala	Selva Norte
95	158 Nueva Palestina	2011	Rural	Ángel Albino Corzo	Centro Frailesca
96	247 Flor de Cacao	2011	Indígena	Benemerito de Las Americas	Norte
97	285 Sacun Cubwitz	2011	Indígena	Chilon	Selva
98	287 Plátanos	2011	Indígena	El Bosque	Altos
99	290 Rafael Ramírez	2011	Indígena	Las Margaritas	Sierra Fronteriza
100	291 San Caralampio	2011	Indígena	Ocosingo	Selva
101	292 San Salvador	2011	Indígena	Ocosingo	Selva
102	293 San José Chapayal	2011	Indígena	Pueblo Nvo. Solistahuacan	Centro Norte
103	294 El Jardín	2011	Indígena	Simojovel	Altos
104	295 Nuevo León	2011	Indígena	Teopisca	Altos
105	296 Zequentic	2011	Indígena	Zinacantan	Altos
106	297 Amatenango de La Frontera	2012	Rural	Amatenango de La Frontera	Sierra Fronteriza
107	298 San José Las Chicharras	2012	Indígena	Bella Vista	Sierra Fronteriza
108	299 Pajaltón Bajo	2012	Indígena	Chamula	Altos
109	300 San Pedro Pedernal	2012	Indígena	Huixtán	Altos
110	301 Vicente Guerrero	2012	Indígena	Las Margaritas	Sierra Fronteriza
111	302 José María Morelos	2012	Rural	La Trinitaria	Sierra Fronteriza
112	303 Patihuitz	2012	Indígena	Ocosingo	Selva
113	304 Profesor Roberto Barrios	2012	Indígena	Palenque	Norte
114	305 San Isidro Las Banderas	2012	Indígena	Pantepec	Centro Norte
115	307 Shotic	2012	Indígena	Tila	Selva Norte
116	308 Aguacatenango	2012	Rural	Venustiano Carranza	Altos

Fuente: Retomado de EMSaD (2013).