



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

**LA INTERCULTURALIDAD EN  
LAS ESCUELAS BILINGÜES Y  
LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL  
CONTEXTO EDUCATIVO  
INDÍGENA**

**T E S I S**  
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
**Maestra en Estudios Culturales**

Presenta  
**Fátima del Carmen Vázquez Benítez**

Director de tesis  
**Dr. Enrique Gutiérrez Espinosa**

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; Enero 2017





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



F-FHCIP-TM-016

AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS/MAESTRÍA

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas a 11 de enero del 2017  
Oficio No. CIP/012/17

C. Fátima del Carmen Vázquez Benítez  
Promoción: 4°  
Matrícula: 14061025  
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:

**LA INTERCULTURALIDAD EN LAS ESCUELAS BILINGÜES Y LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL CONTEXTO EDUCATIVO INDÍGENA.**

Se le autoriza la impresión de Siete ejemplares 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.
- Seis 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"



DRA. MARILÚ CAMACHO LÓPEZ  
COORDINADORA

POSGRADO DE HUMANIDADES  
CAMPUS VI  
COORDINACIÓN DE  
INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

C.c.p.- Expediente/Minutario.

Este trabajo fue realizado gracias al financiamiento que recibí como becario N°. 332276 de la Maestría en Estudios Culturales de la Universidad Autónoma de Chiapas, otorgado por el Consejo Nacional De Ciencia y Tecnología durante el periodo agosto 2014/2016 y a la Beca Mixta en el extranjero durante el periodo del 01 de abril al 31 de mayo 2016 en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Sede Guatemala.

## **Agradecimientos**

**A Dios** por ser el dador de la vida y dueño de la sabiduría, mi protector en todo momento. Convencida estoy que uno puede proponerse muchas cosas pero Dios es quien dispone todo.

**A mis padres:** Sebastián Vázquez Arcos y Carmen Benítez Díaz por sus oraciones constantes, el cariño y la confianza que siempre me han brindado. Gracias a su motivación y ejemplo puedo concluir un grado más de mis estudios académicos, a través de la presente tesis la cual la dedico especialmente a ustedes.

**A mis hermanitas:** Geny Christel Vázquez Benítez y Geny Giselle Vázquez Benítez por el amor y la admiración que siempre han tenido conmigo me han impulsado a crecer día a día tanto en mi persona como en el ámbito profesional.

**A una persona muy especial en mi vida:** mi futuro esposo Mirangel Peñate Díaz por levantarme los ánimos de perseguir y realizar todos aquellos sueños que un momento creí haberlos perdido. Gracias por tu amor, atención y celebrar conmigo cada triunfo logrado.

**A mi director de tesis:** el Dr. Enrique Gutiérrez Espinosa por la paciencia y la atención brindada durante la realización de la presente tesis. Gracias por sus consejos y por el conocimiento compartido.

**A la directora de la línea de investigación “Educación para la interculturalidad”:** la Dra. Rosario Chávez Moguel por su accesibilidad, su simpatía y afecto humano fueron sin duda una enseñanza que marcó

profundamente mi persona, gracias por la disponibilidad que siempre mantuvo en todo el trayecto de la maestría.

**Al director y docentes de la escuela primaria intercultural bilingüe “La constitución”:** el Mtro. Sebastián Vázquez Arcos, el profesor Miguel Sánchez Díaz, el profesor Abelardo Montejo Sánchez, la profesora Marcela Guzmán Díaz, el profesor Francisco Méndez Jiménez, el profesor Jeremías Gómez Moreno, el profesor Francisco Sánchez Arcos que me abrieron las puertas para poder llevar a cabo el trabajo de campo en dicha institución.

# ÍNDICE

<b>Introducción.....</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo 1. LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO .....</b>	<b>15</b>
1.1. Historia de la educación indígena en México .....	15
1.2 La política de educación intercultural bilingüe en México .....	28
1.3 Plan y programa de educación primaria 2011 desde un enfoque intercultural.....	30
1.4 Parámetros curriculares.....	34
1.5 Educación intercultural bilingüe en Chiapas .....	36
<b>Capítulo 2. PRÁCTICA DOCENTE DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL</b> .....	<b>39</b>
<b>2.1 El multiculturalismo y la concepción antropológica de interculturalidad .....</b>	<b>40</b>
2.1.1 Concepciones de cultura, identidad, diversidad y su politización .....	42
2.1. 2. El recurso de la cultura y la politización de los conceptos de cultura e identidad	47
<b>2.2 Aparato ideológico del Estado y escuela .....</b>	<b>51</b>
2.2.1 Estudios sobre sociología de la educación .....	56
<b>2.3 Educación Intercultural. La Perspectiva De La Unesco .....</b>	<b>59</b>
<b>2.4 La interculturalidad en el Sistema Educativo Mexicano .....</b>	<b>63</b>
2.4.1. La interculturalidad en la educación bilingüe.....	66
2.4.2 Educación para la interculturalidad en el medio indígena en México .....	68
<b>2.5 Interculturalidad con una mirada crítica .....</b>	<b>72</b>
2.5.1 Pedagogía decolonial de Catherine Walsh .....	75
2.5.2 Pedagogía crítica de Freire .....	77
<b>2.6 ¿Qué es la educación intercultural?.....</b>	<b>79</b>
<b>2.7 Modelos y enfoques de educación intercultural.....</b>	<b>81</b>
<b>2.8 Formación docente hacia la interculturalidad .....</b>	<b>84</b>
<b>Capítulo 3. EL PAPEL DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA</b> <b>PRIMARIA “LA CONSTITUCIÓN” Y SU RELACIÓN CON LA COMUNIDAD</b> .....	<b>87</b>
<b>3.1 El papel del consejo técnico y la participación de los padres de familia .....</b>	<b>88</b>
3.1.1 La participación de los padres de familia dentro de la institución escolar. ....	89
<b>3.2 Las concepciones de interculturalidad de los docentes .....</b>	<b>90</b>
<b>3.3 Desinterés de la asignatura de lengua indígena .....</b>	<b>92</b>
<b>3.4 La planeación de clase acorde a los intereses de los docentes y el curriculum</b> <b>oculto en la práctica docente de quinto y sexto grado.....</b>	<b>95</b>
3.4.1 La adecuación curricular en la planeación de clase.....	97
3.4.2 Estrategias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje .....	99
3.4.3 La comunicación de los docentes en el salón y el desuso de la lengua materna	101
del educando.....	

3.4.4 La participación de los alumnos en el interior del aula hacia la interculturalidad .....	102
<b>3.5 La incidencia familiar y religiosa en las participaciones de los alumnos (as).....</b>	<b>103</b>
3.5.1 El sentir ch'ol de los alumnos (as) de quinto y sexto grado .....	104
<b>3.6 El sentir de los docentes sobre su labor en el ámbito educativo.....</b>	<b>106</b>
3.6.1 Opiniones de los docentes sobre la reforma educativa .....	108
<b>Conclusiones .....</b>	<b>112</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>116</b>
<b>Anexo 1 .....</b>	<b>120</b>
<b>Anexo 2 .....</b>	<b>122</b>

## INTRODUCCIÓN

La educación que recibe el niño desde sus primeros años y durante su paso por la escuela primaria es determinante en su manera de percibir el mundo y define su postura dentro de la sociedad; por lo anterior, es importante también reconocer que durante la educación básica del niño, la práctica docente influye en gran manera en su proceso de formación; por lo que resulta importante conocer y analizar la manera como se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje y, en este marco, la práctica docente.

Es importante valorar la cosmovisión de los niños para su desarrollo en el ámbito local y mostrarles el panorama de manera global sobre cómo se piensa acerca de un tema, estimulándolos para reflexionar acerca de la existencia de una diversidad cultural en el mundo del que ellos forman parte, enseñándoles la importancia de respetarse de manera conjunta, para sensibilizarlos y desarrollen capacidades para la interculturalidad. De esta manera el docente permitirá que los niños vean las realidades del mundo de manera local y global.

También es importante retomar la cosmovisión de los niños en la práctica docente para que los alumnos le den un valor a su lengua, la historia de sus antepasados, las creencias que aun permean en su contexto, los valores adquiridos por sus padres, y así ellos puedan sentirse orgullosos por formar parte de un grupo

indígena y conozcan realmente lo que esto significa; es indispensable que ellos puedan ser tomados en cuenta dentro de su formación.

Los enfoques teóricos de las políticas curriculares de educación intercultural para todos y de educación intercultural bilingüe para los indígenas, distan mucho de la realidad que se vive en las escuelas. En términos de valorar la diversidad, la cultura y la identidad son vistas de manera folclórica y son escasas las metodologías pedagógicas para ofrecer oportunidades relevantes de aprendizaje para los niños y niñas indígenas.

La valoración de la cultura y la identidad no forman parte fundamental de la práctica de las escuelas. Los docentes tienen poca estima por la lengua y la cultura de las comunidades indígenas. Además, el currículo excluye las culturas de los contenidos y métodos y, en los casos en los que se incorporan contenidos culturales, se hace de manera folclórica y sin una visión de convivencia en la diversidad.

Por ello es de suma importancia el papel del docente dentro del aula, ya que el maestro debe tener la iniciativa de contextualizar los contenidos del programa en su plan de clase.

Es importante contextualizar los contenidos en el plan de clase del docente para que los niños puedan participar, opinar respecto al tema y así fomentar la participación respetando su cosmovisión y formar sujetos activos en la crítica de la realidad.

El objetivo general de la investigación es identificar la manera cómo se recupera la interculturalidad en la práctica docente de 5º y 6º grado para promover un proceso de enseñanza-aprendizaje donde el alumno sea partícipe dentro del aula y valore su identidad cultural.

Los objetivos específicos son caracterizar el perfil de los docentes y sus concepciones sobre la interculturalidad, identificar como los docentes retoman en

su plan de clase y ponen en práctica dentro del aula la interculturalidad y revisar el enfoque intercultural del plan y programa de educación primaria.

En el primer capítulo se mencionan los modelos educativos que han existido en el país; se da a conocer cómo, desde siempre, los indígenas han sido considerados un atraso para la nación y por ello se han creado programas para su formación e integración a la sociedad nacional. También se menciona el enfoque funcional de interculturalidad que suele utilizarse en los discursos políticos del Estado y en el modelo de educación vigente. En otro apartado, se mencionan las reformas curriculares que se han llevado a cabo en educación básica, partiendo del plan de 1993, y concluyendo con el plan y programa 2011 vigente en la actualidad.

En el último apartado se comenta la situación educativa que está atravesando el estado de Chiapas, las metas trazadas para alcanzar la denominada interculturalidad, la formación de los docentes, el compromiso y el trabajo que falta por hacer para poner en práctica la interculturalidad.

En el capítulo 2 se hace mención de la multiculturalidad que surgió a raíz de los movimientos indígenas en Latinoamérica, en los que se demandaba el reconocimiento y el respeto de los derechos de los grupos minoritarios, posterior a ello surgió la interculturalidad como proceso que implica el diálogo y la convivencia de los individuos que conforman la gran diversidad cultural.

Se mencionan también las diversas nociones de cultura e identidad términos que usualmente son utilizados a la hora de descifrar la llamada interculturalidad, con un enfoque esencialista.

Se retoma la interculturalidad crítica que plantea Catherine Walsh (2010) que toma como punto de partida la decolonialidad del sujeto que se refiere al proceso de desaprender lo impuesto y naturalizado, y con ello, intentar reconstruir una nueva forma de pensar. Cuestiona el modelo funcionalista de las políticas del

Estado que toma en cuenta la diversidad cultural que la justifica y al mismo tiempo la excluye.

Se hace mención del discurso romántico de la Unesco que retoma la interculturalidad bajo un enfoque esencialista donde se plantea el respeto y la preservación de los grupos indígenas como “patrimonio cultural de la nación”.

También se hace mención de las contribuciones de la educación intercultural vistas bajo una perspectiva crítica y de cambio que incluyen elementos como: el respeto, la democracia y participación de los sujetos.

Para concluir el capítulo segundo, se retoma la formación del personal docente encaminada hacia la interculturalidad y se explica de manera general, cómo se está retomando la interculturalidad en contextos indígenas.

Finalmente, en el capítulo 3 se presentan los resultados del trabajo de campo, la organización de la escuela, las concepciones teóricas que los docentes tienen acerca de la interculturalidad, cómo se está llevando a cabo la interculturalidad en el aula y su vinculación con la comunidad.

## **CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO**

La historia de la educación en México se ha caracterizado por sus constantes reformas curriculares que se han enfocado principalmente a la integración de los indígenas hacia los grupos mayoritarios para lograr una sociedad nacional homogénea.

Se analizara a detalle la transición del sistema educativo mexicano y como las políticas del Estado han repercutido en los planes y programas en el transcurso de los años.

Así también se detalla la concepción funcional de interculturalidad por parte del estado y las diversas leyes que entran en contacto con los planes de estudios existentes en la actualidad.

Así mismo se describe un panorama general del trabajo que los docentes realizan para alcanzar el objetivo principal de la interculturalidad.

### **1.1. Historia de la educación indígena en México**

La educación indígena en México siempre se ha enfocado a aquello que se considera que los indígenas deben saber. La Secretaría de Educación Pública (SEP) ha tenido el interés durante más de ochenta años de castellanizar, alfabetizar y homogeneizar a la población indígena.

A lo largo de los años se han implementado diferentes políticas de educación que tienen como objetivo lograr el desarrollo del país, por lo que a continuación se hará un breve recorrido histórico de la educación en México para conocer los cambios que han habido y las causas que orillaron el surgimiento de la política intercultural bilingüe, vigente en la actualidad.

En México, desde la conquista de los españoles en 1519, los indígenas han sido sometidos y obligados a respetar modelos establecidos por la cultura dominante marcándose rotundamente una línea abismal que separa según Boaventura de Sousa (2010) el ser y no ser, de esta manera el indígena es considerado como sujeto subalterno.

Los indígenas al ser vistos como sujetos irracionales, salvajes e idólatras, porque adoraban a muchos dioses, los españoles tuvieron como objetivo evangelizarlos y convertirlos a la religión católica. Desde entonces, se establece una relación de dominación previa a la castellanización. Para los españoles mediante la educación se lograría convertirlos completamente, y ésta siempre fue impartida y vigilada por los religiosos.

Por otra parte, Carlos V accedió a que el idioma español se utilizara para instruir y la lengua indígena para profundizar la conversión. En Tlatelolco se formaron los primeros sacerdotes indígenas, pero en 1555 se prohibió que los indígenas pudieran ordenarse; esto interrumpió su educación, ya que no tendrían campo para ejercer su sacerdocio.

Los jesuitas abrieron los colegios de San Gregorio donde los indígenas podían cursar estudios superiores. En el colegio seminario de la ciudad de México, casi la cuarta parte de los asistentes fueron indígenas hijos de caciques. Fueron los jesuitas quienes implantaron en la Nueva España su devoción a la virgen de Guadalupe que habría de convertirse en emblema de la nación.

A mediados del siglo XVI se prohibió la enseñanza en lenguas indígenas y se decretó la castellanización forzada de todos los habitantes del país. Se promovió la enseñanza exclusivamente del español; la ciencia y la filosofía habrían de ilustrar al indígena sobre su condición y mostrarles los beneficios de la cultura dominante.

Las escuelas de primeras letras y oficios tenían como objetivo socializar a los nativos, se formaba a los alumnos para los cargos y necesidades de sus comunidades, se fomentaba la obediencia y la conformidad. Las comunidades indígenas debían financiar sus propias escuelas de primeras letras con recursos de la caja de la comunidad, y desde 1691 y hasta mediados del siglo XIX cada comunidad pagaba a su maestro. En 1803 había en México 467 escuelas de arzobispado y se presenciaba una devastadora desigualdad entre la población. La colonia había operado con leyes diferentes para razas y castas.

Los indígenas se dedicaban a la agricultura, y eran jornaleros en minas y haciendas, mientras tanto los españoles podían ocupar puestos eclesiásticos y administrativos. Los indígenas y criollos estaban restringidos a ocupar dichos cargos, por lo que comienza un ambiente de pugnas entre criollos y la corona, ilustrados, pobres y desempleados.

La influencia de la revolución francesa motivó la independencia del país y en diciembre de 1810, el padre Hidalgo decreta la abolición de la esclavitud, la restitución de las tierras a los pueblos y la derogación de las categorías de indígena, mestizo y casta, otorgándoles a la población igualdad ante la ley. Tal decreto sería corroborado por Morelos en sus cartas “sentimientos de la nación” donde sobresale la urgencia de una educación para el pueblo.

El nuevo país soberano debía ser uno solo: con un idioma, una ley generalizada, una educación sistemática y unificada, una moral cívica que hiciera de todos sus habitantes ciudadanos dignos y responsables. Las reformas educativas sustituyen la moral religiosa por el civismo, la patria se convierte en el

foco de atención, se resalta el orden y la lealtad a las autoridades, la obediencia de la ley y el sacrificio de la nación.

Redefinir un país hecho de diferentes republicas y pueblos, sin unidad lingüística ni jurídica, fue el primer paso para la construcción del México independiente. La parcelación en pueblos, la división en castas, las dispersión del espíritu nacional en distintas culturas debían de amalgamarse en un conjunto regido por leyes. El afán de legislar y educar consumen los esfuerzos de los distintos gobiernos que nunca alcanzan a llevar a la práctica los proyectos para transformar a los habitantes del país indios a no indios (Ramírez, 2006, p.55).

En 1833, Valentín Gómez Farías emprende una reforma educativa que intenta acabar con el anterior monopolio del clero sobre las instituciones educativas: decreta la educación libre, laica y universal. Crea la Dirección General de Instrucción para el Distrito Federal y sus territorios con un grupo de intelectuales como Quintana Roo, Mora y Zavala entre otros. A través de esta dependencia se pretenden unificar programas, contenidos y reglamentos dando particular importancia a la enseñanza primaria y a la formación de profesores; Farías fue el primero en proponer que su dirección designara los textos utilizados y en considerar que la misma institución debía ocuparse de los monumentos de arte e historia nacional.

En 1857 el Artículo Tercero Constitucional, vigente hasta nuestros días, promulga la enseñanza libre; se reafirma su carácter laico, ilustrado, universal, obligatorio, científico y, sobre todo se asume como responsabilidad del estado. En 1850, 88% de los niños no tenían acceso a la educación debido al incumplimiento del Estado.

En 1861, tras la guerra de tres años, se dicta la Ley para Instrucción Pública, que otorga al gobierno federal la responsabilidad sobre la educación en todo el país. Los nuevos planes de estudio de instrucción primaria elemental contenían: materias de moral, lectura, leyes, escritura y matemáticas.

Ignacio Ramírez, Secretario de Justicia e Instrucción Pública en 1866, se ocupó especialmente de los indígenas; debía incorporarse al indígena a la vida nacional por medio de la educación, comenzando por enseñarles en su propia lengua en las escuelas públicas.

En 1867, Juárez entra a la ciudad de México y organiza una comisión para discutir nuevamente la Ley de Instrucción. Esta comisión, formada por Gabino Barrera juntamente con un grupo de especialistas, redacta la ley orgánica, donde estipula que la escuela deberá enseñar el respeto de la constitución y sus leyes. La instrucción será gratuita y obligatoria; el método será didáctico, la enseñanza objetiva y la educación integral, para terminar con las recitaciones y memorización. Dicha ley no se aplica en forma consistente si no hasta 1877, con Díaz en el poder.

En 1889 se convoca al Primer Congreso de Instrucción para hacer programas oficiales comunes en todas las escuelas. Los positivistas, quienes durante las dos décadas anteriores reproducen las corrientes filosóficas europeas, ahora las regionalizan, declarando que solo a través de la ciencia podrían diagnosticarse y atacarse los problemas nacionales.

Por primera vez se plantea un proyecto unitario y completo de reformas que afectan a la enseñanza y a las escuelas. Los nuevos métodos consideran que la educación va más allá de la anterior enseñanza e instrucción basadas en la memorización; de tener un método riguroso, integrado y sistemático: a partir de ahora se le llamará educación y no instrucción. Será para formar ciudadanos pensantes y promotores del progreso, al mismo tiempo dándole un alma nacional al país.

La contradicción entre las posibilidades materiales de darles educación a los indígenas, sus condiciones y los planes de estudio fueron el motivo de la discusión. No hubo un solo intelectual que no opinara al respecto: hubo posturas evolucionistas, integracionistas, exterminadoras y asimiladoras.

Justo Sierra responde que pasar por alto a una parte de la población por su ignorancia, es faltar a la democracia, a la universalidad de la ley. Reprimir las aspiraciones del pueblo es hundirlo aun más a la inferioridad.

Para resolver la urgente necesidad educativa se pretendió una nueva modalidad: la educación rural. Maestros sin título con sueldos bajos y con poca preparación se ocuparon de la educación rudimentaria en haciendas, rancherías y pueblos y confrontaban problemas graves como la falta de vías de comunicación, de recursos y una diversidad de lenguas y costumbres. La educación rural dependía de los estados. Se propuso una modalidad de maestros ambulantes que enseñaran español y agruparan a los niños en colonias de alumnos. La prioridad era castellanizar. En 1908 había en México 12,086 escuelas primarias.

La escuela de estudios preparatorios fue el gran proyecto de los positivistas; a partir de esta se pretendía planificar la nación y diseñar toda la política educativa: la educación que forma ciudadanos, define el ser y el alma de la nación. Su sustento eran las matemáticas, la lógica, y las ciencias naturales consideradas como incuestionables. Los positivistas tuvieron en sus manos la escuela preparatoria y persistieron en su misión, solo se interrumpió cuando fueron cuestionados por sus alumnos, entre ellos destacan Alfonso Caso, José Vasconcelos, Alfonso Reyes, Alfonso Cravioto y Pedro Henríquez Ureña.

En 1905 se crea la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, siendo el primer secretario de esta dependencia Justo Sierra; la nueva institución permitiría la aplicación en todos los estados, programas y planes de estudios únicos para hacer verdaderamente nacional y obligatoria la educación en todo el territorio.

Con la Revolución, los sectores medios y populares alcanzan el poder y se da un cambio radical; la lucha y la discusión se centran en el reconocimiento de los derechos agrarios y de los trabajadores, el reacomodo de clases y la nueva distribución del poder. En 1910, 18.5% de los mexicanos eran analfabetos.

Hasta la Revolución, los indígenas fueron considerados un lastre, un peso; había llegado ahora el momento de plantear la reconciliación y el equilibrio entre todos los miembros de una misma nación. La discusión trató, durante las primeras décadas del siglo, sobre si debía haber segregación y una educación específicamente indígena o bien una sola educación para todos.

Emilio Rabasa, a su vez opinaba: “antes de enseñarle a leer, es necesario libertar al indio de sus propias miserias y de las que le cria la clase superior que le rodea”, la lectura y la escritura no son conocimientos en si sino medios para adquirir conocimientos y para transmitir las ideas. Un indio que sepa leer y escribir no ha ganado nada con ello; a la par debe construirse los caminos hacia las escuelas, solo se podrá civilizar y educar (Ramírez, 2006, p.99).

En 1911 Díaz y su ministro de educación, Jorge Vera Estañol, promueven la fundación de escuelas rudimentarias donde se enseñaría a los niños a hablar español, leer, escribir y ejecutar las operaciones aritméticas fundamentales. La escuela rudimentaria funcionaría independientemente de la escuela elemental y tendría dos años de duración. Se propuso dar incentivos de vestidos y alimento a los alumnos para que asistieran.

León de la Barra nombra Secretario de Instrucción Pública a Alberto Pani, quien considera que las escuelas rudimentarias son ajenas a la realidad e irrealizables por la diversidad lingüística y la falta de recursos; considera que existe un error de planteamiento de dichas escuelas, porque los alumnos nunca tendrán la oportunidad de aplicar aquello que aprenden. En 1912 promueve una encuesta para demostrar la inutilidad de las escuelas rudimentarias.

En 1917 desaparece la Secretaria de Instrucción Pública creada por Justo Sierra tras doce años de funcionamiento. Adolfo de la Huerta, durante su interinato, otorgó a la universidad la potestad de vigilar y planear toda la educación nacional y trazar las políticas educativas del gobierno.

Vasconcelos evoca la redacción de una ley para la creación de la nueva secretaría que se ocupara de la educación en todos sus niveles, y también de la difusión y promoción de dicha ley, pues para promulgarse requería la aprobación de las cámaras de todos los estados de la república. En 1920 y 1921 hizo giras a lo largo y ancho de los estados de la república promoviendo su proyecto. Entre las tareas que debía de cumplir la secretaría era salvar a los niños, educar a jóvenes, redimir a los indios, ilustrar a todos y difundir una cultura generosa y enaltecedora ya no de una casta, sino de todos los hombres.

El decreto de la creación de la Secretaría de Educación Pública fue el 28 de septiembre de 1921. José Vasconcelos, en calidad de Secretario de Educación durante el periodo presidencial de Álvaro Obregón, concentra y unifica los proyectos y programas; se encarga de racionalizar y centralizar gastos y administración, aunque los gobiernos mantengan sus propias escuelas. El enorme éxito de la política de Vasconcelos corresponde a varios factores: la relativa pacificación del país, el auge económico, un importante porcentaje del presupuesto dedicado a la educación, enorme entusiasmo y una dirección clara.

La secretaría se dividió en varios departamentos. El departamento escolar tendría como tarea la creación de más escuelas de varios tipos: rural, primaria y vocacional. El departamento de publicaciones y bibliotecas fue una innovación sin precedente; uno de los problemas era la falta de libros de texto. Se creó la Sociedad de Autores Didácticos para la producción de libros escolares.

Vasconcelos siempre se opuso a la separación de las escuelas para indígenas y las escuelas rurales, bastaba sacar a los indígenas de su anacronismo histórico y organizativo, liberarlos de la tiranía, crearles nuevas necesidades, hacerlos partícipes del nuevo pacto nacional para solucionar sus problemas. La educación rural llegó a lugares nunca antes atendidos; su misión fue mejorar la economía y desarrollar las potencialidades comunitarias.

Las misiones comienzan en 1923 con 112 misioneros y 578 maestros, se hicieron oficiales hasta 1926. Cada misión estaba formada por un jefe, un maestro de asignaturas, un trabajador social, un experto en higiene, profesores de música, educación física y métodos de enseñanza. En 1924 habían alfabetizado a medio millón de indios, además de comprometerse en su defensa y protección denunciando arbitrariedades y conflictos.

El modelo y la estructura creados por Vasconcelos se prolongan e influyen en las políticas educativas cuando menos durante las dos siguientes décadas; se ahondan algunas propuestas y se avanza cuantitativamente en la misma dirección, dando gran impulso a la educación rural. La educación rural atendió escuelas rurales, casas del pueblo, escuelas agrícolas, escuelas prácticas a donde asistían los hijos de militantes agraristas, cristeros, pequeños propietarios, rancheros, indígenas y jornaleros.

En los tiempos de Calles era bien distinto al de Obregón: la crisis económica mundial trajo aparejada una crisis educativa nacional. Calles nombra como Secretario de Educación a Puig Casauranc. La SEP asume la responsabilidad de unificar la política educativa y sus métodos. La educación indígena no fue distinta de la rural, y a ésta última se dedicó la mayor parte del esfuerzo gubernamental, dándole un carácter integral y nacionalista. El periodo presidencial de Calles se caracteriza por la definición de políticas educativas, se hacen reformas para la capacitación masiva de profesores; se promueve el ahorro escolar y la formación de cooperativas.

Cárdenas resultó electo presidente en julio de 1934, promete la laicidad y llevar la educación en todas partes. Se reforma el Artículo Tercero y la educación se proclama socialista y exclusiva del estado, quien se adjudica además la potestad de supervisar todas las escuelas particulares. Tras la ruptura entre Calles y Cárdenas hay una recomposición del gabinete; García Téllez pasa de educación a

gobernación, Gonzalo Vázquez Vela ocupa la SEP y crea el sindicato de trabajadores de la enseñanza. En 1936 se crea el departamento de educación indígena dentro de la SEP, dirigido por Carlos Basauri. Su función consistía en examinar los problemas de los indígenas y las maneras de resolverlos. La primera reunión de folólogos y lingüistas, en 1939, se sostiene que los problemas del indio son esencialmente económicos.

En 1944 como parte de la campaña nacional de alfabetización se imprimen cartillas en tarahumara, maya, tarasco, otomí, náhuatl y se crea el Instituto de Alfabetizadores Monolingües. En 1945 se reforma nuevamente el Artículo Tercero: la educación debe desarrollar armoniacamente todas las facultades del ser humano y fomentar en el amor a la patria.

El INI (Instituto Nacional Indigenista), fue creado en 1948 por indigenistas, políticos y estudiosos de la problemática indígena durante el periodo presidencial de Miguel Alemán para dar finalmente una solución del estado al problema del indio mediante un organismo específicamente diseñado para atender su rezago de manera integral. Alfonso Caso fue nombrado subdirector y fungió como tal durante muchos años.

Adscritos al INI, los indígenas ya no serían atendidos fragmentariamente a través de diversas secretarías; las dependencias podrían proponer acciones nacionales y en lo que afecta a los indígenas, se limitaría a apoyar las acciones propuestas por el instituto y el ejecutivo, de quien dependía directamente.

Los centros coordinadores indigenistas debían operar en zonas de refugio y comenzaron a funcionar en 1951. El primero estuvo en Chiapas y el segundo en Chihuahua. La labor educativa era diferente a la propuesta anteriormente por la dirección de asuntos indígenas: incluía internados, formación de promotores culturales y de agentes sanitarios así como de prácticas agrícolas.

El centro coordinado Tseltal-tsotsil tuvo 30 internados para la castellanización y la capacitación de promotores. Había en Chiapas unas cuantas escuelas rurales federales o estatales con primeros grados que se integraron al nuevo sistema. En las nuevas escuelas hubo mucha deserción y poca asistencia; en 1952 había 60 escuelas donde los docentes eran 65 maestros ladinos y solo cuatro bilingües. Se enseñaba a leer y a escribir en lengua materna, español oral y recursos elementales para preparar el ingreso de los alumnos a la escuela rural más cercana. En Chiapas los finqueros se opusieron a la educación indígena.

A diferencia de lo ocurrido en Chiapas, en Chihuahua si hubo inscripción de alumnos pero faltaron maestros; los pocos que se formaron desertaron y los que venían de fuera no pudieron adaptarse ni aprender el tarahumara.

En las comunidades más aculturadas tuvieron un poco más de éxito. La falta de apoyo de las dependencias comprometidas con los centros fue otro de los motivos para el fracaso del proyecto.

Aguirre Beltrán consideró indispensable la alfabetización y enseñanza en lengua indígena. Los métodos propuestos para el programa educativo de los centros coordinadores indigenistas deberían contar con la aprobación de la comunidad; tomar en cuenta la experiencia cultural del alumno y las necesidades de la comunidad para evitar el analfabetismo funcional.

En 1964 se promulga una educación única que iguala con la educación rural y la urbana, con la variante de profesores hablantes de lengua indígena en las poblaciones que lo requirieran; se inició entonces el proyecto de promotores indígenas y la dirección general de internados de primera enseñanza y educación indígena.

Con la descentralización educativa que se impulsó durante el periodo presidencial de Echeverría, se creó la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, con escuelas albergue, centros de integración social,

promotores culturales y maestros bilingües que se ocuparían de la educación de niños y adultos; hubo 23 mil niños inscritos en estas escuelas albergues. En 1975 se crean las aulas móviles y 400 salas de lecturas.

En 1971 se crea el CONAFE, que con el tiempo se evocara a la educación comunitaria y más tarde a atender la educación comunitaria indígena.

La asociación nacional de profesionistas indígenas bilingües proponen en 1976 la implantación de una educación bilingüe bicultural, que coadyuvara a la liberación de los indígenas. La SEP incorporó el desarrollo equilibrado de las dos lenguas y el conocimiento de la cultura indígena a la par de la cultura nacional.

En 1992, año de grandes movilizaciones indígenas, se modifica el Artículo Cuarto de la Constitución para reconocer el carácter multicultural y multilingüe de nuestra nación. De allí, se deriva la legislación que ordena el uso de lenguas y culturas indígenas en la educación.

En 1994 el CONAFE comienza a impartir educación bilingüe comunitaria en 8 estados. El modelo del CONAFE también llamado PAEPI (Proyecto de Atención Educativa a la Población Indígena) permite a las comunidades indígenas la apropiación y participación de los procesos educativos y al hacerlo, lo distingue de la propuesta educativa comunitaria en español. En 1997, con un nuevo currículum, la educación pasa a ser bilingüe intercultural, para así favorecer el diálogo entre culturas.

En 1997 la educación primaria destinada a poblaciones indígenas cambia su denominación, de educación bilingüe bicultural, a educación intercultural bilingüe. En el año 2001, con la administración actual, se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, que por primera vez plantea la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas a todos los niveles educativos (Schmelkes, 2013, párr. 3-4).

En este contexto, destaca el movimiento del EZLN en Chiapas. En 1996 comienza el proyecto educativo “semillitas del sol”. En 2003 se procede a la expulsión pacífica de profesores no solidarios con el EZLN y a la toma de las instalaciones de la SEP en los territorios zapatistas.

En la entrevista realizada en febrero del 2004 el encargado de la SERAZLN define el principio de las escuelas: educar produciendo y educar aprendiendo. Se imparte una educación para la liberación; las guías de trabajo se elaboran en consulta con ancianos, hombres, mujeres y jóvenes para recuperar los valores históricos de los antepasados y la conciencia de la lucha (Ramírez, 2006, p.187).

La educación en escuelas primarias zapatistas se definió como una educación integral y crítica liberadora para la transformación.

En marzo del 2003 se aprobó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y la Reforma a la Fracción Cuarta del Artículo Séptimo de la Ley General de Educación. Dicha ley reconoce y protege los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, además de promover el uso y desarrollo de las lenguas indígenas.

Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos (Diario Oficial de la Federación, 2003, p.3).

Con la reforma del Artículo 7º de la Ley General de Educación se establece que los hablantes de lenguas indígenas tienen el derecho a recibir educación. También establece que las niñas, niños y adolescentes que pertenezcan a un grupo indígena tienen derecho a disfrutar libremente de su lengua, cultura, usos, costumbres, religión, recursos y formas específicas de organización social.

Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español (Diario Oficial de la federación, 1993, p.2).

Los alumnos y alumnas indígenas tendrán derecho de recibir una educación en su lengua materna, tendrán conocimiento sobre los derechos lingüísticos hacia los hablantes de otras lenguas distintas al español y el reconocimiento de la diversidad cultural del país.

## **1.2 La política de educación intercultural bilingüe en México**

La educación intercultural bilingüe surge a raíz del reconocimiento de la diversidad cultural y la necesidad de propiciar, desde la escuela, el diálogo de saberes, lenguas, valores y de las distintas visiones del mundo.

El reconocimiento a la diversidad cultural se origina a partir de movilizaciones sociales en cada región del mundo, por ejemplo en Europa, el fenómeno migratorio ha sido el detonante social; en el caso de América Latina, se origina a partir de la lucha sostenida por los pueblos originarios frente a los distintos procesos de dominación que han padecido a partir de la colonización europea.

Las políticas y los fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) estipula las bases conceptuales de la interculturalidad y el enfoque pedagógico de la práctica educativa para los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública es la encargada de poner en marcha las líneas de acción para el cumplimiento de ésta.

La educación intercultural bilingüe tiene como objeto formar individuos para que, lejos de imponer los valores propios sobre los ajenos, sean capaces de

participar de manera autónoma en diálogos interculturales que faciliten la construcción de valores compartidos a fin de lograr la convivencia armónica y la justicia.

La EIB busca la formación de un bilingüismo equilibrado al echar mano de la competencia bilingüe individual para alcanzar, equitativa y aditivamente, destrezas comunicativas tanto en la lengua materna como en la segunda, atendiendo a todos sus componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua (Secretaría de Educación Pública, 2004, p.53).

La EIB se inscribe en un modelo de bilingüismo para la conservación y desarrollo de las lenguas indígenas, privilegia la situación sociolingüística de la región y el derecho a ser educado en la lengua materna, adaptándose a las realidades sociolingüísticas de las comunidades educativas.

Los propósitos del modelo educativo son: lograr que los alumnos obtengan un aprendizaje significativo, sean capaces de comprender la realidad tomando en cuenta las diversas prácticas culturales existentes, valorar el conocimiento del grupo social en el que se encuentren adscritos, desarrollar la competencia comunicativa en la forma oral y escrita en la lengua materna del estudiante, así también en español. Los alumnos y alumnas deberán conocer la realidad multicultural y multilingüe del país.

Por otra parte, los enfoques teóricos de las políticas curriculares de educación intercultural para todos y de educación intercultural bilingüe para los indígenas distan mucho de la realidad que se vive en las escuelas. En términos de valorar la diversidad, la cultura y la identidad, son vistas de manera folclórica y son escasas las metodologías pedagógicas para ofrecer oportunidades relevantes de aprendizaje para los niños y niñas indígenas.

El currículo se aplica homogénea e insensiblemente a las distintas realidades culturales que se viven en el país. La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) ha concentrado su tarea en desarrollar la adecuación y flexibilización de la

propuesta curricular nacional a la realidad de estas comunidades, pero admite que aún falta mucho por hacer para consolidar una oferta que satisfaga efectivamente las necesidades educativas derivadas de las características y condiciones culturales y lingüísticas de la población indígena.

La valoración de la cultura y la identidad no forman parte fundamental de la práctica de las escuelas. Los docentes tienen poca estima por la lengua y la cultura de las comunidades indígenas. Además, el currículo excluye las culturas de los contenidos y métodos y, en los casos en los que se incorporan contenidos culturales, se hace de manera folclórica y sin una visión de convivencia en la diversidad.

Desde 1993, la educación indígena tiene los mismos contenidos que las escuelas regulares y los contenidos étnicos que se introducen dependen de la iniciativa y capacidad 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 cada docente (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, 2005, p. 445).

Es importante conocer el rol que desempeña el docente dentro del aula, el maestro debe tener la iniciativa de adecuar los contenidos del programa en su plan de clase tal como lo estipula el Artículo 38 de la Ley General de Educación.

La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios (Diario Oficial de la Federación, 1993, p.18 ).

### **1.3 Plan y programa de educación primaria 2011 desde un enfoque intercultural**

En el plan de estudios de 1993, no se alude a la interculturalidad de manera específica, se centraba en el desarrollo de habilidades asociadas al dominio de la

lectura, la escritura y la expresión oral y el desarrollo de las habilidades matemáticas; buscaba lograr de manera eficaz el aprendizaje de la lectoescritura, la formación de lectores reflexivos y el desarrollo del razonamiento matemático a partir de situaciones cotidianas.

Las ideas que se pueden rescatar en este plan de estudios sobre la interculturalidad se vinculan hacia el aprecio y la práctica de valores en la vida personal y la convivencia social; que los alumnos y alumnas tuvieran el conocimiento de sus derechos y deberes, la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.

La interculturalidad, no era un propósito en sí mismo, sino como un elemento que podría favorecer la convivencia entre grupos con diferentes cosmovisiones culturales y de contextos diferenciados.

En el 2009 la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) culmina un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la educación básica que inició en 2004 con la reforma de educación preescolar, continuó en 2006 con la de la educación secundaria y en 2009 con la de educación primaria.

México debe su riqueza cultural y su carácter distintivo como pueblo único en el mundo a la herencia formidable de sus pueblos originarios. Su rico patrimonio en lenguas, arte y cultura convierten a México en una de las naciones latinoamericanas con mayor legado y población indígenas. El profundo carácter mestizo de la nación mexicana sólo puede explicarse por el pasado milenario y el presente enriquecedor de sus pueblos y comunidades indígenas (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2007, p.199).

Se analiza la incorporación de la diversidad y la interculturalidad en el nivel de educación primaria. La interculturalidad se plantea como uno de los retos para llevar a la práctica el currículo, centrarse en la comprensión actores de los diversos grupos culturales y lingüísticos, que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida.

Debido a la importancia de la educación, en México, se promueve el cambio curricular para articular la educación básica en el marco de la RIEB bajo el enfoque de competencias. La integración de los niveles preescolar, primaria y secundaria se visualiza como un trayecto formativo en el que haya consistencia entre los conocimientos específicos, las habilidades y las competencias con el propósito de sentar las bases para enfrentar las necesidades de la sociedad futura, se busca hacer corresponder los planes con los actuales cambios sociales, culturales y científicos.

La concepción de competencia que sustenta la RIEB, es la de competencias para la vida, que implica la movilización de los saberes para la resolución de situaciones problemáticas de la vida académica pero también de la vida cotidiana; es decir, implica el enlace de saberes, conceptos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y estrategias, entre otros, a fin de enfrentar de manera adecuada los diversos retos que la cotidianidad nos presenta.

Uno de los cambios significativos, en la RIEB, es que puntualiza el perfil de egreso de los alumnos de educación básica, al considerar que las competencias son un horizonte, que no se alcanzan en un nivel determinado en la vida de los individuos, es un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida; en este perfil de egreso, se concretan las competencias interculturales y de convivencia que se construyen en la formación básica.

La RIEB y, en particular el Plan de Estudios 2011, representa un avance significativo en el propósito de contar con escuelas mejor preparadas para atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante. Reconoce, como punto de partida, una proyección de lo que es el país hacia lo que queremos que sea, mediante el esfuerzo educativo.

El sistema educativo nacional deberá fortalecer su capacidad para egresar estudiantes que posean competencias para resolver problemas; tomar decisiones; encontrar alternativas; desarrollar productivamente su creatividad; relacionarse de forma proactiva con sus pares y la sociedad; identificar retos y

oportunidades en entornos altamente competitivos; reconocer en sus tradiciones valores y oportunidades para enfrentar con mayor éxito los desafíos del presente y el futuro; asumir los valores de la democracia como la base fundamental del estado laico y la convivencia cívica que reconoce al otro como igual; en el respeto de la ley; el aprecio por la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos y la apertura al pensamiento crítico y propositivo (Secretaría de Educación Pública, 2011, p.9).

La Secretaría de Educación Pública, en teoría valora la participación de las y los docentes, las madres y los padres de familia, y toda la sociedad en el desarrollo del proceso educativo, por lo que les invita a ponderar y respaldar los aportes del Plan de Estudios 2011.

La RIEB es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso.

Se requiere dar nuevos atributos a la escuela de educación básica, particularmente a la escuela pública, como un espacio capaz de brindar una oferta educativa integral, atenta a las condiciones y los intereses de sus alumnos, cercana a los padres de familia, abierta a la iniciativa de sus maestros y directivos, y transparente en sus condiciones de operación y en sus resultados.

También pretende favorecer la educación inclusiva, a los estudiantes con necesidades especiales, y en el respeto a la pluralidad lingüística y cultural del país. Así también transformar la práctica docente teniendo como centro al alumno, para lograr el aprendizaje esperado y significativo.

La dimensión nacional permite una formación que favorece la construcción de la identidad personal y nacional de los alumnos, para que valoren su entorno, y vivan y se desarrollen como personas plenas. Por su parte, la dimensión global refiere al desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de su vida (Secretaría de Educación Pública, 2011, p.25).

El Plan de Estudios 2011 reconoce que la equidad en la educación básica constituye uno de los componentes irrenunciables de la calidad educativa, por lo que toma en cuenta la diversidad que existe en la sociedad y se encuentra en contextos diferenciados. En las escuelas, la diversidad se manifiesta en la variedad lingüística, social, cultural, de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizaje de la comunidad educativa.

Para poder cumplir de manera real lo estipulado en el Plan de Estudios 2011, es indispensable que el docente encarne de manera reflexiva el significado del reconocimiento de diversidad cultural e interculturalidad, para poder realizar posteriormente actividades en el aula que conlleven a la interculturalidad, a través del curriculum oculto, fomentar la existencia de la diversidad cultural para acabar con la discriminación racial y de género que se vive en la actualidad.

#### **1.4 Parámetros curriculares**

Los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural de los Niños y Niñas Indígenas de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) establecen el uso de la lengua materna como lengua de instrucción y como objeto de estudio. Por ello, desde 1994, se exige su evaluación en la boleta de calificaciones.

Debido a que la asignatura de Lengua Indígena no estaba considerada como parte de los Planes y Programas de Estudio de la Educación Básica, ni se contaba con contenidos curriculares definidos para su enseñanza. Se crea un documento llamado parámetros curriculares, los cuales especifican los propósitos, enfoque, contenidos y lineamientos didácticos y lingüísticos necesarios para la enseñanza de la Lengua Indígena como objeto de estudio.

En el documento parámetros curriculares (2008) se estipulan los propósitos de la asignatura de Lengua Indígena que a continuación se mencionan: fortalecer la

seguridad en el uso de la lengua materna, desarrollar en los niños y niñas su autoestima, autonomía y capacidad para expresar opiniones y puntos de vista sobre asuntos que les competen y les afectan.

Concientizar a los alumnos y alumnas del papel de su lengua materna en el contexto de la diversidad lingüística del país y del mundo. Fomentar el pluralismo lingüístico y cultural; para combatir la discriminación contra la población indígena, y para propiciar la difusión de enfoques interculturales en las prácticas educativas.

El docente deberá promover el uso de la lengua materna, impartir las clases en la lengua materna del alumno (a), organizar el tiempo escolar de manera flexible e integrar los contenidos de lengua indígena con los contenidos de otras asignaturas cuando sea pertinente hacerlo, a fin de aprovechar al máximo los tiempos escolares.

El docente deberá generar un vínculo entre la escuela y la comunidad, a fin de preservar el sentido que las prácticas sociales tienen fuera de la escuela y promover la creación de una comunidad de lectores y escritores que trascienda el espacio escolar y genere nuevos vínculos entre niños, maestros, directivos, padres de familia, autoridades y personas de la comunidad.

Para poder cumplir los objetivos de la asignatura de Lengua Indígena es indispensable que los docentes valoren en primera instancia la importancia de abordar la asignatura para ponerlo en práctica dentro de aula y obtener un alcance significativo hacia los alumnos y alumnas.

Hoy en día son pocos los docentes quienes se interesan en impartir la asignatura de Lengua Indígena, la mayoría de los docentes han perdido el interés, y asignan una calificación directa en la boleta de calificación del alumno y “no pasa nada” puesto que no hay una supervisión sobre el cumplimiento de ésta.

### 1.5 Educación intercultural bilingüe en Chiapas

En el estado de Chiapas y en las demás entidades federativas del país opera la modalidad de educación intercultural bilingüe en los niveles de preescolar y primaria. La educación secundaria y medio superior queda fuera de este sistema de educación, el estado considera que los indígenas en este nivel deberán integrarse a la educación general, donde la lengua oficial es el español.

En las instituciones de educación intercultural bilingüe por lo regular los docentes hablan el idioma de los alumnos del lugar, pero no en su totalidad; aun existen instituciones en zonas rurales donde las clases son impartidas por maestros que solo hablan el español u otro idioma diferente a los alumnos. Aun no tienen en claro lo que significa impartir una educación intercultural, solo se llega a la concepción que una institución bilingüe es aquella donde el docente debe hablar la lengua de los educandos y deja fuera los demás elementos que implica llevar a cabo una educación intercultural.

Los docentes han recibido cursos de actualización donde se les da a conocer cómo llevar a cabo una práctica docente encaminada a la interculturalidad, se habla sobre la elaboración de un currículum oculto u adecuación de contenidos de acuerdo al contexto, un currículum interculturalidad, lamentablemente la mayoría de los docentes no han llegado a la reflexión sobre la importancia de practicar una educación intercultural.

La injusticia social siempre ha existido y se ve reflejada en gran manera en el ámbito educativo sobre todo en las comunidades indígenas. Por ello, los niños y niñas indígenas tienen un bajo aprovechamiento escolar, originado por diversas causas como: la pobreza, marginación, exclusión, deficiencia en la infraestructura de las instituciones escolares, falta de maestros e irresponsabilidad de los actores de la educación.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), ha editado diversos materiales en lenguas indígenas en el país. En Chiapas se han elaborado gramáticas y diccionarios en las lenguas originarias: tzeltal, ch'ol, tzotsil, zoque, tojolabal y mame. También se han creado instituciones para la formación de docentes bilingües para el medio indígena; como la Escuela Normal Jacinto Canek en San Cristóbal de las Casas que se creó en el año 1997, la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) forma estudiantes en el reconocimiento, valoración y respeto de las identidades culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas de Chiapas, se creó en el año 2005. También la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ofrece una línea de formación para la docencia en el medio rural.

En la ley de educación intercultural se estipulan los lineamientos sobre como debe operar este modelo, pero ha quedado como un discurso vacío por que no se está llevando a la práctica, se requiere de un proyecto educativo amplio que asegure la inclusión e igualdad de los pueblos indígenas, sin perjudicar sus identidades socioculturales y lingüísticas. La cultura y las lenguas indígenas deberán ser replanteadas como dimensiones del conocimiento amplio de las identidades indígenas para su valoración, desarrollo y fortalecimiento identitario (Bastiani, 2007, p.371).

Para poder llegar al objetivo marcado de la educación intercultural es indispensable la colaboración conjunta de los actores de la educación en los distintos niveles, se necesita la participación activa de los jefes escolares, supervisores, directores, docentes, autoridades de la comunidad y padres de familia, para poder establecer un currículo concreto donde se tome en cuenta la cosmovisión de los habitantes de lugar, sus creencias, usos y costumbres.

Es importante remarcar la importancia del uso de la lengua materna en el aula y retomar la asignatura de lengua indígena; para que los estudiantes

reconozcan el valor de su idioma, ya que a través de la lengua se transfieren y se reflejan las distintas prácticas socioculturales de los niños y niñas.

En algunos casos, los docentes hablan la lengua del alumnos pero en el aula de clase no se hace uso de ella y las clases son impartidas en español, no se imparte la asignatura de lengua indígena y no hay una adecuación curricular de acuerdo a la filosofía de los estudiantes, se deja afuera el reconocimiento a la diversidad cultural y por ende la interculturalidad.

Se requiere que la lengua materna del estudiante logre su funcionalidad como objeto y medio comunicativo en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, al igual que el español, para asegurar que las alumnas y los alumnos tengan el dominio pleno de ambas competencias comunicativas como lo plantea el enfoque comunicativo de las lenguas (Bastiani, 2007, p.371).

La adecuación curricular sirve para establecer un proceso educativo intercultural donde se reconozca las prácticas culturales, el idioma del contexto, fomento al respeto a la diversidad cultural y la práctica encarnada de la interculturalidad, así se podrá obtener resultados positivos de la llamada educación intercultural y también lograr el respeto y la inclusión de los pueblos indígenas.

Es necesario que los docentes reflexionen lo que implica la interculturalidad y darle un valor sustancial, así poder ponerlos en práctica día a día en el aula.

El término educación intercultural suele ser muy complejo, para llevarla a cabo habría que tomar en cuenta distintas categorías que en siguiente capítulo se verá más a detalle.

## **CAPÍTULO 2. PRÁCTICA DOCENTE DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL**

En el presente capítulo se narra el surgimiento de la denominada interculturalidad, tomando como punto de partida al multiculturalismo que originó a raíz de los movimientos indígenas en Latinoamérica, en los que se demandaba el reconocimiento y el respeto de los derechos de los grupos minoritarios.

Se hará mención de conceptos que usualmente son utilizados al abordar el tema de interculturalidad, como son los conceptos de cultura e identidad.

Se retoma a Catherine Walsh como teórico principal para realizar el análisis de los diversos enfoques de interculturalidad, se trata de la interculturalidad funcional e interculturalidad crítica como la autora ha denominado.

Se cuestionan el modelo funcionalista de las políticas del Estado y se describe el discurso esencialista de interculturalidad por parte de la Unesco, donde se plantean el respeto y la preservación de los grupos indígenas como “patrimonio cultural de la nación”.

Se realiza una descripción acerca de los modelos de trabajo que los docentes han adoptado para lograr una verdadera interculturalidad en el contexto áulico. Se menciona como opera la educación intercultural teniendo como sustento teórico la

perspectiva crítica de Catharine Walsh, que incluyen la práctica de valores como la participación y la democracia de los sujetos.

### **2.1 El multiculturalismo y la concepción antropológica de interculturalidad**

López (2001) citado por Diez señala que el multiculturalismo fue lo que antecedió a la interculturalidad. El multiculturalismo surge a raíz de los movimientos sociales afinales del siglo XX y los primeros años del siglo XXI para exigir el reconocimiento y el respeto hacia la diferencia. Este suceso fue debido a la discriminación y exclusión en la que vivían los afroamericanos, homosexuales y grupos étnicos, conocidos también como indígenas. Bajo estas circunstancias, el Estado atribuye en sus discursos oficiales la igualdad de oportunidades, tanto del grupo dominante como el grupo minoritario, también se reconoce a los grupos subalternos como diversidad cultural. Debido a esta coyuntura el Estado ha generado expresiones como “el reconocimiento a la diversidad cultural”, “el respeto a la cultura”, “la preservación de la identidad” “derecho a una educación intercultural” utilizando los términos bajo una concepción antropológica.

En México las relaciones interétnicas han sido siempre el foco de atención para el desarrollo de proyectos culturales y también en el ámbito educativo, donde se señala como actores principales a los ladinos e indígenas en el contacto cultural. Según Aguado Odina (1991), el termino multicultural se refiere a grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos en un determinado espacio geográfico y define lo intercultural como un proceso dinámico de naturaleza social en el que los sujetos son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia.

Se da la transición del concepto multiculturalidad al término interculturalidad, refiriéndose antropológicamente como un proceso donde la

diversidad reconocida por el multiculturalismo entran en contacto y dialogan entre sí, del cual debe predominar el respeto mutuo.

Son muchas las vertientes que ha tomado la denominada interculturalidad, como punto de partida es importante explicar la interculturalidad conocida comúnmente bajo una perspectiva antropológica, que abarca elementos de diversidad, cultura e identidad con una visión esencialista.

Los precursores de la antropología clásica tales como Malinowski, Tylor y Herskovits han establecido que diferentes pueblos han estado en constante relación. Debido a la migración y el comercio los sujetos portadores de una cultura en particular entran en contacto con otras, la antropología han denominado este proceso como “relaciones interétnicas o relaciones interculturales”.

La cultura entendida según Malinowski (1984) como compuesto integral de instituciones que está constituido por una serie de principios tales como la comunidad de sangre a través de la descendencia; la continuidad en el espacio, relacionada con la cooperación; las actividades especializadas y uso del poder en la organización política.

Según Tylor (1871) citado por Wright la cultura es la totalidad del estilo de vida de un grupo que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, y las diversas capacidades que el hombre adquiere como miembro de la sociedad.

según Ortiz (1999) citado por Diez la antropología considera diversidad cultural a los diferentes pueblos y grupos con características similares. La antropología mexicana desde sus inicios se ha centrado al estudio de las relaciones interétnicas asociado con los grupos originarios.

En América Latina, se suele relacionar la interculturalidad con el respeto a la diversidad. La diversidad enfocada hacia los grupos étnicos que son clasificados acorde a su “identidad y cultura”. Recayendo con los enfoques esencialistas de estos conceptos.

La identidad y cultura es vista bajo una perspectiva esencialista y hacen referencia a los rasgos tangibles, materiales, simbólicos o folklor que distinguen a un grupo étnico en particular. Visto de esta manera la identidad y cultura son considerados como algo estático que debe mantenerse estable y que a través de la interculturalidad se busca preservar la identidad pura del individuo y al mismo tiempo fomentar la convivencia armoniosa entre individuos con una identidad en particular.

### *2.1.1 Concepciones de cultura, identidad, diversidad y su politización*

La definición de cultura suele ser inestable y es percibida de distintas maneras, de acuerdo a la posición ideológica y el contexto del sujeto que la percibe.

En el campo de la antropología surgen personajes que cuestionan la cultura como el conjunto de ideas o significados compartidos para toda una población, homogenizando al mismo tiempo a los individuos. En Gran Bretaña, Asad (1979) citado por Wright menciona que los antropólogos buscaban una cultura auténtica integrado por significados esenciales que se autoreproducían sin importar el cambio económico y político.

Las investigaciones antropológicas sobre cultura se ha extendido y es dirigida por autores como Bourdieu (1990), en su obra sociología y cultura, Geertz (1988) en su obra interpretación de las culturas, García Canclini (1990) en su libro culturas híbridas; y Bonfil (1988) con su teoría del control cultural. Intentan conocer las relaciones de las sociedades abordando el concepto de cultura de una manera distinta. Citado por Tirzo, J. & Hernández.

Bonfil en 1969 cuestiona a la antropología mexicana en su libro “De eso que llaman antropología mexicana”, dando a entender que los estudios de antropología se referían únicamente a la manipulación hacia los indígenas. Critica

la figura del antropólogo, indica que la antropología indigenista se desprendía del proyecto revolucionario y crea la llamada antropología crítica.

Bonfil (1988), citado por Tirzo, J. & Hernández, en la teoría de control cultural, no observa a los grupos étnicos como entidades estáticas u objetos de conservación, sino que los piensa participando de las diferentes esferas que integran lo nacional y en situaciones de relaciones interétnicas.

Por otra parte Gramsci replantea el concepto de cultura con sus conceptos de hegemonía y de cultura subalterna, la cultura dejaba de ser entendida como el conjunto de rasgos y ahora esta encaminada hacia una acción política.

En el campo de los estudios culturales se ha retomado la cultura como el espacio donde un conjunto de símbolos y significados están en constante interacción e intercambian relaciones de poder, siempre que se ejerce poder el sujeto reacciona de alguna manera con un sentido de resistencia, se puede percibir la cultura como un campo de lucha constante de poder.

En los estudios culturales latinoamericanos, la cultura se ha entendido en sus vínculos con lo social, en las transformaciones en la cultura popular y en la industria cultural, como intersección de discursos sociales y procesos simbólicos, formaciones de poder y construcción de subjetividades: género, raza, ciudadanías (Szurmuk & Mckee, 2009, p.72).

Es decir la cultura puede entenderse como una expresión de vida social donde se producen, circulan y se consumen signos del cual se articula con la praxis. La cultura puede utilizarse como una herramienta de control y normas de poder que regulan la conducta social. También la cultura es un medio donde se negocia la relación entre los grupos, se confrontan relaciones de poder.

La relación entre la esfera cultural y la política o entre la esfera cultural y la económica no es, ciertamente, nueva. Por un lado, la cultura es el ámbito donde surge la esfera pública en el siglo XVIII, y como lo afirman los foucaultianos y quienes se dedican a los estudios culturales, se convirtió en un

medio para internalizar el control social, a través de la disciplina y la gubernamentalidad, durante los siglos XIX y XX (Yúdice, 2002, p.24).

Los sistemas de dominación, tales como la moda, deporte, literatura, se transportan a través de la cultura. Se puede distinguir culturas como: la cultura urbana, mediática, la cultura popular, cultura de masas y cultura letrada. Yúdice (2002) señala que en América latina el término cultura popular se refiere a las prácticas culturales de los grupos subordinados.

Los estudios identitarios en América Latina inicia en el siglo XIX y en los primeros años del siglo XX a raíz de los movimientos de independencia, la población estaba integrada por criollos, indígenas, mestizos y africanos, los intelectuales en este tiempo se centraron en crear una nación en el cual se pretendía homogenizar a la población en una sola identidad nacional, creando así un sentimiento de nación y pertenencia. En México, el Estado buscaba integrar a los indígenas y mestizos haciéndoles asimilar las costumbres criollas para unificar a la nueva nación.

Comúnmente, el concepto de identidad en América latina se utiliza para identificar a los grupos autóctonos de acuerdo a sus tradiciones y lenguaje. Por otro lado los autores Yúdice, Quiroga y Muñoz replantean el concepto de identidad refiriéndose a la performatividad del sujeto.

Apoyándose en la afirmación de que la sexualidad y género son construcciones sociales que coincide1n con ciertas performances codificadas por la cultura, críticos contemporáneos postulan que la identidad latinoamericana en todas sus manifestaciones nacionales, étnicas, raciales, culturales, sexuales, etc., está construida a base de la performance consciente y estratégica del individuo (Szurmuk & Mckee, 2009, p.43).

Van Londen y De Ruijter (2003) citado por Tirzo, J. & Hernández mencionan que la diversidad tiende a vincularse con el término “diversidad cultural”, que se refiere a los múltiples estilos de vida e identidades que ya no se pueden separar en

un mundo globalizado y acaban mezclándose e hibridizándose unos a otros. Desde esta perspectiva, Dietz (2009) menciona que el discurso sobre la diversidad tiene la intención de establecer cómo las culturas y las sociedades deberían interactuar hacia su interior y con los demás.

Hoy en día a pesar de los nuevos estudios realizados por investigadores sobre cultura bajo un enfoque socio-antropológico pareciera que se sigue pensando la cultura con una perspectiva esencialista y se sigue señalando a los indígenas como los únicos miembros de la diversidad.

Se ha caído en un error al señalar solamente a los grupos indígenas como diversidad, verlos como los únicos “otros” o “diferentes”, vistos de esta manera se excluyen de entrada a esta parte de la población. Por el contrario, vivimos en un planeta donde habitamos individuos distintos, siendo así todos diferentes.

La idea de considerar al indígena como el único diferente deriva del pensamiento europeo que venimos arrastrando desde ya hace muchos años, nos conformamos con lo establecido, aceptamos lo “bello”, lo blanco, lo mestizo, lo heterosexual, lo “civilizado” o “moderno”.

El término indígena hoy en día se sigue utilizando para minimizar al individuo nativo de una comunidad o que habla una lengua distinta al español, dicha concepción se deriva desde la colonización cuando Cristóbal Colon pensó que había llegado a la India por ello acuñó “indios” a los nativos del territorio americano, considerándolos como sujetos atrasados, incivilizados y sin razón. Fue a raíz de ese acontecimiento que deriva el término indígena y quedo impregnado hasta la actualidad para referirse a los individuos que mantienen una lengua originaria que ha sido motivo de discriminación y diferenciación a esta parte de la población.

Es importante mencionar que la mayoría de los sujetos que hablan una lengua originaria tienen encarnado el significado del termino indígena, el

significado que engloba inferioridad, el problema no es la palabra en si, sino el significado o el valor que se le ha atribuido y que sigue permeando en la actualidad.

Por otra parte también existen individuos pertenecientes a un grupo étnico que han desaprendido el significado del término indígena impuesto por los colonizadores, y ya no les agrade cuando se les nombra como tal. Precisamente una de las tareas de la interculturalidad es lograr que el sujeto se decolonice y sostenga una postura crítica de la realidad en que vivimos.

Cuando hablamos de diversidad debe entenderse que todos somos diferentes en este mundo, dejar lo prejuicios de clasificar y señalar a los indígenas, afros y homosexuales como los únicos otros. A través de la llamada interculturalidad se pretende incluir a los grupos subalternos que siguen viviendo discriminación y exclusión en la actualidad.

Es importante remarcar que la interculturalidad es utilizada y entendida de manera distinta debido a diversos factores, tales como el interés político, social y particular que hay de por medio. Al abordar el tema de interculturalidad dentro de las políticas de Estado y otras organizaciones de carácter funcional, se utilizarán los conceptos de cultura, identidad y diversidad bajo un enfoque esencialista.

Cuando se refiera a la interculturalidad crítica se utilizarán los términos en sus nuevas concepciones, es decir se concebirá la cultura como un espacio de interacción constante de signos y relaciones de poder, identidad como la performatividad del sujeto, y diversidad entendida que todos somos otros.

Barth (1976) citado por Diez define la etnicidad como mecanismo formal de cohesión intragrupal, es decir que a través de las características similares o rasgos particulares de un grupo de individuos se crean identidades diversas.

La etnicización se refiere a la capacidad que uno tiene de ser distinto a los demás, y donde hay una transición constante de la identidad del sujeto, que se va

construyendo a través de experiencias, situaciones que el individuo confronta a lo largo de la vida.

Para no recaer en un sentido esencialista de cultura, se utilizará el termino grupo étnico para referirse a un grupo de individuos que comparten la misma lengua pero con diferentes identidades o bien, cultura popular para las subculturas que permean en la actualidad tales como los indígenas, afroamericanos y homosexuales que forman parte de la minoría.

### ***2.1. 2. El recurso de la cultura y la politización de los conceptos de cultura e identidad***

Yúdice (2002) indica que en este mundo globalizado la cultura funciona para la consolidación de identidades y para controlar el acceso social, también como un recurso para el desarrollo económico y social del país.

Podemos encontrar esta estrategia en muchos sectores diferentes de la vida contemporánea: el uso de la alta cultura (p. ej., los museos u otros centros culturalmente prestigiosos) para beneficio del desarrollo urbano; la promoción de culturas nativas y patrimonios nacionales para el consumo turístico; lugares históricos convertidos en parques temáticos del tipo Disneylandia, creación de industrias culturales transnacionales que complementan la integración supranacional, sea en la Unión Europea o en el Mercado Común del Sur (MERCOSUR) (véase capítulo 8); la redefinición de la propiedad intelectual como formas de cultura a los efectos de estimular la acumulación de capital en informática, comunicaciones, productos farmacéuticos, entretenimiento, etc (Yúdice, 2002, p.41).

World Bank (1999), citado por Yúdice señala que el patrimonio genera valor, trátase de edificios y monumentos o de la expresión cultural viva como la música, el teatro y las artesanías indígenas.

En México los indígenas han sido vistos como patrimonio cultural de la nación, lo que ha implicado una fuente de recursos económicos para el Estado a través del turismo y la preservación de las comunidades indígenas como muestra

de la diversidad cultural existente, lo exótico y diferente resulta crucial para generar ingresos a la nación. Es común escuchar la retórica donde señala a las poblaciones indígenas como riqueza cultural del país.

También se ha utilizado la cultura como instrumento para la mejora de las condiciones sociales dentro del discurso político del Estado. Por ello se han creado una serie de leyes que ponen en primer plano la preservación de la cultura y la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos. Es un medio para reflejar que el Estado está cumpliendo su función de manera favorable en beneficio de todos los ciudadanos. Aunque la realidad sea otra, ya que se sigue excluyendo a una parte de la sociedad.

Para el Estado, la ciudadanía se refiere a la igualdad de derechos políticos para todos los miembros de la nación. Sin embargo Rosaldo (1997), citado por Yúdice postula que la ciudadanía cultural se refiere a una ética de discriminación positiva donde aparentemente se permite la participación de los grupos con rasgos culturales en común en las esferas públicas y en el ámbito político.

A las culturas subalternas, dice García Canclini, se les impide todo desarrollo autónomo o alternativo. En cambio, se reordenan su producción y consumo, su estructura social y su lenguaje para adaptarlos al desarrollo capitalista (Yúdice, 2002, p.118).

Hoy en día existen organizaciones indígenas que han querido contrarrestar el poder hegemónico y crean sus propios discursos mediante los cuales reclaman el rescate de la espiritualidad que los une como grupo, creado en base a sus propios intereses.

Aquí habría que remarcar dos cuestiones por las cuales las organizaciones indígenas se asimilan como tal: la primera el Estado ha beneficiado a los pueblos indígenas con vales de despensa, vivienda, apoyo económico mensual para las madres de familia, becas para unos cuantos estudiantes para solventar el “rezago

educativo”, por mencionar algunas, es por ello que los indígenas suelen reclamar la “preservación de su identidad” porque el ser indígena les aporta beneficios.

La segunda cuestión es que el estado opera de esta manera, para cegar a esta parte de la población utilizando unos pocos pesos, como una forma de controlar y apaciguar a estos grupos y seguir manteniendo la estructura. También es una estrategia que el Estado utiliza para seguir encarnando en los indígenas su ser como tal, recompensándolos por tener un folklor y “espiritualidad” diferente.

Díaz (2001), citado por Diez, señala que existe un prejuicio dominante basado en una identificación esencialista de lo indígena en la que subyace una estigmatización histórica y geográfica, que suele ubicar a la población indígena como sobreviviente del pasado y fuera del ámbito urbano.

Bruner (1990), citado por Yúdice, menciona que en la cultura popular suele incorporarse ciertos estereotipos folklóricos creando un realismo mágico que llega a ser esencialista y fetichizante.

Lo nacional-popular preserva el viejo deseo de darle a la cultura un fundamento unificador, sea de clase, raza, historia o ideología. Cuando la cultura empieza a desterritorializarse, cuando se hace más compleja y variada, asume todas las heterogeneidades de la sociedad; esto es, se industrializa y masifica, pierde su centro y se llena de expresiones lite y transitorias, se estructura según la pluralidad de lo moderno; cuando todo ello ocurre, el deseo unificador se vuelve reductivo y peligrosamente totalitario o sencillamente retórico (Yúdice, 2002, p.116).

Sin embargo en la actualidad los miembros de un grupo étnico, específicamente refiriéndonos a los indígenas que forman parte de la cultura popular, tienen una manera distinta de pensar y ver las cosas, han modificado sus practicas cotidianas y por ello es un error afirmar que este grupo mantienen una sola identidad.

Los individuos aunque hablen una lengua originaria en común piensan y actúan de manera distinta, debido a diversos factores como la migración, el trabajo, la religión, el comercio, medios de comunicación etc.

La lengua es practicada regularmente cuando existe la necesidad de usarla, muchos han abandonado su lengua materna debido a la problemática de exclusión en la que viven.

Uno de los objetivos de la interculturalidad es sacar a la luz el verdadero sendero histórico del individuo, producto de que somos y porque pensamos como pensamos, y que papel fungimos en la sociedad. Lo que Catherine Walsh (2010) nombra como un proceso de decolonización del sujeto.

Es una tarea muy interesante, ya que a través de la decolonización serviría en este caso al indígena deshacerse de su etiqueta y dejar de sentirse como ser inferior al mestizo, ya que desde pequeños los niños indígenas tienen encarnada esa idea; y por ello viven reprimidos y llegan a rechazar su lugar de origen y su lengua materna.

Actualmente existen programas y proyectos sobre educación intercultural orientados a un enfoque que busca realmente ponerla en práctica y transformar, en primera instancia, el interior de cada individuo para posteriormente socializarlo, se han abierto espacios de discusión sobre las implicaciones de la llamada interculturalidad, cursos donde asisten docentes y directivos de las instituciones educativas, de los cuales se obtendrán resultados si el docente reflexiona y encarna los valores de interculturalidad.

Las bases de la educación intercultural en el ámbito educativo debe tomar en cuenta los diferentes significados que lo determina como proyecto político, epistemológico, cultural y educativo.

La construcción de un proyecto remite a procesos y prácticas situadas sociohistóricamente que configuran y se configuran en un campo de disputa,

en el que existen correlaciones de fuerza variables entre diversos actores con diferentes —y frecuentemente opuestos— intereses. Están presentes en esta construcción: las formaciones, estructuras y resistencias; las relaciones de desigualdad social y la lucha para transformarlas (Diez, 2004, p.195).

En Latinoamérica, como se mencionó anteriormente, la construcción del proyecto intercultural parte de la imposición colonial que origino relaciones de subalternidad hacia los indígenas.

concebir a las diferencias étnico-culturales en juego como “fenómenos contruidos y reproducidos como parte de una subjetividad y locus de enunciación definidos por la experiencia de colonización y subalternización social, política y cultural, tanto del pasado como del presente” (Diez, 2004, p.196).

Con todas la leyes creadas por parte del gobierno, se reconocen las particularidades étnicas pero no se crean estrategias de concientización para la convivencia pacifica en la sociedad. El discurso del respeto y dialogo resulta ser de carácter funcional, vista de arriba hacia abajo, con la finalidad de mantener la estabilidad entre los ciudadanos y conservar la estructura del Estado. Por eso autores como Freire, Fanon y Catharine Walsh crean un enfoque distinto de interculturalidad, opuesto al enfoque del sistema estructural del Estado.

Han surgido grupos de académicos con una visión critica que se han tomado la iniciativa de analizar situaciones referentes a realidad en la que se vive y reflexionar detenidamente los discursos de Estado, elaborando proyectos contruidos desde abajo como suele llamarse, con la finalidad de lograr un verdadero cambio en la estructura y poder llevar a práctica la interculturalidad.

## **2.2 Aparato ideológico del Estado y escuela**

México como país capitalista en el cual el Estado que opera bajo una estructura neoliberal, requiere solventar la reproducción de los medios de producción para

poder estabilizar a la sociedad. Althusser (1989) menciona que Marx demuestra en su obra "El capital" tomo II, que se necesita de manera indispensable asegurar las condiciones materiales para llevar a cabo la correcta reproducción de los medios de producción. Por ello, se necesita de las fuerzas productivas y las relaciones de producción existentes como lo menciona Marx.

Para poder generar fuerzas productivas de trabajo de manera idónea y obtener un rendimiento favorable en el proceso de producción, es necesario atribuir un salario al obrero para su supervivencia y se necesita una mano de obra competente y calificada.

Es a través del sistema educativo capitalista y otras instituciones las que tienen la función de desarrollar y asegurar la competencia laboral de los sujetos para ajustar la mano de obra cumplir satisfactoriamente el ciclo de reproducción de los medios de producción.

En la escuela se aprende a leer, escribir, contar, se desarrollan habilidades, pero al mismo tiempo se aprenden las reglas normativas que el sujeto debe de cumplir de acuerdo a su puesto de trabajo, así como reglas de moral para llegar a ser un individuo con una ética profesional adecuada.

El conjunto de normas establecidos son regidas por la clase dominante, se genera una reproducción acorde a la ideología de los agentes de explotación y represión, con la finalidad de asegurar la hegemonía de la clase dominante.

La escuela enseña habilidades de acuerdo a la conveniencia de la clase dominante, puesto que se necesita que todos los miembros que participan en la producción estén situados con una ideología de dar cumplimiento a su rol, ya sea de explotados o explotadores.

Althusser (1989) menciona que Marx sitúa la estructura de la sociedad en niveles, la primera se refiere a la infraestructura o base económica que tiene que ver con las unidades de fuerzas productivas y relaciones de producción, la

segunda se refiere a la superestructura que abarca dos niveles: lo jurídico-político, que tiene que ver con el derecho y el Estado; y la ideología, ya sea religiosa, jurídica, política etc.

De acuerdo a este panorama, podemos entender que la base de la estructura determina lo que Marx denomina como superestructura de la sociedad.

El Estado es una “máquina” de represión que permite a las clases dominantes (en el siglo XIX a la clase burguesa y a la “clase” de los grandes terratenientes) asegurar su dominación sobre la clase obrera para someterla al proceso de extorsión de la plusvalía (es decir a la explotación capitalista) ( Althusser, 1989, p.187).

De acuerdo a la teoría marxista, el aparato de Estado lo conforma el gobierno, la administración, el ejército, tribunales, prisiones, que constituyen lo que Althusser denomina aparato represivo del Estado, el cual funciona mediante la violencia.

Althusser (1989) considera aparatos ideológicos del Estado instituciones como los colegios, ya se públicos o privados, el seno familiar, el sistema político del cual forman parte los partidos políticos, sindicatos, y medios de información.

Es así como el autor muestra que existe una pluralidad de aparatos ideológicos del estado y cuando estos operan de manera dispersa, las reacciones pueden pasar desapercibidas.

Es importante señalar que el autor diferencia los aparatos ideológicos de estado con el aparato represivo de Estado: el primero funciona en primera instancia mediante la ideología y el segundo mediante la violencia.

Todo aparato de Estado ya sea ideológico o represivo funcionan a la par a través de la violencia y la ideología pero en primer momento siempre destaca un con la otra, es decir el aparato represivo del Estado pone en primer plano la represión incluso física y de manera implícita opera e impone una forma ideológica. Por otra parte, los aparatos ideológicos del estado utilizan la represión

de manera pasiva, maquillada y simbólica. El autor señala que no existe un aparato puramente ideológico, se puede observar que en las escuelas y en las iglesias se forman sujetos de acuerdo a cánones establecidos por la clase dominante, en donde se genera sanciones y exclusiones si el sujeto no realiza el cumplimiento de ello.

A través de la imposición ideológica el sujeto actúa y es probable que se comporte con una conducta de violencia en determinada situación.

El rol del aparato represivo de Estado consiste esencialmente en tanto aparato represivo, en asegurar por la fuerza (sea o no física) las condiciones políticas de reproducción de las relaciones de producción que son, en última instancia, relaciones de explotación. El aparato de Estado no solamente contribuye en gran medida a su propia reproducción (existen en el Estado capitalista dinastías de hombres políticos, dinastías de militares, etc.) sino también, y sobre todo, asegura mediante la represión (desde la fuerza física más brutal hasta las más simples ordenanzas y prohibiciones administrativas, la censura abierta o tácita, etc.) las condiciones políticas de la actuación de los aparatos ideológicos de Estado (Althusser, 1989, p.192).

Los distintos aparatos ideológicos de Estado tienen el mismo propósito, de cumplir la reproducción del ciclo de producción, en específico generar relaciones capitalistas de explotación.

Cada aparato ideológico se apropia con un fin en particular, el aparato político manipula a los individuos con la idea de democracia, el aparato de información a través de los medios de comunicación sofocan a la población con una gran cantidad de cortinas de humo, nacionalismo, cuestiones de moral. El aparato cultural destaca el fútbol que crea un sentimiento de pertenencia patriótica, el aparato religioso establece lo moral y lo inmoral.

Nos centraremos al aparato ideológico escolar. Al educando se le transmite una ideología dominante a través de asignaturas como: la enseñanza del español, las matemáticas, historia, ciencias naturales y por otro lado se les inculca valores de formación cívica y filosofía, bajo el orden canónico establecido por la hegemonía.

Los niños (as) que concluyan el sexto grado tendrán la capacidad de ocupar el oficio de campesinos u obreros. Para aquellos que terminan la secundaria o el nivel medio superior tendrán la oportunidad de cubrir pequeños y medianos puestos. Por último, para aquellos sujetos que terminan una carrera profesional, tomarán el cargo de capitalistas, empresarios u agentes de represión, ya sea militares, políticos, administradores.

Cada categoría de formación mantiene un ideología del rol que el individuo debe cumplir en la sociedad de acuerdo a su oficio: el rol del explotado encarna una conciencia de lo moral y lo nacional, no muestra un interés crítico hacia la política, el rol del agente de explotación debe saber dirigirse a los obreros y los agentes de represión deben saber dar ordenes, darse a respetar como autoridad y controlar la demagogia política. “Marx retoma el término y 50 años después le da, desde sus obras de juventud, un sentido muy distinto. La ideología pasa a ser el sistema de ideas, de representaciones, que domina el espíritu de un hombre o un grupo social (Althusser, 1989, p.195). A través del aprendizaje inculcado por la clase dominante, se reproduce la relación de producción con una formación social capitalista donde se asientan las relación de explotados a explotadores y viceversa.

La escuela representa un espacio donde se forma a los educandos con una mentalidad de reproducción en base a lucha de clases, es decir que aquel individuo competente podrá sobrevivir y podrá poder tener un puesto adecuado y participar cómodamente en los medios de producción.

Por otra parte es a través de los textos escolares de cual se introduce una concepción de vida que esta vinculada a los intereses, valores de la sociedad capitalista, el libro de texto funciona como un vehículo para transmitir la ideología dominante.

### 2.2.1 Estudios sobre sociología de la educación

Según Flecha (2011) citado por Camdepadrós & Pulido, la sociología de la educación es la encargada de analizar teorías que generan éxito en las prácticas educativas y también aquellas que conducen al déficit educativo.

La sociología explica el proceso educativo desde dos perspectivas teóricas: la primera denominado como modelo reproductorista que abarca teorías estructuralistas, funcionalistas y sistémicas; el segundo modelo conocido como pedagogía crítica es de carácter dual, es decir retoma elementos derivados del modelo reproductorista, que tiene como base la idea en que la realidad social se determina por las estructuras y el sistema. Flecha (2001) menciona que bajo esta perspectiva, el sistema social lo integra un conjunto ordenado de elementos y subsistemas que tiende a conservar su organización, y la estructura esta formada por elementos del sistema que contribuyen a su estabilidad y funcionamiento, y que no obedecen a fluctuaciones de poca amplitud y coyunturales.

Las teorías reproductoristas en educación parten de este tipo de concepciones, de forma que la desigualdad social o educativa que describían se acababa justificando como funcional o como fruto de un sistema al cual las personas no podían acceder a transformar (Camdepadrós & Pulido, 2009, p. 59).

Autores como Althusser, Baude-lot, Establet, Bourdieu, Bowles, Gintis y Passeron limitan su análisis en describir las desigualdades sociales y no descubrir elementos que pudieran abatirla. Flecha (1992) indica las limitaciones teóricas de análisis de dichos autores: se obvia el concepto de agencia humana; es decir, no se toma en cuenta la acción del sujeto; no se toman en cuenta los movimientos sociales como indicadores para la transformación de las estructuras, no incluyen una autorreflexión sobre los efectos sociales y educativos que produce el propio modelo de la reproducción.

Si bien las teorías de la reproducción han servido para evidenciar el carácter político de la educación y su no neutralidad en la práctica educativa, su principal limitación es que no incluyen la capacidad de la agencia humana de producir un cambio en unas estructuras que están fallando, con lo que se pierde además el control de los efectos sociales de esas teorías y prácticas educativas (Camdepadrós & Pulido, 2009, p. 61).

Bajo esta perspectiva, las prácticas educativas mantienen las desigualdades sociales y afectan a las personas mas vulnerables a la exclusión social, imponiendo una ideología dominante sin ninguna posibilidad de cambio social. Bajo este contexto la institución seguirá manteniendo el status al sector privilegiado.

Por otra parte, el modelo de pedagogía crítica se caracteriza por la dualidad de sus teorías, es decir destacan en su análisis la importancia de los sistemas y estructuras en la conducta de los sujetos; así también, la capacidad que los sujetos tienen para transformar las estructuras.

Autores de la pedagogía crítica mantienen una perspectiva dual por ejemplo: Giddens (1998) citado por Camdepadrós & Pulido, señala que la estructura se sostiene y funciona por la interdependencia entre los elementos que la componen y las prácticas sociales protagonizadas por la agencia humana, entendida como las personas, actores y grupos presente en la sociedad. Bajo esta perspectiva, se puede abatir las desigualdades sociales desde el centro educativo y contempla el rol de los sistemas y de los sujetos.

Los autores de la sociología de la educación con una perspectiva dual y crítica, parten de la concepción de que la educación puede ser el medio en el que los sujetos excluidos puedan transformar su situación abatiendo así la desigualdad social. Bajo este modelo, la educación ejerce la función de preparar a los sujetos para su integración a la sociedad y facilitar el conocimiento crítico, para que el sujeto tenga la libertad de participar democráticamente en determinados eventos.

Giddens y Beck (1997) citado por Camdepadrós & Pulido, señalan que a partir de la reflexividad, las instituciones tienen la capacidad de crear estrategias mediante las cuales se puedan transformar las prácticas dentro de la escuela, donde puedan participar los actores de educación para beneficio de la comunidad. En este modelo, es esencial el papel de la agencia humana, el papel del profesorado como promotor de prácticas emancipadoras, integrando el alumno y la comunidad.

La perspectiva dual y la pedagogía crítica analizan cómo se puede abatir la desigualdad social tomando en cuenta la estructura y la capacidad que tienen los sujetos para lograr tal cambio.

Paulo Freire (1997) señala que es indispensable la participación del profesorado, alumnado y la comunidad, para el proceso de transformación social; también es necesaria una acción coordinada y solidaria de los actores.

Bernstein (1990), citado por Camdepadrós & Pulido, introduce un concepto de participación que da lugar a la transformación, concibiendo la participación como un derecho a participar en los procedimientos del cual se construye, mantiene y transforma el orden.

Michael Apple (2005) analiza el currículo educativo y su incidencia en el éxito educativo, propone un currículum democrático en el cual se incluye el docente, la familia, el educando y la comunidad. Señala la importancia de la integración democrática en el currículum, para contrarrestar las condiciones antidemocráticas en la escuela y la sociedad.

Giroux (1992) destaca la importancia de la postura crítica del profesor en fomentar una práctica que genere un alto rendimiento académico y cuestionarse al servicio de quien están realizando su función dentro de la institución.

Hoy en día existen escuelas democráticas que buscan incluir de manera igual en la educación a los diferentes grupos sociales, culturales y religiosos además de fomentar la democracia.

“Las escuelas democráticas están pensadas para ser lugares democráticos, de manera que la idea de democracia también alcanza a los numerosos roles que los adultos desempeñan en las escuelas. Esto significa que los educadores profesionales, igual que los padres, los activistas de la comunidad y otros ciudadanos tienen derecho a una participación plenamente informada y crítica en la creación de las políticas y los programas escolares para sí mismos y los jóvenes ” (Camdepadrós & Pulido, 2009, p.68).

Podemos decir que los centros educativos han sido poco democráticas, ya que han promovido en las aulas la competencia en vez de promover la cooperación, se ha fomentando el individualismo en lugar del bien común.

Aunque en una democracia las escuelas presumiblemente demuestran cómo conseguir la igualdad de oportunidades para todos, un número excesivo de ellas están plagadas de estructuras como el encauzamiento y el agrupamiento por capacidades, que niegan la igualdad de oportunidades y resultados a muchos, particularmente a los pobres, a las personas de color y a las mujeres (Camdepadrós & Pulido, 2009, p.68).

La organización y el modo en que funciona la escuela en general, ya sea en la administración, en el aula, en el patio genera un aprendizaje a parte de los contenidos que se puedan dar en una clase sobre democracia. Forma parte del currículum oculto a través del cual se va fomentando la justicia, el poder y la dignidad.

### **2.3 Educación Intercultural. La Perspectiva De La Unesco**

La organización de las naciones unidas (UNESCO), interesado en mantener la paz en el mundo y propiciar el diálogo pacífico entre todos, plantea también sus

propios fundamentos para poner en práctica la interculturalidad en el ámbito educativo.

La UNESCO define la interculturalidad tomando en cuenta el concepto de cultura, refiriéndose al conjunto de signos por el cual individuos que forman parte de un colectivo la reconocen y que también tienen rasgos distintivos espirituales y materiales que los caracteriza. Define a la escuela como el lugar para el desarrollo del potencial del individuo, a través de la transmisión de conocimientos y actitudes, el sujeto podrá atender situaciones que se le presente en su la vida cotidiana y podrá sobrevivir en este mundo.

Define la diversidad cultural como las diferentes formas en que se expresa un grupo de personas en específico, es decir del folklor de una comunidad. Y agrega el concepto de patrimonio cultural para referirse a las obras artísticas, música, literatura, valores, la lengua, historia, monumentos que expresan la cosmovisión de un pueblo. A través del patrimonio cultural, se muestra la creación o invención de un pueblo.

El patrimonio cultural común es un recurso indispensable, pues constituye una fuente única de creatividad, desarrollo y renovación del ser humano.

Las diferentes culturas no tienen el mismo grado de supervivencia o adaptarse al mundo moderno. Algunas se trasforman, los grupos minoritarios pueden estar en detrimento a causa de la globalización.

Es por ello que la diversidad cultural y el patrimonio cultural son esenciales para la preservación de la culturas y el conocimiento, por ellos se estable en el campo de la educación, factores que conlleven a la preservación de los pueblos.

La UNESCO hace uso del concepto cultura minoritaria para referirse los grupos marginados o subalternos, la cultura dominante se caracteriza por tener una economía superior que genera un estilo de vida diferente a los grupos minoritarios.

El término «minoría» se usa para designar a «cuatro categorías diferentes de grupos: 1) pueblos autóctonos o indígenas, cuyo linaje se remonta a los habitantes aborígenes del país... 2) minorías territoriales, grupos con una larga tradición cultural... 3) minorías no territoriales o nómadas, grupos sin vínculos especiales relacionados con un territorio... 4) inmigrantes... (Unesco, 2006, p.16).

La UNESCO menciona que los pueblos indígenas se caracterizan por tener condiciones de vida sociales, culturales y económicas particulares, instituciones donde se reconozcan sus prácticas culturales y regulen su condición, que sean reconocidos como indígenas por otros, que tengan una identidad indígena consiente, una estrecha relación con la naturaleza y una cosmovisión particular.

Debido a la existencia de las minorías, se crea la necesidad de elaborar programas para la atención de estos, tomando en cuenta las creencias culturales de los alumnos y, al mismo tiempo, obtener conocimientos y habilidades para poder participar en la sociedad en general.

La interculturalidad es un concepto dinámico y se refiere a las relaciones evolutivas entre grupos culturales. Ha sido definida como la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo (Unesco, 2006, p.17)

La UNESCO establece que una de las premisas de la educación intercultural es que se fomente una cultura general, para que los alumnos puedan conocer otros lenguajes y conocimientos que le permitirá comunicarse. Aprender competencias que capacite al individuo para poder confrontarse con situaciones en la vida real y encuentre su lugar en la sociedad.

Por otra parte, se busca que el educando adquiera valores de solidaridad y cooperación entre todos los individuos. Que los alumnos estén consientes de su identidad, que tenga en mente sobre su derecho de ser diferente.

La Convención sobre los Derechos del Niño (1989), resaltó que al niño debe inculcarse el respeto hacia sus padres, su identidad cultural, idioma y valores y de los valores de la nación en el que es originario.

Para eliminar el prejuicio hacia la diferencia deberá inculcarse educación intercultural hacia los el resto de la población no indígena y tomar medidas en todo los sectores del país.

La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001), establece que la diversidad cultural constituye un patrimonio común de la humanidad. La preservación funge un acto de respeto hacia la dignidad humana. Y es necesario la creación de programas que valore la diversidad cultural en la educación.

La Unesco establece los principios de la educación intercultural en base tres principios, la primera: en la educación intercultural se deberá respetar la identidad del alumno, realizando una adecuación curricular de acuerdo a la cultura de educando, donde se tomen en cuenta la historia, valores, el respeto a su propia identidad cultural, idioma y recursos locales. Que los educandos reconozcan que son portadores de una cultura. Que los docentes tenga idea de la cultura de los alumnos y que la instrucción en clase sea en la lengua materna de los alumnos, también que la escuela sea un espacio donde participen artesanos e intérpretes tradicionales de la comunidad.

El segundo principio se refiere a la enseñanza de actitudes y competencias culturales para que individuo pueda participar activamente en la sociedad. Que los materiales pedagógicos para los grupos mayoritarios incluyan conocimientos acerca de la cultura de los grupos minoritarios. Que los grupos minoritarios tengan acceso a conocimientos de la sociedad en general.

Los educandos deberán adquirir la capacidad de comunicarse en su lengua materna, en las lenguas oficiales del país, y por lo menos en un idioma extranjero.

Los docentes deberán tener una preparación continua para poner en práctica la interculturalidad en el aula, que fomenten una conciencia crítica para impedir el racismo y discriminación. Diseñar programas a nivel local, para abastecer las necesidades de los educandos y de la comunidad.

El tercer principio tiene que ver con la enseñanza a todos los educandos, de valores que les permitan respetar y ser solidarios entre grupos étnicos, sociales, religiosos y naciones. Que se concientice a los educando del valor de la diversidad cultural y la importancia del patrimonio cultural.

Con todo lo anterior mencionado, podemos afirmar que la Unesco retoma la interculturalidad bajo un enfoque esencialista, considera la educación intercultural como una modalidad donde funge en primer lugar y de manera especial, para los grupos minoritarios, ya sea indígenas o migrantes, un medio para usar estrategias a su nivel y hacer la transición hacia el grupo dominante y formar parte de la sociedad nacional. En segundo plano, la educación intercultural actúa para el grupo mayoritario con el objetivo de que los individuos del grupo mayoritario, valoren y respeten a la otredad y evadir así el racismo y la discriminación.

#### **2.4 la interculturalidad en el Sistema Educativo Mexicano**

El Estado mexicano ha adoptado el termino interculturalidad a través del modelo educativo denominado “Educación intercultural bilingüe” o “educación intercultural”, que pretende en teoría alcanzar el respeto y la igualdad de oportunidades de todos los individuos.

El objetivo del Estado con este modelo educativo es hacer frente la discriminación racial, promoviendo la integración de los “otros” al grupo hegemónico. Bajo este enfoque se puede observar un doble discurso, intenta seguir la línea homogeneizadora que se ha venido utilizando durante años en el sistema

educativo mexicano, fungiendo una postura funcional al sistema político-económico que ha tenido siempre como base la diferenciación y desigualdad social.

La identidad y cultura suelen ser utilizados en los discursos oficiales del Estado, donde se establecen los derechos e igualdad de todos los ciudadanos, incluyendo al indígena. Sin embargo, estos dos conceptos llevan de manera implícita un posicionamiento político-ideológico respecto a la diversidad cultural. Se estaría hablando de un discurso disfrazado y vacío por parte del Estado.

En América Latina ha cobrado mucho auge la atención de la diversidad cultural, ha generado el reconocimiento jurídico y promovido las relaciones pacíficas entre los individuos para arribar el racismo y la exclusión; la interculturalidad parte de concientizar a la población sobre la existencia e igualdad hacia la diferencia, de esta manera trabajar conjuntamente para lograr el desarrollo del país.

México tiene una fuerte influencia del modelo español de la manera en como es percibida la educación intercultural. En Europa la interculturalidad esta enfocada a la atención de los grupos minoritarios vistos como sujetos con una incapacidad de integración a la vida nacional, también como un forma para hacer que el grupo hegemónico pueda asimilar a la diferencia.

Gunther Dietz (2009) citado por Tirzo & Hernández, afirma que la educación pública es un medio de dominio que controla el Estado. El autor considera que las relaciones entre los grupos minoritarios y la mayoría, son vistas como un obstáculo para la integración educativa.

La diversidad es vista como un problema y por otra parte un derecho del cual el Estado ha generado políticas para su gestación.

Cuando las políticas de la diferencia se transfieren al aula, la "otredad" se convierte en un problema y su solución se "culturaliza" reinterpretando las

desigualdades socio-económicas, legales y/o políticas como supuestas diferencias culturales. Cuando en realidad de lo que se trata es de profundizar en el análisis trazando ejes multidimensionales que vinculen las identidades y las diferencias socioculturales, dotando de sentido a los conceptos de desigualdad, diferencia y diversidad (Tirzo & Hernández, 2010, p.29)

La educación intercultural en el sistema educativo mexicano se ha abordado exclusivamente para la atención a los grupos indígenas. Se puede observar que el Estado pone énfasis de la interculturalidad con un enfoque antropológico. Ha resultado ser un discurso para la asimilación de los grupos indígenas hacia la cultura nacional dominante.

Sin embargo, la interculturalidad como eje central del sistema educativo, debe asumir la diversidad cultural enfocado a alcanzar el respeto y la equidad social en general, y no solamente considerar una parte de la población. Evitar la jerarquía entre el conocimiento formal (hegemónico) y el conocimiento tradicional, donde los indígenas son obligados a conocer la cultura del grupo dominante.

Para que la educación intercultural logre impacto en la vida de los educandos es necesario tomar en cuenta las experiencias vivenciales de su contexto, los conflictos internos, grupales y los desajustes sociales que confrontan.

A pesar de políticas oficiales sobre la interculturalidad en las reformas educativas de varios países, no hay un entendimiento compartido sobre lo que la interculturalidad implica pedagógicamente, ni hasta qué punto se conjugan lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal, o lo propio, lo ajeno y lo social. Tampoco hay evidencia de una aplicación integral y concreta de la interculturalidad en los sistemas nacionales de educación de la región o en la educación bilingüe intercultural (EBI), a pesar de casi dos décadas de referencia a su nombre (Walsh, 2005, p.13).

Se puede observar que el modelo de educación intercultural en México, en primer lugar esta dotado de leyes para alcanzar supuestamente la igualdad social y pone especialmente énfasis a los grupos minoritarios, sin embargo en las escuelas se ha visto de manera pasiva, hace falta poner en práctica acciones para lograr

verdaderamente la igualdad y el respeto de los individuos que en teoría el Estado pretende alcanzar.

Como docentes hace falta realizar un análisis a fondo a lo que se refiere la interculturalidad desde diversos enfoques para poder hacer una diferenciación entre la concepción funcional de interculturalidad por parte del Estado y la concepción crítica de interculturalidad, así poder trazar líneas de acción dentro de la escuela y comunidad para lograr de manera real los objetivos de la interculturalidad.

#### ***2.4.1. La interculturalidad en la educación bilingüe***

En sus inicios, la educación intercultural bilingüe se centró en el reconocimiento de las lenguas autóctonas, ya que el Estado había estipulado en las leyes, el reconocimiento del país como una nación pluricultural.

La educación intercultural bilingüe actual se ha enfocado en el proceso enseñanza-aprendizaje de lo propio y de lo nacional. Se puede observar que aun se sigue practicando la educación conocida como bicultural, que antecedió al modelo de educación vigente.

La educación bicultural se vincula con el relativismo cultural, la lengua y cultura son vistas bajo un enfoque esencialista. La lengua funge un papel importante dentro de la escuela y es esencial para la formación del alumno. Suele agregarse en el plan curricular contenidos étnicos y folklor.

La educación intercultural se vincula con las relaciones entre culturas, se retoma la globalización, la diversidad hace acto de presencia, la lengua y la cultura sigue siendo esencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el plan curricular se pretende tomar en cuenta las creencias y conocimientos locales, regionales del alumno, así también los universales, a fin de

dar a conocer de que se vive en un país pluricultural. Se pretende ir ampliando el repertorio de conocimiento de los alumnos sobre las diversas realidades haciéndolos capaces para su integración. Permite la innovación pedagógica en la formación de los alumnos. Se da especial importancia a la interacción social y la comunicación en el aula, la lengua originaria del alumno es esencial para su formación.

La escuela sigue promoviendo lo diferente como algo estático, cuando se debería plantear lo diferente como algo que en constante cambio, hablar de identidades en constante transición como se mencionaba anteriormente y no de identidad. Reconocer la diversidad cultural como todos diversos, e implantar la idea del respeto entre sujetos.

La escuela, como espacio de interacción social, continúa acentuando una visión relativista del diferente, a través de la naturalización de las diferencias culturales y una mirada estática y a histórica de las identidades (Diez, 2004, p.200).

Es ilógico que en el modelo educativo se este implementando el reconocimiento a la diversidad cultural cuando se sigue viviendo en la desigualdad social.

La secretaria de educación pública, en base a la política de educación intercultural bilingüe ha implementado textos académicos en lenguas indígenas, para el uso exclusivo de los grupos étnicos, reconociendo solamente a los indígenas como la diversidad cultural que debe ser atendida para que estos puedan sobrevivir y salir adelante, integrándose al sistema-mundo-capitalista.

La educación intercultural suele enfocarse a la atención de los grupos étnicos. Al respecto, Aguado Odina (1991) menciona que colateralmente, la educación intercultural puede preparar a los alumnos del grupo mayoritario para aceptar y aprender las culturas y experiencias de los grupos minoritarios”.

La educación intercultural bilingüe solamente es impartida en los niveles de preescolar y primaria específicamente en comunidades rurales; por lo tanto, el tema de la diversidad cultural queda fuera en los niveles de secundaria y bachillerato, también queda fuera de las instituciones localizadas en zonas urbanas, aunque en muchos casos, asisten alumnos de un grupo étnico.

La educación intercultural bilingüe ha dejado mucho que desear, ya que no hay una comunicación o vínculo con la estructura y solo es un discurso que queda en el aire, se ha centrado en la atención de los grupos minoritarios, hace falta enlazar la propuesta añadiendo la participación de los actores principales del escenario educativo.

La verdadera educación intercultural busca concientizar a los individuos en todos los niveles educativos, para una interacción respetuosa entre todos, sin hacer una clasificación entre grupos minoritarios y mayoritarios. Se requiere una innovación pedagógica en el plan curricular, que incluya procesos de interacción de los alumnos en la construcción del conocimiento y se pretende desarrollar la capacidad conceptual y valores que encaminen hacia la interculturalidad.

#### ***2.4.2 Educación para la interculturalidad en el medio indígena en México***

Según la dirección general de educación indígena (DGEI), la educación indígena en México debe girar con base en tres categorías, la primera: el respeto a la cultura y la lengua indígena de los pueblos originarios, la segunda: la protección de conocimientos ancestrales, la tercera: garantizar el acceso, gratuidad, continuidad, presupuesto de la educación indígena e intercultural en el país.

Se puede observar que el Estado politiza la identidad étnica de los grupos indígenas, a través de sus diversas leyes sobre la conservación y respeto hacia la diferencia.

Se puede percibir un enfoque retórico de interculturalidad en los diversos organismos que trabajan juntamente con la DGI tal es el caso de la coordinación general de educación intercultural bilingüe (CGEIB) que tiene la tarea de velar si se esta practicando la interculturalidad en los niveles de educación básica y por otra parte el INALI que se ha preocupado en preservar las lenguas originarias.

La DGEI A partir de 1993 ha fomentado la capacitación de docentes para el nuevo modelo, promoviendo el desarrollo del bilingüismo y la incorporación del contexto local del educando. También ha elaborado documentos oficiales donde se marca los lineamientos para llevar a cabo una educación intercultural hacia los indígenas.

El instituto nacional de lenguas indígenas (INALI) ha elaborado materiales en lenguas indígenas, textos traducidos en español que sirven como instrumentos didácticos en las escuelas rurales indígenas.

La educación indígena siempre ha tenido nociones de bilingüismo y biculturalismo, pese a las transiciones que ha habido en el modelo educativo en el país, se sigue recayendo en ser una educación bilingüe en los contextos indígenas, donde se plantea la equidad de la lengua materna con la lengua nacional.

Martínez (2006) menciona que el bilingüismo y multiculturalismo parten de la necesidad de los indígenas de dominar ambos códigos: el propio y el “nacional”, mientras el resto de la sociedad solo debe conocer lo propio moderno cultural.

En el contexto indígena suele practicarse la interculturalidad centrada en la celebración de días festivos, la folclorización como muestras de artesanía, gastronomía, danzas, se promueve las identificaciones de los estudiantes, se da importancia a las tradiciones de la comunidad aunque ya no es practicada comúnmente.

La mayoría de los libros de textos o materiales didácticos de lengua indígena vienen bajo un enfoque descriptivo de los diferentes grupos étnicos, aquí habría

que aclarar dos cuestiones; la primera los contenidos queda de manera superficial y lo que se busca es concientizar a los educando que vivimos en un mundo diverso y cambiante.

El contenido de los libros de textos incluyen la descripción de los términos de multiculturalidad e interculturalidad, sin embargo debería contener estrategias que permitan practicar tales conceptos, lo ideal es ponerla en practica mas que en teoría.

La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) define en sus programas que la interculturalidad debe atravesar el curriculum en su totalidad, con la el propósito de incluir al educando, respetando el grupo en el que pertenecen y su lengua.

La interculturalidad debe ser tratada como una propuesta didáctica que valore los saberes actuales de las comunidades, contenidos que incluyan ejemplos de la realidad e historia del contexto.

Los materiales deberán ser construidos con base en los distintos grupos de alumnos que interactúan en un mismo espacio, que el objeto se centre en que un contexto esta caracterizado por la diversidad, y no solamente señalar distinto a un grupo de personas, ya que se estaría construyendo la idea de la existencia de otros, a partir de parámetros culturales estáticos.

La escuela se ha considerado un espacio donde se adquiere el conocimiento, sin reconocer el aprendizaje que se realiza en otros espacios formativos informales.

Por otra parte, las comunidades indígenas suelen tener rezago educativo a raíz de las desigualdades sociales que existentes, ya que el Estado siempre ha excluido y desatendido a estas poblaciones, leyes sobre el derecho a la educación sobran, sin embargo no existe un presupuesto que solvente las necesidades básicas en todos los rincones del país.

Cada sexenio se habla de cifras sobre la pobreza que enfrentan los indígenas; y por ello se han implementado propuestas para abatir el rezago educativo, pero siempre ha quedado como un discurso vacío, no se realizan acciones para abatir dicho problema.

Existen centros escolares con estructura de choza con piso de tierra, donde los niños y niñas no tienen donde sentarse, otros donde reciben clases debajo de un árbol, lamina o cartón, las personas viven en extrema pobreza, los docentes tienen que ingeniárselas para construir sus propios mesa bancos. Los alumnos, caminan horas para llegar a las comunidades. El gobierno no facilita recursos para solventar las necesidades básicas para esta parte de la población. Al hablar de interculturalidad el docente debe estar consiente de ello para poder actuar a las diversas realidades en el que se presenten, en muchos casos no se lleva a cabo una educación intercultural real debido a los intereses asociados con el ingreso económico de los docentes y directivos de cada institución escolar.

En estos tiempos es muy sonada la llamada reforma educativa que ha generado conflictos en el magisterio. El primer punto a juzgar de esta nueva reforma es que se obliga a ser evaluados docentes y alumnos en general, con un mismo reactivo para todos los contextos, sin embargo las realidades de cada centro educativo varían de acuerdo con las circunstancias en la que se vive, producto de las desigualdades aun latentes.

Con todo lo antes mencionando, se puede observar el Estado a través de las leyes y los modelos de educación mantiene una visión reduccionista del concepto de interculturalidad al considerar los espacios interculturales como lugares de convivencia de colectivos que integran una identidad, se estaría recayendo nuevamente en el esencialismo.

Es importante aclarar que la interculturalidad debe ser entendida a profundidad y no encerrarse con la idea de mantener o preservar las costumbres o

prácticas de un pueblo, su tarea principal es hacer que el individuo reconozca que sufre una transición a lo largo de su vida, debe centrarse en el proceso dinámico y cambiante que atraviesa el sujeto como resultado de su historicidad. La interculturalidad debe hacer que el sujeto reflexione sobre el sistema-mundo-capitalista en el que transita, su rol y sus relaciones en sociedad.

## **2.5 Interculturalidad con una mirada crítica**

El término interculturalidad nace a partir del reconocimiento de la diversidad cultural y el respeto a los pueblos indígenas, por ello se han creado políticas nacionales para confrontar la discriminación, la exclusión y el racismo en la sociedad.

Catherine Walsh (2010) nos muestra tres diferentes perspectivas del término interculturalidad, el cual hoy en día es utilizado en diversos contextos.

La primera perspectiva la autora la nombra como relacional, se hace referencia a la convivencia cotidiana que existe entre individuos de una cultura y otra. Donde suele haber un intercambio de prácticas, saberes, valores y tradiciones de manera equitativa o desigual. Se puede decir que la interculturalidad siempre ha existido en América Latina, ya que siempre ha habido contacto entre indígenas, mestizos, y afrodescendientes.

Sin embargo esta perspectiva oculta el conflicto y las relaciones de poder que se lleva a cabo en diversos contextos, la dominación y colonialidad que se ejerce en la convivencia diaria de los actores de una comunidad. Limita la interculturalidad en un sentido de relación de forma individual sin tomar en cuenta las estructuras sociales, políticas, económicas y epistémicas que asigna la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad.

La segunda perspectiva la autora denomina como interculturalidad funcional, a aquella que detona el reconocimiento a la diversidad cultural y diferencias culturales, tiene como objetivo incluir a los sujetos en la estructura social establecida. Busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia; y por ello el Estado ha creado políticas bajo estas premisas. Pero sin poner énfasis en los patrones de poder institucional y estructural, es decir no existe una reflexión de las causas que originan la desigualdad social y cultural que tiene que ver directamente con los intereses del sistema-mundo-capitalista. Esto forma parte de lo que varios autores han definido como:

“la nueva lógica multicultural del capitalismo global”, una lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a los dictámenes del sistema-mundo y la expansión del neoliberalismo (Walsh, 2010, p.78).

En este sentido, se convierte en una nueva estrategia de dominación, dirigida al control del conflicto étnico y la estabilidad social sobre todo con el fin de impulsar el crecimiento económico para unos cuantos, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos. A raíz de esto se ha llevado a cabo reformas educativas y constitucionales desde los años 90 las cuales reconocen el carácter multiétnico y plurilingüístico de los países e introducen políticas específicas para los indígenas y afrodescendientes. Se puede decir que es un discurso vacío y disfrazado con intereses de por medio, la desigualdad social siempre ha estado presente a pesar de las leyes que se ha implementado en el país.

Catherine Walsh (2010) establece la tercera perspectiva, nos referimos a la interculturalidad crítica, parte del conflicto estructural, colonial y racial; es decir, se enfoca en que la diferencia se construye dentro de una estructura y base colonial de poder racializado y jerarquizado, en un sistema-mundo donde los indígenas y afrodescendientes son vistos como sujetos inferiores. No ve a la diversidad cultural

como problema o eje central, se interesa de las causas que originan la desigualdad social en este caso en los grupos minoritarios que son vistos como diferentes.

La interculturalidad entendida como un proceso que se construye desde los individuos inmersos como consecuencia de la subalternidad. A diferencia de lo funcional que se ejerce desde arriba sin tomar en cuenta los verdaderos intereses de los grupos minoritarios. Bajo esta perspectiva se pretende lograr la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales.

La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación (Walsh, 2010, p.79).

No es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Se pretende implosionar desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder, reconceptualizar y refundar las estructuras sociales.

La interculturalidad debe ser entendida como propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad distinta. Una transformación y construcción que no queden en el discurso; se requiere acciones concretas en cada instancia social, política, educativa y humana.

La interculturalidad crítica debe servir como una herramienta pedagógica, que cuestione la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, busca dar a conocer y comprender las distintas maneras de ser, vivir y saber

y por otro lado busca la libertad de crear nuevas formas de pensamiento y generar conocimiento.

La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas -políticas, sociales, epistémicas y éticas- que se entretajan conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas sientan las bases de lo que yo llamo pedagogía de-colonial (Walsh, 2010, p.92).

La interculturalidad crítica es el enfoque que se debería tomar en cuenta en el ámbito educativo para la formación del alumnado en los distintos niveles, para poder alcanzar las metas reales de interculturalidad, tomando como punto de partida la decolonización del sujeto y la reflexión a profundidad sobre las causas de la desigualdad social (estructural, político e ideológico), a través de ello los individuos podrán tomar conciencia sobre las relaciones con los demás y acabar con la inferiorización, racialización y discriminación de los sujetos mismos.

### ***2.5.1 Pedagogía decolonial de Catherine Walsh***

Como punto de partida, la interculturalidad crítica de carácter ético, ontológico, epistémico y político que propone Catherine Walsh (2010), cuestiona el modelo funcionalista de las políticas del estado que toma en cuenta la diversidad cultural que la justifica; y, al mismo tiempo, la excluye. La autora afirma que no solamente se trata de reconocer a la diversidad, sino también tomar en cuenta el orden estructural, colonial y racial que ha implicado en la formación de los estados nacionales en América Latina.

La interculturalidad crítica, según Adolfo Albán (2008), citado por Walsh, es un proyecto que apunta a la re-existencia y a la vida misma, hacia un imaginario “otro” y una agencia “otra” de con-vivencia -de vivir “con”- y de sociedad.

....Se preocupa también por/con la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados por las prácticas -de deshumanización y subordinación de conocimientos- que privilegian a unos sobre otros, “naturalizando” la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y mantienen en su interior. Pero, y adicionalmente, se preocupa por los seres y saberes de resistencia, insurgencia y oposición que persisten a pesar de la deshumanización y subordinación (Walsh, 2010, p.89).

El proyecto decolonial pretende visibilizar y enfrentar la matriz colonial del poder que perdura en nuestros días, que dejó una jerarquía racializada: los blancos y mestizos como grupos hegemónicos, excluyendo a los indígenas y negros con un valor inferior.

La decolonización se refiere al proceso de desaprender lo impuesto y naturalizado, realizar un análisis histórico de los eventos que han marcado nuestro ser en nuestros días y con ello intentar reconstruir una nueva forma de pensar, actuar y establecer una postura crítica de la realidad.

En América Latina, a raíz de los movimientos sociales de afros e indígenas y proyectos que apuntan a la descolonización, hoy en día es necesario vincular las perspectivas de interculturalidad crítica y decolonialidad en dichos proyectos, creando una nueva pedagogía.

Pedagogías que esfuercen por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido -y es- estrategia, fin y resultado del poder de la colonialidad. Es decir, “pedagogía(s) decolonial(es)” (Walsh, 2004, p.15).

Se trata de una pedagogía que no solamente se verá reflejada en el ámbito educativo, sino también en las diferentes organizaciones, comunidades y otros lugares. Pedagogía que hace el cuestionamiento y análisis crítico de las estructuras sociales e interviene en los campos del poder para generar una transformación en el orden estructural y epistémico.

Para poder realizar una pedagogía decolonial el sujeto debe estar en constante insurgencia social, cultural, política, epistémico-intelectual y educativa, es decir el sujeto deberá desaprender lo impuesto por el grupo hegemónico, reflexionar sobre el orden estructural del Estado y su mecanismo de control, cuestionar la ideología canónica dominante implantada en el modelo educativo vigente así lograr concientizar a la sociedad sobre el valor de sus realidades y puedan encontrar el sentido de la vida de si mismos.

A través de la descolonización del pensamiento, el sujeto podrá percibir y valorar su origen, adquirir sentido humanista donde se estrechen lazos de respeto hacia los demás.

### *2.5.2 Pedagogía crítica de Freire*

Para Freire la educación no solo implica la formación institucional o formal si no también abarca los contextos sociales, políticos, epistémicos y existenciales. Con su pedagogía del oprimido destaca el aprender a ser uno mismo para generar nuestra propia ética humana en el mundo.

Freire (1996) citado por Walsh, empezó a pensar que el poder se ejerce desde la racialización y colonización y no solamente del poder económico. Por ello, esta ética implica la confrontación de la discriminación de clase, género y raza.

Su preocupación por la humanización conlleva al reconocimiento de la deshumanización de los oprimidos, el autor nombra oprimidos aquellos sujetos sometidos bajo el orden social y estructural. La deshumanización comprende las desigualdades que existe hacia los oprimidos, violentando sus derechos.

Enfrentar este problema haciendo que el ser humano llegue a tener consciencia de esta condición y que reconozca la necesidad de luchar por la restauración de su humanidad, son pasos necesarios —pero no únicos— en su pedagogía y praxis humanista y liberatoria hacia la emancipación (Walsh, 2013, p.48).

Freire (2004) opina que los seres humanos deberían tener las bases de una ética universal de lucha política, transformación social y la superación de la injusticia deshumanizante. Una ética que debe ser encarnada y enraizada en la conciencia reflexiva del ser humano.

Por tanto para Freire (2004) hacer el mundo ético es una consecuencia necesaria de la producción de la existencia humana, o de extender la vida en existencia.

Tanto para Fanon, como para Freire citado por Walsh (2013), para que pueda realizarse el proceso de humanización, se requiere ser consciente de nuestra existencia, actuar con responsabilidad y reflexivamente en contra de las normas y condiciones sociales que pretenden negar la posibilidad de humanización.

Otro punto importante que retoma Freire citado por Walsh (2013) es la situación de cómo el oprimido asume su inferioridad, marca distancia entre su opresor, aislándose fuera de sí mismo.

Para Fanon citado por Walsh (2013), la humanización es la vía central del proceso de descolonización para la liberación del sometimiento del individuo. La descolonización transforma el ser, es la creación de un nuevo hombre libre y autónomo. La descolonización, según Fanon, es la forma de desaprender todo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización.

Fanon hace claro que la descolonización requiere tanto la conciencia propia de los pueblos negros de la enajenación como la conciencia de los blancos de su complicidad en el sistema moderno-colonial- racial; es decir, el aprendizaje y desaprendizaje de todos. Sin embargo, su proyecto es principalmente con los sujetos que han vivido en cuerpo, alma y mente la racialización-deshumanización de la diferencia y herida colonial, es decir, los damnés de la tierra o “condenados de la tierra” (Walsh, 2013, p.43).

Según Fanon citado por Walsh (2013), para poder actuar en contra de las estructuras es esencial tener en claro el colonialismo, racismo, de las relaciones y

prácticas del poder y de la deshumanización. El autor marca la importancia de la enseñanza del actuar humano para facilitar la formación de subjetividad, autorreflexión y praxis de liberación del individuo.

La escuela debe tener como objetivo principal la humanización del sujeto, brindar la libertad de expresión, respetar el sentido de la realidad del educando, que el alumno(a) descubra su posicionamiento dentro de la sociedad y reflexione sobre sus relaciones interpersonales en el actuar cotidiano.

## **2.6 ¿Qué es la educación intercultural?**

Las instituciones escolares de entrada deben tener las bases en la igualdad de oportunidades y respeto a la diversidad; géneros, etnias.

La educación intercultural busca la valoración real de la diversidad cultural, implementa adecuaciones curriculares fomentando la participación del alumnado, maestros, padres de familia, autoridades y así lograr una verdadera inclusión dentro del centro educativo y generar un ambiente de aprendizaje idóneo.

Es importante mencionar que en las políticas educativas el término de inclusión suele sustituirse implícitamente por el concepto de integración. Sin embargo, integrar se refiere a que los grupos minoritarios deben formar parte o adaptarse a la cultura hegemónica. La educación intercultural, en cambio, esta a favor al cumplimiento de los derechos de los individuos, la justicia social e igualdad de oportunidades.

Una sociedad democrática busca acabar con la exclusión social latente. El aula debe ser un espacio donde se respete los ideales del otro, participación mutua y entable una convivencia donde se practique la democracia.

La democracia en el aula nace al escuchar y tomar en cuenta las opiniones y decisiones de los miembros del grupo, evitando la imposición de ideales como

docente. Es indispensable querer compartir juntos proyectos y trabajar de manera colectiva.

Para poder practicar una educación intercultural se requiere de un cambio en los sistemas de enseñanza y aprendizaje en el aula, cambiar el currículo, cambiar la estructura funcional de la institución y los medios de evaluación.

Se necesita valorar nuestra propia cultura y adquirir una capacidad de crítica que nos permita dejar a un lado el etnocentrismo y acabar con el racismo, xenofobia, desigualdad o discriminación en el aula.

Lopez Melero (2006) citado por Leiva (2011), plantea algunas pautas para la reflexión y acción pedagógica intercultural: agregar en el currículo escolar valores y actitudes favorables a la diversidad cultural, conocer y valorar nuestra propia cultura, aceptar al otro en su diferencia personal, social y cultural.

Es necesario transformar el espacio educativo en escuelas inclusivas y democráticas donde la diversidad y la interculturalidad sean las bases para el desarrollo de una educación democrática, justa y solidaria, para acabar la discriminación y exclusión social no solo en la escuela sino también en diversos contextos y círculos sociales.

El docente debe fomentar actitudes de democracia, solidaridad y respeto, en el currículo se debe incluir los valores, perspectivas culturales de los estudiantes y remarcar constantemente el respeto a la diversidad cultural.

Se pretende llevar a cabo de manera sólida un proyecto educativo centrado a una reflexión humanista donde se tome en cuenta la participación de los diversos actores de la comunidad en las instancias escolares. De manera que se llegue a un acuerdo que genere un ambiente agradable e igualitario.

## 2.7 Modelos y enfoques de educación intercultural

Muñoz (2000) muestra a continuación modelos de educación que se practica hasta la actualidad: la primera el modelo asimilacionista se refiere a que los alumnos deberán despojarse de su identidad étnica, para evitar el rezago en su formación académica. La política asimilacionista pretende integrar los diversos grupos étnicos a la cultura hegemónica, para lograr una sociedad relativamente homogénea.

El modelo del pluralismo cultural tiene como propósito la preservación de los distintos grupos étnicos, la escuela debe enseñar a valorar las pertenencias étnicas, el plan y programa escolar debe tomar en cuenta las formas de aprendizaje de los estudiantes y retomar elementos de su contexto en los contenidos (historia, literatura, cosmovisión, vida cotidiana). también es necesario participar en cursos donde se de a conocer la cosmovisión de los grupos étnicos e incluso crear centros donde se impartan temas relacionados a un grupo étnico. Bajo este tratamiento se fomenta la participación activa del alumnado y el aprendizaje colaborativo.

Es importante destacar que los términos de multiculturalismo y pluriculturalismo indican la existencia de varios grupos culturales en la sociedad, a diferencia del interculturalismo que denota la relación entre esa diversidad.

Diversos autores, defensores de la educación intercultural, han señalado los “efectos perversos” engendrados por los programas que subrayan en exceso los particularismos etnoculturales y las diferencias: Encerrar a los individuos en una identidad cultural fija e inmutable que les priva de la libertad de elegir su propia “fórmula cultural”. Reforzar las fronteras entre los grupos y acentuar los riesgos de intolerancia y rechazo del otro. Acentuar las dificultades de acceso a la igualdad de oportunidades para los migrantes y miembros de grupos minoritarios. La perplejidad paralizante que se adueña del maestro relativista que no sabe qué es lo que debe enseñar, si quiere ser respetuoso con las culturas de los alumnos de las minorías. La estigmatización y marginalización de los alumnos de las minorías a quienes se asigna una identidad socialmente desvalorizada. La cosificación y folclorización de la cultura, que deja de ser una realidad viva. La fragmentación del curriculum

bajo el impacto de reivindicaciones particularistas. La ruptura del equilibrio educativo entre desarrollo personal y socialización (Muñoz, 2000, pp. 100-101).

Visto de esta manera, suele caerse en el error de pensar que miembros de un grupo étnico en particular poseen las mismas características, en la actualidad se pueden apreciar distintas maneras de pensar y actuar en los miembros de un mismo grupo étnico, teniendo solo en común la lengua materna, que a su vez también es utilizada en contextos y situaciones distintas.

El modelo de educación intercultural es aquel donde el eje central gira en torno de vivir inmerso dentro de una sociedad diversa, lo cual implica el respeto a esta diversidad cultural existente, considera la lengua materna como principal elemento para el aprendizaje escolar. Este modelo de educación busca formar a individuos que reconozcan la diversidad cultural como realidad social y donde se instaure las mismas oportunidades para todos. Por otra parte, fomenta la democracia y participación mutua en los diversos contextos sociales.

La educación intercultural debe tener un enfoque global, promoviendo la interacción e intercambio de una manera pacífica de los sujetos. También una de las tareas de la educación intercultural es que el individuo valore sus prácticas culturales y respete la de los otros.

La persona que valora su identidad puede derribar cualquier acto de discriminación que se le presente puesto que tendrá en claro la importancia de su cosmovisión, sus prácticas y costumbres, será conocedor de la existencia de la diversidad cultural en el mundo.

De esta manera el sujeto será capaz de conciliar los elementos de su identidad personal, la existencia del otro y el respeto a éste. Por este lado es importante aclarar que la tolerancia y el respeto funge un rol diferente.

Tolerar al otro significa “aceptar” a la diferencia por obligación o compromiso, en algunos casos por tener algún cargo político o institucional, el sujeto simula o actúa como requisito para dar una buena impresión en la sociedad.

La educación intercultural busca sembrar en los individuos el valor del respeto y aceptación al otro con honestidad, que se vera reflejado en nuestro comportamiento diario en los diversos contextos en que transitamos.

Según Aguado (2005) la competencia intercultural se refiere en desarrollar la capacidad de entender la propia cultura desde la acción y la reflexión, darse cuenta cómo nuestra cosmovisión influye de manera determinante en la forma en que nos vemos a nosotros mismos y a los demás.

Es importante resaltar los tres enfoques de interculturalidad que marca la autora Catherine Walsh (2010), como se mencionaba anteriormente; la primera conocida como interculturalidad relacional se limita solamente en alcanzar la sana convivencia de los sujetos sin tomar en cuenta las estructuras sociales, políticas, económicas y epistémicas que determinan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad.

El segundo enfoque se refiere a la interculturalidad funcional del Estado que abarca el reconocimiento jurídico a la diversidad cultural y diferencias culturales, sin ningún análisis sobre las causas que originan la desigualdad social que tiene que ver con los intereses del sistema-mundo-capitalista.

El tercer enfoque se refiere a la interculturalidad crítica, se interesa de las causas que originan la desigualdad social, cuestiona la racionalización e inferiorización, busca las distintas maneras de ser, de crear nuevas formas de pensamiento y pretende lograr la transformación de las estructuras y relaciones sociales. Esta línea deberá seguirse para lograr de manera significativa la llamada interculturalidad.

## 2.8 Formación docente hacia la interculturalidad

El profesor es el actor principal que entra en primer contacto con el alumnado por ello es indispensable que tenga una formación con una base pedagógica de educación intercultural.

Las universidades como espacios de estudio para la formación de profesionales de educación, es necesario que asuman el compromiso de formar profesionistas en base a una pedagogía intercultural. Así también la Secretaría de Educación Pública deberá promover la formación permanente de los docentes en servicio; y el Estado, financiar cursos o talleres donde se elaboren proyectos innovadores y ajustados a la realidad para lograr así un cambio escolar.

La formación intercultural debe estar enfocada a prevenir la discriminación de los grupos minoritarios, fomentar la convivencia, el respeto a la cosmovisión del otro en los distintos rincones del mundo y conocer las ventajas de vivir en una sociedad intercultural.

En las diversas áreas de formación docente, cuando se habla de dificultades de aprendizaje, organización escolar, tratamiento del curriculum, se debe tener en cuenta que en el campo laboral el docente estará inmerso en una sociedad diversa y por ello es importante establecer un tratamiento idóneo para la atención a la diversidad cultural.

Para lograr un cambio escolar es necesario comenzar reestructurando la formación del profesorado. La formación inicial y la continua del docente son el punto clave para la innovación y una transformación pedagógica.

Es necesario implementar un currículo que tome en cuenta la gran diversidad cultural existente y no solo a pequeños grupos minoritarios en específico.

se trata de modificar la cultura escolar para que se propicie la igualdad de oportunidades de todos los grupos en ella representados y el respeto a la pluralidad dentro de un marco democrático de decisiones y de espacios de

diálogo y comunicación entre los diversos colectivos sociales (García, 2003, p.52).

Está claro que todos tenemos la capacidad de interpretar y comprender el mundo en el que vivimos. Aprendemos prejuicios, interpretamos tomando como base estereotipos. Por eso como docente es importante analizar y reflexionar lo que concierne al racismo, exclusión, diferencias culturales y así poder definir una postura en la sociedad, este acto implica en la relación que el docente tenga con sus alumnos en el aula.

Jordán (1994), citado por García, muestra que, en general, el profesorado percibe la educación intercultural como una idea valiosa pero poco vinculada a la práctica curricular cotidiana. Por otra parte, algunas propuestas de formación continúan contemplando a las minorías étnicas como sujetos de intervención al mismo nivel que los sujetos con déficits sensoriales o motores.

La formación del profesorado debe articularse bajo la lógica de la diversidad y la heterogeneidad. Si se tiene en cuenta este cambio conceptual, ideológico y pedagógico, el primer paso en su formación consistirá en desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad y la inclusión. De hecho, los cambios en la escuela van muy ligados e influidos por lo que piensan los docentes y cómo entienden el desarrollo de la atención a la diversidad.

Las actitudes del profesorado son de naturaleza compleja y están relacionadas con el éxito en la puesta en práctica de la integración, las características de los estudiantes, la disponibilidad de recursos, los servicios de apoyo, la formación, el apoyo administrativo y el tiempo para colaborar y comunicarse con el resto de profesores, profesionales especialistas y comunidad escolar (García, 2003, p.55).

Sales, Moliner y Sanchís (2001), citados por García (2003) opinan que se debe entender la inclusión como un derecho ciudadano a la educación de calidad y se debe descartar la idea de ver la diversidad cultural como problema social.

Por otra parte, es importante retomar en la formación del profesorado, actitudes de reconocimiento y valoración de la identidad del otro y valoración positiva de la diversidad cultural. El docente requiere disponer de instrumentos adecuados que le faciliten la organización de sus actividades de aprendizaje, de manera que, a la vez que promueve conocimientos, provoque modos de interacción y de comunicación entre sus “diversos” alumnos y alumnas, que tengan como consecuencia un acercamiento emotivo, basado en el diálogo comprensivo, la escucha respetuosa y la libre expresión de puntos de vista diferentes, pero a su vez enriquecedores en la forma de comunicarse.

La enseñanza-aprendizaje de actitudes y valores interculturales tiene un fuerte impacto social, pues permite desarrollar predisposiciones a actuar de forma respetuosa ante una sociedad en constante cambio cultural.

### **CAPÍTULO 3. EL PAPEL DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA PRIMARIA “LA CONSTITUCIÓN” Y SU RELACIÓN CON LA COMUNIDAD**

En el tercer capítulo se dan a conocer los resultados obtenidos en el trabajo de campo realizado a través del método etnográfico, bajo un enfoque hermenéutico. Específicamente la etnografía educativa que plantea Peter Woods (1986), y ofrece un estilo de investigación alternativo para comprender e interpretar los fenómenos educativos a partir de diversas perspectivas (profesorado, alumnado, dirección y familias).

Se muestra el caso de la Escuela Primaria Intercultural Bilingüe “La Constitución”, ubicada en la comunidad de Samuel León Brindis municipio de Palenque, Chiapas. El centro escolar está integrado por 218 alumnos, 7 docentes de grupo y un director técnico. La mayoría de los alumnos y docentes son hablantes de la lengua Ch’ol, excepto un profesor Tseltal, llevan entre 20 y 40 años de servicio.

Se realizaron entrevistas a profundidad al director y docentes de la institución, observaciones dentro del aula de 5º y 6 grado, de las cuales se elaboraron notas de campos. Con ello se dan a conocer las distintas perspectivas de interculturalidad de los docentes y la implementación de ésta dentro de la

institución y en el aula, así también se muestra el vínculo que existe entre escuela y comunidad.

### **3.1 El papel del consejo técnico y la participación de los padres de familia**

Uno de los eventos importantes que implementa el director hacia los docentes son las reuniones de consejo técnico. La Secretaria de Educación Pública establece un calendario nacional donde cada escuela debe llevarla a cabo y por lo regular se agenda los últimos días hábiles de cada mes.

La reunión de Consejo Técnico se realiza mensualmente y tiene el objetivo de abrir un espacio para analizar los casos de los niños y niñas que tienen algún problema de aprendizaje y bajo rendimiento escolar. Generalmente se han encontrado casos como problemas de lectura y escritura.

De acuerdo a la situación se establecen estrategias para solventar cada caso. El docente marca un horario extraescolar para atender a los niños (as) y se les informa a los padres de familia para que estén al pendiente y brinden apoyo a sus hijos en las tareas extraescolares.

“el interés de cada docente para la atención de los niños con problemas de aprendizaje varía, a algunos se les hace obligado quedarse una hora mas después del horario de salida y empiezan a quejarse que no se les paga más por trabajar horas extras, también hay docentes que tienen la buena voluntad de quedarse y se preocupan de las necesidades de los alumnos” (entrevista a director).

Hay maestros que se empeñan en lograr un aprendizaje significativo en sus alumnos, incluyen materiales didácticos y actividades extraescolares que sirven como apoyo para la enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Se puede observar que cada docente tiene un cierto nivel de desempeño y responsabilidad en el labor áulico, cada uno realiza su práctica docente de acuerdo a sus intereses y su convicción sobre la educación.

### *3.1.1 La participación de los padres de familia dentro de la institución escolar.*

Los padres de familia que se dedican al cultivo de maíz, pasan el mayor tiempo en sus milpas porque es la fuente del ingreso económico familiar, debido a tal situación desatienden la formación de sus hijos en casa, además de no asistir en las reuniones escolares.

Los padres de familia que son profesionistas por lo regular están siempre al pendiente de la formación académica del educando y en las reuniones preguntan sobre los avances de sus hijos. Por lo regular los niños y niñas con padres despreocupados tienen problemas de aprovechamiento escolar.

Se realiza por lo general 5 reuniones en el transcurso del ciclo escolar, donde se tratan asuntos relacionados a los problemas de aprendizajes de manera que los padres de familia estén enterados y apoyen a sus hijos en las actividades escolares. El director de la escuela narra que solo una parte de los padres de familia asisten en la reuniones que se convoca para recibir calificaciones y donde se da a conocer el estado de aprendizaje del alumno.

En las reuniones siempre están presentes la mesa directiva de la asociación de padres de familia que esta integrado por un comité escolar y sus colaboradores, cuando se presenta algún problema que no se puede resolver internamente se acude directamente a las autoridades de la comunidad para resolver el caso.

Los padres de familia opinan que los docentes son los únicos responsables de que los alumnos (as) obtengan un buen rendimiento escolar, exigen la asistencia y puntualidad de los docentes en el aula de clase.

El director y los docentes toman en cuenta a los padres de familia como apoyo para mejorar el rendimiento de los alumnos (as), sin embargo no se les cuestiona sobre el plan curricular que es implementada en la formación de sus hijos.

### 3.2 Las concepciones de interculturalidad de los docentes

A continuación se desglosa las concepciones teóricas que tienen los docentes y director técnico sobre el concepto de interculturalidad.

El director de la escuela primaria “La Constitución” es egresado de la Universidad Pedagógica Nacional, estudió una Maestría en Educación, laboró 10 años como docente frente a grupo y lleva 21 años como director técnico, opina que la educación intercultural bilingüe es una modalidad de educación que fomenta el respeto de las lenguas originarias, donde se debe incluir la lengua materna de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera que no haya una lengua superior al otro, es decir “que el español y la lengua ch’ol sean utilizados de manera equilibrada en la enseñanza del alumno”.

Remarca que es indispensable que el docente domine la lengua del alumno (a) para que haya una comunicación fluida dentro del aula, los niños tendrán mayor seguridad para recurrir al profesor y aclarar sus dudas.

“La interculturalidad es el respeto a todas las culturas, su folklore, vestimenta, gastronomía, organización de la comunidad” (entrevista a director).

También indica que la interculturalidad en el aula se ve reflejada en las actitudes de los docentes, es decir, es común que los salones estén integrados por alumnos choles y tseltales siendo estos últimos minoría, el docente hablante de la lengua ch’ol toma en cuenta a los alumnos de manera igual.

Hoy en día, dentro de la institución, se han dejado de realizar actividades culturales, la Secretaría de Educación Pública ha limitado espacios al respecto, argumentando que los alumnos desperdician su tiempo al participar en dichos eventos.

“en años anteriores se realizaban concursos de poesía, cantos y oratoria en la lengua ch’ol y español” (entrevista a director).

La maestra de primer grado, egresada de la Normal de Educación Primaria, cuenta con 20 años de servicio, de acuerdo a los cursos de formación docente que ha recibido, percibe la interculturalidad como la práctica de la lengua materna del alumno (a) en el salón de clases.

El profesor de segundo grado, egresado de la Normal de Educación Primaria, cuenta con 40 años de servicio, concibe la educación intercultural como una modalidad que esta a favor de la preservación de las lenguas indígenas y las diversas culturas, así como las tradiciones y creencias ancestrales de la comunidad.

El docente de tercer grado, egresado de la Normal Intercultural Jacinto Canek, cuenta con 2 años de servicio señala que la educación intercultural es el respeto de varias culturas, para evitar la imposición de la lengua del maestro hacia los alumnos, sin embargo no se esta llevando a cabo.

“yo hablo tseltal y me mandaron a una comunidad ch’ol, yo como maestro debo tener la iniciativa de aprender la lengua de los alumnos pero muchos fallamos en ese aspecto” (entrevista a docente de tercer grado).

El docente de cuarto grado, pasante de la Universidad Pedagógica de México, lleva 40 años de servicios, opina que la educación intercultural tiene el objetivo que los docentes hablen la misma lengua de los educandos y con ello dirigir su práctica en el interior del aula. Sin embargo no se esta cumpliendo los lineamientos que marca el modelo de educación intercultural porque los docentes aunque saben hablar el idioma ch’ol no hacen uso de ella, además de no impartir la asignatura de lengua indígena.

El docente de quinto grado tiene el bachillerato terminado, cuenta con 20 años de servicio, opina que educación intercultural se refiere a que los docentes deben impartir las clases en la lengua de los alumnos.

El docente de sexto grado con bachillerato terminado, lleva laborando 31 años, asistió a cursos por iniciativa propia e ingreso a la docencia a través de una

evaluación nacional, opina que la interculturalidad es el respeto a la ideología de los alumnos, así también el uso de la lengua materna dentro del salón de clases.

En base a las opiniones de los docentes acerca de la interculturalidad, se observa una concepción restringida de lo que ésta implica.

Como se ha mencionado anteriormente, es común seguir reproduciendo el concepto de interculturalidad bajo un enfoque antropológico y esencialista que incluye solamente el respeto hacia la lengua materna del educando y se deja a un lado las diversas pautas que encaminan a la interculturalidad que incluye valores de democracia, participación, respeto, dialogo e inclusión dentro del salón de clases.

### **3.3 Desinterés de la asignatura de lengua indígena**

El director comenta que la asignatura de lengua indígena no se practica de manera formal debido a que el plan curricular de esta asignatura aun se encuentra en proceso de construcción y no se ha consolidado, algunos docentes retoman esta asignatura impartiendo entre una a media hora a la semana y por lo general le dan mayor importancia a las materias de matemáticas y español.

Una de las causas que ha originado el desinterés de la asignatura de lengua indígena es porque en las olimpiadas de conocimiento los niños (as) se les evalúa en español y para los docentes es necesario reforzar dicha área. También es importante mencionar que en los concursos de conocimiento no se integra la asignatura de lengua indígena.

Los maestros evalúan la materia de lengua indígena en forma oral y escrita para poder asignar una calificación en la boleta que corresponde cada bimestre.

Lo niños y niñas han perdido el interés de la asignatura, porque en sus casas se les inculca el español, los padres de familia consideran el español como

elemento fundamental para el desarrollo intelectual del niño (a), aunque ellos dominan la lengua ch'ol se les hace innecesario que sus hijos aprendan esta lengua.

El director de la escuela opina que es importante que los educandos tengan conocimiento de sus orígenes del ser ch'ol, piensa que el trabajo de concientización debe iniciarse en la familia, que los padres de familia valoren el ser portador de una lengua distinta al español y fomenten a sus hijos en seguir practicando la lengua ch'ol.

En la institución escolar se ha perdido el interés del uso de la lengua materna, los maestros imparten sus clases en español, han abandonado la asignatura de lengua indígena debido a que una parte de los alumnos solo hablan el español.

Hoy en día la secretaria de educación pública ha dejado de darle importancia a la lengua indígena, no existe un presupuesto financiero para capacitar a los directivos y docentes sobre la lengua indígena. El director de la escuela opina que en los escasos cursos que ha habido de esta índole se les facilitan materiales de otras estancias como Celali y los cursos son impartidos en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. Debido a la distancia muchos de los directivos no asisten a dichos cursos porque les genera un gasto económico adicional.

La maestra de primer grado comenta que ocasionalmente imparte la asignatura de lengua indígena y evalúa por medio de dibujos "los niños van nombrando en la lengua ch'ol los objetos que dibujaron". Generalmente los alumnos no entienden el libro de texto en ch'ol, se les tiene que traducir al español.

"Veo que los niños ahora adquieren el español como primera lengua"  
(entrevista a docente de primer grado).

El docente de segundo grado señala que es importante tomar en cuenta la asignatura para el rescate de la cultura y preservación de la lengua ch'ol, aunque

los padres de familia no les interesa que los niños aprendan porque la consideran innecesaria.

Los padres de familia insisten que las clases sean impartidas en el idioma español, han atribuido un valor esencial al idioma español considerándolo como un instrumento para llegar a “ser alguien en la vida”, así los alumnos (as) podrán desenvolverse en diversos contextos. Los niños (as) tienen encarnado ese pensamiento por esa razón no les resulta interesante seguir practicando su lengua materna y por ende no les interesa la asignatura de lengua indígena.

El docente de tercer grado no imparte la asignatura de lengua indígena porque es hablante de la lengua tseltal. Para asignar la calificación del bimestre recurre al diccionario ch’ol para poder evaluar al alumno: dicta palabras que los alumnos (as) deberán traducirlas al ch’ol o al español.

El docente de cuarto grado menciona que imparte la asignatura de lengua indígena los jueves de 11:30 a 12:30, fomenta la lectura y escritura. El docente utiliza libros de cuentos, fábulas, loterías en ch’ol para llamar la atención de los niños (as), observa que hay niños que les gusta realizar las actividades y los niños que no hablan la lengua no participan en dichas actividades, y al respecto comenta:

“para evaluar les doy un párrafo para que los niños lean y después les hago preguntas en ch’ol” (entrevista a docente de cuarto grado).

Existe una resistencia por parte de los alumnos (as) de no querer llevar la materia de lengua indígena, es común que no lleven sus libros de texto a la escuela para que el docente no imparta la asignatura.

El docente de sexto grado imparte la signatura de lengua indígena a través de adivinanzas, numeración en ch’ol para llamar la atención de los niños (as). Por lo regular no utiliza el libro de texto porque contiene actividades que no resultan interesantes para el alumno. Los evaluá con la traducción de párrafos, de una

lengua a otra (español y ch'ol), además de pasar al pizarrón para escribir la numeración o el nombre de algún objeto en ch'ol.

En la asignatura de lengua indígena el docente interactúa en la lengua ch'ol, se puede observar que los alumnos se sienten más en confianza cuando se les habla en su lengua materna para quienes la hablan. El maestro no hace distinción a los alumnos que no hablan ch'ol y hace que todos los niños lean los fragmentos en la lengua.

#### **3.4 La planeación de clase acorde a los intereses de los docentes y el curriculum oculto en la práctica docente de quinto y sexto grado.**

El director comenta que los docentes reportan su planeación de clase de manera bimestral y las evaluaciones de las materias en curso se realizan de igual forma.

Se les sugiere a los docentes que preparen su planeación de clase de manera cuidadosa tomando siempre en cuenta el contorno escolar, comunitario y familiar de alumno (a).

“En la planeación de los docentes he notado que hay algunos maestros que preparan materiales didácticos como apoyo para el proceso de enseñanza-aprendizaje, así también hay docentes que no se empeñan mucho, utilizan únicamente el libro de texto, ante esta situación se nota la diferencia en el rendimiento académico de cada grupo” (entrevista a director).

El docente de quinto grado imparte su clase de manera ambigua, la planeación de clase no incluye elementos didácticos y materiales de apoyo, la sesión se realiza de manera improvisada y redundante, no hay dominio del tema y las actividades que marca el docente no tiene ningún propósito u alcance.

La planeación de clase del docente de sexto grado integra los siguientes elementos: esta clasificado por asignatura, bloque y lección, aprendizajes esperados, temas de reflexión, actividades y recursos.

Se observa una organización de los contenidos del programa y actividades que el docente implementa para impartir el tema. Hay una secuencia en las temáticas de cada asignatura y coordinación con los materiales didácticos que utiliza como herramienta de trabajo.

Así también contempla dinámicas para captar la atención de los niños y niñas y utiliza otros materiales de apoyo además del libro de texto.

En cuanto al registro de actividades el docente lleva un control de las tareas y evalúa a través de exámenes y tareas.

Las asignaturas esenciales para el docente son el español, las matemáticas y ciencias naturales, la matemáticas ayuda al alumno para desarrollar su capacidad de razonamiento y el español básicamente para la comprensión de textos, el docente piensa que al dominar estas asignaturas las demás será más fácil de comprenderlas.

“la materia de geografía tiene estrecha relación con las matemáticas en la interpretación de graficas” (entrevista a docente de sexto grado).

Por otra parte el docente fomenta de manera continua la responsabilidad y seriedad en las distintas situaciones en el aula, que los alumnos sean autónomos en sus trabajos.

También comenta que los alumnos (as) deben dominar la comprensión lectora y que desarrollen su capacidad de razonamiento para poder interpretar diversas situaciones que se les presente.

El profesor motiva a poner en practica la observación, su importancia en las distintas situaciones de la vida cotidiana. En la clase se puede escuchar frases como “echen a volar su imaginación” “observen” “reflexionen”.

Para el profesor de sexto grado es indispensable fomentar el valor de la honestidad.

“los cuestiono individualmente acerca de la tareas para asegurarme si en verdad ellos la hicieron, de no ser así, les recalco las consecuencia de las mentiras y la importancia de practicar la honestidad” (entrevista a docente de sexto grado).

El docente elabora su planeación de clase cada fin de semana y en la vacaciones.

“me gusta ser ordenado en mi trabajo y cumplir mi deber como docente de manera idónea, ser honesto en mi trabajo es mi mayor satisfacción” (entrevista a docente de sexto grado).

El profesor de sexto grado comenta que lleva cuatro años impartiendo clase con el mismo grupo, ha atendido a sus alumnos desde tercer grado por la petición de los padres de familia.

En el grupo de sexto grado se puede rescatar prácticas encaminados a la interculturalidad, por ejemplo el valor y la confianza que el docente transmite a los educandos.

El docente fomenta valores de honestidad y respeto entre todos generando así un ambiente de participación y democracia en las actividades dentro del aula.

El docente permite que los alumnos (as) se expresen libremente, se respeta las opiniones de los niños y niñas y sobre todo el docente hace reflexionar a los alumnos acorde a su realidad.

### ***3.4.1 La adecuación curricular en la planeación de clase***

La adecuación curricular resulta ser una herramienta clave para desarrollar el contenido del plan curricular implicando la participación del alumnado acorde a sus intereses y realidad. A continuación se da a conocer como lo docentes realizan la adecuación curricular en su planeación de clase.

Los docentes toman en cuenta en sus ejemplos actividades cotidianas, palabras comunes y prácticas de los habitantes de la comunidad.

La maestra de primer grado para la enseñanza de numeración, operaciones de suma y resta utiliza ejemplos con imágenes de animales comunes al contexto del alumno (a). El docente de segundo grado realiza los experimentos de ciencias naturales utilizando sustancias que pueden encontrarse dentro de la comunidad.

El libro de texto de la asignatura de formación cívica de sexto grado, expone los temas a través de imágenes, el docente explica la temática tomando en cuenta la realidad de los educandos.

Por otra parte el docente ha encontrado en el libro de texto de matemáticas operaciones de nivel secundaria sin embargo ha podido tratar el caso a través de estrategias didácticas y la constante resolución de suma, resta, multiplicación y división de fracciones.

El docente trata de problematizar la situación de las temáticas de manera que los alumnos y alumnas reflexionen y usen su creatividad para resolver cualquier problema.

Es importante mencionar que la adecuación curricular no se trata de apegar el programa de estudio con la realidad del niño, contextualizar se trata de educar desde la realidad del niño, recoger la realidad como el inicio del aprendizaje.

En la vida cotidiana del niño (a) existe una serie de conocimientos, el problema es que canónicamente esos conocimientos no son válidos bajo el parámetro científico. Hay procesos que el niño(a) nombra bajo su propia cosmovisión no como lo nombra la ciencia, por lo tanto es importante que el docente tome en cuenta y valore esos procesos aún sin tener una aprobación científica de esta.

El aprendizaje debe de tener un sentido para la vida del educando, el docente debe saber ubicar el sentido del aprendizaje, la función del docente es

formar sujetos pensantes, no para percibir y consumir una realidad diferente a la suya que en los libros de textos se muestran.

### *3.4.2 Estrategias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje*

Cada docente establece y practica una logística de enseñanza en particular, del cual incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno (a), a continuación se desglosan las estrategias que los docentes de quinto y sexto grado realizan en el interior del aula.

El docente de quinto grado dicta indicaciones sobre las actividades, los alumnos (as) realizan la actividad a su manera sin haber una explicación previa del tema. En la materia de historia el profesor dicta un cuestionario y los alumnos investigan las respuestas en el libro de texto, suelen pasar horas realizando una sola actividad, no hay un control del tiempo para cada asignatura.

En el salón de clase no hay control de entrada y salida, los niños (as) son extremadamente irresponsables con las tareas y actividades dentro del aula, una parte de los alumnos (as) no lleva sus libros de texto a las sesiones para evitar realizar cualquier tipo de actividad.

Los alumnos se interesan en las calificaciones de las actividades que marca el docente, sin llevar a cabo ninguna reflexión sobre ello. No se fomenta la participación y análisis de contenido grupal. El docente condiciona a los alumnos en terminar las tareas a última hora para poder irse a casa o salir a jugar.

En el grupo de sexto grado, al inicio de la clase el docente revisa las tareas, a los alumnos que no cumplen se les llama la atención, además de bajarle puntos en su calificación.

El docente sigue constantemente un procedimiento para impartir los temas y contenidos de los libros de texto. Comienza dictando el objetivo de la clase, los

alumnos (as) la leen en voz alta y subrayan palabras claves para remarcar el propósito del tema. El docente retoma elementos vistos en sesiones o grados anteriores.

Dicta notas y datos importantes, los alumnos subrayan palabras claves, fomenta la participación grupal e individual, el docente siempre se presenta con un buen sentido del humor, existe dominio del tema, va interpretando el tema junto con los alumnos, utiliza ejemplos de la realidad.

Al término de cada tema el maestro realiza una autoevaluación de los alumnos para aclarar dudas que correspondan a la temática.

El profesor identifica a los alumnos que se les dificulta realizar las dinámicas de trabajo y los atiende de manera individual dándole actividades extras que les ayude a estar en la misma sintonía que los demás.

El docente de sexto grado comenta que pide materiales a los alumnos para su uso en las diferentes actividades en clase, se observa que todos los niños cuentan con marca textos, colores, diccionario y juegos geométricos.

El uso de materiales didácticos varía de acuerdo a los intereses de los docentes, por ejemplo se puede notar que el docente de sexto grado le da importancia a su labor como docente, se esfuerza constantemente para lograr los aprendizajes esperados que se plantea.

Se puede retomar actividades relacionados a la interculturalidad así como el docente de sexto grado se empeña en transmitir conocimiento útil para la vida cotidiana de los niños y niñas, se esmera en hacer que los alumnos reflexionen y analicen su rol en la sociedad en la cual se encuentran inmersos.

Por otra parte el docente de sexto grado fomenta la participación activa durante la clase, respetando los puntos de vista de los alumnos y abre las pautas para que los alumnos tengan una convivencia armónica, incluyendo a todos por igual en el labor áulico.

### *3.4.3 La comunicación de los docentes en el salón y el desuso de la lengua materna del educando*

Los docentes de la institución comentan que los alumnos prefieren usar el español por esa razón se dirigen mayormente en la lengua dominante y en raras ocasiones hablan el ch'ol con los alumnos (as).

El docente de sexto grado solamente utiliza la lengua ch'ol para explicar palabras que los niños no comprenden en el español, o reafirmar indicaciones.

Los niños y niñas suelen comunicarse en ch'ol con sus compañeros que aun hablan la lengua, sin embargo se dirigen al docente en español.

El docente de tercer grado opina que es necesario que los alumnos resignifiquen el uso de la lengua materna, “los niños y niñas están dejando de usar su lengua, sienten que ya no lo necesitan” concluye.

Se puede observar la reacción que suscita los cánones hegemónicos, establecen lo que el ser humano deben de saber o conocer para ser útil en la sociedad a través de un programa realizado bajo supervisión de un académico calificado, excluyendo otro tipo de saberes. El estado siempre ha buscado que los estudiantes se sujeten, acepten y crean en la realidad hegemónica como único medio de supervivencia.

Por eso la lengua materna ha perdido el valor y el uso, porque en la escuela se establece que el español es la lengua que servirá para que el individuo sobreviva dentro de la sociedad, es así como se desvaloriza la propia cultura y saberes del alumno y se llega a naturalizar.

Por ello como docentes es necesario trazar acciones dentro del salón de clase y comunidad que tengan como propósito decolonizar el pensamiento hegemónico encarnado y naturalizado por el ser humano, con esto se pretende lograr que sujeto encuentre su propio sentido de la vida y humanizar al individuo.

#### *3.4.4 La participación de los alumnos en el interior del aula hacia la interculturalidad*

La participación de los alumnos (as) es un elemento esencial en la formación del educando, por medio de la participación el niño (a) expresa su manera de pensar y ver las cosas, del cual el docente deberá incluirla dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Resultará dinámico para el niño (a) generando así un aprendizaje significativo.

Los alumnos de sexto grado participan en clase por orden de lista, por lo regular el docente nombra a los alumnos sobresalientes para iniciar las participaciones.

El docente anota en el pizarrón los nombres de los alumnos que no pueden resolver las actividades marcadas.

“Los alumnos que pueden realizar la actividad en el pizarrón tienen derecho a tomar asiento, aquellos que no, deberán permanecer en el pizarrón el tiempo que dure la sesión de la asignatura hasta que puedan resolver la actividad” (entrevista docente de sexto grado).

Se toma en cuenta la participación de los alumnos valorando las ideas que ellos expresan de manera oral y escrita.

Los alumnos sienten mayor seguridad en sus participaciones cuando el docente se dirige en la lengua ch'ol y comprenden las indicaciones fácilmente.

Siguiendo el análisis sobre la práctica docente intercultural, se puede notar dos formas de participación de los alumnos dentro del aula, las participaciones difieren según la asignatura.

En las materias de matemáticas y español la mecánica de participación es más rigurosa, es decir el docente exige la resolución correcta de las actividades marcadas en el libro de texto, cuaderno y a la hora de resolver problemas en el pizarrón.

En las asignaturas de ciencias naturales, geografía, historia y formación cívica el docente es más flexible en las participaciones de los alumnos, las participaciones son abiertas, se respeta las opiniones de todos y se genera un ambiente de dialogo armónico entre alumno-docente y alumno-alumno.

### **3.5 La incidencia familiar y religiosa en las participaciones de los alumnos (as)**

Los niños (as) participan en el salón de clase de acuerdo a su realidad, incide la ideología de su familia y la religión a la que pertenecen; en una clase se comentaba el festejo del día de muertos, los niños adscritos a la religión evangélica opinaban lo inmoral que resulta practicar dicha celebración, a diferencia de los niños (as) que pertenecen a la religión católica que festejan tal acontecimiento.

Evaluar la asignatura de educación artística, resulta dificultoso para el docente, la mayoría de los niños (as) se resisten en participar en actividades culturales. La danza, por mencionar alguna, es prohibida para algunas religiones.

“No puedo hacer nada al respecto porque si les obligo a participar al rato viene los padres de familia a reclamarme, aunque se dice que la educación es laica, pero los padres de familia no comprenden esa parte y no separan la religión con la educación” (entrevista docente de sexto grado).

En la ceremonia de graduación, se acostumbra realizar un programa cívico y cultural, donde se rinde un homenaje al lábaro patrio además se presentan bailables, cantos y poesía, la mayoría de los padres de familia no permiten que los niños participen en tales actividades artísticas debido a que deben acatarse a las reglas de la religión que ellos practican, de las cuales este tipo de actividades se prohíben.

La religión católica, pentecostés, presbiteriano, adventista y restauración son algunas de las religiones a la que pertenecen los padres de familia.

En la comunidad de León Brindis debido se encuentra cerca de la cabecera municipal, muchos de los habitantes han migrado a las ciudades, con el paso del tiempo regresan a la comunidad concibiendo la realidad de distinto modo, por ello muchos de los alumnos (as) que provienen de ese tipo de familias mantienen otro tipo de pensamiento, dejando a un lado las costumbres y tradiciones de sus antepasados, lo mismo sucede con los matrimonios híbridos.

“muchos de los habitantes de León Brindis han adoptado nuevas costumbres ajenas a su cultura” (entrevista a docente de sexto grado).

En la comunidad se practican tradiciones adoptadas del medio urbano, celebran la navidad, el año nuevo, una parte de la población celebra el día de los muertos.

Se puede observar claramente como la familia, la ideología y prácticas de la comunidad incide directamente en las participaciones del alumno dentro del aula de clase.

La formación inicial que recibe el niño en su casa incide en la toma de decisiones en la manera de participar y expresarse dentro de la institución y salón de clases, por ello es importante valorar y retomar esos saberes, practicando así la inclusión y el respeto hacia el otro en el labor docente.

### ***3.5.1 El sentir ch'ol de los alumnos (as) de quinto y sexto grado***

La mayoría de los niños ya no les interesa su origen Ch'ol, como suele atribuirse y relacionarse con lo sagrado y la devoción por la naturaleza, han adoptado costumbres de la zona urbana, debido a los medios de comunicación.

En la comunidad de Samuel León Brindis existe la señal de radio, televisión y servicios de internet.

Los niños tienen acceso al mundo virtual, ha habido una transformación en sus actitudes adoptando estereotipos de comportamiento a través de los programas televisivos.

Los niños y niñas no les interesa conocer y seguir practicando las tradiciones de la comunidad, les resulta obsoleto y mantienen su centro de atención en lo “moderno”, en lo actual.

En la actualidad los niños utilizan ropa y accesorios urbanos, anhelan vivir en las ciudades y ser profesionistas.

“Creo que es importante recordarles el valor de sus orígenes porque hay creencias que los abuelos utilizan y suele ser interesante, por ejemplo: ellos pueden conocer el periodo de la siembra sin ver el calendario, saben que tiempo es bueno para sembrar cualquier fruto” (entrevista a docente).

La forma de pensar de los niños y niñas inciden en la participación en el aula, es importante respetar las distintas maneras de ver el mundo de los sujetos, los niños y niñas deberán valorar la lengua materna (ch’ol) y las creencias de sus abuelos, ya que esta parte de la población aun mantiene creencias ancestrales, no se trata de que los niños y niñas estén obligados a preservarlas, si no de respetar las distintas concepciones del mundo de los habitantes de su comunidad.

Es importante retomar en la practica docente los valores de respeto hacia la manera de ver y percibir de los demás dentro y fuera de la comunidad, inculcar a los niños y niñas valores para que puedan adoptar un sentido más humano, que puedan aceptar al otro sin prejuicios y puedan reflexionar el sentido de la vida de sí mismos y autovalorarse.

Que la interculturalidad dentro del aula sea la inclusión de valores que sirvan en la vida cotidiana del niño, en la familia y en los diferentes círculos sociales donde transita, generando un ambiente de respeto hacia los demás.

### 3.6 El sentir de los docentes sobre su labor en el ámbito educativo

El director del centro educativo menciona que en los años de servicio transcurridos siempre ha considerado importante la implementación de la asignatura de lengua indígena.

“cuando yo fungía como docente impulsaba la enseñanza de cantos, poesías, obras de teatro y oratorias e lengua indígena y se abrían espacios de concurso a nivel zonal y regional para que los alumnos participaran” (entrevista a director).

Actualmente la Secretaria de Educación Publica da énfasis a la educación intercultural, la importancia del uso y la preservación de las lenguas indígenas, sin embargo se han recortado presupuestos para eventos culturales.

El docente de quinto grado afirma que se siente satisfecho por su labor como docente, en poder contribuir en la enseñanza de los niños (as) y dirigirlos para un mejor futuro.

El docente de sexto grado narra su sentir en su labor como profesor frente a grupo, comenta que ingresó al magisterio con la imaginación de dar siempre lo mejor en la educación de los niños y niñas.

“Trato de dar lo mejor aunque haya tropiezos, problemas de salud, imposición en las políticas educativas y problemas que acontecen en el sindicato” (entrevista a docente de sexto grado).

Asistió 5 años en cursos impartido por el centro de formación denominado PRONAP, de lunes a viernes de 5 a 8 de la noche, sábados de 8 de la mañana a 1 de la tarde. El grupo estaba integrado por maestros monolingües que tenían las funciones de directores técnicos, supervisores, asesores y técnicos pedagógicos.

En los cursos se impartían temas de matemática, español y ciencias naturales, se analizaba actividades que venían en los programas.

“Empecé a asistir a esos cursos 6 años después de que ingrese en el servicio, me sirvió mucho porque recuerdo que iba con la mentalidad de reproducir o aprender lo que el asesor indicaba pero la sorpresa fue que en esos cursos nos daban la libertad de razonar y descubrir, crear nuestras propias estrategias de cómo resolver una actividad y crear alternativas para mejorar nuestra práctica docente. Yo siempre tuve y sigo teniendo la iniciativa de documentarme, al principio pedía sugerencias a personas con mayor experiencia para que me sugirieran materiales que pueden servirme. Tengo mis propios materiales de trabajo, en cada grado que me asignan tengo materiales para cada grado” (entrevista a docente de sexto grado).

El profesor comenta que los docentes frente a grupo deben prepararse anticipadamente, planear su clase y no improvisar. En la comunidad hay padres de familia profesionistas que se dan cuenta del empeño que el maestro pone en sus clases.

“Me siento orgulloso que hay personas que me han agradecido y hay personas que dicen fulano de tal a sido un buen elemento y me alegra saberlo” (entrevista a docente de sexto grado).

Narra que ha recibido gestos de gratitud por parte de los alumnos y padres de familia, también de los docentes de nivel secundaria porque los niños llegan a ese nivel con un conocimiento idóneo que ha permitido la continua formación de los alumnos y ganar concursos.

El maestro Miguel, docente de sexto grado, afirma que en su periodo de jubilación concluirá su labor satisfactoriamente.

“me iré con la cara levantada estoy convencido que realice un buen trabajo para la sociedad, siempre he tenido la mentalidad de trabajar y sacar adelante a los niños y niñas, no vengo a probar suerte, la encomienda que tengo es que el niño avance en su formación y obtenga un aprendizaje significativo” (entrevista a docente de sexto grado).

En docente concluye mostrando un sentimiento de aprecio e interés en la formación de los alumnos.

“me da rabia cuando algunos maestros no valoran su trabajo y desatienden a sus alumnos, yo trato de velar de acuerdo a los intereses de los alumnos y la comunidad en general” (entrevista a docente de sexto grado).

La situación en cuanto a la formación y capacitación de docentes se ha dejado a un lado, actualmente no se imparten cursos como en años anteriores. La Secretaría de Educación Pública manda por vía internet una serie de actividades con sus respectivas respuestas y la finalidad es que los alumnos las reproduzcan como tal.

“Ya no nos abren el espacio para pensar como docente por eso muchos de los docentes se le hace fácil decirle a los niños que resuelvan las actividades a su gusto, ya sea bien o mal, y otorgarle una calificación aprobatoria para que los alumnos y los padres de familia se sientan contentos, pero no es el caso” (entrevista a docente de sexto grado).

La practica docente se realiza en primera instancia de acuerdo al sentir y convicción que el profesor tiene sobre la importancia de la educación.

El docente debe estar convencido del labor real que hay que cumplir en el aula. Tener en claro y encarnar primeramente los valores de la interculturalidad (el respeto, la democracia e inclusión) para poder transmitir esa actitud a la sociedad en general y por ende en la práctica docente.

### ***3.6.1 Opiniones de los docentes sobre la reforma educativa***

El director opina que la reforma educativa esta generando inseguridad laboral hacia los docentes, de entrada pretende combatir el “rezago educativo” a través de evaluaciones permanentes hacia los docentes, sin embargo los planes y programas siguen siendo las mismas.

El gobierno pone en primer plano a los docentes como únicos responsables en la formación de los alumnos (as); y es a través de los exámenes que se pretende evaluar a los docentes para su permanencia dentro de sistema educativo. La nueva

política genera intranquilidad hacia los docentes porque no quieren perder su empleo, ya que existe una mínima probabilidad de aprobar los exámenes debido a que dichas evaluaciones no toman en cuenta el contexto escolar de las distintas regiones del país, principalmente en las zonas indígenas donde existe mayor rezago educativo a causa de la pobreza, desigualdad social y por ende la educación se imparte acorde a las realidades de cada lugar.

Se refleja palpablemente una reforma educativa imponente, en México nunca se ha tomado en cuenta las opiniones de los docentes y otros actores del escenario educativo para la realización de los planes y programas de acuerdo a los intereses de la comunidad.

“A nivel nacional muchos maestros están intranquilos, están trabajando pero están esperando también en que momento van a ser despedidos” (entrevista a director).

La reforma educativa en vez de aumentar presupuesto para la educación, esta recortando el recurso financiero.

Se debería abrir espacios donde se pueda capacitar a los maestros para mejorar su practica docente, poner mas atención en las necesidades de cada escuela y solventarlas.

“La actual reforma educativa busca privatizar a la educación, hoy en día hay escuelas donde se necesita más personal docente pero cuando se solicita el maestro la secretaría indica que no hay recursos financieros para contratar al maestro” (entrevista a director).

Otro caso es que al enviar a un maestro en una escuela, solo llega por un mes y abandona nuevamente a los alumnos (as).

“así pasan los días hasta dos meses sin recibir clase formalmente y mandando interino tras interino hasta culminar el ciclo escolar” (entrevista a director).

Debido a estos actos, los padres de familia se quejan constantemente porque sus hijos no reciben una formación continua con un solo docente.

Bajo estas circunstancias se observa la necesidad de contar con más personal docente en las escuelas, sin embargo, la reforma educativa busca el recorte de personal en los distintos niveles educativos. La reforma educativa esta construida para beneficio de la sociedad de élite, concluye.

Los docentes hoy en día buscan cubrir su horario de trabajo que corresponde de 8 de la mañana a una de la tarde. Generalmente optan por conseguir otra fuente de ingreso porque su salario no es suficiente.

“La reforma viene a cortar el derecho el maestro, a quitarle la plaza, así en vez de animar al maestro, le genera inseguridad en su trabajo laboral. La postura de los maestros en la escuela donde laboro es cumplir de 8am a 1pm, ya no quieren trabajar mas porque están viendo lo que están pasando en el ámbito nacional, ya no se preocupan por el rezago educativo, están preocupados de cuando los van a correr de su trabajo”. (entrevista a director).

Ante toda esta situación en la institución se puede observar posturas distintas en los docentes, algunos empeñados en realizar una labor que contribuya a la formación integral real de los alumnos y alumnas, y otros que cumplen con su trabajo bajo otros intereses, utilizan su trabajo solamente como medio de ingreso económico, sin darle mucha importancia la educación de los niños y niñas.

Es importante resaltar que hace falta mayor interés por parte de los actores del ámbito educativo, tanto los organismos encargados de supervisar el quehacer docente, no se sigue una secuencia de trabajo conjunta, no hay un espacio de encuentro donde se pueda dialogar y trazar metas reales encaminados hacia una educación intercultural.

Los docentes cumplen su labor acorde a su formación e intereses personales, unos preocupados más que otros para la obtención de un aprendizaje significativo.

Hace falta docentes comprometidos realmente para la formación de sujetos analíticos y reflexivos de la realidad.

El docente debe de tener en claro que el conocimiento debe servir para darle un sentido a la vida del sujeto y que se construye a través de la historicidad y realidad del individuo.

El docente debe aprender a valorar los demás saberes que los alumnos transmiten y evitar la costumbre de reproducir la realidad hegemónica impuesta en el libro de texto.

El docente debe conocer su contexto de trabajo y la historicidad de cada alumno para poder entender su manera de ver y percibir el mundo, evitar así imponer ideologías que no van acorde a los saberes del alumnado.

## CONCLUSIONES

A manera de conclusión se puede observar dos formas distintas de concebir la interculturalidad; la primera denominada por la autora Catherine Walsh (2010) como interculturalidad funcional y la segunda conocida como interculturalidad crítica.

El termino interculturalidad es utilizado en los discursos oficiales del Estado para hacer referencia en teoría, a la participación de los pueblos indígenas en los distintos sectores. Sin embargo, las leyes operan como cortinas de humo para no mostrar la desigualdad social del país. El gobierno a través de sus leyes apantalla sus buenas acciones, velando aparentemente por la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos.

El modelo de educación intercultural bilingüe es un claro ejemplo de ello, se refiere básicamente a la atención de los indígenas, el Estado considera que merecen ser integrados a la sociedad mayoritaria.

En las políticas de educación intercultural se adopta los términos de cultura e identidad bajo un enfoque esencialista. Por ello en los planes y programas muestra al indígena como el único otro, distinto a la alta cultura, homogenizándolos con una sola identidad.

La interculturalidad bajo una perspectiva crítica, se refiere a la transición que el sujeto realiza para despojarse de sus ideales impuestos, tiene como objetivo decolonizar el pensamiento del individuo, cuestionar aquello establecido por la cultura dominante, desenvolviéndose con un sentido más crítico de la realidad y eliminando toda actitud racista y discriminante dentro de la sociedad.

La interculturalidad implica poner en práctica valores como el respeto al otro, la igualdad, la democracia y la participación en todos los círculos sociales en el que uno forma parte.

El respeto al otro, no se refiere únicamente hacia los grupos subalternos conocidos comúnmente (indígenas, afros, homosexuales), la interculturalidad hace alusión al respeto mutuo entre los sujetos con quienes nos relacionamos a diario, en el seno familiar, en la escuela, en el trabajo, en la calle, en los negocios, en los centros comerciales etc.

Por otra parte la interculturalidad se preocupa en derribar todo comportamiento de discriminación hacia los sujetos excluidos por su condición física y psicológica (color, edad, salud, genero, lengua e ideología).

En el ámbito escolar es necesario que el director y los docentes tengan en claro las implicaciones de la interculturalidad, así trabajar de manera colectiva para poder encaminar a los alumnos (as) hacia la interculturalidad.

Los docentes deberán, en primera instancia, encarnar los valores de la interculturalidad para poder manifestarse dentro del salón de clases con actitudes de inclusión, democracia e igualdad. También podrán incluir elementos en su plan de clase y aplicar estrategias en el interior del aula para encaminar a los niños y niñas hacia la interculturalidad.

Durante el proceso es importante tomar en cuenta las participaciones de los alumnos (as), respetar su ideología, en la cual incide la familia, religión y diversos círculos sociales.

Por medio de las participaciones se podrá comprender las diversas situaciones que el educando enfrenta, así también conocer sus necesidades e intereses. Con ello resultará fácil trazar estrategias para dar solución a las situaciones que acomplejan a los alumnos y alumnas, generando así un aprendizaje significativo para la vida del estudiante.

Otra de las tareas de los profesores es que deberán hacer que los alumnos y alumnas resignifiquen la ideología y la lengua de sus ancestros, es decir que respeten la forma de pensar de las personas mayores que aun mantienen una cosmovisión distinta a la generación actual.

El docente deberá iniciar inculcando el respeto hacia los habitantes de la comunidad en general. Posteriormente hacer que los niños y niñas conozcan que vivimos en mundo diverso del cual los ideales y las prácticas de cada sujeto es respetable, sin afectar la integridad de la otra persona.

Además de traducir palabras en Ch'ol y español como requisito de calificación, falta fijar un objetivo veraz a la asignatura de lengua indígena, trazar un alcance significativo para los alumnos (as), por ejemplo hacer que ellos (as) valoren la lengua materna de su comunidad y evitar que los niños hablantes del ch'ol sigan sintiéndose seres inferiores por ser portadores de una lengua distinta al español.

Con lo anterior mencionado, puedo clasificar dos objetivos principales de la interculturalidad crítica. La primera se refiere a la decolonización del pensamiento humano, alude en generar una postura crítica en el sujeto, cuestionando el orden, la estructura y los estereotipos establecidos por la sociedad, así también el origen de las desigualdades sociales.

El segundo objetivo apunta en estrechar lazos de convivencia en la sociedad, busca la manera de equilibrar las relaciones de poder de los sujetos. Transitamos diariamente en relaciones de poder, así la interculturalidad pretende regular esta

relación de poder de modo que se realice pacíficamente, generando siempre una sana convivencia y un ambiente de paz.

Siguiendo esta misma línea, es importante que los docentes encarnen los valores de la interculturalidad, que se pueda percibir dentro y fuera del aula. Proyectar la interculturalidad a través del quehacer cotidiano dentro de aula, para que los alumnos puedan encarnar valores y generar una actitud intercultural hacia la sociedad. Fomentar la interculturalidad implica generar un sentido humanístico del sujeto en la convivencia con los demás. La interculturalidad más que un discurso que sea entendida como una manera de pensar y actuar, practicando valores de respeto e inclusión con el mundo que nos rodea.

## REFERENCIAS

- Aguado, O. (1991). *La Educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones*. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/0908041.pdf>
- Aguado, O. (2005). *La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español*. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1948/b15162175.pdf?sequence=1>
- Althusser, L. (1989). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Recuperado de <https://detemasytemas.files.wordpress.com/2012/01/althusser-1989-ideologc3ada.pdf>
- Bastiani, J. (2007). *El docente de primaria indígena frente a la diversidad sociocultural y lingüística en el aula*. Recuperado de <http://www.uaim.edu.mx/webraximhai/ej-08articulospdf/art%207%20unich.pdf>
- Bonal, X. (1998). *La sociología de la política educativa: aportaciones al estudio de los procesos de cambio*. recuperado de [https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1998/164891/revedu\\_a1998n317p185.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1998/164891/revedu_a1998n317p185.pdf)
- Camdepadrós, R. & Pulido, C. (2009). *La sociología de la educación desde la pedagogía crítica*. Recuperado de [http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_10\\_03/n10\\_03\\_campdepadros\\_pulido.pdf](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_03/n10_03_campdepadros_pulido.pdf)
- Diario Oficial de la federación, (1993). *Ley general de educación*. Recuperado de <https://bibliospd.files.wordpress.com/2016/01/antologc3ada-bibliografc3ada-complementaria3.pdf>

- Diario Oficial de la federación, (2003). *Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas*. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257\\_171215.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_171215.pdf)
- Diez, M. (2004). *Reflexiones en torno a la interculturalidad*. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n19/n19a12.pdf>
- García, R. (2003). *Formación del profesorado en pedagogía intercultural: contenidos actitudinales*. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8406/1/Estudios%20Ed.pdf>
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, (2007). *Plan Nacional de Desarrollo*. Recuperado de [http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND\\_2007-2012.pdf](http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf)
- [http://iidypca.homestead.com/FundamentosAntropologia/Wright\\_Politizacion\\_de\\_la\\_cultura.pdf](http://iidypca.homestead.com/FundamentosAntropologia/Wright_Politizacion_de_la_cultura.pdf)
- Leiva, J. (2011). *La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones*. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:YeZGrnneOy0J:rieo.ei.org/deloslectores/4242Olivencia.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es>
- Malinowski, B. (1984). *Una teoría científica de la cultura*. Recuperado de <https://naturalezaculturaypoder.files.wordpress.com/2014/01/malinowski-1984.pdf>
- Muñoz, S. (2000). *Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y Modelos*. Recuperado de <http://edicacionespecialpr.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/educacionmulticultural.pdf>
- Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147054s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París: UNESCO.

- Ramírez Castañeda, E. (2006). *La educación indígena en México* (1a ed.). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Schmelkes, S. (2013). *La política de la educación bilingüe intercultural en México*. Recuperado de [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pvexkrlpxakj:https://courses.cit.cornell.edu/iard4010/documents/la\\_politica\\_de\\_la\\_educacion\\_bilingue\\_intercultural\\_en\\_mexico.doc+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pvexkrlpxakj:https://courses.cit.cornell.edu/iard4010/documents/la_politica_de_la_educacion_bilingue_intercultural_en_mexico.doc+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es)
- Secretaria de educación pública, (2004). *Políticas y los fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado de <http://eib.sep.gob.mx/isbn/9685927073.pdf>
- Secretaria de educación pública, (2011). *Plan de estudio 2011, Educación Básica*. Recuperado de <http://cippec.org/mapeal/wp-content/uploads/2014/06/Plan-de-estudios-básico-2011.pdf>
- Secretaria de educación pública. (2008). *Lengua Indígena Parámetros Curriculares* (1a ed.). México: Dirección general de educación Indígena.
- Secretaria de educación pública. (2013). *Sistematización de prácticas paradigmáticas de la Educación Indígena en México*. (1a ed.). México: arte i diseño.
- Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente Más allá del pensamiento abismal* (1a ed.). Buenos Aires: Clacso.
- Szurmuk, M. & Mkee, R. (2009). *Diccionario De Estudios Culturales Latinoamericano*. México: Siglo XXI editores.
- Tirzo, J. & Hernández, J. (2010). *Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/351/35117051002.pdf>
- Viaña, J., Tapia, L. & Walsh, C. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello .
- Walsh, C. (2004). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir*. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4gio3rdv12gJ:www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi%3Ddi9ixOJob3xjBuscxZPZhgoEsplxlhlzBvSz kDZvGWPisju2il2ACqe6QB4dTpMuWG5hj5O12FjvZPzhhBRN27TTJZ7Dp>

U9mBeEVjtWm9hT97srj4k77s21c28Qr30OEetBzxxV8PQixjKho5pvxswLuGC  
WJCMoRg0rfzooPfHnZrGxx6t7z2S5Iv2r9OR26RtlrSKR8rfHUWGt3bBDduI  
W1LpaBhcHaH3CAOtIhKqdH8HLjjoxO8uQUV2vdfdoW+&cd=1&hl=es&ct  
=clnk&gl=es

- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. (1a ed.). Ecuador : Abya-Yala.
- Wieviorka, M., Bokser, R., Miguelez, R., Martuccelli, D., Blancarte, R., Gutiérrez, D., Le, Y., Stavenhagen, R., Imaz, C., Martínez, R., Arispe, L. & Touraine, A. (2006). *Multiculturalismo desafíos y perspectivas*. México: siglo xxi editores.
- Woods, P. (1986). *La escuela por dentro, la etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós Ibérica
- Wright, S. (1998). *La politización de la cultura*. Recuperado de
- Yúdice, G. (2002). *El recurso de la cultura, usos de la cultura en la era global*. (1a ed.). Barcelona: Gedisa editorial.

## ANEXO 1

### ACTIVIDADES EN EL AULA



Grupo de sexto grado



Docente generando participaciones



Intercambio de actividades por parte de los alumnos (as)



Intercambio de actividades por parte de los alumnos (as)

ANEXO 2

DOCENTES DE LA ESCUELA PRIMARIA “LA CONSTITUCIÓN”



Director de la escuela



Docente de primer grado



Docente de segundo grado



Docente de tercer grado



Docente de cuarto grado



Docente de quinto grado



Docente de sexto grado



Grupo de sexto grado