



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
CAMPUS VI**

**Interculturalidad:  
De la conceptualización  
a la práctica pedagógica en el aula**

Tesis  
Que para obtener el grado de  
Maestra en Estudios Culturales



Presenta

Lizzet Cecilia López Bravo

Directora de Tesis

Dra. Nancy Leticia Hernández Reyes







**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES**  
**CAMPUS VI**

**Interculturalidad:**  
**De la conceptualización**  
**a la práctica pedagógica en el aula**

Tesis

Que para obtener el grado de  
Maestra en Estudios Culturales

Presenta

Lizzet Cecilia López Bravo

Directora de Tesis

Dra. Nancy Leticia Hernández Reyes



FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI  
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO  
ÁREA DE TITULACIÓN



F-FHCIP-TM-016

AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS/MAESTRIA

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, septiembre 25 del 2015.

Oficio No. CIP/419/15.

**C. LÓPEZ BRAVO LIZZET CECILIA**

Promoción: 3<sup>a</sup>

Matrícula: 13061011

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 grado de la Maestría en Estudios Culturales, para la defensa de la tesis intitulada:

“INTERCULTURALIDAD: DE LA CONCEPTUALIZACIÓN A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL AULA”.

Se le autoriza la impresión de seis ejemplares impresos y tres electrónicos (CDs), los cuales deberá entregar:

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

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

*“Por la Conciencia de la Necesidad de Servir”*

**MTRO. GONZALO ESTEBAN GIRÓN AGUIAR**

Director



Vp. Bo.

**DRA. EMY JOSEFA ROBLERO VILLATORO**

Coordinadora

C.c.p.- Expediente/Minutario.



Este trabajo de investigación fue realizado gracias al financiamiento que recibí como becario 290936 de la Maestría en Estudios Culturales de la Universidad Autónoma de Chiapas, otorgado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, durante el período 01 de agosto 2013 al 31 de julio 2015, y a la beca mixta durante el periodo 01 de febrero al 31 de mayo de 2015, en la Universidad Pedagógica de Bogotá, en Bogotá Colombia.

Agradecimientos por su apoyo y respaldo a mi proceso de formación personal y profesional:

Un reconocimiento especial a **lxs participantes internos** del presente trabajo de investigación, por haber compartido la información y su tiempo conmigo

A mi **madre** por siempre darme palabras de aliento y desafiarme en la consecución de mis metas

A mi **esposo** por acompañarme y estar allí siempre

A mis **hijos**, por ser parte de mi crecimiento y madurez, por acompañarnos aun con la distancia de por medio

A mis **hermanxs** por ser parte de mi vida y motivación

Y especialmente a todxs los **profesores** que me mostraron los caminos y me dejaron elegir, por su respaldo y apoyo incondicional. UNACH (México)-UPN (Bogotá)

## Índice de contenido

|   |    |
|---|----|
| Introducción.....   | 11 |
| Capítulo I Hacia la construcción de una práctica pedagógica intercultural .....               | 31 |
| 1.1 Políticas en materia de diferencia cultural y educación .....                             | 31 |
| 1.1.1 Institucionalización de los asuntos indígenas.....                                      | 36 |
| 1.1.2 Oportunidades educativas para la población indígena.....                                | 42 |
| 1.2 Modelos y reformas educativas .....   | 43 |
| 1.2.1 Nuevas visiones para la educación indígena en el país.....                              | 45 |
| 1.2.2 La noción de diversidad como política de servicio .....                                 | 46 |
| 1.3 Formación y actualización docente.....  | 51 |
| 1.3.1 La formación del profesorado de educación indígena.....                                 | 55 |
| 1.3.2 La actualización docente: el tema de diversidad cultural y su llegada a la escuela..... | 58 |
| 1.4 La Diversidad Cultural en los planes y programas.....                                     | 60 |
| 1.5 Las metodologías para la enseñanza en educación indígena .....                            | 62 |
| A manera de síntesis.....   | 65 |
| Capítulo II Del presente al futuro de la práctica pedagógica: el modelo crítico.....          | 67 |
| 2.1 La escuela emancipadora.....  | 68 |
| 2.1.1 Orígenes de la pedagogía crítica .....  | 68 |
| 2.1.2 La escuela como reproductora del sistema hegemónico .....                               | 70 |
| 2.1.3 La escuela como promotora de conciencias .....  | 73 |
| 2.2 Una propuesta pedagógica para la interculturalidad.....                                   | 78 |
| 2.2.1 ¿Interculturalidad?.....  | 80 |

|   |     |
|---|-----|
| 2.2.2 Modelo pedagógico y de formación docente para la interculturalidad.....                             | 87  |
| 2.2.3 El sujeto como agente en la construcción de una práctica pedagógica para la interculturalidad ..... | 89  |
| 2.2.4 Nociones de sujeto desde el ámbito pedagógico .....   | 93  |
| 2.2.5 Actitudes docentes .....  | 99  |
| 2.3 ¿Proyecto educativo intercultural? Una apuesta desde la educación indígena .....                      | 100 |
| 2.3.1 Práctica pedagógica al interior del aula.....   | 104 |
| A manera de síntesis.....   | 112 |
| Capítulo III. La IAP como proceso metodológico en el terreno comunitario de la educación indígena .....   | 115 |
| 3.1 Metodología comunitaria.....  | 118 |
| 3.1.1 Fundamentos epistémicos .....   | 122 |
| 3.1.2 El carácter participativo en la investigación.....  | 125 |
| 3.2 Estrategias e instrumentos .....  | 127 |
| 3.2.1 Diálogo permanente .....  | 128 |
| 3.2.2 Taller .....  | 130 |
| 3.2.3 Observación .....   | 132 |
| 3.2.4 Entrevistas .....   | 134 |
| 3.3 La ruta de las escuelas multigrado .....  | 136 |
| 3.3.1 Relaciones con autoridades educativas de la zona escolar 001 .....                                  | 137 |
| 3.3.2 Dádivas y obstáculos en el terreno .....  | 138 |
| 3.3.3 Ajustes al trabajo en terreno escolar. Actividades con estudiantes.....                             | 138 |
| 3.4 El contexto de la zona escolar 001 .....  | 142 |



|  |     |
|--|-----|
| 3.4.1 Actividad económica, religión, lengua materna .....  | 144 |
| A manera de síntesis.....  | 145 |
| Capítulo IV Una ruta por trazar: construir una propuesta educativa para la interculturalidad ..... | 147 |
| 4.1 Interculturalidad concepciones asumidas por los docentes .....                                 | 149 |
| 4.1.1 ¿Qué entienden los docente por Interculturalidad? .....                                      | 156 |
| 4.1.2 El sujeto desde la concepción del docente de aulas multigrado .....                          | 160 |
| 4.2 Práctica pedagógica, construcción docente.....   | 165 |
| 4.2.1 Práctica pedagógica reproductora o transformadora: Relaciones de poder .....                 | 170 |
| 4.2.2 Construyendo una propuesta educativa intercultural .....                                     | 176 |
| 4.3 Actitudes docentes .....   | 187 |
| 4.3.1 El conocimiento del otro u otros .....   | 189 |
| 4.3.2 Expresiones socioafectivas .....   | 193 |
| 4.3.3 Interacciones y construcciones comunicativas en la práctica pedagógica áulica.....           | 195 |
| 4.3.4 Expectativas de aprendizaje respecto a los estudiantes .....                                 | 200 |
| 4.3.5 Empatía.....   | 203 |
| 4.3.5 Ambiente de aula .....   | 207 |
| 4.4 Formación docente para la interculturalidad .....  | 208 |
| 4.4.1 Equipo de la supervisión .....   | 221 |
| Conclusiones.....  | 229 |
| Proyecciones y posibilidades .....   | 240 |
| Bibliografía .....   | 246 |

Anexos ..... 252

## Introducción

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, la modalidad de Educación Indígena, específicamente hablando, la modalidad de “aulas multigrado” no cuenta con una metodología especializada y acorde a las necesidades y características de los grupos que la integran, pues hasta ahora los planes y programas, estrategias y actividades, así como la metodología y libros de texto, son retomados del modelo de organización completa<sup>1</sup>; por otro lado no se brinda una capacitación en el área de atención a las diversidades e interculturalidad, así como aspectos que caracterizan a los grupos de estudiantes; cabe aclarar que desde el año 2006 se cuentan con un manual de apoyo, la Propuesta Metodológica para Aulas Multigrado 2005, en donde se presentan algunas estrategias propias para el intercambio de información al interior del grupo, pero que desafortunadamente, no todos los profesores la conocen y cuentan con ella<sup>2</sup>.

Las prácticas pedagógicas desarrolladas en estos espacios educativos no han mostrado los logros esperados por el sistema, prueba de ello son los resultados de las evaluaciones a nivel nacional, en donde se ubica a la modalidad con los resultados más bajos; además que la mayoría de los estudiantes no logran consolidar los aprendizajes y mucho menos significarlos a su vida cotidiana, las competencias de lectoescritura en el idioma español son a nivel funcional, y el dominio de la lengua originaria es incipiente en lo correspondiente a la lectoescritura; por otro lado, por parte de los estudiantes, no existen expectativas de continuar sus estudios, y si las tienen son pospuestas por intenciones laborales en el caso de los estudiantes hombres, quienes se emplean como choferes, albañiles, vendedores; para las mujeres, éstas dependerán de las decisiones del padre de familia, pues su

---

<sup>1</sup> Escuelas primarias que cuentan con seis grados escolares, con un profesor al frente de cada grupo, con un director al frente del equipo de docentes.

<sup>2</sup> Entrevista ATP's de la zona 58 de San Juan Chamula, Es un buen compendio de estrategias, producto del trabajo de diversos maestros y compilado por la SEP, pero no todos lo conocen y los pocos que lo tienen ni lo usan; los profesores refieren que faltan las instrucciones de cómo llevarlas a cabo, pues muestra la estrategia más no los pasos (INED, Proyecto Escuela Nueva, 2008-2012).

futuro inmediato está enmarcado en el cumplimiento de expectativas sociales, como la posibilidad de casarse, limitando su futuro a actividades del hogar, dentro de las que están los cuidados de la pareja, hijos y la elaboración de artesanías para su venta. (INED, 2008-2012).

Por otro lado los docentes expresan que tienen muchas limitaciones y dificultades para atender diversos grados a la vez, porque no cuentan con las capacitaciones y actualizaciones adecuadas, carecen de materiales, además de las dificultades contextuales de las localidades rurales en donde se ubican las escuelas de educación indígenas y bilingües, subsistema al que pertenecen las primaria de aulas multigrado participantes en la presente investigación, a las que se trasladan los profesores procedentes de la ciudad de San Cristóbal y en donde radican.

Las políticas educativas hasta la fecha, se han ocupado del proceso de castellanización de las comunidades indígenas, bajo el argumento de incorporarlos a la Identidad Nacional, es decir, actitudes de reconocimiento y respeto de los símbolos patrios, ser hablante del idioma nacional (español), respetar y cumplir las garantías individuales y colectivas, entre otras cosas, dejando de lado las diferencias culturales e interétnicas de los diversos grupos socioculturales que conforman este país plural y diverso. Lo que ha impactado directamente al profesorado, pues se ha apropiado de la cultura nacional occidentalizada que ha puesto en entredicho su propio origen, es decir, de alguna manera han sobrepuesto prácticas y costumbres occidentalizadas ante experiencias originarias, el docente quién se ha formado profesionalmente en el modelo nacional, enmarca las experiencias personales y profesionales dentro del sistema, pasando a ser un reproductor del sistema político, económico y cultural, manifestando así su asimilación e integración al sistema hegemónico.

El modelo educativo en el que el profesor se desarrolla profesionalmente tiene la denominación de Educación Indígena y Bilingüe, en la práctica no se cumple, pues las actividades pedagógicas se desarrollan en el idioma español y solo durante una hora a la semana éstas se ocupan del perfeccionamiento de la lengua originaria; la poca importancia que se le da a la enseñanza de la lengua materna responde por un



lado a los procesos desventajosos que se le han otorgado a las lenguas y a las culturas originarias en el país, así como a los intereses de los actores educativos (padres y profesores), quienes quieren que los estudiantes logren el dominio de la segunda lengua, para tener mayores oportunidades de encajar en el mercado laboral de las ciudades aledañas a las comunidades, además de que para el profesor es más cómodo respecto al diseño de los planes de aula, en lugar de tener que construirlos desde dos cosmovisiones diferentes, la propia y la ajena, esta última de las visiones del mundo que ahora refleja los modos de sentir y pensar, así como de guiar el ejercicio profesional del profesor, aunque ello signifique alejarlo de su propio origen, ahora los diseña desde la visión occidentalizada, desde donde se justifica el uso del español como la lengua ideal para los propósitos de los mismos.

México desde sus políticas educativas se ha ocupado por unificar a la nación en una sola cultura, lo que explica que el modelo de enseñanza, las metodologías, los planes y programas, y los materiales se enfoquen a la formación de ciudadanos reproductores y garantes del mantenimiento del modelo político económico de la nación. Modelo educativo que el profesor tiene registrado como vivencia en su propia formación como educando homogeneizado; que ahora al llegar a las aulas como el responsable de los procesos de enseñanza, con materiales, contenidos, ejercicios y objetivos educativos marcados desde el sistema que orientan su desempeño como profesional de la educación; le permiten ser el reproductor y de alguna manera garantizar la formación de futuros reproductores del sistema político, económico y cultura; promoviendo el limitado acceso a todas las oportunidades ofertadas por una cultura dominante.

Instituciones a nivel internacional han propuesto y señalado la necesidad de valorar y respetar las diversidades culturales dentro de la nación, lo que ha llevado a los dirigentes del país a proponer y ajustar leyes que regulen, reconozcan, promuevan y fortalezcan dicha situación, dictando normas y acuerdos para la promoción de una convivencia armónica y de respeto entre culturas, por otro lado, y como un proceso más complejo y completo, propio para las características de pluralidad étnica, en países Latinoamericanos se han desarrollado diversas iniciativas, educativas y

sociales que proponen el diseño de modelos políticos y sociales que respondan a las características de diversidad de las naciones, desde donde se promueve el diálogo entre culturas y la convivencia en valores comunes a éstas, que permitan la construcción de espacios de interacción e interrelaciones armónicas para la producción de conocimientos en igualdad de condiciones que procuran el crecimiento y fortalecimientos de las culturas de manera equitativa.

Es importante señalar que en México existen iniciativas en torno al reconocimiento de las diferencias interétnicas, iniciativas gubernamentales, así como por parte de la sociedad civil, estas iniciativas se encuentran enmarcadas en temáticas de reconocimiento de las diferencias y que desarrollan actividades de asistencialismo, como es el caso de programas alimentarios, de infraestructura en viviendas, capacitación para la producción agrícola, etcétera; programas que con propuestas y prácticas ajenas a las de las poblaciones atendidas, no son sostenibles, ni autosustentables, pues contradicen y violentan algunas de las prácticas, usos y costumbres ancestrales; por lo que los avances en materia de interculturalidad en el país, aún distan mucho para su diseño, sobre todo si no se supera la visión de considerar a otros como los necesitados de conocimiento y que tienen que cambiar, para elevar su calidad de vida, y por ende construir una visión de unidad nacional en el país, desde donde se promueva la participación activa, la escucha y el diálogo entre culturas, que de voz a todos y propicie la construcción de proyectos y programas propios para la participación colectiva y que responda a las necesidades sentidas por cada grupo cultural.

Las políticas nacionales han fortalecido el marcaje de las diferencias entre las personas pertenecientes a diferentes culturas, prueba de ello es la situación de las escuelas de educación indígena, que para empezar a enunciar las desigualdades, diremos que los presupuestos asignados a este subsistema, son los más bajos, las oportunidades de formación docente y actualización son limitadas y enfocadas al desarrollo de planes y programas preestablecidos por la SEP, caracterizando al docente como el que limita su desempeño al desarrollo dicha propuesta y que no requiere de una intervención profesional, que signifique un desafío intelectual, por lo

que se ha acomodado a seguir los pasos allí expuestos y pensar el programa pedagógico como un cúmulo de recetas a desarrollar, sin que se vean o afloren las intervenciones que éste intelectual propone para ajustar las actividades a los intereses de la comunidad educativa; por lo que el docente tiene dificultades a la hora de reconocer sus aportaciones al modelo pedagógico y duda de si su intervención forma parte de los resultados logrados.

Por todo lo anterior, en el afán de reconocer el esfuerzo y participación de los actores en este subsistema, la presente investigación se centra en el análisis del concepto de interculturalidad que los docentes han construido y apropiado, al igual que la relación entre estas concepciones y sus prácticas pedagógicas de aula.

Quienes como docentes de aulas multigrado, se cuestionan si reconocen, respetan, fortalecen y promueven las diferencias culturales, propias y de los estudiantes a su cargo, así como también dudan de si integran a los planes los intereses y motivaciones que los estudiantes y padres de familia expresan en relación a los ejercicios académicos, se cuestionan si han dado pasos en la construcción de espacios propios para el diálogo entre culturas, por otro lado, se preguntan qué tanto sus acciones responden a las nuevas políticas educativas para construir espacios educativos propios hacia una pedagogía intercultural, preguntándose qué caminos hay por recorrer, qué aspectos de su formación y actualización aún hay que consolidar y cómo transformar su práctica, qué vínculos y gestiones faltan por incorporar y sobre todo cómo hacer todo esto, es decir, cuál es la ruta hacia la que hay que transitar.

La presente investigación se desarrolla con actores de centros escolares de educación indígena bilingüe, es decir, con docentes de aulas multigrado de la zona escolar 001, con sede en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, dichos centros escolares se encuentran ubicados en algunas de las localidades de los municipios de Zinacantán, Teopisca y San Cristóbal.

La problemática a investigar surgió en el marco de un proceso de formación y acompañamiento en terreno así como búsqueda de mecanismos, estrategias y

adecuaciones metodológicas para el ejercicio áulico, en la modalidad multigrado; es decir, es el producto de reflexiones en encuentros de intercambio de acciones individuales y grupales, análisis de propuestas teóricas y discusiones en torno la práctica áulica, identificándose como el siguiente paso a transitar en esta transformación del ejercicio áulico, reconociendo la necesidad de reflexionar en torno a la concepción de interculturalidad, así como a identificar los mecanismos pertinentes de las prácticas pedagógicas de aula, actuales, caracterizadas con mejores y mayores oportunidades de crecimiento y la formación de agentes de cambio conscientes de su rol en la construcción de la realidad social. Todo ello generó la pregunta de investigación:

**¿Cómo los maestros de aulas multigrado de educación indígena y bilingüe de la zona escolar 001 de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, conceptualizan la interculturalidad y la viven en sus aulas a través de su práctica pedagógica?**

El objetivo de la presente investigación es conocer y analizar como los maestros de aulas multigrado de educación indígena y bilingüe de las zona escolar 001 de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, conceptualizan y viven el concepto de interculturalidad a través de su práctica pedagógica al interior aula.

Hablar de interculturalidad es hacer referencia a un proceso que tiene que ser reconocido y decidido a transitar, por un grupo de personas que buscan tomar las riendas de sus acciones, ideas, construcciones de saberes y conocimientos que les permita incidir en la transformación de su realidad social, cultural y política de forma equitativa para cada uno y desde las diversidades étnicas e interétnicas.

Actualmente los estudios relacionados con ejercicios interculturales, ven a la pedagogía y específicamente a la educación como el medio para ir consolidando dicho proceso, pues este requiere de ciertas etapas necesarias para propiciar la toma de consciencia, así como asumir responsabilidades y compromisos en la construcción, permanencia y revisión constantes de aquellos elementos necesarios para caminar hacia la consolidación y pertinencia de proyectos de esta naturaleza.



Bartolomé (citado por Besalú, 1997, p. 16) refiere que algunos de los modelos de educación intercultural más frecuentes, tienen como finalidad algunas metas que pueden clasificarse en cinco propósitos: 1° Mantener la cultura hegemónica, en donde se pueden clasificar los modelos asimilacionistas, los compensatorios y los segregacionistas; 2° Los que reconocen la existencia de una sociedad multicultural, ubicándose proyectos de pluralismo cultural y de currículum multicultural; 3° Los que fomentan la solidaridad y el reconocimiento entre culturas, destacando modelos no racistas y holísticos; 4° Los que denuncian la injusticia provocada por una asimetría cultural y así luchar contra ella, encontrando modelos antirracistas y radicales; y 5° Los que avanzan hacia un proyecto educativo global, que incluye la opción intercultural y la lucha contra la discriminación, reconociendo dentro de estos los modelos interculturales y antirracistas en educación para la responsabilidad.

Como se puede reconocer, en esta clasificación, el desarrollo y caminos, iniciales, que han seguido las propuestas educativas en pro del diseño de un modelo educativo intercultural, que atiende a las necesidades de las políticas sociales, económicas y culturales de una nación; por otro lado, las últimas propuestas son la que en mayor medida responden a los intereses no solo de la nación, sino de los grupos culturales que han vivido procesos violentos y de minimización de sus prácticas sociales y culturales, desacreditando o nulificando su participación política.

Montero (1999) describe la importancia de retomar el tema de la interculturalidad en la escuela desde los procesos comunicativos, como elemento necesario para el diálogo, ya que ésta es una práctica que requiere de competencias comunicativas como el habla, la escucha y la lectoescritura, por lo que el docente en la creación de espacios áulicos propios para el intercambio de saberes, ideas e intereses, puede reconocer a sus estudiantes, para entenderlos mejor e incorporar las motivaciones e intereses de éstos en las propuestas pedagógicas que desencadenen la motivación y compromisos en las tareas de construcción de conocimientos colectivos y de participación.

Por su parte Beyrich y Borowski (2000, p.41) describen cómo los procesos comunicativos en ambientes interculturales, no siempre decantan en conflictos, pero que esto depende de la postura y mirada que adopte el mediador del mismo.

Las diferencias interculturales, no necesariamente llevan a malentendidos cuando son percibidos como tales, las posibilidades de malentenderse son mucho más elevadas cuando los participantes no son conscientes de la diferencia cultural, lo cual no les permite tratar adecuadamente las expectativas implícitas de otras personas. Por lo que en la comunicación intercultural surgen malentendidos no sólo lingüísticos, sino conceptuales, en los códigos de comportamiento. Por lo que la toma de consciencia de las diferencias culturales son determinantes en el manejo y superación de los conflictos.

En el trabajo doctoral realizado por Sánchez Núñez (2000, p. 192) propone que para poder construir proyectos interculturales desde el ámbito educativo, es necesaria la identificación de intereses comunes a la comunidad de actores, en donde todos puedan percibir equidad e igualdad de oportunidades de participación, para lo que es importante definir en términos de valores, los mecanismos de interacción y diálogo que regirán las interacciones y procesos comunicativos, para lo que Sánchez propone la construcción de “valores para la educación intercultural” mismos, que deberán estar enmarcados en la democracia y en referencia a los derechos humanos, como una tarea a construir, conservar y compartir.

El autor expresa que dichos valores tendrán que ser identificados y definidos por los participantes del proyecto educativo intercultural, por lo que estos no son fijos, sino que se construirán, reconstruirán y redefinirán en concordancia con el desarrollo del proyecto escolar comunitario, por lo tanto cada comunidad educativa tendrá su propia tarea al identificar su línea y trayectoria a seguir en la construcción y ejecución de su proyecto (Sánchez, 2000).

La propuesta educativa intercultural responde al reconocimiento de las diversidades de los actores, así como también a la participación activa de estos en la definición del proyecto, acciones y compromisos a asumir por cada uno, pues define a los valores

interculturales como “procesos de acogida, respeto, reconocimiento, encuentro, valoración crítica, diálogo y consenso”, lo que lleva a la propuesta escolar a definir el “perfil de educando que pretende formar, revisando igualmente el modelo de persona que se persigue en la construcción de una sociedad justa para todos” (Sánchez, 2000, p. 213).

El autor retoma la propuesta de Schramm, (citado por Sánchez, 2000), acerca de qué se entienden por valores para una educación intercultural y sus implicancias, quien dice respecto a que los valores se

Relacionan con la dignidad humana, respeto a la persona y los pueblos, el conocimiento mutuo y la apertura, el diálogo, la libertad de las personas y los pueblos, la justicia, la paz, la cooperación, la solidaridad y la conciencia de ciudadanía del mundo (citado por Sánchez, 2000, p. 212).

En los trabajos de investigación revisados anteriormente se puede observar que las propuestas interculturales, coinciden en que los parámetros, no están previamente definidos, sino que tendrán que ser el resultado del trabajo conjunto, reflexivo y crítico de los actores involucrados, lo que permite y propicia la toma de consciencia de estos respecto a las diferencias culturales y por ende a reconocerse a partir de intereses comunes al grupo, por lo que los términos teórico metodológicos al igual que las acciones prácticas estratégicas serán definidas por la comunidad participante.

Ahora en lo que corresponde al ejercicio de prácticas interculturales encontramos estudios como el realizado por Leiva Olivencia (2007) en donde parte del reconocimiento de ambientes multiculturales dentro de la escuela que refieren a características de la sociedad que las acoge, por lo que expresa la importancia de construir propuestas educativas interculturales que tengan como punto de partida “una reflexión coherente y rigurosa sobre educación en contextos educativos interculturales, mismos que partirán de una colaboración consciente, reflexiva y compleja sobre el concepto de cultura” (Leiva, 2007, p. 20). Ya que es importante que se reflexione sobre elaboraciones y propuestas pedagógicas que afecten a todas las dimensiones del proceso educativo.

Las últimas investigaciones realizadas en este tema se centran en aspectos relacionados con los modelos comunicativos, de disciplina, del clima de aula, centrado en actitudes y actividades que se espera de los docentes, en modelos formativos para la actualización del profesorado en temas relacionados con interculturalidad y diversidad del alumnado (Leiva, 2007).

La propuesta central es indagar en torno a las perspectivas docentes ante los conflictos interculturales, pues es una realidad ineludible que el escenario futuro de las aulas y escuelas, va a seguir siendo –cada vez- más intercultural de ahí el interés por conocer la concepción sobre interculturalidad y comprender las estrategias de gestión y regulación de conflictos que emplean los docentes en los contextos educativos interculturales, dado que además, en la actualidad constituyen una de las mayores preocupaciones de los profesionales de la educación (Leiva, 2007). Por otro lado, las recientes investigaciones en España, han reconocido la importancia de realizar estudios interdisciplinarios y emplear diversas metodologías para ello, como la de la “investigación interpretativa y cualitativa en los proyectos interculturales” (Leiva, 2007, p. 14).

Respecto al tema de la metodología en contextos indígenas, está el trabajo realizado por Calvario Miramontes con un grupo de mujeres purépechas en Michoacán, México, en donde sistematiza la experiencia de trabajo de estas mujeres en torno a la producción de alimentos, resaltado los aportes de la metodología de Educación Popular como un medio para el acercamiento y reconocimiento en torno a las estrategias de organización al interior de un grupo, así mismo como una propuesta epistémico-metodológica que se presenta desde “una postura humanista y contra-hegemónica, que promueve la consciencia social y participación protagónica de la sociedad civil ante una problemática emergida de la postura neoliberal” (Calvario, 2013, p. 28).

Ortega Villaseñor (2014) en su trabajo doctoral “Interculturalidad simulada en Jalisco, México”, denuncia cómo por medio de las políticas agraristas, económicas y políticas del país se han diseñado proyectos en aras del desarrollo socioeconómico de la nación, desde donde se ha continuado atropellando los derechos humanos y socio



culturales de las comunidades indígenas y campesinas, esto en el estado de Jalisco, situación que no solo ha impactado a la zona norte de la entidad, sino que se pueden hacer generalizaciones al total del territorio nacional, en localidades con población campesina e indígena, pues los proyectos desarrollados han llegado a imponer, por sobre prácticas ancestrales, modos de producción y reproducción social, asimilándolos a la cultura hegemónica [...] transformado prácticas sociales, estilos de vida e infraestructura de las comunidades, que no siempre representan un avance equitativo para todos los pobladores (Ortega, 2014).

Como se puede apreciar, las políticas en materia de diversidad e interculturalidad, están pensadas y diseñadas desde fuera de los grupos sociales que viven y han sufrido la minimización de su diversidad cultural, y con el argumento de elevar la calidad de vida y el desarrollo sustentable de las diversas regiones del país, poblaciones que han visto atropellados sus derechos humanos, proyectos como los denominados “ecoturísticos” han provocado la simulación y actuación de ritos, fiestas y estilos de vida en aras de ofrecer una mirada “irreal” de la realidad social y cultural del país hacia el interior y exterior del mismo, en San Cristóbal de las Casas, se ubica la Universidad Intercultural de Chiapas<sup>3</sup> (UNICH) en donde la oferta educativa universitaria está dirigida y pensada para jóvenes indígenas y no indígenas; principalmente promueven la conformación de proyectos comunitarios desde la “industria turística”, bajo el argumento del autoempleo y consolidación de una comunidad autosustentable.

Estas son algunas de la rutas que han tomado las recientes investigaciones en el tema Intercultural, por lo que el hacer una revisión desde el área de la pedagogía, en materia de educación, refiriéndome a la presente investigación, es un paso más que pretende hacer aportes con pertinencia a los grupos involucrados, pues un aspecto en común a estos estudios es que una propuesta pedagógica intercultural no existe como tal, y por ende tiene que diseñarse a partir de las necesidades e intereses de grupos culturales que comparten espacios comunes, por otro lado y no menos

---

<sup>3</sup> Universidad Intercultural de Chiapas, que inicio labores en el año 2004, con ofertas educativas en “Lengua y cultura”, “Comunicación intercultural”, “Desarrollo sustentable” y “Turismo alternativo”; en el año 2014 inició el de “Medicina con enfoque intercultural” y el de “Derecho intercultural”.

importantes es que tiene que nacer en una reflexión conjunta y colectiva de ellos en un proceso consciente crítico de su realidad como puntos de partida con una meta en común, en aras de construir una nación que respete y cumpla, desde sus instituciones, la Constitución Mexicana, que en el artículo 2° establece en su primer párrafo lo siguiente:

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

En el cuarto párrafo del mismo dispositivo señala: “El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

El artículo se expresa en términos de reconocimiento de la diversidad cultural de los pueblos originarios y ancestrales, quienes tienen sus propias prácticas desde sus instituciones comunitarias, costumbres que rigen su estilo de vida, reglas de convivencia y de justicia, de organización como pueblos indígenas, lo que evidencia una diferencia con los modos y formas empujados por los pueblos mestizos conformados posterior a la colonia.

La situación de las prácticas, usos y costumbres de los pueblos ancestrales aún está en discusión, respecto a su legitimidad como legislación al interior de los pueblos y comunidades indígenas, pues la legislación nacional contempla en sus artículos algunos principios en torno a criterios etnolingüísticos y de asentamientos físicos (Ortega, 2014) por lo que las prácticas ancestrales de los pueblos indígenas se ven desarticuladas, por ende violentadas en su aplicación como mecanismos de regulación de usos y costumbres.

Por lo que la presente investigación en torno a la construcción y vivencia de la interculturalidad entre los profesores de educación indígena, no es un tema nuevo, pero si necesario y pertinente para el grupo de docentes que trabajan en aulas multigrado de la zona escolar 001 de San Cristóbal de las Casas, ya que como expresan los anteriores investigadores, el pensar y diseñar un proyecto educativo

intercultural, es un ejercicio que tiene que tener como punto de partida la identificación y toma de conciencia de una realidad, en la que se está ejerciendo un rol determinado, y que desde una mirada crítica, se reconoce como una oportunidad de transformación y crecimiento personal y social para los actores involucrados.

La presente investigación surge en espacios de trabajo y ejercicios reflexivos respecto a la búsqueda de metodologías propias para las características de diversidad cultural de las aulas, así como también a las necesidades como docentes responsables de la construcción de espacios propios para la construcción de conocimientos, por lo que ellos plantean la interrogante acerca de su quehacer educativo ¿Cómo saber si nuestras prácticas pedagógicas, están planteadas en términos de una educación para la interculturalidad?

La importancia de la presente investigación radica en la participación activa durante todo el proceso de investigación por parte de los docentes de los centros escolares multigrado indígenas y bilingües, así como iniciar un proceso reflexivo conceptual del término de interculturalidad en correlación con su práctica áulica, que permitan al equipo de la supervisión junto al agente externo, identificar las necesidades de formación docente, es decir líneas temáticas, para el diseño de un plan de trabajo con pertinencia y en respuesta a las diversidades de sus actores, encaminados a un proceso de reconocimiento para la Interculturalidad.

La formación docente en el sistema de educación indígena multigrado y bilingüe, sobre todo en el tema de la educación para la interculturalidad es urgente, pues los resultados educativos en este subsistema son deficientes, docentes del nivel de secundaria, que reciben a los niños procedentes de estos centros educativos, reportan que los estudiantes no saben leer y escribir en español, por lo que tienen dificultades para la comprensión y desarrollo de actividades académicas, en comparación con estudiantes que proceden de escuelas ubicadas en la ciudad y/o la periferia; además que los conocimientos y habilidades matemáticas son deficientes, ya que presentan dificultades para realizar operaciones básicas en esta asignatura, en lo que respecta a los procesos de interacción con sus compañeros es compleja, pues la mayoría de los estudiantes se aíslan y no conviven con sus compañeros,

limitando su integración y participación en los equipos de trabajo para la realización de los ejercicios escolares.

Las expectativas educativas de los estudiantes indígenas se limitan a cursar el nivel de primaria como máximo logro, pues la desmotivación ante la descontextualización de los aprendizajes escolares y la poca pertenencia para el desempeño laboral, les reafirma la sensación de pérdida de tiempo que pudiera representar el cursar la secundaria, además que la inversión económica que representa y los pocos que lo intentan desisten posterior a experimentar una sensación de fracaso y de sentido de no pertenencia al grupo.

Por su parte los docentes de la zona escolar 001, comentan que en los espacios de formación en los que han participado, no les han proporcionado las herramientas necesarias para sortear las dificultades que se les presentan en la planeación y desarrollo de sus actividades curriculares y de enseñanza sobre todo en el tema de la educación intercultural; por otro lado expresan no conocer estrategias para la alfabetización, para el fomento a la lectura, y que tienen dificultades para entender la nueva propuesta por competencias, en donde se les indica que deben proponer el trabajo en equipos, fomentar la diversidad, favorecer el liderazgo, entre otras cosas<sup>4</sup>.

Los docentes dan cuenta de la importancia que tiene el ser formados y desarrollar las habilidades para el diseño de prácticas pedagógicas con pertinencia para los actores del acto educativo, sobre todo, el fortalecer sus actitudes personales y profesionales que les permita tomar y desarrollar iniciativas estratégicas que respondan a las necesidades e intereses, así como ser flexibles a la hora de desarrollarlas, sin que ello signifique caer en la improvisación y simulación, o que les genere una serie de cuestionamientos e inseguridades en torno a su quehacer y den marcha atrás; por temor e inseguridad de sus acciones, pues no se sienten seguros de su ejercicio, al no estar enmarcado en la estructura teórico práctico propuesta por el sistema educativo nacional. Aunque la posibilidad de ajustar los planes este contemplada por

---

<sup>4</sup> Comentarios de los docentes durante los espacios de reunión de formación docente y observaciones en el aula, en el marco del proyecto Escuela Nueva: Innovando escuelas multigrado en Chiapas, del 2008 al 2011, INED-FEN, México, Colombia.

el mismo sistema, y que por inseguridades profesionales y personales los docentes las omiten.

En la Reforma Integral, publicada en diario oficial de la federación el día miércoles 11 de septiembre de 2013 el artículo 8° se habla de los organismos descentralizados en educación, en el párrafo segundo marca dentro de otros aspectos que la educación impartida por el estado será el acrecentamiento de nuestra cultura; en el párrafo tercero que a la letra dice:

Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos (Peña, 2013, p.10).

Las características de diversidad de la población estudiantil en los grupos multigrado les demanda el uso de diversas estrategias que les permita optimizar el tiempo, mediando entre el dedicado a las instrucciones, al desarrollo de las actividades, a la atención y resolución de dudas en torno a las mismas y a aquellas específicas de las diversidades en los estilos de aprendizaje en contraste con el estilo de enseñanza del docente. Así mismo algunos de los profesores subdividen su tiempo laboral entre las actividades académicas, técnico administrativas y de dirección.

Por lo anterior el reflexionar con los docentes sobre su quehacer, respecto a las diversidades presentes, el reconocimiento de las necesidades identificadas durante los procesos educativos, permitirá registrar aquellos aspectos de su formación que requieren ser actualizados para poder ser manejados por ellos, que propicien el diseño de planes y la elección de estrategias didácticas con mayor pertinencia y sobre todo que les permitan asumir las responsabilidades y compromisos que su labor les demanda de forma consciente, como el ser responsables de su propio crecimiento como profesional de la educación, tal como Ernani cita a Freire (s/f, pp. 5-6 ):

La pedagogía liberadora es aquella que genera las condiciones para descubrirse y conquistarse reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico, pues en la medida en que se percibe testigo de su historia, su conciencia se hace reflexivamente más responsable de esa historia.

Por su parte la SEP reconoce que la mayor deficiencia en el cumplimiento de los objetivos propuesto para el sistema educativo básico se ubica en ésta modalidad de enseñanza, con altos índices de deserción, reprobación y baja eficiencia terminal, poca inversión en temas de capacitación, así como la brecha en el logro educativo. (SEP, 2011).

La formación docente en relación con la modalidad multigrado, es aún compleja, pues las metodologías para la enseñanza no son pertinentes y no dan respuestas a las necesidades heterogéneas de los grupos de estudiantes, por lo que las estrategias tradicionales de repetición, memorísticas y de enseñanza frontal, no le permiten al docente gestar un espacio propicio para el aprendizaje significativo y en respeto a las diversidades áulicas, mucho menos desarrollar espacios educativos propios para el diálogo entre culturas.

Los estudiantes por su parte no están motivados para asistir y desarrollar las actividades propuesta por el profesor, pues para ellos éstas no tienen sentido, por lo que no pueden ser vistas como transferibles y útiles en su vida cotidiana. Es difícil Transformar los espacios educativos en espacios para la convivencia y el juego libre, lo que complica aún más el rol del docentes que, en afán de generar un ambiente de respeto, marca las respuestas inquietas y traviesas de los estudiantes en acciones disciplinarias, es decir, concibe a los estudiantes inquietos como problemáticos, responsabilizándolos de los desórdenes y susceptibles de ser castigados y sancionados por sus comportamientos.

Los padres y madres de familia, ven a la escuela como una oportunidad para que sus varones aprendan y usen el español, de tal suerte que los prepare para insertarse en el mundo laboral ofertado en la ciudad de San Cristóbal de las Casas, por lo que sus expectativas de logro pensadas para sus hijos, es que estos aprendan a leer y a escribir en esa lengua; en lo que respecta a las niñas, es un espacio de tiempo en

que las niñas crecen y se desarrollan físicamente, pues al concluir la primaria éstas son vistas por la comunidad como mujeres en la edad ideal para casarse.

Por lo anterior la presente investigación pretende formular, junto con los profesores una propuesta de formación que centre lo educativo en un marco intercultural, propiciando así la resignificación que el docente establece en su relación con la escuela, con los otros y con los procesos que allí se construyen en colectivo con los estudiantes, es decir, reconocer la importancia e impacto de su práctica pedagógica en la construcción de espacios propios para el diálogo entre culturas, en donde los actores sean los principales partícipes en la cimentación de acciones y actividades pedagógicas, ajustando las prácticas educativas en respuesta a los intereses, inquietudes y motivaciones, que respondan a las diversidades presentes en el aula.

En el primer capítulo de la presente investigación se ofrece un panorama general sobre educación indígena y se abordaran los temas de la diversidad e interculturalidad como políticas públicas desde la instituciones, quienes han diseñado diversos proyectos pensados para los pueblos indígenas, como el de la reforma agraria, los servicios de salud, infraestructura, producción agrícola, y su llegada al terreno de la educación, con leyes que declaran el derecho de todos a ser educados, con el mismo modelo, planes, programas y estrategias didácticas dentro de las aulas a lo largo y ancho de todo el país, con el argumento de reconocimiento e igualdad de condiciones de aprendizaje y formación, situación que por supuesto impacta en la formación del personal docente en dichas pedagogías y uso de materiales educativos diseñados por la Secretaría de Educación Pública.

En el segundo capítulo se revisan las líneas epistémicas en las que se sostienen los preceptos que dan sustento a la visión crítica y participativa desde donde se realizó la revisión de la apropiación del concepto de interculturalidad, al igual que la concepción de agencia que se tiene de los sujetos participantes del presente estudio, como algunos de los criterios, necesarios en la construcción de propuestas educativas interculturales que sugieran líneas para la formación docente.

El tercer capítulo está dedicado a los sustentos teórico metodológicos desde donde se realizó el acercamiento a la comunidad educativa y la recolección de la información, centrado en el paradigma socio-crítico desde la metodología de Investigación Acción Participativa; para establecer las relaciones laborales con los agentes internos se retomó la estrategia de diálogo permanente, con constantes reuniones de trabajo para revisar y reorientar los caminos a seguir y la forma de involucrar a los actores, se trabajó con la técnica de taller-vivencia y reflexivo<sup>5</sup> con todos los docentes de la zona, respecto al tema en cuestión, posteriormente se realizó el recorrido a los centros escolares de los docentes que voluntariamente decidieron compartir su vivencia profesional, a través de entrevistas en profundidad, observación participante en el aula, para tener un mayor acercamiento con cada uno de los docentes, respecto a su concepción del tema y su ejercicio áulico; al igual que se trabajó la técnica de entrevista participativa con el equipo de la supervisión escolar; como instrumento para el registro de la información se empleó el diario de campo, el registro auditivo y fotográfico, a partir de los parámetros marcados en los guiones de entrevistas y observación.

En el cuarto capítulo se ofrece el análisis de la información recolectada y el cruce de información respecto a la concepción que los docentes tienen acerca de la interculturalidad y la forma en que ellos lo traducen en planes y actividades de su práctica áulica con los estudiantes. Todo con la finalidad de identificar fortalezas y oportunidades de mejoramiento del quehacer docente, traducidas en líneas temáticas para el diseño de un plan de formación docente encaminado a la construcción de una práctica pedagógica para la interculturalidad.

Para terminar se ofrecen los aportes para ser retomados como líneas de formación y actualización docentes, así como las proyecciones para la creación de ambientes

---

<sup>5</sup> Técnica de taller vivencial y reflexivo: esta técnica conjunto algunas estrategias del trabajo emocional como detonadores de la sensibilidad humana y emotiva, así como algunas otras estrategias que guiaban la reflexión de algunas vivencias personales de los docentes durante sus pasos por las aulas de educación básica, como mecanismos para ubicar propósitos y acciones a emprender en situaciones actuales con sus estudiantes; técnica diseñada por la responsable de la presente investigación, con la intención de revisar algunos contenidos, reflexionar, cuestionar y proponer alternativas de solución de algunas dinámicas poco favorables para el aprendizaje vividas por los actores.



educativos interculturales semejantes al del contexto socio cultural de la presente investigación.



## Capítulo I Hacia la construcción de una práctica pedagógica intercultural

En este capítulo se abordan temáticas generales en torno a la diversidad cultural, así como una aproximación a la interculturalidad, como política pública y de servicios, educativos a través de los planes y programas, de formación y actualización docente; que dan cuenta de los intereses de la cultura hegemónica como un proyecto integrador, asimilacionista de culturas denominadas minoritarias, desde donde se desdibujan prácticas sociales ancestrales, identidades y cosmovisiones del mundo.

### 1.1 Políticas en materia de diferencia cultural y educación

La población mexicana se caracteriza por una gran diversidad cultural, por lo que, de acuerdo con Navarrete, “resulta más exacto afirmar que en México no existe una mayoría mestiza y una minoría indígena, sino muchos grupos con culturas y formas de vida diferentes, algunos indígenas y otros no” (Navarrete 2012, p. 8), por lo anterior las relaciones que se establecen entre los pobladores del país se presentan en situación de interculturalidad<sup>6</sup>.

En México existen diferentes formas de concebir el mundo, esto se debe a la diversidad de culturas y cosmovisiones. Esta realidad motivó el diseño de un modelo y objetivos educativos que conformaron un sistema educativo para los indígenas en México. Fue a finales del porfiriato que se discutió el tema del llamado “problema indígena”, que representaba un “atraso” para el país, considerada esta realidad como un lastre y un obstáculo para la modernización y el progreso del mismo, por tal motivo todas las etnias existentes debían integrarse a la sociedad dominante, la idea era “transformarlos en mestizos”, es así que, hacia finales del siglo XIX se propone

---

<sup>6</sup> Navarrete (2012) expresa que la concepción simplista al concebir a los indígenas como una minoría, los unifica entre sí a partir de sus diferencias con los mestizos, olvidando que en el país existen 62 grupos etnolingüísticos distintos, por lo que las relaciones que se establecen son en ambientes de diversidad.

como responsable de dicha acción al Estado en materia de educación, con el objetivo de proporcionar a la niñez indígena la posibilidad de integrarse mejor a la sociedad nacional (Baronet & Tapia, *et al*, 2013).

Es a finales del siglo XIX que el Estado se marca como objetivo el “integrar a la población indígena infantil a la sociedad nacional” (Baronet & Tapia, 2013, p. 24), por medio de su asistencia a la escuela, iniciándose así el proceso de construcción de una nación fuerte y unificada por lo que las primeras escuelas se encargaban de castellanizar y evangelizar a los considerados salvajes e incivilizados.

De lo anterior nace la política indigenista retomada en el siglo XX como parte del discurso oficial, “convencidos de que una población culturalmente unificada podía terminar de construir una nación fuerte, capaz de enfrentarse a las potencias extranjeras y de erigir las instituciones que el país necesitaba” (Baronet & Tapia, *et al*, 2013, p.24). Las políticas indigenistas del momento descalificaban y justificaban la idea de iniciar la transformación étnica presente en el país, pues si lo que se deseaba era consolidar una nación moderna y contemporánea las diferencias culturales debían desaparecer.

El desvanecimiento paulatino y progresivo de las diferencias étnicas se inicia en México so pretexto de encaminarse a la construcción de una verdadera “patria” unificada, poderosa, coherente y definida, por lo tanto la propuesta de Manuel Gamio, quien desde la Dirección de Antropología en la Secretaría de Agricultura, en 1916 publicó “Forjando la Patria”, en donde enfatizó la necesidad del mestizaje: la fusión de razas, convergencia y fusión de manifestaciones culturales, unificación lingüística y equilibrio económico de los elementos sociales (Baronet & Tapia, *et al*, 2013).

La idea de desindianizar a México surgió posterior a la Revolución Mexicana, pues en 1917 se reflejaron los planes en la Constitución Política, ideología denominada, años más tarde, como “nacionalismo revolucionario”, que por un lado abogaba por una cultura nacional y la soberanía, y por el otro a determinar su propio destino, esto como una tarea encomendada a la raza mestiza. El nacionalismo cultural tenía dos vertientes, una hacia afuera para fortalecer la nacionalidad y afirmar la diferencia hacia el resto de Latinoamérica y la segunda hacia el interior del país, según Molina

(citado por Baronet & Tapia, *et al*, 2013) para integrar la nación y homogenizar culturalmente a los mexicanos, es decir, desindianizar a México.

Desde la política mexicana, los gobiernos posteriores al porfiriato, centraron su esfuerzo en el plan de restitución de las tierras a sus propietarios originales, sin tomar en cuenta el tema de lo cultural, pues esto benefició tanto a campesinos de origen mestizo como a indígenas, como complemento a ello, la tecnificación agrícola impulsada por medio de créditos, y la creación de escuelas rurales; pero este auge no duró, ya que en la década de Plutarco Elías Calles el movimiento anti agrarista en diversos estados del país se manifestó en oposición a la corrupción y burocratización de sus gobernantes y líderes campesinos, lo que constituyó el antecedente de la posterior reforma agraria.

Hasta el momento la reforma agraria no ha beneficiado a los diversos pueblos indígenas en el país, pues son los mestizos y criollos independientes, sobre todo en el norte de México, quienes han participado del reparto agrario. Según Bertely (2007) la política indianista e indigenista, no ha trascendido la falsa dicotomía entre el derecho a la igualdad ciudadana y el derecho a ser diferente.

Idea retomada en las propuestas de los intelectuales de la época, como José Vasconcelos con "*La raza cósmica*", Manuel Gamio con "*Forjando patria*" quienes por medio de estas publicaciones renovaban la idea de procurar el "desarrollo" de la población india, con la idea de fusionarlos a la raza mestiza, unificando las manifestaciones culturales, lingüísticas y económicas del país.

Para el año 1921, con el presidente Álvaro Obregón se crea el Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena en la Secretaría de Educación Pública, que posteriormente pasaría a ser el Departamento de Educación y Cultura Indígena. En el primer año de labores se centró en la "localización de los núcleos indígenas, el estudio de la condiciones económicas de estos asentamientos poblacionales; al tiempo que en las escuelas se impartió una asignatura de "cultura" a los indígenas, combinado con el estudio de las industrias nativas, como un modo de fomentarlas y perfeccionarlas" (Baronet & Tapia, *et al*, 2013); como una de las políticas educativas,

ahora encargadas de asimilar a los indígenas a la cultura nacional, y que de acuerdo con Bertely:

Éstas se objetivan a partir de las relaciones, negociaciones y los conflictos entre las sociedades indígenas específicas y la sociedad dominante, interesada en trastocar su mundo cultural por el ejercicio del poder militar, político, ideológico, administrativo, económico o cultural (Bertely, 2007, p. 29).

Posterior a la Revolución Mexicana surgió la corriente nacionalista, denominada “nacionalismo revolucionario”, que bajo el denominado “nacionalismo cultural” se abogaba por la soberanía del país, es decir, ser autónomos en el manejo de sus recursos, así como ejercer el derecho a regir su propio destino; en la conformación de una imagen nacional para proyectar hacia el exterior; en lo correspondiente a la situación interna se mantuvo la idea de que para contar con una nación integrada debían desaparecer las diferencias étnicas y culturales (Baronet & Tapia, *et al*, 2013, p. 25).

En el año de 1924 existían más de mil escuelas rurales con 1,146 maestros y un total de 65,300 alumnos; estimando la existencia en el país de 4 millones de indígenas, de los cuales, 2 millones eran monolingües en lengua indígena; en 1925 las escuelas pasaron a pertenecer al departamento de Escuelas Rurales de Incorporación Cultural Indígena (Baronet & Tapia, *et al*, 2013).

Desde sus orígenes las escuelas para los indígenas estaban organizadas de manera diferente a las que se ubicaban en zonas urbanas que contaban con varios profesores responsables o ayudantes para los diferentes grados escolares; para el caso de las escuelas rurales en donde un solo profesor atendía a todos los estudiantes; en un principio estaban organizadas por sexo, al que asistían los niños hombres; posteriormente, por motivos de financiamiento, se volvieron mixtas (Rockwell, 2007), es decir, se abrieron a integrar a las niñas al sistema educativo de la época.

Como comenta Bertely en la presentación del artículo Historias contrastantes de la apropiación de la escritura en dos pueblos indios: los nahuas en Tlaxcala y los tzeltales en Chiapas:

El proceso de escolarización en ambos pueblos es distinto. La escolarización en Tlaxcala puede definirse como temprana, puesto que Rockwell informa acerca de la asistencia de más de quinientos jóvenes nahuas a las escuelas franciscanas en 1540, además de la existencia de textos en náhuatl hasta el siglo XXI. En el caso de Chiapas el mismo proceso resulta tardío, porque se crean escuelas en los pueblos indios hasta el siglo XVIII y, para agravar la situación, los constantes desplazamientos territoriales impedían la asistencia regular de los niños tzeltales<sup>7</sup> a las escuelas durante el siglo XIX (Bertely, 2007, p. 31).

Esto se debe también a las diferencias entre ambas culturas, pues en el norte los nahuas tenían escritura previa a la conquista, a diferencia de los tseltales en el sur del país que son de tradición oral, lo que en consecuencia desencadenó que entre los náhuatl se usara la escritura como una práctica de resistencia y entre los tseltales como un proceso de asimilación a la cultura nacional.

Posteriormente y por más de ochenta años funcionaron “las misiones” que tenían la labor de formar a profesores para la enseñanza rural, que a su vez proporcionaban conocimientos sobre la zona y necesidades de la comunidad, pero el impacto de este trabajo sobre las condiciones de vida de las comunidades fue mínimo, al igual que otros organismos gubernamentales del área educativa e indigenista, sufrieron de raquíticos presupuestos y excesivo burocratismo, lo que los llevó al fracaso. Un primer intento de educación para los indígenas fue el promovido por la subsecretaría de Educación en 1925, bajo el cargo del profesor Moisés Sáenz quien junto a un grupo de maestros consideraron su tarea como un “evangelio nacionalista” orientado a integrar a México como nación, incluyendo a los indígenas (Bertely, 2007).

---

<sup>7</sup> Cabe aclarar que se respeta la escritura de la palabra hecha por la autora tzeltal, pero que para efectos de la presente investigación y en respeto a observaciones hechas por personas pertenecientes a este origen étnico, que expresan que en el alfabeto no tienen la letra “z” se usara la palabra como sigue “tseltal” para referirse a la lengua y “tzeltales” para referirse a las personas originarias, mismo proceso para las palabras “tsotsil” y “tsotsiles”.

Las escuelas estaban clasificadas por niveles, las de primera y segunda, eran aquellas que en sus planes y programas ofertaban algo de ciencias, geometría, pesas y medidas, raíz cuadrada, geografía, gramática, dibujo y música; por su parte las conocidas como escuelas de tercera enseñaban moral, urbanidad, higiene y trabajos manuales, además de formar en habilidades básicas en lectoescritura, el diseño de los programas estaba sujeto a intereses de los actores (Rockwell, 2007), así que existían pequeñas diferencias entre los planes educativos de éstas en respuesta a los intereses de los pobladores y las habilidades de los profesores.

De 1925 a 1939 un segundo proyecto que pretendía disminuir la distancia evolutiva entre indígenas y blancos fue por medio de un programa de formación y transformación hacia una vida cultural civilizada y el uso del español, de parte de los indígenas; que se pretendía modificar su mentalidad, tendencias y costumbres; y que al retornar, éstos a sus comunidades, contagiarían a sus congéneres; pero lo que sucedió fue que estos promotores de la civilización se adaptaron al grado tal de preferir buscar fortuna en las ciudades mestizas, en vez de regresar a sus comunidades; motivando así para el año de 1933 la clausura de la Casa del Estudiante Indígena, y en su lugar fueron creados en distintas regiones del país, los internados indígenas (Baronet & Tapia, *et al*, 2013) para menores, en Chiapas aun funcionan algunas de estas casas, ahora como escuelas de turno matutino, por ejemplo la ubicada en la cabecera municipal de Zinacantán, el Centro de Integración Social (CIS) ubicado en San Cristóbal de las Casas, que funciona como casa hogar durante el periodo escolar para indígenas de las localidades aledañas a la ciudad.

### **1.1.1 Institucionalización de los asuntos indígenas**

La Dirección General de Asuntos Indígenas de la Secretaría de Educación Pública fue creada en 1947, la cual hereda la meta de su antecesor el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, creada durante el gobierno de Cárdenas con el propósito de coordinar esfuerzos de las distintas dependencias en favor de la población indígena en condiciones de pobreza y marginación; con la clara idea de



fundirlos y asimilarlos dentro del conjunto general de la población mestiza, lejos de atender sus necesidades y fortalecer las diferencias culturales.

Con el gobierno de Cárdenas la tierra, la educación y las vías de comunicación eran consideradas como elementos esenciales para promover el progreso y la integración de las comunidades indígenas. La Alfabetización, en especial para la población femenina y la castellanización generaron políticas específicas, pues estos dos aspectos, representaban obstáculos para el desarrollo del país (Baronet & Tapia, *et al*, 2013).

Los lingüistas y pedagogos estudiaron la mejor forma de incorporar a los indígenas a la nación teniendo dos propuestas educativas, una directamente atendiendo la integración y otra dividida en dos etapas, comenzando por la alfabetización en lengua indígena y posteriormente la instrucción en lengua castellana. En el gobierno de Cárdenas se invitó al Instituto Lingüístico de Verano, organismo privado y evangélico norteamericano, a establecerse en México para apoyar en las acciones del gobierno Mexicano, en el tema de alfabetización en lengua indígena (Baronet & Tapia, *et al*, 2013).

Las profundas desigualdades y prejuicios en el contexto mexicano, marcaron la historia de los pueblos indígenas en torno al proceso de asimilación y apropiación de la cultura dominante, la conformación de la nación mexicana está grabada por las resistencias y transformaciones de los propios pueblos en el país, además la asimetría entre las lenguas nativas y el castellano dominante inevitablemente marcó la experiencia de los pueblos indios (Bertely, 2007, p. 37).

Bertely continúa diciendo:

La política franciscana fue la de reclutar a los jóvenes, separándolos de su vida cotidiana, para que aprendieran el castellano y para algunos casos el latín; idea que pronto se cambió por la de que los franciscanos aprenderían el náhuatl, pasando así a conformar la plantilla docente de los niños indígenas (Bertely, 2007, p. 41).

Este fue el primer proyecto para la “formación docente”, pues los jóvenes reclutados y transformados en su visión de la realidad, debían regresar a sus comunidades para desempeñar la labor de docentes en la transmisión de los nuevos saberes

adquiridos. La labor principal era la de castellanizar y alfabetizar, labor que resultó compleja pues la población indígena femenina era monolingüe.

Por su parte la pintura mural resignificó la figura del indio mexicano, tanto hacia el interior como el exterior del país, fue entre los años 40's y 60's, que gracias al muralismo, de tres grandes pintores mexicanos, Orozco, Siqueiros y Rivera en especial éste último, quienes reintrodujeron la presencia del indio mexicano, que atrajo la mirada del mundo, propiciando que ocupara un lugar reconocido en el mundo de las artes, el cine y la literatura (Baronet & Tapia, *et al*, 2013).

Aunque la política indigenista mantenía su firme idea integracionista, como un medio para ofrecerle al indio mexicano una oportunidad de desarrollo, la propuesta era ver a la nación como una globalidad y no al indígena por separado, esto llevaría a la complejidad en la indefinición respecto del ser indígena, pues desde la mirada antropológica mexicana se distinguía por sus componentes culturales y no territoriales, Stavenhagen expone la definición escrita por Alfonso Caso fundador del Instituto Nacional Indigenista:

Es indio aquel que se siente pertenecer a una comunidad indígena, y es comunidad indígena aquella en la que predominan elementos somáticos no europeos, que hablan preferentemente una lengua indígena, que poseen en su cultura material y espiritual elementos indígenas en fuerte proporción y que, por último, tienen un sentido social de comunidad aislada dentro de otras comunidades que la rodean que la hace distinguirse de los pueblos de blancos y mestizos (Stavenhagen citado en Baronet & Tapia, *et al*, 2013, p. 33).

Dicha definición surgió en respuesta a las políticas indigenistas de la época, que poco a poco fueron sectorizando esta mirada globalizadora de la población indígena, y que responde a la nueva visión de la administración pública, dirigiendo sus objetivos empleando el tema de la pobreza y la marginación como aspectos que definen a dichas poblaciones, esto fue en los años 70's, prueba de ello es el Programa de Educación, Salud y Alimentación (Progresá) (Baronet & Tapia, *et al*, 2013).

La suposición de que los pueblos no occidentales eran inferiores constituía un argumento que legitimaba el poder colonial. En ese sentido, antropólogos como Malinowski promovieron una crítica de la concepción racionalista del “hombre” dominante en Occidente, sostuvieron que, lejos de ser “salvajes” e “ilógicos” los pueblos no occidentales tenían un estilo de vida distintivo, racional y legítimo que debía ser valorado” (Grimson, 2011, p. 57).

El Instituto Nacional Indigenista (INI) procuró la participación de las comunidades indígenas bajo el seudónimo de “indigenismo participativo”, posterior a una revisión de sus procesos burocráticos, promovida por denuncias hechas por líderes indígenas y profesionistas.

En 1990, el gobierno mexicano ratificó el convenio 169 que obliga a los estados a “consultar a los pueblos interesados, respecto a proyectos y programas que los involucren, y tomar en cuenta su opinión”, ratificación que antecedió a la reforma constitucional de 1992. Esto dio la oportunidad a organizaciones indígenas a ser escuchadas a nivel internacional, presentando sus quejas ante la OIT por el incumplimiento de los derechos de los pueblos indígenas.

En 1992 Salinas de Gortari, entonces presidente de la República Mexicana, promueve el artículo 4° constitucional que a la letra dice “La Nación mexicana tiene una composición pluricultural y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en aquellos que sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley” (Baronet & Tapia, *et al*, 2013, p. 35).

Esta reforma al artículo no toma en cuenta el tema de los derechos de los pueblos indígenas como personas, menos refiere a los procesos en materia de educación que indiquen que se respetará dicha pluralidad y diversidad cultural.

Las demandas y denuncias de los pueblos indígenas ante el incumplimiento y respeto a sus derechos se vio fortalecida por el apoyo de la mirada de diversas organizaciones internacionales quienes se volcaron en apoyo a los pueblos originarios, esto posterior al movimiento de 1994 encabezado por el Ejército

Zapatista de Liberación Nacional, asentado en la zona selva del estado de Chiapas (Baronet & Tapia, *et al*, 2013). Quienes se organizaron en torno a la idea de autonomía, lucharon por el cumplimiento de sus derechos sobre la tierra, servicios sociales como el de la salud, educación en respeto a su cultura. Cecilia Greaves (citada por Bertely, 2007, p. 95) comenta:

La política indigenista del Estado como estrategia de relaciones y como discurso, han variado a lo largo de las últimas décadas: desde la teoría incorporativa que pretendía la virtual extinción de los pueblos indios como etnias y culturas particulares hasta la propuesta de una nueva relación con el Estado basada en el reconocimiento y respeto a sus identidades como pueblos.

El general Ávila Camacho, alrededor de 1940 y posterior a la segunda guerra mundial, le dio un giro a la política económica y agrarista, contemplando como una meta la industrialización del campo, como el medio ideal para alcanzar el tan anhelado progreso para el país (Baronet & Tapia, 2013).

Este impacto político llegó al sistema educativo que declinó por un proyecto democratizador, centrado en la creación de una base de conceptos y conocimientos comunes, fue Véjar Vázquez quién decidió unificar planes y programas de estudio de todas las regiones del país, aun con la oposición del titular de la SEP que consideraba esta medida como un riesgo para la unidad del país; Vázquez argumentó que “las escuelas rurales no deberían ser inferiores a las urbanas en cuanto a programas de enseñanza”, según expone Greaves (citado por Bertely, 2007, p. 98) “la reforma pretendía eliminar el trabajo social característico de la escuela rural, evitando así que los maestros se convirtieran de nuevo en líderes políticos, agitadores y organizadores de luchas sociales”, pues se estaba perdiendo el control sobre los actores educativos y sus interpretaciones del modelo educativo.

Por otro lado, los procesos de resistencia de parte de los pueblos indígenas, marcaron la historia del país; las luchas agrarias y denuncias, tanto a nivel nacional como internacional por el reconocimiento son algunas de las estrategias empleadas para lograr el reconocimiento y respeto a los derechos. El Departamento de Asuntos Indigenistas también denuncia las condiciones de explotación de las que eran objeto

los pueblos indígenas, sentando las bases para una nueva política indigenista, por lo que con Ávila Camacho el proyecto modernizador del Estado mexicano debía ser congruente con la labor indigenista, Wilkie (citado por Bertely, 2007, p.99) expresa:

Incorporar al indio a la civilización significa en gran parte ponerlo en contexto con las armas de la conquista que esta civilización representa. El indio ha estado hasta ahora abandonado a sus propias fuerzas en una tierra difícil y gastada. Necesita la alianza de las inversiones constructivas, de la maquinaria, del crédito; en una palabra, de las grandes fuerzas de la técnica y la ciencia aplicada. Si pues queremos *redimir* al indio, debemos guiar y orientar cada día nuestra política hacia el desenvolvimiento de una organización económica en la que quepan dentro de la justicia colectiva, garantías para todos.

Como podemos ver, la reforma indigenista pretendía reconocer al indígena, promoviendo su desarrollo, compartir con él los avances y técnicas de industrialización en la producción de las tierras, garantizaría el desarrollo del país; reformas que por supuesto, no tomaron en cuenta las prácticas de producción, ni mucho menos la diversidad cultural de los pueblos originarios, ya que al tecnificar el campo como una forma de justicia colectiva y de respeto a las garantías, estaba sustentada desde la visión del mestizo y con carácter asistencialista.

Las políticas del Estado han mantenido su postura respecto a los pueblos indígenas, al considerarlos inferiores y por tanto con necesidad de enseñarles a ser civilizados, prueba de ello la iniciativa de Gómez Esparza, en 1941 (citado por Bertely, 2007, p. 101) quien creía que “el problema del indio era fundamentalmente de origen económico, por lo que era necesario enseñarlo a trabajar, crearle necesidades y obligándolo a alimentarse, vestir y vivir mejor, para lo que era necesario castellanizarlo”, señalando que se establecerían centros educativos para el cultivo y enseñanza de las lenguas aborígenes, que permitieran conocerlos y así diseñar la propuesta de transformación, convirtiendo al indio en un mexicano.

Por su parte, un grupo de científicos y antropólogos entre ellos Caso, Bonfil, Bonilla, Fabila y Rubín, expresaron que la acción indigenista debía favorecer al desarrollo

social, económico y cultural de la población indígena, respetando y protegiendo la personalidad y retomando los valores positivos de su cultura (Bertey, 2007).

Por su parte Torres Bodet en su breve estadía en la SEP expresó que el nacionalismo y la unidad no era un anhelo de uniformidad, sino un propósito de armonía, de equilibrio y de cohesión, dando importancia al reconocimiento de la diversidad cultural del país, para lograr la tan deseada unidad nacional (Bertely, 2007).

### **1.1.2 Oportunidades educativas para la población indígena**

Las oportunidades que ofertaba la escuela rural, eran escasas con limitantes tales como, la cantidad de grados escolares a cursar, el desconocimiento de la lengua materna y cosmovisión de los niños por parte del docente; la alfabetización era una oferta ajena a la escuela, en los años 30's, paralelo a estos proyectos educativos, se iniciaron los internados como una oportunidad con mayor pertinencia para los jóvenes indígenas, por lo que la apuesta ahora era, según Greaves (citado por Bertely, 2007, p.107) "llevar la civilización a las propias comunidades para no desarraigarnos de su medio, pues estos proyectos pretendían abarcar a los grupos, ranchos, aldeas", al compartir la técnica y las ciencias para el desarrollo de sus prácticas económicas, se encaminarían los esfuerzos a elevar la calidad de vida de los pueblos indígenas y así contribuir al desarrollo económico del país.

Según Rockwell, la imagen de una escuela con seis grados, es reciente, al igual que la concepción de la misma; en los oficios de las comunidades rurales a principios del siglo XX se solía hablar de *preceptores que vendrían a dar la instrucción*; pues eran escuelas que contaban con un solo maestro y que solo en presencia de éste ellas existían; los profesores relataron que el fundar una escuela no fue fácil, ya que posterior a varios intentos y la permanencia del profesor en la localidad esto se lograba; la concepción de escuela rural, en un principio estaba asociado a la educación popular, dirigida a las clases populares; marcando una diferencia con las escuelas particulares o católicas, ubicadas en las ciudades, estas se denominaban colegios o institutos que eran para niños o para niñas (Rockwell, 2007).

Las localidades dignificaron las identidades de las escuelas rurales, al adoptar la idea de las escuelas urbanas y nombrarlas de manera permanente, pues los inspectores educativos sólo les asignaban un número para el año en que funcionaban con regularidad, mismo que era cambiado cada ciclo.

Cuando los pobladores no pagaban el impuesto por la instrucción, o el presupuesto federal no alcanzaba para asignar un salario, se permitía que los profesores cobraran cuotas a las familias por la instrucción de sus hijos. Lo que implicaba que los preceptores no llegaran a las localidades y el ciclo escolar no se consolidara; desde sus inicios las escuelas urbanas y rurales fueron diferentes; el dominio de escuelas rurales es un producto de la Revolución Mexicana, en 1926, y de acuerdo a la reforma federal, el sistema educativo las designo como *escuelas rurales elementales* (Rockwell, 2007).

La denominación de *escuelas de organización completa* surgió en el año de 1940, escuelas con seis grados y un docente por cada uno; de *organización económica* con seis grados y seis o menos profesores y la de *organización rural* con cuatro grados y cuatro profesores o menos, los registros de la SEP no siempre revelaban la cantidad de escuelas existentes, la cantidad de maestros y sobre todo la población atendida (Rockwell, 2007).

Los pobladores de las diversas localidades expresaban y justificaban el por qué sus hijos no asistían con regularidad a la escuela, enunciando que la ubicación geográfica de éstas, en relación a la de sus casas complicaba la asistencia de los niños, ya que éstos tenían que hacer largas caminatas para llegar a ellas, por otro lado las condiciones cambiantes del clima a lo largo del ciclo escolar, limitaba la posibilidad de los niños para permanecer en ella durante el año escolar<sup>8</sup>.

## 1.2 Modelos y reformas educativas

Los modelos educativos de las primeras escuelas fundadas en poblaciones rurales e indígenas estaban conformados por actividades de alfabetización, clases de moral e higiene; las escuelas matriculaban a la población segregada diferenciada por

---

<sup>8</sup> situaciones que algunas localidades de Chiapas permanecen vigentes

hombres y mujeres; para el caso de las escuelas para niñas se enseñaba bordado y costura y para el caso de los niños carpintería, dibujo, todo dependiendo del área de especialización del profesor y en los mejores casos eran los pobladores los que contrataban ayudantes expertos o eran los jóvenes egresados de la misma quienes impartían estas artes.

Según Rockwell (2007) las primeras escuelas fueron fundadas por profesores hombres que atendían poblaciones mixtas o separadas, aunque a petición de algunas localidades se contrataron profesoras para atender a las niñas, lo que propició que las escuelas se separaran; pero en épocas de austeridad la contratación de profesores mermó por parte de la SEP; unificándose en escuelas mixtas con profesores hombres, lo que significó una disminución de la población femenina en las aulas.

Las escuelas asentadas en zonas urbanas contaban con cuatro a seis grados, con profesores al frente; en donde se impartían asignaturas como lectoescritura, aritmética, cívica y ciencias sociales, éstas tenían infraestructura suficiente para los grupos, así como materiales de apoyo para la enseñanza, tales como mapas, libros, pizarrones y tablas para los estudiantes, escritorio para el profesor; en cambio, la modalidad de escuelas para la zona rural o indígena, solo contaba con uno a dos profesores priorizando la enseñanza del español en el manejo del habla y escritura; además de no contar con materiales de apoyo y deficiente infraestructura con un solo salón y mobiliario en condiciones precarias (Rockwell, 2007).

Los modelos pedagógicos empleados en el país no eran los mismos para todos los estudiantes, no obstante lo señalado en el artículo tercero constitucional, pues las asignaturas establecían distinciones entre las poblaciones atendidas con objetivos diferenciados para las escuelas urbanas que se centraban en las ciencias y las artes y para las poblaciones rurales e indígenas la castellanización y la cívica.

Los modelos pedagógicos empelados por estas escuelas, respondían a las habilidades de los profesores encargados y a los materiales existentes en las aulas, todos desde el estilo frontal y memorístico, de repetición y mecanización de los



conocimientos, a diferencia de las escuelas ubicadas en la ciudad en donde se contaba con planes y programas de asignaturas, diseñados por la SEP.

Las reformas que se implementaban eran en relación a las características de la población atendida, como la que correspondía a los talleres, dirigidos para hombre (enseñanza y dominio de un oficio) o mujeres (el adiestramiento en labores para el hogar) e impartidos por profesores hombre o mujeres, según correspondía.

### **1.2.1 Nuevas visiones para la educación indígena en el país**

En el año 2001, organizaciones gubernamentales, fueron convocadas por la Dirección de Culturas Populares del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, a sumar esfuerzos y generar alternativas de trabajo conjunto en torno al tema de culturas indígenas, al que se unieron dos instituciones internacionales (UNESCO y la ONU) En el año 2004 consolidaron un proyecto para instrumentar la Campaña Nacional por la Diversidad Cultural en México, mismo que se dio a conocer en el marco del *día mundial por la diversidad cultural para el diálogo y el desarrollo*, es decir el 21 de mayo de 2005 (CIESAS, 2005).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ha retomado desde el año 1945 como una de sus prioridades la promoción del respeto y reconocimiento de la diversidad cultural y el diálogo, aprobando la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural en donde se plantea:

Que la diversidad cultural se refiere a la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades, que cuando se manifiesta, enriquece y transmite el patrimonio cultural de la humanidad mediante una gran variedad de formas así como a través de distintos modos de creación artística, producción, difusión, distribución y de disfrute y goce por las diversas generaciones que habitan el planeta (CIESAS, 2005, p. 17).

En uno de sus muchos instrumentos normativos y como parte del conjunto del programa cultural, promueve entre otras cosas “El Diálogo Intercultural” (CIESAS, 2005).

En el año 2001 las reformas a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 2° se reconoce la composición pluricultural de la nación mexicana, sustentada en los pueblos indígenas. Fue en el año 2003 que entra en vigor la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, las reformas también llegaron a la Ley General de Educación señalándose “la obligación de promover, mediante la enseñanza, el conocimiento de la pluralidad lingüística de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas” (CIESAS, 2005, p. 15).

Como se puede apreciar, es reciente que el Estado mexicano ha reconocido la pluralidad cultural que lo constituye, creando los espacios institucionales para su reconocimiento, y que las primeras nociones de diversidad cultural están enmarcadas en aspectos lingüísticos, pues las reformas en materia de educación en colaboración con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), han desarrollado algunas estrategias en favor de la promoción, fortalecimiento y enseñanza de y en las lenguas originarias presentes dentro del territorio, cabe aclarar que el proyecto ha tenido diversos niveles de desarrollo, lo anterior determinado por las mismas características culturales de los pueblos como el del norte del país, en donde existen escritos en las lenguas de la región, mientras que en el sur la transmisión de saberes corresponde a la tradición oral.

### **1.2.2 La noción de diversidad como política de servicio**

A partir de 2004 la noción de diversidad cultural incursiona en el terreno de la legislación, de la salud, reconociendo que no existen diferencias sociodemográficas entre mestizos e indígenas, por lo que el rescate de usos y costumbres, prácticas de salud propias y desde una visión intercultural son parte de los proyectos gubernamentales.

En el ámbito de la educación, es en el 2008 que se dan a conocer las reformas propuestas desde 1993, al artículo 7° que expresa:

La necesidad de fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración

de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país; así como el promover, mediante la enseñanza, el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, y anota que los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español (CIESAS, 2005, p 24).

La reforma es clara en cuanto a la “inclusión” de los hablantes de lenguas indígenas al sistema educativo, marcando que será en la modalidad obligatoria de forma bilingüe, pero la realidad educativa dentro del subsistema de Educación Indígena y Bilingüe, desde sus inicios y hasta la actualidad, se enfrenta a diversas situaciones que representan obstáculos para su ejecución, entre las que se encuentra la desubicación lingüística de los profesores que dificulta la construcción del diálogo y conocimiento del contexto inmediato, que permita su incorporación a los contenidos específicos del conocimiento del medio; otro aspecto de la reforma que no se cubre es el referido a la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país, es decir incorporar la prácticas sociales de los pueblos como actividades curriculares de la enseñanza básica, así como la particularización de dichos contenidos de acuerdo a las diversidades culturales de la distintas regiones del país, no es tarea fácil sobre todo si el docente no tiene claro qué implica dicha situación y sobre todo si desconoce el contexto inmediato.

Por otro lado y como fundamento jurídico-político el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 en su objetivo y artículo 4, expresan:

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

[...] Y en el artículo 4 se define a la “diversidad cultural” que se refiere a la multiplicidad de formas en que se expresan la cultura de los grupos y sociedades. Estas expresiones se transmiten dentro y entre los grupos y las sociedades (CIESAS, 2005, p. 25).

La educación integral que se expresa en el anterior artículo, es clara al referirse que deberá estar sustentada en “valores ciudadanos”, ¿a qué valores ciudadanos se está

refiriendo?, no precisamente a aquellos que reconocen y muestran la diversidad cultural del país, sino a aquellos enmarcados dentro de la cultura mestiza, pues los planes y programas refieren a prácticas sociales de la cultura dominante.

Bourdieu (citado por Baronet & Tapia, *et al*, 2013, p. 53) señala a “la educación como el medio por el cual se legitima e impone una cultura, ejerciendo una ‘violencia simbólica’ sobre el educando”, agravando la situación para los indígenas, quienes han sido violentados en sus procesos culturales al asumir como un “ideal” el modelo y las prácticas educativas propuestas por la institución educativa, al utilizar los mismos planes y programas educativos diseñados para poblaciones urbanas, Soberanes (citado por Baronet & Tapia, *et al*, 2013, pp. 54-55) denuncia:

En los informes oficiales se oculta que la educación en las comunidades indígenas está en completo abandono y la educación bilingüe bicultural sólo existe en los discursos; faltan planes y programas, faltan materiales didácticos apropiados, falta capacitación para el personal docente en la metodología para la enseñanza del español como segunda lengua y el fortalecimiento o revitalización de la primera. Además, los contenidos son los mismos que se imparten a nivel nacional y carecen de congruencia con las especificidades culturales de los usuarios.

Según la UNESCO “La política de educación indígena en México es de larga data y aún se apega al paradigma de la Castellанизación” (UNESCO, 2005, p. 408). Las políticas educativas continúan enmascarando el trato desigual y sobre todo el desconocimiento y discriminación de las diferencias culturales en el país.

Las propuestas educativas aun distan de procurar espacios educativos de respeto y trato igualitario entre culturas, pues las prácticas pedagógicas no responden a las necesidades contextuales de los pueblos originarios en donde se ubican las escuelas multigrado, quedándose en el reconocimiento parcial de las diferencias sin llegar al fondo de la situación, “La educación bicultural enseña ambas culturas (la indígena y la nacional), pero no establece una articulación ni conexiones entre ellas, manteniéndose superpuestas e incompatibles en la mente del educando” (UNESCO, 2005, p. 409).

Hasta ahora la práctica pedagógica es poco pertinente a la realidad contextual y a las diversidades culturales de las diferentes regiones del país, pues el modelo educativo es el mismo para educación básica, por otro lado el tema de la diferencias aún no ha sido aterrizado dentro de éstos, los temas en torno a lo local y cultural son retomados como ejemplos folclóricos de las diversidad sin llegar la verdadero sentido de lo que dichas prácticas significan para los grupos culturales, “En cuanto a las culturas e identidad, la diversidad cultural está excluida de los contenidos curriculares, y cuando se incorporan se hacen con un enfoque folclórico y no de pertinencia y convivencia”(UNESCO, 2005, p. 444).

La UNESCO (2005) expresa que las prácticas pedagógicas por sus metodologías son ajenas a las realidades contextuales y de los pueblos, pues la cultura desde la escuela es vista como un muestrario de acciones sin sentido y como meras reproducciones mecánicas, como actos para mostrar; dejando de lado los procesos socioculturales como el lugar en donde se aclararían los aprendizajes para el respeto, la valoración y la convivencia en la diferencia; careciendo de acciones reflexivas y críticas de lo que implica, pues no solo se refiere a valorarla, a la vinculación de la escuela con la comunidad local, a articular los contenidos y niveles educativos, sino también a generar espacios de participación con consciencia social.

La DGEI (citada por UNESCO 2005, p. 445) ha centrado sus esfuerzos en desarrollar las adecuaciones y flexibilizaciones de su propuesta curricular nacional a las realidades de las comunidades indígenas, admitiendo a la vez que falta mucho por hacer, en la consolidación de una oferta educativa que satisfaga las necesidades educativas acordes y pertinentes a las características y condiciones rurales y lingüísticas de la población indígena, que permitan la construcción de sujetos, reflexivos, críticos y sobre todo conscientes del papel que juegan en la construcción de la realidad social.

Los esfuerzos docentes no son suficientes y sobre todo carentes de continuidad entre los ciclos<sup>9</sup>; al retomar contenidos étnicos, estos se quedan truncados, ya que

---

<sup>9</sup> Los seis grados de educación primaria, para las aulas multigrado, están clasificados por ciclos, mismos que comparten contenidos curriculares, con diversos grados de complejidad y profundidad al

no forman parte de la planificación general de la escuela, quedando así a la decisión e inventiva del profesor, el proponerlos como actividades extras y fuera de las planeaciones didácticas.

Por su parte la UNESCO expresa que “el problema consiste en atribuir estabilidad y homogeneidad a la realidad; es reducir el trabajo docente a un conjunto de técnicas y de recetas válidas para aplicar en cualquier contexto” (2005, p. 445), es decir el convertir a la educación indígena ahora en un modelo listo para su reproducción es la nueva mirada de la educación, la carencia o limitada formación docente, ante los retos que el nuevo modelo pedagógico no ha logrado concretar en los docentes, es la toma de conciencia y sensibilización necesarias para asumir su compromiso ante su labor como promotores de la diversidad cultural, que los retos no solo son respecto a un cambio en el modelo educativo sino son cambios de fondo, la formación humana del docente respecto a su desempeño y rol, compromisos, actitudes en torno a su propio origen, para así iniciar la construcción de la práctica pedagógica para la interculturalidad.

Que la flexibilidad educativa no queda resuelta en la improvisación de las acciones e iniciativas áulica, ni en retomar esporádicamente el tema de la diversidad y la diferencia, sino de un proceso más estructurado, flexible, desde una propuesta pedagógica diseñada para ello, con sentido para los actores, que dé cuenta de la realidad local y nacional significativas para los grupos desde dónde y para los que se construye.

En el Programa Nacional de Educación del 2001 se reconoce que la actual política nacional entra en contradicción con las políticas interculturales, “dado que se enfatiza el predominio de la cultura occidental y el idioma español. La misma enseñanza deficiente del español como segunda lengua ocasiona problemas lingüísticos y de identidad que afecta al desarrollo de los alumnos” (UNESCO, 2005, p. 445).

---

interior y que a su vez tienen vínculos curriculares entre los otros ciclos, quedando la división de los grupos por grado de la siguiente manera, el primer ciclo lo integran los grados primero y segundo; el segundo ciclo está conformado por tercero y cuarto grados y por último el tercer ciclo corresponde a los grupos de quinto y sexto de primaria.

Por su parte la DGEI (citada por UNESCO, 2005) reconoce que: Aun con toda la producción de materiales, libros de texto y literarios, en lenguas originarias y variantes de las misma, existentes en las escuelas, éstos no son retomados en la realidad educativa, señalando que esto se debe a que, tanto los docentes como los padres de familia privilegian el trabajo en español, con la idea que este idioma facilitará la integración, de los estudiantes, a una sociedad no indígena; situación que evidencia las mismas prácticas pedagógicas reproductivas que por años se han desarrollado en el país, lo que demuestra la poca o escasa participación y desconocimiento, de parte de los docentes, en el diseño y contenidos respecto al modelo educativo en materia de interculturalidad.

El enfoque educativo actual ofrece una educación intercultural para todos, basada en el respeto a la diversidad y a la especificidad de los individuos, procurando avanzar hacia la erradicación de las formas de enseñanza homogeneizantes y ofrecer una formación pluralista a toda la población escolar mexicana, expresada en el respeto y la valoración de la riqueza propia de la diversidad étnica, cultural y lingüística del país (UNESCO, 2005, p. 410).

El enfoque educativo y los planes están diseñados para construir una práctica pedagógica que reconozca y respete las diferencias culturales, pero si los principales actores para ponerla en escena no la conocen, entienden, resignifican y traducen en práctica áulica, lo que les queda es la simulación y reproducción de viejas y tradicionales prácticas pedagógicas. ¿Qué es lo que ha ocurrido en el país posterior a diversos intentos para implementar reformas educativas?, las reflexiones, actualizaciones en torno a bases teóricas que las sustentan se queda a nivel de directivos y altos mandos, sin llegar a los verdaderos traductores de dichas reformas, es decir a los docentes. Quienes reciben la información de tercera mano, es decir, las interpretaciones de quienes son formados antes que ellos y que replicaran dicha formación, claro está, desde su óptica.

### **1.3 Formación y actualización docente**

La SEP a través de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) oferta diversos espacios para la formación y actualización para profesores en servicio. Los procesos

de formación y actualización docente están enmarcados en tres momentos durante el ciclo escolar, en un primer momento es la SEP y el subsistema al que pertenece la zona escolar, la encargada de convocar y actualizar a la plantilla docente, dichas acciones refieren a temas relacionados con los procesos administrativos para altas, bajas y registros de los estudiantes en el sistema educativo; los reportes de resultados de evaluaciones durante y al final del periodo educativo; así como es el tiempo programado para el diseño de las planeaciones de actividades a desarrollar durante el presente ciclo escolar.

En un segundo momento los espacios de formación son diseñados y desarrollados por el equipo responsable de la supervisión de la zona, específicamente hablando de los Asesores Técnico Pedagógicos (ATP's), quienes en sus visitas y conversaciones con los directores y profesores de las diversas escuelas que acompañan a lo largo del ciclo escolar, identifican las necesidades para retomarlas en los espacios de reuniones, mismos que están dispuestos en el calendario de la SEP como momentos para la entrega de diversas documentaciones, además de que desde la misma SEP se proponen el cubrir ciertos objetivos durante el ciclo escolar, ejemplo de ello es que el objetivo de este periodo 2014-2015 es el de la "convivencia escolar". Algunos de los temas que se retoman en este periodo corresponden a contenidos temáticos de las asignaturas de Español, Matemáticas, Historia, Geografía, además del fortalecimiento de la enseñanza de la lengua materna, espacios de formación permanente denominados por la SEP como "reuniones de consejo técnico" que se celebran el último viernes de cada mes al que todos los profesores de la zona escolar están obligados a asistir.

Un tercer momento de actualización es el que lleva acabo casi al cierre del ciclo escolar en donde se hace el concentrado estadístico de la situación producto de la culminación del ciclo escolar en las diferentes escuelas de la zona. Como parte de éste momento están los cursos, formación y actualizaciones, realizados en los periodos de descanso entre ciclos escolares conocidos entre los docentes como los cursos de actualización de verano en donde se ofertan diversos temas retomados de situaciones a nivel nacional y estatal, para lo cual la misma SEP cuenta con un



catálogo con temas apegados a las asignaturas, así como estrategias para el manejo del grupo, sobre pedagogías activas y participativas, al igual que en torno al tema de la interculturalidad desde lo lingüístico, lo ecológico, y para la atención a la diversidad, éste último es un doctorado, otros temas son el diplomado en sexualidad y género, y el de nivelación académica del docente en educación básica, son tres de los cursos que corresponden al catálogo nacional de formación continua para profesores en servicio<sup>10</sup> (Catálogo Nacional para la Formación y Actualización Docente en los estados, 2011-2012<sup>11</sup>)

De acuerdo con lo anterior, en ningún momento se observa que los temas propuestos para los espacios de formación oferten temáticas para la formación personal y/o emocional del docente, las actitudes, sensibilización hacia la diferencia, procesos de comunicación y relaciones con otros, temáticas que los ATP's de la zona escolar, retoman en los espacios de actualización permanente, pues son algunas de las necesidades detectadas en las visitas de supervisión, mismos que forman parte de un proceso personal de actualización, es decir, los ATP's acuden a las ONG, para acceder a este tipo de temáticas, ya que la SEP no los contempla, teniendo como principal motivación el desarrollo y crecimiento personal por un lado, pues son cursos autofinanciados; y por el otro lado, contar con herramientas de trabajo para apoyar al docente respecto a sus demandas en dichos temas, pues reconocen que como producto de diversas conversaciones y observaciones de aulas consideran que deben ser retomados con los docentes, no como ejes centrales, sino como temáticas complementarias y transversales a las actividades académicas.

Como parte de las políticas educativas se contempla en el Programa Educativo del 2001-2006 la importancia de transformar las prácticas pedagógicas de los docentes con la intención de mejorar la calidad educativa; para lo cual y como parte del

---

<sup>10</sup> Entrevista participativa ATP's (14 de septiembre de 2014), Información proporcionada por el equipo de la supervisión escolar 001 San Cristóbal de las Casas.

<sup>11</sup> Los datos del catálogo correspondiente al ciclo escolar 2013-2014 no está disponible en la página de la SEP; para el ciclo escolar 2014-2015 se está diseñando ([www.seg.gob.mx/wp-content/uploads/2014/08/CIRCULAR-01.2014-2015.pdf](http://www.seg.gob.mx/wp-content/uploads/2014/08/CIRCULAR-01.2014-2015.pdf)).

objetivo estratégico se propone la política de formación inicial, continua y desarrollo profesional de los maestros:

Parte del objetivo estratégico sobre calidad del proceso y el logro educativo [...] busca fortalecer a las instituciones de formación inicial para maestros de educación básica con la consolidación de la reforma de los planes y programas de estudio, el mejoramiento de la gestión institucional, la regulación del trabajo académico y la evaluación sistemática de las escuelas normales, se propone diseñar y elaborar planes y programas de estudio de las licenciaturas en educación especial, física, indígena, artística e inicial (UNESCO, 2005, p.437).

De acuerdo con lo anterior, la prioridad son los profesores en formación, es decir, la formación inicial ofertada en la Universidad Pedagógica Nacional y la Escuelas Normales, instituciones avaladas por la SEP que ofrecen las licenciaturas para la formación del profesorado para educación básica<sup>12</sup>.

En lo que corresponde a los espacios de actualización, es decir para los profesores en ejercicio o servicio, la UNESCO declara que desde 1995, en países como Brasil, Chile, Colombia, México y Perú; se realizaron los Talleres Generales de Actualización (TGA), con duración de 12 horas, con la intención de profundizar en temáticas respecto a “materiales educativos, diseño de estrategias didácticas, planes de clases, para facilitar el conocimiento de contenidos y enfoques pedagógicos” (2005, p. 438).

Por otro lado y de parte de las entidades federativas se ofertan e imparten cursos para los docentes, con la finalidad de resolver “problemas de carácter técnico pedagógico y atender las carencias en temáticas específicas y en respuesta a los resultados obtenidos en las evaluaciones aplicada a maestros y alumnos” (UNESCO, 2005, p. 439).

Una oferta más son los cursos de actualización propuestos por la SEP y otras dependencias gubernamentales; todas las ofertas de formación y actualización

---

<sup>12</sup> La básica corresponde a tres grado de preescolar, seis de nivel primaria y tres del nivel secundaria.

docentes son avaladas por la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio, por medio de un dictamen (UNESCO, 2005).

Desde los centros de maestros se ofertan espacios para los profesores de educación básica, para el diseño y desarrollo de proyectos que les permitan incidir en el mejoramiento de diversas situaciones educativas y específicas en las escuelas, para lo cual cuentan con materiales y libros (UNESCO 2005); lo que indica que el profesor tiene que ser autodidacta y dedicar tiempo extraescolar para tal efecto, lo que en la realidad no pasa, es decir son pocos los profesores que se ocupan de revisar otros materiales aparte de los libros de textos para los estudiantes y de apoyo para el profesor, necesarios para el diseño de planeaciones didácticas y el diseño de proyectos escolares como por ejemplo en el tema de la diferencia y la interculturalidad.

Por otro lado la UNESCO (2005) comenta que es a nivel de las instituciones formadoras del profesorado, es decir en las escuelas normales para futuros profesores en donde se ha desarrollado el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos, por medio del mejoramiento de infraestructura y recursos educativos, el fortalecimiento de la organización y la gestión de las escuelas, así como la renovación de los planes y programas de estudio.

### **1.3.1 La formación del profesorado de educación indígena**

Los espacios para la formación del personal del subsistema de educación indígena se desarrollan en torno a cuatro programas; mismos que tienen como propósito velar que las acciones cubran los criterios de ser reflexivos, autocríticos, dialógicos y propositivos, encaminados a desarrollar las competencias en lengua indígena y en español, así como sustentarse en enfoques didácticos globalizadores, desarrollados en los centros de trabajo y consejos técnicos.

Desde 1994, la DGEI se planteó llevar a cabo cuatro programas:

- Procesos de inducción a la docencia (Formación inicial)
- Talleres de actualización y capacitación de docentes y directivos bilingües (Formación continua)

- Acuerdos para la nivelación y superación profesional del personal docente y directivos (Formación de docentes frente a grupo)
- Talleres para reorientar la supervisión y la dirección escolar (Actualización del personal); (UNESCO, 2005, p.440).

Hasta el ciclo escolar 2001-2006 contempló como una de sus acciones, proponer sistemas de formación inicial para docentes de educación bilingüe, pues hasta la fecha son “inexistentes”, así como la actualización del personal en general, es decir, docentes y directivos bilingües, todo ello con la finalidad de alcanzar los objetivos educativos nacionales: bilingüismo oral y escrito efectivo, conocimiento y valoración de la propia cultura, que contempla las siguientes metas:

- Capacitar el 80% de los docentes y directivos del programa, aumentar la proporción de maestros bilingües que cuentan con licenciatura (30%)
- En relación con las lenguas indígenas, las metas fueron para 2003 una propuesta de enseñanza del español como segunda lengua y de diez principales lenguas indígenas como segunda lengua en las que se está perdiendo la lengua materna. Y en 2004 asegurar que el 95% de los maestros bilingües hablen la lengua indígena predominante en la comunidad a la que sirven (UNESCO, 2005, p. 440).

Las anteriores iniciativas, no responden a las necesidades educativas dentro del subsistema, pues docentes con niveles educativos de secundaria aún se encuentran frente a grupo, la desubicación lingüística es un factor que complica la enseñanza y sobre todo la alfabetización de los estudiantes en ambas lenguas.

Así mismo, el Programa Nacional de Educación (PNE) ofrece una caracterización del docente con preparación para la “convivencia intercultural”: “PNE 2001-2006, que sabe tratar a todos los niños y jóvenes con la dignidad y el respeto que se merecen, puesto que en la escuela no sólo se aprenden contenidos del currículo, también se construye la autoestima de los alumnos (UNESCO, 2005). Tarea que deberá desarrollar el profesor por medio de la generación de espacios áulicos propios para la convivencia con respeto, tolerancia y valoración de la diferencia; acciones que a

decir de los profesores, desconocen si lo que se propone es adecuado a lo que se les pide, pues declaran no contar con capacitaciones acordes a dichos temas.

Según la UNESCO desde el 2002 el tema de la educación intercultural ha sido incorporado en los programas de “formación inicial” de futuros maestros para la educación básica, así mismo y por otro lado se han diseñado cursos de actualización sobre educación intercultural y sobre educación en valores para la convivencia intercultural, proyectándose como meta que “al término del 2006, por lo menos el 40% de los maestros haya concluido estos cursos” (UNESCO, 2005 p. 441), por supuesto una meta que no se logró (UNESCO, 2005).

El sistema educativo nacional aún está en proceso de transformación, con la finalidad de garantizar que sus procesos educativos en general respondan a las necesidades de cada región del país y más específicamente a las entidades federativas; ajustes a nivel legislativo, administrativo y de gestión, asegurando

La eficacia en el diseño y puesta en marcha de políticas, su evaluación continua, la eficacia y transparencia en el uso de los recursos y la rendición de cuentas, para garantizar una política centrada en el aula y la escuela” (UNESCO, 2005, p. 441).

[...] no obstante, el gobierno federal conserva la autoridad normativa, técnica pedagógica para el funcionamiento de la educación básica. Esto es, los planes, programas de estudio, los libros de texto gratuitos, la autorización de textos complementarios, la evaluación del aprendizaje, el calendario escolar y otras cuestiones, son responsabilidad exclusiva de la autoridad educativa federal (OIE, Sistemas Educativos Nacionales, 1994), (UNESCO, 2005, p. 441).

Cabe aclarar que la gestión y participación social se encuentran asignadas a las delegaciones educativas estatales, misma que se espera que respondan a las necesidades locales; pero que la valoración de la “diversidad cultural” no parece ser parte de las políticas de gestión y participación social. Por lo tal, la responsabilidad recae en los directores de las escuelas quienes tienen que diseñar los proyectos educativos, es decir apelar a la iniciativa de los actores sin contar con la formación y acompañamientos acordes en la elaboración de proyectos educativos, por un lado, y por el otro, las convocatorias para dichas gestiones que son ofertadas vía internet,

acceso y habilidad que solo una minoría de los profesores de la zona escolar 001 tiene como parte de su práctica cotidiana.

Las políticas de gestión y participación en la educación intercultural [...] intentan mejorar los servicios educativos para las poblaciones indígenas. [...] líneas de acción que tiene como propósito desarrollar la capacidad de las comunidades indígenas de exigir el pleno cumplimiento del derecho a la educación básica (UNESCO, 2005, p. 442).

### **1.3.2 La actualización docente: el tema de diversidad cultural y su llegada a la escuela**

Es evidente que las instituciones formadoras de docentes han avanzado en la meta de contar con profesores con nivel educativo de licenciatura o su equivalente; pues ofertan capacitaciones y actualizaciones para que los profesores frente a grupo nivelen su formación; pero que también es cierto que la meta no se ha logrado en su totalidad.

Por otro lado es importante establecer una distinción entre los procesos de formación y las ofertas de actualización de los profesores y la llegada de dichos conocimientos a las aulas, es decir, que la práctica pedagógica se vea conformada por los aprendizajes adquiridos en dichos espacios.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), organismo descentralizado de la SEP, oferta los espacios para la formación y nivelación de los profesores en formación y en servicio, en donde se abordan temas como la “valoración de la diversidad y la convivencia”, entre otras especialidades (UNESCO, 2005).

Todo el cuerpo docente al frente de la educación primaria ha recibido la preparación y evaluación que lo califica para desempeñar su tarea, mediante una educación normalista o las estrategias de formación para instructores comunitarios y maestros indígenas, de acuerdo con los antecedentes del referido informe (EPT, 2000; en UNESCO, 2005, p. 453).

La realidad educativa es distinta, pues en las escuelas de educación indígena los profesores reconocen que carecen de una formación y actualización en metodologías para la alfabetización, para la enseñanza de las dos disciplinas centrales como son

Matemáticas y Español, además de que no han cursado la universidad para formarse como profesores de educación básica.

La UNESCO (2005) reconoce que las prácticas en la preparación del docente de educación indígena han cambiado y que las estrategias poco participativas y de interculturalidad son más discursivas que prácticas.

Las propuestas pedagógicas que han sido empleadas en la formación y actualización de los docentes de educación indígena no responden a las realidades educativas que viven, además de ser “asimilacionistas” a una identidad nacional, centradas en procesos de castellanización; así el primer esfuerzo de parte de la UPN-DGEI fue homogeneizador, pues no contemplo las diversidades lingüísticas, ni culturales de los estudiantes (UNESCO, 2005).

Los retos para la formación docente aún son muchos, pues por un lado los perfiles académicos de parte de los profesores son deficientes, sus prácticas reproductoras y mecánicas y por el otro las propuestas no cubren las demandas de los profesores al ser más teórico que prácticas; por lo que como expresa Bertely (2003, p. 34) “[...] la formación docente requiere replantear sus concepciones sobre la escuela como espacio de recreación de la identidad, para no caer en folclorizaciones, reduccionismos a los lingüístico o posturas esencialistas o primordialistas de la identidad étnica (UNESCO, 2005, p456).

Por su parte la UNESCO reconoce otros retos en torno a la formación del docente de educación indígena, por ejemplo en lo que respecta al currículo, la falta de capacitación de los docentes, la escasa apropiación de los objetivos de la educación intercultural, la debilidad de las técnicas pedagógicas y las escuelas para la contratación de los docentes para escuelas indígenas son algunos de los obstáculos que aún se interponen a la instauración cabal de una educación pertinente (UNESCO, 2005, p. 457).

Estas son algunos de los retos que deben resolverse de manera pronta, pues la calidad de la educación indígena muestra deficiencias de fondo en cuanto al logro educativo de los estudiantes, ya que el docente con limitantes en los aspectos

teóricos, metodológicos y didácticos intenta enfrentar las demandas del servicio educativo en las poblaciones indígenas.

Algunas de las situaciones problemáticas refieren a los criterios para la contratación de los profesores dentro del subsistema, pues esta se realiza aunque no tenga la formación necesaria, con la condición de que buscará los espacios para su adquisición; El tema de la especialización en educación indígena queda en un plano secundario; una situación más es la contratación de profesores que no pertenecen a la etnia y/o a la cultura indígena, que llega a la escuela carente de contextualización respecto a las prácticas socio culturales de la localidad, dificultado su integración en la vida comunal (UNESCO, 2005).

Así pues la realidad educativa de las escuelas indígenas representa muchos retos que atender por parte de SEP y las instituciones descentralizada como la UPN, quienes tienen que hacer frente a dos grandes situaciones de manera pronta y expedita, una la de atender y procurar los espacios de formación y actualización de los docentes en servicio, quienes están viviendo las dificultades en las aulas, tanto de organización completa como de las multigrado, especialmente esta últimas; y por otro lado el de diseñar un plan de formación con pertinencia para los docentes en formación en los temas de diversidad e interculturalidad.

#### **1.4 La Diversidad Cultural en los planes y programas**

Como es bien sabido por todos el sistema educativo nacional, para educación básica contempla un mismo currículo para todo el país, lo que significa que los procesos de enseñanza aprendizaje en materia de diversidad cultural están muy lejos de responder a las realidades culturales que lo integran.

En este mismo tópico, el bilingüismo aditivo está lejos de ser una realidad en el aula por falta de metodologías apropiadas, de materiales didácticos y, especialmente por la inercia de las prácticas docentes integracionistas que siguen fomentando el modelo bilingüe de transición (UNESCO, 2005, p. 444).

Hasta el momento las prácticas pedagógicas en las escuelas han retomado el tema de la diversidad cultural, como una estrategia folclórica, desligándola de los



“procesos socioculturales” es decir, dichas actividades no se retoman como actividades propias de la localidad con su respectiva carga de significados para los pobladores que las practican, quedándose como actividades sueltas y carentes de sentido, como meros objetos dignos de museo. “Las metodologías son ajenas a las realidades locales y se argumenta que la pedagogía se ha centrado en la incorporación de la cultura a la escuela” (UNESCO, 2005, p. 444).

La educación indígena tiene los mismos contenidos que las escuelas regulares y los contenidos étnicos que se introducen dependen de las iniciativas y capacidades del docente indígena para adecuar los conocimientos propios al programa escolar, bajo la orientación de flexibilización curricular.

En algunas escuelas, los docentes hacen esfuerzos para trabajar contenidos étnicos, pero no hay continuidad entre los grados, ni significatividad entre los niños, porque no forman parte de la planificación general de la escuela, sino de decisiones propias de los docentes.

El trabajo docente se ha reducido a un conjunto de técnicas y de recetas válidas para aplicar en cualquier contexto; en una pedagogía concebida con sujetos abstractos y en centrar en un solo objeto a la inteligencia (UNESCO, 2005, p. 445).

Lo que deja al docente como el responsable del diseño y planeación estratégica para incorporar el tema de la diversidad cultural a sus planes escolares, quienes sin tener claridad y/o conocimiento de cómo hacerlo y qué hacer en torno a esta situación, la DGEI declara que son ellos, los docentes, quienes privilegian el trabajo en torno al fortalecimiento de la lengua castellana para la incorporación de los estudiantes a una cultura no indígena (UNESCO, 2005).

Para la incorporación de los contenidos culturales [...], evitando el reduccionismo de la cultura a lo lingüístico [...] es necesario ofrecer una mayor preparación de los docentes para que puedan servir de facilitadores en la creación de identidades múltiples (UNESCO, 2005, p 446-447).

Estas prácticas educativas que priorizan el reconocimiento de una cultura occidental, que diseña un currículo, planes y programas, métodos y estrategias que se reproducen de manera mecánica y sin sentido para las realidades locales y mucho

menos para la realidad indígena, y que como consecuencia, cuestionan la propia identidad de los actores que ven en el sistema educativo una posibilidad de preparación para la inserción a una realidad socio laboral ajena.

En la planificación de los contenidos y métodos pedagógicos se excluye la cultura materna. La escuela sigue considerando a la cultura indígena en sus aspectos más superficiales (folclor, costumbres y leyendas) y no incorpora el sistema de valores para el diseño y aplicación de los programas de estudio. Se define al indígena de acuerdo con los estereotipos y mitos que se han creado sobre su identidad, en lugar de definirlos de acuerdo con los aspectos que poseen de sí mismos (Castro, 2001, en UNESCO, 2005, p. 447).

Es decir, si el tema de la sensibilización y reconocimiento de las diversidades culturales, no ha sido retomado de manera puntual en las aulas, ¿qué se espera acerca de incorporar acciones y prácticas en pro de una educación para la interculturalidad?, donde el docente es el primer agente en tomar consciencia de su condición y reconocerse en la diferencia con otros, para posteriormente traducirlas en una práctica pedagógica que responda a los intereses y motivaciones de las comunidades educativas y que promueva la formación de agentes conscientes, reflexivos y críticos de su participación en la construcción de la realidad social, cultural y política de su localidad y del país.

### **1.5 Las metodologías para la enseñanza en educación indígena**

Como se dijo en apartados anteriores, no existe una propuesta metodológica y estratégica para la enseñanza aprendizaje dentro de las aulas multigrado, la misma DGEI expresa que es la metodología, estrategias y materiales diseñados para escuelas de organización completa con las que se emplean para esta modalidad.

La UNESCO (2005) expresa que las metodologías no responden a las necesidades de aprendizaje de los niños y mucho menos están acordes a las características de los mismos, pues estos pueden estar integrados por los seis grados, por tres o por ciclos, dependiendo de los docentes y espacios asignados a la escuela de la localidad.

Por otro lado en lo que respecta a la inclusión del tema de la diversidad cultural, ésta ha sido de manera esporádica y asistemática, ya que la mayoría de las metodologías se ocupan de la incorporación de contenidos que deben atender las interacciones educativas y sus procesos socioculturales, en donde se encuentran las claves para aprender a convivir y valorar la diversidad, según UNESCO (2005, p.448).

Dentro de la escuela, las estrategias que el docente prioriza, ya sea por desconocimiento de otras más, ya sea por tener que ver con su proceso de formación, y/o por conveniencia, son aquellas que refuerzan la pasividad del niño, el individualismo y de poca participación; mismas que están muy lejanas de las prácticas de aprendizaje desde su contexto y como parte de su desarrollo y madurez como infantes, dentro de las cuales están la observación, el trabajo cooperativo y vivencial; a lo que se enfrenta el estudiante indígena en la escuela es una práctica proveniente de un modelo ajeno y tradicional en donde la cooperación, el intercambio de saberes y la expresión de intereses son catalogadas como indisciplina, con consecuencias tortuosas, objeto de burlas entre compañeros. Como expresa Ruth Paradise:

La escuela propone estrategia en franca discontinuidad cultural con los estilos socioculturales y la identidad individual y colectiva de los alumnos; continua [...] pero es necesario guardar un adecuado balance entre los dos enfoques, de lo contrario se limitaría la capacidad de movilidad de los estudiantes (UNESCO, 2005, p. 448).

Dentro de las prácticas pedagógicas observadas entre los docentes de educación indígena se identificaron deficiencias que no posibilitan la construcción de una práctica pedagógica en respeto a la diferencia cultural de los estudiantes, destacando que los docentes “siguen secuencias estereotipadas, sin tener claridad de los procesos del niño, se dosifican inadecuadamente los contenidos, no se aplican metodologías para aulas multigrado, se enfatiza la memorización, la presencia de dos idiomas, con una en desventaja, es un factor central en los conflictos cognitivos y confusiones en la no comprensión; la falta de dominio de los contenidos desencadena ejercicios improvisados que no siempre asegura buenos resultados (UNESCO, 2005).

La propuesta ante todo ello es, entablar una relación entre el estilo de enseñanza y los estilos de aprendizaje de los alumnos, sin dejar de lado los contenidos y conocimientos por aprender, desanclar la incorporación de la cultura a la escuela como acciones exclusivas y en torno a la lengua, sino retomarla desde los procesos socioculturales que tienen lugar en las interacciones educativas amplias (UNESCO, 2005).

La DGEI (2002) Explica que aun cuando la reforma educativa estableció como orientación central la necesidad de concentrar el currículo y los materiales en la adquisición de habilidades intelectuales básicas y conocimientos fundamentales, en la introducción de formas de aprendizaje participativas y en la comprensión de los contenidos, la práctica docente está dirigida todavía a la enseñanza de determinados contenidos escolares, sin atender las diferencias individuales y de estrategias para lograr las competencias para un desempeño socioafectivo (UNESCO, 2005, p. 449).

La enseñanza instructiva, la modalidad frontal, la priorización en mecanismos memorísticos e individualistas, la revisión de contenidos de una cultura ajena, la occidental, y supuestamente nacional, son los esquemas pedagógicos más comúnmente encontrados en las escuelas bilingües y monolingües de las zonas rurales (UNESCO, 2005).

Existen graves fallas de conocimientos entre los docentes y de los propósitos de asignaturas como Matemáticas y Ciencias Naturales. Las estrategias para un aprendizaje efectivo son escasas. Dedicar mayormente el tiempo a calificar tareas. No hay trabajo en equipo, no se intercambian experiencias, ni se proponen puntos de vista diferentes a los que trae el texto, el conocimiento por vía experimental no existe, la ciencia no es construida y no se sale a analizar el medio ambiente, que es ajeno a la realidad escolar. La memorización cumple un papel fundamental, anteponiéndose al pensamiento creador y constructivo. No se ocupa la biblioteca y el aula de medios, en donde los hay (UNESCO, 2005, p. 449).

La reflexión en torno a pedagogías más adecuadas es una cuestión urgente en la incorporación del tema de la diferencia cultural como parte de la pedagogía; de lo que se ha dicho anteriormente las problemáticas a atender son la desvinculación

entre escuela y cultura local y la desarticulación entre los distintos niveles son algunos de los temas urgentes.

Por otro lado las expectativas familiares se han visto corroboradas en la desvinculación existente entre la formación escolar de sus hijos y su vida local diaria; por lo que los padres son claros en sus demandas hacia la escuela, que sus hijos aprendan lo básico de la lectoescritura y el uso de las matemáticas, mismo que le permitan insertarse en el medio laboral ofertado en las ciudades próximas a sus comunidades. Además que están conscientes que sus hijos no continuarán su educación básica, pues ello le significa a la familia una inversión en tiempo y dinero, así como la migración de sus hijos de la zona rural a la urbana, postergándose con ello la posibilidad de ser retribuida económicamente al ingresar tardíamente al mercado laboral (UNESCO, 2005).

Héctor Muñoz identifica tres elementos que caracterizan a la pedagogía en las escuelas indígenas, producto de la observación:

1. La validez del conocimiento y/o desempeño del alumno se sostiene sobre las prácticas de la lengua escrita (resúmenes, cuestionarios, complementación e ítems o ejercicios); la recepción o comprensión superficial de la información y su correspondencia con los objetivos curriculares.
2. La focalización/conducción de los procesos de enseñanza y aprendizaje no se adaptan a los esquemas cognitivos y culturales del alumno/a. agravado por el dominio insuficiente del castellano por parte del alumno y opacado por un estilo docente autoritario y unidireccional.
3. La falta de relación práctica de los conocimientos con el entorno social y cultural de los alumnos pierden significados étnico y cultural, al ser convertidos en información académica (UNESCO, 2005, pp. 449-450).

### **A manera de síntesis**

Es claro que en México aún falta mucho por hacer en materia de equidad y participación desde las diferencia culturales, pues las políticas públicas a través de sus instituciones, han propuesto proyectos que responden a los intereses del sistema como procesos y ejercicios que garantizan su reproducción, aún por sobre culturas

con prácticas sociales ancestrales, que son significadas y representadas por identidades culturales, modos de ser y estar, así mismo de interpretar y construir la realidad social.

La institución educativa desde sus orígenes se ha utilizado como el medio idóneo, para la transformación de individuos, por medio de la resignificación de cosmovisiones e interacción en la sociedad y con el mundo, transformando usos y costumbres, signos y significados que dan sentido a modos de existencia, como seres humanos; desconociendo, borrando y exterminando prácticas que se oponen, resisten y arriesgan el control y poder auto-asumido como cultura dominante occidentalizada.

El disfraz que ha utilizado el respeto y reconocimiento a la diferencia ha sido empleado para justificar acciones de desconocimiento y sometimiento de grupos étnicos presentes en el territorio mexicano previo a la colonia; por lo que respeto a pensar en un proyecto de participación social y más aún un modelo educativo para la interculturalidad representa una tarea ardua y compleja, pero no imposible, pues pese a ejercicio de asimilación y sometimiento, las resistencias de parte de los pueblos y culturas originarias ha permanecido, siguen presentes y conservan signos y significados que se reflejan en prácticas actuales pero con cargas simbólicas representativas de aquellas ancestrales que marcan las diferencias culturales presentes en el territorio nacional.

Por lo que se puede identificar a grupos culturales que han emprendido luchas y potencialidades desde donde replantear propuestas de intercambio y transformación de la sociedad que permita la convivencia y el diálogo entre cosmovisiones que a la vez que se gestan fortalecen las diferencias se construyen saberes, conocimientos y sujetos con capacidad de agencia, reflexivo y crítico de su participación en la construcción de prácticas sociales justas y equitativas.

## **Capítulo II Del presente al futuro de la práctica pedagógica: el modelo crítico**

En el presente capítulo se ofrece una mirada rápida y somera desde la escuela de Frankfurt respecto a la postura crítica y reflexiva de entender la realidad construida por los individuos, en relación al modelo pedagógico y educativo desde donde se pueden reconocer alternativas para el reconocimiento e incorporación de los individuos como agentes de cambio, como personas responsables, reflexivas, conscientes de su rol en la construcción de sí mismos y de la sociedad, ya sea como reproductor del sistema sin cuestionamientos y/o como promotor de la transformación y participe activo en la construcción de un proyecto educativo para la interculturalidad.

Por lo anterior, en este apartado se reflexiona respecto a las categorías que sustentan teóricamente el presente trabajo, nociones como la de sujeto, como antecedente al plan de formación y actualización, reconociendo la importancia de clarificar el tipo de sujeto que se pretende alentar desde la propuesta de formación, así como desde la que se parte, misma que orientará las acciones, compromisos y actitudes a revisar y adoptar por parte de este; una segunda noción es la que corresponde al posicionamiento del concepto de Interculturalidad, como eje central en el diseño de una propuesta pedagógica; al igual que la descripción de lo que se entiende e implica el hablar de una propuesta pedagógica para la interculturalidad desde el terreno educativo.

## 2.1 La escuela emancipadora

La escuela como una institución reproductora de las relaciones de poder, promueve las prácticas sociales y modos de alfabetismo histórico, político y conceptual, ignorando la capacidad de sus actores en cuanto agentes de cambio y transformación de su propia visión de la realidad y de la de los estudiantes.

El transformar la práctica pedagógica de tradicional a emancipadora no es una tarea fácil, pues el modelo tradicionalista ha despolitizado a la educación en un afán de promover las relaciones de una sociedad basada en el mercantilismo, es decir, la formación de sujetos consumidores y por tanto conservadores del sistema capitalista.

Por tal, el caminar hacia una pedagogía crítica en donde los actores sean los propios agentes de cambio, en donde el discurso dialógico se caracterice por el cuestionamiento y reflexión de la realidad cambiante y en permanente construcción, será un largo camino que recorrer.

El pensar a la escuela como expresa Freire (citado por Giroux, 1999, p. 22) “sitios culturales y políticos, como lo es la noción de que representan espacios de contestación y lucha entre grupos diferencialmente dotados de poder cultural y económico”, en donde los agentes son productores de su historia, que permiten darse cuenta y participar en la realidad de manera consciente y crítica, como señala Marcuse (citado por Giroux, 1999, p. 24):

El carácter preparatorio de (la educación) es la que le da a ésta su significado histórico para desarrollar, en los explotados la conciencia (y la inconciencia) que aflojaría la carga de las necesidades esclavizantes de su existencia, las necesidades que perpetúa su dependencia al sistema de explotación. Sin la ruptura que solo puede ser el resultado de la educación política en acción, hasta lo más elemental, la fuerza más inmediata de rebelión puede ser derrotada o llegada a ser la mayor parte de la base de la contrarrevolución.

### 2.1.1 Orígenes de la pedagogía crítica

La nueva pedagogía surge con la postura crítica de la Escuela de Frankfurt como un intento, de algunos de sus miembros, “de repensar y reconstruir radicalmente el



significado de la emancipación humana, un proyecto que difiriera considerablemente del bagaje teórico del marxismo ortodoxo” (Giroux 1999, p. 26).

La postura de la escuela de Frankfurt fue la de entender las relaciones sociales subyacentes y ocultas, es decir desde una postura crítica, desvelar las relaciones de dominación y subordinación al examinar las nociones de consumo, distribución y producción en la sociedad capitalista. Esta postura sentó las bases para un “marco de referencia dialéctico, con el que se pudieran entender las mediaciones que unen a las instituciones y a las actividades cotidianas con la lógica y las fuerzas dominantes que dan forma a la totalidad social amplia” (Giroux, 1999, p. 28), la idea consistió en descifrar las relaciones, naturalizadas, entre economía y los aspectos sociales, culturales, así como los relacionados con los estilos de vida.

La escuela de Frankfurt defendió dos aspectos de su fundamento, primero que la sociedad racionalizada pierde su facultad crítica, provocando una crisis de la ciencia y la sociedad como un todo, que la solución está en el desarrollo de la noción de autoconciencia de la razón que incluya elementos de crítica así como de voluntad humana y acción transformadora; segundo, confiar a la teoría, la tarea de rescatar la razón de la lógica de la racionalidad tecnocrática o positivista.

La cuestión es que la postura de la Escuela de Frankfurt es apelar a que los agentes resignifiquen su postura ante el sistema social y cultural y que por lo tanto se hagan sensibles, conscientes y participen en la transformación personal y de la realidad en beneficio de los grupos oprimidos.

La escuela de Frankfurt hace una crítica al positivismo, que presenta una noción del conocimiento y ciencia como algo que no permite críticas, por otro lado, al reducir al conocimiento como exclusivo de la ciencia y la tecnología, lo que deja fuera a todos lo que no pertenecen a este grupo, destacando las interpretaciones de los fenómenos a través de los métodos matemáticos. El positivismo, según Giroux (1999), congela tanto al hombre como a la historia, pues explica que la historia contiene sucesos (verdades) que no pueden explicarse por medio de las ciencias, por lo tanto son ignoradas.

Por el contrario el pensamiento dialéctico considera que hay una conexión entre pensamiento y acción, es decir que el mundo no es libre, por lo que se da un proceso de alienación entre el hombre y la naturaleza, Marcuse (citado por Guiroux, 1999) señala que el pensamiento es correspondiente con la realidad cuando la “transforma” al comprender su estructura contradictoria.

En este caso la teoría llega a ser una actividad transformadora que se ve a sí misma como explícitamente política y se compromete a la proyección de un futuro inacabado, por su parte Horkheimer (citado por Giroux, 1999, p 40.) expresó “que el valor esencial de la teoría como lucha política [...]. La teoría nunca aspira simplemente al incremento del conocimiento en sí; su fin es la emancipación del hombre de la esclavitud”.

Entendiendo que la noción de racionalidad hacía referencia a que la conciencia y acción colectivas no es la suma de las individuales, sino que cada una es la representación del todo, por lo que esta no se remite únicamente a la crítica sino que va más allá, es decir como expresa Giroux (1999) la racionalidad es el nexo del pensamiento a la acción con interés de liberar a la comunidad como un todo.

De acuerdo con Giroux (1999) la cultura occidental transforma el papel de la cultura, no como un medio para la reflexión y liberación sino como un medio para la represión, a través de la administración y producción económica para regular las actuaciones de los seres humanos en la sociedad, ejercicio que se desarrolló por medio de sus instituciones de Estado, como los son las escuelas, como comenta Gramsci (citado por Giroux, 1999, p.44). “una forma de hegemonía ideológica fue reproducida, establecida primariamente a través del dominio del consentimiento, mediado éste por instituciones culturales como la escuela, la familia, medios de comunicación masiva, etcétera”

### **2.1.2 La escuela como reproductora del sistema hegemónico**

El modelo educativo mexicano es una de las instituciones empleadas para el control reproducción y naturalización del sistema de dominación de sus actores, que por un lado y desde una visión romántica oferta a la educación formal como un medio para

acceder al mercado laboral por medio del entrenamiento de ciertas capacidades y habilidades indispensables para el desempeño de un oficio o profesión; y por el otro un estatus social legitimado, es decir documentos que acreditan dicha situación, posterior a haber cursado y acreditado cierto nivel de conocimientos.

Esta situación es generalizada para el total de los ciudadanos mexicanos, por lo que para la población indígena esta travesía, de escolarización, significará una gran oportunidad que le ofrece el sistema, misma que enmascara la otra cara de la moneda, la de homogenizar a todos los ciudadanos mexicanos, pues el modelo educativo no incorpora dentro de sus planes y programas las prácticas sociales de cada grupo étnico que integran la nación mexicana, dándoles el mismo tratamiento dentro de las aulas, pues lo que se espera es la apropiación de los contenidos y el dominio de ciertas habilidades.

Dicha situación olvida la diversidad cultural nacional, imponiendo un modelo y estrategias de enseñanza y aprendizaje sin tomar en cuenta las diferencias personales, sociales y culturales de los actores, incumpliendo el que:

Toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural; [...] debe tener la posibilidad de participar en la vida cultural que elija y conformarse a las prácticas de su propia cultura (CIESAS, 2005, p. 23).

Una de las estrategias empeladas para acallar las voces y sobre todo para regular las disidencias es por medio de los mecanismos de control disciplinar, que infunden miedo al interior de las aulas, forzando así las prácticas de respeto ante la naturalización de acciones que violentan diversos procesos naturales de aprendizaje, tales como interpretaciones, intereses, posturas, ideales, motivaciones, interacciones interpersonales, expresión de sentimientos y emociones, construcción de significados y sentido. La propuesta desde la escuela de Frankfurt es la de desvelar el papel que desempeñan las escuelas como agentes de reproducción cultural y social

Los estudiantes de las clases trabajadoras, [...] necesitan afirmar sus propias historias por medio del uso del lenguaje, de un conjunto de relaciones sociales, y de un cuerpo de

conocimientos que críticamente reconstruyan y dignifiquen las experiencias culturales que conformen un tejido, texturas e historia de sus vidas cotidianas (Giroux 1999, p. 62).

Es sabido por todos que el modelo tradicional de educación básica, por un lado, premia el silencio, y por el otro, la reproducción de los discursos por parte de los estudiantes; es decir, son calladas todas a aquellas voces que cuestionan las expresiones y manifestaciones de poder, los estudiantes que tradicionalmente han carecido de voz en las escuelas, me pregunto ¿Tienen la posibilidad de aprender y desarrollar tácticas, habilidades y conocimientos que les permita adoptar una postura crítica de su propia formación?, Giroux responde: “los seres humanos no sólo hacen historia sino también la determinan; es innecesario decir que el poder es una fuerza que así como posibilita también restringe” (Giroux, 1999, p.63).

El desarrollo de una pedagogía crítica, señala la necesidad de moldear nuevas categorías de análisis que permitan a los educadores ser más conscientes de la forma en que los maestros, estudiantes y otros trabajadores de la educación llegan a ser parte del sistema de reproducción social y cultural, particularmente mediante mensajes y valores que son constituidos a través de las prácticas sociales del currículum oculto (Giroux, 1999, p. 64).

Las prácticas áulicas tendrían que ser revisadas desde una nueva mirada, es decir, desanclarlas de los aspectos de control disciplinar de los estudiantes y los discursos reproductores y de manipulación en torno a la naturalización de los procesos sociales y culturales hegemónicos, de la devaluación de los actores como sujetos irreflexivos y moldeables. Como expresa Lara: La escuela no deja de ser un espacio para el desarrollo de normas, conductas, comportamientos y habilidades de socialización que conllevan formas de pensar y, especialmente, de sentir (Hernández, *et al*, 2013, p.91).

Lara (en Hernández, *et al*, 2013) explica que los Modelos Culturales (MC) son producto de procesos comunicativos entre individuos que comparten espacios culturales comunes y cotidianos como en las escuelas, y la comunidad, dichos MC reflejan las formas en que los individuos conciben la realidad, y como estos son productos de los actos comunicativos, significa que son cambiantes, por tal la forma

de representar la realidad se modifica; pues bien la escuela es un espacio para la socialización y el intercambio comunicativo.

### **2.1.3 La escuela como promotora de conciencias**

La escuela como institución formadora es responsable de ofrecer a los estudiantes MC que permitan a los individuos ser partícipes de manera consciente de la realidad, a expresar de manera intencionada su concepción de la realidad en la que viven, por ello la escuela tiene el compromiso de desarrollar en sus estudiantes habilidades comunicativas con sentido y que les signifique, cosa que no ocurre, pues el Modelo Cultural que ofrece es el de la reproducción y homogeneización.

De acuerdo con Hernández (2013, *et al*), estos modelos ofrecen la oportunidad al individuo de significarlos tal y como se ofrecen o de resignificarlos; situación que se desencadena de acuerdo a las vivencias que va teniendo a lo largo de su vida, es decir:

La posibilidad de que los individuos lleguen a modificar sus MC dependerá de la dinámica de su propio desarrollo, así como de las nuevas experiencias de vida que adquieren y les llevan a transformar sus anteriores concepciones del mundo social o a incorporar nuevos MC en el sistema particular de determinados sujetos. (Hernández, *et al*, 2013, p. 98).

El reflexionar sobre la propia práctica será determinante en el reconocimiento y comprensión de la realidad, al igual que la conciencia de participación en la construcción de la misma; como un proceso complejo y completo en el desciframiento de los aspectos y acciones que la constituyen, al respecto Zemelman (Citado por Saavedra, 2014, p. 143) expresa “La práctica determina la construcción de un conocimiento que, además de cumplir una función analítica, sea capaz de ofrecer una visión sintética de la realidad, que sea, no obstante, sensible a los cambios de la realidad sociohistórica”, pues esta práctica reflexiva implica para el sujeto hacer un alto, pensar, haciendo uso de los conocimientos sobre el contexto entrar en diálogo con los materiales de la situación (Saavedra, 2014).

Lo anterior enmarca a la educación como un proceso en el que la práctica pedagógica se constituye como un mecanismo de poder, que el docente adquiere en su ejercicio pedagógico; pues de dicha tarea depende el papel de cambiar o reproducir la realidad en la que vive, no solo él sino los estudiantes, el modificar su quehacer tradicional de técnicas instrumentales, a un ejercicio interpretativo, comprendido a cabalidad por él y los otros, enmarcado por la historia.

Saavedra expone tres tipos de pedagogías en donde la relación entre teoría y práctica tiene tres diferentes intenciones:

1. La **escolástica**, sujeta a la ideología, indiferente, que reivindica para sí y en forma exclusiva el ser ciencia de la educación en el sentido moderno.
2. La **cientificista**, la cual excluye los fines y los objetivos, limitándose a una teoría de los medios instrumentales. El pensamiento poiético en el ámbito de la pedagogía se encuentra en John Locke, Watson y Burrhus y Skinner quien cambia la idea de acción por conducta.

La **dialéctica como crítica** de Paulo Freire, que, en cambio asume una idea de práctica en el sentido de un proceso de intercambio de experiencias de aprendizaje en el contexto del educando y del educador, a través del diálogo y la negociación, reconociéndolas como problemáticas (Saavedra 2014, pp. 144).

La última de las pedagogías, la crítica, es en la que se fundamenta la presente investigación, pues la idea es partir del conocimiento y reconocimiento de la realidad educativa y contextual del educando y del docente, para reflexionar en torno a ella y así iniciar una transformación de la misma y de los modos de participar y estar en ella. Para Freire “El acto de conocer supone un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción” (citado por Saavedra 2014, p.145).

La realidad educativa a la que me refiero es aquella que se constituye en los procesos de interacción entre los actores y los contenidos educativos propuestos por el sistema educativo mexicano, que cobran, o no, sentido en la realidad social y cultural de los actores implicados en el proceso de intercambio y reconstrucción de saberes, pues la praxis supone un proceso de construir un significado a las cosas. El

conocimiento es la mediación activa que relaciona a las determinaciones del proceso (Saavedra, 2014).

La praxis se entiende como la unidad dialéctica del trabajo teórico y del trabajo práctico, dado que no hay teoría sin práctica, ni práctica sin teoría, la verdad no está puesta en las cosas que integran la imagen que recibimos de la realidad, sino que es algo provocado, incorporado a los objetos mediante el trabajo teórico-práctico que los sujetos generan en ellos (Saavedra, 2014, p. 146).

Por otro lado Saavedra (2014) explica que, la praxis creadora no está sujeta ni atada a una ruta previamente diseñada con un final definido, sino que es aquella que permite al hombre hacer frente a situaciones y nuevas necesidades, pues ésta se traduce en la creación del hombre mismo; que se expresa en la praxis artística que tiene como tarea el dar forma a un contenido que cumple su función al transformar la materia.

Saavedra (2014) nos ofrece una mirada de la práctica docente desde diversas perspectivas teóricas, con veinte categorías pedagógicas implícitas en el proceso de enseñanza aprendizaje tales como el contexto, enfoque, valores, idea de sociedad, relaciones de poder, idea de hombre, aprendizaje, docente, educando, vínculo pedagógico, noción de conocimiento, idea de educación, escuela, didáctica, curricular, contenidos, objetivo, evaluación, instrumentos de evaluación, eje articulador, autores.

Los enfoques expuestos por el autor son cinco, ubicados en orden histórico y cronológico; la escuela escolástica, la tradicional, escuela nueva, escuela tecnocrática y escuela crítica, desde donde puedo identificar que la escuela tradicional es la que mayormente se ha observado como parte de la práctica docente de las escuelas multigrado que forman parte del presente estudio, situación que no significa que el enfoque sea puro, por el contrario presenta matices de otros enfoques.

De acuerdo a las categorías de clasificación propuestas por el autor se describe al modelo Tradicional como el surgido en el siglo XVII que como acontecimiento histórico representa el surgimiento de la burguesía y los Estados nacionales; los

enfoques del periodo son el sensualismo-empirismo y la teoría de la disciplina mental; resaltando los valores en torno a la preparación de individuos-ciudadanos, en torno al conocimiento y autodominio de sí mismo; pues la idea de sociedad se sustenta en la idea de que el orden social es una producción humana; por lo tanto las relaciones de poder que se establecen corresponden a la reproducción del heroísmo; ya que la idea de hombre es la de una sustancia pensante y maleable perfectible; situación que justifica al aprendizaje como un ejercicio memorístico; en donde el docente es un apóstol, padre, modelo, guía, sabio; el rol que se espera del educando es el de ser obediente, pasivo, receptivo, sumiso la docente; por lo que los vínculos pedagógicos se establecen desde el autoritarismo; ya que la noción de conocimiento hace referencia a imágenes mentales representativas de la realidad; así que la educación es una mera transmisión de valores culturales para adaptar a los educandos; concibe a la escuela como un espacio de transmisión de valores culturales; por medio del currículum integrado por materias y disciplinas; mismo que justifica la didáctica de cátedra magistral: intuitiva, parte de lo sensible al concepto y de lo particular a lo general; con contenidos propios de la cultura clásica, con objetivos definidos por la institución escolar; en lo que respecta al proceso de evaluación e instrumentos estos miden la fijación y repetición de la información por medio de interrogatorios; el eje articulador es el maestro (Saavedra, 2014).

La descripción anterior detalla las propuestas didácticas, planes de trabajo y ejecución, acciones emprendidas, actividades diseñadas, roles y funciones de parte de los actores en torno a la construcción de espacios de aprendizaje, al tipo de interacción y relaciones que se establecen entre actores, es decir, la práctica educativa observada durante las visitas a los centros escolares de la zona escolar 001 de San Cristóbal de las Casas<sup>13</sup>, están reproduciendo un modelo pedagógico tradicional, proceso pedagógico que las reformas educativas, propuestas por la SEP en las últimas décadas, no han sido suficientes como para modificarlas y/o transformarlas, pues las actitudes docentes justifican los desempeños hasta el

---

<sup>13</sup> Observaciones realizadas durante la recolección de información para la presente investigación (Septiembre a Noviembre de 2014).



momento desarrollados, al explicar que son pocos los resultados obtenidos respecto a los avances en los estudiantes, pero que de un año a otro si se marcan las diferencias estadísticamente hablando.

Por otro lado y como parte de la presente propuesta de investigación para ser retomado, está el enfoque educativo desde la Escuela Crítica.

Enfoque que tiene sus comienzos en la década de los 60's, a partir de los movimientos estudiantiles suscitados en Francia y México, como una crítica al autoritarismo de la escuela.

El enfoque cuenta con sustentos del estructuralismo lingüístico, psicoanalítico y filosófico; con pedagogías como la social marxista e institucional, así mismo teorías de la resistencia y de la reproducción, de la filosofía crítica; como valores promueve el carácter político de la educación, la formación de sujetos portadores de su propio discurso; la idea de sociedad que contempla es la de grupos heterogéneos signados por el conflicto y las contradicciones que propician su transformación; como relaciones de poder propone el discurso del profesional que dicta la norma vigila y determina lo normal y lo anormal; la idea de hombre es que es un ser imbricado en estructuras sociales, grupales e institucionales, con poder transformativo, el aprendizaje provoca transformaciones cualitativas en el pensar, sentir, relacionarse y actuar; el docente desempeña los roles de coordinador, facilitador, acompañante y asesor de los educandos; por su parte el educando es un participante en la toma de decisiones para construir conocimientos; el vínculo pedagógico que establece es de interdependencia, democracia, autogestión; pues la noción de conocimiento es de construcción y reconstrucción abierta y dinámica; ya que la idea de educación es como el quehacer social para producir y reproducir la realidad social; la escuela es un espacio de contradicciones psicológicas, económicas, sociales, políticas de saberes y poderes; sustentando el curriculum en la interdisciplinariedad y objetos de transformación de la realidad existencial; desarrollándolo por medio de la didáctica de procesos participativos para decidir temas, técnicas y dinámicas necesarios para aprender; con contenidos transdisciplinarios desde distintas ópticas, a partir de la subjetividad de los educandos; con objetivos indicativos, flexibles, significativos y

dinámicos; con ejercicios evaluativos centrados en procesos y productos; información y formación; teoría y práctica; por medio de instrumentos de evaluación como los ensayos, propuestas, prototipos, proyectos, investigaciones; teniendo como eje articulador la institución educativa y su transformación (Saavedra, 2014).

La propuesta desde la pedagogía crítica demanda la transformación del profesional, que de acuerdo con Shön (citado por Saavedra, 2014, p. 155):

Para que el profesional se transforme requiere comprender la realidad en que intervendrá como condición básica para saber qué hacer, es decir, que para la práctica incluye conocimiento y acción. Toda acción verdaderamente humana exige cierta conciencia de un fin, el cual se supedita al curso de la actividad misma

Hay muchas cosas que hacer en el terreno de la educación indígena, por lo que lo prioritario es comenzar, y la presente investigación pretendió ser una aproximación en la indagación conjunta entre docentes e investigadores, y directivos educativos<sup>14</sup> que contribuyan a un proceso de sensibilización y reconocimiento de las acciones, roles, funciones y en los modos de construir una práctica pedagógica en respeto a las diversidades culturales.

## **2.2 Una propuesta pedagógica para la interculturalidad**

Construir un proyecto educativo que responda a las necesidades interculturales de un colectivo, es algo muy complejo, pero no imposible, pues requerirá de un trabajo, intenso, comprometido y reflexivo; por lo que es determinante conocer la disposición de los participantes, sus metas, intereses y propósitos, para integrar todo ello a líneas iniciales que guíen la propuesta, así como las acciones y modos de participar de cada uno.

Para ello y previo a incursionar en este tránsito, fué pertinente indagar en la idea de expertos investigadores en temáticas de interculturalidad y de educación lo que han construido acerca del término de interculturalidad, puesto que los principales actores interesados en la construcción de un proyecto encaminado a la generación de

---

<sup>14</sup> Directivos educativos refiere a la participación del supervisor y el equipo de asesores técnico pedagógico de la zona escolar participante en el estudio.

ambientes interculturales son profesores de educación indígena que se despeñan en aulas multigrado.

Otra temática a investigar y definir fué la noción de sujeto que se quiere constituir como parte del proyecto, puesto que lo que se pretendía era diseñar un plan de formación que sentará las bases para adoptar una postura crítica y reflexiva de sí mismos y de la realidad circundante, para posteriormente adoptar una postura que propiciara la conformación de espacios propios para el intercambio y creación de saberes y conocimientos como parte del ejercicio dialógico entre diferentes modos de pensar y representar la realidad social.

Como dice Freire (citado por Walsh, 2013, p.29), promover desde la pedagogía educativa espacios para la liberación de individuos, espacios de intercambio, de escucha, reflexión, cuestionamiento que promueva entre sus actores la emancipación de sí y de las prácticas sociales homogeneizadoras. Como expresa Walsh:

La realidad social, política y cultural está viviendo momentos complejos que hoy provocan movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales no serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyectos de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino la construcción de caminos –des estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s) colonial (Walsh, 2013, p.24).

Muchas luchas y resistencias han sido emprendidas por diversos pueblos ante la colonialidad del poder, luchas que desde hace décadas dan muestra de métodos seguidos por los pueblos originarios en donde se aclama, pide y exige el respeto, reconocimiento y cumplimiento de los derechos humanos, resistencias que muestran algunos de los caminos a seguir y retomar como estrategias de construcción, reconstrucción de mundos diversos, de participación y formas de estar y ser en la realidad.

Luchas por la autonomía, la recuperación de prácticas sociales, significativas para sus portadores, que apuntan hacia otro vivir como lo expresado por el movimiento

Zapatista, que desafió al mal gobierno<sup>15</sup>; prácticas sociales entendidas como “prácticas pedagógicas, que hacen cuestionar y desafían la razón única de la modernidad occidental y del poder colonial, [...] pedagogía que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos” (Walsh, 2013, p.28).

Catherine Walsh expresa respecto a estas pedagogías: “Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización” (Walsh, 2013, p. 29).

### **2.2.1 ¿Interculturalidad?**

¿Qué entendemos por interculturalidad y cuáles son sus implicancias al usar el término desde el ámbito pedagógico?

Para poder dar respuesta al anterior cuestionamiento es necesario hacer una revisión en torno al proceso de construcción del concepto de interculturalidad.

Según Catherine Walsh (2009) hace apenas veinte años, en países Latinoamericanos se inició el reconocimiento de la presencia de diversidad étnica-cultural, reconocimiento a nivel “oficial”; con proyectos que identifican y describen la diferencia con el objeto de minimizarla, descartarla y/o exterminarla, surgiendo así programas sociales encaminados a transformar las diferencias en una sola, en México con el argumento de unidad nacional se gestan propuestas de intervención desde las diversas instituciones, con el fin de lograr la modernidad nacional al contar con una única Identidad Nacional, desapareciendo así las diferencias interétnicas y consolidando la cultura dominante, la mestiza.

Las propuestas actuales en materia de Interculturalidad, provoca un giro respecto a lo que se entendía por reconocimiento a la diversidad cultural; yendo más allá que el complejo mirar para borrar, conocer para asimilar. Como Walsh expresa:

---

<sup>15</sup> Movimiento Zapatista de Liberación Nacional que en Enero de 1994, dio a conocer su lucha ideológica y política por los derechos humanos, la autonomía de los pueblos originarios y contra el mal gobierno.

La nueva atención a la diferencia y diversidad parte del reconocimiento jurídico, [...] para promover las relaciones positivas entre distintos grupos culturales [...], la apuesta es formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, igualitaria y plural (Walsh, 2009, p.3).

Se pueden identificar tres perspectivas desde las que se ha formulado una concepción y proyectos interculturales, mismos que no siempre han dado la pauta para la construcción del diálogo entre culturas en igualdad de oportunidades, de participación, pues las interpretaciones que se le han dado al término responden a intereses particulares desde las instituciones promotoras de dichas apuestas. Al respecto Walsh (2009) identifica tres distintas perspectivas desde donde se puede explicar el uso y sentido contemporáneo del término.

La perspectiva “relacional” es la primera, misma “que hace referencia al contacto e intercambio *entre* culturas” (Walsh, 2009. p. 3) es decir, enuncia la características de diversidad étnico-cultural de una nación, enmarcando la interpretación al término como algo que ha estado siempre presente en todas las naciones y que no alude al tipo y modos de relaciones y contactos que dan entre estas culturas, como expresa Walsh “relaciones y contactos que pueden darse en condiciones de igualdad o desigualdad, [...] el proyecto de “mestizaje” [...] que niega el racismo y las prácticas de racialización, como también la diferencia vivida por pueblos indígenas [...]” (2009, p.4), es ejemplo en donde se puede observar la superficialidad y tendencia hegemónica en la interpretación del término y sobre todo en el diseño de proyecto de nación, como el de la Unidad Nacional en México.

La segunda perspectiva de interculturalidad es la que se denomina “funcional que se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural con metas hacia la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida” (Walsh, 2009, p. 4), interpretación que permite a los proyectos hablar de diálogo, convivencia y tolerancia entre culturas, pero desde un perspectiva dominante, es decir, subsumir las diferencias interétnicas a la estructura del sistema.

Estructura político-económica es el orden con base en la diferencia, pero como una estrategia de dominación, pues la producción y administración del orden nacional, la neutraliza, y modifica sus significantes y significados a conveniencia del modelo capitalista globalizado, desde donde se reconoce e incluyen las diferencias despojando a las prácticas sociales de toda historia y sentido para sus practicantes. Como expresa Walsh:

La interculturalidad aquí es funcional no solo al sistema, sino también al bienestar individual, al sentido de pertenencia de los individuos a un proyecto común, y a la modernización, globalización y competitividad de nuestra cultura occidental, ya asumida como cultura propia latinoamericana (2009, p.7).

La tercer perspectiva intercultural es la que se asume como “crítica, que cuestiona, profundamente la lógica irracional instrumental del capitalismo y apunta hacia la construcción de sociedades diferentes [...] al otro ordenamiento social” (Walsh, 2009, p.7).

Propuesta intercultural que no responde a los intereses del modelo neoliberal, por el contrario, cuestiona los mecanismos de poder implícitos, así como los intereses políticos del proyecto económico capitalista, como el caso de México.

La apuesta es pues, levantar la voz de parte de aquellos que han sido acallados, y violentados históricamente en sus procesos y prácticas culturales, esos otros que han sido sometidos y que junto a sectores de la sociedad civil, con los que han luchado unidos, transitar hacia una nueva forma de organización social que permita la participación colectiva y con equidad, es decir que a partir de las diferencias interétnicas los agentes puedan establecer de manera colectiva, modos y formas para construir mecanismos socio-políticos justos para todos.

Como expresa Walsh, “la interculturalidad entendida críticamente, aún no existe; es algo por construir” (2009, p.8), por lo que la participación de los agentes será determinante en esta construcción, como una apuesta política en el posicionamiento social, ético y epistémico, que integre saberes y conocimientos en su proyecto transformador de las estructuras, condiciones y dispositivos de poder; en oposición a

los mecanismos que promueven y mantienen las desigualdades, racialización, subalteridad e inferiorización de grupos humanos (Walsh, 2009).

Entendiendo a la interculturalidad, como “un proyecto político, social, epistémico y ético de transformación y decolonialidad” (Walsh, 2009, p.2), postura que para efectos de la presente investigación se retoma, refiriendo entonces a la interculturalidad desde la postura *Crítica*, que tiene como eje el manejo del poder como mecanismo de racialización y de la diferencia; como expresa Walsh:

Aquella que es un llamamiento de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización, de sus aliados, y de los sectores que luchan, conjunto con ellos, por la refundación social y descolonización, por la construcción de mundos otros (Walsh, 2009, p. 7).

Es decir, proyecto intercultural que nace con y desde los actores mismos, en el tomar conciencia de su humanización y de la de otros, que se construye día a día, que se debe forjar en el actuar e intervenir en la matriz de la colonialidad (Walsh, 2009).

La escuela como modelo pedagógico y como medio para el rescate y recuperación de prácticas, tradiciones y costumbres, como expresa Benavides, “además de ser una apuesta política que se configura desde la construcción intercultural, pues es parte de la investigación de los saberes propios y de otras culturas para lograr una propuestas que sea coherente con las necesidades de las comunidades” (Guevara, 2013, p. 20).

Las prácticas interculturales se constituyen a partir de las prácticas de los actores, cargadas de sentido y significados, construyendo puntos de encuentros entre culturas que posibilitan el diálogo e intercambio de saberes y de conocimientos; estas propuestas pedagógicas son posibles ya que la SEP exhorta a las autoridades estatales y a los profesores a elaborar proyectos que recuperen los intereses e inquietudes de las localidades en donde se encuentran ubicadas las escuelas de educación indígena (Unesco, 2005).

Los métodos pedagógicos no pueden estar desvinculados de los procesos políticos, puesto que las prácticas educativas pueden ser reproducciones de modelos políticos

hegemónicos abiertos o disfrazados de libertad o bien prácticas que propician que el agente pueda tomar posturas críticas y activas ante la construcción de su realidad, como expresa Freire: “Leer críticamente el mundo [...], es un hacer político-pedagógico; es inseparable del pedagógico-político, es decir, de la acción política que involucra la organización de grupos y de clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad” (Walsh, 2013, p. 38).

El transitar de una postura pasiva e irreflexiva de la práctica pedagógica por parte del docente a una postura consciente, reflexiva de su quehacer pedagógico, es un proceso complejo pero determinante en la construcción de una práctica pedagógica para la interculturalidad.

Práctica que no solo toma en cuenta las diferencias inter-étnicas, sino todo lo que confiere al ser humano como persona, como refiere Walsh al citar a Freire: “La educación no se limitaba o restringía a la educación formal e institucional; más bien se incluía y se extendía ampliamente a los contextos sociales, políticos, epistémicos y existenciales” (Walsh, 2013, p.38).

Por lo que es importante que el docente, como agente promotor de cambio, en su rol de guía dentro de las aulas, haga consciente su postura ante su práctica pedagógica, que le permita reconocerse y reconocer su rol en la construcción de la realidad sociocultural de la que es partícipe, Freire en la pedagogía del oprimido destacó “la responsabilidad de pensar críticamente, de aprender a ser uno mismo en relación con y contra su propio ser, lo que implicaba tener una ética humana en y con el mundo” (Walsh, 2013, p.39), es decir, iniciar el proceso para asumir una postura de agente crítico, no significa que se está hablando de una meta alcanzada, sino que se habla de un ejercicio permanente que el actor tiene que realizar con periodicidad, “la praxis crítica, no como algo fijo, identificable y estable, sino como una práctica y proceso continuos de reflexión, acción, reflexión” (Walsh 2013, p. 41).

Por otro lado, el transformarse como persona permitirá al agente individual, guiar la transformación del grupo de educandos con los que constituye espacios de intercambio dialógico de construcción de conocimientos, Fanón refiere al respecto:



La descolonización, es una forma de (des) aprendizaje: desaprender todo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser hombres y mujeres [...] pues [...] la educación política significa abrir mentes, despertar [las masas] y permitir el nacimiento de su inteligencia” (Walsh, 2013, p. 43).

Para Fanón (citado por Walsh, 2013, pp.43-44), el cambio o transformación social, tiene que ser llevado por los colonizados mismos; [...] el motivo es intervenir en y actuar sobre esta experiencia y sobre estas sociedades, hacia la transformación psíquica y estructural y la liberación social.

Tanto la propuesta de Freire, como la de Fanón, respecto a una pedagogía emancipadora, se corresponden como un modelo a seguir en la construcción de una pedagogía para la interculturalidad, pues reconoce al agente como el principal motor de cambio desde lo individual hacia lo colectivo, es decir como impulsor de sí mismo y a su vez de la liberación de otros, haciendo consciente sus propios procesos reproductivos y de posicionamientos ante la colonización y deshumanización que les ha constituido, así como para mostrar posibles caminos a seguir en la resignificación y accionar en la reconstrucción de la realidad social, que brinde las mismas oportunidades de participación para todos los actores.

Fanón (citado por Walsh, 2013), expresa que: Educar el hombre para ser accional, preservando en todas sus relaciones su respeto para los valores básicos que constituyen un mundo humano, es la tarea primordial de aquel quien, ya tomado el pensamiento, se prepare para actuar, [...] por tanto requiere el reconocimiento, develamiento y comprensión de los problemas entrelazados del colonialismo, del racismo, de las relaciones y prácticas del poder y de la deshumanización (pp. 45-46).

Entendiendo por Colonialidad a la forma en que unos se miran sobre otros y eso genera múltiples aristas de discriminación racial, [...] como la discriminación racial, la superioridad del blanco frente al indio, campesino o indígena, unos son llamados a manejar el poder y otros a ser destinatarios del tal manejo, unos destinados a conocer y otros a ser destinatarios de ese conocimiento, unos la rémora al progreso y los otros el desarrollo; explicación de Idón Chivas Vargas, representante del gobierno de Evo Morales (citado por Walsh, 2009, p.9).

Para construir una pedagogía para la interculturalidad, y de acuerdo con Freire y Fanón, es necesario que los actores tengan sensibilidad y, reconozcan su postura ante la realidad de forma reflexiva y crítica, identificando la necesidad de otros y su diferencia cultura, para ser guiados en el proceso de resignificación de su procesos de humanización y su compromiso ante la transformación y construcción permanente de la realidad sociocultural.

Catherine Walsh expresa que aunque la interculturalidad se ha puesto de moda en el mundo, en América Latina es un caso especial, pues “su presencia en las políticas públicas y reformas educativas y constitucionales se debe al resultado de las luchas de los movimientos sociales-políticos-ancestrales y su demanda por el reconocimiento, derechos y transformación social” (Walsh, 2009, p.2).

Uno de los aspectos importantes a ubicar en la construcción de una pedagogía intercultural, es la del estatus de conocimiento, pues:

La relevancia e importancia para los pueblos indígenas, [...] como para otros sectores sociales, parte de una nueva construcción articuladora e interculturalizadora de conocimientos en plural, que no solo da concreción y sentido del nuevo Estado plurinacional, sino también a la tarea de decolonización epistémica (Walsh, 2009, p.15).

La recuperación de saberes ancestrales de los pueblos originarios, deber ser retomada como una actividad central de los Estados, permitiendo así la construcción de supuesto epistémicos abiertos, que no impongan límites al conocimientos y a la razón, involucrando la totalidad de aptitudes y sentidos; apelando a la lógica de que el conocimiento proviene del mundo; como el trato que se le da a la naturaleza, en donde es considerada de un buen uso al servicio de los hombres, la propuesta es reposicionarlo como sujeto de derechos; desde la cosmovisión indígena la naturaleza, es rectora de la vida y con vida propia, en donde se ubica al ser humano, que en armonía con ella se conjuga el “buen vivir”; que el sistema capitalista ha hecho no solo perder, sino destruir (Walsh, 2009).

### **2.2.2 Modelo pedagógico y de formación docente para la interculturalidad**

La preocupación por diseñar un plan de formación docente que atienda las necesidades sentidas por éste en el ámbito profesional y sobre todo, personal, de tal suerte, que le permita generar vínculos personales con su desempeño profesional, y sobre todo con las personas con las que trabaja, es una constante entre profesionales de la pedagogía y la psicología, por tal motivo y como profesional de la psicología, me interesa identificar aquellos parámetros sobre lo que debe versar un programa de actualización docente que vea con carácter integral lo académico y lo personal.

La situación antes descrita sugiere tener que pensar en la forma en la que se piensa a los sujetos que se forman, los propósitos de la formación y las metas a perseguir, todo ello desde el ámbito educativo.

Como bien expresa Rodríguez “el reto de construcción de un currículo de formación de maestros [...] nos coloca en la necesidad de revisar problemas de diversa índole” (2005, p. 6), destacando, desde mi punto de vista los del plano pedagógico y los del psicológico, en donde se incluyan actores como los estudiantes y el profesor mismo, es decir contar con líneas de formación que permitan que los actores se conozcan, integren y comprendan, pues los procesos educativos significativos se logran en la medida en que cada uno de los participantes se sienta reconocido, aceptado, entendido, escuchado, además de que se le brinden oportunidades de participación.

Rodríguez ofrece una serie de principios interrelacionados, que ella considera fundamentales en la construcción de parámetros para la formación docente: 1° “el currículum debe estar centrado en el sujeto” (2005, p.6), es decir, en el niño, 2° lo que implicaría contar con información respecto a estrategias y pedagogías activas y críticas para guiar los aprendizajes en la revisión de contenidos académicos, 3° también contar con información respecto a etapas del desarrollo humano en la infancia, con temáticas en torno al desarrollo psicosocial, cognitivo y biológico del infante. Como ella expresa: “estos sujetos son la razón de ser del quehacer del profesional de la educación, junto con el desarrollo y construcción de conocimiento,

son estudiantes en tanto sujetos contruidos culturalmente” (2005, p. 6). A lo que agregaré lo comunitario y cultural, como otros aspectos a tomar en cuenta como líneas temáticas para la actualización.

De acuerdo al modelo educativo desarrollado en México y en lo que corresponde al proceso de formación y actualización docentes, los dos primeros aspectos están presentes dentro del sistema educativo, pues los planes y programas educativos están centrados en los estudiantes, todas las actividades y materiales educativos retoman parámetros propios para el aprendizaje de los infantes; por lo que la formación docente se centra en la interpretación y el manejo de dichos programas y estrategias propias para el desarrollo de actividades pensadas y planeadas para los niños de acuerdo a las edades y los grados escolares de educación básica, específicamente hablando del nivel de primaria.

Por otro lado, en los planes y programas para la formación inicial de los profesores se revisan asignaturas en relación al conocimiento de proceso del desarrollo físico y cognoscitivo de los infantes, en las edades correspondientes a educación básica, que permita que el futuro profesor, entienda, adapte y diseñe las actividades propuestas por la SEP a la hora de planear sus actividades de aula que propicien la integración total de los intereses e inquietudes de los estudiantes en la revisión de contenidos académicos.

Por lo que la propuesta a construir será centrada en aspectos que tienen que ver con temáticas que propicien en el docente su auto-reconocimiento como persona integral, con expresiones afectivas, comunicativas y de interacción, es decir, con actitudes que se ponen de manifiesto en todas las acciones que emprende, de forma consciente o inconsciente, y que al interactuar con otros estas ponen de manifiesto preferencias y modos de entender, interpretar y representar la realidad social, cultural y política; así como también la postura que se adopta para estar en dicha realidad.

Como un segundo aspecto a retomar como línea temática de formación docente será la que refiere al auto-reconocimiento de su origen, de su identidad y de sus prácticas sociales, como significativas en su constitución como persona social y culturalmente

definida, que dé cuenta del papel que han jugado en la reproducción o cuestionamiento del sistema educativo y por tanto político con el que se ha desempeñado en el sistema educativo, al que pertenece.

La idea es construir una pedagogía en la que el agente pueda leer críticamente el mundo, e invertir en la reinención de la sociedad, que aportan una nueva humanidad, pedagogía pensada como parte de la realidad, subjetividad e historias vividas por los pueblos y la gente, como parte integral de sus combates y perseverancias, de sus formas de ser y hacerse humanos (Walsh, 2013).

La esperanza se abre a las posibilidades que existen para la conexión y expresión humana y las manifestaciones de la libertad humana, [...] mediante el trabajo simbólico – canciones, cuentos y rituales de confirmación por ejemplo- [...] se enseñaban así mismos el significado moral y ético de crear un sentimiento de pertenencia comunitaria (Walsh, 2013, p.37).

La pedagogía del oprimido es un instrumento para su descubrimiento crítico que tanto ellos –los oprimidos- como sus opresores son manifestaciones de la deshumanización Walsh, 2013, p. 39).

La apuesta está entonces en pensar en un proyecto pedagógico en donde puedan convivir y dialogar culturas diversas, y que cada una pueda reconocerse a sí misma y en relación con otras, es decir, en las reacciones, respuestas e interpretaciones que los otros hace de aquella; no se trata pues de mirar la propuesta desde la otra cara de la moneda, sino desde ambas caras en condiciones de equidad. Como un proyecto que requiere ser construido por y entre todos desde las diferencias de cada uno, como un ejercicio inacabado y que requiere de la revisión constante y continua desde la mirada crítica de sus agentes. Como un desaprendizaje en donde se incluyan a todos, oprimidos, opresores, mestizos, indígenas.

### **2.2.3 El sujeto como agente en la construcción de una práctica pedagógica para la interculturalidad**

Los actores para quienes está pensada la reflexión, son los docentes de educación indígena de la zona escolar 001 de San Cristóbal de las Casas, que en consecuencia

impactaría a los estudiantes al igual que al resto de la comunidad educativa; docentes quienes tienen el deber de desarrollar sus actividades académicas en dos idiomas, en la lengua materna de los estudiantes y el español, con las implicancias socioculturales y políticas que ello requiere, pero que en la realidad no sucede así, pues se le da prioridad a la enseñanza y aprendizaje en y del español, por ser una lengua que representa, para los estudiantes, y desde las expectativas de sus padres, futuras posibilidades de inserción al mercado laboral y social en las ciudades aledañas a las comunidades indígenas<sup>16</sup>, contextos en donde se ubican los centros escolares que nutren con estudiantes las aulas.

En lo que respecta a los docentes, estos son de extracción indígena, es decir pertenecen a una etnia indígena tselat o tsotsil, lo que no siempre coincide con la lengua de la comunidad en donde se ubica el centro escolar en el que se desempeñan profesionalmente; por otro lado, aunque ellos son originarios de algunas de las comunidades de los municipios que pertenecen a la zona, actualmente ellos radican en el municipio de San Cristóbal de las Casas, desde donde se trasladan para ir a los centros educativos.

Docentes que de alguna manera han renunciado a sus prácticas sociales y culturales, para acceder a las comodidades de la vida en la ciudad, donde ellos se comunican en español y se apropian de las dinámicas y estilos de vida muy diferentes, con modos y formas de responder, posicionarse y estar, diversas.

Por otro lado, el sistema educativo al que pertenece esta zona escolar, es el Federal, adscritos al subsistema de Educación Indígena y Bilingüe; por lo que es importante que ellos sean oriundos de una comunidad hablante de lenguas originarias para pertenecer al subsistema, pues como mencioné antes las clases se imparten en L1 y

---

<sup>16</sup> Las comunidades indígenas que integran la zona escolar se ubican entre las colindancias de tres municipios, San Cristóbal de las Casas, de extracción mestiza, en donde se ubica la sede de la oficina de la supervisión Escolar, al igual que es la residencia actual de todos los profesores; el segundo municipio es el de Teopisca y el tercero es Zinacantán, ambos con mayoría poblacional hablante de lengua materna, pudiendo ser esta tsotsil y/o tselat, esta último idioma, representada por personas provenientes de otros municipios.

L2<sup>17</sup>, bajo modelos de bilingüismo propuestos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el país, en donde los niños a lo largo de su estadía en la primaria desarrollarán las cuatro competencias comunicativas en ambas lenguas: hablar, escuchar, leer y escribir, esto no como la única meta a alcanzar en el nivel de primaria.

En lo correspondiente a la metodología, estrategias y materiales educativos, libros de texto para los estudiantes, libros de apoyo para el profesor, son los mismos para todas las escuelas a lo largo y ancho de la entidad federativa, además de los libros de texto para la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en L1 y un manual con estrategias para aulas multigrado con actividades propias para el intercambio de conocimientos entre los estudiantes; aspectos que la SEP retoma como las líneas para la formación docente, en los últimos años se ha dado un mayor peso al tema de la enseñanza de la lenguas y el reconocimiento a las diversidades culturales, al igual que algunos contenidos específicos para las asignaturas de español, matemáticas y geografía<sup>18</sup>.

Como se puede apreciar en la descripción anterior las temáticas de formación y actualización docente se centran en aspectos que tienen que ver directamente con los resultados esperados por el sistema educativo, es decir, fortalecer el rol profesional del docente, en el cumplimiento de sus metas educativas para el ciclo escolar, son retomadas como las necesidades a abordar en los espacios de consejo técnico<sup>19</sup>. Un tema olvidado dentro de los espacios de formación docente es el que tiene que ver con el propio docente, como persona, como ser humano que tiene que reflejar en sus actividades, compromisos, deseos, motivaciones, gustos, intereses, como un guía modelo y representante de la profesión más compleja, la del ser educador congruente, integro como persona y comprometido con su quehacer, para entablar con los estudiantes relaciones socio-afectivas favorecedoras de aprendizaje

---

<sup>17</sup> L1 corresponde a alguna de las lenguas maternas que se habla en la localidad, pudiendo ser tsetl'tal o tsotsil y L2 refiere al español.

<sup>18</sup> Asignaturas que son evaluadas por la prueba enlace, medida nacional de logro de objetivos de enseñanza-aprendizaje.

<sup>19</sup> Espacios de actualización docentes que se celebran el último viernes de cada mes, a lo largo del ciclo escolar; actividades coordinadas por la supervisión de la zona.

significativo así como la de generar ambientes de aprendizaje con oportunidades de participación para todos.

Por lo que, temas de reconocimiento, aceptación, fortalecimiento de la identidad, valoración de sí mismo y de su cultura; al igual que hacia el reconocimiento, valoración de la diferencia, no son retomados; actitudes hacia otros que se ponen en juego en el cotidiano de las aulas, y que si el profesor no es consciente de ellas, es muy complicado que pueda promover espacios con equidad de participación y fortalecimiento de las diferencias socioculturales. Como expresa Williams “En todas las épocas las formas alternativas o directamente opuestas de la política y la cultura existen en la sociedad como elementos significativos” (2000, p. 135).

El docente como una persona que es consciente de su origen y además está orgulloso de ello y, que por lo tanto reconoce al otro desde su propia diferencia, es el que adopta una postura crítica de su rol en la formación de personas reflexivas, comprometidas y organizadas colectivamente para incidir en la construcción de una realidad social, cultural y política plural, justa y con equidad.

El docente como un sujeto pensado así, como aquel con carácter social y culturalmente construido, implica el transitar de un estatus pasivo e irreflexivo, a uno activo, crítico y reflexivo de su realidad, para dejar de ser considerado un “mero reproductor” del sistema y ahora ser “protagonista”, implica una acción, un componente activo por parte de la persona, comprometido con su autoconstrucción, pasando a ser un sujeto activo, crítico y congruente con su entorno y necesidades educativas y formativas, que desde la propuesta de Bruner expresa:

La comprensión de los fenómenos de aprendizaje y de desarrollo del pensamiento está siempre situada en un contexto cultural, entendiendo a la cultura como una fuente de instrumentos necesarios para ordenar los mundos individuales en formas comunicables. La expresión subjetiva de la cultura es según Bruner la creación de significados. Por lo que en este sentido, el proceso curricular debe girar en torno a la construcción y reconstrucción permanente de significados por parte de estudiantes y profesores, el proceso de recreación de la cultura a partir de las vivencias subjetivas (citado por Rodríguez, *et al*, 2005, p. 7).



Es preponderante comprender al ser humano desde todos sus ámbitos, individuales, sociales y culturales, contextualmente hablando. Por lo que el quehacer docente implica el conocimiento de otras disciplinas sociales, que han configurado históricamente relaciones de reciprocidad con la pedagogía.

#### **2.2.4 Nociones de sujeto desde el ámbito pedagógico**

Kant, expresa que es responsabilidad de cada individuo, superar lo que él llama “la minoría de edad”, para referirse a que los hombres son “incapaces de servirse de su propio entendimiento, sin la guía del otro” (Kant, 1784, p.2) y que por falta no de entendimiento, sino de valor y decisión, para servirse por sí mismo; lo que significa que todos los seres humanos son capaces de ser agentes de su propio desarrollo y liberarse de tutorías que piensan y deciden por él.

Es el hombre el responsable de actuar por voluntad propia y dejar de ser tutorado por otro, que asume una tarea de dirigir su destino, como el caso de los gobernantes, quienes sustentan su autoridad legisladora en que reúnen la “voluntad de todo el pueblo en la suya propia”; quiénes utilizan este “poder otorgado” a su conveniencia, lejos de “evitar que unos se entorpezcan violentamente en el trabajo para su promoción y destino según todas sus capacidades” (Kant, 1784, p.4). Postura que reconoce en el sujeto la capacidad de decidir su propio destino, a partir de ser consciente, de estar informado y darse cuenta de que puede ser independiente y autónomo; ejercicio de su libertad que puede conjugar con otros para erigir el camino de su sociedad, cultura y política.

Adorno también hace referencia a la idea de Kant, respecto a la mayoría de edad del sujeto, expresando que “es quien habla por sí mismo porque ha pensado por sí mismo y no repite lo que otros dicen; quien no es tutelado” (Kant, citado por Adorno, 2009, p.698); agrega, que en estos términos se constituye la crítica, como necesaria para la democracia; criticando a Hegel quien enuncia que un individuo verdaderamente racional es aquel que es capaz de reconocer en la tutoría (autoridad política) una razón para su propia existencia; es decir el súbdito que debido a su estupidez, es capaz de reconocerse como el beneficiario de los designios marcados

por la autoridad sobre la que descarga su voluntad y tareas de mostrarle el camino que debe seguir sin cuestionar (Adorno, 2009). Acá se pueden apreciar dos nociones del sujeto, mismas que están en oposición a los usos hegemónicos, pero que coinciden en la capacidad del sujeto para adoptar una postura crítica de su propio quehacer y realidad, nociones que determina la conformación de las instituciones y sus proyectos, ejemplo la institución educativa.

Al respecto Williams expresa que “la realidad de toda hegemonía, en su difundido sentido político y cultural, es que, mientras que por definición siempre es dominante, jamás lo es de un modo total o exclusivo” (Williams, 2000, p. 135). Lo que deja una puerta abierta a la acción del agente como un actor crítico y activo en su participación en la construcción y reconstrucción de la ideología.

Goebbels (citado por Adorno, 2009) explica que ser un intelectual reconocido, con estatus sociopolítico, le autorizaba a ser crítico, a ser autoritario con los tutelados, pues su prestigio oficial le dotaba de dicha capacidad y competencia. Lo que confirma que toda persona con información, con una meta clara, con consciencia de sí mismo y de su impacto en la construcción de su realidad, puede utilizar su función como un detonante liberador en otros, claro está que también puede fortalecer la hegemonía; “si todos tomaran consciencia de los hechos [...]: si fueran abordados en la educación política, (la hegemonía política) perdería su fuerza ciega y funesta” (Adorno, 2009, p.703).

Por otro lado, Montero expone que la formación docente tiene un vínculo estrecho con la concepción del sujeto, como la clásica noción que se soporta básicamente en el concepto de consciencia con dos acepciones: la primera que refiere al conocimiento que el hombre tiene de sus propios estados, percepciones, ideas, sentimientos, voliciones; la segunda que se refiere al conocimiento de la consciencia como tal, o autoconsciencia, que es el conocimiento de sí, representación de sí y representación de la consciencia de sí mismo.

En éste sentido, sujeto no es un individuo que simplemente existe, sujeto es el yo representado, pensado por sí mismo y por el saber que esa representación de sí existe (Montero, 2005, pp. 3-4).

Esta noción de sujeto está expuesta en textos pedagógicos que declaran la necesidad de reconocer en el docente una persona con necesidades de conocimiento muy particulares y en respuesta a las características sociales, culturales, educativas y biopsicológicas de los estudiantes con los que trabaja, aspectos que son necesarios conocer por el docente para planear, diseñar y ejecutar prácticas pedagógicas significativas para todos.

Como expresa Montero “la educación se definirá, desde la perspectiva psicológica científica, como el conjunto de influjos del medio, ordenados con relación a la maduración biológica que permitirán el desarrollo del niño” (2005, p.5), lo que exige del docente un acervo de conocimientos en relación a los procesos de maduración cognoscitiva y afectiva de los estudiantes, así como de sus expectativas, motivaciones, actitudes, que reflejan los signos y significados de la realidad interiorizada, en contraste con su propia concepción del mundo. “Concibiendo que el desarrollo del individuo sólo puede darse en la interacción con el medio” (Montero, 2005, p.5).

Una concepción diferente del sujeto es la que se propone desde la psicología, y que concibe al sujeto como una serie de comportamiento que expresan su pensamiento; que a mediados del siglo XX, se modifica al pasar de la unidad: comportamiento, a la de la mente; con dos acepciones en la unidad central de entenderlo, la primera que postula la representación como la unidad funcional principal de la mente, desde dos posibilidades de interpretación del sentido de la comunicación, una amplia, al total del proceso comunicativo, y una más restringida, que refiere al empleo de signos para el establecimiento de representaciones, paradigma ubicado en la psicología cognitiva, que influyó la didáctica y formación docente de los años setenta (Montero, 2005).

El segundo paradigma desde la comunicación, es el que propone como unidad central la significación; entendiendo a la comunicación como carácter específico de las relaciones humanas como relaciones de participación recíproca o de comprensión; noción que lleva implícitas la interacción y la intersubjetividad,

paradigma que es muy importante en la actualidad para la educación y formación docente (Montero, 2005).

Estos paradigmas de la comunicación, surgen a partir del modelo cibernético, que reconoce al sujeto como diferenciado, que emplean estrategias, con mecanismos de control y regulación internos en combinación con mecanismos de control externos. “Proceso de pensamiento humanos que son análogos al funcionamiento de una máquina que aprende, procesa signos, codifica y decodifica información, posee planes y programas” (Montero, 2005, p. 6). A partir de este paradigma surgen modelos para interpretar el funcionamiento de la mente humana, y del sujeto mismo, en un intercambio entre aspectos internos y aspectos externos al sujeto, que tuvo su influencia en el proceso de la educación.

El cuestionamiento que ha tenido este paradigma es el tratamiento programático que se usa para explicar la compleja mente humana; olvidando un aspecto muy importante en este proceso, el del significado, para lo que interviene la historia, la cultura, el contexto como producto del intercambio, negociación entre sujetos; significados flexibles, que se modifican con cada experiencia concreta, como expresa Bruner (citado por Montero, 2005, p. 7):

La cultura tiene una íntima conexión con la inteligencia y el desarrollo cognitivo; no existe ‘la inteligencia’, ésta, a través de sus procesos cognoscitivos, puede variar radicalmente de una cultura a otra; la inteligencia es, en gran medida, la interiorización de instrumentos proporcionados por una determinada cultura.

Entendiendo al sujeto en construcción, como el resultado de la acción y simbolización, materializándose en los sistemas de comunicación, que por medio del lenguaje expresa actitudes que los otros interpretan, por lo que no es una organización aislada.

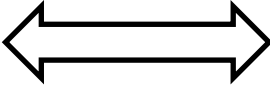
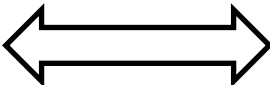
El sujeto no es, organización aislada; es un sistema que se constituye en el intercambio, en las transacciones, en las negociaciones, en el reconocimiento del otro y, en esta medida, la unidad ya no es el sujeto como individuo, la unidad es la intersubjetividad (Montero, 2005, p.8).

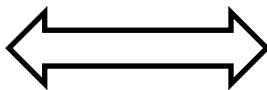
Intersubjetividad que se expresa en las acciones cotidianas con otros, por lo que el profesor como sujeto en construcción, comparte sus significados, actitudes y conocimientos, es decir, en los procesos comunicativos que establece con los estudiantes se ponen en juego una serie de intercambios regulados, controlados, con retroalimentación, negociación por medio del acto comunicativo como mecanismos de doble vía (Montero, 2005).

El paradigma desde donde se define al sujeto, para la presente investigación es desde la perspectiva de la comunicación educativa, como el medio para la constitución de sujetos, reflexivos, conscientes de sí y de su realidad, por lo que pensar en un plan para la formación docente que responda a dicha categoría, será no olvidar al profesor como “sujeto en la libertad, independencia, responsabilidad, autonomía y ética de los actos que realiza” (Montero, 2005, p. 8). Pensando al docente como una persona que se reconoce y reconoce al otro en el sentido más amplio de su humanidad.

En lo que respecta al proceso de formación y actualización integral para el docente, Rodríguez (2005) propone un esquema que refleja las dimensiones que ella considera necesarias a tomar en cuenta en el diseño de un currículo de formación docente, desde donde se puede reconocer la inclusión de aspectos que tienen que ver con la formación profesional del profesor, así como aquellas que refieren a la parte del ser humano como profesional de la educación.

Tabla 1 Elementos para la formación de maestros

|                                      |   |  |
|--------------------------------------|---|--|
| Dimensión subjetiva e intersubjetiva |  | Identidad como maestro/a (dimensión subjetiva propia)  |
|                                      |   | Comprensión de la dimensión subjetiva e intersubjetiva del niño en su desarrollo biopsicosocial y de los aspectos contextuales |
| Dimensión práctica                   |  | Relaciones pedagógicas como relación fundamentalmente humana   |

|                     |   |             |
|---------------------|---|-------------|
| Dimensión del saber |  | Pedagógico  |
|                     |   | Disciplinar |

*Fuente: Rodríguez, 2005, p. 8.*

La dimensión subjetiva es esencial en la configuración de la identidad de los actores, es decir, no solo de los estudiantes sino también del docente, así mismo refiere a la comprensión de la dimensión subjetiva de los otros y a la autocomprensión, para lo que propone hacer un acercamiento, análisis y visualización de aspectos contextuales de todos los involucrados, aspectos contextuales, caracterización familiar y sociocultural, así como la forma como son representados y tratados por la sociedad y la comunidad de referencia, conocimiento que permita transformar la visión estática por una activa y de participación” (Rodríguez, 2005).

La segunda dimensión es la que corresponde a la práctica, que refiere al tema de la relación maestro-alumno, en un sentido profundo y desde el aspecto humano, mediada no solo por el conocimiento sino también y quizás principalmente, por el afecto. “Según Bruner (citado por Rodríguez 2005, p.8) el aula, en su sentido más amplio, puede ser vista como una subcomunidad de aprendices que, debido a las inmensas posibilidades de interacción humana, viven proceso de enseñanza y aprendizaje mutuos” (Rodríguez, et al, 2005, p. 8).

Por lo tanto para que se dé un proceso de cambio y crecimiento de sus actores, como expresan Barnechea, Gonzáles y Morgan (citados por Saavedra, 2014, p.156), la práctica debe considerarse como un ejercicio complejo e histórico y no algo simple:

La práctica de la educación es una forma de poder, porque mediante ella los profesores desempeñan un papel vital en la tarea de cambiar el mundo en que vivimos, puesto que la práctica no es simplemente *hacer*, no es una actividad técnica instrumental, sino algo interpretativamente comprendido por otros y enmarcado por la historia.

Otra dimensión expuesta en el cuadro, corresponde a la disciplinar, que refleja el tipo de interacciones que se establecen entre actores y que responden a concepciones que se tienen respecto a cómo funcionan las mentes humanas. Interacciones que no

deben ser estandarizadas, ni que justifiquen un proceso de clasificación de las formas de interpretar y entender la realidad de parte de los estudiantes, sino que sea un verdadero aporte a la comprensión de éstos respecto a formas de apropiar y significar saberes.

Pues la tarea y el reto desde los procesos de formación docente son lograr que se comprenda a cabalidad su postura como sujeto de acción e intervención en la construcción de procesos subjetivos de los estudiantes y de él mismo.

Por lo que, como expresa Saavedra (2005), la reflexión del docente respecto de sus propias prácticas cotidianas, así como las de la institución educativa, son componentes claves en la identificación y construcción de expectativas en la significación de nociones y visiones que le permitan cambiar, transformar patrones cristalizados en los que la realidad educativa y social dada, cuestionándola, posibilitando así la mirada abierta y desde diversas posturas.

### **2.2.5 Actitudes docentes**

Patricia Mata y otros, proponen actitudes para formadores en Interculturalidad; Formadores o educadores que realizan su tarea en un ámbito educativo (formal e informal) desde una perspectiva intercultural.

Como actitudes positivas en torno a una nueva forma de concebir la educación que pretende la transformación social. Por lo que la interculturalidad es una actitud en sí misma que implica 1° un cuestionamiento y reflexión crítica del entorno; un distanciamiento para descubrir y valorar críticamente el carácter convencional de las formas culturales; 2° valoración positiva de la diversidad y respeto por las personas, lo que supone reconocer que varios puntos de vista pueden ser igualmente válidos y 3° implica apertura al otro, entablar una comunicación eficaz y favorecer o intercambios positivos y enriquecedores. Flexibilidad para comprender y adaptarse a nuevas situaciones y contextos además de tolerancia a la ambigüedad (Mata, Moreno, Aguado, Martín, Mijares, Gómez, *et al*, 2008).

La comunicación requiere cierto grado de incertidumbre, por lo que las interpretaciones de la información no son universales, ni únicas.

Dentro de las actitudes deseables en los formadores, están la *empatía*, que se entiende como el intentar y comprender racionalmente los sentimientos del otro, que significa un esfuerzo cognitivo para entender al otro desde su propia posición.

Por lo anterior se define a las personas empáticas como aquellas con capacidad para identificar y aprovechar las *oportunidades comunicativas*; ser capaz de escuchar y comprender sin prejuizar. Como aquel que *ayuda a construir relaciones educativas de calidad.*, para cada uno de los estudiantes, de los que se forma *altas expectativas respecto al otro y su posibilidad de aprendizaje* (Mata, et al, 2008).

La capacidad de comprender a que debe atender la educación del futuro, requiere que nos apropiemos de una conciencia de la complejidad humana, de una actitud de apertura subjetiva y tolerante en suma de una ética que mundialice la comprensión de estructuras de pensamiento en todas las dimensiones posibles y que cultive una solidaridad y moral de la humanidad (Saavedra, 2014, p. 158).

### **2.3 ¿Proyecto educativo intercultural? Una apuesta desde la educación indígena**

La invitación que hace Walsh respecto a una propuesta pedagógica intercultural, es la de poner en escena la perspectiva crítica de la interculturalidad, que responda a las luchas de aquellos que han sido oprimidos y acallados por años de colonialismo:

Perspectiva intercultural que se encuentra enlazada con una pedagogía y praxis orientadas al cuestionamiento, transformación, intervención, acción y creación de condiciones radicalmente distintas de sociedad, humanidad, conocimiento y vida; es decir un proyecto de interculturalidad, pedagogía y praxis que encaminan hacia la de-colonialidad (Walsh, 2012, p. 2).

La tendencia actual en materia de interculturalidad desde el ámbito pedagógico, es la de construir y diseñar proyectos educativos y escolares que respondan a los intereses, motivaciones y necesidades de grupos de personas organizadas, que como propuesta transversal a los mismos, contemplen la incidencia en la transformación de la realidad social y cultural, desde donde se puedan fortalecer las identidades y diferencias culturales, así como que apertura oportunidades de



actuación, reflexión y cuestionamiento constantes respecto al desarrollo del proyecto mismo, al igual que de las metas trazadas.

Méndez entiende a la interculturalidad como la disposición del ser humano por la que “se capacita para [...] y se habitúa a vivir sus referencias identitarias en relación con los llamados ‘otros’, es decir, compartiéndolas en convivencia con ellos” (2009, p. 85).

De acuerdo con lo anterior y desde la presente investigación, se está pensando en que tal proyecto intercultural no existe, no está dado, por lo que se tendrá que construir, con la participación de los actores en un ejercicio colectivo; desde y en donde se exponga y escuche la palabra de todos los participantes, para incluir sus propuestas como la praxis a desarrollar, que responda a los propósitos comunes como los alcances proyectados para movilizar sujetos conscientes y críticos de sus roles y actuaciones.

En América Latina, desde los años 90 se introdujo el tema de la diversidad cultural, producto de una serie de movimientos sociales que demandan reconocimiento y el cumplimiento de sus derechos; en la otra cara de la moneda está la atención a la diversidad cultural, la cual responde a procesos más globales e internacionales como los ligados a los diseños del poder, capital y mercado (Walsh, 2012), es decir, que las demandas de la sociedad civil no ha sido escuchada, las acciones emprendidas desde los gobiernos velan por su propio interés y no por el de los ciudadanos.

Con disfraz de reconocimiento a las diversidades los proyectos desde las instituciones gubernamentales continúan desconociendo y desacreditando las prácticas sociales de pueblos ancestrales, imponiendo y creando necesidades propias de la cultura oficial.

Una de las categorías que el estado moderno, emplea para la construcción de identidades y sobre todo para el ejercicio del poder, es la de raza, según Quijano “las relaciones sociales fundadas en esta idea, produjeron en América identidades sociales históricamente nuevas: tales como la de indios, negros y mestizos, al igual que redefinió otras más” (Quijano, 2000, p.1). Identidades que desde la categoría de

raza posicionaron a grupos y sectores sociales en las jerarquías del poder, roles y lugares desde donde se ejercía el poder de dominación y control sobre estas.

“En América Latina la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista” (Quijano, 2000, p. 2). Mismo que naturalizaron los procesos eurocéntricos relacionados con la producción de saberes, prácticas y comprensión del mundo, fortaleciendo la antigua dualidad entre superioridad/inferioridad, dominadores/dominados, como expresa Quijano:

Desde entonces ha mostrado ser el más eficaz y perdurable instrumento de dominación social universal, pues de él pasó a depender inclusive otro igualmente universal, pero más antiguo, el inter-sexual o de género: los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales (Quijano, 2000, p. 2).

Otro aspecto en el que la categoría de raza fue retomada como categoría de clasificación, es la del control del trabajo y producción, como una relación natural; deteniendo la esclavitud de los indios, para evitar su exterminio y perder la mano de obra, por lo que esta población fue confinada a ser la servidumbre, desempeño como un intercambio de fuerza de trabajo y de trabajo sin mercado, es decir no contaban con un salario y no podían aspirar a puestos altos y medios de la administración colonial, civil y militar que eran exclusivos para españoles y portugueses; poco a poco y en respuesta al proceso de “blanquitud” los indios fueron accediendo a algunos oficios y actividades ejercidas por ibéricos que no eran nobles, una forma más de naturalizar el control en la dualidad raza/trabajo que hasta ahora es funcional (Quijano, 2000).

La clasificación racial de la población y la temprana asociación de las nuevas identidades raciales de los colonizados con las formas de control no pagado, no asalariado, del trabajo, [...] La inferioridad racial de los colonizados implicaba que no eran dignos del pago de salario, privilegio exclusivo para blancos o europeos (Quijano, 2000, p.4).

Las formas de expresar el control y poder de dominación colonial, entre las identidades ancestrales y emergentes de América Latina abarcaron todos los ámbitos de la vida social, cultural, económica y política de los pueblos, que como

expresa Quijano aún están vigentes, pues es un ejercicio que se extendió a nivel internacional, y ahora se refuerza con el proceso globalizador y capitalista del mercado de producción y reproducción de los sistemas políticos democráticos (Quijano, 2000).

La educación como institución es el medio propio para el ejercicio de poder y control, pues sus prácticas de manera paulatina y progresiva van introduciendo en las subjetividades de sus actores modos de ser, vivir, responder, pensar y actuar; esto como un ejercicio vertical del control, que es menester transformar, proponiendo entonces un proyecto educativo intercultural, entendido como “una actitud que labre al ser humano y lo impulse a un proceso de reaprendizaje y de reubicación cultural y contextual” (Méndez, 2009, p.85).

Es justamente desde la comunidad educativa que en un proceso de diálogo y escucha, de cuestionamiento y de despertar de consciencias que se propone la construcción de un proyecto educativo intercultural, en donde se reconozcan expectativas y perspectivas que resignifiquen prácticas sociales y a los actores mismos, como labriegos que trazan sus propios caminos y metas. “El diálogo intercultural es una opción ética imperativa de las culpas con las víctimas del colonialismo y la promoción del orden justo, en el que se le reconozca al otro su dignidad” (Méndez, 2009, p. 84).

En colectivo se han de identificar y definir dichos caminos y se han de preparar para responder a las exigencias que esta trayectoria les demande; valorando y activando como herramientas de trabajo, todas las habilidades y destrezas que en conjunto se pongan en marcha con el firme propósito de sortear obstáculos.

Propuesta educativa intercultural que por medio del diálogo desde donde se “creen las condiciones para que los pueblos hablen con voz propia, digan su propia palabra, articulen sus logros sin deformaciones, ni pretensiones impuestas” (Méndez, 2009, p. 85).

Es necesario reconocer y definir las necesidades por atender como las primicias del proyecto en construcción, pero que en la práctica no sean impedimentos para

reorientar las acciones y por lo tanto integrar nuevas necesidades, exigiendo de sus actores “disposición a fundar una nueva dinámica de totalización universalizante con el otro, basada en el respeto, reconocimiento y solidaridad recíprocos, [...] convivencia solidaria que supone y quiere al otro desde su alteridad y exterioridad” (Méndez, 2009, p.86).

Los modos y formas de participación y organización han de ir acordes a los propósitos definidos en términos de valores previamente acordados por el colectivo en donde se propicie la participación de cada uno y en grupo como respuestas a sus diferencias. Pues “ninguna cultura puede entenderse ni ser entendida como el lugar definitivo de la verdad, ni la expresión absoluta de la misma, cultura como referencia para la búsqueda de la verdad” (Méndez, 2009, p. 86).

Méndez (2009, p. 83.), cita a Betancourt, en su trabajo de investigación doctoral, para referir algunos de los retos que deben sortearse ante un conjunto de voces y mentes acalladas por la cultura hegemónica:

- Desarrollar la capacidad de consulta de otras fuentes de información, de expresión, así como los modos de conocerlas.
- Un Cambio de actitud frente a culturas diversas.
- Describir parte del camino, ante esta llamada a recorrer, frente a las exigencias del diálogo de las culturas, caminar respecto a liberarse de la hegemonía de la tradición occidental/europea; romper con prejuicios del origen de la filosofía.

Estos son solo algunos aspectos a sugerir, como parte de un proceso de encuentros y conversaciones a entablar con el grupo de docentes y estudiantes de la zona escolar 001 con los que se realizó la investigación. Pero que no significan lineamientos impuestos e inflexibles de accionar y movilizar agentes.

### **2.3.1 Práctica pedagógica al interior del aula**

Las prácticas pedagógicas en el aula cumplen la función de transmisión de conocimientos e información acumulada por una sociedad; por lo que la institución educativa junto a otras como la familia promueven “la internalización de la cultura, que está relacionada con la conformación de individuos funcionales a un sistema

social determinado” (Prieto, 2010, p. 74), en oposición a lo que expresa Agudelo y otros:

Como uno de los objetivos de las prácticas pedagógica a la formación de los sujetos, en su integridad de personas que interactúan en un contexto sociocultural, el aula es el espacio en donde los estudiantes y maestros están convocados no sólo por el saber epistemológico, sino por varios factores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula de clase e infieren en este proceso de formación (Agudelo, Ceferino y De Castro, 2005, pp. 3-4).

La práctica pedagógica juega un papel fundamental en la conformación de ideas, conocimientos y acciones que representan modos de pensar y construcciones ideológicas de las personas, por lo que es importante entenderla como parte de la educación, entendida ésta como “una encarnación de la forma de vida de una cultura” (Bruner, 2000, citado por Agudelo, *et al*, 2005, p. 5), ya que en dicha práctica es donde la apropiación, no solo de la información, sino de las representaciones del mundo se ponen en juego, son significadas y resignificadas como resultado de las interacciones entre actores.

De acuerdo con Giroux (1983), Arce (1984), Giroux y Mc Laren (1986), Flores Batista (1986) y Anyon (1990), (citados por Prieto, 2010, p. 75), quienes en sus investigaciones tienden a relacionar a las escuelas con el mantenimiento y la reproducción del sistema social existente, dentro de sus prácticas; por lo cual la escuela no puede ser considerada una institución neutral y ajena a las estructuras sociales dominantes y más aún la postura del profesor como el principal constructor de las prácticas pedagógicas, cargadas de un bagaje simbólico propio.

Estudios respecto a las transmisiones actitudinales y patrones de comportamiento que la escuela trasmite por medio del profesor, como individuo conformado por estructuras sociales, no han sido muy comunes; la escuela ha sido el medio para mostrar y enseñar a los individuos, comportamientos, modos de pensar y reaccionar que son aceptados o rechazados por la sociedad, es decir, la práctica pedagógica no solo ha mostrado conocimientos, información y contenidos, sino que ha puesto en evidencia el ideal de sujeto que la sociedad requiere.

Desde la perspectiva tradicional surge el modelo curricular “agregado”, el cual “se identifica con la determinación de objetivos de conductas observables; compartimentalización de los contenidos, aprendizajes secuenciados, refuerzos positivo e instrucción directa” ( Díaz, 1987, citado por Prieto, 2010, p. 75-76), el modelo curricular enfatiza y valora la acumulación y almacenamiento de conocimientos, destrezas básicas de comunicación; cuestiones que no reflejan verdaderos aprendizajes y mucho menos aspectos relacionados con el tipo de sujetos que se pretende formar.

Ahora desde la perspectiva crítica, es el fundamento del currículum “integrado”, “perspectiva que sostiene que el currículum es una selección de conocimientos que puede ser negociable y sus contenidos legítimamente cuestionables, contrastados y contruidos por los participantes en la relación pedagógica” (Díaz, citada por Prieto, 2010, p. 76). El currículum es un artefacto que se construye en conjunto, con la propuesta del sistema y con la participación de los agentes y sujetos del proceso educativo, es decir, alumnos y profesores.

La sociología del conocimiento sostiene que la naturaleza del conocimiento no es fija o inalterable, sino que es una consecuencia de la percepción de los individuos, la que a su vez se genera a partir de los significados que le proporciona el medio (Prieto, 2010, p.78).

Zaccagnini propone una definición de práctica pedagógica entendiéndola como aquella productora de sujetos a partir de otros sujetos, es decir, se trata de una mediación, es el rol de un sujeto mediador (sujeto pedagógico), el que se relaciona con otro sujeto (educando) de ésta relación surgen situaciones educativas complejas las que encuadran y precisan una pedagogía (citado por Agudelo, *et al*, 2005, p.7).

El espacio y sobre todo las interacciones que se producen como parte de las prácticas pedagógicas, no solo corresponden o son producto de los procesos metodológicos y estratégicos que el docente emplea en el desarrollo de su ejercicio áulico; por lo que como expresa Prieto la “interacción (de muchos factores) implica, necesariamente la comprensión de significados y la interpretación recíproca de los actos propios y en la que la cotidianidad es permanentemente definida y enmarcada

en un contexto físico, institucional, histórico y cultural” (Prieto, 2010, p.78), interacción resultado y parte del proceso pedagógico-político y sus resultados.

Es necesario reconocer que en la posmodernidad, los procesos comunicativos, signos y símbolos están siendo transformados por la influencia de la tecnología, es decir, la configuración comunicativa y de interacción que la era digital está promoviendo, ha transformado las relaciones e instituciones como la familia y la escuela, “la nueva configuración sociocultural e histórica enmarcada en una sociedad globalizada donde emergen culturas que van ganando espacios diferentes a los tradicionales como la familia y la escuela, se han ido convirtiendo en espacios hegemónicos”(Jolis y Manghi; Zaccagnini; citados por Agudelo, *et al*, 2005, p. 8).

De acuerdo con Lipovetsky (Citado por Agudelo, *et al*, 2005) son los medios masivos de comunicación, con sus mensajes masificados de imágenes e información que han provocado en los sujetos la adopción de posturas críticas o de imitación, sustituyendo los escenarios de socialización y transmisión de saberes, pues la comunicación mediática, brinda la oportunidad a que el sujeto se mueva en una “aldea planetaria”, gestándose así nuevas concepciones y configuraciones respecto de las prácticas pedagógicas dentro del aula de clases.

Escenario escolar que complejiza la función del docente, como el sujeto pedagógico universal, que tiene que realizar trasposiciones didácticas, que es “la capacidad que tiene el docente de transformar el saber (científico) que posee al saber de ser enseñado, en el cual el docente realiza una despersonalización de su conocimiento de tal forma, que los educandos se apropien de él” (Chevallard; citado por Agudelo, *et al*, 2005, p. 9).

De los aspectos a tomar en cuenta como parte de la práctica pedagógica de aula está la comunicación, en donde se manejan una serie de significados que se ponen en juego como parte del ejercicio comunicativo dentro del aula; práctica que va a ser definida y redefinida a partir de la comprensión, contradicciones, ambigüedades, confusiones y problemas que lo convierten en un proceso altamente complejo (Prieto, 2010). “En la medida en que el lenguaje construye los significados resulta la

conformación de la realidad para cada uno, se forman las identidades y proporcionan los códigos culturales para percibir y clasificar al mundo” (Giroux y Me Laren, citados por Pietro, 2010, p. 79).

Un elemento, tan crucial como el de la comunicación, y que hace parte de la práctica pedagógica del aula, es el de las relaciones de poder, pues estas determinan muchas de las transacciones entre los actores, a las que Prieto refiere que “es asumido por todos, manejado por el profesor y adoptado por los alumnos” (Prieto, 2010, p. 80), y que se hacen evidentes en el tipo de interacciones que se establecen entre los actores.

Como parte de la práctica pedagógica se generan una serie de mecanismos que expresan el tipo de relaciones y estatus a adoptar por parte de cada uno de los participantes, estos no siempre son explícitos, dentro de los cuales se encuentran el reglamento, ritos, prescripciones, restricciones; y los que forman parte de lo que son los sujetos como; los modos de vestir, el lenguaje, los comportamientos.

Estas estrategias son los medios que propician la forma de relaciones basada en una práctica pedagógica rígida, autoritaria, según Prieto (2010), que se centra en órdenes y sanciones, y es escasa o nula negociación o cambio de estilo de interacción, estrategia en la que se muestra la participación del estudiante, aunque sea de manera silenciosa, minimizada, descalificada, quien como ser humano tiene la capacidad de crear y generar situaciones mediáticas y de resistencia que le permiten negociar y sobreponerse a experiencias de dominación vividas en el ámbito escolar. Por lo anterior es menester proponerse la reestructuración de las relaciones al interior de la escuela, teniendo como base la negociación, la flexibilidad y mayor participación, donde se hagan explícitas las expectativas y se construyan conocimientos de manera conjunta.

Si uno de los objetivos de la educación es construir sujetos autónomos, la verdadera experiencia de esto es de dependencia, rigidez, de complacencia de los demás, cubrir con sus comportamientos las reglas y normas establecidas por el sistema educativo y por el profesor, normatividad que le indica paso a paso cómo



comportarse, expresarse y reaccionar ante el cotidiano del aula y la escuela, “a mirar e interpretar el mundo a partir de lo que el profesor les muestra” (Prieto, 2010, p.81).

Otro de los elementos cruciales en la construcción de la práctica pedagógica de aula son los marcos de referencia del proceso, que pueden ser locales, temporales, históricos y personales; los tres primeros configuran situaciones distintas en cada aula, lo que enmarca la identificación de las expectativas y define los comportamientos de parte de los participantes (Prieto, 2010).

Los marcos de referencia personales, están conformados por las características psicológicas de cada participante, contextos culturales diferenciados expresados por medio de los valores, actitudes, creencias y pautas de comportamiento diferenciados, lo que resulta en la construcción de distintos significados usados en la interpretación de las situaciones escolares (Prieto, 2010).

Un elemento más en relación a las prácticas pedagógicas de aula son las expectativas que el profesor se forma con respecto al aprendizaje de los estudiantes, como Prieto expresa “con relación al logro de los objetivos, con los contenidos programáticos, así como con los comportamientos esperados y planteados por el profesor” (2010, p. 84); sobre los que hay que tener un especial cuidado es con las expectativas relacionadas con el desempeño, pues están relacionadas con la emisión de juicios y etiquetas que se le asignan a los estudiantes (Prieto, 2010).

Las expectativas son reflejos de la imagen que el profesor se forma de sus estudiantes, que a su vez constituyen parte de las vivencias que cada uno de los estudiantes asume para la construcción de su identidad y que marcan su actuación y respuestas, pues en el ejercicio de las relaciones de poder esto cobra gran significación para el que asume y valida, Lópe, Rosental y Jacobson (citados por Prieto, 2010, p. 85) muestra cómo la rotulación y expectativas de los alumnos por parte del profesor, se traduce en comportamientos que finalmente llevan a los alumnos a comportarse según lo esperado.

Es decir, las expectativas que el profesor se forma de los estudiantes, no pueden considerarse neutrales, pues éstas tienen una carga simbólica y subjetiva que parte

del que las emite y se dirigen a quien las recibe y significa, lo que matiza y es parte del diseño de las prácticas pedagógica de aula. “La práctica cotidiana va reduciendo en los estudiantes el interés por participar, se deteriora su autoimagen y se transforman en simples reproductores y almacenadores de información (Prieto, p. 87).

De acuerdo con Agudelo, en la era posmoderna es necesario repensar las prácticas pedagógicas de aula, ya que en la sociedad actual, su influencia en la cultura y las mentes de los jóvenes, sugieren al docente el pensarlas como un ejercicio potencializador en los educandos, dirigiéndolas al desarrollo de habilidades cognitivas, de interacción con otros y de la construcción del conocimiento de los estudiantes, es decir, los docentes con sus prácticas pedagógicas de aula hacen frente a la diversidad de estudiantes, sin perder de vista los objetivos de las mismas; los de potenciar la capacidad de hacer, pensar y comprender los conocimientos construidos (Agudelo, *et al*, 2005).

Dichas prácticas pedagógicas de aula estarán influidas por categorías como la de “organización de clase” (Allen y Lemke, citados por Agudelo, *et al* 2005, p. 11), estructura que muestra a los estudiantes estilos para la organización y desarrollo de conocimientos, aún que no sean de su interés, al igual que para la vida personal y social; estructura que es análoga a la vida cotidiana como una actividad que tiene principio y final, estructura que propicia la predicción de los acontecimientos; estructura que por supuesto es flexible y responde a las diversidades de modos de ser y aprender.

Una categoría más es la de “relaciones maestro estudiante”, interacciones sociales que forman parte de la naturaleza humana, como el proceso por medio del cual se intercambia conocimiento y se desarrollan habilidades, que de acuerdo con Bruner (Citado por Agudelo, *et al*, 2005, p.12) requieren de la subcomunidad integrada por el profesor y el aprendiz, que permiten indagar respecto de la cultura y la concepción del mundo, la tarea del profesor será la de organizar procedimientos pedagógicos para promover el aprendizaje entre aprendices teniendo como punto de partida sus habilidades.

Por lo anterior, las relaciones interactivas dan lugar a diferentes formas de comunicación entre los actores, evidenciándose procesos de enseñanza y aprendizaje en donde los actores asumen roles. Desde una interacción de la enseñanza tradicional, el papel del docente es de transmisor de los conocimientos y los estudiantes los interiorizan, hasta automatizarlos; un tipo de relaciones interactivas diferente, desde donde las diversidades se retomen para la organización de los procesos, es la que el profesor asuma como guía, algunas veces proponer, otras discernirá ante las posturas de los estudiantes, de ese modo hará el seguimiento a los procesos que se construyan en clase (Agudelo, *et al*, 2005), cabe destacar que para entender esta categoría es importante identificar el rol o roles que asumen cada uno de los participantes.

Para lograr la segunda postura, como la más deseada, puesto que reconoce y parte de las habilidades y motivaciones de los estudiantes, en donde el profesor es el mediador en la consolidación y construcción de los procesos de afianzamiento de saberes, conocimientos y habilidades, motivación, es la impulsora para la participación entre los estudiantes, la promotora de su autonomía, para lo que un ambiente seguro y de respeto facilitarán su construcción.

El clima que el docente crea en la clase es vital para los proceso de enseñanza y aprendizaje, [...] a través de relaciones en las que predomina la aceptación, el trato amable y cordial, propicia la respuesta y participación de los estudiantes (Agudelo, *et al*, 2005, p. 13).

Los alumnos notan cuando se les trata con respeto y es probable que presenten una conducta más motivada cuando se les pide su opinión y cuando existen evidencias tangibles de que dichas opiniones influyen en el desarrollo de la clase (Allen, 2004, p.67; citado por Agudelo, *et al*, 2005, p. 14).

El trabajo cooperativo y de intercambio han mostrado ser estrategias enriquecedoras para todos los participantes, dentro del aula; práctica en donde todos los participantes juegan diversos roles y cumplen funciones que favorecen la construcción de conocimientos y el desarrollo de las potencialidades; la tarea del docente es conducir y mediar los proceso comunicativos que allí se susciten,

pudiendo mostrar sus posturas ante determinados temas, preferencias, gustos y sentido del humor, demostraciones que favorecen la participación de los estudiantes, Allen (citado por Agudelo, *et al*, 2005, p. 15) expresa que “los estudiantes se motivan y sienten más deseos de participar y asistir a clases cuando el docente interviene con buen sentido del humor y entusiasmo en sus presentaciones”.

Otra estrategia en donde se muestra el tipo de relaciones que se establecen al interior del aula son las que regulan la organización, que pueden ser escritas o no, y que son asumidas por cada uno de los actores, mismas que reflejan las tácticas del control que ejerce el docente sobre los estudiantes (Agudelo, *et al*, 2005).

Por lo anterior, es importante modificar el tipo de intercambio e interacción que se establece al interior del aula como parte de la práctica pedagógica desde donde se aliente a los alumnos a expresar sus ideas con argumentos organizados, de ahí la importancia de escuchar activamente y respetar sus opiniones y posturas, promoviendo así la reflexión de los contenidos y respecto a sus posturas, asumiendo y apropiándose de nuevos contenidos productos de las relaciones interactivas entre actores.

### **A manera de síntesis**

El espacio de las políticas públicas, institucionales, sociales y culturales, es desde donde se pueden abrir espacios para la participación de los actores sociales y la sociedad civil, en la promoción del ejercicio de la libertad en el desanclaje de prácticas de complicidad, sometimiento y otorgamiento del poder a una sola cultura, por lo que la tarea de resignificar, asumir y valorar su origen, identidad, y sobre todo futuro, es de cada uno de los sujetos, que desde su capacidad de agencia pueden ejercer el derecho que ellos mismos han olvidado, subsumiéndose a un ejercicio socio-cultural de comodidad o silencio en la resistencia pasiva.

Son las mismas prácticas institucionales que en sus intersticios invitan a los actores a cuestionar, reflexionar y criticar, propuestas, proyectos y acciones emprendidas como mecánicas de reproducción y preservación del sistema político y económico, para lo que falta tener iniciativa y asumir el compromiso permanente y a largo plazo,

como los intelectuales en el ejercicio público de la libertad, conscientes y críticos de su propio quehacer en la apuesta de transformación de su realidad, asumiendo compromisos como guías en la transformación de la realidad de otros.

La institución educativa como el medio para la promoción de la tan anhelada libertad de parte de pueblos marginados, es la apuesta idónea para iniciar la transformación paulatina y progresiva de dicha situación, por lo que la tarea principal recae en el docente como el intelectual de dicha gestión escolar, que en un proceso participativo y de cuestionamientos puede dibujar una propuesta pedagógica que promueva el diálogo intercultural, desde valores propios y con pertinencia al grupo en cuestión.

De ahí la tarea de definir puntos de partida, tránsito y metas, en espacios de interacción y propuesta dialógicas permanentes, respecto a la construcción de proyectos de formación y actualización docentes, transformación de las prácticas pedagógicas de aula, participación con equidad de los actores, incorporación de cosmovisiones diversas de las comunidades educativas, desde donde se reconozcan, promuevan y fortalezcan las diferencias culturales, en espacios armónicos y comunicativos de posturas, intereses y motivaciones, también distintas.



## Capítulo III. La IAP como proceso metodológico en el terreno comunitario de la educación indígena

El siguiente capítulo está dedicado al proceso metodológico y estratégico en la recolección de la información de campo, es decir, al terreno comunitario y escolar en donde se desempeñan los docentes participantes de la investigación, lugar en el que tienen parte los encuentros interculturales, motivo de las reflexiones en torno a la noción, apropiación y práctica áulica del concepto de interculturalidad.

La metodología que se eligió para los intercambios y procesos dialógicos entre agentes internos y externos, fue la Investigación Acción Participativa (IAP), desde donde se prioriza el diálogo, las reuniones permanentes en la promoción de la participación, intercambios comunicativos, con escucha activa de las voces allí expresadas; esta es una de las estrategias más utilizada.

Otras estrategias que permitieron un acercamiento más puntual con los diferentes actores educativos fueron:

- El *taller vivencial*, en donde se reunió al grupo de docentes de la zona para reflexionar vivencia educativas personales y exponer puntos de vista en torno al tema en cuestión, así como para el fortalecimiento de relaciones interpersonales y la programación de encuentros individuales posteriores.
- Las *entrevistas en profundidad* con los docentes para conocer más de cerca y de manera más puntual y precisa la noción que cada uno de los maestros ha construido en torno al tema.

- Las observaciones participantes de la práctica pedagógica de aula de los docentes entrevistados con la intención de identificar en dicha labor indicios respecto a la puesta en marcha de la noción de interculturalidad en las interacciones con los estudiantes.
- Las entrevistas en profundidad que se realizaron, con el equipo de la supervisión como los responsables de los espacios de actualización docente y como asesores pedagógicos, fue fundamental para obtener otro panorama respecto a la realidad educativa y sobre todo una visión diferente de algunas actitudes docentes respecto a la práctica pedagógica.

Los instrumentos que permitieron y guiaron el ejercicio de recolección de la información fueron, la carta descriptiva del taller, el guión de entrevistas en profundidad y el guión de entrevista participativa, además de un guión para la observación participante de aula, todos ellos prediseñados y socializados con el equipo de la supervisión en reuniones de trabajo, para su reestructuración y posterior uso.

Otras actividades que se desarrollaron, a petición de los actores educativos, fueron juegos y dinámicas en el patio de las escuelas, en donde se logró una relación más cercana y profunda con los niños, quienes hicieron confesiones y expresaron la otra mirada en el tipo de relaciones que se establecen entre el docente y ellos.

En algunas de las visitas se participó como docente responsable del grupo (suplente) coordinando y dando continuidad a actividades previamente programadas por el profesor, como un mecanismo de colaboración y parte del mismo trabajo de investigación, pues en estas interacciones con los estudiantes se logró un acercamiento más puntual con ellos, al conocer algunas de sus vivencias en la escuela y familia.

Como equipo de apoyo para la organización, acercamiento y registro de la información al terreno educativo se utilizó la agenda, el diario de campo, la grabadora de sonido y la cámara fotográfica.



El estado en donde se desarrolló la investigación fué Chiapas, mismo que se encuentra ubicado en el sureste de la República Mexicana, su población está integrada por el 5.4% de adultos mayores de 60 años y más, el segundo grupo lo conforman adultos de entre 30 y 59 años, mismo que representan a 25% del total de la población, un tercer grupo está integrado por jóvenes de 13 a 29 años, 32.5 % y el cuarto grupo compuesto por la población infantil de 0 a 12 años de edad, que representa 33.3%, es decir la mayoría poblacional está representada por los grupos poblacionales infantil y juvenil (SEP, 2003, p.27), es decir un subtotal de 2,443,773 mujeres, 2,352,807 hombres que hacen un total de 4,796,580 habitantes<sup>20</sup>

En Chiapas solo el 77% de la población mayor a 15 años es alfabeta en español, es decir, de acuerdo con estos datos el 27% de la población es hablante de una lengua materna como su única lengua; el 31.9% del total; cuenta con educación secundaria, por haber cursado un grado o más, ubicado muy por debajo del alcanzado en el D.F., 71.7% porcentaje más alto en la República Mexicana; en lo que corresponde a la población hablante de una lengua originaria, además de español, población que representa 27% con edades de 5 hasta 30 años (SEP, 2003, pp. 32-35). En la entidad las lenguas que cuenta con mayor cantidad de hablantes son el Tseltal, con un estimado de 461236 hablantes seguido por el Tsotsil con 417462 personas, en tercer lugar está el Ch'ol con 191947 hablantes y en cuarto lugar está el Zoque con 53839 (INEGI, 2010).

La producción económica mayormente depende de la producción agrícola de temporal, lo que representa un 96.1% en contraste con el 3.9% de siembra de riego, esto se puede explicar por la geografía del estado, mayoritariamente montañosa con climas cálido-semihúmedo, templado-húmedo y húmedo-cálido (SEP, 2003), lo que provoca estaciones lluviosas de abundantes a regulares.

---

<sup>20</sup> Dato obtenido en <http://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/default.aspx?tema=me&e=07>

### 3.1 Metodología comunitaria

La zona escolar 001 de educación básica, con sede en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, pertenece al subsistema de Educación Indígena y Bilingüe de la SEP, misma que está integrada por escuelas con dos modalidades de organización; las del sistema regular, es decir en donde hay un docente frente a cada grado escolar, de primero a sexto; las de organización multigrado en donde encontramos la unitarias, un docente para los seis grados, bidocentes, tridocentes, en donde la distribución de los grados es de acuerdo a ciclos escolares, 1° ciclo integrados por primer y segundo grados, 2° ciclo integrado por segundo y 3° grados y tercer ciclo integrado por quinto y sexto grados.

Los municipios que en sus localidades tienen escuelas que están asignadas a la zona son San Cristóbal con escuelas en su periferia y en distintas localidades próximas a la ciudad, el municipio de Teopisca y el de Zinacantán, en las localidades colindantes con San Cristóbal de las Casas.

En el año 2008, en coordinación entre varias instancias educativas, tales como Innovación y Apoyo Educativo (INED ONG México) y Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente (FENG ONEG Colombia), con la aprobación de la SEP del estado, se inició un proyecto educativo en las escuelas multigrado de la zona escolar 001, en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, con el objetivo de implementar, innovar y construir metodologías para esta modalidad de educación básica; el proyecto llevó por nombre *Escuela Nueva: Innovando escuelas multigrado en Chiapas*.

Proyecto que duró de octubre del 2008 a diciembre de 2011; el cual llevó por objetivo desarrollar actividades de capacitación en metodologías y estrategias de escuela nueva-escuela, escuela activa; actualización para la implementación de metodologías; actividades de acompañamiento en el aula en donde se trabaja con actividades de capacitación y preparación de los estudiantes para su participación en las actividades de transformación la práctica educativa, se hicieron transformaciones de los espacios físicos y mobiliarios, demostración del desarrollo de las estrategias; por otro lado se crearon, de manera permanente, espacios para la actualización,

reflexión e intercambio de ideas, experiencias y sugerencias entre docentes de dichas escuelas.

En respuesta a las necesidades del grupo de docentes de la zona se crearon otros espacios para las actualizaciones puntuales en temas como alfabetización y enseñanza de la lectoescritura, promoción de la lectoescritura en tsotsil y español, dinámicas participativas, elaboración de materiales para los rincones de aprendizajes de diversas asignaturas, la organización para el trabajo en equipos y algunas temáticas en torno al desarrollo de los niños y niñas en edad escolar, metodologías colaborativas, y el reconocimiento personal y profesional del docente, pues el mismo docente tiene conflictos a la hora de reconocerse y valorar sus esfuerzos como profesional de la educación.

En el periodo que duró el proyecto, se logró consolidar un “colectivo” con un grupo de docentes de la zona, quienes tomaron decisiones muy importantes en la consecución de los objetivos del proyecto, mismos que hicieron propios, compromisos como el de permanecer en la escuela de la zona, aun con las complejidad de reconocimiento económico<sup>21</sup> y encontrarse en situación pre jubilatoria; de acceso, condiciones e infraestructura de la escuela, participación de las autoridades, los padres y madres de la localidad.

Colectivo con el que se reflexionó de manera muy puntual acerca de las metodologías conocidas por todos, estrategias implementadas, dinámicas, relaciones, colaboración y apoyo de las instituciones, situación administrativa de la SEP y de parte del equipo de la supervisión, así como de su propio compromiso, vocación de servicio y algunas cuestiones personales y familiares; es en estos espacios de reflexión en donde los docentes se preguntaron si su práctica pedagógica responde a las necesidades de la modalidad y de los estudiantes, qué

---

<sup>21</sup> Algunas de las escuelas de la zona escolar 001 están clasificadas, por un cálculo financiero que determina la SEP, en donde se les asigna un porcentaje del 100 % a la localidad, que va de un 60%, 80% con el argumento de ser una localidad de bajo costo económico; lo que los profesores interpretan como una asignación a una “zona de castigo” por significar un desajuste a su sueldo mensual, por tal motivo estas escuelas tienen un alto porcentaje de movilidad de los profesores quienes permanecen en ella por periodos breves que van desde uno hasta seis meses.

cambios y ajustes hay que implementar, por dónde y sobre todo cómo iniciar este cambio, estos y otros cuestionamientos surgen al interior del colectivo.

En respuesta a lo anterior la presente investigación nació como una inquietud de parte de los docentes (y mío) de revisar su ejercicio práctico, con la intención de reconocer qué tanto éste responde a una práctica pedagógica para la interculturalidad, por tal motivo una de las características principales fué la participación activa de los docentes como agentes internos, en colaboración con el agente externo como una participante más del proceso de investigación.

Lo que se pretendió fue gestar espacios de reflexión y reconocimiento del concepto de interculturalidad, en contraste con la práctica pedagógica de aula, que dé cuenta de las actitudes de los docentes en torno a la construcción de una propuesta pedagógica para la interculturalidad, así como para identificar aquellos aspectos que faltan por fortalecer para tales efectos; los resultados se revisaron de manera crítica y reflexiva en coordinación con el equipo de la supervisión para sentar las bases para el diseño de un plan de formación y actualización docentes.

En respuesta a las necesidades y características de la presente investigación se empleó la metodología de la Investigación Acción Participativa (IAP) pues la intención de revisar su práctica pedagógica de los docentes fué para encaminar sus acciones hacia la transformación del aula, hacia la construcción de una propuesta pedagógica intercultural.

El modelo metodológico al que me refiero, la IAP, se ubica en el bloque de las iniciativas investigativas y de transformación que surgieron desde la educación de adultos, según comenta Campos:

Diversas iniciativas que originalmente arrancan desde la educación de adultos, en el marco del que hasta hace poco se denominara Tercer Mundo, y cuyo rasgo en común es la denuncia sobre el uso del conocimiento como instrumento de poder y la consecuente defensa de propuestas orientadas hacia la articulación de diversos modos de conocimiento con una perspectiva liberadora (Campos, 2006, p. 3).

La educación popular es una propuesta técnico-práctica en construcción desde los escenarios que la retoman (Calvario, 2003, p.27).

La metodología de la Investigación Acción Participativa, en América Latina, tiene su mayor influencia de la Psicología Social, es decir de la Psicología Social-Comunitaria, con diversos intereses en los subcampos ecológico, de salud, el organizacional y el escolar comunitario, específicamente la “educación popular” (Montero, 2007, p.123).

Las críticas fueron en torno a los métodos y sus transformaciones en función de las necesidades planteadas por el objeto a estudiar, las primeras prácticas registran la participación de las personas con las que se trabaja, esto con el apoyo de dinámicas grupales, en donde se expresan los principios que rigen la acción comunitaria y la relación entre agentes internos y externos, tales como “la reflexión y el diálogo, conocimiento, igualdad, conciencia, poder y control en la comunidad. Participación y compromiso, diversidad, respeto y reconocimiento del carácter creativo de los seres humanos, carácter activo y creador de la personas, libertad, transformación social, bienestar, liberación” (Montero, 2007, pp. 28-29). Son valores que orientan la práctica investigativa y la elección de las técnicas a empeladas en la recolección de la información.

La IAP según Budd Hall (citado por Montero, 2007, p. 140) quien la define como un proceso dialéctico y dialógico cuya meta es la liberación del potencial creativo y la movilización de recursos y problemas. Agregando además que es un proceso de investigación que forma parte de una experiencia educativa total que sirve para identificar las necesidades de una comunidad, para concientizar y para generar y aumentar el compromiso de la comunidad.

Definición que como expresa Maritza Montero inspirada en la propuesta de Paulo Freire, de quien se retoma los supuestos para construir un proceso educativo dialéctico y dialógico, resaltando la idea de la creatividad expuesta por dicho proceso, como un mecanismo, que a su vez gesta el compromiso de la comunidad, tan anhelado por los investigadores, al proceso de investigación de la IAP. Pues los

participantes pasan de ser objetos de conocimiento a ser sujetos activos del conocimiento producido.

El cuestionamiento respecto al quehacer pedagógico surgió al interior del colectivo, integrado por varios docentes de la zona escolar 001, asignados a las escuelas multigrado; durante los ejercicios de intercambio de experiencias y ajustes de estrategias, cuestionaron los roles y desempeño en la construcción de espacios pedagógicos propios para el intercambio de conocimientos pertinentes a las necesidades de la realidad local de los estudiantes.

### **3.1.1 Fundamentos epistémicos**

La relación que ofrece la metodología de la Investigación Acción Participativa (IAP) entre “ontología”, “epistemología” y “teoría”, primero es que la teoría, por su carácter abstracto, no está fuera de las acciones de la vida cotidiana, y de todos los aspectos del quehacer diario de las personas, es decir está en el lugar de la práctica, por lo que de acuerdo con Montero (2007) debe ser entendida como la rica relación entre la producción de conocimiento y las transformaciones que construyen la realidad que vivimos día a día; segundo, que es allí en donde se produce el método de la psicología comunitaria, “que con la definición ontológica de los sujetos que lo emplean, y la relación epistémica en la cual la práctica produce teorías y la teoría genera práctica”, es que responde a la dimensión política, ya que trabaja sobre acciones que se producen en el espacio público mediante el ejercicio de la ciudadanía (Montero, 2007, pp. 29-30).

Las condiciones que caracterizan a la IAP en el campo de lo comunitario son su carácter participativo, misma que promueve el carácter comunitario y plural de los agentes sociales que comparten un fin; dinámico y activo, es decir transformarse al mismo tiempo que se transforma la situación estudiada; espacios colectivos de reflexión crítica que den cuenta de dichas transformaciones; ser de carácter abierto en cuanto al uso de técnicas y estrategias de acción; comprometerse con la transformación de la realidad estudiada desde todos los participantes; flexible a partir de una rigurosa planificación del proceso (Montero, 2007, pp. 35-36).

De acuerdo con su carácter comunitario y participativo se adoptan métodos de las ciencias sociales tales como la observación participante y las entrevistas; que parte del presente estudio; desde la sociología crítica latinoamericana a la psicología comunitaria se tomó a la investigación-acción participativa o participante, con sus respectivas adaptaciones desde las ciencias en las que emplee, y es lo que le da su carácter cualitativo predominante, mismo que a su vez posibilita el uso de ciertos métodos y técnicas tradicionales, como la encuesta, escalas, inventarios entre otros, todo es dependiente de los intereses de investigación y la situación a investigar, sin olvidar que el uso de estos métodos son complementados con evaluaciones y discusiones reflexivas de carácter cualitativo y participativas. (Montero, 2007).

Si bien Maslow acepta la “objetividad científica” como una necesidad y como el ideal de las ciencias físicas, advierte que en lo social no puede hacerse un uso exclusivo de este enfoque y que este tipo de objetividad tiene que ser complementado por una “objetividad crítica,” viendo a los objetos, dentro de lo posible, “en su propia naturaleza” (Campo, 2006, p. 12).

La metodología IAP se ubica desde el paradigma socio-crítico, pues lo que pretende es generar un cambio social, es decir propiciar que sus agentes internos en colaboración con el agente externo, realicen un ejercicio de reflexión del quehacer pedagógico, e iniciar así un proceso de sensibilización y reconocimiento de la conceptualización, la participación y roles que desempeña en la construcción de la realidad educativa, encaminado a asumir responsabilidades y emprender las transformaciones necesarias para mejorar la práctica educativa enfocada al logro de los objetivos deseados, como expresa Campos “se funda en la posibilidad de articular críticamente modos de conocimiento diferentes, sin negaciones o exaltaciones apresuradas e infundadas “(Campos, 2006, p. 26).

Es una respuesta pedagógica a la explotación económica, la discriminación social, la dependencia cultural y la dominación política, identificando y analizando críticamente las causas y consecuencias estructurales e históricas de los fenómenos sociales a partir de sus manifestaciones concretas. En otras palabras, mientras persistan desigualdades, la educación popular seguirá siendo necesaria (Calvario, *et al*, 2013, p.27).

La postura crítica permite que los agentes internos tomen consciencia de su papel en la construcción actual de la realidad educativa, pues parte de la revisión de la práctica misma, a la que se le hace una exploración y desde donde los agentes internos ubican su posición para asumir su papel y compromisos en los cambios y nuevos retos propuesto en la mejora del ejercicio áulico, la IAP permite iniciar el proceso reflexivo, al procurar la participación activa de los involucrados en el proceso de investigación, quienes reconocen la necesidad de gestar estos espacios de forma permanente.

Una de las demandas de este colectivo es la creación de espacios de intercambio de saberes y experiencias en el aula multigrado que permita de manera conjunta ir construyendo un plan pedagógico con pertinencia a la modalidad, y por otro lado, por la necesidad muy sentida de “estar acompañados en el aula”, refiriéndose con ello a que al llegar a las aulas los profesores tienen la sensación de estar “solos”, además de carecer de criterios para autoevaluarse. Pues comentan que en los espacios de formación las actividades están centradas en el tema elegido por los ATP’s y no contar con tiempo para la reflexión e intercambios.

Un rasgo sobresaliente es su intensa preocupación por la valoración de la cultura popular. Desde sus raíces, se erigió como denuncia y oposición ante el uso del conocimiento como instrumento de dominación. Una parte fundamental de su armazón originaria fue la reflexión crítica ante las diferentes formas prácticas de represión-exclusión dirigidas contra las culturas aborígenes o populares (Campos 2006. P. 27).

Así pues “la tarea de la filosofía<sup>22</sup> es asumir el desafío de redefinirse y reubicarse teórica y socialmente a partir justamente del intercambio entre las distintas tradiciones culturales del a humanidad” (Méndez, 2009, p. 87). Las reflexiones son justamente un reconocer, asumir y promover la transformaciones pertinentes al grupo en cuestión.

---

<sup>22</sup> “Entendiendo que filosofía es saber realidad, un saber hacer realidad, un saber práctico, por lo que su tarea crítico-liberadora, ante la influencia negativa de la globalización” (Méndez, 2009, p. 87-88).



### 3.1.2 El carácter participativo en la investigación

El carácter participativo de la IAP dependió del tipo de relaciones que se establecieron entre los profesionales de la investigación (agentes externos) y los miembros de la comunidad (agentes internos). Uno de los aspectos importantes es que la relación entre agentes externos e internos debe ser horizontal en el intercambio de saberes y durante el diálogo en los diferentes momentos del proceso; la relación se construye en el contacto e interacción prologada entre los actores, esta relación tiene el carácter de investigativo, nada que se confunda con una amistad profunda; esta relación deberá ser construida a la par que se inicia el proceso de investigación y transformación; es esta misma relación entre actores en la que los agentes internos definen su compromiso de participación en la investigación, cabe aclarar que “la relación no deberá ser rígida e inflexible ante la participación de unos cuantos agentes internos, sino que está basada en momentos de contacto breves que desencadenan el compromiso”. (Montero, 2007, p. 44). Como expresa Méndez:

El papel de la filosofía es crear las condiciones para el diálogo, condición en las que se reconcilie y respete el derecho de cada cultura a disponer de las materialidad necesaria para su libre desarrollo, el derecho a tener ‘mundo propio’, a ser ‘si misma’, a moldear su materialidad desde sus propios valores y metas” (Méndez, 2009, p.91).

Por otro lado el carácter flexible, participativo y dialógico es lo que marca a la investigación como comunitaria mismo que está basado en la relación que se establece entre agentes externos e internos de la investigación, con compromisos semejantes en la transformación tanto del entorno físico, económico y de las relaciones sociales, como de la conciencia sobre lo que ocurre, por qué y para qué ocurre (Montero, 2007).

El carácter cualitativo de la IAP se debe a diversos aspectos que la definen como tal, dentro de los cuales están que es inductiva, es decir, parte de una situación específica de la vida cotidiana, que con el respaldo y acumulación de conocimientos particulares se generaliza; es flexible, holística en el trabajo comunitario, por la permanente interacción entre agentes internos y externos, la búsqueda de sentido y comprensión de los fenómenos estudiados en el marco de referencia de los

informantes o participantes (Montero, 2007); por la forma en la que se seleccionan los informantes que responde a lo que se necesite conocer y quien pueda dar información adicional, misma que refleje el universo de sentido en el cual estos se mueven; “la utilización de conceptos sensibilizadores para explicar los fenómenos; por el hecho de que los investigadores son considerados como artesanos, es decir que los resultados que producen emergen de la dinámica de la sociedad y de la conducta humana durante la investigación que sistemáticamente vigila las transformaciones, a la vez que invierte para producirlas, que al mismo tiempo evoluciona a partir de ellas” (Montero, 2007, p. 49).

Por lo anteriormente expuesto, y de acuerdo con lo expresado por Sandín (2003) la IAP es una metodología que se orienta hacia los procesos de enseñanza aprendizaje, pues permite desde dentro el análisis de la práctica educativa, que propicie la identificación de acciones de parte de los agentes internos en favor del cambio y la toma de decisiones que permitan reorientar la práctica educativa.

Como expresa Campos con respecto al carácter participativo de la metodología, que los objetos de conocimiento no son solo eso, sino al a vez sujetos de conocimiento y transformación; pues “la construcción del problema de conocimiento se vincula con lo vivido y por lo tanto es interrogado en una relación de sentido con las posibilidades de acción transformadora que el sujeto colectivo se plantea” (2006, p.37).

Es una propuesta epistémico-metodológica que se presenta desde una postura humanista y contra-hegemónica, que promueve la consciencia social y participación protagónica de la sociedad civil ante nuevas problemáticas emergidas de la postura neoliberal (Calvario, 2013, p.28).

Es una propuesta epistemológica, que para comprender al otro en su vida y en su corporalidad, se trata de dejar al otro in-definido desde nuestra posición, para que su alteridad se comunique sin bloqueos (Méndez, 2009, p. 87).

Uno de los intereses que llevaron a realizar la presente investigación nació de los agentes internos, es decir, de los docentes de aulas multigrado de la zona escolar 001, que posterior a un proceso de 3 años de actividades de intervención y sensibilización en la búsqueda de una metodología y estrategias para la enseñanza y

el aprendizaje<sup>23</sup> en espacios de diversidad cultural e interculturalidad, que llevó al equipo de trabajo a reconocer la necesidad de revisar y reflexionar sobre su propia práctica docente que diera cuenta de aquellos aspectos que se han consolidado, así como lo que aún se tienen que transformar, en favor del cambio educativo.

Un segundo motivo por el que los docentes se interesaron en revisar su práctica pedagógica de aula, fue conocer si ésta responde a las diferencias culturales presentes en las aulas multigrado de la zona, es decir si las acciones emprendidas y desarrolladas, hasta el momento en las aulas puede o no tener implicaciones en la vida cotidiana de los estudiantes, como expresa Montero (2007): No hay mejor forma de conocer la realidad que en el intento de transformarla, claro está, con el sustento de una teoría como actividad práctica.

### **3.2 Estrategias e instrumentos**

Una de los aspectos importantes a determinar, como parte de un proceso científico en la IAP y que tiene que ver con el proceso de planificación de la investigación es la definición del tiempo para la misma, que se corresponde por un lado con el tiempo con el que se cuenta para “lograr determinadas transformaciones o para sentar las bases para su ocurrencia” (Montero 2007, p.181), pues como es sabido una investigación no debe estar abierta en el tiempo y el espacio, sobre todo por el costo, en recursos socioeconómicos, que esto implica y además que hay grupos que necesitan ver logros concretos para no perder la motivación.

La presente investigación se desarrolló en los centros escolares multigrado de educación indígena y bilingüe, desde donde los profesores se plantean diversos cuestionamientos en torno a su práctica pedagógica de aula y que demandan pronta atención a sus necesidades educativas y formativas; pues cada día de trabajo significa nuevos retos y desafíos que afrontar, por lo que tener claridad en el tiempo

---

<sup>23</sup> Actividades de formación, actualización, acompañamiento en el aula, espacios de reflexión e intercambio de saberes en el marco del proyecto Escuela Nueva: Innovando metodologías en escuelas multigrado en Chiapas; con el auspicio y participación de la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente de Colombia e Innovación y Apoyo Educativo de México, durante el periodo de Agosto de 2008 al Diciembre de 2012.

en que se desarrollaran las diferentes etapas de la investigación son determinantes para la generación de compromisos para la participación.

Por lo anterior se hizo necesario el planteamiento de objetivos a corto, mediano y largo plazo que permitieran ir monitoreando los avances en la investigación, así como el reconocimiento de algunos logros producto de los procesos de la intervención del agente externo en la realidad estudiada. Al igual que las acciones o tareas en las que se involucraron durante toda la investigación.

La presentación de los objetivos de la investigación al equipo de la supervisión, así como el cronograma de actividades facilitó la identificación de acciones, el reajuste a la agenda y el asumir compromisos tanto colectivos como individuales.

El reconocimiento de las necesidades escolares como un interés personal y, derivado de procesos laborales previos, ante el equipo de la supervisión de la zona escolar, facilitó que éstos se sumaran de manera puntual en la etapa de la recolección de la información de campo, así como en la planeación de las actividades que promuevan la participación de los docentes, al igual que al resto de las actividades de la investigación.

### **3.2.1 Diálogo permanente**

El diálogo es el primer momento como parte de un ejercicio de intercambio de conocimientos, saberes, ideas, dudas respecto a la situación estudiada y en un segundo momento, en este mismo proceso de intercambio inició el ejercicio de sensibilización con el grupo de docentes y equipo de la supervisión de la zona escolar, al revisar, reflexionar, cuestionar las acciones, propuestas, estrategias, roles y actitudes de los agentes internos, hasta ahora desarrolladas en el ejercicio pedagógico para aulas multigrado, y en tercer lugar como un ejercicio para la toma de acuerdos, decisiones y ajustes al proceso de investigación en general.

La dimensión transformadora, surge del motor individual de búsqueda de la persona, de las interpretaciones que hace del valor y de la cultura en sus apropiaciones subjetivas y que gracias a la interacción social, volverá a introducir, reinterpretar, en el plano intersubjetivo o de consenso” (Sánchez, 2006, p.197).

El acercamiento, conversaciones y espacios para dialogar con el equipo de la supervisión de la zona escolar fué una de las actividades que propicio el regreso al terreno de lo educativo, es decir desde el momento en que se pensó la presente investigación se han tenido diversas conversaciones informales y formales para primero reestablecer las relaciones laborales, puesto que teníamos aproximadamente dos año sin comunicarnos, y segundo para acordar nuevas formas de participar e involucrarse en el proceso mismo de la investigación, realizándose así las primeras reuniones de trabajo, técnica contantemente empleada en la presente investigación, con la intención de construir y ajustar acciones en torno a la recolección de la información, la participación de los docentes, los momentos propios para las entrevistas individuales y participativas, la revisión y análisis de la información recolectada, así como todas aquellas actividades propias del proceso de investigación en general. Pues como comenta Maritza Montero:

Con el diálogo y la participación conjunta que se generan entre Agente Externo y Agentes Internos comienza a producirse, a través del análisis, de la acción y de la reflexión colectiva, un proceso de concientización, que suponen problematizar, a fin de que no se acepten como cotidiano, [...] desnaturalizar, aspectos naturalizados, por efecto de hábitos profundamente socializados (Montero, 2007, p. 187).

Desde el inicio de la presente investigación, se trabajó de manera permanente en la preparación de los espacios para los encuentros y el intercambio de información, así como la invitación personalizada para los profesores candidatos para ser entrevistados, al igual que para realizar la observación su práctica pedagógica de aula.

Pues lo que se pretendió fue iniciar un proceso de sensibilización y toma de conciencia de las acciones pedagógicas emprendidas hasta el momento, de la investigación, con los profesores de las escuelas multigrado de la zona escolar, en colaboración con el equipo de la supervisión responsable de brindar el acompañamiento puntual, asesorías, así como el de gestar los espacio para la formación y actualización docentes en respuestas a las necesidades de cambio enfocadas al logro de algunos de los objetivos educativos propuestos en la reforma

educativa, que incluye los aspectos centrales de esta investigación, es decir la construcción conceptual de la interculturalidad encaminada al desarrollo de una práctica pedagógica de participación.

Por lo que los encuentros propios para el intercambio de ideas, elaboración de la agenda, revisión y preparación de contenidos teórico prácticos, así como la elaboración de los materiales, fueron motivo de diálogo, discusiones y reflexiones, que permitieron identificar los ajustes necesarios al proceso de recolección de la información.

Espacios de trabajo permanentes con los agentes internos como parte del proceso que Calvario comenta que es “en el proceso dialéctico que la gente organizada va adquiriendo cada vez mayores niveles de consciencia política para incidir en un proceso de transformación social” (Calvario, 2013, p. 29).

Los primeros encuentros fueron con el equipo de la supervisión para acordar los tiempos para revisar la propuestas y algunas de sus necesidades, de tal suerte que se diera forma al proceso de investigación, en un segundo momento se sostuvo un encuentro con los profesores de la zona escolar, lo que permitió proyectar la agenda de visitas a las escuelas; posterior a esta fase de acercamiento al grupo de agentes internos, las reuniones de trabajo permitieron un acercamiento puntual con los diferentes docentes y el quipos de la supervisión, así como a la planeación y desarrollo de las diferentes actividades durante toda la investigación.

### **3.2.2 Taller**

Se recurrió al taller como estrategia para crear un espacio propio para la reflexión y discusión de temas de interés común, en donde cada uno pudo exponer su punto de vista al respecto, al igual que sentirse escuchado, entendido y atendido; por lo que la dinámica discursiva giró en torno a los intereses de los asistentes, en donde se tuvo como propósito revisar el quehacer, identificar acciones como posibles soluciones a las necesidades identificadas para posteriormente asumir los compromisos correspondientes y velar por su cumplimiento en torno a lograr las metas para la superación de la problemáticas detectadas, que como expresa Montero:

Estas reuniones deben caracterizarse por su carácter democrático, por hacer oír la voz de todos los presentes, por la agilidad de la discusión, es decir, no dejar decaer el interés y lograr conclusiones o decisiones tomadas con respecto a cada punto discutido y reflexionado en función de lo analizado y estudiado colectivamente (Montero, 2007, p. 217).

Uno de los primeros momentos de encuentro con todos los profesores de la zona escolar 001, fue el taller como una actividad acordada entre el equipo de la supervisión, para presentarme ante el grupo de docentes de la zona, muy a propósito de una actividad previamente planeada por ellos con el tema de “convivencia escolar” como parte del proceso de actualización marcado por la SEP para el presente ciclo escolar.

El proyecto crítico, reflexivo y transformador de la realidad surge por iniciativa de ellos mismos, y como el medio para provocar dicha reacción está el taller como estrategia detonadora y comprometedora de posteriores acciones en torno a la gestión y búsqueda de apoyos en la consecución de las metas planteadas (Calvario, 2013, p.28).

De acuerdo con la metodología de la IAP, esta actividad se caracterizó como un espacio para la discusión y reflexión, en donde los interesados se reunieron para abordar el tema, discutir y planificar posibles soluciones, tareas a llevarse a cabo; por lo que esta reunión versó en torno al tema de la convivencia escolar en valores; como una de las metas y necesidades a atender, reflexionando acerca del quehacer propio y de los otros en cuestión de valores universales y morales; que propicien una relación de respeto, aceptación de las diferencias culturales presentes en el aula; los profesores discursaron respecto a las concepción de valores como tolerancia, respeto, amor, comunicación, ética, liderazgo, amistad, perdón, compartir; así como el papel que ellos juegan en las aulas en los procesos de enseñanza aprendizaje y como principales promotores de una convivencia en valores y como principales constructores de una práctica pedagógica para la interculturalidad, como otra meta del taller.

Los compromisos, por parte de los profesores, fueron retomar las actividades desarrolladas en el taller como ejercicios a replicar con los estudiantes, además de

identificar algunos patrones comportamentales entre los niños que no permiten construir relaciones de respeto a las diversidades culturales presentes en las escuelas, para su reflexión y atención, al igual que incorporar los valores en las actividades de acuerdo a los temas revisados desde los libros de texto.

En la coyuntura del taller se dio la oportunidad para acordar, con algunos profesores, las visitas a las escuelas para las observaciones y entrevistas. A solicitud de los mismos profesores se acordó que en estos encuentros se llevarían actividades de lectoescritura, planeadas para trabajar con los niños en el tema de la convivencia en valores, para dar continuidad al tema abordado en cumplimiento de una tercera meta del encuentro llevar dicho contenido para ser conocido, reflexionado y apropiado por parte de los estudiantes.

En el marco del taller se hizo la presentación del proyecto de investigación y explicación de mi presencia y participación en la zona escolar, misma que en los ejercicios reflexivos y reconocimiento de necesidades específicas de los docentes en sus centros de trabajo permitieron un acercamiento puntual y personalizado, resultando en la consolidación de la agenda de visitas y encuentros para el desarrollo de las entrevistas en profundidad, las observaciones de aula y los otros ejercicios que se realizaron durante la investigación.

### **3.2.3 Observación**

La observación como una de las estrategias centrales en la recolección de información respecto al quehacer cotidiano y las interacciones entre los actores; por lo que la intromisión del observador debe ser un ejercicio paulatino y progresivo, de tal suerte que se haga parte de lo cotidiano, pero sin perder de vista su intención investigativa ante la realidad en la que se está participando, Montero (2007) comenta, al respecto de la llegada del agente externo al terreno comunitario, en algunas ocasiones es necesario que este observador desempeñe un rol en la comunidad, participar de algunas tareas comunitarias y sobre todo seguir el ritmo de la comunidad sin perderse por completo (Taylor y Bogdan, 1987), por lo tanto algunas de las actividades de entrada a las aulas fueron la de realizar diversos



juegos en la cancha con los diferentes grupos en las escuelas visitadas, desempeñar el rol de suplente del docente, realizar ejercicios de lectoescritura con los grupos.

El objetivo de la observación de la práctica áulica, fue para recabar información de algunas de las acciones características que describan la realidad educativa construida por los profesores y estudiantes, me permitieron contrastar con la información recabada en las entrevistas a docentes, referente a las conceptualizaciones sobre interculturalidad. Como expresa Maritza Montero (2006) esta es una técnica que se caracteriza por ser sistemática y con objetivos definidos, ya que lo se pretendió en esta investigación fue la recolección de información que describirá y definirá la práctica pedagógica áulica en relación a la consecución de una práctica pedagógica para la interculturalidad, en donde lo que se observó fué la vida cotidiana dentro de las aulas a fin de conocer y reconocer el posicionamiento de los actores en dicha construcción.

Recordar que la primera impresión es la clave para la identidad que se asignará, pues las personas son desconocidas y se requiere que permitan a éste estar presente en la vida cotidiana, para obtener información fidedigna, que dé cuenta de la realidad cotidiana de forma veraz.

Este proceso ya había sido iniciado, pues recordemos que en el 2008 fue mi primer vínculo con la comunidad en el marco del proyecto de Escuela Nueva; por lo que la llegada o mejor dicho el retorno a las comunidades fue en un ambiente de cordialidad, pues tanto los docentes como algunos de los niños recordaban mi presencia en la escuela<sup>24</sup> lo que generó un proceso de interacción cargada de muestra afectivas, por parte de los estudiantes más grandes, prácticas que son imitadas por los más pequeños que me permitieron, sin mucho preámbulo, cumplir mi cometido en el desarrollo de los talleres de lectoescritura con los grupos, las observaciones, los juegos y conversaciones en la cancha, así como las posteriores entrevistas con los profesores.

---

<sup>24</sup> Proceso de acompañamiento en el aula a docentes y estudiantes, en el marco del proyecto Escuela Nueva; por lo que los niños que ahora están en el tercer ciclo estaban en el primero ciclo.

Las visitas de observación de la práctica áulica secundaron los ejercicios de lectoescritura dirigidos a los estudiantes, quienes respondieron con mucho interés y disposición; situación que propicio la aceptación total y de manera natural de mi presencia en los centros escolares visitados, que a su vez me permitió un acercamiento puntual y profundo ante algunas situaciones y opiniones de los niños.

### **3.2.4 Entrevistas**

La técnica de la entrevista en profundidad con los profesores para conocer más de cerca su postura respecto a la práctica educativa para la interculturalidad, construcciones conceptuales, nociones y opiniones al respecto, fue una de las técnicas centrales en la investigación. Tal y como comenta Montero (2006) la finalidad de la técnica es, la de conocer la opinión y conocimientos de algunas de las personas en particular; además de que por otro lado y durante el ejercicio de entrevista se puede obtener información respecto a los vínculos afectivos del entrevistado con relación al tema en cuestión, pues por medio de sus expresiones faciales, ademanes y matices afectivos, es que pueden dar cuenta de lo significativo o no que es el tema abordado por el entrevistado (Goode, 1877).

La agenda de visitas a los centros escolares en primera instancia se acordó en el marco del primer encuentro con ellos, en donde recordaron mi presencia en la zona, por lo que las fechas de ocurrencia a las escuelas quedó determinada por demanda de los mismos profesores, quienes expresaron de manera muy sentida contar con mi presencia en los centros escolares que tienen a su cargo. En segundo momento se acordó con el equipo de la supervisión dicha programación y ajustes de acuerdo a actividades propias de la zona, como reuniones de trabajo de corte administrativo y reuniones de consejo técnico; al igual que algunos acontecimientos de las localidad en donde se ubican los centros escolares, que pudieran poner en riesgo mi integridad; por lo que algunos profesores también participaron en los ajustes al plan de recolección de la información en campo.

Por otro lado se trabajó con la técnica de entrevistas participativas con los Asesores Técnico Pedagógicos de la zona escolar, para conocer su percepción y postura con

relación a las temáticas a investigar. Pues los conocimientos que como equipo tienen, respecto a la práctica pedagógica de los docentes son fundamentales para reorientar el futuro trabajo de formación y actualización docentes en la zona escolar.

Así mismo se trabajó con la técnica de reuniones, desde donde se exploran pensamientos, ideas y propuestas respecto a la posibilidad del cambio en la práctica educativa, desde la mirada del docente, pues ellos en su experiencia de formación y asesoramiento a los docentes en los centros escolares han identificado diversas condiciones que requieren de atención para iniciar la sensibilización hacia el cambio en la práctica educativa. Reconociendo como uno de los puntos centrales las actitudes personales y profesionales de los profesores que determinan la posibilidad de asumir compromisos en éste proceso de transformación.

Así mismo, dieron cuenta de algunas situaciones políticas en la zona que dificultan los procesos de unificación e intereses y participación de los profesores en los espacios de actualización y construcción de propuestas de atención a las necesidades detectadas por el equipo y expuestas por los profesores de la zona. Espacios que son percibidos como propios para la socialización, la resolución de trámites personales y en menor grado para el intercambio de experiencias y la identificación de estrategias pertinentes para la atención de algunas situaciones vividas en su práctica.

Algo que el equipo de la supervisión tiene muy claro es la necesidad de tener espacios para la formación personal del profesor, es decir, reconocen que las actualizaciones que propone la SEP y que ellos desarrollan giran en temas relacionados con métodos, técnicas y estrategias pedagógicas para la práctica pedagógica de aula, dejando de lado la formación de valores personales, los procesos de comunicación, relaciones humanas, trabajo colaborativo y actitudinales.

Desde la demanda de los profesores de aulas multigrado, está la de ser formados con métodos prácticos para la alfabetización, situación que el total de las escuelas enfrenta como una problemática urgente, el tema de la enseñanza de la lectura y escritura tanto en lengua materna como el español representan retos inalcanzables

para los profesores, pues denuncian que sus estudiantes tiene muchas dificultades para aprender a leer y escribir lo que en consecuencia complica e impide la revisión de los contenidos temáticos de las diversas asignaturas en todos los grados escolares, situación que en el taller reconocen que la principal dificultad tiene que ver con ellos y su limitación en cuanto a que desconocen estrategias, formación que esperan sea cubierta por la SEP.

Las entrevistas fueron determinantes en la obtención de la información en torno al tema de interés de la presente investigación, así como de continuar el proceso reflexivo de parte de los entrevistados en relación a su práctica pedagógica en el aula; mismo que se reflejó en pequeños cambios que se hicieron en los salones de clase, como organización de los espacios y materiales.

### **3.3 La ruta de las escuelas multigrado**

Cabe recordar que mi conocimiento de la zona escolar 001 está relacionada con mi participación en el proyecto de Escuela Nueva, en el que se desarrollaron actividades de capacitación, actualización, visitas de acompañamiento en el aula y actividades de formación de estudiantes, por lo que el regreso a la zona no fue complicado, pues los antecedentes del trabajo realizado y las relaciones personales que se construyeron fueron satisfactorias para todos los participantes.

Dichas relaciones fueron sostenidas en el tiempo, pues los intercambios temáticos relacionados con lo laboral propiciaron diversos encuentros posteriores a la culminación del proyecto, en donde las relaciones sociales se vieron fortalecidas al unificar propósitos e intenciones de intercambios de saberes y propósitos comunes.

El restablecimiento de las relaciones laborales fue motivo de encuentros informales y formales para preparar el terreno para nueva propuesta de investigación, o mejor dicho para dar cierta continuidad las relaciones laborales, en donde se pensaron y acordaron las estrategias con mayor pertinencia de acuerdo a las características de la zona escolar, resultado de ello y de común acuerdo, se me propuso participar como facilitadora/invitada al taller de convivencia en valores para allí presentar y exponer mis intenciones de participación actuales en la zona escolar.

Cabe aclarar que, la relación laboral con los profesores y el equipo de la supervisión de la zona, nunca se perdió, pues entre el 2011 hasta la fecha se sostuvieron encuentros de trabajo motivados por otros procesos, como intercambio de ideas, talleres participativos, ejercicio de fomento a la lectura y seguimientos de las estrategias implementadas por lo profesores, en donde solicitaron mi colaboración.

Por lo que retornar al terreno educativo no fue complejo, sino por el contrario, como un ejercicio de renovación y fortalecimiento de vínculos socio afectivos entre agentes internos y agente externo; pues de antemano conocemos y tenemos claridad en los estilos de trabajo y formatos de relaciones que se pueden establecer, mismos que permitieron la apropiación de objetivos comunes en demanda a intereses colectivos y metas pertinentes a la situación de las escuelas multigrado de la zona.

### **3.3.1 Relaciones con autoridades educativas de la zona escolar 001**

La memoria del trabajo previo, en el marco del proyecto Escuela Nueva, despertó el interés de parte del supervisor y grupo de ATP's por conocer la propuesta de trabajo, en conversaciones recuerdan, que en diversos momentos de reflexión entre los profesores se tenían inquietudes acerca de valorar su práctica pedagógica de aula como pertinente o no, en respuesta las diversidades y diferencias presentes en las aulas, mismas que actualmente son parte de las preocupaciones y necesidades a atender, exigencias que desde la reforma educativa tienen que ser resueltas. La unificación de intereses, metas y propósitos es lo que propició la apertura de la zona a los propósitos de la presente investigación.

El supervisor de la zona profesor Juan Pérez Guzmán me dio la bienvenida a la zona, en donde se reafirmó su agradecimiento y reconocimiento, por mi interés en investigar un tema de importancia para ellos como equipo de la zona, y que es una de las responsabilidades a atender, como parte del proceso de formación y asesoramiento en el aula. Por lo que mi incorporación al equipo representó un apoyo al logro de algunas de las metas de la supervisión en el presente ciclo escolar.

### **3.3.2 Dádivas y obstáculos en el terreno**

Las recepciones en las escuelas por parte de los docentes y estudiantes las diversas escuelas visitadas fueron caracterizadas por un ambiente de cordialidad, respeto y agradecimiento, pues la apertura a compartir su experiencia y a ser observados en el desarrollo de la dinámica áulica, se dio de común acuerdo, es decir, los docentes al conocer mis intenciones expresaron su interés por contar con la mirada de un conocedor en el tema, al igual que representa una mirada externa y objetiva, recordando mi participación y desempeño en las aulas; pues la relación está construida en el marco de la igualdad y respeto a la diferencia, como expresa Montero (2007); es decir, no es una situación de juicio.

Escenario de conflictos comunitarios de corte político, presentes en la zona, mismos que son confirmados en entrevista con los ATP's de la zona y directamente con los profesores, quienes han propuesto cambios de última hora a mi llegada al terreno, por lo que algunas de las actividades programadas en la agenda han sido suspendidas, pospuestas e incluso canceladas de manera definitiva por representar un riesgo personal.

La situación política de las comunidades en demanda de un proceso democrático participativo, propicia movimientos sociales de choque, con carácter violento y de enfrentamiento ante el incumplimiento, parcial o total de sus demandas; peticiones por tierras comunales, manejo del agua, diferencias entre militantes de partidos políticos, de servicio básicos de salud, drenajes, y/o de incumplimientos de promesas de campañas políticas entre otros; situaciones que motivan ajustes constantes a la agenda de visitas a las escuelas para la recolección de información.

### **3.3.3 Ajustes al trabajo en terreno escolar. Actividades con estudiantes**

Otro aspecto y muy significativo en el establecimiento de relaciones de intercambio de información y de vivencias fue el de mi llegada a los centros escolares, es decir, las actividades que se desarrollaron para presentarme ante los niños de las aulas multigrado, de tal suerte que como anteriormente referí a Taylor (1987) que para poder observar la realidad educativa de las aulas, es necesario superar las barreras

y sortear con éxito los rituales impuestos y propuestos por las comunidades, de tal suerte que permita superar las barreras que significan la presencia de un extraño en su contexto cotidiano.

Por lo que la llegada a las escuelas prioriza, por un lado establecer relaciones con los niños de los diferentes grupos y, por el otro dar respuesta a la solicitud de profesores y equipo de la supervisión respecto al tema de los valores para la convivencia en valores y en respeto a las diferencias y diversidades culturales; situación que se extiende a realizar ejercicios y juegos extras, conversaciones informales, responder a demandas propias de las actividades de los niños, así como atender confrontaciones entre estudiantes, peticiones para la resolución de conflictos entre ellos motivados por extravió de materiales, dinero, pelotas, participación en juegos y diferencias de opinión, entre otras.

Vivencias que me permitieron acceder a información y dinámicas que de otra manera hubieran sido complejas o imposibles de observar, pues el conversar en torno a comportamientos, formas de pensar y sentir entre niños y niñas respecto a las dinámicas y formas de relacionarse entre ellos y con los profesores, me llevaron a acercarme a estilos de relaciones de familia que son reproducidos por los niños en sus interacciones con sus compañeros en la escuela y con la figura de autoridad representada por el profesor o profesora responsable del grupo.

Lo que valoro y reconozco como ejercicios que naturalizaron de mi estancia e intromisión en su dinámica cotidiana de aula, lo que propició expresiones comportamentales y de interacción regulares, al grado de tener la sensación de ser ignorada, que al final de cada proceso de acercamiento, los niños manifestaron el deseo de contar con mi presencia por más tiempo o de lo contrario marcar una fecha para mi próxima visita, así como el establecer compromisos futuros de actividades dinámicas y participación con ellos.

#### **a) Talleres de lectoescritura**

En el preámbulo a la observación se realizaron actividades tales como, talleres de fomento a la lectoescritura con estudiantes en torno al tema de valores para la

convivencia escolar y en respeto a la diferencia y diversidad cultural, lo que dio la pauta para la reflexión del tema de investigación con los niños y niñas.

Algunos de los profesores en la coyuntura del ejercicio y de los temas desarrollados y reflexionados, a propósito de los cuentos, hicieron referencia a temáticas propias de las diversas asignaturas previamente revisadas por ellos, lo que puso de manifiesto la opinión de los niños, respecto a dichos temas, así mismo el poder iniciar el proceso de observación de las dinámicas y estrategias empleadas por el profesor en su práctica pedagógica de aula, es decir, acceder a la vida cotidiana, lo que propició el desarrollo natural, sin que mi presencia representara un obstáculo o limitante.

Al término de cada ejercicio los niños siempre solicitaron que se realizaran algunos ejercicios en el patio, lo que los profesores reafirmaron, expresando la importancia de desarrollar actividades diversas para garantizar la atención y motivación de los estudiantes, recordando que en los planes de estudio no está marcado que se interrumpa la formalidad de la clase, pero las características de desarrollo de los estudiantes lo demanda.

Las expectativas de continuar los ejercicios de lectoescritura o las actividades del patio, fueron altas de parte de los niños, por lo que en algunas de las escuelas se extendieron las actividades, todo con aprobación de parte de los docentes responsables de los grupos o escuelas.

#### **b) Actividades de alfabetización**

Otra de las actividades, como ajustes específicos de los centros escolares y necesidades de los mismos, fue la de realizar además ejercicios de alfabetización, con los niños que aún no han logrado desarrollar o consolidar dicha habilidad, por lo que en estos centros escolares me estadia duro más tiempo. Por lo tanto elaboré algunos materiales para trabajar la metodología de alfabetización a partir del nombre propio, la respuesta de los niños fue de interés y disposición a los ejercicios que se realizaron a partir del ritual de iniciación en la metodología, actividades en las que



todos se divirtieron, al igual que reconocieron las grafías que integran su nombre y que comparten con otros compañeros.

En tres de los centros escolares visitados se cumplió el rol de ser profesor suplente, pues una de las situaciones frecuentes de la realidad escolar, es la de carecer de docentes para atender a los grupos multigrado, por lo que un docente, de una escuela bidocentes o tridocente, que además desempeña la función de director y atiende un ciclo escolar, se turna para atender al grupo que no cuenta con un docente al frente, lo que le representa un desgaste físico y mental, al tener que planear para dos grupos que físicamente están ubicados en salones diferentes y distantes entre sí, además de representar dificultades académicas y de continuidad en el desarrollo de los contenidos académicos para los grados escolares.

La SEP desarrolla procesos administrativos lentos y complejos en torno a la asignación de un docente a una escuela, situación que detiene al docente en la Jefatura de Zona hasta por un mes, lo que no garantiza que su estadía en un centro escolar sea durante lo que resta del ciclo escolar, pues las comisiones pueden ser de una semana frente a grupo hasta de seis meses, todo depende de la gestión del profesor y de la situación laboral del docente ante la institución.

Por lo que me di a la tarea de cubrir, algunas jornadas laborales en esos centros escolares como un mecanismo que propició un mayor acercamiento con los actores y los procesos allí suscitados; es decir con los sujetos y objeto de la presente investigación.

### **c) Suplir a docentes**

El primer grupo de niños atendidos fue el de segundo ciclo, es decir, de los grados tercero y cuarto, en donde los niños estaban realizando algunos ejercicios de la asignatura de geografía, así como aprendiendo a resolver operaciones matemáticas, como divisiones, las indicaciones del profesor director, fueron de dar continuidad a dichas actividades para culminar con el ejercicio iniciado hace una semana y que por falta de docente se pospuso.

El segundo grupo atendido, en otro centro escolar, fue de los mismos grados, se dio continuidad a una actividad de matemáticas multiplicaciones para cuarto grado y tablas de multiplicar para tercer grado.

El tercer grupo que se atendió, en un tercer centro escolar, fue el de un grupo integrado, pero que por cuestiones pedagógicas y de habilidades de los estudiantes el profesor los tenía organizados en dos grupos, uno con estudiantes de primero a cuarto que aún no concretan su aprendizaje lectoescritor; y el otro grupo con estudiantes de tercero a sexto (el más pequeño) con niños y niñas que han consolidado dicha habilidad.

En el primer grupo se desarrollaron actividades propias para la alfabetización y con el segundo grupo, se trabajó en torno a actividades de ciencias naturales y oficios.

En un cuarto centro escolar se hizo un ejercicio de rotación con la maestra, pues el director tuvo que retirarse para acudir a un llamado de la Supervisión de la Zona para realizar trámites administrativos del registro de los estudiantes.

### **3.4 El contexto de la zona escolar 001**

La zona escolar está integrada por 1 escuela inicial, 10 escuelas primarias de organización completa, 21 preescolares y por 26 centros escolares multigrado, éstos últimos ubicados en las colindancias de tres municipios, escuelas participantes en la presente investigación; zona escolar que tiene como sede de sus oficinas a San Cristóbal de las Casas, es decir, en la jefatura de la zona cuentan con un espacio pequeño, como una oficina; pero que hace dos años por diferencias partidarias al interior de la institución, fueron desalojados y actualmente rentan una casa que utilizan como oficina.

Así que los municipios que integran la zona escolar 001 son Teopisca, Zinacantán y San Cristóbal, municipios que en sus localidades albergan a los 26 centros escolares multigrado, mismos que son atendidos por 45 profesores<sup>25</sup>; los centros escolares

---

<sup>25</sup> Este número puede variar durante el ciclo escolar, pues algunos son profesores interinos, otros están en cadena de cambio.

visitados durante la recolección de información de la presente investigación son los siguientes:

Tabla 2 Centros escolares y docentes participantes en la investigación

| Municipio y localidad                                     | Centro escolar y No. de docentes           | Número de estudiantes                                   | Grupos   |
|---|--|---|--|
| San Cristóbal de las Casas; Molino los Arcos              | Ignacio Manuel<br>Altamirano<br>Tridocente | <b>Total 124</b>  | Primer ciclo: 1°= 19, 2°= 20 y 3°= 4; sub total 43<br>Segundo ciclo: 3°= 28; 4°=21; sub total 49<br>Tercer ciclo: 5°= 24; 6°= 28; sub total 32 |
| San Cristóbal de las Casas, Colonia San José              | Pacal<br>Bidocente                         | <b>Total 74</b>   | Dos grupo integrado por los a) 1°= 14, 2°= 5 y 3°=17; sub total 36<br>b) 4°=12, 5°=14 y 6°12; sub total 38                                     |
| San Cristóbal de las Casas;<br>Colonia Agua de Pajarito   | Hermenegildo Galeana<br>Tridocente         | <b>Total 117</b>  | Primer ciclo:1°= 12; 2°= 30; sub total 42<br>Segundo ciclo: 3°= 15; 4°= 27; sub total 42<br>Tercer ciclo: 5°= 19; 6°= 14, sub total 33         |
| San Cristóbal de las Casas;<br>Colonia El Carmen Arcotete | Benito Juárez García<br>Unidocente         | <b>Total 55</b><br>Registrados ante SEP 52<br>Oyentes 2 | Grupo de 1° a 6°<br>1°= 16; 2°=7; 3°=7;<br>4°=8; 5°=8; 6°=7  |

*Fuente: elaboración propia, con datos obtenidos en las entrevistas docentes.*

Se tenía contemplado en la agenda visitar un centro escolar de Teopisca, en la localidad de Flores Magón en donde laboran dos docentes, visita que se canceló por tener dificultades políticas en las localidades previas, quienes impedían el paso a la misma; una más del municipio de Zinacantán en la localidad de Jechtoch con tres docentes, pero que por tener conflictos políticos en el periodo programado para las visitas en un inicio se pospuso la fecha que posterior a tres intentos de ir se canceló en definitiva por representar riesgos para la integridad de mi persona.

### 3.4.1 Actividad económica, religión, lengua materna

Las principales ocupaciones económicas de las localidades visitadas son la producción agrícola, la cría de borregos, la elaboración y ventas de artesanías, carpintería y el comercio formal e informal; actividades en las que participan los niños y de las que obtienen un ingreso económico.

Los niños expresan que algunos de sus hermanos mayores han ido a trabajar a Estados Unidos, para el caso de las hermanas mayores, estas trabajan en San Cristóbal como empleadas del comercio, del hogar.

La religión que profesan es la protestante; los pobladores de las diversas comunidades, son hablantes del tsotsil como lengua materna y español la segunda lengua que principalmente la utilizan en la escuela, en el intercambio comercial y administrativo a su llegada a la ciudad, ya que en casa los niños y el profesor comentan que hablan la lengua materna para comunicarse con sus familiares, al igual que las mujeres y familias que acuden a la escuela para atender alguna situación o pedir apoyo personal lo hacen en tsotsil<sup>26</sup>.

Respecto a las expectativas de continuar estudiando, la mayoría de los niños dijo desconocer si cursarán la secundaria, pues esa decisión es responsabilidad del padre de familia, por lo que aún no han platicado sobre ello, al cuestionarlos acerca de lo que ellos quieren dicen no tener idea, que esperarán a que sus papás les digan qué hacer.

La metodología de la IAP tiene como propósito ser un proceso transformador de la realidad estudiada, a partir del proceso reflexivo en torno a ellas, movilizando acciones, actitudes y emociones al respecto, por lo que durante los ejercicios de levantamiento de información de campo y al paso de los días se observaron varios cambios en donde participaron todos los actores, como la organización de espacios áulicos en general, distribución y organización del mobiliario, la limpieza de los

---

<sup>26</sup> Datos registrados en observación directa, durante el levantamiento de información de campo en el periodo de Septiembre a Noviembre de 2014, en las localidades participantes de la presente investigación.

espacios de trabajo, el arreglo y cuidado de los materiales escolares como libros, lápices, colores, etcétera.

Las reacciones de los niños como responsables de muchas de las situaciones que allí se presentaban fueron de asumir su compromiso y realizar funciones en torno a revisar sus roles en la construcción de espacios, relaciones e interacciones al interior del centro escolar.

El profesor por su parte reconoce que al inicio del ciclo escolar daba la pauta para organizar y cumplir los lineamientos de orden, cuidado, limpieza, organización, respeto entre los estudiantes, pero conforme pasan los días y ante la inactividad de los estudiantes dejó de observar su cumplimiento, por lo que ahora reconocieron que es necesario dar un acompañamiento más puntual a los niños y niñas para promover la formación de hábitos propios para mantener un espacio de trabajo limpio, ordenado y armonioso.

Es gratificante el reconocer el impacto que las interacciones socio-afectivas y reflexivas pueden provocar al interior de un grupo, pero más gratificante si las iniciativas de cambiar la situación surge de niños y niñas, pues las dinámicas solo se orientaron a recoger opiniones, ideas y propuestas para participar en la construcción y transformación de su realidad inmediata.

### **A manera de síntesis**

El retomar cuestionamientos y reflexiones de los docentes producto de trabajos previos fue una de las iniciativas que mayor atención captó de parte de los agentes internos, misma que provocó la participación e involucramiento del equipo de la supervisión, ya que es un tema que ellos identificaron como una de las necesidades a atender en el presente ciclo escolar.

Fue por medio del equipo de la supervisión que se hizo la invitación al supervisor de la zona para acercarse, conocer y participar del proyecto de investigación, lo que dio la pauta para que me invitaran e incluyeran en las actividades de actualización docente previamente planeadas, en donde me reencontré con algunos de los profesores con los que ya había mantenido relaciones de carácter laboral.

Las bases para ser aceptada y reconocida como parte del equipo de trabajo en torno al cuestionamiento de los docentes, fué mi participación en el desarrollo del proyecto de metodologías y estrategias para aulas multigrado, ya que fué en el marco de éste proyecto donde surgen cuestionamientos que son retomados para el desarrollo de la presente investigación.

Así que los docentes que recuerdan dichas reflexiones y se involucran en éste nuevo ejercicio, por lo que solicitan que los visite en las primeras salidas al campo, es así como se inicia la organización de la agenda de visitas para las entrevistas en profundidad y observaciones de la práctica pedagógica en las aulas, algunos otros docentes recién incorporados a la zona escolar se suman a la agenda de visitas.

La relación de escucha e intercambio de ideas, necesidades que motivan a los participantes a involucrarse y formar parte activa, se sintieron con la confianza de expresar inquietudes y necesidades muy específicas que fueron atendidas en las visitas a los centros de trabajo.

De acuerdo a la metodología de Investigación Acción Participante, el ejercicio dialógico, en donde todos pueden reconocer una oportunidad para ser escuchados, entendidos y respetados, fue identificado como una posibilidad para exponer inquietudes, reconocer necesidades propias en los discursos de los otros, fue un ejercicio muy importante en la decisión de los profesores para participar de la presente investigación y permitirme conocer más de cerca la concepción que tienen sobre interculturalidad, así como el conocer su práctica pedagógica de aula, como elementos fundamentales para la investigación.

El sentirse atendidos en tiempo y forma así la disposición para adaptarme a sus demandas, facilitó el proceso de recolección de información al igual que un contacto más estrecho con los niños y algunos padres; así mismo en el compartir de algunas situaciones acontecidas en las escuelas.

## **Capítulo IV Una ruta por trazar: construir una propuesta educativa para la interculturalidad**

En el presente apartado se ofrece la descripción y análisis de las construcciones conceptuales que los docentes de las escuelas multigrado de educación indígena de la zona escolar 001 han construido como producto de su formación, ejercicio y desempeño dentro del sistema educativo.

Se hace una revisión de las nociones de interculturalidad y de sujeto, desde donde el docente se posiciona para desempeñar su ejercicio profesional, y de la forma como ubica al otro, y construye una propuesta pedagógica de aula; concepciones que permiten analizar aspectos dentro de la misma que disponen o complejizan el tránsito de un modelo educativo tradicional a uno de mayor equidad y participación social.

Por otro lado, son los mismos docentes quienes reconocieron, como una necesidad apremiante, el hacer un ejercicio de autoevaluación, respecto a sus actitudes, creencias y valores, mismos que orientan su desempeño como personas, tanto en el ámbito personal, como en lo profesional; fue de suma importancia reconocerse en el discurso en contraste con su actuación, pues identificaron las carencias que su postura poco reflexiva y crítica como la promotora en el establecimiento de vínculos lejanos y fríos con los otros, usados como parámetros en los roles asumidos como profesionales de la educación.

En un ejercicio reflexivo, es decir durante el taller vivencial; los docentes pusieron de manifiesto que sus respuestas, valores, creencias, actitudes, puestas en escena al momento de interactuar o relacionarse con otros, como son los estudiantes, padres y madres de familia y compañeros de trabajo; son producto de un ejercicio mecanizado, desensibilizado y rutinario; que no permite un acercamiento y entendimiento cálido, afectuoso y de aceptación del otro; por lo que fueron ellos mismos los que se auto-invitaron y exhortaron a hacer un autoexamen de sí mismos, tanto en lo personal como en lo profesional.

Algunas de sus prácticas pedagógicas estuvieron enmarcadas en ejercicios de juicios y prejuicios hacia los estudiantes, y en los espacios de formación tienen la sensación de haber sido juzgados o haber emitido juicios erróneos hacia sus compañeros, lo que ha impedido reconocer el potencial y disposición de compartir como colectivo el trabajo, generando espacios hostiles y de egoísmo.

Situación que da cuenta de la escasa disposición que los docentes han tenido respecto a participar en espacios de intercambio, construcción y reflexión de conocimientos, saberes y experiencias; valorando abiertamente la reflexión, el trabajo colectivo y vivencial como la vía idónea para abordar cuestiones teóricas y prácticas que promuevan entre ellos la toma de consciencia de su propio desempeño y posturas ante la realidad social, cultural y política.

En este apartado también se ofrece la mirada del equipo de la supervisión de la zona escolar 001, como el responsable de la puesta en práctica del plan de formación y actualización docente; quienes aprecian que tal disposición del docente hacia su participación en dichos espacios, no es tal, pues las vivencias de ellos, en un intento por llevar a la práctica dicho plan, se han visto frustradas y coartadas por los mismos docentes, quienes se niegan a aceptar las imposiciones que el sistema y sus reformas educativas han puesto en marcha, por lo que perciben un panorama desalentador en materia de transformación de las visiones, posturas y actitudes de parte de los docentes; proponiendo acciones radicales dentro del sistema para lograr consolidar un magisterio idealizado e integrado por profesionales con vocación de



servicio, de amor por sí mismos y por los otros, que promuevan y construyan una práctica pedagógica de aula con equidad y para la interculturalidad.

#### **4.1 Interculturalidad concepciones asumidas por los docentes**

A lo largo de los años la concepción de interculturalidad ha variado, identificándose tres nociones que hacen alusión al tipo de relaciones que se establecen entre las culturas, la primera es la que menos profundiza en el tipo de interrelaciones que se pueden establecer, que es la denominada *relacional* desde donde se promueve el contacto entre modos de ser, pensar y concebir el mundo de diferentes maneras, que no toma en cuenta las situaciones de desigualdad o igualdad al momento del contacto, pensándola como algo que siempre ha existido, como parte de una nación conformada por diferentes culturas (Walsh, 2009).

En esta noción se pudieron ubicar expresiones de los docentes entrevistados, que aluden al reconocimiento de la diferencia, tales como:

“Cada familia es diferente en su forma de pensar y actuar, [...] y eso es respetable” (Entrevista 1: 11/09/14).

“El tipo de educación y la forma de reaccionar de los niños, es la que se les enseña en casa, y en eso uno no se puede meter, eso es muy delicado” (Entrevista 4: 04/10/14).

“Todos somos diferentes en nuestro modo de pensar y eso está bien, imagínese que todos fuéramos iguales [...]. ¡Sería feo, verdad!, [...] entre los maestros pensamos diferente, porque son más grandes que yo, [...] a veces como que no concordaban nuestras ideas” (Entrevista 8: 06/11/14).

“Todos somos iguales (personas) que tenemos los mismos derechos y por lo tanto oportunidades, no importa si somos hombres o mujeres” (Entrevista 2: 18/09/14).

Como se puede apreciar en las expresiones de los entrevistados, éstas hacen mención a la diferencia en relación a los modos, valores, expresiones afectivas, estilos familiares que los niños representan en su relación con otros en los espacios escolares, mismos que reconocen como diferentes en relación a sus propias formaciones, todas merecedoras de reconocimiento y respeto, es decir que no deben

cuestionarse, ni sugerir cambios, que además refieren a la naturaleza humana, por lo tanto son inamovibles.

De acuerdo con lo anterior algunos de los docentes entrevistados mostraron construcciones sobre interculturalidad, que se enmarcan en la noción del tipo *relacional*, desde donde el reconocimiento de las diferencias culturales, la reducción de éstas a patrones dados de forma natural, al igual que sus consecuentes conflictos de opinión y modos de ser, por parte de las familias que conforman la comunidad educativa, como algo dado y ante lo cual, no se puede hacer nada, como consecuencia del respeto a la diversidad que se debe mostrar.

La situación anterior evidencia una carencia de información respecto a estilos familiares y formas de interacción, así como de procesos comunicativos y de lenguaje como construcciones sociales, resultados de las interacciones entre miembros de una comunidad, sobre todo para establecer procesos dialógicos al interior de ésta y ante la diferencias perceptuales, interpretativas y de construcción de la realidad de parte de los actores familiares e individuales.

Una segunda perspectiva de interculturalidad es la que se denomina *funcional*, desde donde las diferencias culturales son reconocidas e incluidas dentro de una estructura social establecida, es decir, en la que el ser distinto se reconoce para incluirlo como parte del proyecto globalizante, a conveniencia del sistema económico, político y social, sin que ello signifique participación, sino como una estrategia de dominación, control que es asumido por el mercado neoliberal para la atención a las diferencias, en combinación con las necesidades creadas por el mercado (Walsh, 2009).

En esta perspectiva también se ubicaron algunas de las expresiones de los docentes, quienes hablaron de ciertos parámetros que tienen que ser observados por todos los actores y que no son cuestionables; que tienen algo de flexibilidad para dar cabida a ciertas diferencias, pero dentro de un marco que no debe ser quebrantado por ningún motivo y por nadie.

“Cada familia tiene su forma de ser, pero acá todos tenemos reglas que cumplir como el de no agredirse y respetarse; los papás se molestan que sus hijos se peleen, pero si

ellos (los hijos) pegan no es problemas, el problema es cuando les pegan, [...] hay niños que molestan mucho a sus compañeros, sobre todo a los más pequeños, con papás delicados [...]" (Entrevista 5: 04/10/14).

"Tengo pena que el papá no entienda que no es mi decisión que su hija no estudie la primaria, es culpa de ellos por no mandarla en la edad que le tocaba, (incumplió la regla de edad marcada por la SEP) (Entrevista 4: 03/10/14).

"Yo sé que es bueno que los niños con dificultades vengan a la escuela, la ley así lo dice, pero yo no me siento preparado para atenderlos,[...] uno le busca modos, formas, actividades, pero si los papás no ayudan llevándolo con un especialista, uno no puede más, ya que eso le toca a los padres, el ver que sus hijos sean atendidos, acá en la escuela se reciben y se hace lo que se puede" (Entrevista 1: 11/09/14).

"Los niños no están motivados para hacer tareas, como lo ve, se la pasan jugando y haciendo lo que quieren, [...] para que trabajen toca 'amenazarlos', es decir asustarlos [...], que reprobarán, que se le dirá a sus padres que se portan mal, que no respetan, que no saldrán al recreo hasta que terminen la tarea, [...] eso funciona y trabajan" (Entrevista 4: 03/10/14).

"Hay veces que uno no saber qué hacer ante las expresiones de los estudiantes, o ante ciertos comportamientos que no permiten el trabajo de uno y que si se dejan pasar otros niños los aprenden, y eso se vuelve un problema, pues se contagian de cosas malas" (Entrevista 8: 06/11/14).

En las expresiones anteriores se pueden identificar cómo los docentes están preocupados por cumplir los estándares y reglamentos de la escuela, más que entender e indagar las motivaciones y formas de sentir de los estudiantes, es decir, la prioridad es el cumplimiento de las actividades marcadas, aun a costa de los gustos e intereses de los estudiantes y de ellos mismos, pues tienen que recurrir al uso del poder, por medio de mecanismos de control para involucrarlos en el cumplimiento y desarrollo de las mismas.

Es claro que la institución educativa ha marcado una serie de objetivos y metas que los actores tienen que cumplir y que para eso, ellos han desarrollado estrategias de resistencia, negación a participar o involucrarse totalmente, así como su contraparte

de mecanismos de control y manejo de reacciones contrarias a las propuestas dentro de los planes de clase, mismas que desarticulan las disidencias y de alguna manera posibilitan el desarrollo de las actividades, aunque no se dé el alcance real de las metas.

Por otro lado, pareciera que los profesores actúan por desconocimiento de estrategias que motiven e inviten a los estudiantes a involucrarse en las actividades, no incluyen sus ideas, opiniones y sugerencias en los planes, lo que lleva a ciertas desmotivaciones y resistencias; además que no cuentan con información acerca de estilos de comunicación y formas de relacionarse con los estudiantes, es decir, qué temas relacionados con estilos de comunicación no han sido retomados como parte del proceso de actualización docente y mucho menos aquellos que aluden al autoconocimiento y al conocimiento del otro.

Un aspecto más que se pudo reconocer en estas expresiones es, la escasa información que los profesores tienen respecto al tema del desarrollo social, cognitivo y afectivo del niños en las edades escolares, lo que les dificulta identificar los procesos de desarrollo y a su vez el reconocimiento de las diferencias acordes a las vivencias, estilos familiares y contextos.

Por otro lado, es importante destacar que la postura y rol adoptado por el docente es la esperada por el sistema, es decir ser el reproductor y el que vela por el cumplimiento de los objetivos y metas planteados por el sistema, llevándolo a generar expectativas similares con los estudiantes; y que no le permiten ver las diferencias, lo que significaría salirse de los parámetros planteados, que a su vez le impiden ser flexible con su ejercicio y en su interacción con los estudiantes.

Una tercera perspectiva sobre interculturalidad es la denominada *crítica*, postura que no es funcional al sistema, sino cuestionadora de él; y que “parte del asunto del poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida en función de ella” (Walsh, 2009, p.7), desde esta postura, el reto es construir una propuesta educativa que nazca del seno mismo del grupo interesado, que no solo impacte a este grupo, sino como un proyecto más amplio, para el pueblo y la nación. Se trata

de una apuesta que cambia las estructuras, condiciones y dispositivos de dominación y poder, luchando contra las desigualdades, la racialización, subalternización e inferiorización de los seres humanos, de saberes y modos, lógicas y racionalización de vida (walsh, 2009).

Algunas de las expresiones de los docentes que se ubicaron en esta postura, son:

“Es importante, a principio del ciclo escolar, tomarse un tiempo para conocer a los niños más de cerca, eso me ayuda a organizar mis actividades, en donde yo puedo escuchar cómo ellos quieren realizar un ejercicio, dentro o fuera del salón, jugando o leyendo por ejemplo, los niños se sienten integrados en las actividades y dicen entre ellos: *eso yo se lo propuse a la maestra*, así que todos ayudan y las actividades se realizan en su totalidad” (Entrevista 7: 31/10/14).

“Algunos de los profesores piensan que conocer a los niños es perder el tiempo, que debemos entrar de lleno a los contenidos académicos, y creo que no es así,[...] me doy cuenta que así piensan los maestros más viejos, que no han llevado cursos de actualización educativa, en donde nos dicen que es necesario conocer a los estudiantes antes de ponerlos a trabajar, para así presentarles la actividad desde lo que les interesa a ellos[...] Yo estoy viejo y me falta poco para jubilarme, pero me intereso por actualizarme, por buscar actividades que motiven y gusten a mis alumnos (Escuela unidocente)” (Entrevista 9: 21/11/14).

“Pienso que las nuevas generaciones de maestros están siendo mejor preparadas en temáticas como estrategias para la enseñanza, en juegos y dinámicas que les gustan a los niños y que jugando, jugando trabajan, que no sienten pasar el tiempo y quieren terminar la actividad; los profesores que tienen muchos años trabajando ya no quieren ir a los cursos, y si van solo a perder el tiempo, pues no aplican en sus aulas lo que allí se revisa; dicen ¿para qué? si ya se van a jubilar, eso lo veo muy mal” (Entrevista 3: 25/09/14).

“Es importante escuchar a todos los niños, si no me da tiempo en el salón, a la hora del recreo algunos se acercan y me cuentan cosas que están pasando en sus casas y que los tiene tristes o preocupados, o que no les gusta, y uno que puede hacer mejor, que escucharlos, darles una palmada de aliento y eso veo que los hace sentir mejor, luego les da ganas de ir a jugar” (Entrevista 1: 11/09/14).

“Los niños vienen a la escuela y traen cosas de casa, que quieren comentar y uno los escucha y eso hace que se sientan mejor, uno los abraza, les da palmaditas en la espalda, les agarra de la cabeza y luego ellos dejan de llorar y se quedan callados, eso es importante para conocerlos y luego ellos regresan a trabajar y terminan sus actividades” (Entrevista 2: 18/09/14).

“A la hora de calificar las tareas todos se arremolinan en el escritorio y quieren ser los primeros en pasar, pero les digo que con calma, que para todos habrá tiempo, y los invito a que se paren cerca de mí y ellos me van contando cómo les fue en el ejercicio, así sé que les cuesta más para estar más al pendiente” (Entrevista 9: 21/11/14).

“Las actividades no solo las hacemos en salón, es necesario sacarlos al patio, son niños pues, y les gusta jugar, lo que no saben es que los juegos son parte de las actividades que tengo planeadas y al llegar al salón ya no tienen energías extras para estar en otras cosas que no sean las planeadas” (Entrevista 9: 21/11/14), “Comentario confirmado por medio de la observación de aula, las actividades el profesor las inicia con un juego en la cancha y posteriormente retoma la actividad en el salón, utilizando las respuestas de los niños”(Observación de aula 9: 20/11/14).

En los extractos de las conversaciones anteriores con los docentes, se pueden apreciar algunas de las ideas que ellos tienen respecto a la importancia de conversar, escuchar, mediar, identificar e integrar ideas, motivaciones e intereses de los niños en la planeación de actividades; el reconocer las necesidades que tienen respecto de actividades físicas propias de la edad, la expresión de emociones y situaciones que les afectan, el contar con alguien que los escucha y acompaña en el silencio, que encontrar en el maestro una figura de confianza y seguridad, que no los confronta, ni cuestiona su dinámica, que los escucha y trata de entenderlos desde su propia postura.

Aunque cabe aclarar que esta situación no es totalmente consciente por parte de los profesores, es decir que son acciones y reacciones que ellos han aprendido con el tiempo y que repiten por sus resultados, pues ellos expresan que a los niños les gusta sentirse escuchados y que les dediquen un tiempo breve de atención, como suficiente para disponerlos a continuar con las actividades planeadas, así que la meta principal del docente es desarrollar en la medida de lo posible la planeación

didáctica del día. No es que ignore las expresiones emocionales de los niños, pero si ello interviene negativamente en el curso del ejercicio hay que darle solución mediata, al respecto comentarios de profesores en entrevista:

“Esa niña que está sentada allá, llora cuando hay una actividad que no puede realizar [...] yo la dejo y ha llorado hasta por media hora y luego se calma, si intento acercarme para explicarle, no me escucha, la dejo y cuando se calma ella misma me llama y entonces puedo apoyarla y termina riéndose cuando su ejercicio queda terminado, yo también me río” (Entrevista 6: 25/10/14).

“Los niños chiquitos, cuando vienen por primera vez a la escuela, que no han ido al jardín de niños, lloran una semana,[...] yo los dejo y poco a poco ellos se calman, cuando se dan cuenta que acá se trabaja, juega, canta y ven que otros no lloran” (Entrevista 1: 11/09/14).

“Cuando un niño está enojado, es mejor dejarlo solo, sino es grosero, y un rato después él solito se pone a trabajar, pregunta a sus compañeros y ya” (Entrevista 4: 03/10/14).

“Esta mi niña la tengo en esta salón, porque de acuerdo a su discapacidad, no puede aprender más y mi tiempo lo dedico más a este grupo (en proceso de alfabetización), así que estoy pendiente de ella, aunque ya trabaja sola, y el otro grupo (alfabetizado) lo dejo trabajando solo, les doy las actividades y ellos las desarrollan” (Entrevista participativa 9: 21/11/14).

En estos comentarios los profesores centran sus esfuerzos en regular las expresiones emocionales de los niños, que al final de cuentas es parte del entender al otro en la forma en que percibe y vive la realidad circundante, que le afecta positiva o negativamente, y que el profesor ha logrado conocer algunas de estas reacciones en sus estudiantes; pero que no hay una clara intención en profundizar acerca de lo que provoca esa reacción, es decir ser empático con el estudiante, para ayudarlo a auto conocerse y autorregular sus respuestas.

Lo importante de destacar en éstos comentarios es, que la comprensión de las emociones expresadas por los estudiantes, en primera instancia se quedan al nivel del reconocimiento del profesor, pues éstas están obstaculizando la ejecución de un ejercicio académico, sin que ello signifique una verdadera intervención, es decir que

se profundice o centre la atención en lo que está desencadenando este tipo de reacciones, que tienen que ver más con aspectos personales del infante, tales como intolerancia a la frustración, baja autoestima, entre otros; así como a cuestiones que tienen que ver con la instrucción o actividad misma; respondiendo con una sola y la misma estrategia, dejar que se exprese y pase.

Lo cierto es que, los profesores, se dan cuenta que todos los niños son diferentes en sus formas de interpretar, sentir, expresar y vivir la realidad, y que existe cierta disposición para conocerlos, permitiendo dichas expresiones en sus estudiantes, siempre y cuando estas no interfieran en las actividades de otros niños y de la clase, pues ellos explican que no han tenido casos complejos que no puedan manejar, que no pasan de un llanto o una rabieta breve.

#### **4.1.1 ¿Qué entienden los docente por Interculturalidad?**

Desde lo pedagógico y con una serie de objetivos escolares marcados por grados o ciclos escolares los docentes han construido una noción de interculturalidad que se centra en aspectos de reconocimiento, de respeto, desde donde propone una serie de actividades, que puede desarrollar con cierto control sobre las expresiones de los estudiantes; quienes muestran signos de resistencias al sentirse frustrados y a disgusto al negarse a realizar las actividades, llorar ante los retos complejos de realizar, que son permitidas medianamente, pero que posterior a dichas manifestaciones comportamentales, las siguientes actividades tienen que ceñirse al plan de trabajo previamente diseñado por el docente como el responsable del grupo.

“Cuando inicia el ciclo escolar uno no conoce al grupo, así que las primeras actividades se planean, por así decirlo, a ciegas, pero después del primer bimestre uno ya tiene idea de cómo es el grupo y puede hacer una mejor planeación, pensando ahora en los grupos” (Entrevista 3: 18/09/15).

“Cuando llegué, tenía pensado un plan de trabajo, pues no conocía al grupo y sus características, ahora que ya tengo una mejor idea de cómo son y qué necesitan para aprender, puedo elaborar una mejor planeación, con actividades para los diferentes grados” (Entrevista 7: 25/09/14).



Los docentes tienen pocas opciones para involucrar a los estudiantes en las actividades áulicas, es decir, ellos dicen que es complejo ahora competir con la tecnología que atrapa a los niños, quienes dedican mucho tiempo y esfuerzo para el aprendizaje del manejo de ésta; lo que no pasa en la escuela, pues la mayoría de las actividades son pasivas y poco desafiantes para los estudiantes, “quienes en un esfuerzo continuo y en promedio logran permanecer atentos aproximadamente entre 30 y 40 minutos” (Observación de la práctica de aula 19-20/09/14).

Los docentes en un intento por conquistar el interés y motivar a los estudiantes para participar en las actividades diseñadas por ellos, invitan a los niños a realizar actividades de juego en la cancha de la escuela, actividades que en la mayoría de los casos, no están vinculadas con el contenido revisado en el aula, por lo que provocan una interrupción en el desarrollo y revisión del tema, que en consecuencia los aprendizajes son minimizados, pues los niños al regresar al salón de clases se muestran inquietos y conversan sobre las hazañas realizadas en la cancha, mas no respecto al contenido revisado (Observación participativa 3: 26-29/09/14).

Por lo anterior la idea de una pedagogía intercultural integracionista está muy presente durante la mayor parte de la práctica pedagógica de los docentes, quienes se ocupan de cumplir la planeación y lograr la revisión de la mayor cantidad de contenidos pre asignados para cada uno de los bimestres escolares y para los grados que atienden, con sus respectivos logros esperados, que al término de éste tendrán que ser representados numéricamente.

Ahora desde el punto de vista emocional y de relaciones humanas la concepción que los docentes tienen del término de interculturalidad es diferente, pues ellos se reconocen y definen como diferentes al igual que a los otros, pues se acercan con mucho cuidado y respeto a los estudiantes que necesitan un vínculo afectivo al llegar a la escuela, monitorean a cada uno de los estudiantes durante sus actividades académicas y se aseguran de establecer un contacto directo con ellos<sup>27</sup>, a la hora del

---

<sup>27</sup> Todos los profesores realizan la “caminata pedagógica” es decir recorren, en la medida de lo posible, todo el espacio del salón, deteniéndose ante los estudiantes que ellos saben que requieren de apoyo para los ejercicios, y en general, motivándolos a realizar sus actividades, por medio del

recreo se tomaron un tiempo para jugar un rato con ellos, platicar sobre temas que los niños quieren compartir con el profesor.

La disposición de los docentes para escuchar y conversar con los niños sobre situaciones vividas en casa, ya sea del día anterior o por las mañanas, es permanente, ellos mismos expresan que cada día un niño diferente trae la inquietud de compartir algo muy personal y privado, otros más esperan a que el profesor note un cambio en su comportamiento, para hablar, ante el cuestionamiento de parte del profesor; casos en donde el profesor se acerca al estudiante y le pregunta que si le pasa algo, pues lo nota diferente, y éste responde que sí, acordando que durante el recreo platicarán, en otros momentos es durante este tiempo que el profesor se acerca al niño para preguntar por qué no está jugando como siempre (Observaciones participativas: realizadas entre los meses de septiembre a noviembre de 2014).

Los profesores expresaron que todos son diferentes y por lo tanto se les debe entender y más si se trata de una situación que afecta de manera negativa a los niños, pues mientras eso no se resuelva los aprendizajes no se logran, reconocieron que si los niños se sienten afectados emocionalmente por algo que está pasando en sus casas, no se concentran, lloran, están molestos, irritables, que es importante crear espacios seguros de escucha, así como de algunas muestras de afecto, para que los estudiantes puedan superar esos transes y continuar con sus actividades académicas.

Algunos de los casos registrados durante las observaciones participantes fueron:

“Una niña que no pudo ser registrada en el sistema de la SEP (base de datos estatal) para darle de alta como estudiante de nuevo ingreso, por exceder la edad, la maestra le comunicó a la niña, su situación un momento antes de la llegada de sus padres para platicar con el director al respecto.” (Entrevista 5: 4/10/14)

“Un niño que, en su casa se viven problemas de alcoholismo de parte de uno de los padres y que desencadena situaciones de violencia intrafamiliar” (son casos muy comunes, según los comentarios de los profesores; entrevistas 1, 2, 4, 7, 9).

---

contacto físico, una palmada en la espalda o en la cabeza de los estudiantes (Observaciones participativas en las aulas multigrado visitadas entre los meses de septiembre a noviembre de 2014).

“La retirada de los niños de un grupo de tercer ciclo, a solicitud de los padres y autoridades de la localidad, para participar en una manifestación en oposición al gobierno, enfrentándose contra la policía, situación que a decir del profesor, expone a los niños a la violencia”, muestra a la violencia como un mecanismo de manejo de conflictos (Conversación con el profesora durante la visita) (Observación participativa 2: 19/09/14).

“Un niño, que muy emocionado y alegre, informa al profesor que se retira temprano de la escuela porque viajará a visitar al abuelo que vive en una comunidad retirada, por lo que caminarán desde temprano para llegar antes que el sol se ponga” (Observación participativa 3: 19/09/14).

“La maestra manda a llamar a una madre de familia para informarle que su hijo ha abandonado la escuela en varias ocasiones para ir a jugar en unas máquinas tragamonedas” (Observación participativa 3: 21/09/14).

En todos los casos, los docentes hicieron ajustes a sus actividades para propiciar los aprendizajes de los niños, pues los objetivos educativos y las necesidades de los estudiantes tienen que ir de la mano para asegurar aprendizajes, todo con el respaldo y apoyo de los padres de familia.

Así como los estudiantes son diferentes, los profesores se reconocen como diferentes con necesidades diferentes, por lo que también requieren que los mismos niños, los padres y las autoridades locales los entiendan y apoyen cuando tengan necesidades, como los casos de salud (personal o de un familia), otras situaciones que requieren de su presencia en otros espacios que no son la escuela o aula.

Todos los docentes entrevistados coincidieron que la experiencia directa de cómo tratar a los estudiantes, ante situaciones que no están contempladas en los planes y programas, y mucho menos son temáticas abordadas en los espacios de formación, las han adquirido a lo largo de los años de trabajo directo con los niños, que lo complejo fue al inicio de su servicio en las escuelas, ya que no contaban con dicha información que orientara sus respuestas, ante situaciones de comunicación afectiva, expresiones emocionales, dinámica familiar, todos estos temas puestos en marcha en la práctica pedagógica.

De acuerdo con lo anterior, la mayoría de los profesores no tienen clara, ni definida una noción de interculturalidad aplicada a lo pedagógico, lo que por un lado dificulta y no permite, el diseño de acciones intencionadas pedagógicamente y con una meta definida, que pueda ser un eje transversal o mejor aún conformar un proyecto educativo para la interculturalidad, que desde una visión crítica y reflexiva procure la participación activa de todos los actores y su incidencia en la construcción de una realidad social, política y cultural justa y con equidad, como explica Aguado, estudios realizados hasta ahora indican que los centros educativos contribuyen a la discriminación, a través de muchas de sus prácticas, explícitas (currículo formal) o implícitas (currículo oculto), transmiten una cultura “oficial” que refleja valores, creencias y visiones del mundo (Aguado, 2003, p. 85).

#### **4.1.2 El sujeto desde la concepción del docente de aulas multigrado**

Romper con lo que Dan Lortie (Citada por Giroux, 1990, p.17) denomina “*estructura celular* que refiere al fracaso de los profesores a la hora de adaptar mutuamente su tarea y sus acciones”, es complejo, pues esto se debe a la poca o nula frecuencia con que los profesores comparten sus estrategias empleadas en clase, ya sea con otros docentes y con los alumnos; interpretando que esto significaría el compartir su poder y roles, por lo que se abstienen de compartir, reflexionar y examinar su propia teoría; lo que significaría, para el profesor y para los alumnos, posicionarse desde diferentes roles y funciones, experimentando relaciones democráticas dentro del aula, es decir pensarse de una manera más abierta y dispuesta.

La situación en las aulas multigrado de la zona escolar 001, aún dista mucho de romper con este esquema, pues los profesores, por una lado esperan que la Secretaría de Educación les proporcione todos los conocimientos necesarios para desempeñar sus funciones y por el otro lado, tienen temor a compartir sin recibir información acerca de otras estrategias para implementar con los estudiantes, como un proceso de toma y daca, dando y dando.

“Necesitamos recetas para trabajar con los niños para que se aseguren los aprendizajes, y yo cuando voy a un curso eso quiero obtener” (Entrevista 4: 03/10/14)

“Yo al llegar a una capacitación no quiero compartir mis conocimientos, pues vengo a llevar información para aplicar en el aula.” (Entrevista 1: 11/09/14)

“Si yo digo lo que sé, se me seca el cerebro y luego, quien me comparte, mejor no digo nada” (Entrevista 5: 04/10/14)

“Tengo miedo de compartir mi experiencia, pues puede significar que se roben mis ideas y no me den el crédito, [...] si me entiende” (Entrevista 3: 25/09/14).

“no estoy dispuesto a compartir mi trabajo con otros [...] porque **no** [...]” (Entrevista 9: 21/11/14).

Desde estos antecedentes expresados como expectativas que los docentes tienen respecto a un ejercicio de formación, se puede apreciar que la noción de sujeto que han construido en su experiencia en el sistema educativo, es de una postura y rol, desde la que no se requiere reflexionar, analizar y mucho menos cuestionar una propuesta pedagógica o estrategia para desarrollar una actividad con ellos y con los niños, es decir, estas expresiones muestran una imagen de sujeto que centra sus esfuerzos en la reproducción cuidadosa y meticulosa de algo que está prediseñado y determinado, aunque se den cuenta de que, dichas propuestas no responden a muchas de las características de diversidad cultural y de diferencia de un grupo como el de la modalidad multigrado.

Situación que de acuerdo a las entrevistas realizadas en la zona, no ha cambiado mucho, pues algunos profesores, conservan la idea de que el sistema educativo, por medio de sus autoridades de la supervisión, tienen la tarea de reflexionar y proporcionarles las herramientas, materiales, al igual que las acciones a desarrollar para superar muchos de los obstáculos y dificultades académicas surgidas en la práctica pedagógica de aula, que no es una tarea conjunta y mucho menos personal, el identificar y verbalizar sus propias necesidades.

“Al llegar al terreno educativo, las autoridades escolares tienen que darme todas las herramientas para trabajar con los niños” (Entrevista 2: 18/09/14).

“El equipo de la supervisión tiene la obligación de capacitarnos para que mejoremos nuestro desempeño profesional” (Entrevista 1: 11/09/14).

“Las capacitaciones no me ayudan mucho, creo que en ocasiones son pérdida de tiempo, porque allí se dicen cosas bonitas para el trabajo, que al llegar al aula no se pueden aplicar como nos lo dijeron, así que para mí es perder el tiempo” (Entrevista 3: 25/09/14).

“Quiero un curso que me diga como lo voy a desarrollar con los niños, que traiga pasos, para que yo sepa si lo estoy haciendo bien o no” (Entrevista 4: 03/10/14).

“Los cursos que muestran cómo hacer los ejercicios de manera práctica son los más significativos para mí.” (Entrevista 2: 18/09/14)

“Solo nos dan los cursos de consejo técnico, pero que no todos lo aceptan por tener una postura política diferente, por ejemplo son democráticos” (Entrevista 7: 31/10/214)).

“Hemos discutido con los Atp´s, en cursos de consejo porque no tenemos una persona que nos diga cómo estamos haciendo nuestro trabajo, no tenemos el tema de interculturalidad en los cursos” (Entrevista 6: 25/10/14).

Como se puede apreciar en las expresiones anteriores, los docentes no reconocen en su totalidad su compromiso, labor y rol en la construcción de una propuesta pedagógica que involucre la participación de todos los actores, al descartar su papel activo en las adecuaciones a los programas académicos por un lado, así como descalificando de antemano su papel protagónico y el ejercicio de su libertad de cátedra. Limitándose a ser un mero reproductor, ejecutando un plan previamente diseñado, no asumiendo la responsabilidad y compromiso como un profesional de la educación, y los pocos que han logrado consolidar acciones que arrojan resultados favorables para el aprendizaje, no están en la disposición para compartir por temor a no ser reconocidos y valorados en sus esfuerzos.

Desempeñan la función de vigilar y velar por el cumplimiento a cabalidad de las metas y objetivos educativos, aun a costa de sus propios intereses y motivaciones así como de las de los estudiantes, docentes que aparentemente se “han sometido al silencio a una praxis que inevitablemente provoca [...] rutina y resignación, desprecio de lo que se les exige; un desprecio que a menudo sólo es una cubierta fina sobre el desprecio de sí mismos” (Adorno, 2009, p. 416).

Esto puede ser un mecanismo de asimilación y apropiación del docente ante la institución educativa, recordemos que él ha sido formado desde esta perspectiva

pedagógica, política y económica, es decir que ha sido reconocido en sus diferencias y necesidades para ser atendido por el sistema capitalista de producción y reproducción, preparándolo para el consumo; pero que por otro lado, puede ser un mecanismo de resistencia pacífica, sobre la cual no quiere reflexionar ni involucrarse, por lo tanto exige que se le brinden todas las herramientas para desempeñar la función de manera mecánica y eficaz; pues como Adorno expresa se han convertido en especialistas de su profesión, sobre la cual no reflexionan; pero que por otro lado reflexionan sobre sí mismos, lo que los ubica en hombres espirituales, dividiéndose entre lo que hace laboralmente y lo que hacen como seres humanos completos y complejos; lo ideal sería que, “si alguien es un intelectual, se manifieste sobre todo en su relación con su trabajo y con el todo social del que es una parte” (Adorno, 2009. P. 417).

De acuerdo con las expresiones registradas en las entrevistas los profesores, marcaron las diferencias entre los aspectos considerados puramente pedagógicos y aquellos que tienen que ver con las personas y que corresponde a los procesos de adecuaciones que ellos tienen que hacer a las metodologías:

“La SEP tiene la obligación de brindarnos los conocimientos y estrategias para el trabajo con los niños” (Entrevista 4: 03/10/14).

“En las capacitaciones nos brindan la teoría de cómo trabajar algunos temas con los estudiantes” (Entrevista 2: 18/09/14).

“Los materiales que se revisan en los cursos no siempre son fáciles de implementar en las aulas, aun no tengo claro que es lo que falla” (Entrevista 3: 25/09/14).

“Uno tiene ganas de implementar todo lo revisado en los cursos, pues allí se ve todo muy bien y fácil, pero al llegar a las aulas algo no sale bien y no siempre se pueden implementar” (Entrevista 1: 11/09/14).

“Después de un curso uno llega con todo a la escuela y algo sucede que no se puede, creo que tiene que ver con los estudiantes, no se interesan” (Entrevista 5: 04/10/14).

“Los grupos multigrado son tan variados, que creo que las estrategias no funcionan pues son pensadas para niños de un grupo de edad, y acá hay de todo” (Entrevista 6: 25/10/14).

“Creo que los que capacitan no conocen el terreno educativo, sobre todo las aulas multigrado, pues no ayudan a bajar las estrategias con los estudiantes” (Entrevista 7: 31/10/14).

En estos comentarios se pudieron identificar dos aspectos para reflexionar con los mismo docentes, uno relacionado con las demandas pasivas respecto a su rol como profesional de la educación y su dificultad para adecuar las estrategias, que evidencian una postura reproductiva de su quehacer pedagógico y, por el otro lado la dificultad para vincular aspectos de diferencia personal, social, cultural y emocionales de los actores al momento de diseñar y construir la planeación educativa y crear escenarios propios para el aprendizaje y la participación, pues si algo cambia la ruta marcada, significa que todo se salió de las manos y no se puede regular o controlar como ellos mismos expresaron; todo cuestionamiento a la actividad es postergada, al término de la explicación e instrucciones, para su atención, lo que propicia que los estudiantes busquen entre sus congéneres posibles soluciones, explicaciones a sus dudas (Observaciones participantes: Septiembre-Noviembre, 2014), es decir, que la noción que los docentes tienen respecto a sí mismos, de no cuestionamiento de lo dado, de recibir para trasladar a otro escenario, tal cual fue entregado, esperan que se cumpla, de igual forma, situación que es análoga a la noción construida respecto a los estudiantes, que reciban, desarrollen y muestren productos escolares, revelando y promoviendo una actitud pasiva y mecánica de la educación, validando y naturalizando una relación de dominación y control por medio de la educación escolar, asumiendo una postura de recepción y reproducción.

Kant (1784) dijo que es responsabilidad de cada uno, el tomar las riendas de su propia existencia, de decidir para sí mismo, educarse, formarse, auto-examinarse de forma permanente respecto a su postura ante la realidad, al mismo tiempo que revisar su participación en la construcción de la misma, y que para ello, un tutor, le habrá mostrado un camino, que lo llevará a la toma de consciencia, animándolo, guiándolo y dejándolo solo para que experimente por cuenta propia; por lo que la tarea es para los mismos docentes, el que elijan sus propios caminos y



posicionamientos respecto a su formas de ser, estar y participar en la realidad que ellos decidan.

Es decir como expresa Adorno (2009) el docente tiene que luchar contra los mitos de su profesión, que lo acorralan a ser un técnico al servicio del sistema, un verdugo de infantes, un empoderado sin poder, pues los menores no tienen incidencia política; quedándole las armas de la intelectualidad, de la crítica y cuestionamientos, de la producción investigativa al interior de su campo, ser los expertos dentro de él y por ende los críticos validados para proponer las transformaciones que permitan y provoquen la autorreflexión, y la participación colectiva de los actores.

#### **4.2 Práctica pedagógica, construcción docente**

Según Jordán (1994) la escuela intercultural es una meta muy compleja de alcanzar, pues “es ambiciosa en lo que respecta a sus objetivos: competencias” (Jordán 1994, p.63) ya que los profesores se tienen que enfrentar a varios retos relacionados con la cultura escolar, la cultura de los estudiantes y la de ellos mismos, así como su propio proceso de formación y actitudes personales.

Aspectos determinantes en la construcción de igualdad de oportunidades; con los que tiene que lidiar el docente en los centros escolares en donde las diversidades sociales, económicas, culturales, étnicas, de estilos de aprendizaje, entre otras, están presentes al momento de intercambiar y construir conocimientos; pues dichos aspectos orientan los intereses, motivaciones y compromisos adquiridos de parte de los actores y su participación en el desarrollo de los mismos.

Como expresa Díe (2012, p. 17) para iniciar el camino hacia una educación intercultural, se tienen que tener en cuenta las diferencias y desigualdades que no tienen que ver tanto con la cultura, como con otras diversidades; que pueden surgir en los procesos de interacción entre actores, es decir entre docentes y entre alumnos, desigualdades no resueltas como naturalizar una única diversidad, aprendiéndola de manera acrítica e irreflexiva.

La realidad educativa de las aulas multigrado de la zona escolar 001, aún dista mucho de lograr el manejo de dichos aspectos, pues el profesor está mayormente preocupado por procesos administrativos y estadísticos, que le son requeridos por la supervisión, y que le absorben la mayor parte del tiempo académico durante el ciclo escolar, y que la Secretaría usa como parámetros de desempeño, pues reflejan datos estadísticos de resultados de procesos educativos; por otro lado ellos mismos reconocieron que no cuentan con las herramientas y formación pedagógica para lograr la construcción de un ejercicio de enseñanza aprendizaje pertinente a las diversidades culturales, como se expresa en parte de la entrevista a un docente de escuela primaria bidocente:

“yo ya casi me jubilo y nunca entendí por completo qué es lo que se tiene que hacer respecto a un enseñanza intercultural, pues los cursos que recibimos son de temas específicos de matemáticas, por ejemplo las fracciones; o de español como la lectura y escritura, que uno intenta poner en práctica con los niños, pero que al final queda a medias pues hay que dar prioridad a los documentos que nos piden en la supervisión, pues los piden de un día para otro [...], lo que si hago es la enseñanza de la lengua materna con el libro de texto<sup>28</sup> existente.” (Entrevista en profundidad 4: 24/10/14).

“Los Atp’s nos han dicho que lo importante es que salgan adelante (refiriéndose a los niños) pero falta la interculturalidad entre los niños, así ellos se integran, porque algunos niños, ni por que los motivos se integran” (Entrevista en profundidad 6: 25/10/14).

“Son muy pocos los que todavía usan la lengua materna, será un uno por ciento, cuando ellos me preguntan en lengua materna, yo les respondo así en lengua materna. Se corresponde con la lengua que ellos usan, español-español, tsotsil-tsotsil” (Entrevista 1: 11/09/14).

Lo que revelaron estas entrevistas es que los docentes tienen dificultades para identificar qué aspectos de su práctica pedagógica hacen referencia a una enseñanza para la interculturalidad; la mayoría de los profesores vinculan la enseñanza de la lengua materna como una práctica pedagógica intercultural; a la que se le dedica una hora a la semana y está desvinculada del resto de las

---

<sup>28</sup> Libro de texto proporcionado por la SEP para la enseñanza de la lectura y escritura del tselal o tsotsil según la lengua materna de la localidad

asignaturas, minimizando el valor de la lengua materna como un eje transversal en la enseñanza escolar.

Además de entender a la interculturalidad como una estrategia para la conformación de equipos de trabajo integrados por niños y niñas.

El estilo frontal de enseñanza, identificado durante las observaciones de la práctica pedagógica de aula, como el más usado; desde donde las explicaciones y acciones a seguir paso a paso en el desarrollo de las actividades son dadas por el profesor; la participación, dudas e intervenciones de los estudiantes son respecto a modos y formas mecanicistas para alcanzar la meta, sin que se reflejen los signos y significados de dichas experiencias, limitando las iniciativas de éstos a instrucciones, pasos o acciones sin sentido y que no propician ningún tipo de intercambio e interacción entre ellos más que para reconocer el cumplimiento de la secuencia (Observaciones participante de aulas: Septiembre/Noviembre de 2014).

Fueron pocas las ocasiones en que se observó el trabajo en pequeños grupos<sup>29</sup>, como parte de las consignas marcadas por el profesor para la actividad a desarrollar por los estudiantes; aunque en las entrevistas los profesores expresan el empleo de esta estrategia de trabajo en su práctica pedagógica de aula (Observación participante de aula: Septiembre/Noviembre 2014).

Como bien comenta Jordán es el profesor la clave para lograr mermar los altos índices de fracaso escolar registrados en los centros escolares con características de interculturalidad; sobresaliendo así la necesidad de contar con “profesores competentes; con las herramientas estrategias de enseñanza y sobre todo comprometidos con el aprendizaje de todos los estudiantes por igual [...], capaces y dispuestos a adaptarse a los alumnos con necesidades educativas distintas” (1994, p. 64).

---

<sup>29</sup> En las observaciones y conversación con los estudiantes, se puede identificar que el trabajo gira en torno la ejecución de las actividades marcadas en los libros de texto y los productos se realizan de manera individual, es decir que los equipos son para realizar las lecturas e identificar las respuestas a los cuestionarios o actividades marcadas. Los estudiantes dicen trabajar en equipo cuando están juntos en un espacio determinado dentro o fuera del salón, pero cada uno realiza el ejercicio por separado, algunos copian el ejercicio del que está a su lado.

¿Cómo lograr que el docente reconozca su responsabilidad en los resultados alcanzados por los procesos educativos construidos en un ciclo escolar?, es decir constituir un profesorado consciente de su protagonismo no solo en el campo del fracaso o éxito escolar, sino en el de la participación social, un docente que esté comprometido profesional y personalmente con una enseñanza hasta el máximo de las posibilidades de los niños, ¿cómo desarrollar la sensibilidad hacia la diferencia de parte de los profesores?, si la mirada hacia el otro es parcial como lo expresaron algunos de los docentes en entrevista:

“La verdad es que hay niños que es imposible que aprendan, pues en casa no reciben el apoyo que se requiere, por más que se le dice a los padres que sus hijos tienen dificultades para aprender, pareciera que nos les interesa y uno que va a hacer si no se tiene el apoyo, porque los programas para niños especiales no nos cubren, esos programas están en las escuelas de la ciudad [...]” (Entrevista 1: 16/10/14).

“Los papás son los únicos responsables de que los niños tengan dificultades para aprender, pues los mandan tarde a la escuela, o no los ayudan con las tareas (sin tomar en cuenta que la mayoría de las madres de familia, con quienes pasan la mayor parte de la tarde, son analfabetas), creo que no les interesa tanto, ellos se preocupan por que sean grandes para ir a trabajar y que traigan dinero a la casa[...] si acá hay unos niños (varones) que trabajan por las tardes y al otro día traen dinero y andan invitando a todos a la hora del recreo, hasta a mi (ja ja ja)” (Entrevista 7: 31/10 /14).

Los docentes identificaron la presencia de una problemática de aprendizaje, pero tienen dificultades para reconocer su rol en el manejo de la misma, pues expresa que la situación del niño respecto a su aprendizaje se debe a un problema de orden familiar en lo correspondiente a la atención y responsabilidades de los padres respecto a los logros académicos de su hijo, descartando que esa meta concierne en alto grado a competencia pedagógica, así como al trabajo conjunto entre actores. Díe señala:

Como elementos críticos en la puesta en marcha de la educación intercultural, al conocimiento y las destrezas de los propios profesores [...], por lo que también es necesaria una formación permanente al respecto durante la vida profesional de los profesores; [...] desde donde las escuelas (el sistema educativo) debería garantizar que

todos los profesores adquiriesen tales competencias en materia pedagógica y curricular; en cualquier caso muchos gobiernos no comparten esta perspectiva (Díe 2012, p. 11).

Las metas o propósitos de una educación intercultural son generar igualdad de oportunidades, resultados efectivos en la educación, preparar al niño para una vida activa, participativa, comprometida desde una mirada crítica y reflexiva de la realidad mediata e inmediata; desarrollar destrezas y conocimientos para combatir el racismo, garantizar el rendimiento, lograr el dominio general de la lengua nacional y la lengua materna; por lo que “enseñar un currículum intercultural y asegurar que la educación en las escuelas sea eficaz para todos los niños requiere de cambios en la formación del profesorado tanto inicial como permanente”(Díe, 2012, p.12). El que los mismos actores den cuenta de algunos cambios en la formación inicial y su correlación con la práctica pedagógica de aula es ya un paso hacia el cambio:

“Yo veo que entre los profesores con más años de servicio y nosotros recién egresados, que hay grandes diferencias en cuanto a las estrategias de enseñanza, pues ellos solo usan una misma estrategia y actividades para enseñar los niños, si salen al patio solo para correr y brincar, yo lo hago para salir a reflexionar, para que trabajen en equipo, porque en el salón no se puede, no hay espacio, pero también me doy cuenta de que los cursos que nos dan, esas reuniones mensuales de “consejo técnico” no se usan para temas importantes para la enseñanza, se usa para otros temas o como día libre para algunos, para pedirnos más papeles, para cuestiones administrativas que solo nos dan más trabajo” (Entrevista 7: 31/10/14).

Como se puede observar en la descripción anterior algunos de los docentes dan cuenta de las diferencias de formación y actualización ofertadas por la SEP, al reconocer las diferencias en las prácticas pedagógicas de aula con los niños y a la hora de abordar contenidos temáticos del currículum; por otro lado ellos expresaron que carecen de conocimientos en torno a metodologías, estrategias y formas de construir ambientes propios para el aprendizaje que permita atender las diferencias y características propias de los grupos multigrado, por ejemplo la situación de alfabetización que todos los profesores enuncian como una dificultad que no han podido superar y para la que las estrategias empleadas no ofrecen soluciones

inmediatas, sino a muy largo plazo, generando que algunos niños que cursan el segundo y hasta el tercer ciclo aun tengan un nivel de aprendizaje deficiente o nulo.

El tema de la alfabetización en las aulas multigrado es una situación muy delicada, pues para empezar, la enseñanza requiere de un acompañamiento puntual y permanente sobre todo al inicio del proceso, es decir, demanda mucho tiempo y dedicación de parte del docente, cosa que no tiene, segundo las consecuencias para los mismos niños y para el docente respecto a la revisión, desarrollo del plan y actividades de las otras asignaturas, planes en los que no pueden participar e involucrarse de lleno, al requerirles de ciertos niveles de lectura que no maneja, causando un caos al orden y consecución del plan del profesor, así como interrupciones en la dinámica de aula, y tercero es complicado para el profesor manejar dicha situación, por lo que es frecuente que recurra a ejercicios mecánicos y sin garantía de arrojar un resultado positivo para los aprendizajes (Observaciones participantes: Septiembre/Noviembre de 2014).

#### **4.2.1 Práctica pedagógica reproductora o transformadora: Relaciones de poder**

El asistir a la escuela implica un proceso de interacción e interrelación entre diferentes personas, es decir, el tipo de relaciones que establecen entre los actores corresponde al ejercicio de la socialización presentes en los espacios escolares, relaciones que reflejan actitudes, sentimientos, modos de pensar y de ser de las personas; como Díe expone: “La socialización es un proceso que establece las bases y la posibilidad para el desarrollo, la madurez y la calidad humana de cada persona” (Díe, 2012, p. 107).

Es por medio de la socialización que se abre la posibilidad para generar las bases para formar, al igual que para los cambios en los individuos, mismos que tienen que ver con procesos internos de cada persona y que se fortalecen en la interacción con otros, por lo que:

La socialización no es ni puede tratarse como un proceso aislado dentro del funcionamiento social, forma parte del conjunto de procesos por los cuales los

comportamientos humanos individuales, se ponen en práctica, y se transforman en una realidad social, misma que genera y traduce nuevos comportamientos, actitudes, acciones, valores, etc., que son estrictamente personales y, en ese sentido individuales (Díe, 2012, p. 108).

Las escuelas multigrado funcionan como escenarios propios para la socialización, puesto que las características de dichos grupos, reúne una gran diversidad de modos de pensar, postura, intereses, motivaciones, emociones, vivencias, gustos, preferencias, creencias y deseos, entre otros aspectos como aquellos relacionados directamente con los procesos de enseñanza aprendizaje tales como habilidades, destrezas, estilos de apropiación.

El ser humano desde que nace es un ente social, por lo que estar con otros y entre otros es determinante en el logro de su madurez, pues es en el proceso de interacción e interrelación que los individuos ponen en juego acciones que reflejan su pensar, sentir y saber, que al ser retroalimentados y reflejados por otros en sus acciones éstas pueden ser pensadas y repensadas respecto a los valores, creencias y actitudes que se eligen para constituirse como agentes sociales.

La socialización es imprescindible para la maduración de cada ser humano, para la formación de la persona y para la construcción del tipo de persona y del tipo de sociedad que surge y se retroalimenta una de otra. Es imprescindible dada la indeterminación biológica del ser humano: 'ser persona' es determinado por una elección que tiene como base las diversas socializaciones a las que un individuo se ve sometido (Díe, 2012, p.109).

El proceso de socialización es un ejercicio de actos internos e inherentes a una persona y su manifestación en el contexto inmediato, interacciones entre personas que le dan la oportunidad al individuo de pensar y repensar sus actos a partir de las respuestas que los otros le reflejan; de acuerdo a lo que Díe expresa:

La socialización puede ser un proceso que se explica, de forma somera, en seis pasos:

1. Se muestran comportamientos "personales" y es percibido por medio de los efectos en los demás [...].

2. Los comportamientos son “objetivados” y pierden su carácter personal; los comportamientos se ven por sí solos, desvinculados de las personas, este paso permite la “institucionalización” y se establecen como pautas de la realidad misma (normas) [...].
3. La objetivación e institucionalización también se desarrollan dentro de la persona, a través de cada proyecto que uno va construyendo y asumiendo para sí mismo y a través de los que cada persona va viviendo realmente [...].
4. Toda socialización supone una transmisión de una tradición. Caracterizando a las personas por familia, pues es en el seno de ésta que se aprende a percibir y valorar la realidad, ejerciendo su influencia en los intereses individuales [...].
5. En la socialización y por medio de la elección, en el ejercicio de la voluntad y libertad es como nos construimos como humanos, por lo que, de todo lo que nos brinda la realidad, en la que nacemos, tenemos la posibilidad de internalizar lo que decidamos [...].
6. La transmisión de cualquier tradición, nunca es ni puede ser, una mera repetición del pasado, pues las personas que transmiten tienen distintas experiencias de las que las reciben, al igual que las realidades, donde se construyen las tradiciones, difieren las primeras de las segundas, y por último las tradiciones se aplican a realidades diversas, por todo ello las tradiciones no son las mismas, ni producen el mismo efecto [...] (Díe, 2012, pp. 109-111).

La socialización es tan importante para el ser humano, ya que le brinda la posibilidad de saber cómo ser persona en el mundo que le ha tocado vivir, la socialización supone una transmisión de una tradición, así como los modos de ser, de percibir y de valorar la realidad y los modos de responder a ella. Sin embargo no todo lo que se nos transmite es aceptado o rechazado, internalizamos solo una parte: elegimos solo algunos elementos, asimismo cuestiones que con el paso del tiempo y de nuevas experiencias resocializamos; por tal que la realidad y la humanidad pueden ser construidas y desarrolladas, al ejercer la libertad y voluntad humanas.

La socialización es el medio para conocer y reconocernos en el otro, ese diferente a lo que uno es y que en sus respuestas y reacciones, durante la socialización vamos definiéndonos, por lo que vivir en sociedad nos da la oportunidad de ser diferentes y de reconocer la diferencia en los otros; Betancourt expresa al respecto: “Estamos



aprendiendo a ser ciudadanos y ciudadanas del mundo, a re-conocer las diversas culturas y a relacionarnos interculturalmente, así como a valorar las diferencias y a convivir con ellas” (Fornet-Betancourt, 2004, p.7).

Es en esta socialización que el hombre tiene la oportunidad de significar su propia cultura y la de otros, la escuela es un espacio en donde estas posibilidades se abren para los actores.

Poco a poco comprendemos que no existe *la cultura* sino *las culturas*, que no podemos seguir considerando que hay culturas superiores e inferiores, pues esta diferenciación es producto de lógicas de conquista y dominación que deben ser superadas [...] de acuerdo con ésta lógica de dominación se conformó un modelo de hegemonía cultural y humana que dio lugar a la discriminación étnica y sexual (Fornet-Betancourt, 2004, p.7).

Dichas prácticas discriminatorias de la diferencia son reproducidas desde la escuela como mecanismos naturalizados que se expresan como parte de las relaciones de poder, dominación y control ejercida entre los actores, mismas que pueden ser detonadas por factores diversos como el conocimiento, la edad, la idea de bienestar, el estilo de enseñanza, por el género, estatus económico, nivel de avance, etcétera, es decir se puede convertir en una práctica cotidiana que promueve interacciones sociales desiguales y que son fácilmente reproducibles entre los actores.

Las observaciones de aula realizadas entre los meses de septiembre a noviembre de 2014, muestran este tipo de vínculos que se han tomado como parte del cotidiano, pues los niños, varones, acuerdan citas y espacios para desarrollar luchas físicas, en donde las expresiones de superioridad entre ellos, son resultado de actos violentos; y las niñas se muestran indiferentes y explican que esos comportamientos son naturales entre los niños y que siempre se pelean en el campo y luego que se cansan regresan al juego con los otros; que en pocas ocasiones las niñas se han peleado y eso si resulta ser un acontecimiento trascendental pues reúne a toda la comunidad estudiantil para apreciar el espectáculo.

La percepción naturalizada de expresiones violentas en las interacciones y relaciones que se entablan en la escuela como procesos de socialización fueron puestas de manifiesto por parte de los niños y niñas en una charla sostenida en el

periodo de observación participante; (Conversación entre niños a la hora del recreo; como una reflexión respecto a las formas violentas de socialización entre ellos).

Los niños siempre se pelean, no hay que hacerles caso”

Ese niño todo lo resuelve peleando, se ha peleado con chicos y grandes”

El profe ya no hace caso, pues le ha dicho que no pelee y él sigue y sigue”

Niña -Las niñas casi no peleamos, verdad; bueno no nos pegamos y revolcamos en el piso como ellos,

Niño -pero el otro día se pelearon la ....., con la..... de sexto, se acuerdan,

Niña -si pues pero ella era muy pleitista,

Niña -si a mí me quiso pegar y no le hice caso,

Niño -a mí si una niña me molesta, también le doy para que aprenda,

Niño -En mi casa mis hermanos todos pelean por sus cosas, se agarran a trancazos y así nadie se mete con nadie o sino lleva, por eso a mí me gusta pelear.

Niña -En mi casa no. mi papá es el único que nos pega, a mí no me gusta pelear,

Niño – mi papá se enoja conmigo si me peleo y dijo que me pagaría si lo hago y me da miedo, pero éste me provocó y por eso me pelee hoy,

Niña – pero todos los hombres les gusta pelear y no saben hablar; éste manda papelitos para decir donde van a pelear, y siempre es allá atrás del salón en donde el profe no se da cuenta y la maestra no se mete porque ellos no le hacen caso, solo cuando ven al profe (hombre) se calman (Observación de aula 5: 17/10/14).

En esta conversación se puede apreciar cómo los estudiantes han naturalizado que entre los niños las formas de resolver las diferencias se hacen por medio de los golpes, que además son costumbres comunes; en lo que respecta a las niñas (mujeres) esta no es una práctica común y que además ellas no tienen injerencia en contener dichas prácticas, pues la maestra ha optado por no intervenir, pues los niños ignoran su participación, siendo al profesor (hombre) al que reconocen y quien puede ayudar a resolver las diferencias; lo que nos lleva a otra interpretación, es él (hombre adulto) la figura que representa mayor autoridad y poder.

Las relaciones entre el docente y los estudiantes, en las diferentes escuelas están marcadas, por el respeto que se le puede tener a una figura de líder que de alguna manera puede imponer su autoridad por medio de la dominación del otro, a través de mecanismos de control y de amenaza, como las más comunes, y/o acompañadas de expresiones emocionales de enojo e ira, así como de mecanismos de control por medio de las reglas para el estudiante, así como actividades de persuasión por medio de acuerdos entre ambos para el manejo de situaciones conflictivas.

Por lo que se puede reconocer que en las prácticas sociales dentro de la escuela están las del uso del poder, que imponen y no dan oportunidad de mediar o negociar las decisiones tomadas por el líder, mismas que deberán ser acatadas por los estudiantes; una segunda modalidad de interacciones es la que se pudo observar, es la del manejo de la situación por medio del control discursivo y que de alguna manera también es de imposición, pero que escucha a los otros; y una tercera es la de la pasividad que es la actitud tomada por parte de la maestra, a diferencia de las anteriores que son practicadas por figuras masculinas; que al final de cuentas son reproductivas de relaciones dominador/dominado, marcando las diferencias entre géneros masculino/femenino, con roles activo/pasivo; representadas por las figuras de los docentes y reproducidas por los estudiantes en sus interacciones en el aula y a la hora del juego.

De acuerdo a los comentarios de los niños son prácticas comunes en casa, en donde la figura de autoridad está centrada en el padre, en donde la madre juega un papel pasivo y sumiso, cosa que es naturalizada por los niños y son prácticas entre ellos en la escuela, en las interacciones dentro del salón y así como en los momentos del juego.

Este tipo de interacciones se reproducen en las relaciones pedagógicas, pues los docentes adoptan actitudes pasivas ante la propuesta educativa del sistema, por lo que no se dan la oportunidad de hacer las adecuaciones por mínimas que sean, centrando sus esfuerzos en las cuestiones comportamentales y de ejecución, es decir, en la regulación de las respuestas de parte de los estudiantes respecto a los

ejercicios propuestos, lo que los lleva a reconocer en la indisciplina de los estudiantes, la limitación y pocas expectativas de logro de las metas escolares.

El niño aprende que la profesora es la persona dotada de autoridad en el aula, pero que ella misma está subordinada a un director. De esta manera puede aprenderse la estructura de la sociedad al comprender la jerarquía de poder dentro de la estructura de la escuela (Stanley Aronowitz, citado por Giroux, 1990, p.9).

Por lo tanto y de acuerdo con Fonet-Betancour, “resulta urgente fomentar la conciencia e impulsar encuentros interculturales en donde los involucrados reflexionen sobre el uso y ejercicio del poder y manejo del diálogo, en el desarrollo de objetivos socioeconómicos y políticos más equitativos e igualitarios” (Fonet-Betancour, 2004, p.14).

#### **4.2.2 Construyendo una propuesta educativa intercultural**

La educación en las sociedades actuales, proceso al que los alumnos le dedican muchos años de su vida, tiene que ser pensada como el medio para consolidar el desarrollo de los individuos, integrales, analíticos y críticos, proceso que apunta a la construcción del sujeto con consciencia y comprometido consigo mismo y con su realidad, por lo tanto y de acuerdo con Rodríguez (Citado por Jordán, 2002, p. 64) “se necesitan *profesores competentes*, provistos de eficaces estrategias de enseñanza, comprometidos por igual en la educación de *todos* los niños; capaces y dispuestos a adaptarse a los alumnos con necesidades educativas distintas”<sup>30</sup>.

Destrezas y habilidades que no solo refieren a los aspectos de la formación y actualización profesional, como una actividad permanente, sino a desarrollar las habilidades pedagógicas, así como a la transformación de las actitudes propias para el reconocimiento y respeto a la diferencia, de que hay otro que requiere ser guiado para poder lograr sus metas educativas. Es decir, “la necesidad de un profesorado consciente de su protagonismo en el campo del fracaso y éxito escolar, comprometido por pura deontología profesional a enseñar hasta el máximo de las posibilidades del niño diferente a él, con una competencia pedagógica suficiente para

<sup>30</sup> Entendiendo el concepto de “distinto” como desde la diferencia.

poder llevar a cabo ese objetivo básico de nuestras escuelas democráticas” (Jordán, 2002, p.65).

Esto significa concentrarse en cambiar las formas de pensar e interactuar de todos y admitir que los estudiantes aprenden de múltiples formas, y que sus capacidades no están dadas de forma inmutable desde su nacimiento. En el aula de éste tipo, los estudiantes admiten que parte de su propio objetivo es asegurar el éxito de todos (Aguado, 2003, p. 119).

Una situación que limita la construcción de una escuela democrática es la práctica de separación y/o agrupación de los estudiantes de acuerdo a sus habilidades y desempeño, por lo que Giroux (1990) propone una “clase heterogénea” con asignación de roles de líderes de quipos a los más aventajados, como acciones que promuevan la flexibilidad, el trabajo colectivo, el diálogo, el análisis como producto del conocimiento y la base para el establecimiento de nuevas relaciones sociales dentro del aula.

Las escuelas democráticas son aquellas que dentro de sus objetivos está el procurar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, “para lo que se requiere de un profesor ‘reflexivo’, ‘comprometido’, y dotado de ‘competencia pedagógica’ que pueda contribuir en un alto grado a mayores cuotas de igualdad de oportunidades educativas” (Jordán, 2002, p. 65). Es decir trabajar en la construcción del clima escolar propio para la participación social de todos los actores, como una de los propósitos claves para la consolidación de una escuela con práctica educativa democrática. Al respecto Gaviria en su última conferencia pregunta:

¿Para qué educar para la democracia? A la que responde, para que todos seamos partícipes de construir una sociedad, en donde todas las personas van a decidir lo que en esa comunidad hace, como parte de la autonomía de la misma (Gaviria, 2015).

Existen diversos motivos por los que temas como el de la diferencia, el de participación social, y de autoexamen, no llega a los profesores, y los pocos temas que si se abordan, no se retoman en las planeaciones didácticas; Autores como Lewin (citado por Jordán, 2002, p. 66) expresa que hay aspectos administrativos, es decir, ajenos al profesor, los que limitan la posibilidad para el desarrollo de

competencias pedagógicas para la atención a la diversidad, pero que también apunta a algunos aspectos hacia el profesorado, expresando que “puede ser alentador el pensar que el fomento de la igualdad de oportunidades, y el consiguiente ‘cambio en la escuela’, depende de un 10% de buenas ideas (pedagogía existente) y en un 90% de su aplicación”.

El contar con profesores sensibles y comprometidos con la construcción de una práctica pedagógica democrática, no solo brinda formas diferentes para el abordaje y desarrollo de actividades académicas para los estudiantes, sino que también se modifican el tipo de relaciones que se establecen dentro del aula, rompiendo con los esquemas, naturalizados, en las relaciones de poder, asignados y asumidos por el profesor, al incorporar la participación de los estudiantes como los nuevos líderes; es decir, los roles tradicionales autoritarios, ahora son roles de participación colectiva y democráticos (Giroux, 1990).

Los profesores de la zona escolar 001 de San Cristóbal de las Casas, expresaron que las capacitaciones o actualizaciones que les proporciona la SEP a través de la Supervisión de la Zona, no llenan sus expectativas, respecto a la atención a las diferencias culturales, étnicas, pues ellos no logran concretar los aprendizajes, producto de estos cursos, en sus centros de trabajo, y no tienen idea de qué pueda estar pasando.

Por otro lado, la mayoría de los docentes entrevistados comentaron que les gustaría recibir capacitaciones con características más prácticas, es decir, que los talleres fueran vivenciales, para que ellos puedan conocer del todo como se implementa la estrategia con los niños en sus escuelas, y no tan cargados de teorías, pues es tanta la información y tan breve el tiempo del taller, que no da tiempo de revisarla y reflexionarla, que les gustaría revisar aunque sean dos estrategias nuevas, pero que se puedan replicar en los centros escolares.

“Los espacios de consejo técnico que tenemos cada mes, son decididos (temas) por los asesores de la supervisión, quienes son también los que los desarrollan, y además que nos piden informes de actividades que hacemos en las aulas, así que esos tiempos se

dedican a revisar más documentos que pide la SEP, que a revisar temas que verdaderamente necesitamos para mejorar la práctica educativa” (Entrevista 9: 21/11/14).

Como se puede apreciar en esta entrevista el profesor no encuentra productivo el asistir a estos espacios de actualización, pues no reconoce que se le esté dando respuesta a sus necesidades en el aula, que por el contrario, se le carga la tarea de entrega de documentos que responden a cuestiones administrativas; por otro lado no está de acuerdo en que sean sus compañeros los que coordinen las actividades.

Por su parte los integrantes de la supervisión expresaron que ellos son los responsables de monitorear, identificar y decidir el orden de los temas (previamente seleccionados por el consejo técnico) que se abordan en los espacios de formación denominados de consejo técnico a lo largo de ciclo escolar, plan de formación y actualización que responde a las demandas hechas por los mismos profesores durante las visitas, a las observaciones de aula, recogidas por los directores, y al cumplimiento de los objetivos educativos para el ciclo escolar determinados por la SEP.

“Nuestra tarea (como equipo de asesores técnicos) es dar el apoyo pedagógico a los compañeros docentes, sobre temas que ellos expresan como necesidades en torno al desarrollo de su práctica pedagógica, al igual que responder a los objetivos propuestos por la SEP para el ciclo escolar, esos aspectos nosotros retomamos para construir el plan de actualización durante el ciclo escolar; pero también es importante comentarles que durante las observaciones, nosotros identificamos otras necesidades, para las que nos formamos y retomamos, en la medida de lo posible, y que tienen que ver más con el tipo de interacciones, con el respeto a la diferencia, con el manejo de las expresiones afectivas, que tiene que ver más con el tipo de persona que es el profesor, si me entiende, digo si es cuidadoso y respetuoso de las expresiones de los niños, que les muestra afecto, que los entiende; por otro lado le comentamos que nosotros sabemos que a nuestros compañeros maestros nos les gusta que seamos los del equipo de la supervisión quienes demos los temas, y cuando se les hace la invitación a que ellos los manejen, pues sabemos que son capaces, se niegan” (Entrevista participativa 2: 25/11/14).

Los responsables de la supervisión y del acompañamiento a los profesores frente a grupo, dan cuenta de algunas actitudes negativas de parte de los profesores para participar, intercambiar y compartir saberes y conocimientos con otros compañeros, lo que puede explicarse como un temor de parte de los profesores a ser juzgado por sus compañeros y a sentirse criticados y cuestionados respecto a su estilo de trabajo; me pregunto ¿el temor no estará relacionado más con un desconocimiento del proceso educativo implementado en el aula? ¿qué el negarse a compartir saberes tiene que ver más con un asunto político partidario al interior del grupo?, ¿el temor a ser poco valorados es lo que quieren evitar? son cuestionamientos que surgen respecto a los comentarios de los profesores y del equipo de la supervisión, pues los profesores pueden mostrar lo que hacen en el aula, pero no se han detenido a reflexionar respecto al modelo pedagógico empleado y mucho menos a elaborar un registro escrito de las estrategias, objetivos y resultados obtenidos.

Estudios con profesores en formación y en servicio, de educación básica como los realizados por Mahan y Boyle (citados por Jordán, 2002, p. 66) “constataron en estudiantes del magisterio la sensación de incapacidad o falta de preparación para enseñar en escuelas y contextos multiculturales”, por otro lado y respecto a los profesores en servicio, los resultados muestran que estos, reconocen que carecen de esta formación para sentirse seguros psicopedagógicamente para atender a los niños en contextos de diversidad; por lo que prefieren que “otros profesionales” se encarguen de la enseñanza de los alumnos diferentes (Jordán, 2002), situación expuesta por algunos de los profesores durante las entrevistas, reconociéndose como incapaces para atender demandas específicas de algunos de los estudiantes.

Al respecto una de las profesoras entrevistadas comentó que ella nota la diferencia entre su forma de enseñar y la de los profesores con mayor antigüedad, explica que ella va monitoreando a los niños en cuanto a su capacidad de atención respecto a la actividad propuesta y la ajusta con relación a las respuestas de sus estudiantes, para ella esta actividad de flexibilidad no representa problemas, expresa:

“Si la actividad que estamos haciendo en el salón, la podemos continuar en el patio, lo hacemos, pues veo que a los niños les gusta y además trabajamos, aunque el director



me pregunte que hacemos, pensando que solo perdemos el tiempo; y solo nos mira (incrédulo) cuando le digo que estamos trabajando” (Entrevista docente 7: 31/10/14).

“Hay niños que por más que uno intente que aprendan no se puede, pues traen problemas desde casa, cosa que los papás no reconocen y menos que se ocupen de atender, y por nuestra parte ya hice lo que pude, me gustaría que un especialista en esos problemas (de la cabeza) me ayudara, pero acá no contamos con esa ayuda” (Entrevista 1: 11/09/14).

En los comentarios anteriores, se pueden identificar dos actitudes, una que está a favor de la diferencia y el reconocimiento del otro, y la otra (la segunda) que cree que ante la diferencia no hay nada que hacer y solo hay que explicarla para justificar la inactividad o dificultad que representa para su atención; ambas posturas reconocen la presencia de la diversidad, pero solo uno de los casos la retoma dentro de su práctica pedagógica de aula.

Una de las tareas prioritarias en la construcción de una propuesta educativa intercultural, está el no quedarse en el reconocimiento de la diferencia, sino en la valoración y vinculación de la diversidad con el diseño de las actividades escolares; es decir, conocer a detalle las características socioculturales y de aprendizaje de la población escolar con la finalidad de diseñar el proyecto escolar y de aula que propicie la participación y construcción de conocimientos y saberes de todos los actores involucrados.

Lo prioritario entonces es contar con profesores competentes, comprometidos y con actitudes favorables para el reconocimiento de éstas como oportunidades de enriquecimiento de la práctica pedagógica de aula; reconociéndolas como la oportunidad para reaprender y flexibilizar su práctica; que se atrevan a poner en marcha ajustes a su ejercicio áulico que les permita encontrar el camino hacia la transformación de su propuesta pedagógica en respuesta a los intereses, motivaciones y diferencias de sus alumnos; “es necesario que los propios maestros y centros escolares, vayan tomando *conciencia* de que la escuela y el profesorado desempeñan un papel crucial en el éxito de los alumnos” (Jordán, 2002, p. 67).

Es decir la educación para la democracia es el medio para la construcción de sujetos que tiene claridad y son conscientes de sí mismos y del rumbo que quieren para su vida, por lo que se requiere de docentes intelectuales quienes han definido y son responsables del sentido de su existencia, al estudiante hay que formarlo en el diálogo, por medio de la reflexión, llevarlo a la toma de decisiones por medio de una guía dialógica y sin imposición, lo que requiere de docentes preparados para ello (Gaviria, 2015).

Los mismos profesores tienen conflictos a la hora de reconocer sus logros, y los pocos que los hacen no se dan la oportunidad de escribirlos y sobre todo compartirlos, pues creen que no vale la pena, que no les harán caso y no los tomarán en cuenta, expresan que experimentan una sensación de competición entre compañeros por mostrar resultados numéricos más que por mostrar los procesos que condujeron a dichos resultados, identificando que el fin último de la institución educativa es ofrecer números respecto a logros; que no se sienten reconocidos y mucho menos valorados en sus esfuerzos por parte de la supervisión y jefatura de sector.

“Desde que estoy en esta escuela unitaria, una sola vez me ha visitado un supervisor, y mire que tengo cuatro años acá, en mi antigua escuela, que pertenece a otra zona escolar, una vez me visitó un supervisor (que ya falleció) y dijo, usted siga con su actividad, que lo voy a observar, y cuando terminé mi ejercicio, se acercó para preguntarme si conocía el nombre o el autor del método que empleaba, le conteste que no, y sabe que me dijo, él me dijo es el método socrático, y gracias a ese comentario del supervisor me puse a leer y si ese era; y luego en una reunión de consejo, dijo delante de todos, que soy el único maestro que estoy trabajando así; allí me agradeció el supervisor mi esfuerzo, así me puse fortalecido y contento, porque, porque me reconoció mi trabajo y ahora sigo tranquilo mi trabajo aquí” (Entrevista 9: 21/27/28).

El profesor valora mucho el reconocimiento hecho por el supervisor, como la autoridad máxima de la zona, y sobre todo el hecho de que dicho reconocimiento se dio delante de los 22 maestros que integraban la zona escolar, lo que desencadenó un actitud de investigación y auto-preparación, es decir el profesor desde ese entonces está motivado para aprender y prepararse más y desarrollar una práctica

pedagógica con mayor pertinencia; por otro lado se puede reconocer como el hecho de sentirse acompañado en su centro educativo detonó una actitud favorable hacia el reconocerse con la necesidad de aprender y la disposición para reconocer como un docente preocupado y ocupado por su profesionalización y formación, todo con la finalidad de desempeñar un mejor papel como docente en espacios de diferencia social, cultural, es decir, en ambientes educativos de interculturalidad; lo importante de destacar de esta entrevista es que el tipo de relación que los docentes sostienen con sus líderes educativos, puede influir de manera positiva en un cambio de actitud y reflexión del rol y función del ejercicio profesional, es evidente que los profesores no quieren sentirse juzgados y poco valorados en sus esfuerzos, el tipo de reconocimiento perseguido acá es el social, el sentirse respaldados y que se haga evidente en lo público.

Es importante reconocer que el tipo de relaciones que establecen los líderes educativos con los profesores son capaces de detonar actitudes comprometidas y conscientes de la responsabilidad que tienen los profesores frente a su quehacer en el aula, por otro lado es menester destacar que la disposición de parte del docente a observar su práctica, a escuchar sugerencias y valorar dicha intervención es un factor determinante en las consecuencias positivas de las interacciones entre líderes educativos y docentes.

Son pocos los profesores frente a grupo y pertenecientes al equipo de la supervisión que han dedicado tiempo para pensar y reflexionar respecto al modelo pedagógico y las estrategias que emplean en el diseño de su práctica pedagógica; también aquellos preocupados por actualizarse respecto a las situaciones vividas en las aulas y que sienten que no tienen los elementos y conocimientos para manejarlos, como algunas cuestiones relacionadas con el interés y motivaciones de los estudiantes y las estrategias a emplear para que se involucren en las actividades, en el manejo de los conflictos entre los estudiantes que principalmente se manifiestan en el patio de juegos; actividades en las que la disposición a participar por parte de las mujeres se anula; el carácter violento de algunos estudiantes hombres se naturaliza, una tarea más por realizar en pro de la construcción de una propuesta educativa intercultural

es la reflexión en torno a las estrategias y acciones que han sido empeladas por los profesores de la zona escolar 001 y que han arrojado resultados favorables en el éxito de los estudiantes; para su socialización entre los otros profesores de la zona que enriquezcan las alternativas de atención a las necesidades específicas de los centros escolares.

“Yo he cursado talleres de actualización por mi cuenta (refiriéndose a lo económico y tiempo invertido), en temas que creo que son importantes para trabajar con los profesores (por experiencia propia) y que puedan implementar en su práctica pedagógica, esfuerzo, tiempo y dedicación que no me arrepiento de hacer, pues primero me sirve como persona y luego como parte de mi desempeño profesional, pues me toca formar y acompañar a profesores frente a grupo, y pues en los espacios de consejo incorporo como parte de los tema a tratar” (Entrevista participativa 1: 14/09/14).

Una propuesta educativa democrática invita a la participación de todos los actores educativos, es decir, a los padres y madres de familia, a las autoridades locales, a otras instancias educativas o no que forman parte del contexto comunitario, que contribuyan en el desarrollo del proyecto educativo, por lo que el docente necesita reconocer que tener un mayor acercamiento comunicativo y dialógico con la comunidad educativa, le permitirá acceder y contar con información sobre las expectativas de todos los actores respecto al sistema educativo y respecto al aprendizaje de los estudiantes, mismas que puedan ser retomadas como parte del proceso de enseñanza aprendizaje; promoviendo así el trabajo cooperativo entre actores, poniendo en práctica muchas de las habilidades necesarias para fortalecer las relaciones e interacciones sociales con otros y en el aula, lo que apunta hacia la creación del clima escolar favorable para el desarrollo integral de los estudiantes como sujetos sociales.

El acercamiento, diálogo e interacción con otros le permiten, al docente reflexionar respecto a su propia postura, no solo como profesional de la educación, sino como un ser social que pertenece a una cultura determinada con prácticas sociales claras y propias, como resultado de su propia reflexión y de la proveniente de otros, que desde dentro expresan su sentir, pensar y estar en la realidad social, política y

cultural, determinantes en la construcción de consciencia y la adopción de una postura más reflexiva y crítica de sí y de su rol ante la vida.

Como expresan los entrevistados retomar, algunas de las prácticas comunitarias, respecto a tener, de manera permanente, reuniones, encuentros y trabajar de manera colectiva con los padres permite que éstos sientan y reconocen que sus demandas e intereses son incorporadas en las actividades escolares, lo provoca que en consecuencia se involucren en mayor medida, propiciando que el docente a su vez se sienta y reconozca el apoyo y respaldo de los padres de familia, además de, propicia que los estudiantes lo perciban como el trabajo colectivo, con objetivos comunes, que puede perfectamente ser replicable en las aulas. Es decir, retomar desde lo pedagógico algunas de las prácticas sociales con los actores facilita la participación y el involucrarse de éstos en las actividades escolares.

El conocimiento del pasado de los pueblos indígenas es fundamental para soltar las ataduras del presente, no es posible [...] diseñar estrategias de descolonización si no se conoce como funciona la sociedad indígena antes de que ese colonialismo se iniciara (Zapata, *et al*, 2007, p. 23).

Estas actividades colectivas y comunitarias facilitan al docente un acercamiento más puntual con los estudiantes, que les permiten identificar acciones y modos de desarrollar y abordar contenidos académicos con mayor significancia para los participantes. Como expresa Giroux (1990, p. 18) “Los estudiantes necesitan desarrollar una consciencia orientada a democratizar las relaciones en el aula, [...] el encuentro grupal ofrece la base para su desarrollo”.

Según María Eugenia Choque, la exploración en el pasado constituye un ejercicio político necesario, es decir el método historiográfico puede ser un aporte para pensar en una temporalidad profunda y para ejercer un buen gobierno futuro, [...] por lo que propone como estrategia más apropiada para hacer un real aporte al conocimiento, la necesidad de concentrarse en la memoria de los mayores, de privilegiar este tipo de testimonios en desmedro de aquellos escritos que remiten a la memoria de los colonizadores (citada por Zapata, *et al*, 2007, p. 23).

Los profesores en entrevista expresaron que al inicio del ciclo escolar, dedican un tiempo de las actividades escolares al conocimiento y acercamiento a la comunidad, es decir recogen información de los padres de familia respecto a temas como la fundación de la comunidad, los primeros fundadores y sus orígenes, algunas características sociodemográficas de las familias que la habitan, respecto a la procedencia y vínculos que actualmente tienen con otras comunidades, etcétera, información que hasta el momento se le ha dado poco uso, pues son registros que están almacenados en alguna caja en la escuela, que no es consultada posterior a su recolección. Dicha actividad pierde el sentido para la que fue propuesta y que es el conocer y recuperar algunas de las prácticas ancestrales de los habitantes, así como para contar con información de ésta y ser retomada como ejes transversales entre contenidos escolares y saberes comunitarios, durante diversos momentos a lo largo del ciclo escolar, como un elemento detonador de interés y construcción de significados de parte de los estudiantes, y que es una de las apuestas de la pedagogía para la interculturalidad. Natalio Hernández expone que:

México necesita nutrirse de la fuerza cultural y los saberes milenarios que se preservan en la memoria ancestral y en la vida cotidiana de los pueblos que conforman el tejido social de nuestra nación, para que desde esa fuerza podamos construir la sociedad mexicana de éste siglo; la educación intercultural debe contribuir al reconocimiento y afirmación de las identidades diferenciadas de los pueblos originarios, superando la denominación colonial de indios o indígenas para recuperar la auto-designación [...] y la auto-denominación de los pueblos que cuentan con lenguas e historias propias, con una visión particular del mundo, con sus propios saberes milenarios, con valores ancestrales (Zapata, *et al*, 2007, p.190).

La educación intercultural implica también el estudio y conocimiento de la cultura de los pueblos originarios, más allá del carácter historicista y etnográfico con que se aborda actualmente en las escuelas de educación básica, incluso en la educación media y superior. Para lo que se requiere asumir una actitud de humildad y honestidad profesional, para lograr nuevos aprendizajes y entender lógicas distintas, descubrir otros valores sociales y espirituales, comprender sistemas de pensamiento diferentes a los de

la cultura occidental en el cual transcurre toda nuestra educación formal, desde el nivel preescolar hasta el nivel universitario (Zapata, *et al*, 2007, p. 192).

Es importante reconocer que una propuesta educativa intercultural para la zona escolar 001 ha sentado las bases para su construcción, al encontrar en sus actores acciones y reflexiones que la definen como una necesidad y como un eje transversal presente en los planes de formación y actualización docente, así como en el diseño y desarrollo de planes y programas escolares y de aula; en el diseño de un proyecto escolar que incorpore la participación activa y comprometida de otros actores sociales; qué el reconocerse en la diferencia es un acto cotidiano y común a todos, que puede ser motivo de reflexión y una oportunidad de crecimiento permanente para todos.

### **4.3 Actitudes docentes**

Las competencias interculturales se refieren a aquellas habilidades cognitivas, afectivas, al igual que las prácticas necesarias para desenvolverse con eficacia en un ambiente intercultural, habilidades que se ponen en juego al momento de construir espacios de interacción, en donde los participantes se sienten reconocidos, valorados, aceptados, apoyados, incluidos, escuchados y lo más importante son y se sienten parte de él (Aguado, 2003).

Esta son las habilidades que el docente tiene que desarrollar en él y además promover entre los estudiantes, por lo que es determinante, que como profesional de la educación que tiene a su cargo la responsabilidad y el compromiso de mostrar y propiciar que otros construyan sus propias habilidades, cogniciones y destrezas interculturales se formen y mantengan actualizados en este campo.

Las actitudes son “una organización relativamente estable de creencias, sentimientos y tendencias hacia algo o alguien” (Morris, 2001, p. 586), por lo que los componentes centrales de las actitudes son tres según la psicología social son actos y pensamientos que una persona expresa mediante sus acciones y los sentimientos que estas interacciones provocan.

El desarrollo de las competencias interculturales para la práctica cotidiana demanda la superación de nuestros modos de saber y saber hacer, o sea, desechar la carga de orientación occidental en todos los niveles, como la única manera de organizar e interpretar el mundo (Fornet-Betancour, 2004, p.15).

Las reflexiones de los docentes durante el taller, los ha llevado a reconocer que hasta el momento la SEP se ha ocupado en proporcionarles los conocimientos y herramientas para desarrollar la labor de enseñante, pero que depende de ellos el darle la flexibilidad requerida para atender las diversidades presentes en el aula; además de reconocer que en lo que respecta a la formación de su persona como un ser sensible y respetuoso de la diferencia depende exclusivamente de ellos, ambos son aspectos poco reflexionados y cultivados por ellos.

Por lo tanto, las actitudes personales como la curiosidad y apertura, disposición o voluntad para cuestionar creencias, valores y comportamientos propios, y no asumir que son los únicos posibles correctos, es decir considera que existen otras perspectivas, y marcos referenciales diferentes al nuestro, desde donde interpretar la realidad, lo que hace alusión a la empatía como estrategia para la interacción e interrelación con otros (Aguado, 2003), estar abiertos a opiniones favorables, contrarias o neutrales, considerándolas en su justa medida, como posturas que permiten conocer como otros perciben y construyen la realidad sociocultural que pueden ser retomados dentro del aula como detonadores de diálogos e intercambios.

Por otro lado las reflexiones durante el taller motiva a los profesores a buscar espacios para la autoevaluación de roles, funciones, valores y actitudes como profesionales de la educación y como personas que desempeñan diversos roles en su vida cotidiana, reconociendo cada espacio de interacción como propios para revisar y poner en marchas las transformaciones necesarias para desarrollarse como agentes de cambio, sensibles, humanitarios y comprometidos con su labor profesional.



### 4.3.1 El conocimiento del otro u otros

Como parte de las actitudes para la interculturalidad está la disposición al conocimiento del otro u otros, en lo que respecta a sus producciones, costumbres, de cómo se ven a sí mismas y de los procesos generales de interacción social, es decir, Aguado propone, para el caso de los profesores que trabajan con poblaciones fijas, es menester “tener un conocimiento general sobre cómo funcionan y cómo se forman los grupos sociales y sus identidades, tanto el nuestro propio, como el de otros” (Aguado, 2003, p. 142), es decir, el docente tiene la responsabilidad de indagar todo sobre la cultura, modos de vida y cosmovisión del mundo de los grupos sociales en donde desempeñara la función de formador, para poder identificar las estrategias y procedimientos pertinentes a las características de los grupos, situación que refiere a un diagnóstico que los profesores tienen que elaborar o actualizar en sus centros de trabajo, con la finalidad de ajustar algunas de las actividades académicas de acuerdo a las características de la población, prácticas sociales y costumbres.

Así que la tarea del docente es tener claro que no hay que dejar a la suerte la eficacia de los procesos pedagógicos a construir, sino que tiene que invertir tiempo, dedicación como resultado de su compromiso, ética y entrega profesional y sobre todo como un ser humano que asume la responsabilidad y compromisos de su profesión y que adopta la posición del intelectual que se requiere para la transformación social.

En las entrevistas en profundidad (septiembre-noviembre 2014) con los docentes de las aulas multigrado se pudo identificar dos posturas respecto a la disposición actitudinal de éstos, ante el conocer y saber más acerca de los otros; un grupo de profesores que dijeron explorar con las autoridades locales, padres de familia y los estudiantes, respecto a ciertas prácticas sociales, como a qué se dedican la mayoría de las personas en la comunidad, qué hacen los niños por las tardes, con quiénes viven, de dónde viene su familia, celebraciones familiares y comunales, qué alimentos consumen con regularidad y los alimentos que preparan en ocasiones especiales, como parte de rituales y festejos, entre otras cosas; por otro lado también hay un grupo de profesores que no realizan un acercamiento, al inicio del ciclo

escolar, para el conocimiento de la comunidad, y que lo dejan a cargo del tiempo, como un ejercicio de aproximación y conocimiento del otro, resultado de las interacciones cotidianas en la dinámica escolar.

Ejemplo de lo anterior son los comentarios respecto a la importancia de conocer y reconocer a los sujetos de la comunidad educativa, información que puede ser retomada como parte de los planes de trabajo escolar o como referentes en la identificación de estrategias para el trabajo con los estudiantes, con los padres en las reuniones y con las autoridades locales:

“Cuando llego a una escuela nueva, (localidad) me doy mi tiempo para conocerla, camino, saludo y platico, me preguntan que hago y respondo que soy el nuevo maestro y conozco la comunidad” (Entrevista 6: 25/10/14).

“Al llegar a una comunidad uno debe darse el tiempo de platicar con las autoridades locales para saber un poco como son y que piensan, además de que uno tiene que trabajar con ellos durante el ciclo” (Entrevista 1: 11/09/14).

“Conocer de las costumbres de la localidad es fundamental, pues uno ajusta algunas actividades de acuerdo a los festejos de ellos, por ejemplo en la fiesta del patrón del pueblo o las veces que piden apoyo para ir a una gestión a San Cristóbal” (Entrevista 2: 18/09/14).

“Los niños son muy curiosos y cuando uno llega platicamos y preguntan muchas cosas de uno y allí aprovecho a conocerlos, además que ellos me conocen” (Entrevista 3: 25/09/14).

“Todos los días, a los niños les interesa saber que hizo uno en la tarde anterior y yo también les pregunto, es chistoso, las preguntas que les hice el día anterior me las hacen (ríe)” (Entrevista 4: 03/10/14).

“Me gusta platicar con los niños para conocerlos y conocer sus familias, ellos te dan mucha información respecto a lo que piensan los padres de la escuela” (Entrevista 2: 18/09/14).

“Los niños preguntan cosas como, ¿qué te paso?, ¿qué comiste ayer?, ¿A dónde fuiste?, ¿tienes hijos?, ¿tienes novio?, son curiosos, todos les interesa, las preguntas que me hacen yo se las hago y así nos conocemos mejor” (Entrevista 5: 04/10/14).

“Estoy muy tranquilo y contento aquí, solo que te cansas, lástima que el gobierno no lo reconoce [...] la gente dice que las cosas son diferentes y esa es mi satisfacción, esa es mi ganancia que mucho maestros no han pasado, La manera fundamental de mi sería la confianza de maestro alumno, el cariño entre estos y la comunicación con los padres porque no hay de otra persona así como yo, yo tengo que iniciar buena comunicación con los alumnos y veo que si saben que si entienden no digo que de un 100% pero si saben” (Entrevista 9: 21/11/14).

“Saber cómo son los niños y las niñas en el salón de clases es importante para motivarlos y planear actividades para que ellos se sientan cómodos y participen” (Entrevista 7: 31/10/14).

Por otro lado está el grupo de profesores que tiene un acercamiento con la comunidad como parte de la dinámica cotidiana, es decir que a lo largo del ciclo escolar, es que rescatan algunos conocimientos, saberes, tradiciones, modos de ser, pensar y actuar de los habitantes de la comunidad, y como ellos expresaron, son los niños en comentarios que exponen en aula, que dan cuenta de las expectativas, intereses y modos de pensar de los padres.

“Los niños son una buena fuente de información” (Entrevista 3: 25/09/14).

“No hay necesidad de apurarse a conocer la comunidad (refiriéndose a usos y costumbres, y modos de pensar, sentir y actuar de los habitantes) es mejor poco a poco, para entenderlo mejor, (Entrevista 4: 03/10/14).

“La primera reunión con padres la hago al término del primer bimestre, pues uno tiene que tener resultados para poder llamarlos, sin nada de información no se puede” (Entrevista 5: 04/10/14).

“Si quieren conocer mi trabajo, tienen que venir a verme, de lo contrario todo está bien” (Entrevista 9: 21/11/14).

“Ya sé bien como son mis alumnos. También ellos me preguntan de mí y eso quiere decir que tienen más confianza” (Entrevista 8: 06/11/14).

“Claro, si ellos tienen duda de lo que hago en la escuela me preguntan” (Entrevista 1: 11/09/14).

“Hay autoridades de la localidad y ellos informan a los padres de lo que uno hace, si quiero saber algo, le pregunto a ellos” (Entrevista 8: 06/11/14).

“Son los del comité escolar que me avisan si la comunidad va a realizar algún festejo y si se suspenden las clases, y entonces ya no vengo a la escuela, hasta el día que ellos me dicen” (Entrevista 2: 18/09/14).

“Todos los días tengo un tiempo para conversar con alguien, al término del ciclo escolar ya tengo más conocimientos sobre ellos” (Entrevista 6: 25/10/14).

De acuerdo con Teresa Aguado (2003), estas son dos formas de conocer las cosmovisiones de una cultura, aunque la primera postura permite a los docentes contar con elementos de referencia para incorporarlos como parte del proyecto escolar y en la práctica áulica, la segunda postura y de acuerdo a los comentarios de los profesores, es un acercamiento que se da ante desacuerdos, es decir las interacciones y acercamientos son determinadas por la dinámica escolar.

Aunque en relación a las disposiciones de la SEP, es obligatorio que los profesores al llegar a una comunidad tengan que darse el tiempo para realizar un trabajo de reconocimiento (etnográfico) y si ya existe actualizarlo, no todos lo hacen, pues no le ven lo productivo del mismo, por el contrario lo consideran una pérdida de tiempo:

“El tomar tiempo de las clases [...] para levantar la información de la comunidad, para mí no es productivo, pues tengo que dejar de hacer cosas con los niños” (Entrevista 1: 11/09/14).

“Cuando llegué a la escuela, ya estaba esa información, la voy actualizando conforme platico con los padres” (Entrevista 2: 18/09/14).

“Luego no sé qué hacer con la información que se recoge” (Entrevista 4: 03/07/14).

“Uno tiene que conocer la comunidad para ajustar actividades en la escuela” (Entrevista 7: 31/10/14).

“Me interesa conocer la comunidad, la información sirve para planear algunas actividades” (Entrevista 3: 25/09/14).

“Los datos de la comunidad son importantes para saber más de ellos, así que me doy tiempo para platicar con los padres y las autoridades locales para actualizarlos” (Entrevista 6: 25/10/14).

Ya sea por desconocimiento, por falta de iniciativa, por no tener claridad de cómo organizarla e interpretarla y sobre todo de cómo hacerla parte de plan de actividades o proyecto escolar, el conocimiento de la cosmovisión de la localidad se deja de lado.

### **4.3.2 Expresiones socioafectivas**

Por otro lado cabe aclarar que en lo correspondiente a la parte afectiva, es uno de los componentes de las actitudes del que los docentes tienen mayor claridad, pues como ellos dijeron, las expresiones emocionales son parte del cotidiano de las aulas, ya que desde el primer día de clases los niños muestran sus emociones, los de nuevo ingreso se muestran inseguros y temeroso, y el resto muy animados y emocionados, alegres, situación que los profesores reconocen como parte del inicio del ciclo escolar y que tienen claro que en los primeros quince días, aproximadamente, las acciones y respuestas que ellos den a dichas situaciones serán determinantes en lograr la confianza y cercanía con todos los niños, estas son algunas acciones que ellos han implementado en respuesta a las expresiones emocionales de los estudiantes.

“Son niños y es natural que lloren” (Entrevista 4:03/10/14).

“Los que más lloran son los niños que no fueron al preescolar y de casa vienen directo a la primaria” (Entrevista 5: 04/10/14).

“Los abrazo, cantamos, jugamos y poco a poco se van calmando” (Entrevista 3: 25/09/14).

“Los organizo en el salón con un hermanito o con un conocido para que se sientan seguros y se la pasa el llanto” (Entrevista 6: 25/10/14).

“En el día tenemos momento de relajación, contamos chistes, eso les gusta y se motivan a trabajar” (Entrevista 8: 06/11/14 y Entrevista 9: 21/11/14).

“Le pregunto a los niños que quieren hacer para que se sientan bien” (Entrevista 7: 31/10/14).

“Salimos a jugar y trabajar al patio para que se motiven y tengan ganas de trabajar en el salón” (Entrevista 1: 11/09/14).

“Hay días en que los niños tienen ganas de reír y por todo lo hacen” (Entrevista 1: 11/09/14).

“Casi siempre están contentos y cuando los veo aburridos contamos chistes, eso les gusta y ellos lo piden, algunos cuentan chistes que sus papás les dijo o unos que inventan y que no tienen tanto chiste, pero hay que reírnos, porque eso esperan y hay que animarlos” (Entrevista 1: 11/09/14, Entrevista 2: 18/09/14 y Entrevista 6: 25/10/14).

Los docentes refirieron poner en práctica su habilidad empática con los estudiantes, sobre todo ante demostraciones de tristeza, dolor y alegría, pues entienden que estas expresiones, por un lado son parte de la naturaleza del infante, segundo por la dinámica familiar cotidiana y tercero por alguna circunstancia escolar, como las diferencias entre compañeros o por frustraciones ante la incapacidad de realizar algunas actividades escolares.

Con lo que, la mayoría de los docentes, no son empáticos es, con respecto a la expresión de enojo e ira, que termina en manifestaciones violentas entre compañeros, es decir, cuando el niño no es capaz de expresar verbalmente y sin ofensas la incomodidad, desacuerdos, dificultades y conflictos de posturas entre compañeros; son pocos los profesores que maneja y atienden dichas situaciones mostrando estrategias para el manejo de conflictos y estrategias dialógicas y de comunicación para resolver las confrontaciones.

“A los niños varones les gusta pelear, pero no se lastiman, pues no tienen fuerza suficiente para ello” (Entrevista 1: 11/09/14).

“Las niñas casi no pelean, ellas gritan, no se golpean” (Entrevista 3: 25/09/14).

“Son pocos los niños que les gusta pelear a golpes y mejor le digo a los otros que lo dejen” (Entrevista 8: 06/11/14).

“Los aparto cuando están peleando y les digo que los vigilaré” (Entrevista 4: 03/10/14).

“Cuando se pelean, me preocupa que se vayan a lastimar y por lo tanto los separo y hablo con ellos” (Entrevista 5: 04/10/14).

“Es importante intervenir ante manifestaciones de violencia, pues sino eso crece, y se platica con ellos, para que resuelvan” (Entrevista 6: 25/10/14).

“Cuando los pongo a platicar entre ellos, se dan la mano y más tarde los veo y están jugando juntos” (Entrevista 9: 21/11/14).

“También algunos papás vienen a pelear por cosas que pasan con los niños, los escucho y platicamos” (entrevista 7: 31/10/14).

“Algunos papás son muy enojones cuando les hacen algo a sus hijos, pero cuando sus hijos hacen algo ni quieren venir” (Entrevista 2: 18/09/14).

Estas expresiones no solo son estrategias para el manejo de conflicto, sino que muestran al diálogo y comunicación como estrategia de interacción, y ante el conflicto, por lo que de alguna manera, los docentes muestran a los estudiantes los procesos comunicativos y éstos a su vez los aprenden, es justamente la habilidad comunicativa un aspecto que forma parte de las actitudes para la interculturalidad, que no solo se limita al manejo de los conflictos, sino como una herramienta para la construcción de conocimientos y saberes.

Así que en lo que respecta a las interacciones socio afectivas, los docentes no escatiman en usarlas como el medio para lograr atraer la atención, para fortalecer las relaciones sociales y para mostrarse humanos y crear condiciones de seguridad con sus estudiantes, reconocer que estas habilidades las han desarrollado a partir de la misma interacción y observación de los grupos de niños a lo largo de sus años de servicio; acciones que al ver que tiene resultados positivos y sobre todo son bien recibidas por los niños continúan practicándolas.

### **4.3.3 Interacciones y construcciones comunicativas en la práctica pedagógica áulica**

La organización de los espacios físicos dentro del aula son promotoras de relaciones e interacciones con sentido para los asistentes, pues esto se corresponde con los objetivos y actividades a desarrollar, los roles que se jugarán y los logros que se esperan alcanzar; prueba de ello es lo registrado como parte de la entrevista y la observación participante de aula.

Al inicio del ciclo escolar y por dos meses de intentos por trabajar y motivar la respuesta de los estudiantes, la maestra luchó contra ciertas actitudes negativas (para el trabajo), expresadas por los estudiantes; a primera vista, el salón no presentaba una estructura aparente y mucho menos era congruente con las actividades a desarrollar de manera individual, por lo que los niños adoptaron su propia organización al integrar pequeños grupos de amistad, que complejizaba las tareas para los grados escolares y que por el contrario permitía la expresión de actitudes de oposición injustificadas y de competencia negativa para el desarrollo de los planes de aula, las iniciativas de parte de la maestra para incorporar sus intereses solo registraba actitudes de oposición y resistencia a integrarse en los planes y propuestas de trabajo.

Junto con la maestra del grupo y el director de la escuela se analizó la situación del aula y se integró el plan para reubicar el mobiliario (pizarrón, mesa y silla del docente y sillas de los estudiantes, librero y utensilios de aseo) actividad en la que participaron los niños, con mucho gusto y agrado, ya que después de dos meses de esta dinámica de aula, ahora estaban trabajando juntos y con un objetivo en común, organizar el espacio de trabajo, junto con la maestra los niños eligieron un lado del salón para los de tercer grado y el otro para los de cuarto.

Las expresiones de satisfacción de parte de los niños y sobre todo su disposición para realizar las actividades se desbordaba por medio de expresiones de sonrisa y agrado, orgullosos desde sus lugares (elegidos por ellos mismos) preparaban sus útiles y libros para la indicación de la maestra (Observación participante: septiembre/noviembre de 2014).

Esta vivencia muestra como la experiencia previa y noción que los estudiantes han incorporado respecto al aula ideal determina y dispone sus actitudes hacia el tipo de interacciones que allí se construirán, pues en éste aparente desorden las respuestas eran congruente con no reconocer y asumir los roles esperados por las figuras allí presentes, que posterior a la reorganización se asumieron sin protestar, los niños que en principio mostraron actitudes de negación, ahora proponían formas de abordar las actividades planeadas y colaboraban con la maestra mostrando a sus compañeros formas de realizar los ejercicio y sus avances.



Los estudiantes han incorporado una imagen de aula que se corresponde con los roles y funciones previamente determinados, como una estructura organizativa típica en la que las disposiciones fluyen de manera naturalizar por parte de los actores; las tensiones experimentadas ante un espacio no organizado, no pudieron ser reorientadas por los actores y descubrir las nuevas lógicas de relación e interacción, con redefinición de roles y funciones de participación, por lo que el retornar a lo ya conocido y naturalizado permitió recuperar el orden y control deseado, lo que confirma de alguna manera lo expuesto por Prieto:

Se puede advertir que el profesor está centrado más bien en la “enseñanza de” que en el “aprendizaje de” o la enseñanza “a”. Esto lleva, casi inevitablemente a poner el énfasis en la transmisión de informaciones, fórmulas o teorías y para lo cual no se distinguen personas ni contextos socioculturales distintos (Prieto, 2010, p. 81).

El cubrir las expectativas de manejo, instrucción y construcción de objetivos pedagógico y de enseñanza por parte del maestro, como parte de sus funciones, agregando también, las expectativas hacia el profesor por parte de los estudiantes; explica las respuestas de todos los actores en la vivencia anteriormente descrita, como algo aceptado e incorporado como fijo e inalterable dentro de la realidad escolar.

Es también importante tomar en cuenta que los contenidos programáticos (programas oficiales), los contenidos definidos por el profesor (discurso de la clase) y los contenidos no explicitados o tácitos (currículum oculto) corresponden en gran medida a una cosmovisión de grupos determinados que son quienes los seleccionan, validan y legitiman a través de los textos escolares (Prieto, 2010, p. 81).

Uno de los medios que utiliza la Escuela para imponer representaciones y definiciones de la realidad es el lenguaje, por medio del cual los alumnos aprenden a conocer, pensar e interpretar la realidad (Prieto, 2010, p. 82).

La escuela no sólo determina y decide cómo tienen que ser representadas las ideas y los sucesos, sino que también pre-fija el lenguaje, que los estudiantes deben usar para expresarse acerca de los mismos (Egglestone, citado por Prieto, 2010. p. 82).

El lenguaje, por lo tanto, juega un papel esencial no sólo en el desarrollo de una conciencia de identidad, sino también en la construcción de los significados para interpretar la realidad. “Esta construcción resultará en la formación de un código cultural para percibir y clasificar al mundo” (Giroux y Me Laren, citado por Prieto, 2010, p. 82).

Es en la figura del profesor, en primera instancia, en quien recae la responsabilidad última de la construcción de la práctica pedagógica de aula, pues él es el último que decide la construcción de la misma, los objetivos específicos, fija las respuestas esperadas y las expectativas de desempeño de los estudiantes, los contenidos y lenguaje, en un segundo orden de importancia esta la validación de lo propuesto y construido por parte de los estudiantes.

Por otro lado Ruíz (citado por Prieto, 2010, p. 83) sostiene que el proceso educativo se constituye fundamentalmente por relaciones sociales mediatizadas por los individuos que participan en dicho proceso, quienes en las interacciones ponen en juego su cosmovisión del mundo.

Los marcos de referencia personales que reflejan aspectos psicológicos, sociales, emocionales y vivenciales de los participantes, son los que están directamente relacionados con la incomprensión de las situaciones escolares, que exponen situaciones de discriminación en las aulas, al ser desacreditadas las experiencias, conocimientos o significados que los alumnos traen al aula, y que de acuerdo con Prieto “todo el cúmulo de elementos, expectativas y objetivos no explicitados ayudan a esconder y a minimizar la sutil pero evidente discriminación que sufren los estudiantes en general, pero más específicamente los pertenecientes a determinadas clases sociales o géneros” (2010, p. 84).

Los niños traen al aula marcos de referencia construidos a partir de sus relaciones e interacción contextuales cotidianas, mismas que han configurado como una forma de ver, interpretar y apropiar el mundo, son conocimientos funcionales que deben ser reconocidos y retomados en las aulas.

Algunos profesores son menos aprehensivos respecto a su rol de conocedor dentro del aula y han aprendido a confiar en los estudiantes, ante las respuestas que espera de ellos; pues explican que como parte de su práctica pedagógica de aula, se cuentan con momentos para la socialización, para escucharse y para trabajar.

“Nosotros comenzamos las mañana con el saludo y preguntando cómo les fue la tarde anterior y qué hicieron; luego trabajamos un poco, si veo que están aburridos, contamos unos chistes y ellos se ríen mucho, y quieren contar sus chistes, los dejo, pues eso ayuda mucho a que se sientan bien y contentos y después con ganas de trabajar; pero cuando necesito que ellos trabajen solos, porque tengo que realizar algunas funciones como el director que soy, ellos trabajan, usted los vio esta mañana, ellos han estado solos, pues me han pedido datos estadísticos que me quitan tiempo para dedicarles” (Entrevista 1: 11/09/14).

“Cuando veo que los niños están cansados y que han trabajado duro, salimos a jugar a la cancha, un partido de fut o básquet, que les gusta y las niñas se van al monte a platicar” (Entrevista 4: 03/10/14).

Lo importante de destacar es la iniciativa que tienen los profesores para tomar en cuenta las necesidades cognitivas y sociales de los estudiantes, por otro lado de alguna manera se confirma lo expuesto por Prieto (2010), la prioridad es no descuidar las metas y objetivos educativos, es decir, las iniciativas usadas por estos profesores tendrían que ser transversales a las actividades en la construcción de las interacciones y la práctica pedagógica de aula, la idea es que los profesores no marque diferencias entre las actividades formales e informales, entre lo que realiza dentro y fuera del salón de clases, lo divertido y de interés para los estudiantes y el abordaje de conocimientos; pero algo más importante aún es la participación de niños y niñas en dichas actividades, realizando juegos en donde todos tengan deseos de integrarse.

Algunas de las estrategias empleadas por los docentes son promotoras en la construcción de momento de interacción y comunicación como parte de la práctica pedagógica y que responden a las necesidades e inquietudes de los niños, aunque éstas no siempre están vinculadas intencionalmente con esta, por lo que es

importante hacer consciente para los actores la posibilidad de contar con estas acciones en diferentes momentos del trabajo pedagógico de aula, al igual que estar atentos a la no discriminación entre géneros, intereses y motivaciones.

El mostrarse como una persona sensible, respetuosa y empática frente a otros, brinda la oportunidad de establecer mejores vínculos sociales, afectivos y comunicativos, pues se muestra la parte humana del profesional de la educación, situación que es percibida y sentida como próxima por parte de los alumnos, que responden de manera armoniosa e interesada en las actividades propuesta por aquel.

#### **4.3.4 Expectativas de aprendizaje respecto a los estudiantes**

La consciencia que el docente tiene respecto a sus habilidades y destrezas para la creación de espacios de aprendizaje para la participación desde la diferencia, está relacionada según Jordán con las expectativas que tiene del aprendizaje de sus estudiantes, es decir, “si el docente se percibe como competente, seguro[...] para enseñar[...] tiende a desaparecer las actitudes negativas respecto de los estudiantes” (Jordán, 2002, p. 72), “Demuestra cómo, la causa de que el profesor vea a ciertos niños como un *problema*, reside más bien en el grado en que estos docentes se creen más o menos capaces para enseñarles con éxito” Wong (citado por Jordán, 2002, p.72).

“Es que a veces uno piensa que por sus expresiones (mal encarado) uno dice “le caigo mal” y eso dificulta las relaciones”.

“Uno no ayuda a salir adelante al otro, por falta de solidaridad, por falta de reciprocidad”.

“Somos como el azadón solo para dentro, y debemos hacer como a las plantas, regar amor y respeto, comprensión, [...], “niño que nace barrigón, aunque lo fajen de chico”, el niño que no tiene valores en su casa, ya a estas alturas, ya no lo pueden cambiar, eso se va sistematizando como el conocimiento, y depende de cómo lo educo su papá”.

“Antes nos educaban en valores y nos hacían convivir con nuestros familiares, y nosotros reflejamos nuestras actitudes con nuestros alumnos”.

“El que dice que es respetuoso con el otro y no lo es, es un hipócrita,[...] tiene que aprender a ser respetuoso, respetar (como valor) es muy grande, no solo es saludar, o dar una palmada en la espalda, es muy grande implica muchas cosas más, respeto a la persona como **es**” (Taller docente: 05/09/14).

Por otro lado estudios como los de Grant y Sleeter (citados por Jordán, 2002, p. 73) exponen que, para que los docentes logren gestar espacios escolares que brinden igualdad de oportunidades para los estudiantes, no basta con la buena voluntad de estos, sino que es necesarios que ellos cuenten con además de actitudes positivas, con un *repertorio de estrategias educativas* para enseñar.

“Cómo dicen los psicólogos, sabes la persona que eres y cómo eres, como dicen ¿cómo soy yo?, si ya me sé identificar entonces identifico mis compañeros (refiriéndose al que está cerca: alumno, padres, profesores, familia, etc.), no importa como es la persona, tranquila o conflictiva, yo la respeto”.

“Es el respeto a la persona, a su ideología, a su valor moral, a sus valores éticos en general”.

“Yo me pregunto si realmente ¿somos buenos maestros?, o solo sabemos instruir, como un padres de familia con su hijo, que no explica bien lo que quiere, así que el hijo le trae lo que el entendió que era, [...] hasta para dar las instrucciones, tenemos que revisar como lo vamos a dar las instrucciones, yo no soy sabio para saber que me están pidiendo, pero si me dan todo relacionado como lo quieren así si lo traigo” (Taller docente: 05/09/14).

Como parte del repertorio educativo del docente están temas como el de promover el aprendizaje cooperativo como estrategia para la enseñanza, con la que se enseña a los estudiantes a resolver problemas académicos, proporciona actitudes más positivas a los estudiantes; mejora los logros académicos y cognitivos, estructuras mentales más flexibles (Goldman, Ovejero, citados en Jordán, 2002, p. 73).

Otros tópicos que tienen que ver con la formación docente, son los relacionados con habilidades empáticas y de comunicación interpersonal, como importantes para dirigir la dinámica de los grupos, para afrontar los posibles problemas de disciplina, capacitación para trabajar con los padres (Sleeter, citado por Jordán 2002, p. 75), en las observaciones participantes se pudo identificar como los profesores recurren

constantemente a aspectos disciplinares para motivar a los estudiantes a involucrarse en las actividades académicas, es decir, recuerdan a los estudiantes las normas que deben cumplir durante su estancia en la escuela o aula de trabajo, así como que serán acusados con sus padres para que hagan lo correspondiente, que no serán promovidos de grado por no cumplir con las actividades; es decir lo que se pudo identificar fue la dificultad para establecer comunicaciones empáticas y mediadoras entre los interés de los estudiantes y los objetivos de aula, discurso que se ha naturalizado al grado tal, que son los mismos estudiantes que hacen referencias al reglamento de aula para denunciar a sus compañeros por su incumplimiento..

Al aprender con argumentos de autoridad, aprenden a desestimar el análisis crítico y reconstruyente de la realidad, pues sus aportes son sistemáticamente desestimados. Su pensamiento por lo tanto, se vuelve heterónimo y no se desarrolla en él la conciencia respecto a la importancia de su participación permanente y original para la construcción del conocimiento, la recreación de sí mismo y la transformación de la sociedad (Prieto, 2010).

Este currículum oculto se manifiesta en las formas que adquieren las relaciones sociales y la distribución social del poder; se filtra en los conflictos y tensiones que presentan los distintos participantes en el aula como resultado de la constatación de ideas, conceptos y apreciaciones; se advierte en la cantidad y calidad de los conocimientos, objetivos y métodos que aplica el profesor, opera en los contenidos ideológicos que subyacen en los conocimientos formalmente explicitados y en los implícitos y actúa a manera de filtro en los contactos cotidianos y rutinarios (Ruiz, citado por Prieto, 2010, p. 88). Pues durante las observaciones de aula se constató como los estudiantes en sus juegos reproducen relaciones verticales e impositivas entre ellos, como cuando juegan a ser la maestra y ello les da el derecho para usar una regla para corregir a sus compañeros.

El docente es quien tiene la tarea de procurar espacios de participación equitativa para todos los alumnos, para ello el escucharlos activamente e incorporar los aportes que éstos hagan al desarrollo del tema o actividad, el hacerlos sentir importantes,

como su colaboración en la construcción del conocimiento y su interpretación de la realidad revisada queda integrada dentro de un marco de referencia, con las reflexiones que se provoquen cada uno se irá dando cuenta y haciendo consciente su postura.

La concepción que el docente se forma de los otros en este caso será de una persona con todas las posibilidades de aprendizaje, crecimiento y desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos, y que para que se consoliden el tipo de relaciones, interacciones y oportunidades para mostrar los logros dependerán en primera instancia de las condiciones de aprendizaje, como parte de la práctica pedagógica de aula, de la dinámica que se establezca entre participantes y de las disposiciones de todos para integrarse a dichos espacios, por lo anterior es determinante que reconozca y transforme la concepción que el docente tiene de los estudiantes.

#### **4.3.5 Empatía**

Las expresiones emocionales y afectivas que los profesores muestran, al estudiante, al momento de interactuar con ellos, y en respuesta a dinámicas interpersonales, que se viven de forma cotidiana dentro del salón de clases, así como en el patio de juegos, reflejan actitudes, creencias y valores, al igual que las construcciones conceptuales que éstos se han formado respecto al tipo de estudiante ideal; parámetros que son retomados desde el modelo idealizado de enseñanza tradicional, desde donde se define al estudiante como el que aprende a comportarse de una forma determinada, es decir, espera su turno, no habla mientras se trabaja en clase, realiza sus ejercicios rápido y bien, usa un tono de deferencia para dirigirse al profesor (Jordán, 1994).

El imaginario idealizado, como el marco de referencia, es empelado para formarse una idea de cómo debe ser y qué esperar de cada uno de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje; “parámetros utilizados por los docentes en los procesos de evaluación y desempeño, desde donde emiten juicios acerca del grado en que los estudiantes han asimilado las normas, valores y comportamientos propios de la

cultura escolar” (Jordán, 1994, p. 44), según Jackson (citado por Jordán, 1994, p. 44) los maestros en muy pocas ocasiones suspenden a los niños que muestran *interés* en sus estudios, por el contrario, suspenden y critican a los estudiantes que consideran tienen escasa capacidad académica y dicen sentirse molestos cuando, algunos de estos alumnos, transgreden las reglas escolares. Durante las entrevistas algunos profesores expresaron que no les agrada tener que repetir instrucciones o actividades a estudiantes que no están comprometidos con su aprendizaje, situación que durante las observaciones de aula se corroboró.

Un análisis más profundo del estudio realizado por D. Zimmermann (citado por Jordán, 1994, p. 48) de parte de Jordán, identifica que los profesores son muy sensibles a:

- Rasgos emocionales y comportamentales en la modalidad no verbal, traducidos en cuidado personal (aseo, vestimenta, etc.), urbanidad, forma de hablar, que se concretan en actitudes no explícitas y que el estudiante las percibe o “siente”
- Las características socioeconómicas de los estudiantes, también, generan *aceptación-rechazo* de parte de los profesores, siendo los de la clase baja que siempre reciben calificativos de “indiferencia”, “antipatía” o incluso “repugnancia”.
- Otra categoría de jerarquización es la que se infiere a partir de criterios que tienen que ver con las adquisiciones y producciones escolares, como el no dominar la lengua en lo oral y escrito, como un factor decisivo para generar el rechazo.

Dichas actitudes que se forman los profesores respecto de sus estudiantes, son determinante en la construcción de relaciones empáticas con éstos, ya que por más que el docente verbalice que es respetuoso y tolerante con todos los estudiantes, en las interacciones no lo logra concretar del todo, durante las visitas a las escuela, se pudieron identificar abiertamente, algunas actitudes de diferenciación entre los estudiantes y otras más, expresadas por ellos mismos, justificando el ser enérgicos y serios al momento de designar las actividades y lo que se espera que hagan, los estudiantes, como parte del ejercicio, y por último algunas enmarcadas en las reglas para el alumno, como mecanismos sutiles de interacción.

Por ejemplo hay profesores que durante la entrevista explicaron los mecanismos de regulación y control que utilizan con los estudiantes para motivarlos a trabajar y



comportarse como se espera, algunos más que durante este mismo proceso y ante las interrupciones de los estudiantes se mostraron molestos y les ordenaron no interrumpir, por otro lado en las actividades extras desarrolladas con los estudiantes en el salón de clases y durante los espacios de juego los niños dramatizaron y expusieron los mecanismos de control y regulación que los profesores emplean para velar el cumplimiento de normas y regular el interés y atención de los estudiantes durante las actividades académicas.

Estas observaciones se pueden interpretar como mecanismos de control de los comportamientos y expresiones de los estudiante y a su vez hablan de las actitudes docentes ante el imaginario del estudiante modelo que el profesor espera, y usa, como referente para integrar expectativas y emitir juicios para cada uno de los alumnos; mecanismos que de alguna manera y por explicación de ellos mismos, les han funcionado, por lo tanto continúan empleándolos, cabe aclarar que por otro lado, y desde la perspectiva de los estudiantes, también se han naturalizado dichas acciones, ejemplo de ello, narraré una situación acontecida en unas de mis visitas a las escuelas:

“En el salón de clases realizábamos una actividad de lectoescritura y en el pizarrón se escribían las palabras que los niños no conocían, algunos de ellos decidieron colaborar; por lo que me hice a un lado para apoyar y continuar con el ejercicio; en ese momento una de las niñas dice: *te falta algo maestra*, le respondí con una pregunta ¿Qué me falta?, contestó *pues la regla*, y pregunté ¿para qué? Ahora no la voy a utilizar; ella se dirigió a mí y me indicó que me retirara para que ella tomara mi lugar, y tomando la regla la levanta y simula que le pega en la cabeza al niño que estaba colaborando y replica, **¡para esto!**, el resto del grupo asienta con la cabeza y explica que el profesor la usa cuando pasan al pizarrón y no saben, cuando miran por la ventana, cuando se acuestan en la mesa, al no responder a preguntas” (Observación participativa: septiembre-noviembre de 2014).

Lo más relevante de resaltar en esta descripción es la naturalidad con la que los niños, explican y solicitan, como parte de mi práctica pedagógica de aula, el uso de este mecanismo de regulación, aprobación-reprobación y escasas expectativas de desempeño de los estudiantes, es decir, me surge el cuestionamiento acerca de

¿cuál es la concepción de empatía, respeto, aceptación que tienen los profesores y que emplean al momento de entablar relaciones e interacciones con los estudiantes, como parte de su práctica pedagógica?.

Por otro lado los cuestionamientos de, si es consciente de las consecuencias no explícitas, para los estudiantes, como los efectos a la autoestima, a la sensación de seguridad, ante la confianza para la participación, ante el asumir un rol pasivo, el mostrar emociones, temores, angustias como respuestas ante situaciones escolares novedosas y de alto nivel para los estudiantes; al usar estos mecanismos de interacción, como el mostrarse enérgico y cortante ante la demanda de ayuda, el ignorar la petición de corrección o supervisión de un ejercicio, la interrupción ante las dudas para continuar realizando el ejercicio, intolerancias ante los llantos como demostración de frustración frente a la dificultad que representa el ejercicio asignado, la demanda de atención y aprobación o el mínimo contacto visual entre la figura del profesor y el estudiante.

¿Qué tanto se está logrando construir un ambiente de seguridad y confianza?, que promueva la participación y expresión abierta de ideas, saberes y reacciones ante la dinámica escolar, esta situación por supuesto que no se generaliza a todos los estudiantes, pues aquellos que reúnen las expectativas del ideal de estudiante, son recompensados, reforzados en sus esfuerzos, entendidos y expuestos como ejemplos a seguir por quienes no muestran dichos comportamientos.

Durante el taller con docentes (05/09/14), se desarrolló una reflexión muy interesante respecto a las interpretaciones que éstos han hecho respecto a las nociones que refieren a los valores humanos universales, que desde la perspectiva de ellos, son retomados como parte de su práctica pedagógica de aula, en las interacciones con cada uno de los estudiantes, con los padres y madres de familia, al igual que entre compañeros de trabajo; lo más relevante de destacar de esta reflexión son las interrogantes que ellos mismos se hacían, de mirar y revisar su desempeño, desde la óptica de lo que dicen; se llamaron la atención respecto a no perder de vista un ejercicio permanente de autoevaluación de sus actitudes, nociones y construcciones como profesionales de la educación, también se hicieron la invitación a monitorearse

en todo momento de su vida privada y pública, para aprovechar la oportunidad que el cotidiano les da para poner en práctica dichas concepciones.

Reconocieron la importancia de participar en espacios reflexivos, de construcción de conocimientos y de actualización de su práctica pedagógica, que refleje su compromiso ante su quehacer como profesionales de la educación y que los pongan al día de las transformaciones sociales y culturales que los estudiantes expresan en las escuelas como parte de esas nuevas identidades que la globalización, por medio de los medios de comunicación e información, han incidido en las transformaciones adoptadas por los jóvenes.

#### **4.3.5 Ambiente de aula**

La igualdad de oportunidades de aprendizaje, en la escuela, es una prioridad en la construcción de una propuesta educativa para la interculturalidad, esta tarea recae directamente en el profesor, quien es el que crea la atmósfera de reconocimiento y participación igualitaria de los estudiantes, situación que lo vincula directamente con las expectativas de aprendizaje que éste se forma de cada uno de sus estudiantes, como expresa Pigford (citado por Jordán, 2002. P. 68):

Ni los programas, ni los materiales instructivos bastan para resolver el problema del fracaso escolar, el que los alumnos tengan éxito depende particularmente del grado en que las escuelas logren compensar los efectos negativos ejercidos en los niños por sus entornos desfavorables, Y aquí de nuevo la clave es el maestro de aula. Todo el *secreto*, pues, reside en proporcionar a los alumnos *profesores* competentes, humanos y hábiles, y que estén motivados para estimularlos intelectualmente.

Por otro lado Jackson (1975) comenta, que los profesores que logran consolidar avances académicos entre los estudiantes con dificultades de aprendizaje, experimentan una sensación de satisfacción profesional que como consecuencia los lleva a darse cuenta de su eficacia pedagógica, que desencadena motivación y compromiso (Citado por Jordán, 2002).

Durante las reflexiones en el taller docente (05/09/14), los profesores expresaron la idea de hacer consciente, y de manera honesta, su capacidad para ser docentes,

pues reconocen que algunos solo desempeñan sus funciones de manera mecánica y en respuesta a las dinámicas administrativas que la SEP les ha marcado a lo largo del ciclo escolar, otros más, definen que su falta de entrega, como el profesional de la educación que se espera de ellos, por parte de los padres, alumnos y el sistema educativo en general, a la falta de amor por su profesión, por el escaso compromiso con su labor educativa; situaciones que desencadenan el escaso cuidado y dedicación a su práctica pedagógica de aula, reflejándose en la poca tolerancia, la incapacidad de comprender y sobre todo de respetar a sus estudiantes, a sus compañeros y a los padres de familia.

Pusieron de manifiesto que es labor de ellos mantenerse atentos a las dinámicas sociales y culturales que los alumnos expresan en el aula y que para tener dicha claridad es menester que ellos mismos se definan y tengan consciencia de su propia identidad, cultura, de su forma de ser como personas y como profesionales de la educación. Pues de lo contrario los profesores no podrían construir espacios educativos de equidad, con oportunidades de participación para todos los estudiantes, atender las necesidades diversas de los grupos a los que atienden, de ser respetuosos con todos, de mostrarse congruentes con lo que discursan, actúan y esperan de los alumnos.

#### **4.4 Formación docente para la interculturalidad**

En este apartado se hará una revisión de aquellos aspectos que corresponden al desarrollo y consolidación de las competencias interculturales de los docentes, como temas a desarrollar en los procesos de formación y actualización, todos desde la perspectiva propuesta por Teresa Aguado Odina (2003) en la conformación de competencias interculturales para educadores.

El desarrollo de competencias interculturales en educadores y estudiantes debería ser un objetivo de todo programa de formación, [...] no se trata de incorporar elementos de reflexión y sensibilización de forma aislada, sino de impregnar el currículo de experiencias que permitan el desarrollo de la competencia intercultural, de acompañar al profesor y al estudiante, al educador, en un proceso que le permita llegar a la etapa de adaptaciones en integraciones (Aguado, 2003, p. 142).

Es decir, desde esta perspectiva se reconoce que el desarrollar competencias para la interculturalidad, no es algo simple y rápido, sino un proceso largo y lento; si se quiere llegar a los más profundo de la persona, para poder decir que está construyéndose como una persona con competencias interculturales, así que la tarea a iniciar acá es una aproximación al campo de la toma de consciencia y sensibilización de actitudes, valores, prejuicios, conocimientos y habilidades propias que disponen o dificultan el construir prácticas pedagógicas de aula propios para intercambios dialógicos desde las diferencias culturales. Para posteriormente trabajar en la identificación de las mejores rutas a trazar para la creación de espacios propios para la reflexión, conocimientos y construcción de ejercicios pedagógicos que promuevan la transformación personal de los estudiantes respecto a la interculturalidad, si lo que quiere constituirse es un proyecto escolar para la interculturalidad, como expresa Giroux:

Las escuelas no se limitan simplemente a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos. Por el contrario, las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general. Como tales, las escuelas sirven para introducir y legitimar formas particulares de vida social (Giroux, 2012. p. 66).

Como explica Aguado (2003) la construcción de competencias interculturales es un proceso que debe ser consolidado de forma constante y vinculada al ejercicio cotidiano, como una acción de revisión y reconstrucción de quehaceres en su más mínimo detalle, lo que hace pensar y construir una propuesta de formación con metas a corto, mediano y largo plazo, que vayan dando cuenta de las transformaciones en los modos de percibir, reconocer e interpretar la realidad, convertidas en emociones, acciones y pensamientos.

Comenzaremos revisando uno de los aspectos a consolidar y monitorear en las transformaciones, me refiero a la auto-consciencia desde donde se abre una variedad de temas a abordar como parte del proceso de formación y transformación de sentimientos experimentados, actitudes respecto a situaciones cotidianas de

interrelación con otros y creencias hacia las personas de culturas distintas a la propia, como expresa Aguado la importancia de este aspecto es “tomar consciencia de los contrastes y conflictos entre éstas, además de desarrollarlas en relación al tema del interculturalismo, así como los modos de evitar prejuicios y estereotipos que entorpezcan la relación educativa” (Aguado, 2003, p. 143).

Es decir, se requiere de cierta disposición por parte del docente para traer al presente experiencias que marcaron sus modos de percibir e interpretar la realidad, pues la revisión de signos y significados introyectados por medio de las experiencias y vivencias cotidianas, situación de la que se hizo una aproximación por medio del taller vivencial que se desarrolló con los profesores de la zona escolar 001 el 5 de septiembre de 2014, en donde se revisaron algunos aspectos relacionados con dichas disposiciones, de donde se extraen algunas reflexiones.

“Desde un saludo, se puede percibir lo emocional, el que saluda como el que recibe el saludo, cómo lo recibe”.

“Uno lo ve con tanta naturalidad, que no lo revisa y creo que es importante esto, uno puede ver cómo han cambiado las costumbres, pues anteriormente, era más [...] era más conservador, [...] a los que eran más grandes se respetaban, por ejemplo, si lo encontrábamos en un camino, habría que hacernos a un lado para darle su lugar y saludarlo, con ese respeto, que la verdad ahora esos *valores* se han perdido, por ese rescate que no ha habido, la verdad en nosotros no le hemos [...], un saludo lo vemos como algo que paso y que ya está pasando.

“Ya no tenemos esa consciencia de que haya que rescatarlo, eso”.

“Hay que practicarlos en la escuela, porque hasta cierto punto se ve como algo que levanta el ánimo, por ejemplo en una escuela ‘el maizal’, cuando me visitaban las autoridades de allí, apenas iban llegando a la puerta de la dirección los ancianitos se iban quitando el sombrero, sin quitarlo totalmente, solo lo hacían a un ladito de su cabeza y entraban saludando, allí la autoestima es diferente, pues uno puede decir, ese señor es educado y merece respeto, entonces hay una diferencia entre el saludo del joven y el saludo del adulto tradicional de las comunidades”.

Los profesores reconocen que en toda práctica social hay detrás una expresión de lo que somos como humanos, de sentimientos y emociones y que al ser justamente

cotidianas, han pasado desapercibidas estas manifestaciones afectivas, y que es necesario detenerse a reflexionar sobre ellas, al traerlas a estos espacios de formación para reconocer su importancia en la conservación, transformación y aprehensión por parte de sus practicantes, así mismo identifican que, como parte de sus funciones como docentes está el revisar dichas expresiones y reflexionar para hacerla conscientes y reconocer la participación de todos en su promoción, mantenimiento o transformación para la resignificación de las mismas. Lo que los lleva a hacer el siguiente cuestionamiento:

¿Qué hacer como responsables de muchos niños para que nuestras tradiciones no se pierdan?

“Desde la conquista, fuimos perdiendo nuestras tradiciones, nuestras ropas, nuestra cultura, y nos han metido otra cultura, ahora como va usted a creer que anteriormente se viera una serpiente de color verde pintado aquí (señala el brazo) no hay, como lo vamos a evitar en un chamaco, no se puede, porque si le decimos al ratito, no quiere, o dirá mejor quiero un águila en la frente o un tarzan aquí (señalando el pecho), de donde vino todo eso, hasta ahorita es como una plaguita, está entrando más y más, anteriormente con el respeto de las mujeres; las mujeres se vestían hasta aquí (señalando el tobillo), ahora las mujeres se visten hasta acá (señalando arriba de la rodilla), ¿de dónde vino eso?, si un maestro educamos a nuestros niños, claro hablamos, platicamos, pero si viene en el mercado, ya le gusto éste, ya se va; ¿qué podemos hacer nosotros?, para nosotros lo interesante es decirles, el valor, lo que hay, pero es muy difícil que se cumple, pues ya están viendo que es lo que hay, el único trabajo que hay es el que hay, hasta donde se puede. No vamos a garantizar que vamos a tener el 100%, porque ya no es el tiempo de ayer, con lo de la modernización”.

“Hasta los hijos de uno, ya no se puede, ahora llegan a la casa y dicen hola jefe, no como antes buenos días papá, buenos días mamacita (risas), la nueva cultura pues, que podemos hacer, lo debemos aceptar, es como una psicología moderna que también tenemos que entrarle para dominar esos niños o niñas, para poder platicar, cuál fue primero, que avance tubo, que valor hubo y el que viene que va a hacer, pues si está pintándose o con la minifalda que tanto le afecta, dónde está el respeto,

por allí le podemos entrar; tenemos que ser preparados antes de entrar, porque si no nos van decir, usted que me va a decir”.

“Nosotros lo que siempre hacemos [...], es que con los avances de la tecnología, la televisión, la comunicación, se han venido cambiando, hasta el tipo de saludo, a través de las modas, de lo que ven en la tele, nosotros también como maestros nos aculturamos, aprendemos de lo que hacen en la ciudad, lo que nosotros debemos hacer es fomentar los valores en las escuela, fomentar la actitud, en donde los niños no se sientan golpeados, discriminados, en este caso; es ese sentido lo que debemos hacer los maestros es adaptarnos al nivel de los alumnos, el caso es que nosotros hagamos este tipo de actividades para que nosotros vayamos aterrizando, creo que eso es lo que podemos hacer, porque quitarlo no podemos hacer, eso no; porque ya son formas de hacer, ya les va cambiado la forma de vivir, como le decía hacer rato, las mismas tecnologías, la televisión es lo que viene dando esto. Lo que tenemos que hacer en la escuela es fomentar los valores, la actitud en la escuela de acuerdo al contexto de cada niño.

“La tecnología nos dice que la socialización se va a acabar, por ejemplo una familia que va a un restaurant, ya no llegan a convivir, a platicar, a comentar algo con respecto a la familia, sino cada uno con su celular, se termina la comida y no hicieron nada, [...] esto nos va invadiendo, la tecnología nos está invadiendo, digamos en algunas comunidades en donde entra la cobertura de señal, y en donde no, hay que irles aterrizando este tipo de información (valores), eso es lo que debemos hacer”.

“Las tradiciones se están perdiendo, anteriormente en el mes de abril se daba la semana mayor, en donde las familias se visitaban para saludarse, para saludarse de verdad, se llevaban cosas típicas de allí, como trago, pan, en donde se mostraban respeto dirigido al mayor y al menor, mientras los hijos quietecitos, sin hablar, hasta después de la comida; hoy en día eso no existe, este mes de abril llegaron los visitantes, saludaron de forma general buenos días, buenos días, sentaron y allí comenzaron todos con su celular, comenzaron a comer y ya no hubo nada de platica, [...]a veces me pongo a pensar, es bueno eso de la tecnología, es bueno, pero no hay convivencia, [...] **es una enfermedad para mí**, unos se van avanzando, otros se van acabando, no sabemos hasta donde vamos a llegar.

“Compañeros maestros, [...]nosotros como maestros que somos, somos los que debemos promover el respeto que se está perdiendo, la responsabilidad que hay en



nosotros, por eso como maestros debemos tener una personalidad como profesionistas, no como pandilleros, la verdad, cada día, todo tiene su forma, cada cosa en su lugar y como debe de ser, dejamos de ver fácil, y si queremos lograr algo, hay que enseñar a los niños, explicarles y que lo practiquemos pues, ya que si como maestros llegamos sin saludar a sus compañeros, los niños nos miran y aprenden, hay un dicho que dice “para educar, se enseña con el ejemplo”, con nuestra propia personalidad y es lo que debemos tener en la mente, tratar de reconocer quienes somos, [...] en tiempo de actividades debemos darle a la actividad, sin distraernos con el celular, es buena la tecnología, solo hay que darle un uso adecuado, los invito que no nos sintamos mal quienes somos y no olvidemos que vamos a seguir aprendiendo hasta morir y aprendamos cosa buena, no cosa que nada nos sirva”.

“Buenos días compañeros, es bueno lo que estamos haciendo; porque creo que como maestros, según nosotros, porque somos pocos los que realmente enseñan lo que hay que enseñar, algunos estamos por necesidad, así lo siento yo, yo aquí estoy parado porque estoy cumpliendo nada más,[...] falta es carácter, hábito, si sabemos un poquito, decimos que lo sabemos todo, mentira, apenas estamos conociendo las cosas; si realmente sabemos todo, entonces ¿qué estamos haciendo aquí?, vale más un respeto todos, nos cambiemos nosotros mismos, cambiemos nuestras actuaciones, nuestros hábitos personales y llevemos los que es, estemos comprometidos con lo que es nuestro trabajo, lo que vamos a hacer con nuestros niños, con los demás compañeros, no porque sabemos algo, sintamos que estamos parados hasta arriba, lo he dicho, hay que ser humilde y sencillo y demostrar lo que es, practicando como es la cosa, la realidad, es la base del respeto”.

Los docentes reconocen que las prácticas sociales cotidianas se han naturalizado tanto que no se han detenido a identificar y reflexionar sobre ellas, en lo correspondiente a cómo se mantienen o transformando, cuál es su origen y desde cuando se practican. Definen el papel del educador como el responsable de retomarlas dentro de práctica pedagógica de aula, como parte de los conocimientos que todos tienen y revisar con los niños los orígenes y sentidos que éstas tienen para los practicantes.

En oposición a esto también expresaron que ellos se sienten limitados a incidir en el mantenimiento y avasalladora apropiación de nuevas actitudes, modos de vivir,

definirse e identificaciones de parte de los estudiantes, quienes tienen a la tecnología y medios de comunicación como los influyentes más significativos en los cambios experimentados por los jóvenes; resignándose al papel de informante de costumbres ancestrales y de mucho significado para sus antepasados, por lo cual sienten que no pueden hacer más que asegurar que los jóvenes conozcan y reconozcan signos y significados de su cultura.

Una situación más expuesta por los profesores asistentes al taller fue la de identificar que su papel como educadores es la de ser un ejemplo, al mostrar congruencias entre los conocimientos, expresiones emocionales y actitudes, mismas que definen al profesional como un modelo a seguir por los estudiantes, en quienes identifican a observadores asiduos de dichos patrones comportamentales, por lo que definen como una tarea del profesional, la de prepararse en temas modernos que influyen en los modos de ser, actuar y definirse entre los jóvenes; se invitan y exhortan entre ellos a reflexionar sobre sus propias prácticas, modos de ser y expresarse, no solo en la escuela sino como patrones definidos, como el profesional ejemplar, humano, sensible, respetuoso, que refleja valores humanos en su convivencia e interacciones con otros; es decir hacer conscientes sus expresiones y mantenerse atentos a estas para evitar juicios y prejuicios hacia otras personas o respecto de otras prácticas culturales.

Una vez más los docentes expresan que no tienen claro a qué se deben los cambios, transformaciones, olvidos y abandono de tradiciones por parte de los jóvenes, ya que algunos de ellos describen con analogías como las de plaga, enfermedad, rebeldía, aculturación, psicología para referirse a las transformaciones sociales y culturales que los estudiantes han apropiado como parte de sus prácticas culturales y de identidad, por lo que las respuestas que ellos emplean para intentar regular algunos de las expresiones estudiantiles responde a esta tónica, ser radicales al marcar las transformaciones culturales como que les trae afecciones, que son expresiones negativas, que no es lo que se espera y es[...], que va contra los valores humanos, que actúan por desconocimiento, es decir sin sentido, esto desde la perspectiva

docente, lo que refleja juicios y prejuicios, actitudes y creencias discriminatorias dentro de la práctica pedagógica de aula.

Una segunda acción, muy importante, que el docente tiene que prepararse es el conocimiento en torno a la noción de cultura, interculturalismo y sobre todo en lo correspondiente a la o las culturas del grupo de estudiantes con los que se ha de relacionar en el ejercicio pedagógico (Aguado, 2003), temas que los docentes de las aulas multigrado entrevistados tienen nociones y reconocen la importancia de retomarlas como ejes transversales a su práctica pedagógica, ya sea como puntos de partida para abrir nuevos contenidos o como contrastes entre estos y los contenidos propuestos en los libros de texto.

Los docentes por medio de los ejercicios propuestos para el taller, reflexionaron acerca de su propia cultura al mismo tiempo que reconocían las diferencias culturales de otras personas, como son sus estudiantes, que en consecuencia hizo que reconocieran y valoraran sus propias prácticas sociales, haciendo un contraste con las de las localidades en donde se desempeñan.

“Nuestras culturas son diferentes, nuestros valores varían entonces cada persona es diferente”.

“En los centros de trabajo (escuela) debe manejar lo que son los valores, de respeto, amor, reciprocidad, tolerancia, como profesores manejamos dentro y fuera del aula el valor del amor con el que se promociona más, el amor hacia los demás, el respeto y la tolerancia, que se respeten ambos, tanto niñas y niños que se respeten como son, no golpearse, decirse malas palabras, sino que debe expresarse con respecto, claro está que no podemos cambia las formas de un momento a otro, pero que se respeten pues en cada hogar hay unos valores y hay que respetar, nosotros debemos fomentar esto en nuestro salón, en nuestra escuela y en todo lugar en donde estemos como personas.

“Nosotros en las escuelas tenemos que ir rescatando lo que los niños tienen, las competencias que domina, nosotros como profesores tenemos que fomentar los valores del respeto, la humildad, entre otros”.

“En nuestras escuelas, los niños de primero llegan con miedo, como no conocen a sus compañeros, llegan con ese temor, vienen los padres que el niño no quiere ir a la

escuela por miedo, pero una vez dominado ese miedo, va saliendo adelante, son el valor de la amistad, el respeto y la tolerancia para apoyarse entre compañeros”.

“Nosotros como compañeros de una escuela, tenemos divisionismo, no trabajamos juntos, no hay respeto, solidaridad, tolerancia, amor, divisionismo por cuestiones políticas; debemos aprender a conocernos, para entendernos, aprender hasta la muerte, debemos aprender de las situaciones cotidianas en la escuela y en la casa, para aprender más y entendernos, reflexionar sobre situaciones, eso debemos hacer, cuando hay apoyo y entendemos en lo que no sabemos trabajamos, de lo contrario no trabajamos, debemos entendernos, apoyarnos, para entender nuestra situación”.

“Nosotros debemos preguntarnos si entre nosotros hay amor, de uno mismo, hacia los alumnos, eso me pregunto y les pregunto compañeros, lo cuidamos, lo sembramos; muchos lo tenemos y otros no, pues el amor es hacia el signo de pesos, porque cuando somos muchos no sabemos trabajar, nos ponemos a pelear, queremos irnos pronto, tenemos una cultura racista, en mi experiencia en otros países si de muestran amor, no solo hacia los más pequeños, sino hasta los más grandes se cuidan, si no entienden se les explica, así lo va a hacer, te dan referencias, acá no te ayudan, no te aclaran si tienes dudas, el amor es básico para entendernos, cuidarnos, ayudarnos; el amor de otorgado por un ser supremo y debemos cuidarlo y dárselo; nuestros padres nos enseñan, en casa aprendemos muchas cosas que nos enseñan nuestros padres y abuelos, debemos amarnos por ser seres hijos de dios que nos ha sembrado el amor, así que hay que amar a todos por igual, amigos y enemigos, ¡Yo los amo compañeros!”.

“Nosotros como docentes debemos reflexionar lo que somos y lo que hacemos, como nos tratamos como docentes, como tratamos a los alumnos, si verdaderamente los tratamos con amor, primeramente nuestro trabajo, y se ve que cuando lo hacemos mal, es que no lo tratamos con amor nuestro trabajo y mucho menos nuestros alumnos, expresiones que decimos ¡mis alumnos me tienen hasta el tope! (se toca la cabeza), otra situación: cuando hacemos mal el trabajo y nos molestamos porque nos dicen que lo hicimos mal el trabajo; aquí tenemos que entender como somos, reconocer que no tenemos amor cuando llegamos tarde al taller, debemos decirle al otro cuando no lo está haciendo bien; si hay amor no estamos dañando a nadie. Alumnos y compañeros”.

“Es importante reflexionar que este curso, nunca lo llevamos así, significa que es bueno, que así quiero más; debemos reflexionar que cada día es especial, es importante reconocer quienes somos, para recibir los comentarios de otros con amor, debemos ser honesto y no molestarnos, personas que queremos aprender, yo me siento contento y reflexiono ¿quién soy? La verdad”.

En las participaciones de los profesores se pudo identificar que ellos tienen claridad respecto a que cada persona, cada grupo familiar son diferentes y que todos merecen respeto hacia esa diferencia, que es importante como docentes mostrarse congruentes entre lo que son y lo que enseñan, para lo cual es importante reflexiona acerca de quién es cada uno. Como se define como persona y como profesional, amarse para poder amar a los otros y así tratarlos con respeto.

Que es importante reflexionar y amarse así mismo, para poder dar amor y entender al otro, pues en los procesos de interacción no siempre hay entendimiento, pero si hay amor, hay respeto, tolerancia, humildad para reconocer en que se está mal, sobre todo si se ha reflexionado respecto a la labor como profesional de la educación y sentir amor hacia el trabajo que se desempeña.

Estar en la disposición para aprender con otros y para otros, para conocer mejor a otros y a uno mismo como persona, reflexionar respecto a lo que uno es y como es el otro, da la oportunidad de aprender más. Son aspectos que se pueden enmarcar dentro del tema del autoconocimiento, del conocimiento del otro, así como el intento de entender la cultura, valores de los grupos con los que se trabaja, es decir de otros profesionales y de los alumnos, que es importante para poder entender a otros el convivir en valores humanos que primero deben de profesarse ante sí mismos como personas congruentes, como representantes de una profesión y como responsables ante otros de su propia autonomía. Por lo que se puede interpretar que están en la disposición para conocer y reflexionar en temas como el conocimiento de sí mismos y de otros, respecto a la noción de interculturalidad y de la diferencia.

El tercer tema, igual de importante en la consolidación de un profesional preparado para desarrollar propuestas pedagógicas de aula para la interculturalidad, es el de las destrezas que como Aguado (2003) expresa consiste en que, el profesional de la

educación conozca y maneje técnicas y estrategias de intervención para la creación de ambientes favorables para el aprendizaje con grupos de diversa procedencia cultural y social.

En las expresiones anteriores los docentes, se cuestionan respecto a la dificultad que tienen al trabajar en grupo, pues no es fácil para ellos expresar y conciliar sus posturas ante los temas desarrollados, reconocen que les falta tener mayor ejercicio reflexivo sobre situaciones personales y laborales, y que además predicán con el ejemplo.

En las siguientes reflexiones los docentes, reconocen la importancia de reflexionar sobre sus propias prácticas, para poder conocerse, al igual que conocer y entender a otros, que en ocasiones no tienen claro en qué momentos aplicar ciertos valores universales para mostrar un comportamiento congruente con su discurso, y sobre todo con la responsabilidad de ser formadores de otros seres humanos, pero que dichas reflexiones deben referirse a ámbitos privados y públicos, es decir, en el contexto laboral y familiar; por el contrario algunos identifican que la vida cotidiana y en todos los contextos en donde se mueven son las oportunidades para practicar actitudes, creencias y valores de respeto para sí mismos y para otros.

Como un aspecto crucial, a resaltar, es la idea expresada por ellos, al identificar como central e importante, la identificación (reflexión) del valor, actitud, creencia que se está poniendo en práctica en cada momento de su actuación, es decir, ser conscientes en cada momento de la vida de la persona que se es.

Concluyen que lo importante como profesionales de la educación, es contar con la disposición para aprender cada día, a ser reflexivos y autoevaluarse para no perder de vista sus convicciones como personas humanas que son y su compromiso con otros, como son los niños, los padres de familia, la autoridades locales y la Secretaría de Educación quien con sus normatividades les indica lo que se espera de ellos como docentes comprometidos con su labor, institución que aún con propuestas que norman su comportamiento y quehacer cotidiano, les permite libertades en los roles y actuaciones.

“Nosotros como maestros desconocemos muchas cosas, por lo que tenemos que leer o buscar investigaciones, si nosotros somos autodidactas como dice, no tenemos problemas, todos sabemos, tenemos libros en nuestras direcciones de la escuela y no sabemos que hay, pero es de mucha importancia la información que traen de la escuela”.

“Yo quiero hablar de nuestra situación en los centros de trabajo, que uno muchas veces va por un lucro económico que nos dan, pero otros vamos por convicción, porque nadie nos está esperando para que nos diga ¿a qué horas llegas?, ¿a qué horas sales?, ¿cómo trabajas?, sino que lo hacemos todo por convicción, es un compromiso que hacemos con la gente, con nuestros niños, con la Secretaría con apego a los lineamientos el cumplimiento; por otro lado en las interacciones habla del valor de la paciencia, que dicen que debemos saber escuchar a nuestros alumnos, las ideas, sugerencias que dan, después de haber expuesto un tema y que nosotros nos sentemos y escuchemos lo que dicen, sin coartar el derecho a expresarse, porque a veces cometemos el error de callar las explicaciones que nos van a dar, otro valor es el amor que hacer referencia al cariño, al aprecio y al trato que le damos a nuestros niños, pues muchas veces hablamos de amor, pero esto como se refleja en nuestras actitudes en el salón, como refleja nuestras actitudes con los padres de familia en una asamblea, muchas veces todo enojado, mal explicado, o solamente exponemos intereses personales, el amor se debe reflejar en todas las acciones en los ámbitos laboral y familiar, tolerancia a las acciones de otros, pues no sabemos qué les pasa; la solidaridad se reflejan en las acciones que se hacen en consejo técnico que nos muestran acciones para nuestro trabajo, para las gestiones, [...] no nos importa por cuestiones o posiciones políticas, de religiones; no debemos olvidarnos de lo que estamos haciendo como labor educativa, *los valores son importantes, el problema es cómo aplicarlos*, en las comunidades, en las reuniones,[...] el trato es recíproco.

“Quiero hablar del valor de la ética, sin ofender a nadie, solo quiero decir la verdad, el auto-concepto, respetamos como directivos, hemos hablado de los valores pero nos preguntemos, ¿realmente lo hemos practicado?, ¿realmente lo actuamos?, reflexiono si yo he actuado en valores, pues no señalo a nadie, pero sin no lo hago, de nada serviría que yo los escriba sino los actuó, son fundamentales, pero como humanos los practicamos.

“Hagamos un juicio de auto-concepto de que realmente estoy aplicando los valores como el profesional que somos, debemos identificar los momentos para aplicar realmente los valores, y tenemos el deber de estar actualizándonos, dejar de estar quejándonos del pasado, dicen que el hombre no debe vivir con su propia historia, es decir, si a mí me educaron así, así quiero educar a los niños, ya no es permitido, ya no se pueden aplicar castigos, ya hay un derecho de los niños, pobre el maestro que lo haga, [...] se va por eso digo, el hombre debe vivir de acuerdo a nuestros días, porque cada día se está complicando más, es una reflexión que hago, y de mí mismo, también me invito a mí, pues también en donde quiera que vayamos también debemos ser respetados, ser modestos, tener paciencia, el valor que para mí no funciona es la tolerancia, pues por darle la mano a alguien ya se abusa y se agarra los pies, y sobre todo si es capaz o especialista en un tema, se abusa, y debería ser lo contrario, por ser conocedor de una materia debería saber glorificarlo, pero es al contrario, es muy complejo lo de la alta jerarquía de conocimientos y no debe de ser así. Al contrario un hombre sabio debe de demostrarlo en su práctica no solo de palabra”.

“Yo quiero decir, que pasa con los padres, pues si yo falto a la escuela tengo que pagar con refrescos y una multa y no se vale, ello deben buscar la forma, sino no hay respeto y no se vale”.

“Debemos reconocer que en nuestro diario acontecer, en los diferentes contextos familiar, laboral, escuela tenemos la oportunidad de aplicar los valores universales, y lo más importante es darnos cuenta de cuales valores estamos ejerciendo,[...] pero debemos ser responsables de lo que decimos y hacemos, si convenimos algo lo debemos cumplir, y eso es la práctica, compañeros, desde nosotros nace la práctica, que mensajes doy y que lenguaje manejo, [...] uso máscaras, soy diferente en cada lugar, es lo que no debemos hacer, ser congruentes, yo acabo de empezar a practicar la honestidad, si yo no lo practico con qué derecho exijo que el otro lo aplique”.

Estos tres aspectos serán puestos en práctica en la ejecución de los planes y propuestas didácticas de aula, es decir, tendrían que ser reflejados en la creación de ambientes de aula, como parte de las dinámicas cotidianas entre los procesos de interrelación y comunicación entre actores, competencias que darán cuenta, para sus



actores, de forma consciente de sus propios valores y prejuicios, las perspectivas culturales de los asistentes y de las estrategias culturalmente apropiadas y acordes a las características del grupo (Arredondo, Toporek, Brown, Jones, Locke, Sánchez y Stadler, 1996, citados por Aguado, 2003, p. 144).

“Nosotros debemos volver a renacer, y no me refiero a ser pequeños, porque eso es imposible, sino renacer en el pensamiento, de ideas, de cambiar nuestra mentalidad, en cambiar nuestra imagen, dar otra imagen, pensar como quiero ser ante la sociedad,[...] el hombre debe contener el autodomínio. El autocontrol con eso uno se salva, es importante el valor como persona y como profesional, que se han perdido” (Taller docente: 05/09/14).

#### **4.4.1 Equipo de la supervisión**

El equipo de la supervisión está integrado por el supervisor de la zona y cuatro asesores técnico pedagógico, dos son los asesores asignados para las 24 escuelas multigrado, uno para apoyo directo a la supervisión y uno más para la atención de los preescolares, ellos dependen directamente del Centro de Maestros<sup>31</sup>.

En entrevista participativa con los asesores técnico pedagógicos (14 de Septiembre de 2014) comentaron que al inicio del ciclo escolar tienen que armar un plan de actividades de formación, administrativa y de acompañamiento en el aula, actividades que serán realizadas por ellos durante este periodo, esta responde a las planeaciones elaboradas por los directores de todas las escuelas pertenecientes a la zona, misma que recoge las necesidades de sus centros de trabajo expuestas por los docentes de los mismos, denominado PAT.

Con la reforma de hace dos años. En donde ahora el plan anual de trabajo, queda como parte del que ahora se denomina Consejo Técnico, lo que suplió el trabajo anterior, que de alguna manera es lo mismo, pues el eje son los espacios de formación y actualización docentes, ahora con fechas fijas, que son el último viernes de cada mes que se realizan en el horario de clases.

---

<sup>31</sup> El Centro de Maestros es la instancia encargada de administrar los espacios y materiales para la formación y apoyo a los profesores, cuentan con una oficina ubicada en la Jefatura de Zona.

Las necesidades identificadas se organizan por orden de importancia; lo que se lleva a Secretaría de Educación, quien se encarga de formar y actualizar al equipo de la supervisión, para que éstos a su vez replique el tema, reconocen que han tenido dificultades para cubrir el total de los temas, pues el grupo de docentes de la zona está dividido políticamente en dos grupos y se alternan para asistir a los talleres.

Eso no solo se ha visto reflejado en las inasistencias de los profesores a los talleres, sino a ellos como equipo de la supervisión no les permiten trabajar, al negarles el acceso a los centros de reunión, o exigirles tema que no se han priorizado; las respuestas por parte de los docentes durante los talleres son negativas, de oposición y de no asumir los compromisos esperados, además que no replican en sus aulas lo aprendido. Denuncian que se han sentido en riesgo por las dinámicas hostiles que se viven entre los docentes y que el tiempo que lleva de implementada la reforma, la situación ha sido esta, de peligro como ellos lo conciben, entienden que estas son reacciones ante la negativa y oposición a la reforma educativa, por lo que los profesores reaccionan así, y tienen fuerza pues comprenden a la mayoría.

Refirieron que los profesores están organizados en dos bloques los de la minoría se autodenominan Alianza y los que conforma el gremio docentes, mayoritario, son del Democrático<sup>32</sup>, por lo que las actividades programadas se complejizan al politizar todo; prueba de ello en la primer reunión debieron entregar sus planeaciones anuales y no las llevaron, fueron muy pocos los que entregaron los documentos, pues por pertenecer a la oposición o por temor a las amenazas no se ha podido contar con todos los profesores de la zona en la primer reunión de consejo técnico que ya se realizó.

Otro cambio que se ha tenido con la reforma es lo que antes se llamaba planeación, ahora es la ruta de mejora que no se ha podido enseñar a todos por la situación antes descrita. Un cambio más es que ahora la elección de los temas a desarrollar, la

---

<sup>32</sup> Los asesores técnico pedagógicos, explican que al ser la mayoría de maestros los que pertenecen al bloque democrático, son lo que han tomado las riendas en la construcción del plan de formación y actualización docente, pues las personas que integran el “consejo” quienes al final de cuentas proponen los temas y quienes van dirigidos perteneces a este bloque, explicado en las secciones sindicales 7 y 40.

realizan los del consejo y ellos solo comunican a los asesores técnico, cuando y a quienes se les impartirá; quienes perciben dicha situación como imposición y una orden que cumplir, sin pensar en las otras actividades que ellos tienen asignadas como parte de sus funciones, las de mantenerse actualizados, acudir a SEP para formarse y entregar registros e informes, así como la de apoyar al equipo administrativo en la requisición de documentos y concentrados estadísticos en tres momentos claves durante el ciclo escolar, al inicio, a medio año y al cierre.

Otras actividades de formación docente que ellos coordinan, son las que responden a los diferentes programas especiales en los que participan los docentes de las diferentes escuelas, por ejemplo el DAAGFEIB<sup>33</sup>, Programa de Escuelas de Calidad, Escuela Segura, De tiempo Completo, Escuela de Excelencia<sup>34</sup>; temas que deben ser dirigidos a las escuelas focalizadas, pero ellos invitan a todas las escuelas de la zona por los beneficios que puede significar para la práctica pedagógica de aula, las actividades de formación se pueden desarrollar en dos modalidades, una la convocatoria para que los profesores acudan al centro de maestros, y el acompañamiento in situ, el asesor visita al profesor en su centro de trabajo.

Un programa más en el que participan los Asesores Técnico Pedagógicos es el de impartir los curso que corresponden al plan de formación continua de educación básica de la región, talleres dirigidos a docentes de preescolar, primaria y secundaria, mismos que tienen validez oficial para carrera magisterial para los asistentes<sup>35</sup>.

---

<sup>33</sup> Es un programa de Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE) dirigido a la atención de escuelas multigrado, focalizando la atención a cuatro escuelas multigrado, asignadas a un asesor técnico pedagógico.

<sup>34</sup> Son proyecto en los que participan las diferentes escuelas de la zona escolar 001, y los asesores técnicos son los responsables de capacitar para que se logren los objetivos marcado en los diferentes proyectos, los cursos para los asesores son en línea y acuden a las oficinas centrales de la SEP para entregar documentación, informes de registro y resultados.

<sup>35</sup> El Programa de Carrera Magisterial es una propuesta para la formación y actualización de los profesores con valor de escalafón, que con la asistencia a los cursos los profesores acumulan puntajes que los acredita para ubicarlo en una de las categorías profesionales: a, b, c, d, lo que significa un ingreso económico (reconocimiento al desempeño) proporcional al escalafón. Los tiempos asignados para dichas actividades son por las tardes y los fines de semana.

En lo que respecta a los temas abordados en el marco de estos programas no figuran los de diversidad cultural y mucho menos los de interculturalidad; los temas corresponden en primera instancia a lo relacionado con las diferentes asignaturas, segundo, los que se relacionan con el cuidado ambiental y tercero los que tienen que ver con la dinámica social; expresan que solo un tema hace referencia a la diversidad cultural y es de la enseñanza de la lengua materna.

Los asesores explican que ellos han buscado otros espacios por su cuenta para conocer y prepararse en temas de diversidad cultural e interculturalidad tecnología de la información, liderazgo para directivos, así como temas relacionados con su formación personal<sup>36</sup>, mismos que toman para mejorar el desempeño docente, como el de ser docente, ser persona, programa ser para educadores; diplomado aprender a ser para convivir y educar son los programa de formación del proyecto Ser, Aprender y Transformar (SAT) ofertados por una Ong en San Cristóbal de las Casas, fomento a la lectoescritura, Diversidad, elaboración de materiales didácticos .

Los asesores técnico pedagógicos han adoptado la idea de proponer y desarrollar talleres para los profesores que quieran participar, por lo que la asistencia varía y así ellos reconocen quienes están verdaderamente comprometidos con su labor y que además saben distinguir entre la situación pedagógica y su postura política, que esta última no justifica su falta de compromiso con su preparación y labor educativa.

Así mismo reconocer que en los dos últimos años no se han desempeñado como venían haciéndolo, hasta antes de la reforma, pues de acuerdo a los nuevos lineamientos, la figura de Asesor Técnico Pedagógico va a desaparecer, pero que ellos en su compromiso han estado preparándose, formándose y empapándose de los nuevos proyectos en los que participarán las escuelas para elevar la calidad educativa.

Desde la perspectiva de los asesores técnico pedagógicos, lo que se requiere, en materia de formación y actualización, para que los profesores asuman su

---

<sup>36</sup> Formación personal que tiene que ver con temas relacionados a la formación de actitudes, valores, aspectos emocionales y sensibilidad, con enfoque humanista, que ellos ven como necesarios dentro de la práctica pedagógica de aula, por ello los cursan y vinculan dentro de los espacios de consejo técnico como ejes transversales.

compromiso como profesionales de la educación, sensibles, humanos y éticamente conscientes de su rol es el abordaje de los siguientes temas; ya que han visto en las visitas de acompañamiento en aula, que no todos los docentes son congruentes con el discurso empleado en los espacios de formación y la construcción de los ambientes de aprendizaje con los estudiantes, dentro de los temas, destacan aquellos que no son retomados por parte de la Secretaría de Educación y que se refieren al tema de la formación humana, las actitudes, las creencias y la identidad docente:

“Sensibilizarlos como personas; es decir que es importante reconocer antes de ser un profesional de la educación se es un ser humano con sensibilidad emocional y que además trabaja con personas, para lo que se requiere reflexionar respecto a sí mismo, a su modo de ser en lo cotidiano y en lo laboral, entenderse y reconocerse desde la diferencia para hacer lo mismo con el otro”.

“Cambio de actitud, como una apuesta para la resignificación de creencias, valores, juicios y prejuicios, mismos que se ven reflejados al momento de entablar relaciones con otros y en especial con los alumnos, que al no entender las manifestaciones comportamentales y emocionales de éstos, no se pueden construir espacios de seguridad y confianza para la participación y expresión de posturas abiertamente”.

“Disposición para el trabajo y su actualización, compromiso y participación activa; que los profesores conversen con sus directores y estos con el equipo de la supervisión respecto de las necesidades escolares derivadas de las dinámicas formales e informales de los centros escolares, pues ellos se dejan llevar por los resultados de las evaluaciones nacionales que retoman asignaturas como español, matemáticas, geografía, y concentran sus esfuerzos en ella, demandando talleres que les proporcionen conocimientos y estrategias de cómo desarrollarlas con los estudiantes”(Entrevista participativa, 25/septiembre/14).

Por lo anterior los talleres que no reúnen dichos criterios no tienen demanda y los docentes no asisten y los que asisten no asumen los compromisos derivados de las reflexiones en estos espacios.

“Diferenciar entre el quehacer y la postura política dentro del sistema está pendiente en la zona; los asesores exhortan a los docentes para que hagan una distinción entre

su postura política ante el sistema, que es muy respetable y el cumplimiento de su ética en los procesos de formación y actualización, pues no asisten a los eventos si son convocados por el bando opositor, y si asisten lo hacen con actitudes de rechazo y descalificación, lo peor que sucede es que impiden la asistencia de los que sí están interesados al coartar la decisión y libre acceso a los espacios en donde se desarrollan las actividades”.

Situación que no permite desarrollar las funciones del equipo de la supervisión y por ende la formación, reflexión e intercambio de conocimientos y saberes entre los docentes de la zona escolar”.

“Cambiar las estrategias de resistencia ante las imposiciones del sistema, los asesores reconocen que son partidarios del rechazo a la reforma educativa que propone el sistema, como supuestas mejoras laborales, pues creen que son injustas, lo que no justifica que éstos dejen de trabajar y cumplir sus labores asignadas, aplauden las posturas adoptadas por algunos de los profesores, quienes cumplen con sus funciones en sus centros escolares, en los horarios establecidos y posteriormente dedican tiempo a manifestar su rechazo y oposición ante el sistema; situación que no ocurre con la mayoría, quienes abandonan su labor y exigen el cumplimiento de sus demandas sin ser congruentes con sus exigencias, al solicitar el reconocimiento a su labor como profesionales comprometidos, conscientes y críticos” (Entrevista participativa: 25/Septiembre/14).

Los asesores técnico pedagógicos, dijeron tener un panorama complicado en materia de cambio, transformación de la práctica pedagógica, puesto que ellos han intentado desarrollar sus planes y solo han recibido críticas y negativas a involucrarse; pues creen que es casi imposible entablar una conversación que convenza a los profesores de participar en los espacios de formación, ven en sus actitudes una especie de cerrazón y reacciones politizadas ante dichos planes. *¡hay una resistencias por parte de los profesores de la zona escolar!*, para tener un mejor panorama lo ideal es que los que quieran ser profesores, deben tener una formación de base, cosa que la mayoría de los profesores con antigüedad en la zona, no la tienen pues algunos fueron contratados al terminar su sexto de primaria y se les ha pedido que continúen su formación y cursaron solo la secundaria, eso no los habilita para desempeñar el rol de docente, y si a esto le aunamos la negativa de formarse;

con reglas claras, si no te formas, no puedes pertenecer al sistema, pues se brindan oportunidades para prepararse y se niegan; declaran que el magisterio debería estar conformado por las mejores personas, pues su labor es tan especial e importante; que sería necesario tener procesos de medición de niveles de conocimiento y psicológicos para tener la certeza de contar con personas con vocación de servicio, compartidas, dedicadas, humildes, sensibles, humanas, comprometidas, reflexivas y críticas, pues son los pilares del sistema educativo, empezando por depurar a los líderes del sistema para eliminar la corrupción. Ellos esperan que con la reforma todas estas irregularidades se terminen y se logre consolidar un magisterio que ama y gusta de su labor profesional, pero sobre todo bien preparado.

Tienen la esperanza de que por medio de un proyecto bien armado, organizado, con objetivos y metas definidas; por medio de estrategias de formación vivenciales y desde la postura humanista, que provoquen la reflexión de la propia práctica, el cuestionamiento de fundamentos teóricos y epistémicos, se pueda tener esa posibilidad de cambio en la práctica pedagógica de aula para la interculturalidad.





## **Conclusiones**

A continuación se presentan las conclusiones a las que accedí a partir del análisis de la información obtenida y reflexionada con los profesores participantes. Se organizó en dos bloques, uno de hallazgos donde presento las construcciones que los docentes tienen respecto a las categorías de interculturalidad, sujeto, práctica pedagógica y práctica pedagógica para la interculturalidad, las actitudes docentes para la interculturalidad, interacciones sociales entre actores educativos, así como se revisaron algunas de las ideas del equipo de la supervisión respecto a las posibilidades de transformar la práctica áulica; y el otro bloque de análisis corresponde a las proyecciones donde se incluyen las mismas categorías pero desde lo que se pretende trabajar para iniciar el proceso de transformación.

### **Noción de interculturalidad**

Las respuestas de los profesores entrevistados evidenciaron por un lado la noción que sobre interculturalidad han construido, por el otro sus actitudes que en respuesta a sus vivencias y experiencias docentes les han permitido consolidar como personas con emociones y sentimientos de sí mismos y de otros.

Los profesores que tienen más años de experiencia frente a grupo, que han recibido escasa formación en temas como el de interculturalidad, han construido una noción que refiere más a aspectos de reconocimiento y aceptación de la diversidad, lo que no llega a la comprensión total de la persona, sino de las expresiones que se ponen en juego al momento de desarrollar las actividades académicas, es decir, ante las actividades pedagógicas y los tiempos escolares.

Por otro lado, están los profesores que tienen menos tiempo de pertenecer al sistema y que en su formación inicial y actualizaciones permanentes se han interesado en temáticas sobre diversidad e interculturalidad, que entienden a la interculturalidad como algo que va más allá del reconocimiento y respeto a las diferencias, pero que no tienen claro cómo integrar el tema a las actividades académicas desde una intención pedagógica, como un eje transversal al programa escolar, pues ellos integran ideas y algunas propuestas de sus estudiantes para el desarrollo de algunas actividades, reconocer los intereses de los estudiantes como parte de su desarrollo como persona, pero que no logran enlazarlos como parte de la propuesta escolar, ya que las acciones se limitan a los ejercicios dinámicos, divertidos y de breve duración.

También es importante destacar que por otro lado, la experiencia relacional con otros, ha propiciado que los docentes, a lo largo de los años de experiencia y en las interacciones con los estudiantes y padres de familia, se han dado cuenta de las diferencias entre las personas, grupos de estudiantes, comunidades, así como de ellos mismos, quienes como personas, con diversidad de bagajes culturales, sociales, familiares y sobre todo emocionales mismos que se ponen en juego al momento de construir ambientes de aprendizaje, pueden ser factores que favorecen o dificultan las interacciones académicas programadas, reconocen que éstas tienen que ser flexibles, de tal suerte que puedan ser adecuadas a dichas diferencias en las formas de interpretarlas y entenderlas para propiciar y motivar la participación de todos los actores.

Por lo anterior el apuntar hacia la construcción de un proyecto pedagógico para la interculturalidad no será un camino nuevo, sino uno conocido y que hay que retomar como parte de la propuesta académica, por medio del conocimiento y reflexión respecto a temas en torno a la diferencia y su puesta en marcha con acciones concretas en lo educativo.

Ambos grupos de profesores han significado las actividades en torno a la enseñanza de la lengua materna en el marco de la interculturalidad, al igual que miran a la cultura como parte del folklor a exponer al momento de organizar actividades

culturales, bailes, canciones y presentaciones en los eventos cívicos durante el ciclo escolar y principalmente al cierre del mismo.

### **Noción de sujeto**

Los procesos de formación han influido en la noción que los profesores han construido respecto al sujeto y su rol como profesionales de la educación; puesto que se posicionan en el papel de reproducción del sistema, adoptando la función limitada de desarrollar propuestas y planes escolares, como si estuviera vetado de todo cuestionamiento; desarrollan roles y funciones estereotipadas por la misma institución educativa.

Por otro lado el estatus que la profesión de profesor tiene y que se ha venido arrastrando desde épocas muy antiguas, no han permitido una mirada diferente del profesional de la educación, pues desde otras profesiones de las ciencias sociales y humanas se marcan las diferencias y colocan al docente de educación básica como en la escala más baja, profesionalmente hablando, situación que por un lado los mismo profesionales se han encargado de cumplir con lo que se espera de ellos, es decir, un profesional que tiene el trabajo hecho y que no requiere de una inversión intelectual para el ejercicio de su quehacer, cómo si todo estuviera determinado y acabado en materia de enseñanza aprendizaje, considerando a los actores como agentes pasivos, irreflexivos e incapaces de adoptar posturas críticas ante su campo de acción.

La tarea es reconocer la actual posición para así transitar a una postura que permita ir modificando esa imagen anti-intelectual del profesional de la educación (del profesor de educación básica) a una de un verdadero intelectual que asume posturas y compromisos de ampliación de su campo de acción y de crecimiento como personas; por medio de lo que Adorno llama reflexiones filosóficas “mismas que abarcan toda actividad espiritual, por tanto todas las manifestaciones particulares y determinadas de las misma, que como el espíritu de la filosofía sería el que primero se entendería a sí mismo y luego a los demás espíritus” (Adorno, 2009, p. 418).

Quedando así la tarea al propio docente, gestionar los apoyos y colaboraciones externas para su propia transformación, de convertirse en el intelectual que el sistema educativo requiere, para la construcción de un proyecto escolar para la interculturalidad, por medio del diálogo como estrategia comunicativa y central, desde donde se priorice el intercambio de saberes y conocimientos, que defina y atienda necesidades propias de los actores y del colectivo comunitario, quienes definan los rumbos que éste debe tomar.

Transformación que en consecuencia impactaría en la noción que se ha construido respecto al estudiante y sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo.

### **Práctica pedagógica de aula**

Es importante que el docente pueda identificar y definir qué entiende por ambientes de aprendizaje, en contraste con las características del grupo; abordar temas relacionados con estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje, trabajo cooperativo y colaborativo, es decir propiciar la participación activa de los estudiantes en todas las actividades que partan de los intereses y motivaciones de éstos detonado procesos de identificación y apropiación de logros y metas comunes.

Centrarse en actividades que se presenten como desafíos para las capacidades y habilidades de los estudiantes, mismas que atraigan su atención y compromisos, de tal suerte que la mirada a control disciplinar sea superada por parte del docente; actividades que de manera progresiva y paulatina conduzcan a generar autonomía, fortalecimiento y desarrollo de nuevas habilidades para los actores, lo que significaría que el docente se concibe como un ser en construcción, que reconoce los desafíos de su profesión y que está dispuesto a incursionar en esta forma innovadora, flexible, creativa de ver la educación.

El estar atento y desde una mirada como profesional de la educación que le permita aprovechar todas las situaciones que se presentan en la dinámica escolar, entre los niños, en el contexto, para recuperarlas como oportunidades para reflexionar y repensar la realidad.

El hacer consciente todos los procesos subjetivos que en la práctica pedagógica se ponen en juego, por parte de cada uno de los participantes y sobre todo los determinados por parte del profesor, es decir aspectos que no están explicitados desde el curriculum, y que matizan las relaciones e interacciones entre los actores, podrían significar el inicio de un cambio actitudinal por parte del profesor, al reconocer que dicha práctica está mediatizada por códigos culturales de todos los participantes, tales como creencias, valores, visiones del mundo y modos de interpretar y construir la realidad.

Por otro lado, cambiar la visión del espacio áulico como medio para la transmisión de conocimientos y el aprendizaje, por un espacio propio para expresiones culturales contradictorias y ambiguas, con interacciones flexibles y poco reguladas; significaría un cambio en la concepción que el docente tiene de sí mismo y de su desempeño como profesional de la educación, que en consecuencia transformaría la noción de estudiante, ambos como agentes; con base en compromisos educativos, morales y culturales.

### **Alfabetización; una necesidad apremiante**

Es urgente hacer una revisión, junto con los profesores, respecto de las estrategias que han empleado en materia de alfabetización con los estudiantes, y que les han dado resultados favorables en el avance de la lectoescritura, para que ellos mismos puedan identificar los frutos de sus acciones, pues tienen dificultades a la hora de reconocer sus esfuerzos; clarificar con ellos mismos las rutas y procesos seguidos, con la finalidad de identificar aquellos momentos del ejercicio áulico que son claves para que los niños muestren avances, así mismo reconocer prácticas que los limitan, en los que se invierte tiempo, esfuerzo de parte de los actores y que los desvían de las metas.

Por otro lado el analizar sus prácticas en contraste con la exploración de metodologías propias para la alfabetización, aportarían al auto-reconocimiento de las habilidades desarrolladas por parte del docente en atención a ésta necesidad, así

como ampliaría los conocimiento y manejo de otras metodologías y estrategias alfabetizadoras y/o promotoras de la lectoescritura.

### **Práctica pedagógica de aula para la interculturalidad**

La educación puede ser la vía para la construcción de sujetos comprometidos consigo mismo y con su quehacer profesional, para lo cual se requiere de profesionales de la educación que se manejen en esta postura, es menester iniciar dicha toma de consciencia en los actores que fungirán como los constructores de procesos y vías para que los estudiantes vayan consolidando pasos para la conformación de su propia intelectualidad y existencia misma, la información recolectada en el campo, permite interpretar que los docentes se muestran sensibles y deseosos de iniciar el proceso de revisión y cuestionamiento de sí mismos y de su quehacer como el profesional de la educación comprometido, crítico y reflexivo.

Hasta ahora los procesos reproductivos dentro del sistema educativo y las oportunidades de participación social de la realidad política, han sido los adecuados para la construcción de una sociedad democrática basada en las relaciones de poder y desigualdades entre culturas, por tal motivo es determinante para iniciar el cambio gestar espacios para la revisión y reflexión de orientaciones pedagógicas y sobre todo de experiencias educativas que han iniciado dicho tránsito en la construcción de modelos educativos alternativos de participación social y política, que en muchos de los países latinoamericanos se han desarrollado, experiencia que dan cuenta de las tareas y compromisos a asumir por parte de los actores de cambio.

Serían las prácticas sociales de los pueblos originarios, quienes por medio de reuniones dialógicas y de comunicación, revisan, reflexionan y construyen alternativas de tratamiento y/o solución a situaciones cotidianas, como estrategia conocida, y practicada por la mayoría de los docentes de la zona escolar 001, las acciones a seguir en la toma de consciencia del rol, como profesional de la educación, que se ha desempeñado hasta el momento, al igual que los resultados logrados a partir de ellos, para así poder identificar nuevas posturas que apuntan hacia una transformación progresiva y de participación.

La redefinición del rol docente en la construcción de una práctica pedagógica centrada en la democracia, sentaría las bases para el reconocimiento de desatinos y debilidades en el campo del quehacer y compromisos éticos profesionales, que hay que afrontar y fortalecer por medio de espacios de actualización y formación docente, en la resignificación en las expectativas, motivaciones e intereses, creencias y valores.

Para tal situación es necesario que el equipo de la supervisión cuente con el apoyo de expertos, y que en colectivo se trace el proceso formativo, objetivos y metas, así como los compromisos y disposiciones a asumir, de manera compartida por cada uno de los actores participantes.

### **Actitudes docentes para la interculturalidad**

**Relaciones socioafectivas y de comunicación:** son las manifestaciones comportamentales mejor identificadas por los docentes, quienes las reconocen como parte de la naturaleza de la infancia, además reconocen que las han aprendido a identificar y responder a ellas a lo largo de sus años de experiencia y contacto directo con los estudiantes; por otro lado hay profesores que las integran como parte de la dinámica escolar, pues ven su impacto en la motivación e interés de los estudiantes al resto de las actividades académicas, también valoran su resultado como mecanismo para entablar una mejor relación comunicativa y de interacción.

El mostrar la parte humana de una persona permite que el observador se identifique con éste, pues las expresiones son conocidas y comunes; el proceso de enseñanza aprendizaje no está divorciado de manifestaciones emocionales, por el contrario, desde la psicología, se han propuesto modelos pedagógicos enmarcados desde la demostración de afectos, es decir en una combinación de conocimientos, saberes desarrollados con estrategias basadas en el amor, mismas que apuestan a que este encadenamiento facilita que los aprendizajes cobren mayor significancia para los participantes.

Que por otro lado superaría las barreras del lenguaje formal y técnico empleado en la práctica pedagógica tradicional, colocando a todos los sujetos en situación de

equidad al experimentar las mismas expresiones emocionales y contagiarse de estas.

**Empatía:** la construcción de ambientes de seguridad y confianza, que promuevan un diálogo abierto entre los participantes, se gesta por medio del tipo de interacciones que se establecen entre los asistentes, explicitadas o no, por parte del docente como el principal promotor y responsable en el diseño de la práctica pedagógica de aula; por lo que reflexionar respecto a mecanismos de motivación, aceptación y reconocimiento de las diferencias comportamentales, de desempeño y socio afectivas de parte de los estudiantes, entre los docentes puede ser el medio para lograr una mayor sensibilización hacia las necesidades emocionales de los estudiantes como parte de su autoconocimiento y formación integral y como parte de una nueva ruta a transitar en esta transformación de la práctica pedagógica de aula, deseada por los docentes.

**Expectativas:** los docentes saben que tienen que estar conscientes de sus competencias como profesionales de la educación, para poder lograr metas y resultados favorables para los estudiantes, que tiene que hacer una distinción entre ser instructor y de ser un docente “verdadero” (como ellos lo expresan) que para ello tienen que reflexionar en torno a su persona y en torno a su profesión. Por otro lado reconocen que es importante expresarse en valores universales para así poder entender, respetar, valorar al otro y sobre todo procurar su desarrollo, colaborando con él en la construcción de sus conocimientos y formación de habilidades y destrezas para que salga adelante.

Lo más importante es que están conscientes de que tienen que cambiar muchos de sus pensamientos para poder ser más armónicos con los otros, que cada uno es diferente, interpreta, vive de manera diferente y que se debe respetar, que los que tienen que cambiar son ellos y no los otros, por lo que es apremiante revisar su práctica y aprender, actualizarse, renovar sus conocimientos y con ello sus habilidades y destrezas para ser más congruentes y mostrarse como personas reflexivas y críticas de sí mismo y de su postura.



## **Interacciones sociales entre actores educativos**

Las relaciones sociales son determinantes en las construcciones de las personas, sus identidades, modos de ser, responder, actuar y reaccionar; estas vivencias con otros, van guiándolos, conformándolos como sujetos dentro de un sistema social, quienes reconocen como naturales dichas interacciones. Por tal que si dichas interacciones sociales son reflejo de procesos de dominación y control, útiles al sistema político, económico y cultural, los sujetos se conforman como meros reproductores.

Por ello es importante desnaturalizar dichas relaciones de dominación y control, sobre todo reflexionar en torno a éstas, el reconocerlas como parte de una herencia de la conquista y definición de superioridad de una cultura sobre otras, del desconocimiento, que con el afán del desarrollo de las naciones, han promovido el desarrollo industrial y la acumulación del capital que según Fonet-Betancourt “han dado lugar a las culturas más destructivas de la historia” (2004, p.8).

Revisar posturas decoloniales como la de Catherine Walsh, la de Fonet-Betancourt, revisar, reflexionar y cuestionar las actitudes propias respecto a la reproducción de propuestas políticas hegemónicas como un punto de partida muy importante para iniciar el cambio de consciencia, en torno a si mismo y a las relaciones que se establecen con otros.

El darse cuenta de la postura y del papel que ha jugado en torno a la construcción de la realidad social, cultural es necesario para revalorar y asumir compromisos para iniciar un verdadero proceso de transformación, mismo que para este caso son determinantes en la construcción de una propuesta pedagógica para la interculturalidad.

## **Formación docente para la interculturalidad**

Son los mismos docentes quienes en un ejercicio de revisión y reflexión de sus propias prácticas y de los contextos en donde laboran, quienes identifican, como una necesidad apremiante, la preparación en temas que son de interés para los estudiantes, tales como música, tecnología, cine, etcétera; temáticas y estilos que la

modernidad, como ellos la definen, ha colocado como los modelos y parámetros de cambio y referencia, como el cotidiano y posibilidad de cambio de los usos, costumbres y tradiciones ancestrales entre los estudiantes, quienes se han mostrado interesados en nuevos signos y significados producto de su incursión en el mundo de la tecnología y comunicación.

Los docentes precisan que es menester hacer un autoexamen de sus propias prácticas culturales, así como de todos los ámbitos que constituyen su identidad y definen su cultura, que les permita tomar consciencia de sí mismos como seres humanos y como profesionales congruentes, sensibles y comprometidos con su desempeño como educadores.

Lo anterior es con la intención de contar con conocimientos y destrezas para hacer frente a las exigencias que la sociedad, el uso de la tecnología y los procesos de comunicación de masas han colocado como las nuevas culturas, mismas que han sido apropiadas y son ahora parte de las prácticas sociales, significadas por los estudiantes y que, a decir de los docentes, están desplazando y transformando los valores y los modos de interpretarlos y expresarlos, incidiendo no solo en el terreno de lo público, sino también de lo privado.

Es importante reconocer por parte de los docentes, su disposición a conocer, reflexionar temas relacionadas con el autoconocimiento de sí mismos y de otros, y sobre la noción de interculturalidad, que les permita definir y redefinir acciones que conforman su actual práctica pedagógica de aula, pues durante las entrevista y los talleres se mostraron interesados en querer ser congruentes entre lo que sienten, quieren para sí mismos y para sus alumnos, reconociendo en ellos las diferencias dignas de respeto, cuidado y fomento, en pro del fortalecimiento de la autoestima y la identidad.

Los docentes identifican que ser congruentes entre creencias, valores y actitudes es complejo, que su práctica pedagógica tiene que estar sustentada en valores universales, pues establecen una marcada diferencia entre el discurso y la puesta en práctica, que es relativamente sencillo discursar, que lo realmente complejo es

practicar los valores, y que dicha situación no se culmina allí, en el aula, sino que es algo que tiene que ser explícito en todo momento y en los diferentes contextos en donde se desempeñan roles, es decir en lo público y en lo privado pues nunca abandonan el rol de formadores, pero que la importancia radica en mantenerse siempre atentos a las expresiones discursivas y de actuación; es decir, practicar la reflexión de su comportamiento de manera permanente, no perder de vista las oportunidades para aprender a ser congruentes, a mostrar su compromiso consigo mismo y con otros, ser sensibles a las diferencias, por lo que identifican la importancia de estar abiertos a participar de manera comprometida en los espacios de formación, a valorar las aportaciones de otros respecto de su práctica pedagógica en general y a ser humildes en reconocer que aún con muchos conocimientos que manejen, faltan muchos otros por conocer y apropiarse para replicarlos como parte de su forma de ser y definirse, resignificándose como personas y profesionales de acuerdo a los cambios sociales, pero ahora de manera responsable, crítica y participativa al asumir el papel protagónico en la construcción de la misma.

### **Equipo de la supervisión**

El equipo de la supervisión por contar con una visión panorámica de las situaciones de los diferentes centros escolares, y sobre las actitudes de parte de los docentes respecto a sus compromisos ante su actualización y revisión de su práctica pedagógica, son quienes tienen ideas más acertadas respecto a la posibilidad de transformar la práctica pedagógica de aula en la zona.

Por lo que sus expectativas de cambio son pesimistas, mismas que han sido conformadas en respuesta a las vivencias en la zona durante su práctica pedagógica como parte del equipo de la supervisión y en el cumplimiento de su rol.

Consideran a las actitudes docentes como las centrales para iniciar el proceso de transformación de los docentes, pues estas determinan los compromisos asumidos por ellos ante su quehacer profesional; por otro lado reconocen que es importante hacer una revisión de las motivaciones, intereses y vocación del docente como

persona en relación a su profesión, pues la vocación es otro de los elementos que dan significado y sentido a las acciones emprendidas como parte del desempeño.

Un aspecto más que reconocen como determinante en la conformación del docente como agente de cambio es la disposición a participar, involucrarse y conformar un colectivo de trabajo, en donde se exponga, intercambie y construyan saberes producto de la práctica pedagógica de aula y las necesidades identificadas en esta. Pues hasta el momento solo se han identificado acciones de resistencia, egoísmo, y negación a desarrollar un trabajo colaborativo y cooperativo en beneficio de todos los actores.

Por último es central que los docentes conozcan el perfil y funciones del rol de asesor técnico pedagógico, desde los lineamientos de la SEP y desde lo que realizan los propios asesores en la zona escolar, que les permitan reconocer y valorar las acciones y esfuerzos emprendidos por el equipo en la atención, acompañamiento, asesoramiento, formación y actualización docentes propuestos como parte del plan de trabajo de la supervisión. Todo ello con la finalidad de propiciar que los docentes valores y reconozcan la labor del equipo, así como para que se involucren de manera activa y comprometida en los procesos propuestos por ellos.

### **Proyecciones y posibilidades**

Nociones sobre interculturalidad:

1. Reflexionar con los docentes respecto a las tres posturas de interculturalidad que propone Catherine Walsh (2009, 2012 y 2013), sería un punto de arranque para que en este ejercicio se hagan conscientes algunas prácticas pedagógicas, así como el auto reconocimiento del quehacer docente y personal en torno a las posturas, que permitirían dar cuenta del punto de partida y la toma de decisiones respecto al de llegada en la construcción de una propuesta pedagógica para la interculturalidad en la zona escolar.

Nociones de sujeto:

2. Revisar las diferentes posturas que existen del sujeto y respecto a sus funciones y roles dentro del sistema, pueden iniciar el proceso de toma de consciencia y asumir responsabilidades y compromisos de su participación en la construcción de la realidad circundante, así como el de propiciar un auto-cuestionamiento y toma de decisiones respecto a la transformación de la práctica pedagógica, desde donde se promueva el diálogo, los cuestionamientos y la formación de sujetos reflexivos y críticos.

La importancia de reconocerse como responsables y activos en la construcción de sí mismos y de su realidad, radica en el modo de ver a otros, en este caso a los estudiantes, en la creación de espacios propios para el diálogo, para el intercambio de saberes y conocimientos, en la diversificación de oportunidades de participación.

Reflexionar en torno a la postura del sujeto desde los teóricos de la escuela de Frankfurt lo cual propiciaría un clima de reconocimiento necesario para la toma de consciencia y la construcción de una propuesta pedagógica para la interculturalidad.

Práctica pedagógica de aula, Ambientes de aprendizaje:

3. Es determinante en el proceso de transformación de la práctica pedagógica de aula que los profesores puedan definir o redefinir las nociones que tienen respecto a la práctica pedagógica de aula y sus implicaciones, así como del o los roles que desempeñan.

Además que revisar cómo los diferentes tipos de ambientes y prácticas pedagógicas impactan positiva o negativamente a los estudiantes y sus logros, que es vital que dichas construcciones respondan a las características de los estudiantes y su contexto mediato e inmediato.

Actitudes docentes:

4. Abordar temas relacionados con las diferencias, no solo en lo que respecta a estilos cognitivos y de aprendizaje, sino en lo que corresponde a respuestas emocionales y afectivas, como parte de la naturaleza humana pueden ayudar

a reconocer y revalorar algunas de las estrategias y mecanismos que se emplean para regular este tipo de respuestas, reorientando los esfuerzos en la construcción de ambientes de aula de mayor cordialidad y más centrados en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, en vez de los mecanismos de control disciplinar.

5. Darle la importancia que merece el tema de las relaciones afectivas como parte de las interacciones y práctica áulica, no solo en el reconocimiento de ésta en los estudiantes, sino también de parte del docente y sus propias expresiones, es fundamental, reconociéndolas como predisposiciones actitudinales, que juegan un papel a favor o contra del establecimiento de estos lazos emocionales entre actores y su impacto en la creación de ambientes de seguridad y confianza en el aula, como parte de la práctica pedagógica.

Interacciones sociales y comunicativas en el aula:

6. Es importante para la consolidación de una práctica pedagógica para la interculturalidad establecer relaciones sociales democráticas, en donde todos puedan desempeñar diversos roles, que los prepararán para la vida social, así como tener claridad respecto a las posturas de todos los actores para provocar cambios e intercambios de dichas posturas, con la finalidad de reconocerse y reconocer al otro en la diferencia, planteándose metas que el docente reflexivo y comprometido debe provocar; así que revisar dichas habilidades y estar consciente de su función permitirá la construcción de ambientes de aula cordiales, dialógicas, de respeto y fortalecimiento de las diferencias.

Empatía:

7. Mostrar la parte más humana de las personas, no es signo de debilidad, sino de libertad y sensibilidad, sobre todo si estas, las emociones, son definidas, expresadas en congruencia con el contexto; si estas no son coartadas, negadas o ignoradas, en afán de regularlas para dar paso a procesos fríos y

vacíos de manifestaciones emocionales. De ahí la importancia de trabajar en torno al reconocimiento de las emociones, sus manifestaciones y modos de autorregularlas.

Expectativas de aprendizaje de los estudiantes:

8. Reflexionar y resignificar la noción de docente, para reconocerse en ella, es una forma de entender al otro desde la diferencia, el estar permanentemente atentos ante su propio actuar es mantenerse actual y resignificar la noción de profesor para sí mismos y para los estudiantes, pues los docentes de la zona escolar 001 declaran querer ser un referente significativo a seguir como ejemplo de persona íntegra, reflexiva y crítica ante la realidad, que es solidaria, respetuosa, amable, que se ocupa del bienestar de los otros, que práctica la equidad sin distinción de edad, raza, género, etnia, religión y cultura.

Una propuesta que se retomó y se mantiene vigente es la de revisarse como personas y profesionales desde las diferentes concepciones e interpretaciones que se han hecho a los derechos humanos universales, pues durante el taller realizado el 05 de septiembre de 2014, sólo se tuvo la oportunidad de mirarlos de manera superficial, pero en los espacios de reflexión, se identificó la necesidad de profundizarlos para así poder hacer un ejercicio de revisión y auto revisión más profundo por parte del grupo de docentes, promoviéndose así la toma de consciencia respecto al ser docente, como el docente intelectual que nos propone Giroux (1990, 1999, 2003) en sus escritos.

Formación docente para la interculturalidad:

9. El definir como necesaria la participación de los docentes en espacios de formación y actualización, es una garantía de la identificación de una ruta hacia la transformación de actitudes, creencias y valores en relación a temas de identidad, tradiciones, valores, expresiones socioafectivas y sobre todo toma de consciencia de sí mismos como agentes intelectuales que desempeñan roles de formadores de futuros ciudadanos críticos y reflexivos de sus propias prácticas sociales y con consciencia de su incidencia en la

transformación de la sociedad con equidad, es decir las reflexiones realizadas por los docentes los sensibilizaron y permitieron reconocer que como profesionales de la educación tiene una tarea permanente e inacabada, la de formarse en temas actuales que son parte del cotidiano contextual, social y cultural de los estudiantes.

Tienen clara la importancia y el impacto que provocaría en su vida privada y pública el revisar construcciones conceptuales, de manera teórica y práctica que les permita ir construyendo lineamientos para desempeñar roles de promotores, gestores en la formación de los estudiantes; que la época actual que les tocó desempeñarse es compleja y les exige constantes actualizaciones en el terreno laboral y personal, por lo que son humildes al reconocer los aportes que otros les puedan brindar respecto a su labor, no sólo como personas, sino como profesionales de la educación.

Que su compromiso está con todos los actores del acto educativo y con sus familias, pues allí también se reconocen como educadores, distinguen claramente entre el discurso y la actuación como aspectos complementarios y complejos al momento de ponerlos en práctica, por lo que se auto-invitan a permanecer conscientes, sensibles y respetuosos de los valores universales como el medio ideal para valorarse así mismos y a los otros desde las diferencias y para la proyección de una propuesta pedagógica de aula para la interculturalidad.

Tienen claro que el camino a recorrer es largo, por lo que las rutas deben ser trazadas para caminar en colectivo, para apoyarse, motivarse y acompañarse en todos los tropiezos que serán las oportunidades de crecimiento como personas y como profesionales.

10. Restaurar la imagen del equipo de la supervisión como la instancia competente y líder en la construcción de espacios para la actualización y formación de los profesores, por medio de la construcción de un proyecto institucional en donde se vean reflejadas las expectativas, intereses y motivaciones de todos los participantes, que recoja las necesidades sentidas y vividas en el cotidiano de la aulas.



Construir el proyecto de formación y actualización con metas, objetivos, acciones y compromisos surgidos desde las realidades escolares, como ejes transversales a la propuesta formadora y objetivos planteados por el sistema educativo, en donde la prioridad sea revisar, conocer, reflexionar posturas teóricas y realidades contextuales, que provoquen cuestionamientos a las posturas, modos y compromisos implementados hasta el momento, en favor de la identificación de posibles cambios hacia la adopción de un modelo y prácticas más democráticas.

## Bibliografía

- Adorno, T. W. (2009). *Crítica de la cultura y sociedad II Intervenciones entradas*. Fernández Ciudad, San Luis Pinto, España: Ediciones Akal.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural (Universidad Nacional de Educación a Distancia)*. (J. M. Cejudo, Ed.) Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Agudelo, C., L., C., C., D. C., & D., D. (2005). La importancia de las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista del grupo de investigación Cognición, Educación y Formación de la Universidad Católica de Pereira*(2), 71-87. Obtenido de <http://ribuc.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10785/574/completo.pdf?sequence=1>
- Baronet, B. &. (2013). *Educación e interculturalidad, política y políticas*. Cuernavaca, Morelos, México: CRIM-UNAM. En: <http://seminarioeducacionydiversidad.wordpress.com/2014/01/23/educacion-e-interculturalidad/>.
- Bertely B., M. (. (2007). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela* (1° reimpresión ed.). (I. P. Ruiz, Ed.) México, D.F., México: Publicaciones de la casa chata.
- Besalú C., X. (1997). *La escuela y la interculturalidad, (Tesis Doctoral, Universidad de Girona, España)*. Obtenido de <http://books.google.co/books?id=DwXjJyaWvu8C&lpg.=PT25&dq=BARTOLOMÉ,+%281997a%29.+Diagnóstico+a+la+escuela+multicultural>.
- Bonilla R., E. (. (2003). *Atlas de México* (5° ed.). (D. G. Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Ed.) México, D.F.: Talleres de Impresora y Editora Xalco, S.A. de C.V. Recuperado el 10 de Octubre de 2014
- Calvario M., I. (2013). *Contribuciones de la educación popular para la organización comunitaria. Una experiencia con mujeres indígenas purépechas (Tesis*

*Docotoral, Instituto Politécnico Nacional, Michoacan México*). Obtenido de <http://tesis.ipn.mx:8080/xmlui/handle/123456789/12780>

- Campos, A. S. (2006). Investigación Participativa. Panorama General. *Apuntes del Curso: Investigación Cualitativa y Psicología Comunitaria; Magister en Psicología*. Santiago, Chile: UChile, Facultad de Ciencias Sociales, Mención: Psicología Comunitaria.
- CIESAS. (2005). *La diversidad cultural ( Marco conceptual), Campaña nacional por la diversidad cultural de México*. México: cieras, conapred, cgeib-sep, dgplades-ss, dgcp, conaculta, dgei-sep, inali, pgj-df, conapo, upn, delegación tlalpan (gdf), unesco.
- Díe, L. (2012). *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural*. Barcelona: Ceí Migra, Compañía de Jesús, Compromiso social. Bancaja.
- Ernani, M. (s.f.). Cap. I. Aprender a decir la palabra. El método de alfabetización del profesor Freire. En P. Freire, *La pedagogía del oprimido, 1972* (págs. 6- 17). Montevideo, Tierra Nueva: Siglo XXI. Obtenido de <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. (C. Intercultural, Ed.) México D.F.: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- Gaviria D., C. (11 de Marzo de 2015). *Las 2orillas*. Obtenido de [www.las2orillas.com/educar-para-la-democracia/#](http://www.las2orillas.com/educar-para-la-democracia/#)
- Giroux, H. A. (1990). Los profesores como inelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. *Revista Universidad Católica de Madrid*, 285-288. Obtenido de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED9292110285A/18081>

- Giroux, H. A. (1999). *Teoría y resistencia en educación*. (UNAM, Ed.) México: Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza; Teoría, cultura y enseñanza, Una antología crítica*. (H. Pons, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Goode W., y. H. (1977). La entrevista. En G. W. Hatt, *Métodos de investigación social* (págs. 227-257). México: Trillas.
- Grimson A., e. a. (2010<sup>a</sup>). *En torno a los Estudios Culturales: Localidades, trayectorias y disputas*. (R. Nelly, Ed.) Santiago, Chile: ARCIS, CLACSO.
- Guevara (Coord.), S. P. (2013). *Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos* (1° ed.). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.
- INEGI, I. E. (2010). *Cuentame; información por entidad, Chiapas*. Obtenido de <http://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=07>
- Innovación y Apoyo Educativo, I. (2008-2012). *Proyecto Escuela Nueva: Innovando escuelas multigrado en Chiapas*. San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México: INED-FEN.
- International Tandem Congress, &. a. (2000). Malentendidos interculturales en la comunicación cotidiana. *Propuestas Interculturales: Actas de la VI Jornadas Internacionales Tandem*. Madrid: Edinume.
- Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural, Un reto para el profesorado*. Barcelona, España: Paidós.
- Kant, I. (1784). *Respuesta a la pregunta ¿Qué es la ilustración?* Recuperado el Reimpresión 1993 , de Voortrekking Utopia: [http://www.merzbach.de/VoortrekkingUtopia/Datos/texto/Kant\\_Ilustracion.pdf](http://www.merzbach.de/VoortrekkingUtopia/Datos/texto/Kant_Ilustracion.pdf)
- Leiva O., J. J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales (Tesis Doctoral, Universidad de Málaga, España; Facultad de Ciencias de la*

- Educación; Departamento de Teoría e Historia*). Obtenido de <http://www.biblioteca.uma.es/ddldoc/tesiuma/16851717.pdf>
- Martínez B., A., & Unda, M. d. (2000). (P. RED-CEE, & U. P. Nacional, Edits.) Obtenido de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce31\\_08inve.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce31_08inve.pdf)
- Mata, P., Moreno, C., Aguado O., T. ., & Mijares L. G., M. B. (2008). *Educación Intercultural: Glosario, Educación Intercultural*. (C. C. Yedra, Ed.) Madrid, Madrid, España: Mc Graw Hill En: Antología Educación frente a la diversidad; MEC-UNACH.
- Méndez, J. M. (Mayo de 2009). *Educación Intercultural: pedagogía para contextos que demandan justicia cultural (Tesis Doctoral, Universidad Centroamericana José Simeón Cañas. El Salvador)*. Obtenido de <http://www.uca.edu.su/filosofia/admin/files/1256917573.pdf>
- Montero S., M. L. (2005, vol 9, n. 31, pp. 609-615). *El sujeto, sus nociones y lugar en la formación de docentes, Revista Venezolana de Educación (Educere) [online]*. Obtenido de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?scrip=sci\\_arttext&pid=s1316-49102005000400025&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?scrip=sci_arttext&pid=s1316-49102005000400025&lng=es&nrm=iso).ISSN 1316-4910.
- Montero, C. (Junio de 1999). Indígenas y educación. La punta del iceberg . *Gazeta de Antropología*, 15(09), 1-15 En: <http://hdl.handle.net/10481/7532>.
- Morris, C. G., & Maisto, A. A. (2001). *PSicología* (Decima ed.). (E. Q. Duarte, Ed.) Madrid, España: Pretice Hall.
- Navarrete L., F. (Agosto de 2012). Los pueblos indígenas de México. *En: Antología: Diplomado, Competencias docentes para la atención educativa a la diversidad social, cultural y lingüística en México*. (DGEI/SEP, Ed.) México, D.F., México.
- Ortega V., H. (2014). *Interculturalidad simulada en Jalisco, México (Tesis Doctoral; Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar, Chile)*. Obtenido de <http://www.redaliyc.org/atículo.oa?id=55232244006>

- Peña Nieto, E. P. (11 de 09 de 2013). Decreto, reforma, adiciona y deroga disposiciones de la Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*, págs. 1-10. Obtenido de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013)
- Prieto, P. M. (2010). La práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico. *Educación y Pedagogía*(4), 73-92. Obtenido de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5624/5045>
- Quijano, A. (2000). La colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Q. Aníbal, & E. L. (comp.) (Ed.), *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pág. 246). Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Obtenido de La Word Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano,rtf>
- Rockwell, E. (2007). Capítulo VII Culturas. Nuevos sentidos de la experiencia escolar. En E. Rockwell, *Hacer escuela, hacer Estado. La Educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala. Zamora* (págs. 307-342). México: CIESAS, CINVESTAV.
- Rodríguez M., A. (Enero-Junio de 2005). Reflexiones sobre la intersección entre psicología y pedagogía en la formación de docentes. (D. d. Pedagogía, Ed.) *Revista ieRed: Revista electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]*, 1(2), 1-9. Obtenido de <http://revista.iered.org/v1n2/pdf/arodriguez.pdf>
- Saavedra, M. S. (2014). *Formación docente eficaz, Estrategia de investigación dialéctica interdisciplinaria*. Mexico, D.F.: Pax.
- Sánchez N., A. (2006). *Educación en valores interculturales (Tesis Doctoral, Universidad de Granada, España, Facultad de Ciencias de la Educación)*. Obtenido de <http://hera.ugr.es/tesisugr/16160125.pdf>

- Secretaría de Educación Pública, S. d. (20 de 01 de 2014). *Secretaria de gobierno*.  
Obtenido de [www.seg.gob.mx/wp-content/uploads/2014/08/CIRCULAR-01-2014-2015.pdf](http://www.seg.gob.mx/wp-content/uploads/2014/08/CIRCULAR-01-2014-2015.pdf)
- Secretaría, E. P. (13 de 02 de 2014). *Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros en Educación Básica en Servicio*.  
Obtenido de [www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/oferta-academica-12.pdf](http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/oferta-academica-12.pdf)
- Taylor, S. B. (1987). La observación participante en el campo. En R. Taylor S. J. y Bogdan , *Introducción a los metodos cualitativos de investigación* (págs. 50-99). Barcelona: Paidós.
- UNESCO. (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural*. Chile.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad y (de) colonialidad, Perspectivas críticas y Políticas. *Interculturalidad* (págs. 1-19). Florianópolis, Brasil: Ponencia para El XII Congreso ARIC, 29 de Junio.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuesta (Des) De el In-surgente, Re-exisitir y Re-vivir*. Obtenido de Universidad Andina Simón Bolivar; Departamento de Posgrado; Doctorado en Esutdios Culturales Latinamericanos (Ecuador): <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi=6EPTZaQB5fHZHjRuFSPHUEgzTr3Nu9SCOlVOTmp0D8ZlrQR7KHpFmGeg8i4EsXghHN6BbwCOFBa8s3feKGT8m8ovrtbUrrd9gjLrRngx0rGtuWlgDDo1MOxeiJ9KcmUsHHUA6b87EPCaMkqqZQrLF00XJaJWwFpfmkPtwZBbOdIBzN2xEujkvkifu3d3IDi6X9Au8cG>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales; Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. San Pablo Etna: Serie Pensamiento Decolonial.
- Williams, R. (2000). Introducción; cultura. En *En: Marxismo y literatura* (págs. 11-31). Barcelona: Península.
- Zapata S., C. (2007). *Los Intelectuales Indígenas piensan América Latina* (Vol. 2). (Q. Ortiz, Ed.) Quito, Ecuador: Ediciones Abya - Yala,. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55222591017> ISSN 0718-0586

A

n

e

x

o

s



## 1. Guiones de entrevista

### 1.1 Docente

La presente **entrevista** responde a las necesidades de recolección de información en torno a la investigación denominada “Interculturalidad: de la conceptualización a la práctica áulica” desarrollada en el marco de la Maestría en Estudios Culturales de la facultad de Humanidades de la UNACH, que actualmente curso.

La información recolectada servirá para identificar aquellos aspectos que los profesores viven como parte de su práctica áulica en ambientes de interculturalidad y que representan retos para su manejo y atención, con la finalidad de identificar líneas temáticas para el diseño de un plan de formación docente encaminado a la construcción de una práctica pedagógico intercultural que le posibilite ir reconociendo alternativas de atención a dichos desafíos.

|                           |                     |                      |          |
|---------------------------|---------------------|----------------------|----------|
| Datos personales          |                     | Fecha de entrevista: |          |
| <b>Nombre:</b>            |                     |                      |          |
| <b>Edad y genero</b>      |                     |                      |          |
| <b>Centro escolar</b>     |                     |                      |          |
| <b>Grados que atiende</b> |                     |                      |          |
| <b>Años de servicio:</b>  | <b>Organización</b> | <b>completa</b>      | <b>:</b> |
|                           | <b>Multigrado:</b>  |                      |          |

---

Formación docente:

- 
- ✓ ¿Qué líneas de formación le propone la SEP y Cuáles ha tomado?
  - ✓ ¿Qué Motivo su elección de esos temas?

- ✓ ¿Ha participado en cursos propuestos por instituciones que no pertenezcan a la SEP, en qué temas?
- ✓ ¿De los conocimientos adquiridos en los curso de formación cuáles ha integrado a su práctica docente y de qué manera? ejemplos
- ✓ Los cursos de formación que ha tomado, le han servido para su crecimiento personal, en qué sentido? Ejemplos

#### Interculturalidad y Diversidad:

#### Diversidad:

- ✓ ¿En alguna ocasión usted ha identificado diferencias de opiniones entre los estudiantes respecto a un tema revisado? ¿Qué hace usted ante ello?, ¿Cómo lo maneja?
- ✓ ¿Qué hace usted cuando los niños y/o niñas no se ponen de acuerdo para una actividad?
- ✓ ¿Cuándo los niños y las niñas expresan sus dudas en lengua materna, usted en que lengua les contesta?
- ✓ ¿Durante la clase, usted usa la lengua materna de los estudiantes?, puede explicar cuándo (ejemplo)
- ✓ ¿existe una diferencia entre la participación de las niñas y los niños?, ¿a qué cree que se debe?,
- ✓ ¿Cómo motiva a los estudiantes para que participen en clases? ¿Hace lo mismo para las niñas que para los niños?
- ✓ ¿Usted trabaja con equipos mixtos en las actividades escolares?, ¿qué hace cuando los niños no quiere integrarse?, ¿en quienes observa mayor resistencia para el trabajo en equipos mixtos?, ¿Cómo lo resuelve?

#### Empatía:

- ✓ ¿En qué momentos del día se involucra en las actividades con los estudiantes?,
- ✓ ¿Qué hace durante el recreo?,
- ✓ ¿Qué juegos realiza con sus estudiantes y en qué momentos del día?, ¿cómo se siente?
- ✓ ¿Qué hace cuando un niño y/o una niña no puede realizar la actividad?
- ✓ ¿Cuándo a algún niño y/o niña se le dificulta comprender las instrucciones para una actividad, Usted como lo resuelve, qué hace?
- ✓ ¿Qué hace cuando un niño y/o una niña se niega a realizar alguna actividad?, ¿cómo se siente?

---

### Comunicación abierta y activa:

- ✓ Si mientras usted explica las instrucciones de una actividad un niño y/o niña lo interrumpe, ¿usted qué hace y cómo se siente?
- ✓ ¿De qué temas le hablan los niños y las niñas?
- ✓ ¿Alguna vez alguno de sus estudiantes le han confesado algún secreto? ¿usted cómo se sintió?
- ✓ ¿Qué hace cuando algún niño o niñas le confiesa alguna travesura o algo que le paso en casa?

---

### Expectativas de aprendizaje hacia los estudiantes:

- ✓ ¿Cuáles son las actividades / materias que más se les dificultan a los estudiantes?
- ✓ ¿Usted cree que las instrucciones de las actividades son sencillas para que las entiendan sus estudiantes?
- ✓ ¿Cuántas veces usted explica los pasos para una actividad a los niños?
- ✓ ¿Qué hace cuando sus estudiantes no comprende las instrucciones?, ¿Cómo lo resuelve?
- ✓ ¿Qué actividades se les facilita a los estudiantes?
- ✓ Cuando propone una actividad nueva y los estudiantes se niegan a realizarla ¿usted cómo se siente y qué hace?

---

### Aceptación y valoración del otro:

- ✓ ¿Qué hace cuando alguno de los niños y/o niña llora en el salón y durante sus actividades? usted ¿cómo lo resuelve, cómo se siente?
- ✓ ¿Qué hace cuando alguno de los niños y/o niñas no realiza la actividad, explicando que su religión u otra aspecto no se lo permite?
- ✓ Que hace cuando un niño o niñas dice que tiene miedo y se niega a involucrarse en el ejercicio? ¿qué piensa que le pasa al menor?, ¿cómo lo resuelve?, ¿cómo se siente usted?
- ✓ ¿Cuándo los niños o niñas están haciendo mucha bulla, riendo a carcajadas y sin involucrarse en las actividades, usted que hace, cómo lo resuelve, y como se siente?
- ✓ ¿Cómo maneja cuando alguno de los niños o niñas se burla de sus compañeros?, ¿por qué cree que el niño o la niña se comporta así?

---

### Juicios y prejuicios:

---

- ✓ ¿Los niños y niñas se enferman seguido, a que cree que se debe esto, usted qué hace, y cuando tienen piojos? qué piensa al respecto
  - ✓ ¿Qué cree que le pasa a un niño y/o niñas cuando no comprende las instrucciones?, usted ¿Qué hace, cómo lo resuelve, cómo se siente?
  - ✓ Que cree que pasa cuando un niño y/o una niña se niega, a realizar la actividad?
  - ✓ Le ha ocurrido que alguno de los niños o niñas se niegue a hablar en español, usted ¿Qué hace, cómo lo resuelve, cómo se siente?
- 

### **Cambio Educativo:**

---

- ✓ Usted cree que existe la posibilidad de cambio educativo, ¿es necesario?
- ✓ ¿Qué entiende por cambio educativo para la interculturalidad?
- ✓ ¿Es posible el cambio educativo desde su mirada?
- ✓ ¿Ha pensado en alguna propuesta de cambio educativo desde su práctica educativa?
- ✓ ¿Qué cosas no cambiaría de su práctica educativa?
- ✓ ¿Cómo imagina su aula y su práctica educativa después del cambio? Ejemplos:  
roles                      docentes                      y                      de                      estudiantes.

## 1.2 Asesores Técnico Pedagógico

La presente **entrevista** responde a las necesidades de recolección de información en torno a la investigación denominada “Interculturalidad: de la conceptualización a la práctica áulica” desarrollada en el marco de la Maestría en Estudios Culturales de la facultad de Humanidades de la UNACH, que actualmente curso.

La información recolectada servirá para identificar aquellos aspectos que los profesores viven como parte de su práctica áulica en ambientes de interculturalidad y que representan retos para su manejo y atención, con la finalidad de identificar líneas temáticas para el diseño de un plan de formación docente encaminado a la construcción de una práctica pedagógico intercultural que le posibilite ir reconociendo alternativas de atención a dichos desafíos.

|                           |                                |                                  |  |
|---------------------------|--------------------------------|----------------------------------|--|
| Datos personales          |                                | Fecha de entrevista:     /     / |  |
| <b>Nombre:</b>            |                                |                                  |  |
| <b>Edad y genero</b>      |                                |                                  |  |
| <b>Grados que atiende</b> |                                |                                  |  |
| <b>Años de servicio:</b>  | <b>Organización completa :</b> | <b>Multigrado:</b>               |  |

---

### Formación docente:

- 
- ✓ ¿Qué líneas de formación le propone la SEP y Cuáles ha tomado?
  - ✓ ¿Qué Motivo su elección de esos temas?
  - ✓ ¿Ha participado en cursos propuestos por instituciones que no pertenezcan a la SEP, en qué temas?
  - ✓ ¿De los conocimientos adquiridos en los curso de formación cuáles ha integrado a su práctica docente y de qué manera? ejemplos
  - ✓ Los cursos de formación que ha tomado, le han servido para su crecimiento personal, en qué sentido? Ejemplos

---

### Interculturalidad y Diversidad:

---

- ✓ Que entiende por pedagogía intercultural
  - ✓ Como define, en sus propios términos, diversidad cultural en el aula multigrado
- 

### **Cambio Educativo:**

---

- ✓ ¿Qué entiende por cambio educativo para la interculturalidad?
- ✓ Usted cree que existe la posibilidad de cambio educativo, ¿es necesario?
- ✓ ¿Es posible el cambio educativo desde su mirada?
- ✓ ¿Ha pensado en alguna propuesta de cambio educativo desde su práctica educativa?
- ✓ ¿Qué cosas no cambiaría de su práctica educativa?
- ✓ ¿Cómo imagina un aula multigrado después del cambio? Ejemplos: roles docentes y de estudiantes.
- ✓ Es determinante la actitud docente para el cambio educativo, de qué manera determina esto

## 2. Guión de observación

### 2.1 Observación de la práctica áulica

La presente **entrevista** responde a las necesidades de recolección de información en torno a la investigación denominada “Interculturalidad: de la conceptualización a la práctica áulica” desarrollada en el marco de la Maestría en Estudios Culturales de la facultad de Humanidades de la UNACH, que actualmente curso.

La información recolectada servirá para identificar aquellos aspectos que los profesores viven como parte de su práctica áulica en ambientes de interculturalidad y que representan retos para su manejo y atención, con la finalidad de identificar líneas temáticas para el diseño de un plan de formación docente encaminado a la construcción de una práctica pedagógico intercultural que le posibilite ir reconociendo alternativas de atención a dichos desafíos.

|                           |                                |                                  |  |
|---------------------------|--------------------------------|----------------------------------|--|
| Datos personales          |                                | Fecha de entrevista:     /     / |  |
| <b>Nombre:</b>            |                                |                                  |  |
| <b>Edad y genero</b>      |                                |                                  |  |
| <b>Grados que atiende</b> |                                |                                  |  |
| <b>Años de servicio:</b>  | <b>Organización completa :</b> | <b>Multigrado:</b>               |  |
|                           |                                |                                  |  |

---

#### Formación docente:

- 
- ✓ ¿Qué líneas de formación le propone la SEP y Cuáles ha tomado?
  - ✓ ¿Qué Motivo su elección de esos temas?
  - ✓ ¿Ha participado en cursos propuestos por instituciones que no pertenezcan a la SEP, en qué temas?
  - ✓ ¿De los conocimientos adquiridos en los curso de formación cuáles ha integrado a su práctica docente y de qué manera? ejemplos
  - ✓ Los cursos de formación que ha tomado, le han servido para su crecimiento personal, en qué sentido? Ejemplos

---

### Interculturalidad y Diversidad:

---

- ✓ Que entiende por pedagogía intercultural
  - ✓ Como define, en sus propios términos, diversidad cultural en el aula multigrado
- 

### Cambio Educativo:

---

- ✓ ¿Qué entiende por cambio educativo para la interculturalidad?
- ✓ Usted cree que existe la posibilidad de cambio educativo, ¿es necesario?
- ✓ ¿Es posible el cambio educativo desde su mirada?
- ✓ ¿Ha pensado en alguna propuesta de cambio educativo desde su práctica educativa?
- ✓ ¿Qué cosas no cambiaría de su práctica educativa?
- ✓ ¿Cómo imagina un aula multigrado después del cambio? Ejemplos: roles docentes y de estudiantes.
- ✓ Es determinante la actitud docente para el cambio educativo, de qué manera determina esto.



### 3. Carta descriptiva del taller

**Taller vivencial: “Reflexionando en torno a la construcción de una práctica pedagógica intercultural, sustentada en valores”**

#### **Propósito**

##### **General:**

- Proporcionar a los Directivos de organización completa y multigrado elementos básicos para conocer, reflexionar y promover los valores, impulsando la convivencia escolar sana, pacífica y libre de violencia en respeto a la diversidad cultural, encaminada a la construcción de una práctica pedagógica intercultural.

##### **Propósitos**

##### **Específicos:**

- Revisar y reflexionar a partir de la propia experiencia educativa la convivencia en valores.
- Identificar los valores y conocer su significado y su implicancia en la promoción de la convivencia escolar en respeto a la diversidad cultural.
- Reconocer y valorar la importancia del trabajo colaborativo y en equipo como un medio para la creación de un ambiente de cordialidad y respeto.
- Reconocer los valores humanos como promotores de la estima y autoestima en los actores de la educación.

| TEMA                       | HORA          | ACTIVIDADES   | RECURSOS   |
|----------------------------|---------------|---|--|
| Encuadre y bienvenida      | 9:00-9:20     | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Bienvenida a los participantes por medio de la técnica de los saludos interculturales, iniciar con un saludo de la comunidad, del centro escolar.</li> </ul> <p>Se pide a los participantes que dramatizen diversos tipos de saludos y se les nombra, posteriormente la facilitadora pone música movida para que todos se muevan por el espacio de trabajo y a su indicación, nombrando el tipo de saludo; ellos saludaran al compañero con el que se encuentre de frente, continuando su caminata, la actividad se repite varias ocasiones.</p> <p>Se comenta la vivencia de usar diferentes saludos, saliendo de lo convencional.</p> <p>Ser Diferentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El facilitador da lectura a los Propósito del taller-interactivo y el compromiso de parte de los asistentes</li> </ul> | Aparato de música,<br>música alegre y movida   |
| <b>Convivencia escolar</b> |               | <p>Lectura grupal</p> <p>Entregar cuentos breves acerca de los valores y pedir a los equipos que los lean y compartan el valor por medio de una definición que ellos identificaran a partir de la lectura que les tocó .los comparten los equipos, comentando en que situaciones se presentaron y como eso puede ser una vivencia en el centro escolar,</p> <p>Por último los trabajos se colocan en una de las paredes del salón para que todos los consulten</p>  | <p>Lectura grupal</p> <p>Cuentos de valores</p> <p>Papel bond</p> <p>Plumones</p> <p>Maskin tape</p> |
|                            | <b>30 min</b> | <p><b>Formar 6 equipos</b></p> <p><b>Construir un cuento</b></p>  |  |

| RECESO                        |                        |   |  |
|-------------------------------|------------------------|---|--|
| Conoce tus valores            | 11:00-14:00<br>15 min. | <ul style="list-style-type: none"> <li>Dibuja la silueta de tu mano y escribe 5 de tus cualidades que estén relacionadas con los valores, comenta con tus compañeros que valores promueves más en la escuela.</li> </ul>  | Individual<br>Hojas blancas,<br>marcadores |
|                               | 15 min.                | <ul style="list-style-type: none"> <li>El facilitador recibe las hojas y al azar una a la que le da lectura, el grupo señala a quien le corresponde, la persona indicada negará o afirmará. Esta actividad se repite cinco veces, en plenaria se reflexiona como las actitudes de las personas reflejan los valores</li> </ul>  | Lectura                                    |
|                               | 20 min.                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Leer el texto "El placer de servir" Responder las preguntas</li> </ul>   | Copias de la lectura                       |
|                               | 50 min                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Leer, analizar, reflexionar y concluir como los valores de respeto, la responsabilidad, la solidaridad y la tolerancia, se pueden fomentar en la escuela (lectura anexa) elaborar un escrito con una propuesta de una actividad para desarrollar en el centro de trabajo en donde se fomenten los valores.</li> </ul>  | En equipo<br>Papel bond<br>Marcadores      |
|                               |                        | Llenar la hoja de autovaloración.   | Individual                                 |
| El acoso moral en la escuela  |                        |   |  |
| Que puede hacer la escuela... | 10 min.                | Reflexión grupal de la importancia que tiene que las personas se conduzcan en valores, no solo para el crecimiento personal, sino para el de los otros con los que convive  | 3 comentarios<br>Voluntarios               |
|                               | 20 min.                |   |  |
| Cierre de la sesión           | 14:00-15:00            | <p>Reflexionemos(la caja de besos)</p> <p>Petición opuesta, se entregan papelitos de un cuarto de hojas , se les pide que escriban algo que quieran solicitarle a un compañero( que se pueda entregar o hacer en ese momento)</p> <p>Bajo el esquema de:</p> <p>Yo _____solicito (pido) a _____que me.</p> <p>Los papelitos doblados se colocan en una caja y se revuelven. El facilitador da lectura a uno por uno, pero cambiando la petición por:</p> <p>En una hoja tamaño carta escriben, ¿Qué dejo? Y ¿Qué llevó?</p> |  |

**Registro fotográfico: Niños y niñas en sus escuelas, durante las actividades de lectoescritura.**







Docentes entrevistados y observación de la práctica pedagógica de aula



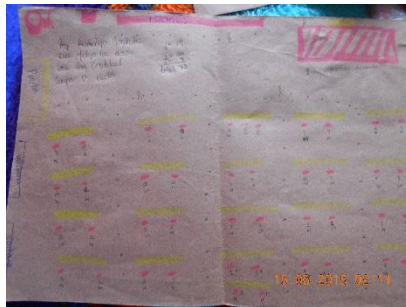
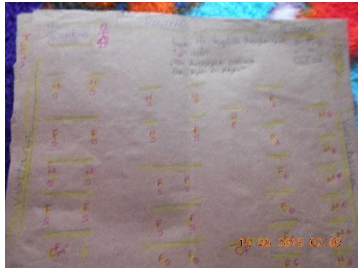




**Mapas de aula**

Distribución del mobiliario en los salones y ubicación de los niños y niñas por grados









Entrevista participativa con directivos y taller vivencial con docentes



