

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras

Posgrado de Pedagogía

*Educación Intercultural: diseño y validación de un e-caso de enseñanza dirigido a
estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar.*

Que para obtener el grado de Maestra en Pedagogía presenta:

Verónica Vázquez Zentella.

Director:

Dra. Frida Díaz Barriga Arceo

Dictaminadores:

Dra. Ma. Concepción Barrón

Mtra. Claudia Bataller

Dra. Ana Hirsch

Dra. Rosa Aurora Padilla

Junio de 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Quiero agradecer a mis maestros, a todos ellos, sobre todo a Anita Hirsch, Claudia Bataller, Concepción Barrón y Rosa Aurora Padilla por su ayuda en la concreción de este trabajo.

Así mismo, de manera muy especial, a mi tutora, la Dra. Frida Díaz Barriga, por haber sido parte esencial en la construcción de este proyecto. Gracias, Dra. Frida, por su guía, ejemplo y consejo.

A mi compañera y amiga, Teresa Verónica Pérez, con quien viví y compartí la etapa de diseño y construcción del sitio.

A mi familia: a Jorge, mi esposo, por su apoyo y amor incondicional, y a mis hijos, Yael, Misael y Jordi por su comprensión y cariño.

ÍNDICE

Introducción	7
Capítulo 1: La educación intercultural	9
1.1 La diversidad: muchos mundos en un mundo	
1.1.1 Cultura	13
<i>¿Qué es cultura?</i>	14
<i>Enfoques para abordar la cultura</i>	15
<i>Los grupos culturales</i>	16
1.1.2 Identidad	17
<i>Características de la identidad</i>	18
1.1.3 La otredad	19
1.2 La educación intercultural: el diálogo entre culturas	23
<i>Biculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad</i>	
<i>La educación multicultural</i>	25
<i>La necesidad de una educación intercultural</i>	31
<i>Bases y objetivos de la educación intercultural</i>	32
<i>Criterios y estrategias curriculares en la educación intercultural</i>	34
<i>Formación del profesorado intercultural</i>	36
1.2.1 La educación intercultural en México	38
<i>Línea del tiempo: educación intercultural en México</i>	41
1.2.2 La educación intercultural bilingüe en México	42
<i>Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal (PEIBDF)</i>	43
<i>El Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004 y su relación con la interculturalidad</i>	44
1.2.3 Por una educación intercultural orientada a la justicia social	47

Capítulo 2: El método de casos como herramienta en la educación intercultural	51
2.1 El método de casos	54
2.1.1 Orígenes y fundamentos teóricos	
<i>Teorías constructivistas y el aprendizaje significativo</i>	56
<i>El aprendizaje cooperativo</i>	58
<i>El aprendizaje experiencial</i>	
<i>La enseñanza situada</i>	59
2.1.2 Razones que fundamentan la importancia del método de casos	
2.1.3 Principios cognitivos y objetivos del método de casos	60
2.1.4 Características de la enseñanza con el método de casos y criterios para elegir un caso	62
2.1.5 Metodología	64
2.1.6 Rol del alumno y del docente	66
2.1.7 Evaluación	68
2.1.8 Retos y balance final del método de casos	70
Capítulo 3: Las TIC como medio propiciatorio de la educación intercultural	74
3.1 Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	76
3.1.1 Tendencias y cambios	77
3.1.2 Las TIC: aportes e impacto en la educación	78
<i>Nuevos aprendices: los nativos digitales</i>	80
<i>E-learning, b-learning</i>	82
<i>La web 2.0 y la educación 2.0</i>	83
<i>Los entornos virtuales de aprendizaje</i>	85
3.1.3 Incorporación de las TIC: retos y desafíos	86
<i>La formación docente y las capacidades TIC</i>	87
3.2 El aprendizaje colaborativo y las TIC	90
3.3 Los casos electrónicos o e- casos	92
<i>Diseño tecno-pedagógico</i>	93
<i>Las e-actividades</i>	94

3.4	Ejemplos de modelos de diseño del método de casos apoyado por TIC	95
3.4.1	La Universidad de Pennsylvania (Penn State)	
	<i>Tipos de casos</i>	
3.4.2	Universidad de California: El método de casos de Santa Bárbara	97
3.5	Balance final	
Capítulo 4: Metodología		99
4.1	Objetivo general	
4.2	Objetivos particulares	
4.3	Pregunta eje	
4.4	Contexto	
	<i>Los triquis</i>	100
4.5	Trabajo de campo	101
4.5.1	Diseño y estructura del sitio web <i>El caso de Juan, el niño triqui</i>	103
	<i>Índice del sitio (sitemap)</i>	104
	<i>El caso</i>	105
	<i>Problema</i>	106
	<i>Personajes</i>	107
	<i>Juego de Roles</i>	111
4.5.2	Validación del caso	112
	<i>Recopilación sistemática de la información</i>	113
	<i>Guía de Actividades</i>	
	<i>Guía Didáctica</i>	
Capítulo 5: Resultados		115
5.1	Las preconcepciones	
5.2	El desarrollo	125
5.3	Concepciones finales	135
5.3.1	Tabla comparativa	142

Conclusiones	149
<i>El juego de roles</i>	152
Bibliografía	157
Anexos	169
Anexo 1: <i>Cuestionario 1</i>	
Anexo 2: <i>Cuestionario 2</i>	174
Anexo 3: <i>Guía de Actividades</i>	178
Anexo 4: <i>Guía Didáctica: Introducción</i>	182
<i>Objetivos</i>	183
<i>Contenidos</i>	
<i>Líneas temáticas</i>	186
Anexo 5: <i>Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar</i>	190

Introducción

En la vida todos tenemos una búsqueda que está determinada, en gran medida, por nuestra historia, intereses, tendencias y, sobre todo, por lo que creemos importante, esto es lo nos lleva a elegir diferentes caminos. En nuestro muy particular caso, ésta se ha orientado a la toma de conciencia que suscite en nosotros un cambio de fondo: la tan anhelada transformación en el mundo que vivimos. En ese ánimo, en esa línea, se ha elegido la *Educación*, así con mayúsculas, como senda; reconocemos en la *educación* el valor, la importancia y la viabilidad de dos grandes propósitos, por un lado, la socialización, autonomía e integración de la persona en la sociedad y, por otro, el desarrollo de su conciencia crítica. Se educa para el desarrollo social, para formar ciudadanos conscientes de la necesidad de una mejor sociedad, y también para el desarrollo personal, para ser mejores personas y realizar mejores interacciones. Siendo así, consideramos que la educación es el medio que puede llevarnos a la construcción de un mundo mejor.

En este tenor, resulta imprescindible reconocer la diversidad cultural como insumo necesario para la construcción de una nueva sociedad, así como la apertura de espacios y la búsqueda, innovación y creación de modelos educativos que fomenten el enriquecimiento cultural, en los que lejos de excluir, discriminar o simplemente desconocer; se conozca, se reconozca y se valore la diferencia en una relación horizontal de intercambio y diálogo. Nadie pone en duda el valor de esta educación y, sin embargo, no hay líneas claramente trazadas que nos lleven a ésta, por tanto, la pregunta que se impone es: ¿Cómo propiciar la educación intercultural?

Responder a esta pregunta es la columna vertebral del presente trabajo. A lo largo de éste, iremos dando cuenta de las respuestas que nos fueron guiando hasta llevarnos al objetivo del mismo: el diseño y la validación de un caso de enseñanza en formato electrónico denominado *El caso de Juan, el niño triqui*, alojado en la dirección electrónica: <https://sites.google.com/site/ninotriqui/home>, el cual, basado en un caso real y contextualizado en un entorno educativo específico en el nivel preescolar, busca propiciar en las participantes, estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, una visión intercultural en el proceso educativo.

El trabajo integra cinco capítulos, los cuales se describen brevemente a continuación:

En el primer capítulo se establece que vivimos en un mundo diverso, plural, o bien, multicultural. Por lo tanto, se hace necesaria una educación que promueva en nosotros una mejor convivencia y que rescate el valor de todas las culturas para el enriquecimiento cultural de unos y otros, éste es el punto sobre el cual se centra nuestro trabajo, al que le damos mayor peso: la educación intercultural.

El capítulo dos es el resultado de la búsqueda de metodologías que permitan la construcción de conocimiento desde un plano multifactorial e interdisciplinario y que a su vez propicien la construcción de conocimientos a través de la reflexión y el trabajo colaborativo. Dando paso al método de casos como herramienta en la educación intercultural.

Aunado a esto, hoy, gracias a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se ha revolucionado la forma en la que nos relacionamos con el conocimiento. Así pues, en el capítulo tres se plantea la importancia y relevancia que tienen las TIC como medio exponencial del método de casos y propiciatorio de la educación intercultural.

La metodología está asentada en el capítulo 4, ésta recoge los objetivos del presente trabajo, el contexto y pertinencia del mismo, así como también el diseño del *e*-caso y la validación que se hizo del mismo con las alumnas del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños (ENMJN) en la ciudad de México. Los resultados que se obtuvieron de esta validación se registran en el quinto capítulo y, finalmente, se retoman los puntos más importantes, se hace una recapitulación y un cierre en las conclusiones.

Esperamos que el lector encuentre en este trabajo aportaciones y visiones de interés que, al tiempo de enriquecerlo, lo hagan cuestionarse y reflexionar sobre la importancia y necesidad de la educación intercultural en nuestro país y en el mundo.

Capítulo 1: La educación intercultural

1.1 La diversidad: muchos mundos en un mundo

*El rasgo verdaderamente esencial
de lo que llamamos la sociedad humana
es su asombrosa diversidad.*

Ernest Gellner

El eje de este trabajo parte de un hecho innegable e inevitable: la diversidad. Nos encontramos ante la copresencia de varias culturas en un espacio concreto, cada una con sus estilos y modos de vida diferentes. Es innegable, ya que los seres humanos somos constitutivamente multiculturales, es decir, la multiculturalidad es nuestra condición normal, está enraizada en nosotros, es una expresión propia de nuestra condición humana. Es también un fenómeno inevitable, puesto que los grupos culturales -los seres humanos- estamos en permanente contacto. Por lo que no podemos hablar de “la cultura” como si ésta fuera única o una sola, siempre son posibles varias, incluso muchas.

Aclaremos de una vez que la multiculturalidad que vivimos no es un fenómeno reciente, la diversidad cultural o étnica ha sido una constante, prácticamente desde que podemos discernir la conformación de los primeros conglomerados que merecen el nombre de sociedades humanas (Díaz Polanco, 2006). Echemos una mirada al pasado, recordemos los más grandes imperios y analicemos si habría sido posible, por ejemplo, el esplendor de Atenas sin las aportaciones de Babilonia y Egipto.

El mestizaje cultural y la pluralidad de culturas no es algo nuevo, a pesar de la especial centralidad mediática que el tema ocupa en los últimos años, sino que ha caracterizado a la mayoría de las sociedades. La historia demuestra que las sociedades y los procesos culturales son funcionales e institucionalmente complejos e híbridos; que se desarrollan entre el orden y el desorden, entre la unidad y la pluralidad, entre lo heterónimo y lo autónomo, entre lo propio y lo extraño, entre lo completo y lo incompleto. Dicha complejidad pone de manifiesto que los seres humanos vivimos siempre en diferentes contextos de pluralismo (Fariñas Dulce, 2008: 49).

Sin embargo, aunque no es un fenómeno nuevo, las migraciones han evidenciado una diversidad tan antigua como la humanidad; las migraciones han contribuido en las sociedades a la diversidad cultural. “Hoy, en el mundo hay entre 100 y 130 millones de personas que viven como inmigrantes o huéspedes en países extranjeros. A lo que hay que añadir que las corrientes migratorias internas, es decir, dentro de un mismo país tienen también una importancia extraordinaria” (Trueba, 2002: 20). La palabra *migración* viene del latín *migratio*, entendida como la acción de pasar de un territorio a otro y establecer la residencia en éste. De tal suerte que la migración es el movimiento de los individuos en el que llevan consigo una historia, tradiciones, lengua, cultura, hábitos, costumbres, forma de vida, representaciones del mundo e imaginarios sociales (Magallón, 2008).

Es tarea fundamental de este trabajo el afirmar y resaltar que los migrantes, los grupos indígenas, los excluidos y los extranjeros, aportan nuevos conocimientos, ideas, experiencias y esperanza al lugar que llegan; el pluralismo es el trasfondo básico de nuestro tiempo. De acuerdo a Xabier Etxeberria (2004), en el mundo hay unos 5,000 grupos culturales diferenciados, los cuales están albergados en casi 200 países. Así también, nuestro planeta alberga aproximadamente 300 millones de indígenas¹, lo que se estima como el 4% de la población², parece un porcentaje insignificante, sin embargo, cobra importancia si consideramos que, por un lado, los indígenas suponen el grueso de la diversidad cultural: de esas 5,000 culturas en el planeta, el 90% son culturas indígenas; y, por otro lado, en el territorio indígena se encuentra el 70% de la diversidad de la flora y la fauna. Por lo tanto, tanto la diversidad cultural como la biodiversidad están muy ligadas a los grupos indígenas y a su futuro.

En México, un país compuesto por 61 grupos indígenas, se registró a 7.6 millones de personas, de cinco años y más, hablantes de alguna lengua indígena. Debido al alza de la pobreza, cada vez un mayor número de indígenas migra a las grandes ciudades en busca de oportunidades. Dado este proceso migratorio interno, en la ciudad de México se registraron 218,739 habitantes de vivienda cuyos jefes de familia hablan alguna lengua indígena. Lo

¹ Indígena es, según el diccionario, el originario de un país. Bajo este criterio, los pueblos indígenas serían los descendientes de los habitantes originarios que fueron conquistados en un momento dado y que siguen manteniendo culturas diferenciadas de las de los grupos dominantes, que mantienen lazos etnoculturales con los conquistadores (Etxeberria, 2004: 126).

² La mitad de ellos está en India y China, en América hay unos 43 millones.

que significa, según estimaciones y proyecciones, que en el D.F. reside, al menos, uno de cada veinte indígenas del país (INEGI, 2000).

Asumámonos, entonces, como somos seres multiculturales; entendamos que el mundo no es un bloque uniforme, homogéneo, totalizado, rígido, cerrado, sino un mosaico cultural, un mundo que alberga en sí muchos mundos, que en la diversidad de pueblos y culturas estriba nuestra riqueza y conocimiento. Sin embargo, en los últimos dos siglos de modernidad, se ha visto o generalizado a la diversidad como fuente de conflictos intrasociales e interculturales, suscitándose cuestiones morales. Hoy, la diversidad y sus desafíos adquieren otro sentido, dado que “vivimos más y más en un medio de un enorme collage”, de culturas en contacto y en tensiones, de mixturas e intercambios, que configura “uno de los mayores desafíos morales a los que hoy nos enfrentamos” (Geertz, 1996: 90).

Reconocer que existe una cultura diferente no es sólo reconocer que alguien puede tener un color de piel diferente, peinarse de modos que a nosotros nos parezcan extravagantes, tener gustos estéticos asombrosos y hábitos alimenticios extraños. Puede significar todo eso, pero implica mucho más. Lo más delicado y lo que realmente importa para nuestro tema, es que los miembros de la otra cultura pueden concebir a la naturaleza humana de modos muy diferentes y lo que conciben como necesidades humanas básicas pueden diferir enormemente de cómo nosotros los occidentales modernos las concebimos. También pueden tener maneras muy diferentes de entender lo que es la dignidad humana, y por consiguiente lo que son los derechos humanos básicos y lo que es una afrenta moral. Es posible que haya también grandes diferencias, e incluso incompatibilidades, en la manera de concebir al universo y a los seres humanos dentro de él; asimismo puede haber diferencias importantes no sólo con respecto a qué creer acerca del mundo, sino cómo investigar acerca de él (Olivé, 2004: 62).

Asimismo, se le ha atribuido a la globalización la agudización de dichos conflictos y la culpabilidad de una presunta homogenización cultural.

La globalización no plantea en *sí* nuevas problemáticas sino que radicaliza las anteriormente existentes, unas problemáticas que la puesta en práctica de la

modernidad habían sabido situar en primera línea de batalla, pero que no han encontrado vías de solución hasta el momento. Es decir, se avista un cambio de época en el que las condiciones para rectificar las situaciones de desigualdad son hoy más evidentes que antaño, con más posibilidades de promoción social, pero que paradójicamente no se traducen en cambios reales debido a que los mecanismos de acceso y control del poder han desviado su objetivo: en lugar de acoger y controlar, sirven ahora para segregar y separar (Prats, 2007: 124).

Giddens, por su parte, sostiene que la globalización propicia el debilitamiento de algunos poderes de las naciones, pero no que ésta conduzca a la homogeneidad y a la desintegración de los movimientos identitarios (Giddens, 1999). En una primera mirada, podríamos atisbar que la globalización no está provocando homogeneidad sociocultural, por el contrario, va acompañada de un notable renacimiento de las identidades en todo el mundo, el cual se manifiesta a menudo bajo la forma de luchas culturales, ya sean nacionales, étnicas, religiosas o regionales, con intensidad y a escala variables (Díaz Polanco, 2006).

Los indígenas han sido mostrados, en una inicial caracterización, como poblaciones específicas en el interior de los estados independientes. ¿Cómo minorías de esos estados? Empieza ya aquí el primer punto polémico. En primer lugar, porque en ciertos estados (Bolivia o Guatemala) no son minorías, sino mayorías. En segundo lugar, porque según el tipo de minoría que se sea, se pueden reclamar derechos diferentes para el grupo. Pues bien, las poblaciones indígenas están expresando en general una decidida y creciente voluntad de ser consideradas como *pueblos*, con el alcance jurídico que tiene esa palabra en el derecho internacional, y no como meras minorías étnicas. Un cierto número de ellos se califican además, de modo específico, como *naciones* (Etxeberria, 2004: 124).

Ahora bien, con el fin de conocer y reconocer el terreno de la educación intercultural, adentrémonos en otros aspectos fundamentales que la componen para entonces respondernos: ¿Estamos apostando por una sola forma de vida, por una misma

concepción? O bien, ¿es nuestra intención propiciar diálogos auténticos entre los pueblos, entre las culturas, para vivir armoniosamente, en un ámbito de cooperación y respeto?

1.1.1 La cultura

Los seres humanos somos seres culturales. El ser humano es un ser “natural”, en el sentido de tener una naturaleza humana constante e independiente de tiempo y lugar, sobre la que se superpondría la cultura como un segundo estrato. “La cultura, más que agregarse, por así decirlo, a un animal terminado o virtualmente terminado, fue un elemento constitutivo y un elemento central en la producción de ese animal mismo” (Geertz, 1988: 54).

Así, lo determinante para nuestra conducta acaba siendo decisivamente lo cultural. Por lo tanto, lo que *todos* los seres humanos tenemos en común es que *todos* somos seres culturales. Y esto no se expresa en una única cultura común, los humanos somos seres culturales en múltiples culturas diferenciadas: “Si deseamos descubrir lo que es el hombre, sólo podremos encontrarlo en lo que son los hombres; y los hombres son, ante todo, muy variados” (Geertz, 1988: 57).

Por tanto, “tener cultura” es un fenómeno universal, esto es, todos los seres humanos son seres culturales; aunque, como la historia nos lo ha enseñado, desde la cultura occidental se han hecho distinciones entre salvajes (los no occidentalizados) y los civilizados (u occidentales):

De tal división se sacaron además consecuencias diversas, todas ellas negativas: en el mejor de los casos, se postuló una actitud paternalista desde la que se trataba de “civilizar” a los incivilizados, por supuesto insertándolos en nuestra cultura; desde un cierto romanticismo, se les podía admirar por su espontaneidad, ingenuidad, exotismo y hasta podían provocar en nosotros cierta nostalgia del paraíso perdido, pero en realidad “eran como niños”; en el peor de los casos, eran fieras a las que se podía domesticar para nuestro servicio o había que exterminar por sus peligrosidad. No quiere decir que otras culturas no postularan cosas parecidas. En efecto, ha sido bastante común en muchas de ellas considerar como “humanos” en sentido estricto a los del propio grupo, siendo vistos como semi humanos los extraños o siendo incluso asociados a los animales. Lo que pasa es que los pueblos con cultura occidental además de los

prejuicios, tenían el poder de expansión universal, lo que fue utilizado para dominio universal (Etxeberria, 2004: 25).

Resulta imperativo subrayar el hecho de que no hay –no existen– seres humanos aculturales, o bien, que estén en situación de inferioridad cultural; como bien señaló Malinowski (2001) ninguna cultura es superior a otra, sino diferente. Por lo tanto, no es posible establecer una jerarquización valorativa entre las culturas, por el contrario, todas las culturas tienen el mismo valor. Los antes referidos como “salvajes” son seres culturales. No podemos juzgar aspectos determinados de otras culturas basándonos estrictamente en el modo en que se concreta la nuestra, esto es etnocentrismo.

Por tanto, una definición de cultura debe ser lo suficientemente amplia como para abarcar a todos los pueblos y que, como hemos visto, las culturas no son homogéneas y articuladas, en ellas se anidan tensiones y pluralidades, así como dinámicas de transformación, los contactos interculturales y mestizajes, por lo que no existen las culturas “puras”, ni las culturas sin tensiones, ni las culturas invariables.

¿Qué es cultura?

Aunque, las definiciones sobre cultura son vastísimas y no es el propósito de este trabajo el presentar decenas de definiciones de todos y cada uno de los términos que aquí se manejen, sí consideramos que es importante recoger las que nos parecen más relevantes. La UNESCO (1998) ha definido la cultura como el modo en que una comunidad se organiza y clasifica la realidad, la manera en la que hace uso de símbolos específicos para comunicarse y los modos de comportamiento sujeto a normas específicas que son compartidas por todos los miembros de una comunidad, todo ello tendente a crear sistemas sociales integrados e interrelacionados con capacidad de adaptabilidad.

Por su parte, Etxeberria (2004) da una versión corregida y ampliada de la definición descriptiva de Paul Ricoeur en la que la cultura se concibe como la articulación compleja de tres niveles:

En un primer nivel encontramos *los instrumentos*, es decir, el conjunto de medios y mediaciones que permiten a una colectividad crear nuevos bienes, esto es, las herramientas y las máquinas (la técnica), pero también los saberes (científicos en especial), que pueden

cumplir con tal función. En este nivel se presentan como características que las adquisiciones por invención son acumulables y que pueden transferirse con facilidad entre culturas, de tal suerte que los hallazgos de una cultura acaban siendo parte de un todo.

En un segundo nivel encontramos *las instituciones*, o formas de existencia social (jurídicas, políticas, sociales) con el que se regulan las relaciones entre los hombres desde el punto de vista normativo. Las concreciones que se logran en este nivel suelen estar ligadas al poder, por tanto son específicas para cada cultura y difícilmente son transferibles a otras culturas.

Un tercer nivel lo constituye lo *ético-simbólico*, en este nivel están contenidas, en la superficie, las costumbres, las tradiciones, la memoria viva de una comunidad, y en el fondo, el conjunto de imágenes y de símbolos por el que un grupo humano expresa su adaptación a la realidad, a los otros y a la historia, como son: la dimensión de lo sagrado, los sistemas de valores, la relación con la naturaleza, la concepción del tiempo.

De tal suerte que la cultura nos humaniza cumpliendo dos funciones. Una, la de ofrecernos ese sistema de significaciones que, por un lado, aporta una visión de la realidad con la que orientarnos y, por otro, nos brinda criterios y horizontes para nuestra toma de decisiones al señalarnos valores y fines. Dos, la de otorgarnos un referente identitario, integrándonos en un todo colectivo.

Enfoques para abordar la cultura

Básicamente, podemos hablar de dos enfoques o perspectivas: la esencialista y la procesual. La esencialista se relaciona con el modo en el que inicialmente se planteó la cultura en los ámbitos del nacionalismo romántico, es decir, como un conjunto armónico y estable de componentes, que configura a los individuos de manera similar y que hay que conservar fielmente en su integridad. La perspectiva procesual, en cambio, ve a la cultura como algo que no es fijo, ni armónico, sino algo sujeto a cambios, desde las propias tensiones internas y desde los contactos con otras. Desde esta postura, aunque se acepte que la cultura nos crea en buena medida, se subraya que nosotros la recreamos constantemente, individualmente y en colectivos organizados (Etxeberria, 2004). Este enfoque procesual de cultura nos orienta hacia el respeto, pero también al tema que nos ocupa en este trabajo, es decir, hacia la interculturalidad.

La cultura se construye compartiendo significados, que son los que dan sentido a nuestra visión del mundo y nos hacen tener determinados comportamientos. Por lo tanto, la cultura nunca está acabada porque constantemente estamos compartiendo nuevos significados como resultado de nuevas percepciones del cambiante mundo que nos rodea. La cultura es un constructo en permanente cambio (García Martínez, 2007: 22).

Los grupos culturales

Como hemos visto, una cultura no evoluciona si no es a través del contacto con otras culturas. Por tanto, toda cultura es básicamente *multicultural*, es decir, se ha ido formando, y se sigue formando, a partir de los contactos entre distintas comunidades de vidas que aportan sus modos de pensar, sentir y actuar. Sin embargo, no todos los intercambios culturales tienen las mismas características y efectos. Con el fin de comprender las disímiles relaciones entre las culturas, es necesario analizar cómo se articulan las sociedades donde viven esos pueblos, cuál es el reparto del poder social, político y económico. Para esto, atender a las clasificaciones que se dan a los grupos de acuerdo a su tamaño, poder y dominio resulta fundamental (Muñoz Sedano, 1997).

Grupo	Tamaño	Poder	Dominio
Mayoría	Grande	Fuerte	Dominante
Elite	Pequeño	Fuerte	Dominante
Masa	Grande	Débil	Subordinado
Minoría	Pequeño	Débil	Subordinado

Las personas de las minorías étnicas suelen ser discriminadas social, política, económica o ideológicamente. La *asimilación* pretende que el grupo cultural minoritario se asemeje al dominante, olvidando los rasgos culturales originarios y adquiriendo los rasgos culturales dominantes. En la *segregación* cada conjunto cultural, aun compartiendo el mismo territorio, se desarrolla separadamente con el mínimo de contactos. Esta segregación puede ser impuesta por el grupo dominante, como el *apartheid* sudafricano, o decidida por

el grupo minoritario para preservar la lengua, religión, tradiciones. La *deculturación* significa la pérdida de la cultura originaria (Muñoz Sedano, 1997).

De tal manera que pueden darse las siguientes relaciones entre culturas:

1. Relaciones de dominio manifiesto, con las variantes de explotación, marginación o segregación y exterminio.
2. Relaciones a través de las cuales una cultura absorbe a la otra, es decir, la asimilación, que se acerca más o menos al dominio en función de la menor o mayor aquiescencia de la cultura asimilada.
3. Relaciones de yuxtaposición mutuamente aceptada con contactos escasos: multiculturalidad.
4. Relaciones significativas de intercambio: interculturalidad.
5. Generación de una nueva cultura por fusión de otras: mestizaje cultural.

Insistimos: no hay culturas mejores ni peores. Despojar a las culturas de jerarquía, postula el principio ético que considera que todas las culturas son igualmente dignas y merecedoras de respeto. Esto significa, también, que la única forma de comprender correctamente a las culturas es interpretar sus manifestaciones de acuerdo con sus propios criterios culturales. Esto no supone la eliminación de nuestro juicio crítico, sino dejarlo en suspenso hasta que no hayamos entendido la complejidad simbólica de muchas de las prácticas culturales. Se trata, entonces, de intentar moderar un inevitable etnocentrismo que lleva a interpretar las prácticas culturales ajenas a partir de los criterios de la cultura de la persona que intenta interpretarlos.

1.1.2 Identidad

“La identidad no se nos da de una vez por todas, sino que se va construyendo y transformando a lo largo de toda nuestra existencia” (Maalouf, 2008: 31). Por lo que, más que de identidad, podemos hablar de identificación al fenómeno que intentamos comprender, es decir, en vez de hablar de identidades heredadas o adquiridas, podemos hablar de identificación o identificaciones, es decir, de un proceso, de una actividad interminable. “Quizá en vez de hablar de identidades, heredadas o adquiridas, iría más acorde con las realidades de un mundo globalizado hablar de *identificación*, una actividad

interminable siempre incompleta, inacabada y abierta en la cual participamos todos, por necesidad o por elección” (Bauman, 2001: 175).

En este sentido, no vivimos “identidades” sino “identificaciones”. Lo que significa que aunque inicialmente puede dominar una adscripción a un grupo cultural y la receptividad de sus contenidos, lo que en última instancia cuenta es nuestra elección o la voluntad de inserción en otra cultura.

En el marco de la diversidad, no debemos ni podemos intentar ser “leales” a una cultura y vivir desde ahí una identidad/identificación compleja. “La identidad de una persona no es inmutable, sino que cambia con el tiempo y modifica profundamente los comportamientos” (Maalouf, 2008: 22). Así mismo, la multiculturalidad propicia imbricaciones con otras culturas con las que se esté en contacto. A mayor contacto, se construyen identidades complejas, es decir, se desarrolla un complejo entramado de identificaciones, el “saberse o pensarse multicultural,” trae muchas ventajas y beneficios:

- Difícilmente se cae en comportamientos fanáticos y excluyentes, ya que estas personas no se sitúan en un grupo básico, sino que además viven otras identidades.
- Estas personas están inclinadas a contactos interculturales (que de algún modo ya experimentan).
- Las personas *multiculturales* se realizan de un modo más rico y pleno que aquellos que se reducen básicamente a la monoculturalidad (Etxeberria, 2004).

Características de la identidad

Las identidades son *históricas*, esto es, se conforman en contextos complejos que incluyen la presencia de otras culturas respecto de las cuales se define la propia pertenencia. El cambio de estos procesos provoca transformaciones identitarias, por lo que las identidades no son ajenas a las transformaciones procesuales de todo tipo (Díaz Polanco, 2006). Debemos “superar las tentaciones etnocéntricas y aislacionistas que acechan a la identidad” (Díaz Polanco, 2006: 143). Las identidades no se mantienen idénticas a sí mismas, sino que se hacen y se deshacen; hacen siesta, despiertan y renacen; se construyen, se deconstruyen y se reconstruyen.

Las identidades son *dinámicas*, es decir, cambian, se adaptan y realizan constantes ajustes internos. Es una ficción la idea de las identidades que se mantienen estáticas, y que, inmunes a los cambios internos, conservan completamente sus límites.

Las identidades son internamente *heterogéneas*, sucede que los grupos identitarios no son entidades completamente homogéneas, armoniosas o estables, ni están exentas de tensiones; existen subgrupos en su seno y pueden desplegar opciones diversas, incluso contradictorias, entre sí.

Las identidades son *múltiples*, esto es, la identidad está formada por múltiples pertenencias sobre todo, como sucede comúnmente, cuando hablamos de grupos identitarios que han sido incluidos o insertados en sociedades complejas, los sujetos no se adscriben a una identidad única, sino a una multiplicidad de pertenencias que están presentes de un modo simultáneo. “En todos nosotros coinciden pertenencias múltiples” (Maalouf, 2008: 12). Para comprender la diversidad, es necesario considerar esta compleja articulación de los planos identitarios como constitutivos de la noción social. Sin embargo, la noción de identidades múltiples no debe desvalorizar la identidad misma.

Y por último, destacar que la identidad es regida por un principio de *jerarquía* en el cual, no todos los estratos que intervienen se les da el mismo peso o importancia, esta jerarquización es también *dinámica*. Sin embargo, es importante tener con cuidado este término, ya que muchas veces se utiliza para restar importancia al fenómeno identitario y no para ponderar su complejidad y profundidad.

Ahora bien, la identidad básica se asocia a la comunidad; identidad y comunidad son fenómenos fuertemente entrelazados: “El sentido de pertenencia, que otorga significado a la vida, va asociado a la identidad que fluye en la comunidad” (Díaz Polanco, 2006: 146).

En este sentido, es importante destacar que cuando el sentido de comunidad desaparece, las identidades múltiples se debilitan y entran en crisis, de tal suerte que pueden volverse fácilmente manipulables (por políticos y mercaderes) al punto de tornarse en identidades muertas. Es en este contexto donde se vuelve decisiva la fuerza de la comunidad, de la construcción de ésta desde la localidad, pasando por todas las formas de pertenencias sociales hasta llegar a la interculturalidad.

1. 1. 3. La otredad

La globalización nos enfrenta con nuestra cotidianidad multicultural. Una tendencia de la globalización se dirige a la homogenización; la otra, a la diversidad cultural. Ambas tendencias se cruzan para crear diversidad cultural; pero, sobre todo, son intentos permanentes de entendimiento de la identidad y la *alteridad*, del latín *alteritas* que significa la condición de ser *Otro*, o dicho de otra manera, de la *otredad*.

La pregunta que se alza como obligada en este apartado es: ¿cómo relacionarnos con el *Otro*, cómo entendernos y convivir con él? Ante la diferencia, es decir, de cara al *Otro* debemos analizar y reflexionar dos posturas claramente opuestas: las tesis frentistas y las tesis dialoguistas. Las actitudes frentistas consideran la relación con el *Otro* en términos de lucha o guerra, dejando como único camino el choque o enfrentamiento entre culturas y civilizaciones que resulta en el aniquilamiento, es decir, la exclusión o la eliminación del enemigo. El *Otro*, si no se asimila totalmente al modelo cultural impuesto, es considerado meramente como un enemigo a eliminar. De la mano de esta postura claramente fundamentalista y excluyente, existe una actitud menos agresiva dentro de las teorías frentistas, que sería aquella que practica la indiferencia y el aislamiento de los *Otros*, confinados tras una muralla o encerrados en un gueto identitario. En cambio, las teorías dialoguistas rechazan tanto el enfrentamiento, como la indiferencia cultural, y abogan por una actitud abierta de comunicación y encuentro entre las culturas. Frente a las tesis que fomentan un “choque de civilizaciones”, las propuestas del “diálogo entre culturas” tienen la virtud de situarnos en una transgresión de espacios culturales e identitarios inicialmente cerrados y antagónicos. La idea es romper las fronteras espaciales y temporales, en las que han estado encerrados algunas culturas y credos religiosos, las fronteras de identidad exclusiva y de la dominación cultural, pero también las del atraso y la desigualdad social en las que están confinadas muchas culturas, religiones o identidades sociales (Fariñas Dulce, 2008).

La diversidad requiere del ser humano la aceptación de lo diferente. No se trata, entonces, de establecer un código de homogeneización, ni de imponer visiones que se suponen copias insuperables de la realidad, sino de aceptar los múltiples bocetos que millones de individuos trazan a lo largo de su existencia. No de tolerar lo que se considera apartado de la norma, sino de convivir enriquecedoramente con lo diferente. Esto únicamente será posible si se parte de una visión que favorezca la coexistencia de las

distintas versiones de la realidad, traducidas en el respeto y la valoración que merecen las experiencias existenciales de todos los individuos.

Quiero evitar tres maneras frecuentes de hablar de la diferencia. El primer riesgo es comenzar el análisis desde una teoría de la desigualdad, con lo cual se ocultan los procesos de diferenciación que no derivan de la distribución desigual de los recursos en cada sociedad. Otra tendencia es legitimar únicamente aquellos enfoques surgidos de una particular experiencia, que suele conducir a que sólo los chicanos pueden estudiar su condición, o sólo los indígenas la suya, o sólo las mujeres las cuestiones de género, o quienes adhieren acríticamente a estas perspectivas y a sus reivindicaciones. La tercera línea es la que propone explicaciones teóricas de la diferencia, o –lo que puede ser equivalente– conceptualizaciones resultantes de una experiencia histórica que, al no dejarse desafiar por los cambios o por quienes ven la alteridad desde el lugar opuesto, corren el riesgo de dogmatizarse (García Canclini, 2004: 46).

Erróneamente hemos tratado de etiquetarnos, de reconocer quiénes somos nosotros y quiénes son los otros. En nosotros han entrado todas aquellas personas y grupos sociales que tienen historias de vida semejantes a las nuestras. Los otros son aquellas personas que se confrontan con esta perspectiva. Tendemos a pensar que del otro, o es en el otro de donde viene la fuente de todo mal, lo que expresa una visión binaria y dicotómica (Candau, 2007).

Un valor medular de los Derechos Humanos es la igualdad; triste y equivocadamente, muchas veces se ha reducido este valor a la igualdad entendida como homogenización, a la uniformidad, a una única visión de lo humano. Es indispensable subrayar que la igualdad no se opone a la diferencia y sí a la desigualdad; diferencia no se opone a la igualdad y sí a la uniformidad. Es necesario trabajar para combatir la homogenización que obstaculiza el reconocimiento de la diferencia; es necesario luchar para superar las desigualdades y discriminaciones para reconocer los derechos básicos de todos los seres humanos (Candau, 2007: 48-49).

Para poder superar los problemas más acuciantes y vergonzantes del presente, como son el crecimiento de la pobreza, la muerte evitable de millones de niños, la persistencia de la guerra, la destrucción del equilibrio ecológico de la biosfera, etc., es necesaria una profunda modificación perceptiva de la realidad. Es imprescindible una nueva formulación y edificación de los modos en que los seres humanos se relacionan entre sí, así como con los demás seres vivos y con la totalidad de la naturaleza. La educación que se constituya en torno a este nuevo paradigma deberá promover el ejercicio de las vías plurales que poseen los seres humanos para entablar comunicación entre sí y con la naturaleza. Esto es, una educación que apele al valor de la afectividad, la emotividad, así como también del valor del intelecto, para conformar conocimientos, destrezas y actitudes que hagan que la vida en conjunto sea más grata para todos. Al dejarse de lado los reduccionistas mecanismos de identificación individual y social hasta ahora vigentes, la humanidad se abrirá *al Otro*, al diferente, al *Otro* que expresa su subjetividad de una manera absolutamente diferente, aunque, tan valiosa y legítima como puede ser la propia.

Una educación *en y para* la diferencia, una educación intercultural, es el desafío que la humanidad deberá afrontar en el futuro inmediato para poder vencer los conflictos. Educar en y para la diferencia será el único camino que permita que todos los individuos tengan acceso, desde sus diferencias, a una vida materialmente ética y digna.

Una teoría consistente de la interculturalidad debe encontrar la forma de trabajar conjuntamente los tres procesos en que ésta se trama: las diferencias, las desigualdades y la desconexión. Sin embargo, la historia de las ciencias sociales nos tiene acostumbrados a elaborar por separado estos tres objetos de estudio. Las teorías de lo étnico y de lo nacional son por lo general teorías de las diferencias. En tanto, el marxismo y otras corrientes macrosociológicas (como las que se ocupan del imperialismo y la dependencia) se dedican a la desigualdad. En algunos autores se encuentran combinaciones de ambos enfoques, como ciertos análisis de lo nacional en estudios sobre el imperialismo, o aportes a la comprensión del capitalismo en especialistas de la cuestión indígena. En cuanto a los estudios sobre conectividad y desconexión, se concentran en los campos comunicacional e informático, con escaso impacto en las teorías socioculturales (García Canclini, 2004: 45).

1.2 La educación intercultural: el diálogo entre culturas

Educación es un concepto amplísimo, incluye una serie de actividades y aduce a una buena cantidad de términos; sin el ánimo de enlistar todo lo que es y lo que no es, en este trabajo nos inclinamos a pensar que *educar* es proponer, es dar oportunidad, es responder a una pregunta que se formula desde una situación concreta de necesidad.

La construcción del ser humano se hace en la contingencia e incertidumbre, en la precariedad y la provisionalidad de los conocimientos disponibles, en la diversidad de los contextos y circunstancias en los que se desenvuelve la vida de cada sujeto. Pero sí podemos afirmar una característica esencial de toda acción educativa: no hay educación si no hay pregunta; no hay educación si no hay respuesta a una persona concreta y singular... La educación es un “encuentro” entre dos (Ortega Ruíz, 2010: 14).

Biculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad.

Pues bien, educar *en y para* la diversidad es el objetivo de la Educación Intercultural y, sin embargo, al hablar de *diversidad* nos encontramos con conceptos que parecieran mezclarse hasta diluirse unos con otros, términos que merecen ser aclarados, precisados, tal es el caso de: biculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad.

La *biculturalidad* se ha entendido como el que un determinado individuo tenga dos culturas para poder recurrir a una u otra en determinado momento. Sin embargo, esta noción de biculturalidad, trasladada de Estados Unidos, dejaba cierta insatisfacción en América Latina, por tanto, desde mediados de los setenta, se empezó a perfilar la noción de interculturalidad. Los dilemas que se confrontaban entonces eran, por un lado, la aculturación abierta y deliberada; y, por el otro, el mantenimiento de los pueblos indígenas en la condición en la que eran encontrados. Fueron Esteban Emilio Mosonyi y Omar González Ñañez, dos lingüistas-antropólogos venezolanos quienes en 1974 se encargan de

definir el concepto de interculturalidad³ y de aplicarlo a la problemática educativa, así lo narran en sus experiencias en Venezuela con su *Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del Río Negro* postulando la interculturación como una tercera vía y propiciando la ampliación de los espacios curriculares que trascendieran la esfera de la comunicación y el lenguaje (López Hurtado, 2007).

La *multiculturalidad* o *pluriculturalidad* son conceptos descriptivos que hacen referencia a la coexistencia de diferentes culturas en un determinado territorio. De tal suerte que entendemos por *multiculturalidad* el término que se utiliza para describir sociedades en donde conviven grupos que provienen de diversas culturas, es decir, la multiplicidad de culturas que hay en la mayoría de los países. Dicho de otro modo, la multiculturalidad es el fenómeno resultante de la coincidencia en tiempo y espacio de sensibilidades diversas; la coexistencia híbrida de mundos culturalmente diversos.

Si bien las sociedades son multiculturales, éstas pueden ser de diversos tipos:

- a) Países donde han subsistido pueblos tradicionales junto con una sociedad que ha pugnado por modernizarse después de largos periodos coloniales, tal es el caso de México y de la mayoría de los países de América Latina.
- b) Países que se han desarrollado sobre la base de grupos inmigrantes, como es el caso de los Estados Unidos.
- c) Países compuestos históricamente por grupos étnicos y nacionales diferentes, en donde en los últimos años se ha venido dando una fuerte inmigración, como es el caso de España y del Reino Unido (Olivé, 2004).

Así mismo, el multiculturalismo tiene diferentes acepciones, es decir, según el lugar o la región, puede significar diferentes cosas:

- a) El “multiculturalismo” que parte de un discurso excluyente, el cual pretende enfatizar las diferencias y así justificar la superioridad de una raza o un pueblo en particular por encima de otros.
- b) El “multiculturalismo” que está asociado a políticas de “discriminación positiva”, es decir, el reforzamiento de la pertenencia de las personas a ciertos grupos, (por ejemplo, en

³ En Perú la denominación *intercultural* es adoptada en 1975, en Ecuador el término *intercultural* es adoptado entre 1980 y 1985, en Bolivia en 1982 y 1983, en Colombia se manejan los términos *etnodesarrollo* y *etnoeducación* en 1987, en México el término *intercultural* es formalmente adoptado en 1990.

Estados Unidos, los hispanos) y hace énfasis en los derechos de esos grupos a cultivar sus tradiciones, su lengua, su cultura en general.

c) Y, mientras en Estados Unidos, por ejemplo, el multiculturalismo suele estar asociado a políticas de “discriminación positiva”, el multiculturalismo en América Latina se ha asociado a la defensa de la identidad, de la autenticidad y de la autonomía de los pueblos originarios (Olivé, 2004).

Así bien, a lo largo del tiempo se han venido dando diferentes abordajes al multiculturalismo:

- a) *El asimilacionista* reconoce la diferencia, sin embargo, hace una jerarquización de los grupos culturales diseñando políticas, así como estrategias sociales y educativas de integración a la cultura hegemónica.
- b) *El diferencialista* reconoce los diferentes grupos culturales y promueve un tratamiento no discriminatorio en materia de seguridad social; no obstante, mantiene a dichos grupos aislados y separados en comunidades específicas y cerradas.
- c) *El multiculturalismo abierto e interactivo o interculturalismo* afirma que la sociedad actual se construye de forma permanente y abierta, a partir de intensos procesos de hibridación cultural (Candau, 2007).

Es necesario subrayar que cuando hablamos de cultura en un contexto de coexistencia e intercambio cultural, estamos más bien ante un proceso dinámico de convivencia, de conflictos, de resolución de problemas cotidianos y de adaptación al medio. Así vista, “la multiculturalidad tira por la borda los viejos axiomas educativos de la uniformización y la igualación” (Prats, 2007: 137); antes bien, demanda una pedagogía que asuma su compromiso con el seguimiento a la labor de inclusión.

La educación multicultural

En 1969 aparece el término *educación multicultural* en la publicación de Jack Forbes titulada *The Education of the Culturally Different: A Multicultural Approach* (Camilleri, *Antropología cultural y educación*, 1985: 16; citado en Muñoz Sedano, 1997: 115).

Una serie de factores coincidentes han ayudado al nacimiento y rápida propagación de la educación multicultural e intercultural. Veamos algunos de los factores que más han contribuido a la extensión de las ideas y programas interculturales:

1. La finalización del colonialismo contribuye a la teorización y difusión del relativismo cultural y del pluralismo.
2. El rechazo social y político del racismo tras la Segunda Guerra Mundial que alcanza su formulación jurídica en la Convención Internacional sobre eliminación de todas las formas de discriminación racial.
3. El reconocimiento internacional de los Derechos Humanos, incluso derechos sociales de educación y cultura.
4. Los países norteamericanos y europeos occidentales están formados por diferentes grupos étnicos y lingüísticos. A la fecha siguen recibiendo un alto número de inmigrantes.
5. Los organismos promotores y directivos de las Comunidades Europeas (Consejo de Europa, OCDE-CERI, Comisión Europea) proclaman desde sus inicios la necesidad de incrementar las relaciones entre todos los pueblos y culturas de los países miembros con el máximo de respeto, igualdad y tolerancia (Muñoz Sedano, 1997).

Dada la cantidad de documentos publicados en torno al tema, en 1979, el *Thesaurus ERIC* incluye entre sus descriptores *la educación multicultural* como el término con el que reconocemos al conjunto y prácticas destinadas a mejorar el rendimiento académico de las poblaciones étnicas e inmigrantes y/o enseñar a los estudiantes del grupo mayoritario acerca de las culturas y experiencias de los grupos minoritarios. Más adelante, en 1988, el mismo *Thesaurus ERIC* identifica como educación multicultural a los programas educativos que implican a dos o más grupos étnicos o culturales, diseñados para ayudar a los participantes a definir su propia identidad cultural y para apreciar la de los otros, reduciendo los prejuicios y estereotipos y promoviendo el pluralismo cultural.

El *National Council for Accreditation of Teacher Education* estadounidense daba esta definición: “Educación multicultural es la preparación para las realidades sociales, políticas y económicas que los individuos experimentan en encuentros humanos culturalmente diversos y complejos. Esta preparación proporciona un proceso mediante el cual un individuo desarrolla competencias para percibir, creer y comportarse en situaciones

culturalmente diferentes (Banks, 1981, *Multiethnic Education. Theory and practice*; citado por Muñoz Sedano, 1997: 119).

En la actualidad, se llama educación multicultural, sobre todo en la literatura angla, al conjunto de programas y prácticas destinadas a mejorar el rendimiento académico de las poblaciones étnicas e inmigrantes, así como también a enseñar a los estudiantes del grupo mayoritario acerca de las culturas y experiencias de los grupos minoritarios. También se le ha llamado o conocido con otros nombres como son: estudios étnicos, educación multiétnica, bilingüe o bicultural.

Sin embargo, es importante hacer notar el hecho de que este concepto de educación multicultural sólo contempla las actuaciones en la escuela con la asistencia de alumnos de diferentes orígenes étnico-culturales. No se consideran las relaciones de poder que se establecen en la sociedad entre la cultura dominante y las culturas dominadas, tampoco implica el respeto que deben tenerse entre sí las diferentes culturas que comparten un mismo territorio.

La multiculturalidad es una categoría descriptiva que se utiliza para caracterizar la realidad sociolingüística de un país heterogéneo; mientras que la interculturalidad es una construcción social necesaria para establecer, diálogo, intercambio y consensos en una sociedad plural. Por tanto, hablar de *educación multicultural* es poco afortunado, aunque en los Estados Unidos, la concepción de una educación abierta, tolerante y respetuosa recibe a menudo esta denominación (López Hurtado, 2007: 38).

Ante este faltante o carencia en el carácter de la educación multicultural, casi simultáneamente aparece también la expresión *educación intercultural*. En 1976, en Nairobi, la Conferencia General de la UNESCO advierte: “Junto al principio de la autenticidad cultural, conviene situar el concepto de diálogo entre culturas... La especificidad de una parte y las relaciones interculturales de otra aparecen como dos términos complementarios que dan su equilibrio al conjunto de actividades” (Muñoz Sedano, 1997: 115).

En el breve plazo de veinte años de un tema naciente ha pasado a ser una disciplina y un campo de investigación en muchas universidades en Occidente, adquiriendo una mayor presencia con un término mucho más completo e incluyente: interculturalidad.

La *interculturalidad* va más allá de la coexistencia de diferentes culturas puesto que implica la apertura de frente a las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas; así como la aceptación de la diversidad, respeto mutuo, búsqueda de consensos que a la vez acepta y respeta el disenso, para entenderla en toda su dimensión, es necesario comprender los siguientes puntos:

1. Cambiar o hacer un cambio de paradigma relativo a la construcción social en sociedades multiétnicas, pluriculturales y multilingües; es imperativo adoptar una visión política pluralista que busque articular las diversas sociedades étnicas que conforman un mismo Estado.
2. El sentido de la interculturalidad reside en la promoción del intercambio, apoyo y cooperación mutua entre la gente de tradiciones y discursos diferentes.
3. La educación intercultural no sólo es para los grupos o pueblos indígenas, la interculturalidad es para *todos*. Se plantea el reto de preparar estudiantes ante los desafíos comunicativos y culturales, esto es, estudiantes capaces de manejar distintos idiomas y códigos; así como también, procesar la diversidad y abordarla críticamente.
4. La interculturalidad en la educación supone un doble camino, es decir, hacia dentro y hacia fuera. Los pueblos indígenas se han visto en la necesidad de abrirse y ser –de hecho- interculturales; cosa que no ha ocurrido con las sociedades hegemónicas. Tal parece que sólo se ha dado una muy precaria *intraculturalidad*, es decir, la visión que se da desde y hacia adentro, o sea, la que se relaciona con lo ancestral, con lo originario, lo propio (López Hurtado, 2007).

Por lo tanto, la acepción generalizada del término *interculturalismo* hace referencia a la interrelación entre culturas. “Debemos entender la interculturalidad desde su prefijo *inter* que marca el deseo de *ir hacia*, una búsqueda de conexión y relación, una reciprocidad de perspectivas” (García Martínez, 2007: 91). Los términos multiculturalismo y pluriculturalismo denotan simplemente la yuxtaposición o presencia de varias culturas en

una misma sociedad. Cuando estos términos se utilizan aisladamente comparten el mismo campo semántico. Así, es más frecuente el término *multicultural* en la bibliografía anglosajona, y el de *intercultural* en la europea y en la latinoamericana (Muñoz Sedano, 1997).

La noción de interculturalidad apareció casi de forma simultánea en Europa y en América Latina como una respuesta ante la necesidad de diálogo, respeto y comprensión entre individuos provenientes de culturas diferentes, aunque desde perspectivas e intereses diferentes, de tal suerte que se asumía un mismo concepto, con una misma intencionalidad, pero con contenidos diferentes. En Europa se dio ante la problemática cultural que ocasionada por las oleadas de inmigrantes. En América Latina se dio en el marco de proyectos de educación indígena (López Hurtado, 2007: 23-24).

En este mundo diverso, donde por naturaleza nacemos distintos y somos únicos desde el seno de la familia; donde las huellas digitales que son utilizadas para identificar a una persona, no son iguales, mucho menos el pensamiento, el gusto y el modo de ver las cosas son homogéneos; donde nada es igual, nadie es igual. Es en este contexto donde se necesita educar al hombre en la diversidad y la tolerancia, para que aprenda a ver la realidad cultural como una posibilidad de realización y riqueza espiritual que se va obteniendo mediante la formación de los valores que dignifican y ennoblecen la vida.

La interculturalidad supone una relación respetuosa en el amplio sentido de la palabra de las cosmovisiones de otras culturas ajenas a la propia; es el respeto a la alteridad, es decir, el respeto, la apertura y el dialogo con las otras culturas diferentes. Interculturalidad es la capacidad de convivir entre personas de diferentes culturas, manteniendo relaciones horizontales y en un ambiente de respeto y reconocimiento mutuos en el que no se admite ningún tipo de asimetría: económica, política, social, cultural, y mucho menos, educativa.

Sylvia Schmelkes (2004) señala que es la educación quien debe combatir dos tipos de asimetría: *la escolar*, que tiene que ver con la cantidad y la calidad de la educación ofrecida, y la que se refiere a la asimetría *valorativa*. La asimetría escolar muestra los motivos por los que los grupos indígenas tienen menores oportunidades de acceso a la

escuela y mayores dificultades para su permanencia en la misma y para transitar de un nivel educativo al siguiente. La asimetría valorativa, es la que conduce a que haya grupos sociales que consideren la existencia de una cultura superior, es decir, la suya. Muchas veces, como consecuencia de esta superioridad subjetiva, causa profunda del racismo y de la discriminación, los miembros de las culturas minoritarias se consideran a sí mismos inferiores, al valorarse según los criterios de la cultura dominante; esto es causa del *racismo introyectado*, que impide, al igual que la superioridad subjetiva, que la relación entre grupos y personas de culturas distintas se otorgue desde planos de igualdad y con base en el respeto.

La interculturalidad, como la democracia, los derechos humanos y la paz, son puertas de entrada a procesos educativos que proporcionen a los individuos los elementos necesarios para discernir de manera autónoma, a lo largo de su educación básica, los criterios de juicio que serán la base para juzgar sus propios actos y los de los demás. La escuela tiene la obligación de presentar los valores universales y los propios de las culturas nacionales. Mediante una pedagogía valoral que privilegie la triada reflexión-diálogo-reflexión en torno a situaciones conflictivas y dilemáticas, y como resultado de ejercicios la asunción de roles de personas diferentes, los educandos adquirirán la capacidad de argumentar sus soluciones morales, pero también de escuchar y dejarse influenciar por las de los otros, incluidas las del docente y las que propone la escuela (universales y nacionales). Éste es el diálogo, el espacio que permite la construcción social de los valores. El último paso en esta aproximación respetuosa de la autonomía individual, que opera en forma recurrente, favorece la reflexión que conduce a la libre decisión, que nunca será considerada definitiva (Schmelkes, 2004: 36).

Sin embargo, la interculturalidad, en su complejidad, va mucho más allá del reconocimiento de la supervivencia cultural, la meta de la interculturalidad es que reconozcamos y otorguemos el mismo valor a las diferentes culturas, que no sólo las dejemos sobrevivir sino que las valoremos y aquilatemos (Antequera, 2004). La interculturalidad construye o debe construir una articulación social entre personas y grupos culturales diferentes, cuyo reto más grande es no ocultar desigualdades, contradicciones y

conflictos de la sociedad. Los conflictos culturales han existido y seguramente seguirán existiendo, no se trata pues de un problema de existencia, sino de llegar a consensos, es decir, a acuerdos y compromisos para solucionarlos.

De manera que, si interculturalidad significa descentralizar los puntos de vista y ampliar las visiones del mundo, entonces, la educación intercultural implica interacción, intercambio, ruptura del aislamiento, reciprocidad, solidaridad entre culturas y aceptación y reconocimiento de los valores y de los modos de vida de los otros (García Martínez, 2007).

Por lo tanto, la educación intercultural no puede ser reducida a algunas situaciones y/o actividades realizadas en momentos específicos, ni focalizar su atención exclusivamente en determinados grupos sociales.

La educación intercultural es una educación para la negociación cultural, que enfrenta los conflictos provocados por la asimetría de poder entre los diferentes grupos socioculturales en nuestras sociedades y es capaz de favorecer la construcción de un proyecto común, por el cual las diferencias sean dialécticamente integradas (Candau, 2007: 56).

En este contexto, estamos hablando de un proceso dinámico y permanente, de un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente diferentes, buscando desarrollar un nuevo sentido entre ellas en y desde su diferencia. La educación intercultural consiste en un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, así como las relaciones y conflictos de poder de la sociedad no se ocultan, por el contrario se reconocen, se valoran y se asumen. Los conflictos son parte inherentes a cualquier sociedad, intentar evitarlos o eludirlos, resulta absurdo, más bien debemos afrontarlos directamente, sacarlos a la luz, puesto que los conflictos derivados de la multiculturalidad son positivos para la sociedad (Aguilera Reija, 1996).

La necesidad de una educación intercultural

Uno de los objetivos principales de la educación es la de favorecer que ésta sea intercultural. Así lo marca la UNESCO (1998) en su informe sobre la educación en el siglo XXI, en el cual propone cuatro pilares para la educación del tercer milenio:

- Aprender a conocer.
- Aprender a hacer.
- Aprender a ser.
- Aprender a comprender el otro.

La educación intercultural, desde sus diversas corrientes y programas, supone el instrumento para el cuarto pilar. Si bien, la educación intercultural, se puede plantear en la escuela, lo cierto es que ésta trasciende el aula, es decir, no se circunscribe al ámbito escolar, va más allá; se trata de una educación que implica –necesariamente- a la sociedad en su conjunto con el fin de ampliar la mirada para cambiar percepciones. No es posible aspirar a una sociedad intercultural si sólo se trabaja con una de las partes implicadas, al contrario, la educación intercultural pretende implicar a toda la sociedad y en la medida en que todos sus miembros se conozcan y modifiquen los estereotipos y los prejuicios que se tienen; en que se propicie una toma de conciencia sobre la necesidad de un mundo más justo y que se promuevan actitudes, conductas y cambios sociales efectivos, en esa misma medida podremos convivir en paz, sin importar nuestras diferencias (García Martínez, 2007).

Educar desde una perspectiva intercultural supone preparar a las personas para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural no sólo es legítima, sino deseable.

Bases y objetivos de la educación intercultural

La educación intercultural debe estar basada en los siguientes principios:

1. La creación de un clima de aceptación y comunicación.
2. La eliminación de la discriminación y el racismo en la sociedad y en la escuela.
3. La apertura a otras culturas.
4. Cuestionar, enfrentar y combatir nuestro etnocentrismo.
5. Mejorar la comunicación.
6. No reforzar los estereotipos culturalistas, haciendo énfasis en aspectos diferenciadores en vez de hacerlo en los elementos comunes.
7. Reforzar los mecanismos de intercambio y participación, sobre todo los relacionados con las capacidades de diálogo y en las habilidades sociales.

8. Aprender a reconocer las propias limitaciones y también las posibilidades con el fin de estimular la autocrítica.
9. Desarrollar capacidades de empatía y despertar la sensibilidad moral necesaria para aprender a detectar situaciones de injusticia, coerción y presión de grupo (Muñoz Sedano, 1997).

Así mismo, los objetivos de la educación intercultural han de ser parte integral de cualquier proyecto comunitario transformador. La simple discusión y consenso de éstos ya pone sobre la mesa las concepciones profundas que se tienen sobre dinámicas y fenómenos tales como integración, inmigración, discriminación, racismo, así como también de las creencias y valores del profesorado. Establecer objetivos, mediante la retroalimentación, puede suponer un despertar, una oportunidad de ir más allá, de pensar que no se puede reaccionar de manera pasiva ante una realidad preexistente, sino que la realidad se construye, y que el primer paso para eso es preguntarse qué realidad se desea. Eso sí, desde un explícito sentido de posibilidad y coherencia, y teniendo en cuenta las contingencias del entorno (Essomba, 2002).

Los objetivos de una educación intercultural son los siguientes:

- El conocimiento mutuo como base. Concientizar sobre la riqueza cultural que existe en otros contextos.
- La aceptación como condición, reflexionar acerca del concepto de integración.
- La valoración como impulso, valorar la diversidad cultural y fomentar en el aula la convivencia y el aprendizaje mutuo.
- La cohesión social y el desarrollo integral de las personas.
- La ciudadanía intercultural como proceso, gestionar positivamente el conflicto, desarrollar una actitud positiva entre las personas.
- Luchar contra el prejuicio y el estereotipo.
- Crear un marco de aprendizaje que se apoye en las referencias culturales que se aportan.
- Favorecer a que estos referentes culturales confluyan e interactúen, al tiempo que estos intercambios culturales se produzcan a través de una verdadera comunicación e interacción, es decir, un verdadero diálogo.

- Proporcionar a los participantes instrumentos de análisis y crítica de las diferentes realidades socioculturales, con el fin de combatir los prejuicios y generar actitudes positivas hacia la diversidad (García Martínez, 2007; Aguilera Reija, 1996).

Es importante puntualizar que los objetivos interculturales incluyen los tres niveles del comportamiento humano:

- a) Lo *cognitivo*, es decir, lo que sabemos. El saber abarca el grado de conocimiento que tienen los miembros de una comunidad educativa que va a involucrarse en un proyecto de educación intercultural, en el que resulta imprescindible adoptar un punto de vista no etnocéntrico, puesto que esta postura garantiza una declaración de intenciones y el establecimiento de finalidades más ajustadas a las características de los colectivos a los cuales responde.
- b) El *emocional-afectivo*, o bien, lo que queremos. En el campo volitivo, ¿qué queremos en definitiva, una educación intercultural desde una perspectiva fundamentalmente de carácter estrictamente pedagógico, o bien una educación intercultural que incluya, desde postulados sociocríticos, una apuesta transformadora del *intorno* y del *entorno*?
- c) Lo conductual, o sea, lo que hacemos; el quehacer diario, por el que pasa toda la población de forma obligatoria (Essomba, 2002).

Criterios y estrategias curriculares en la educación intercultural

La historia ha señalado como un error el construir escuelas propias o especiales, debemos, en cambio, constituir una matrícula conformada por los alumnos provenientes de la comunidad, independientemente de la proveniencia étnico-cultural de los alumnos. Reconocer las diferencias no implica anclarse a ellas. Las distintas teorías pedagógicas han puesto de relieve el tema de la integración como estrategia clave para el desarrollo y aunque en los contextos “homogéneos” se suscitan menos conflictos, cabe destacar que esto trae como consecuencia, menos oportunidades para aprender a resolverlos (Sagastizabal, 2004).

Algunos criterios a considerar en la educación intercultural son los siguientes:

- Tanto la organización institucional como curricular de una institución educativa deberá tener en cuenta la importancia del impacto de la cultura en la cognición. Es

decir, no hay planeación posible si anteriormente no se ha hecho *un diagnóstico sociocultural y cognitivo* del grupo al cual pertenecen los alumnos. Esto con el fin de lograr una pedagogía equitativa. La falta de equidad provoca situaciones que hemos llamado exclusión didáctica. Esta expresión se refiere a las prácticas pedagógicas que no posibilitan el aprendizaje de determinado grupo de alumnos dentro de una misma clase.

- La organización curricular deberá atender, no sólo los contenidos regionales y particulares de cada grupo, sino también los comunes y ambos deben encontrarse en permanente interacción en la reelaboración del curriculum. “No se trata de implementar una educación diferente para los diferentes, sino una educación para todos que atienda las diferencias” (Sagastizabal, 2004: 42).
- La pedagogía intercultural debe intervenir tanto en el ámbito escolar como en el social.
- La organización escolar, como otras organizaciones, deberá ajustarse a la demanda, es decir, deberá ser flexible en su organización.

Sin embargo, además de los criterios curriculares, se necesita una política de educación intercultural que contemple lo siguiente:

- a) Planificación y definición de objetivos.
- b) Formación de profesorado.
- c) Educación básica en la lengua materna de los niños.
- d) Producción de material didáctico.
- e) Aprendizaje, uso y producción de la escritura en lengua materna.
- f) Fortalecimiento de la oralidad.
- g) La diversidad cultural también implica diversidad teórica-metodológica en la enseñanza.
- h) Crear el simbolismo de la diversidad.

Con el fin de lograr una educación intercultural es que se plantean las siguientes estrategias y herramientas, sin olvidar, claro, que la educación intercultural supone mucho más que plantear estrategias educativas, es sacar a la luz los conflictos que encontramos en nuestra sociedad, vinculados a situaciones que van más allá de nuestro sistema educativo:

- Crear un medio escolar seguro donde se favorezca el diálogo, la confianza y el respeto. Un lugar donde se puedan intercambiar experiencias personales y potenciar el diálogo entre las culturas.
- Dar la oportunidad a los alumnos dentro del espacio educativo para que cada uno de ellos pueda generar su conocimiento, mediante salidas, viajes, coloquios y proyectos.
- Favorecer el pensamiento crítico a través de todos los medios de comunicación puestos al servicio de la sociedad.
- Conocer varios idiomas.
- Programar viajes y tener encuentros con personas de otras culturas.
- Utilizar el internet para conocer y ponerse en contacto con otras culturas, otros espacios geográficos y otras personas.
- Realizar en clase juegos de simulación, juego de roles y técnicas de solución de conflictos.
- Llevar a los padres y madres a la escuela para que cuenten sus costumbres, aporten objetos de sus lugares de origen, fotos, videos, que informen de tradiciones orales, de la música, la gastronomía y las formas de vestir.
- Utilizar materiales didácticos y de apoyo diversos.
- Planificación de diversos itinerarios de actividades de aprendizaje para la adquisición de un mismo contenido.
- Programación de contenidos diferentes para la consecución de un mismo objetivo.
- Uso de modalidades diferentes de aprendizaje; trabajos prácticos, investigaciones, búsquedas en la red, etc.
- Aportar referencias socioculturales ajenas al contexto. Ampliar la explicación del tópico con referencias nuevas.
- Contrastar las perspectivas que han aparecido para contrastar vivencias. Así se ponen de manifiesto los esquemas conceptuales iniciales propios, enriqueciendo y aportando modelos conceptuales aún no contrastados (García Martínez, 2007).

Formación del profesorado intercultural

Ante la diversidad cultural, se ha visto que el educador suele tener tres niveles de respuesta:

- a) En el *primer nivel* es guiado más por intuiciones que por certezas, adivina cuál debe ser el procedimiento a seguir.
- b) En el *segundo nivel* revisa e incluye contenidos curriculares que los grupos portadores de las diferencias reconozcan como propios.
- c) En un *tercer nivel* atisba la necesidad de un cambio radical de currículo (Prats, 2007).

Resulta evidente que un educador intercultural debería tener aptitudes muy precisas:

- a) Compromiso con las causas de los grupos culturales marginados en defensa de la dignidad, derecho a la identidad cultural, a desarrollar sus valores, costumbres e instituciones tradicionales.
- b) Tolerancia activa y valoración de lo diferente; el propio educador debe ser el mejor modelo para la interculturalidad.
- c) Apertura al mundo, abierto a las innovaciones y las propuestas novedosas.

Dichas actitudes deben ir acompañadas de las siguientes competencias profesionales o aptitudes:

- a) Competencia profesional con capacitación constante
- b) Capacidad de investigación y actualización a partir de la experiencia reflexionada.
- c) Conocimiento de la lengua materna de las minorías (García Martínez, 2007).

Por su parte, Pedersen (1994, en Aguado, 2003: 143-144) identifica tres elementos básicos para que los educadores alcancen competencias interculturales:

- a) Desarrollo de la *autoconciencia*, es decir, analizar los sentimientos, actitudes y creencias de los propios educadores hacia las personas con culturas distintas y ser conscientes de los contrastes y conflictos entre éstas. Además, supone el desarrollo de actitudes, opiniones y concepciones adecuadas sobre la interculturalidad y el modo de atajar los prejuicios y estereotipos negativos.
- b) Desarrollo de *conocimientos*, esto es, adquirir información clara y precisa sobre los grupos culturales con los que se desarrollará la acción educativa.
- c) Desarrollo de *destrezas*, o sea, la adquisición de métodos y estrategias de acción educativa intercultural, así como, la puesta en práctica de las mismas.

La formación del profesorado debe destacar el compromiso de la enseñanza con la sociedad, desarrollando en el profesorado una actitud crítica y dialéctica con la realidad.

1.2.1 La educación intercultural en México

En este apartado no pretendemos ahondar en la historia educativa de nuestro país ni mucho menos, simplemente haremos un breve recorrido por los hechos que, según consideramos, han impulsado la educación intercultural en México.

Las limitaciones formales, fundadas en el estado colonial y después en el Estado nacional, han negado históricamente una educación pertinente para los diversos pueblos originarios de México, sumidos en el olvido durante un largo periodo, casi cuatro siglos. En el siglo XX, por fin se da un reconocimiento a la diversidad lingüística y cultural de nuestro país.

Desde los tiempos de la Conquista nuestro país ha vivido con los conflictos generados por la dominación de una cultura sobre otras, así como con los reclamos de los pueblos originarios para que se reconozca su derecho a preservar su cultura y a vivir de acuerdo con ella y según los planes de vida que sus miembros decidan (Olivé, 2004:60).

Tras la Independencia, se eliminan *Las Leyes de Indias* que otorgaban derechos, obligaciones y un estatuto legal a los pueblos lingüística y culturalmente distintivos, así como los territorios. Esta desamortización de los bienes de las comunidades fue un golpe mortal para los pueblos indios. La igualdad de todas las castas y razas ante la ley hizo que los indígenas perdieran todos sus privilegios, por pocos que éstos fueran, convirtiéndolos en ciudadanos marginados y empobrecidos (Ramírez Castañeda, 2006).

Después, la Guerra de Reforma hizo desaparecer el término indio de los documentos oficiales de 1824 a 1917 y durante el porfiriato se consideró *lo indígena* como un lastre que debía ser eliminado. “Las comunidades indígenas, mayoritarias en el país y golpeadas por la pérdida de sus tierras comunales, la pobreza, la explotación y la opresión bajo la que vivían, fueron una de las fuerzas sociales claves que precipitarían la revolución agraria mexicana en 1910” (Stavenhagen, 2008: 171).

Durante el Cardenismo, la educación socialista se ocupó de eliminar las lenguas indígenas y educar con programas rurales semejantes a todos los niños: la meta era crear una ideología campesina.

Para superar los problemas del colonialismo interno sin reconocer los derechos de los pueblos indígenas, durante todo el siglo XX América Latina vio surgir de las instituciones estatales políticas específicas dirigidas hacia los pueblos indígenas, dando origen a lo que se conoció como indigenismo, la cual no es una política formulada por indios para la solución de sus propios problemas sino la de los no-indios respecto a los grupos étnicos heterogéneos que reciben la general designación de indígenas (Aguirre Beltrán, 1976). Así mismo se promueve la educación en lenguas indígenas y se gesta el indigenismo oficial que finalmente se concreta en la fundación del Instituto Nacional Indígena (INI) creado en 1948 para ejecutar la política indigenista y transformado en 2003 en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) (Stavenhagen, 2008).

En la década de los setenta, la escuela indígena, fue escenario de luchas y demandas diversas de los pueblos y las comunidades; en respuesta, se incorporaron distintas propuestas como: educación bilingüe-bicultural, bilingüe-intercultural y, más recientemente, intercultural-bilingüe (Czarny, 2007).

Sin embargo, el fin del siglo XX y el inicio del nuevo milenio han estado marcados por una agudización de esos conflictos y por ello de manera urgente requerimos que las relaciones entre los diversos pueblos que conforman a la nación se establezcan sobre las bases estables y novedosas en ciertos aspectos (Olivé, 2004: 60).

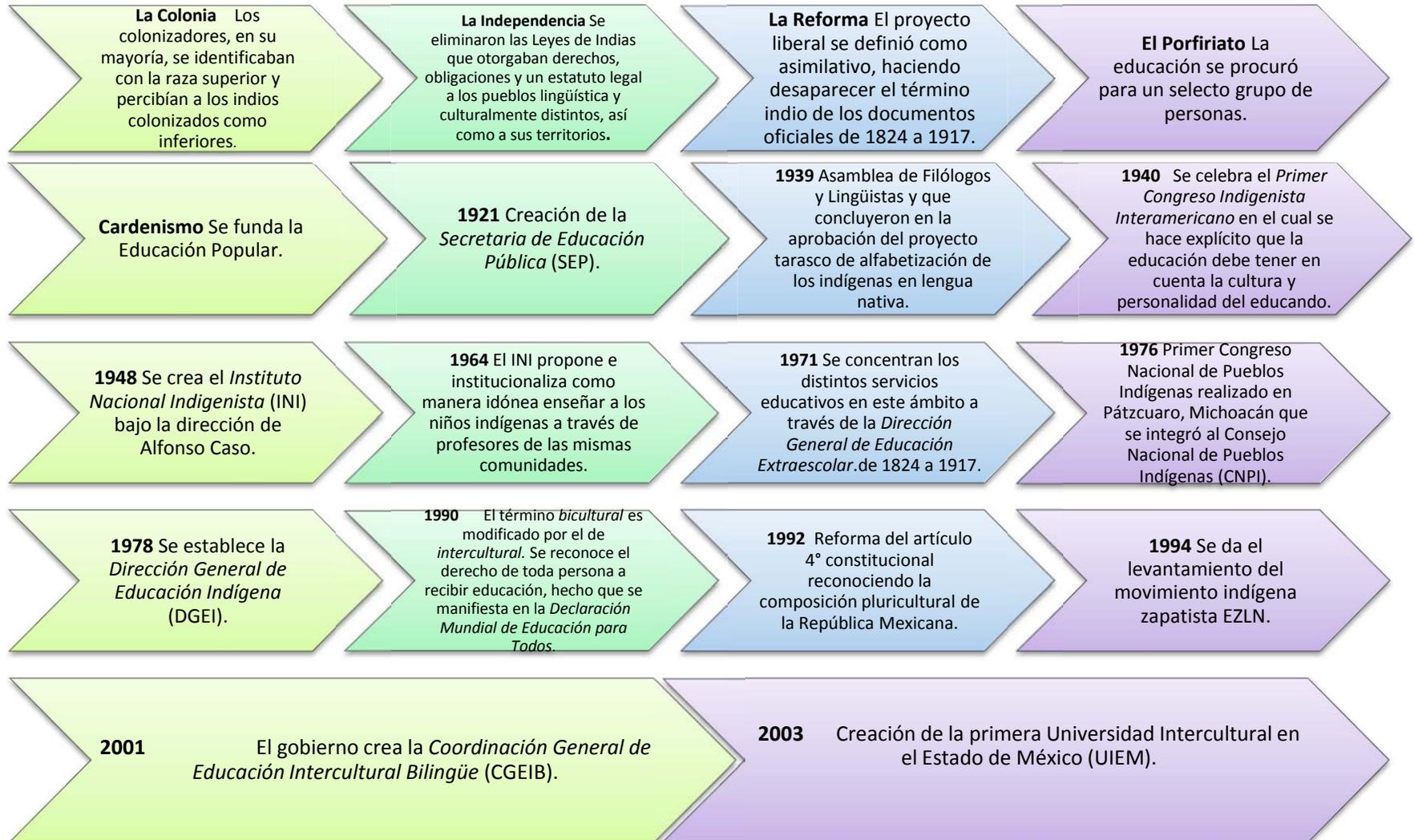
Como se ve, durante años el objetivo que persiguió México fue que, pese a su diversidad cultural, pudiera consolidarse como una nación homogénea y unificada. Dicha acción homogenizadora se conoció como “aculturación”. Fue a partir de la última década del siglo XX que se replantea el objetivo nacionalista y se busca la unidad nacional a partir del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística (Tirzo, 2005).

En 1992, en México se reforma el artículo 4º constitucional para reconocer la composición multicultural de la nación mexicana, sustentada originalmente por los pueblos indígenas, por lo cual el Estado se compromete a proteger y promover el desarrollo de sus

lenguas, culturas, usos, costumbres y organización social (Czarny, 2007). Reconocer a México como un país multicultural representó un cambio histórico fundamental, con profundas implicaciones para la vida nacional en general, pero de manera muy especial para la educación (Schmelkes, 2004).

En 1999 la Dirección General de Educación Intercultural publicó un documento llamado “Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para niños y niñas indígenas”, en el cual se establece oficialmente que la educación para los niños indígenas será “intercultural bilingüe”. El surgimiento de una nueva conciencia intercultural, las luchas por las reivindicaciones y derechos de los pueblos originarios y el desarrollo de la antropología y las ciencias sociales resultan en la creación, en 2001, por parte del gobierno de México en la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) con el fin de promover y evaluar la política intercultural bilingüe, la acción más importante, dentro del campo indígena. Desde su surgimiento y hasta nuestros días, la CGEIB se ha ocupado de la educación en lenguas maternas y de la formación de docentes bilingües. La institución ha sufrido diversas transformaciones y ha sido la primera y más importante acción en el campo indígena que se haya emprendido jamás en la historia de la educación en México.

Línea del tiempo: educación intercultural en México



1.2.2 La Educación Intercultural Bilingüe en México (EIB)

El hecho de que en México coexistan muchas culturas, no lo hace intercultural; esto, más bien está determinado por la puesta de mecanismos de inteligencia, por los cambios en la participación social de estas culturas. Como hemos venido diciendo, la educación intercultural se debe hacer extensiva a toda la sociedad. Dirigir, programar y ejecutar la educación intercultural sólo para los indígenas conduce a dos posibles realidades: la desculturización indígena con asimilación cultural occidental o intraculturalización indígena con tendencia al nicho y al aislamiento con el resto de la sociedad (Corona Berkin y Barriga Villanueva, 2004).

México como país ha avanzado en el respeto hacia lo indígena, sin embargo, no ha crecido lo suficiente para realizar acciones que modifiquen las relaciones desiguales que existen entre la sociedad nacional y la sociedad indígena. Un ejemplo claro se da en el uso de la lengua, cuando un funcionario del gobierno o representantes de los partidos políticos, incluidos los encargados de atender a los pueblos indígenas, se dirigen o participan en alguna ceremonia en una comunidad indígena no están obligados a usar traductores para que su mensaje sea comprendido, a diferencia de lo que ocurre en ceremonias cuando el Presidente de la república visita un país en donde se habla una lengua diferente, sin embargo, cuando un indígena recurre a una instancia nacional, sea pública o no, es el obligado a comunicarse en una lengua que no es la suya. Esta situación puede volverse favorable para algunos, pero a todos los lleva al suicidio lingüístico. ¿Cuántos integrantes de la sociedad nacional intentan aprender la cultura indígena para relacionarse mejor con los indígenas? (Corona Berkin y Barriga Villanueva, 2004: 82).

Desafortunadamente, todavía no se vive una verdadera interculturalidad. Lo que se entiende por “interculturalidad” en las escuelas es, en el mejor de los casos, la introducción de algunos elementos “folclorizados” de la comunidad como parte de la cultura escolar, en la forma de objetos de aprendizaje, temas de discusión en clase o recurso didáctico. La especificidad cultural de los niños indígenas es tratada por la escuela todavía de manera superficial tanto en los documentos oficiales como en la práctica cotidiana. En el ámbito

escolar, a la cultura indígena le ha sido negada sus aportaciones. Antes bien, es el lugar donde se pretende conocer una lengua y una cultura ajenas a la comunidad pero necesarias para la misma (Antequera, 2004).

No obstante, los avances que en las últimas décadas ha habido en cuanto a cobertura educativa y al desarrollo de propuestas pedagógicas preocupadas por la atención a la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas, se sigue observando la improvisación de las clases, las carencias en la formación docente, los pobres resultados de las escuelas indígenas, la falta de planes y programas escolares adecuados, la falta de material didáctico, la pobreza en infraestructura y equipos, etc., esto, tristemente, tiene que ver con el menosprecio de la sociedad nacional y del sistema educativo por los indígenas.

Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal (PEIBDF)

En la ciudad de México están presentes prácticamente todos los grupos étnicos de nuestro país. El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (Pronae, 2001) hace un reconocimiento a la diversidad a lo largo del sistema educativo, para esto, propuso líneas de acción conocidas como Educación Intercultural Bilingüe.

En el caso de la capital del país, el Distrito Federal ofrece atención educativa a estos mexicanos a través del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, el cual se lleva a cabo en escuelas generales de educación básica que atienden a población indígena como respuesta al reto que implica el reconocimiento y atención de la diversidad cultural y lingüística que conforma el mosaico de nuestra sociedad actual.

La asimetría escolar se refleja en los altos índices de reprobación, deserción y ausentismo que prevalecen de manera particular en la población de origen indígena, situación que les impide alcanzar los propósitos educativos nacionales. Uno de los factores que merman estos propósitos es la actitud que algunos responsables de los centros educativos tienen hacia los niños indígenas y que genera prácticas de discriminación o segregación.

Es en este contexto que el PEIBDF se inserta para proveer al personal docente y directivo de las escuelas multiculturales una serie de herramientas teóricas y metodológicas que les ayuden a tomar conciencia de la diversidad presente en sus aulas y les permitan llevar a la práctica estrategias didácticas para atender con equidad a todos sus alumnos, a

fin de que puedan conocer, respetar, valorar y reconocer la diversidad como ventaja pedagógica.

Existen, sin duda, prácticas en la enseñanza que dificultan u obstaculizan el logro de las metas educativas. Algunas de ellas son el poco o nulo reconocimiento que existe de los saberes de los niños y niñas indígenas respecto de los contenidos curriculares, la rigidez en las formas de enseñanza, la dificultad que enfrentan los profesores para adoptar un pensamiento flexible que les permita mirar desde la realidad cultural de todos los niños y niñas y los diversos contenidos curriculares que abren posibilidades al conocimiento particular de las culturas indígenas nacionales, así como al universal.

El PEIBDF considera que los niños indígenas deben conservar y fortalecer su identidad indígena, así como su lengua materna. De igual manera, se pretende contribuir al desarrollo de acciones educativas encaminadas a implementar un enfoque intercultural de la educación que promueva procesos de interacción, cooperación e intercambio entre los grupos culturales representados en las aulas de las escuelas primarias generales.

El Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004 y su relación con la interculturalidad

El desarrollo de la identidad personal, la adquisición de capacidades fundamentales y el aprendizaje de las pautas y normas básicas para la integración a la vida social se aprenden y desarrollan durante los primeros años de vida de la persona. “Esos primeros años constituyen un periodo de intenso aprendizaje y desarrollo que tiene como base la propia constitución biológica o genética, pero en el cual desempeñan un papel clave las experiencias sociales, es decir, la interacción con otras personas, ya sean adultos o niños” (PEP 2004: 12).

Como tal, la educación preescolar interviene justamente en este periodo fértil y sensible a los aprendizajes fundamentales posibilitando el tránsito del ambiente familiar a un ambiente social de mayor diversidad y con nuevas exigencias.

Por lo tanto, la educación preescolar es creciente, no sólo en México sino en otros países del mundo; dicha importancia está dada, en buena medida, por razones de orden social. Los cambios sociales y económicos, entre ellos, el crecimiento y la distribución de la población, la extensión de la pobreza y la creciente desigualdad social, así como los

cambios culturales, hacen necesario el fortalecimiento de las instituciones sociales para procurar el cuidado y la educación de los pequeños.

En México, la educación es un derecho fundamental garantizado por la Constitución Política de nuestro país; así mismo, en noviembre de 2002 se publicó el Decreto de Reforma a los Artículos 3º y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que establecen la obligatoriedad de la educación preescolar. Con esto, el Poder Legislativo ratificó que el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar para toda la República. Siendo así, el actual Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004 presenta las siguientes características:

a) El Programa tiene carácter nacional. Se aplicará en todos los planteles y modalidades en que se imparta educación preescolar en el país, sean estos de sostenimiento público o privado.

b) El Programa establece propósitos fundamentales para la educación preescolar. Estos constituyen los rasgos del perfil de egreso que debe propiciar la educación en este nivel.

c) El Programa está organizado a partir de competencias. Centrar el trabajo en competencias implica que la educadora busque, mediante el diseño de situaciones didácticas, que impliquen desafíos para los niños y que avancen paulatinamente en sus niveles de logro, para aprender más de lo que saben acerca del mundo y para que sean cada vez más seguros, autónomos, creativos y participativos.

d) El Programa tiene carácter abierto. Esto significa que es la educadora quien debe seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere más convenientes para que los alumnos desarrollen las competencias propuestas y logren los propósitos fundamentales.

e) El Programa, organizado a partir de competencias, agrupa los campos formativos de la siguiente manera:

- Desarrollo personal y social.
- Lenguaje y comunicación.
- Pensamiento matemático.
- Exploración y conocimiento del mundo.
- Expresión y apreciación artísticas.
- Desarrollo físico y salud.

Como ya se mencionó, la educación preescolar ha ido avanzando en un terreno tan amplio como diverso.

“La extensión de la cobertura de la educación preescolar ocurrida en las tres últimas décadas del siglo XX implicó por sí misma un cambio de primordial importancia, que consistió en la diversificación de la población atendida. A este servicio educativo accedieron niños y niñas de muy diversa procedencia social, particularmente de sectores de población rural e indígena y urbana marginada” (PEP, 2004: 14).

Así pues, el Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004 se plantea en un contexto de diversidad cultural: “México es un país de múltiples culturas” (PEP, 2004: 37), que pretende “favorecer la inclusión real de los alumnos al proceso escolar y la valoración de los rasgos de su cultura. Esa será la base del conocimiento mutuo de sus alumnos, para que en el aula tenga lugar un verdadero diálogo intercultural” (PEP, 2004: 37). Dicho lo cual, este programa propone el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural como un principio de convivencia, delimitado por la vigencia de los derechos humanos y en especial los que corresponden a las niñas y a los niños.

Por lo tanto, el PEP entiende la interculturalidad como el reconocimiento, la valoración de la diversidad cultural y el diálogo entre culturas. Ahora bien, para que ese principio se realice plenamente, es necesario que las educadoras desarrollen una mayor capacidad de entendimiento y de empatía hacia las formas culturales presentes en sus alumnos, que con frecuencia son distintas de aquellas en las que las maestras se han formado.

A partir de esa empatía, la educadora puede compartir la percepción de los procesos escolares que tienen los alumnos y puede incorporar a las actividades de aprendizaje, sin alterar sus propósitos esenciales, elementos de la realidad cotidiana y de las expresiones de la cultura que les son familiares a los niños. Al hacerlo, favorecer la inclusión real de los alumnos al proceso escolar y la valoración de los rasgos de su cultura. Esa será la base del conocimiento mutuo de sus alumnos, para que en el aula tenga lugar un verdadero diálogo intercultural (PEP, 2004: 37).

Y si bien en los distintos campos formativos y los contenidos del programa se pueden encontrar motivos para abordar la diversidad cultural, así como para propiciar el diálogo intercultural, ello dependerá principalmente de la forma en que el docente entienda la interculturalidad, los contenidos a enseñar y tenga claro lo que quiere lograr a través del proceso de enseñanza aprendizaje, así como del que tenga presente el propósito de dar atención educativa a la diversidad sociocultural.

1.2.3 Por una educación intercultural orientada a la justicia social

No hay interculturalidad posible en América Latina, en tanto no haya una redistribución del poder justa y equitativa. “La justicia social se refiere a la distribución de beneficios y de cargas en una sociedad de seres racionales. Una sociedad justa es una sociedad que ha establecido instituciones, mecanismos y organizaciones públicas para garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de todos los miembros de la sociedad” (Olivé, 2004: 126).

Hay una problemática de la desigualdad que se manifiesta, sobre todo, como desigualdad socioeconómica. Y hay una problemática de la diferencia, visible principalmente en las prácticas culturales. Los actores de los movimientos indígenas saben que la desigualdad tiene una dimensión cultural, y los más informados sobre la constitución de las diferencias conocen que ésta reside, más que en rasgos genéticos o culturales esencializados (la lengua, las costumbres heredadas e inamovibles), en procesos históricos de configuración social. Sin embargo, en la medida en que la desigualdad socioeconómica se les aparece inmodificable, algunos movimientos étnicos tienden a concentrarse en las diferencias culturales, o incluso genéticas. De este modo, las diferencias culturales pierden su entidad sociohistórica, dejan de ser vistas como rasgos formados en etapas donde la desigualdad operó de maneras distintas, y por tanto susceptibles de cambiar en procesos futuros. Quienes suponen que en las diferencias culturales está su mayor fortaleza, tienden a absolutizarlas (García Canclini, 2004: 47).

El complejo proceso social global que hemos estado viviendo en las dos últimas décadas ha venido acompañado de una precariedad en la elaboración y uso de las categorías del pensamiento filosófico y teórico en las ciencias sociales. Un ejemplo de esto consiste en el desplazamiento de muchos conceptos que habían sido centrales en la teoría social, tales como “clase social”, “explotación”, “alineación”, “solidaridad”, “extrañamiento”, “enajenación”, “ideología”, por el concepto de “pobreza”, y consecuentemente con las políticas públicas se han visto invadidas con programas “para ayudar a los pobres”, más como consecuencia de visiones caritativas que de políticas de distribución de la riqueza basadas en un concepto de *justicia social* (Olivé, 2004: 43).

La educación intercultural debe ser un proceso de educación social continuo, el cual debe traducirse en igualdad de oportunidades concretas, tanto sociales como educativas, es decir, todos los grupos deben estar en condiciones de igualdad, sin importar su cultura, forma de vida u origen. Así mismo, debe propiciar la participación de todos, rechazando el predominio de unas culturas sobre otras y defendiendo que los distintos grupos que conviven en las sociedades multiculturales puedan conseguir la interdependencia, basada en la valoración y el reconocimiento mutuo; dicha educación debe ayudar a comprender que no existe una sola verdad, que el modelo de vida con el que nos identificamos no es el único, sino sólo uno de tantos posibles (García Martínez, 2007).

Las relaciones interculturales deben ser tendientes a alcanzar acuerdos sobre suficientes puntos de manera que sea posible la cooperación entre pueblos y culturas, es decir, lograr consensos en los que se establezcan normas de convivencia que incluyan los derechos de los pueblos, las obligaciones de los pueblos y las obligaciones del Estado mexicano. Para llegar a acuerdos útiles se requiere de una disposición favorable que evite el rechazo y la exclusión de los *Otros* y que, por el contrario, los tome en cuenta, ya que, como hemos dicho, todos los pueblos merecen respeto por parte de los demás, es decir, ningún pueblo tiene derecho a sojuzgar a otro, ni a atacarlo, ni a pretender acabar con él, ni a intervenir en su vida interna. Cabe destacar que el establecimiento de derechos, también conlleva obligaciones por parte de los grupos indígenas.

A manera de cierre de este primer capítulo, nos gustaría retomar las ideas y conceptos aquí plasmados con el fin de proponer los siguientes puntos como claves para un encuentro o diálogo entre culturas:

1. La *identidad y alteridad* son elementos fundamentales que han de conducir a un esfuerzo autocrítico, autorreflexivo y antifundamentalista que permita el encuentro con los *Otros*. Sólo cuando las culturas y los grupos socialmente diferenciados sean capaces de distanciarse de su propia cultura o de su propia identidad, estarán en condiciones de dibujar el escenario del diálogo.

2. La *reciprocidad* en el reconocimiento. Es necesario hacer un esfuerzo recíproco de conocimiento, comprensión, interpretación y traducción de los fundamentos básicos de cada cultura, una visión empática de las relaciones sociales, que nos permita situarnos en el lugar del *Otro*. La reciprocidad facilita la integración social; mientras más respeto se manifieste hacia el diferente y su cultura, más fácil será la integración y aceptación por éste de la cultura de acogida.

3. *Conciliar la universalidad* de los valores con la *diversidad* de las culturas. El objetivo ha de ser facilitar la integración social de *todos* sin caer en una concepción excesivamente diferenciada del vínculo social o en un discurso de lo que nos separa, ni tampoco en un imperialismo cultural.

4. *Solidaridad* entre las diferentes culturas y *corrección* de sus desigualdades sociales y económicas. Es preciso vincular el “diálogo entre culturas” a la lucha por el desarrollo social, económico, educativo, cultural y medioambiental de todos los pueblos del planeta. Si no se consigue erradicar la pobreza e integrar a los excluidos en el sistema global, difícilmente tendrán éxito las estrategias de diálogo entre civilizaciones y culturas diferentes.

5. *Desmitificar y abrir* la cultura desde la práctica y la interacción de los procesos sociales cotidianos y cambiantes, con el objetivo de construir modelos éticos interculturales de convivencia donde todos tengamos cabida (Fariñas Dulce, 2008).

En los países como México, un proyecto intercultural tendrá futuro sólo en la medida en que se comprometan con él tanto el Estado como los diversos pueblos indígenas, sus líderes, los partidos políticos y amplios sectores de la sociedad moderna. En el ámbito planetario un proyecto intercultural tendrá

futuro en la medida en que los miembros de los diversos pueblos, comenzando por sus líderes, acepten la diferencia, sean respetuosos de los otros, y estén dispuestos a cooperar en el desarrollo de una sociedad multicultural, admitiendo la posibilidad de hacer los cambios en su propia cultura que sean necesarios para la convivencia armoniosa con los otros pueblos (Olivé, 2004: 162).

Por consiguiente, uno de los grandes retos que tiene México es atender las necesidades de una sociedad plural: reconocer y respetar *al Otro*, es decir, aprender a convivir; lograr una relación horizontal entre las culturas con una intención de acercamiento y comunicación. Hoy, valorar la propia diversidad cultural interna, es una obligación; como lo es también evitar hacer oposiciones totales entre culturas porque, entre otras muchas cosas, no son ni ciertas, ni adecuadas. Debemos encontrar puntos de encuentro: es más –mucho más- lo que nos une que lo que nos separa. Y es en este punto donde la educación intercultural orientada al reconocimiento del *Otro* y a la justicia social para todos los mexicanos plantea un enorme reto, que en buena medida consiste en la búsqueda de enfoques educativos innovadores y que, en buena medida, motivó este trabajo. En el siguiente capítulo abordaremos varios de los modelos educativos que han gestado lo que consideramos como herramienta clave en la educación intercultural: el método de casos.

Capítulo 2: El método de casos en educación como herramienta en la educación intercultural

*La mayoría de las personas gastan más tiempo
y energías en hablar de los problemas que en afrontarlos.*

Henry Ford.

Como vimos en el capítulo anterior, la educación tiene ante sí el reto fundamental del siglo XXI: gestionar la interculturalidad. Y lo que pudiera parecer como un obstáculo, es en realidad lo que la hace posible ya que la diversidad cultural se presenta como una alternativa idónea para solucionar los conflictos culturales a partir del trabajo en equipo. Es decir, el modelo intercultural supone la existencia de relaciones interpersonales que hagan posible el mutuo conocimiento y valoración. En este contexto, el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo se enriquecen de la diversidad cultural, constituyéndose en instrumentos de acercamiento y aprendizaje (García Martínez, 2007).

Los conflictos, causados por la multiculturalidad, son en sí mismos la fuente de aprendizaje más valiosa que existe, puesto que son –primero que nada- reales, y esto resulta esencial si se quiere vincular de manera natural a la teoría con la práctica; son también actuales, situaciones cotidianas que afectan nuestras vidas. Se trata entonces de vincular el problema con la reflexión, la reflexión con la práctica y la práctica -de nueva cuenta- con la reflexión; que si estudiamos un poco, nos daremos cuenta que en realidad no es nada nuevo, ya decía Platón, a través de Sócrates, que “la vida que no se examina no vale la pena de ser vivida” (Cooper, 1977). Por otro lado, John Dewey afirmaba que el pensamiento es la acción de instituir precisa y deliberadamente conexiones entre lo que se hace y sus consecuencias. Para Dewey, la reflexión sobre las actividades es lo que las convierte en experiencias significativas. No hay comprensión sin reflexión y la reflexión es una actividad que los alumnos han de realizar por ellos mismos (Dewey, 1989), en esta tarea, nadie más puede hacerlo por ellos, los profesores no pueden transferir sus conocimientos a los alumnos, sólo pueden ayudarlos a construir su propio conocimiento.

Existe, como podemos ver, una imperiosa necesidad de que el paradigma educativo evolucione y responda a las cambiantes necesidades de la sociedad, puesto que la

enseñanza es –finalmente– una práctica social sustentada en ideas, posiciones, conocimientos, sentimientos, pensamientos y creencias, y es en ésta, en la sociedad, donde la educación encuentra sentido y justificación. No en vano, son constantes las referencias que se hacen a las carencias que presenta la escuela tradicional, fundamentada en un modelo obsoleto y desconectado de la realidad. En este sentido, desde principios de la década de 1990, los organismos internacionales han discutido la necesidad de definir nuevos enfoques y establecer prioridades para la educación superior. En 1989, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), señalaba que para aprovechar el potencial técnico o económico de las nuevas tecnologías, había que introducir los cambios necesarios en los ámbitos institucional y social. Por su parte, a mediados de la década de los noventa, la UNESCO propuso un conjunto de principios para sustentar el proceso de cambio y desarrollo de la enseñanza superior, entre ellos figuraba el criterio de pertinencia y de sus nexos con el mundo del trabajo, con el Estado y la financiación pública y sus interacciones con otros niveles y formas de educación (UNESCO, 1995).

Ante este panorama y debido a la fuerte interrelación de la sociedad con la educación, es incuestionable que el empleo de nuevos modelos educativos ayude a conformar un nuevo modelo social que permita el diálogo intercultural, entre otras cosas. Ya desde los años noventa se identificaron tres perspectivas que modificarían la forma de ver la educación. En primer lugar, se hizo patente la necesidad de que el alumno desarrollara nuevas habilidades como la solución de problemas, la búsqueda de información y el pensamiento crítico, lo que significaba que el maestro debía enseñar a sus alumnos cómo aprender, en vez de concentrarse en presentar únicamente contenidos específicos. En segundo término, los conocimientos adquiridos por los estudiantes debían ser relevantes, de tal manera, que pudieran aplicarlos a su vida diaria y, por último, los alumnos debían desarrollar la capacidad de trabajar en equipo para enfrentar el ambiente competitivo de la época (Sola Ayape, 2005).

En este tenor de cambio y transformación es donde entra a la perfección el método de casos⁴, también conocido como aprendizaje basado en el método de casos (CBL) por

⁴ Existen otras propuestas centradas en el aprendizaje experiencial y situado como el aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje en el servicio (*service learning*), prácticas situadas y el trabajo en equipos cooperativos, entre otras; en este trabajo nos avocamos al método de casos o CBL como una propuesta metodológica que si bien no ofrece ventajas exclusivas, sí satisface las pautas a los lineamientos marcados.

sus siglas en inglés, *case-based learning*. Me explico. Es innegable que una de las funciones más importantes de la educación recae en la resolución de problemas: en nuestra vida, personal y profesional, todos los días se nos presentan dilemas, posibilidades y problemas que nos afectan. La habilidad no sólo de afrontarlos, sino de identificar las cuestiones clave, de obtener información y de atravesar eficazmente esas situaciones contribuye a que alcancemos el éxito en cualquier cosa que procuremos lograr. Construir una red mental de esas experiencias nos permite hacer conexiones mediante asociaciones e interpretaciones. Esta capacidad de construcción da forma a todo lo que pensamos y hacemos (Torp y Sage, 1998).

El CBL propicia el aprendizaje activo, la construcción del conocimiento y la integración natural del aprendizaje escolar a la vida real, en éste, los alumnos tienen un papel activo: se cuestionan, investigan, piensan críticamente, reflexionan, dialogan e interactúan en colaboración para encontrar soluciones, construyendo así su propio conocimiento.

Por lo tanto, el CBL y más específicamente los *e*-casos o casos en formato electrónico, permiten la práctica de un nuevo paradigma educativo, que asentado en la idea de la pluralidad, nos permita convivir y compartir unos con otros, a fin de afirmarnos y realizarnos en la diversidad

El aprendizaje, producto de una experiencia monocultural, debe pasar a ser un fenómeno multicultural, que pase de formar masas homogéneas a generar la diversidad, desde el reconocimiento previo de las diferencias hasta la valorización y respeto por las mismas. El CBL presenta la oportunidad idónea para educar por y para la interculturalidad; y qué mejor forma de hacerlo que mediante situaciones problemáticas que, al mismo tiempo de promover la investigación, la reflexión y la discusión, desarrollen competencias interculturales entre los alumnos.

Por lo tanto, la propuesta es servirnos de una metodología llena de bondades, como lo es el CBL para propiciar la cooperación, el diálogo, la interacción, para el desarrollo de las competencias generales y las competencias comunicativas en el alumno, y específicamente, en el marco de las competencias generales, en este contexto, la educación intercultural bien se puede servir del CBL como una herramienta que propicie y fomente la igualdad y el respeto.

2.1 El método de casos

Empecemos por explicar qué es un caso. Un *caso* es una situación que plantea un problema abierto, se presenta en forma de narrativa o historia y puede tomarse directamente de la vida real o elaborarse específicamente con un carácter "realista" para formar parte de una determinada propuesta instruccional que tiene como fin o propósito la implicación de los alumnos en la elaboración de propuestas de análisis del caso, así como de soluciones viables. Todo esto bajo el entendido de que se experimente la complejidad, la incertidumbre y las contradicciones que generalmente acompañan el análisis y la toma de decisiones en las situaciones reales (Coll, Mauri y Onrubia, 2008).

Los casos son relatos genuinos, dramáticos, de fácil lectura, sobre episodios o serie de episodios relacionados con la enseñanza. Estos casos muestran un estado de situación, basado en un problema, algún dilema propio de la práctica. Leídos en soledad, los casos ofrecen la experiencia vicaria de estar en los zapatos de otra persona. En una discusión grupal son particularmente eficaces por cuanto permiten explorar y profundizar puntos de vista opuestos. Por esta razón, están deliberadamente diseñados para promover una discusión participativa, exigente e intelectualmente desafiante (Shulman, Lotan y Whitcomb, 1998: 18).

2.1.1 Orígenes y fundamentos teóricos

El método de casos encuentra su origen a fines del siglo XIX y principios del XX en la escuela de Leyes de la Universidad de Harvard; esta propuesta educativa comenzó a enseñarse a los futuros abogados mediante un proceso dialéctico de inferencia, el cual pretendía que los alumnos del área de leyes buscaran la solución a una historia concreta y la defendieran. Fue así que en esta escuela de Harvard, a partir de 1870, Christopher Columbus Langdell aplicó los principios del pragmatismo al estudio de las leyes, publicando en 1871 el primer libro de casos o *casebook*, bajo el título de *Selection of Cases on the Law of Contracts* donde pretendía integrar el método socrático con la resolución y defensa de un caso real y concreto del área del derecho. Hacia 1935, el método de casos se asienta en una estructura didáctica definida, enriquecida con el aporte del juego de roles o

dramatización y se extiende, como metodología docente, a otros campos disciplinares y niveles educativos (Coll, Mauri y Onrubia, 2008; Díaz Barriga, 2006).

La propuesta instruccional de estudio de casos se utilizó por primera vez en los estudios de Derecho de Harvard (The Case System) a principios del siglo XX. Su objetivo era lograr que los alumnos de abogacía buscaran la solución a una historia concreta y la defendieran. A lo largo de la primera mitad de dicho siglo, se fue desarrollando la estructura definitiva de dicha metodología, que se perfeccionó con la introducción de técnicas de representación o dramatización con el fin de favorecer la implicación del alumno. El CBL se ha ido desarrollando ampliamente a partir de estas experiencias iniciales, implementándose en campos de formación muy variados (Coll, Mauri y Onrubia, 2008: 213).

Algunos ejemplos de la difusión, aceptación y éxito de la utilización de casos los podemos encontrar en el Programa del Nuevo Camino de la Escuela de Medicina de Harvard, donde el método de casos es el principal método didáctico empleado en la formación de médicos; en la Escuela de Negocios de la Universidad de Harvard, con un nivel óptimo de enseñanza. Así mismo, la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster, de Canadá, es famosa por su programa de capacitación de médicos basado en el método de casos (Wasserman, 2006).

El interés por la enseñanza y el aprendizaje basado en casos ha ido en aumento, tanto en la esfera de la formación docente como en los programas de perfeccionamiento para maestros y profesores que ya están en servicio (Shulman, Lotan y Whitcomb, 1998).

En consecuencia, en los Estados Unidos, en Canadá⁵ y en el mundo, muchos maestros y un número importante de escuelas han ido adoptando la metodología CBL basándose en la lógica que lo sustenta y en el hecho de que ha brindado a los alumnos una forma novedosa y motivadora de aprender. "Se han vuelto comunes los textos que incluyen abundantes casos y enfrentan a los futuros docentes con los dilemas propios de la práctica

⁵ Según Selma Wasserman (2006), la enseñanza basada en casos ha hecho los mayores progresos en las escuelas secundarias estatales de Columbia Británica, Canadá, gracias a la obra pionera de un pequeño grupo de profesores de la Escuela Centenario se ha convertido en un *modus operandi* viable en casi todas las materias.

del aula. La buena nueva que nos llega de esos profesores y sus alumnos es que el análisis de casos es un medio estimulante y eficaz de aprendizaje de la docencia” (Wasserman, 2006: 12).

A continuación se presentan algunas de las teorías que con sus aportaciones propiciaron la gestación del método de casos.

Teorías constructivistas y aprendizaje significativo

“El constructivismo es una herramienta de conocimiento que no puede reducirse a una teoría, o a un único planteamiento” (Cubero, 2005: 175). Las teorías constructivistas se enfocan a los procesos mentales internos que intervienen en el aprendizaje para explicar cómo es que entendemos o aprendemos las cosas o hechos, en el constructivismo el enfoque es sistémico, esto es, no siempre el todo es igual a la suma de las partes.

El CBL tiene una visión constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, en la que el alumno es visto como un participante activo en la construcción del conocimiento y el docente como un mediador que le brinda los apoyos necesarios para que dicha construcción se lleve a cabo con éxito (Coll, Mauri y Onrubia, 2008: 213).

Con base en la teoría de Ausubel (1995), la estructura lógica del material es una de las características principales del aprendizaje significativo, en contraposición al aprendizaje sin sentido, memorización pura de los contenidos. Para que el aprendizaje significativo tenga lugar, es necesario que el estudiante pueda relacionar lo aprendido con sus conocimientos o experiencias previas, para ello es conveniente que el profesor formule preguntas que envuelvan o involucren a los estudiantes en el tema y que la información se presente de manera deductiva, es decir, de lo general a lo particular.

El concepto de *aprendizaje significativo* hace referencia a los aspectos complejos del aprendizaje verbal y a la comprensión y resolución de problemas, procesos normalmente presentes en las actividades de clase.

La teoría del aprendizaje significativo parte del supuesto que la información de la que disponemos las personas está organizada y estructurada, es decir, los conocimientos no se almacenan aleatoriamente en la memoria, sino que guardan un orden lógico. Entre los

contenidos conceptuales que se aprenden se establecen relaciones lógicas y significativas (Cubero, 2005).

Para que se produzca un aprendizaje significativo deben darse las ciertas condiciones:

1. Los contenidos de aprendizaje deben de tener cierta organización y cierta lógica.
2. Los materiales deben ser potencialmente significativos en un doble sentido. Por un lado deben poseer un significado lógico, es decir, que tengan una coherencia interna determinada; por otro, los contenidos nuevos deben tener un significado psicológico, es decir, deben permitir a los alumnos la comprensión de los contenidos a partir de las ideas y creencias que ponen en juego las actividades de aprendizaje.
3. La actitud del alumno que se traduce en su disposición para aprender; un alumno motivado se encuentra en una posición favorable para comprender nuevos contenidos. Una actitud favorable para aprender se manifiesta en el interés de los alumnos por comprender y dominar la nueva información, realizando una actividad intelectual productiva.
4. Mantenerse activo, lo que significa estar implicado cognitivamente en la experiencia de aprendizaje: tomar conciencia de las cuestiones o temas que se plantean en las actividades de aprendizaje, reflexionar sobre los nuevos contenidos, ser críticos con las incoherencias que se presentan. La utilidad o funcionalidad de los conocimientos aprendidos significativamente se debe a la implicación activa de la persona en la elaboración de sus conocimientos y a las relaciones sustantivas establecidas. Ausubel y sus colaboradores consideran la adquisición de significados como un proceso invariablemente activo.
5. El polo del aprendiente, el enseñante, también tiene un papel activo: debe motivar a los alumnos y elaborar una serie de materiales que habrán de ser presentados de acuerdo con una secuencia didáctica.
6. Es necesaria también la discusión para que los alumnos reciban adecuada retroalimentación y para que el maestro sepa si los alumnos comprenden o no el material que se les presenta.

El aprendizaje cooperativo.

Para llevar a cabo este tipo de trabajo de aula es necesario promover entre los alumnos *el aprendizaje cooperativo*, o sea, pasar del trabajo individual a la cooperación.

A principios del siglo XX, John Dewey criticó el uso de la competencia en la educación y alentó a los educadores para que estructuraran escuelas como comunidades democráticas de aprendizaje. Estas ideas se abandonaron en las décadas de 1940 y 1950, y fueron reemplazadas de nuevo por la competencia. En la siguiente década hubo un giro en las estructuras individualizadas y de aprendizaje cooperativo, propiciado en parte por la preocupación por los derechos civiles y las relaciones entre grupos étnicos.

Las posturas constructivistas favorecen el aprendizaje cooperativo: señalan el valor de las discusiones de grupo para ayudar a los alumnos a repasar, elaborar y aplicar sus conocimientos. Cuando los integrantes del equipo hacen preguntas y dan explicaciones, tienen que organizar sus conocimientos, hacer conexiones, revisiones y correcciones.

El aprendizaje experiencial

El aprendizaje experiencial (experiential learning) se basa en la asunción de que el conocimiento se crea a través de la transformación provocada por la experiencia. Para John Dewey (1997), toda educación auténtica se efectúa mediante la experiencia. Para este autor, el aprendizaje experiencial debe ser activo y generar cambios en la persona y en su entorno, es decir, utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales (Díaz Barriga, 2003).

Es en este sentido que el aprendizaje experiencial es más que una simple herramienta, es el *aprender haciendo*, el principio en que las personas aprenden mejor cuando entran en contacto directo con sus propias experiencias y vivencias, el aprendizaje “haciendo”, que reflexiona sobre el mismo “hacer”. De tal suerte que el aprendiz o alumno experiencial mejora su estructura cognitiva y modifica a la vez las actitudes, valores, percepciones y patrones de conducta.

El aprendizaje basado en casos (CBL) se sustenta, por una parte, en el aprendizaje cooperativo que, como bien lo indica su nombre, fomenta y facilita la cooperación mediante el planteamiento de una serie de estrategias, actividades y técnicas orientadas a solucionar de manera conjunta un problema. La necesidad de colaborar para alcanzar un objetivo

común implica la interacción social e interdependencia entre iguales, así como el reparto de tareas y papeles. Cada participante colabora con el logro común aportando desde sus características personales, siendo estas diferencias entre unos y otros, lo que facilita el aprendizaje común. Las propuestas de Dewey y Freinet son claros ejemplos de la cooperación entre pares. Por otra parte, el CBL se nutre del aprendizaje experiencial, el cual se centra en el cambio de actitudes a partir del análisis de la realidad social y personal, mediante la resolución de conflictos morales en los que se analizan y discuten situaciones con el fin de interpretarse críticamente en un contexto social en el que se vive y aprende (Aguado, 2003).

Enseñanza situada

En la enseñanza situada, el aprendizaje se concibe como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta. El conocimiento situado se vincula al enfoque sociocultural vigotskiano (Vygotsky, 1986; 1988) en la afirmación de que el conocimiento forma parte y es producto de la actividad, el contexto y la cultura.

La enseñanza situada destaca la importancia de la actividad y del contexto para el aprendizaje, planteando como idea central que los alumnos necesitan para aprender de un *contexto pertinente* y comparte la idea con el aprendizaje experiencial de que aprender/hacer son acciones inseparables. Una visión situada se centra en prácticas educativas auténticas, las cuales deben ser coherentes, significativas y propositivas. De tal suerte que el modelo de enseñanza situada destaca la importancia de prácticas pedagógicas ajustadas a las necesidades del alumno y del contexto, haciendo uso de estrategias que promueven el aprendizaje colaborativo (Díaz Barriga, 2003).

2.1.2 Razones que fundamentan la importancia del método de casos

- En una observación de más de mil escuelas primarias y secundarias, se descubrió que menos del 1% de todo lo que se decía en el aula involucraba razonamiento.
- El procesamiento de la información en los niveles superiores -como sucede en el CBL-, el pensamiento crítico, las estrategias de indagación y la reflexión sobre la

práctica llevan a una comprensión más profunda y a una retención y transferencia superiores de la información y los conceptos.

- El aprendizaje es mayor cuando las personas usan la información de manera significativa; tres metas centrales de la educación son: la retención, la comprensión y el uso o la aplicación de la información, los conceptos, las ideas, los principios y las habilidades.
- El CBL es aprendizaje para la resolución de problemas de la *vida real*.
- En experimentos controlados, los estudiantes que utilizan el CBL mostraron un incremento significativo en el uso de estrategias para la resolución de problemas, obtenían más información que los que seguían clases tradicionales.
- En una investigación de la comunidad médica se vio que el CBL afecta de manera directa y positiva la transferencia y la integración de los conceptos con los problemas clínicos; mayor uso de razonamiento impulsado por hipótesis y mayor coherencia en las explicaciones de los estudiantes (Barell, 1999).

2.1.3 Principios cognitivos y objetivos del método de casos

El método de casos es un enfoque centrado en el aprendizaje del alumno (participante) que plantea una situación, acontecimiento o problema en forma de caso con la finalidad de confrontar a los estudiantes con experiencias complejas.

Algunos principios cognitivos del CBL son:

- El alumno es responsable de su propio proceso de aprendizaje.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con otros.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe y lo que debería saber.
- El aprendizaje previo de las personas es muy importante ya que determina la naturaleza y significado con que es procesada la nueva información. Por lo tanto, mientras más conocimientos tenga la persona, mayor será la comprensión que logre.
- La viabilidad y relevancia del conocimiento previo es necesaria, pero no suficiente para lograr la comprensión de la nueva información. Es necesario que el conocimiento previo se active en relación al contexto donde se inicia el estudio. Claves reiterativas reactivan la información. Mientras más estrecha sea la

remembranza entre la situación en la cual es aprendido y la situación en la cual es aplicado, mejor será la actuación.

- El conocimiento está estructurado, el sentido con que se organiza en la memoria lo hace más accesible para su uso. El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- El grabado de la información en la memoria y su recuperación puede ser mejorado mediante la asociación, es decir, estableciendo activamente una relación entre los elementos de los conceptos.
- La habilidad para activar el conocimiento previo en la memoria de largo plazo y hacer viable su uso depende del contexto, es decir, que la información que se desea aprender encuentre ubicación dentro de la información que posee la persona en la memoria.
- En el CBL se da una reestructuración del conocimiento a través de redes semánticas, lo cual sirve como un andamiaje para el almacenamiento y el rescate del conocimiento relevante cuando sea necesaria su aplicación en problemas reales (Schmidt, 1983).

El objetivo del CBL es que los participantes se impliquen activamente en la elaboración de propuestas de análisis del caso y en la generación de soluciones posibles, válidas o alternativas al mismo; que experimenten la complejidad, la incertidumbre, la ambigüedad o las contradicciones que acompañan casi siempre el análisis y la toma de decisiones en las situaciones reales. “Los casos son eficaces catalizadores de la discusión” (Shulman, Lotan y Whitcomb, 1998: 24). De tal suerte que el objetivo del CBL es el de propiciar el desarrollo de las habilidades necesarias para la toma de decisiones y la solución de problemas, como son el pensamiento crítico, la motivación intrínseca y el enfoque profundo; así como también de las competencias para la vida en colaboración (Díaz Barriga, 2006).

La enseñanza con casos fomenta a la vez que demanda a profesores y alumnos la capacidad de discutir con argumentos, de generar y sustentar ideas propias, de tomar decisiones en condiciones de incertidumbre o de realizar juicios de valor,

sin dejar de lado el punto de vista de los demás y mostrar una actitud de apertura y tolerancia ante las ideas de otros (Díaz Barriga, 2006: 77).

2.1.4 Características de la enseñanza con el método de casos y criterios para elegir un caso

1. *Un caso*, como primera característica, aunque pueda parecer un tanto obvia, se necesita de un *caso*, o sea, de una herramienta o instrumento educativo complejo que en forma de narrativa incluye información, datos (psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos y de observación) y material técnico, que generalmente se construyen en torno a problemas o puntos importantes.

Un buen caso es el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de la realidad a fin de que los alumnos y el profesor lo examinen minuciosamente. Un buen caso mantiene centrada la discusión en alguno de los hechos obstinados con los que uno debe enfrentarse en ciertas situaciones de la vida real. [Un buen caso] es el ancla de la especulación académica; es el registro de situaciones complejas que deben ser literalmente desmontadas y vueltas a armar para la expresión de actitudes y modos de pensar que se exponen en el aula (Lawrence, “The Preparation of Case Material”, en Kenneth R. Andrews (ed.), *The Case Method of Teaching Human Relations and Administration*, 1953: 215, citado en Wasserman, 2006: 20).

2. *Las preguntas críticas*, es decir, los cuestionamientos que acompañan a los casos y que obligan a los alumnos a examinar ideas importantes, nociones, problemas relacionados con el caso las cuales requieren de una reflexión inteligente por parte de los alumnos.

3. *El trabajo en pequeños grupos*, lo cual permite a los participantes exponer, escuchar y discutir las respuestas a las preguntas críticas, así como también las posibles soluciones al caso.

4. *Cuestionamiento y reflexión sobre el caso*, resulta esencial una discusión que ayude a los alumnos a realizar un análisis más agudo de los diversos problemas, e inducirlos a esforzarse para obtener una comprensión más profunda.

5. *Actividades de seguimiento*, por medio de las cuales los alumnos recaban más información y obtienen referencias por medio de libros, revistas, películas, documentales, videos, periódicos, wikis, sitios web, blogs, redes sociales, etc. También se contempla el *juego de roles*, el cual consiste en la representación o dramatización de una situación problemática concreta de la vida real.

6. *Conclusión*, sea cual sea la conclusión del caso a la que lleguen los alumnos, es necesario destacar que la conclusión o el balance final es que los resultados se manifiestan en el aprendizaje de los alumnos, quienes aprenden a comunicar sus ideas de forma más eficaz, así como también aumentan su capacidad para tomar decisiones acertadas (Díaz Barriga, 2006; Wasserman, 2006).

Una propuesta de enseñanza y aprendizaje basada en casos incluye habitualmente distintos elementos: una introducción; una sección con el contexto del caso que facilite su vinculación con el contenido curricular; el caso propiamente dicho o narrativa; la actividad o tarea demandada al alumno, que puede aparecer en forma de preguntas; y los materiales complementarios e instrumentos de seguimiento y evaluación (Coll, Mauri y Onrubia, 2008: 215).

Ahora bien, para elegir un buen caso, debemos tomar en cuenta los siguientes criterios:

- a) Que guarde concordancia con los temas del curriculum.
- b) Que plantee asuntos reales, actuales, relevantes y pertinentes.
- c) Que la narrativa sea de calidad y de fácil acceso (lecturabilidad).
- d) Que propicie sentimientos intensos, que intensifique emociones con el fin de generar controversia.
- e) Que la acentuación del dilema permita la identificación o empatía.
- f) Que promueva el pensamiento de alto nivel (Díaz Barriga, 2006).

Los buenos casos promueven la participación activa de los educandos en el proceso de la investigación, fomentan el examen de los problemas en toda su complejidad, evitan las respuestas prontas y simplistas, y aumentan la disonancia. Las decisiones, soluciones y acciones pueden ser tan diversas como los puntos de vista de los participantes (Wasserman, 2006: 65-66).

2.1.5 Metodología

El proceso de CBL se inicia con el problema mismo, en esta dinámica, el estudiante tendrá que explicar de manera integral el fenómeno revisando los diferentes procesos que intervienen o están relacionados con el problema que se atiende:

- Aclarar términos y conceptos, partiendo del conocimiento previo de los alumnos hasta homogenizar el significado y lograr un consenso en la interpretación.
- Definir el problema, es decir, identificar el fenómeno que deberá ser explicado.
- Analizar el problema, esto es, desmenuzar el problema para identificar las diferentes ideas o suposiciones del grupo en torno a los problemas que lo componen y a la naturaleza del mismo, incluyendo procesos y mecanismos. Para ello se recomienda fomentar la participación de todos los miembros del equipo.
- Desarrollar un inventario sistemático a manera de resumen de las explicaciones dadas al problema.
- Estudiar de manera individual cada uno de los temas señalados con anterioridad, para ello es necesario localizar la información adecuada, es decir, remitirse a la fuente idónea o consultar a algún experto.
- Integración sistemática de la información dentro del grupo. Aquí se da a conocer la información recabada individualmente, se discute, se evalúa, dando respuesta al problema, o bien, abriendo nuevas interrogantes, lo que llevará a los alumnos a replantear el problema y a iniciar nuevas búsquedas hasta quedar satisfechos con la(s) solución(es) dada(s).

Por tanto, el CBL propone la siguiente metodología didáctica:

1. Entender el problema
 - Presentación del problema.
 - Lo que se sabe/lo que no se sabe.
 - Delimitación del problema.
2. Explorar las áreas de estudio
 - Recoger información.
 - Compartir la información.
 - Generar posibles soluciones.

3. Resolver el problema

- Presentar las soluciones.
- Determinar la mejor solución.
- Informar/dar parte del problema.

Las situaciones de interacción y de trabajo compartido que se generan a través de la aplicación del CBL se revelan como formativas por lo que respecta al desarrollo de actitudes sociales y, de algún modo, también éticas o morales. El cambio de funciones por parte de los estudiantes y del profesorado permite hablar de una relación educativa horizontal, donde el conocimiento se construye desde la implicación mutua de los dos agentes y desde la cooperación. De esta forma, el conocimiento se comparte y se socializa; se democratiza también, en cierto sentido, deja de ser un elemento de poder reservado exclusivamente a personas “expertas”.

La formación de actitudes de cooperación y/o colaboración es una consecuencia directa de la aplicación del CBL. Distinguiremos entre cooperación –diversificación de tareas para conseguir un objetivo común- y colaboración -trabajo conjunto poniendo las propias capacidades al servicio y beneficio de todo el grupo-. El CBL, como metodología, es compatible con ambas actitudes. Será cada persona la que decida cómo trabajará, cooperando o colaborando. Lo que sí no cabe en el CBL son los individualismos ni exclusivismos. Se trabaja en grupo y cómo se trabaje revierte también en todo el grupo.

Cabe resaltar que una metodología no logra nada por sí sola, son los docentes y los participantes quienes hacen que los métodos funcionen. “Las metodologías, por prometedoras que sean, por eficaz que sea su puesta en práctica, no son nunca un cien por ciento perfectas” (Wasserman, 2006: 13).

Las actitudes de escucha activa, la apertura a otras ideas y opiniones, la argumentación del propio parecer y las capacidades dialógicas se aplican continuamente desde esta metodología. La relación entre los alumnos también se incrementa mediante la aplicación del CBL: se conocen más y mejor, lo cual es muy importante. Así pues, el método de casos se erige como una propuesta capaz de responder a las nuevas exigencias educativas que plantea la sociedad de hoy en día.

2.1.6 Rol del alumno y del docente

Un estudiante del CBL ha cambiado su conducta con respecto a la clase y asume diferentes roles en la solución de un problema, puede ser que adopte más de un papel al mismo tiempo, entre los cuales podemos mencionar: solucionador de problemas en el mundo real, experto en la toma de decisiones, aprendiz auto dirigido, comunicador, educador, humanista, participante en una comunidad de aprendices, explorador, experto, pensador creativo y crítico (Martínez González, 2007).

Uno de los efectos más evidentes del uso de la metodología del CBL es el aumento de nivel de motivación de los estudiantes, les resulta estimulante asumir el rol de un profesional para buscar soluciones o alternativas a la situación problemática planteada por el caso. El aprendizaje de los estudiantes, a nivel de conocimientos conceptuales, se realiza con mayor profundidad y significatividad, como consecuencia del contacto con la realidad, aunque en algunos casos sea simulado⁶.

Por lo tanto, la metodología permite trabajar en paralelo contenidos conceptuales y procedimentales, como pueden ser, por ejemplo, las habilidades comunicativas: exponer de manera argumentada la propia opinión y defenderla, buscar acuerdos, etc. El CBL contribuye a capacitar al alumnado para su posterior ejercicio de la disciplina, ya que el estudiante aborda el problema o caso desde una perspectiva multidimensional fundamentando sus propias decisiones. Facilita el desarrollo de competencias profesionales como la sensibilidad ante los conflictos, toma de decisiones, empatía, diálogo y comprensión crítica. De tal suerte que el CBL posibilita que el estudiante plantee, desde un principio, el trabajo en equipo para la búsqueda de la solución al problema presentado, compartiendo la información y poniendo en común las diferentes opiniones. De esta forma, puede contribuir a potenciar los valores de respeto, diálogo y responsabilidad.

Es, definitivamente, la responsabilidad un valor fundamental en el cual quisiéramos ahondar: responsabilidad por parte del profesorado, que guía y acompaña, que intenta seguir, en todo momento, los procesos de aprendizaje de los diferentes grupos de alumnos,

⁶ Como ya se mencionó, habitualmente se presentan casos reales; sin embargo, también hay muchas ocasiones en las que se presentan casos elaborados.

que opta por la evaluación continua y formativa considerándola como un elemento más del proceso de aprendizaje. Responsabilidad, individual y colectiva, por parte de los alumnos. Individual porque es cada uno quien decide su nivel de implicación, quien determina el nivel de profundización y de significatividad que quiere –o puede- dedicar al aprendizaje de la asignatura. Responsabilidad colectiva porque trabaja en pequeños grupos y no puede eludir sus tareas ni el plazo acordado entre sus miembros para la realización de las mismas. Por otra parte, las dificultades inherentes al trabajo en grupos con diferentes niveles de implicación y compromiso y, especialmente, saber sobrellevarlas y realizar las tareas asignadas con la seriedad deseada, reproducen también situaciones propias del ámbito laboral con las que, probablemente, se encontrarán en su ejercicio profesional. Y, conjuntamente con la actitud de responsabilidad, se trabajan también los valores del compromiso y del esfuerzo, no sólo personales, sino también grupales.

En lo que respecta al rol del docente, resulta indispensable delimitar y establecer las funciones de éste en el método de casos. Tradicionalmente se le ha visto al docente como un “todólogo”, el cual carece de directrices claras y precisas de lo que se espera de su rol.

Sigue predominando en la escena escolar el papel ambiguo que socialmente se le atribuye al profesorado, manifiesto en la expresión coloquial en el momento de la formalización de la relación laboral: “contratado para impartir clases”; sin que en este enunciado quede claro si se trata principalmente de cumplir funciones como fuente de información, certificador de los aprendizajes, guía en la aventura del aprendizaje o acompañante experto, o promotor de la autonomía estudiantil. Queda aún como tarea pendiente la necesidad de precisar las funciones ideales de los maestros en los distintos niveles escolares y la clarificación de las propias expectativas de los directivos y de los distintos sectores de la sociedad respecto del papel del profesorado (Rueda, 2010: 4).

Dentro del CBL, la docencia tiene dos características: los ambientes complejos de aprendizaje de la vida real y las relaciones sociales. En este marco, el maestro tiene la función de proveer al alumno:

- Entornos complejos, situaciones problemáticas, problemas no estructurados que impliquen un desafío para el aprendizaje y tareas auténticas.
- Negociación social y responsabilidad compartida como parte del aprendizaje.
- Instrucción centrada en el alumno.

El docente debe engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo para que al presentar una situación problemática o plantear una pregunta desconcertante, los alumnos:

- Expliquen la situación para resolver el problema.
- Reúnan datos.
- Extraigan conclusiones
- Reflexionen sobre el problema original y los procesos de pensamiento requeridos para resolverlos.

La tarea docente consiste en desafiar a los alumnos a comprometerse en la búsqueda del conocimiento: buscar respuestas a sus propias preguntas, lo que conlleva a identificar situaciones problemáticas, plantear preguntas e investigar (Barell, 1999).

Desde esta perspectiva, la función del profesor es la de proporcionar las bases para el razonamiento del alumno ante un problema específico, seleccionado con anterioridad, cuya solución exige al estudiante revisar los conocimientos teóricos y prácticos que en su curso o en una parte de él se propone alcanzar. El docente debe lograr que los problemas o proyectos propuestos sean motivadores y efectivos, lo cual es posible sólo si se les extrae de la vida cotidiana o de cada ámbito profesional. El método de casos no funciona automáticamente, es el docente quien lo hace funcionar (Wasserman, 2006).

2.1.7 Evaluación

Enfrentamos aquí dos problemas: por una parte, evaluar el aprendizaje con casos, y por otra, valorar la incorporación de competencias interculturales; esta problemática impide aplicar los procedimientos tradicionales de evaluación. Se requiere, en ambas partes, de una evaluación dinámica y contextuada, *una evaluación auténtica* (Díaz-Barriga, 2006), la cual pondera el desarrollo de una evaluación cualitativa que valore el desempeño del

alumno o participante ante tareas auténticas; en este sentido, se enfatiza, como parte del proceso de evaluación, la autoevaluación.

La evaluación auténtica se considera *alternativa* en el sentido que busca un cambio en la cultura de la evaluación imperante, centrada en instrumentos estáticos de lápiz y papel que exploran sólo la esfera del conocimiento declarativo, más que nada de tipo factual. En congruencia con los postulados del constructivismo, una evaluación auténtica centrada en el desempeño busca evaluar lo que se *hace*, así como identificar el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedural, entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinados, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación. Así mismo, implica una autoevaluación por parte del alumno, pues la meta es la promoción explícita de sus capacidades de autorregulación y reflexión sobre su propio aprendizaje. En este sentido es una evaluación de proceso y formativa, donde son prácticas relevantes la evaluación mutua, la coevaluación y la autoevaluación (Díaz- Barriga, 2006: 127).

Queda claro entonces que en la evaluación del método de casos en casos, lo verdaderamente importante, no son los resultados en sí, sino los procesos que siguen los alumnos para llegar a una solución. Dicho esto, los aspectos más relevantes en la evaluación son, además de la obtención de información y la aplicación del conocimiento construido de manera conjunta en la resolución del problema, el razonamiento que ha seguido el participante, el desarrollo de habilidades cooperativas, las relaciones que ha establecido y las modificaciones que incorpora mediante la retroalimentación.

Del mismo modo, en el ánimo intercultural, la evaluación se perfila como un acto comunicativo de valoración participativa y colaborativa, el cual se constituye como un espacio educativo clave para el desarrollo de competencias; al tiempo que exige la implicación de los evaluados al darles participación efectiva en *su* evaluación.

Si bien, para entender la interculturalidad es necesario hacer un cambio de paradigma, entonces la evaluación en este marco necesita –forzosamente- de esto mismo. Bajo la mirada intercultural, hay una serie de actitudes y valores que la escuela se propone

fomentar: respeto, reconocimiento, aceptación, cooperación, colaboración, solidaridad, justicia social, protección del medio ambiente, democracia, democracia cultural, etc. y no puede hacerlo sin que este cambio se produzca primero en quienes pretenden enseñarlo: los docentes.

El objetivo fundamental del CBL es preparar a los alumnos, y también a los docentes, enseñándoles a aprender, para lo cual es necesario evaluarlos durante todo el proceso. Deben ser capaces de detectar sus necesidades de aprendizaje, saber cómo cubrirlas, qué instrumentos o procedimientos utilizar y evaluar si logran aprender satisfactoriamente. Por otro lado, deben desarrollar las habilidades de comunicación necesarias para su desempeño y la capacidad para trabajar en equipo y solucionar problemas a partir del razonamiento (Barell, 1999).

La evaluación, en este sentido, es un medio de investigación que proporciona información valiosa, favoreciendo el análisis y la reflexión sobre la práctica diaria, sobre la concepción que se tiene de la enseñanza, sobre la forma de actuar acerca de las enseñanzas interculturales que se pretenden enseñar a los alumnos (Soriano Ayala, 2002).

2.1.8 Retos y balance final del método de casos

La gestión del CBL es un verdadero desafío para las instituciones, porque demanda recursos, capacitación, personal especializado, espacios de trabajo, tecnología adecuada, planificación curricular acorde, etc. (Sola Ayape, 2005).

A continuación se presentan los principales retos que derivan del CBL:

1. La concepción global del proceso de aprendizaje: que no se constriñe sólo a las sesiones en el aula, sino que integra otros espacios y tiempos de formación, tanto a nivel no formal como informal.

2. Conocer el instrumento y su manejo. Conocer, y conocer bien, los fundamentos del CBL; no hay garantías de éxito para quien hace uso de la técnica sin tener un conocimiento, y hasta dominio, del mismo.

3. Capacitar convenientemente a los maestros y hacer un seguimiento conveniente del proceso de implantación de la técnica. El proceso de inmersión en la estrategia es lento, por parte del profesorado y por parte del alumnado, que no está acostumbrado a un tipo de metodología de este estilo. El poco control de los contenidos por parte del profesorado es

una limitación, el profesorado debe dominar los contenidos de la asignatura y los procedimientos a partir de los cuales pueda desarrollar diferentes dinámicas grupales que permitan su acceso a los estudiantes. Esta dificultad debe superarse mediante programas de formación docente permanente y continuo, que brinden a los docentes todos los elementos necesarios para la operatividad del CBL; la formación pedagógica específica para el profesorado que pretende iniciarse en este nuevo paradigma es vital. El intercambio de experiencias con grupos que utilicen la metodología CBL enriquecería esta formación.

4. *Combatir la inercia.* Otro reto a vencer es la inercia, combatir la resistencia, romper el prejuicio que existe ante todo lo que es nuevo, lo diferente, lo no familiar, lo desconocido; el éxito del CBL depende en buena medida del grado de receptividad que muestre el alumno hacia la técnica. La resistencia al cambio no es exclusiva del docente, también los alumnos la padecen.

5. *Las circunstancias y los recursos:* la disparidad de los horarios de clases, la falta de espacio y de mobiliario para trabajar en condiciones adecuadas, el diseño de las aulas, un número elevado de población estudiantil por curso son circunstancias que entorpecen la aplicación del CBL y que se perfilan como desafíos a vencer.

6. *Ciertas actitudes de rivalidad o competencia por parte de los alumnos y sus temores asociados.* En algunos casos se ha advertido cierta dificultad en compartir el trabajo de un determinado subgrupo con el resto de grupos de la clase, lo que obstaculiza el trabajo colaborativo y la difusión del conocimiento. Se propone rotar a los alumnos para que de esta manera se rompan las barreras y se propicie la convivencia, promoviéndose el aprendizaje grupal.

7. *La evaluación.* La dificultad que implica la posibilidad de evaluar, además de la adquisición de los contenidos informativos y conceptuales, los que están relacionados con los procedimientos. La evaluación constituye un reto importante puesto que los estudiantes sienten una necesidad excesiva de validar constantemente con el profesor su ejecución. La autoevaluación, como subgrupo, y las entregas comentadas, sin calificación final, por parte del profesorado podrían contribuir a ir cambiando esta actitud.

8. *Incorporar el uso de la tecnología* que facilite el trabajo de los diversos grupos a la vez que permita compartir los avances que se van produciendo a lo largo del proceso (Sola Ayape, 2005).

Como se mencionó al principio, ante las nuevas necesidades sociales y educativas, las metas de la educación deben modificarse; el reto es transformar el paradigma educativo, es el momento de traer el mundo –con sus innumerables problemas- a las aulas y mostrar a los alumnos su responsabilidad –no por ser causantes o no serlo, sino por ser parte- en lo que estamos viviendo, y que a la vez tienen -tenemos- la capacidad para afrontarlo y darle solución. La solución de problemas y las habilidades de pensamiento de orden superior de análisis, síntesis y evaluación no se aprenden por la enseñanza directa. Surgen de la experiencia natural de hacer algo uno mismo. El aprendizaje basado en el método de casos ofrece esta experiencia.

Las aulas son comunidades de aprendizaje en las cuales la información y la construcción del conocimiento son actividades colectivas. Una vez que se reúne la información, se comparte y se suma a la reserva de conocimientos, se aprecia su validez y se integra como información apropiada. Los miembros de esta comunidad se hacen expertos en virtud del diálogo, de la configuración de rompecabezas, de la interrogación, de la enseñanza recíproca y de la tutoría. Luego los alumnos deben integrar individualmente ese conocimiento en una comprensión holística del problema que tienen entre manos (Torp y Sage, 1998: 148- 149).

Como hemos visto, el método de casos busca formar individuos independientes, con capacidad de criterio y de autoaprendizaje, individuos que puedan dirigir su esfuerzo y motivaciones en el desarrollo del trabajo. El método de casos propicia oportunidades que favorecen la adquisición de competencias vinculadas con la capacidad de resolver problemas, la creatividad y las habilidades de comunicación, elementos que permiten adaptarse a las condiciones cambiantes de las sociedades actuales. Así mismo, se espera que los alumnos desarrollen las destrezas necesarias para evaluar de forma sistemática su propia comprensión que los lleve a convertirse en personas críticas y reflexivas.

Por todo ello, el alumno asegura el desarrollo de un importante número de actitudes, habilidades y valores. El método de casos promoverá la confianza en el otro y el respeto, la

fijación de un alto nivel de logro y contribuciones, la dirección con absoluta integridad, el logro de alcanzar el objetivo por medio del trabajo en equipo y el fomento de la innovación.

Así bien, en este capítulo hemos dejado asentado, tanto la importancia del método de casos, como el enorme potencial que vemos en éste como modelo educativo gestor de la educación intercultural. Apostamos por esta metodología dado que estamos ciertos de las bondades que presenta, de su flexibilidad y riqueza para innovar y mejorar los procesos formativos orientados al reconocimiento, respeto y valoración del *Otro*, así como a la búsqueda de la justicia social para todos los mexicanos.

Ahora bien, queda por acoger y analizar en nuestro trabajo la importancia y relevancia que tienen las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, en nuestra investigación. Como sabemos, las TIC están presentes en prácticamente todos los aspectos de nuestra vida, desempeñando un papel fundamental. En lo concerniente a la educación, las TIC también se han ido incorporando de manera importante al terreno educativo. Sin embargo, es necesario hacer notar que, ni las TIC por sí solas, ni todos sus usos favorecen y promueven por igual el aprendizaje o los procesos de construcción del conocimiento, por lo que resulta preponderante estudiar y valorar las aportaciones de éstas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sólo el *buen* uso de las TIC puede facilitar y promover la aparición y desarrollo de procesos colaborativos en las situaciones de enseñanza y aprendizaje que toman lugar en el método de casos. El aprendizaje mediado por el uso adecuado de TIC puede mejorar la interacción, el trabajo en grupo y los resultados del proceso de aprendizaje de los participantes. Siendo así, en el siguiente capítulo se planteará el uso de las TIC como medio propiciador de la educación intercultural, así como también la aplicación del método de casos en formato electrónico, es decir, un caso electrónico o *e*-caso.

Capítulo 3: Las TIC como medio propiciatorio de la educación intercultural

*La idea de una razón absoluta es una ilusión.
La razón sólo es en cuanto es real e histórica.
A nuestro pensamiento le cuesta reconocer esto.*

Hans-Georg Gadamer

En la segunda mitad del siglo XX ocurrieron cambios que trajeron formas distintas de organización que han afectado las relaciones económicas, políticas y sociales de nuestro complejo mundo. “Las distancias entre los grupos se han reducido drásticamente, desde la dinámica de las migraciones, el comercio y las nuevas tecnologías de la comunicación” (Etxeberria, 2004: 11). En la actualidad, somos testigos del binomio tecno-ciencia, o bien, el complejo de saberes, de prácticas y de instituciones en los que están implicados la ciencia y la tecnología, esto ha traído cambios en las prácticas generadoras del conocimiento dando lugar a lo que hoy llamamos “sociedad del conocimiento”. Típicamente, una sociedad del conocimiento sería aquella que basa su economía en el conocimiento, es decir, en la generación de riqueza basada en el trabajo intelectual y sus productos. Sin embargo, el concepto tiene otras acepciones. La sociedad del conocimiento no sólo es la transformación en las relaciones sociales, económicas y culturales en la aplicación del conocimiento y en el impacto de la tecnología, también se refiere al ritmo de creación, acumulación, distribución y aprovechamiento de la información y el conocimiento; implica el desarrollo de las tecnologías que lo hacen posible, entre ellas, con particular importancia, podemos destacar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que se han fortalecido al grado de desbancar a las tecnologías manufactureras (Olivé, 2005).

Como consecuencia, esto ha traído una nueva carrera por el conocimiento y una creciente importancia de las personas altamente calificadas en cuanto a sus habilidades y conocimientos. Como nunca antes, los conocimientos -particularmente los científicos y tecnológicos- se han vuelto fuente de riqueza y poder, creándose *mercados del conocimiento* en los cuales, el conocimiento no sólo se crea, se acumula, se difunde, se distribuye y se aprovecha, sino que también es objeto de apropiación privada.

Como vemos, la ciencia y la tecnología son valiosas para las sociedades actuales, puesto que constituyen parte de su cultura. En este contexto, cabe destacar la diferencia entre sociedad de la información y la sociedad del conocimiento. La información está conformada por datos, los cuales se acumulan, se transmiten y se reutilizan (aunque en algunos casos se desechan). Sin embargo, para que la información sea realmente valiosa y relevante debe ser interpretada, sólo cuando intervienen agentes que valoran esa información, incorporándola en su acervo de conocimientos y con esto afectan tanto su visión del mundo como la transformación de su entorno, es que la información adquiere otra dimensión: se vuelve conocimiento.

Y parecería que el conocimiento, o bien, la sociedad del conocimiento tiene un valor exclusivamente económico o comercial, cuando en realidad, el conocimiento resulta indispensable ya que orienta las decisiones y acciones humanas, de acuerdo con determinados fines y valores.

La sociedad del conocimiento tiene las siguientes características:

- Globalización económica y cultural.
- Libre movimiento de capital (*e-money*), cosas y personas.
- Continuo avance científico y renovación del conocimiento.
- Necesidad de formación continua y *saber aprender*.
- Omnipresencia de las redes, TIC, *mass media*.
- Información sobreabundante.
- Fin de la era industrial y nuevos procesos laborales.

Así pues, vivimos en un mundo intercomunicado por sistemas inalámbricos de formas virtuales, donde la comunicación televisiva y audiovisual desempeña una función preponderante. Si bien es cierto que las TIC nos mantienen informados, también es cierto que la mayor parte de la población mundial no tiene acceso a ellas. De tal suerte que podemos afirmar que los seres humanos vivimos en diversos mundos a la vez, en distintos tiempos históricos y políticos. En la actualidad hay millones de personas excluidas de los beneficios del conocimiento. La ciencia y la tecnología han ampliado los horizontes de crecimiento y desarrollo en los países ricos, en cambio en los pobres se han potenciado de forma negativa y contraria a ellos. La pobreza, la desigualdad, el hambre y la violencia han

crecido de manera desmesurada e incontenible (Magallón, 2008). La globalización de la ciencia y la tecnología nos ha traído muchas aportaciones y ventajas; sin embargo, el mal uso de las TIC y su acaparamiento con fines de lucro ha ampliado las diferencias entre los países ricos y los que están en vías de desarrollo.

Es por tales motivos que debemos orientarnos hacia una sociedad del conocimiento justa, democrática y plural en la que el conocimiento sea accesible para todos los miembros de la sociedad, es decir, que todos resulten beneficiados de sus ventajas, que satisfaga las necesidades básicas de todos, así como el desarrollo de sus capacidades y proyectos (Olivé, 2005).

Una sociedad del conocimiento en la que sus miembros tengan la capacidad de:

- Apropiarse del conocimiento disponible y generado en cualquier parte del mundo.
- Aprovechar de la mejor manera el conocimiento que esa misma sociedad ha producido históricamente.
- Generar por ellos mismos los conocimientos que hagan falta.

Es en este sentido que se propone el desarrollo de prácticas de innovación, necesarias para el tránsito de países como el nuestro hacia una verdadera sociedad del conocimiento, que lleven al desarrollo de una cultura científica y tecnológica. Es en este tránsito que la educación cobra gran importancia, erigiéndose como agente medular.

3.1 Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

Entre todas las tecnologías creadas por los seres humanos, las relacionadas con la capacidad para representar y transmitir información –es decir, las tecnologías de la información y la comunicación- tienen una especial importancia porque afectan a prácticamente todos los ámbitos de la actividad de las personas, desde las formas y prácticas de organización social, hasta la manera de comprender el mundo, organizar esa comprensión y transmitirla a otras personas. Las TIC han sido siempre, en sus diferentes estados de desarrollo, instrumentos para pensar, aprender, conocer, representar y transmitir a otras personas y otras generaciones los conocimientos adquiridos. Todas las TIC reposan sobre el mismo principio: la posibilidad de utilizar sistemas de signos –lenguaje oral, lenguaje escrito,

imágenes estáticas, imágenes de movimiento, símbolos matemáticos, notaciones musicales, etc.- para representar una determinada información y transmitirla (Coll y Monereo, 2008: 22).

3.1.1 Tendencias y cambios

Vivimos, como bien señala Castells (2000), un tiempo, que más que una época de cambios, es un *cambio de época*, en el cual resulta imprescindible considerar el apoyo que las TIC pueden aportar al área de la educación, al aprendizaje.

Como vemos, la sociedad del conocimiento ha traído una evolución cada vez más acelerada, las TIC han cambiado el papel del estudiante y el del profesor en el proceso educativo y también en el contexto social. Son muchos los autores que señalan los cambios que han traído las TIC al ámbito educativo. A continuación mencionamos algunos de ellos:

1. *El saber es cada vez más inabarcable*, es decir, debido a las facilidades de comunicación y distribución del saber en nuestra sociedad global la selección de conocimientos relevantes se hace cada vez más difícil.
2. *El conocimiento actual tiene una marcada tendencia a la especialización y a la fragmentación creciente de los saberes*, esto es, los saberes se vuelven cada vez más locales, más específicos y por lo tanto, más difíciles de conectar o integrar con otros saberes. Se da, en la mayoría de los casos, una acumulación de conocimientos que carecen de articulación e integración.
3. *La creciente caducidad de los conocimientos*, es decir, debido a la celeridad en la producción del conocimiento y la instantaneidad en su distribución, añade incertidumbre sobre la relevancia de estos conocimientos, siendo que, así como cualquier producto perecedero, los que *hoy* nos parecen como conocimientos necesarios, tienen fecha de caducidad y es muy probable que en cinco o en diez años hayan perdido relevancia.
4. Todo lo ya mencionado: el conocimiento inabarcable, fragmentado y perecedero ha llevado a *una concepción crecientemente perspectivista del conocimiento*, es decir, cada vez se hace más difícil encontrar saberes absolutos, indiscutibles, aceptados por todos, lo que produce una incertidumbre en profesores y alumnos (Monereo y Pozo, 2008).

La naturaleza del conocimiento en nuestra sociedad exige aceptar su carácter relativo, ser capaz de convivir con esa incertidumbre, especialmente en aquellos que van a ocuparse en diferentes espacios laborales de la gestión social de ese conocimiento (Monereo y Pozo, 2008: 18).

De tal suerte, que se hace necesario afrontar estos retos desde diferentes perspectivas y para hacerlo debemos adoptar posturas que resulten compatibles con esta naturaleza crecientemente incierta y cambiante que adopta el conocimiento en nuestra sociedad, de manera muy general podríamos decir que es necesario poner énfasis en la *flexibilidad, la fiabilidad y el carácter constructivo* del conocimiento.

3.1.2 Las TIC: aportes e impacto en la educación

Si la rueda ha significado un gran avance mecánico para la humanidad, las tecnologías electrónicas nos han permitido múltiples funciones de procesamiento de la información. En el caso concreto de las tecnologías creadas con fines educativos, facilitan el proceso de conocimiento, de manera que dan soporte, guían y extienden los procesos de pensamiento de sus usuarios; McLuhan (1964) afirmaba que los medios son las extensiones de nuestro cuerpo y cerebro.

Es en este sentido que las TIC se nos presentan como poderosos instrumentos que promueven el aprendizaje, tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo, ya que estas tecnologías suprimen las barreras espaciales y temporales, haciendo posible que cada vez más personas tengan acceso a la formación y a la educación, disponiendo de nuevos recursos y posibilidades educativas (Coll y Monereo, 2008).

El uso de las tecnologías genera un cambio cognitivo, ya que las aplicaciones informáticas acaban funcionando como extensiones de la mente, amplificando el conocimiento, e incluso modificando de manera profunda la forma de aprender y conocer. En este contexto, la computadora y cualquier otra aplicación informática concreta (tanto *on-line* como *off-line*) puede funcionar como herramienta cognitiva, esto es, la herramienta como extensión de los humanos, desarrollada por éstos para poder facilitar su trabajo (Jonassen, 1996).

La disponibilidad de las TIC, por parte de los profesores y de los estudiantes, amplía el espectro de las funcionalidades que ofrecen para la expresión personal, la construcción personalizada de conocimiento y el trabajo colaborativo. Dicho de otro modo, las TIC nos facilitan, seamos docentes o alumnos, la realización de nuestros trabajos porque, sean éstos los que sean, siempre requieren cierta información para realizarlo, un determinado proceso de datos y a menudo también la comunicación con otras personas; y esto es precisamente lo que nos ofrecen las TIC:

- Acceso a todo tipo de información.
- Todo tipo de procesamiento de datos, de manera rápida y fiable.
- Canales de comunicación inmediata, sincrónica y asincrónica, para difundir información y contactar cualquier persona o institución del mundo.

Además, conjuntamente con estas tres funcionalidades básicas, las TIC nos aportan:

- Automatización de tareas e interactividad, almacenamiento de grandes cantidades de información en pequeños soportes de fácil transporte (discos, tarjetas, redes), homogeneización de los códigos empleados para el registro de la información (digitalización de todo tipo de información textual y audiovisual).

En el libro *Re-inventing Project based learning (Reinventando el aprendizaje por proyectos)* se examinan las funciones esenciales para el aprendizaje que ofrecen las herramientas digitales, Internet y la Web 2.0. (Boss y Krauss, 2007) ¿Cuáles son estas funciones?

1. *Ubicuidad*, entendida como aprender dentro y fuera del aula todo el tiempo, es decir, el hacer uso de herramientas con características de ubicuidad que ayudan a acceder información, a trabajar en la red y a comunicarse, tales como: dispositivos portátiles, teléfonos móviles, Internet inalámbrico público, servicio de correo electrónico web y mensajería instantánea, blogs, twitter, etc.
2. *Aprender a profundidad* se refiere al uso de herramientas que ayudan a navegar, ordenar, organizar, analizar y representar información, como lo son, por ejemplo, versiones digitalizadas de documentos históricos y bases de datos valiosas y en tiempo real;

herramientas como hojas de cálculo y bases de datos relacionales que pueden ayudar a los estudiantes a sacar mayor provecho de lo que han encontrado.

3. *Hacer las cosas visibles y debatibles*, esto es, el uso de herramientas que ayudan a mostrar en lugar de decir, como lo son: mapas, palabras organizadas visualmente, mapas mentales, fotografías en línea, manipulables y virtuales.
4. *Autoexpresarse*, compartir ideas y generar comunidad por medio de herramientas que ayudan a expresar, a compartir ideas y a construir comunidad en torno a intereses compartidos, como, por ejemplo, los sitios web y los blogs.
5. *Colaborar*, enseñar y aprender con otros, implica el uso de herramientas que ayudan a planear, escribir y aprender con otros. Ejemplos de esto: wikis, Google Docs & Spreadsheets, podcasts, webinars y herramientas para encuestar.
6. *Investigar* haciendo uso de las herramientas que ayudan a organizar y a tomar conciencia sobre necesidades de información, tales como: bibliotecas virtuales, buscadores en la web seguros; así como también de las herramientas para marcar como *favoritos* o etiquetar (*tag*) en *Delicious*, *Diigo* y *Symbaloo* sitios que ayudan a los usuarios a organizar recursos de la web y a compartir con otros las etiquetas.
7. *Administrar proyectos* haciendo uso de las herramientas que ayudan a administrar tiempo, labores, fuentes, retroalimentación de otros, borradores de trabajos y productos finales, ejemplo: Google, Yahoo.
8. *Reflexionar y repetir* con el apoyo de herramientas que ayudan a reconsiderar y remodelar ideas, como lo son los blogs y las wikis.

Nuevos aprendices: los nativos digitales

En el año 700 a.C., el invento del alfabeto separó a las personas en dos categorías: a) las alfabetizadas y, b) las no alfabetizadas (Castells, 2000). Pues bien, así mismo, esta era de transformación tecnológica ha parido una nueva generación de aprendices: *los nativos digitales*, alzándose las barreras entre los nativos, los inmigrantes y los analfabetas digitales.

Mark Prensky (2001) fue quien acuñó el concepto de *nativo digital* para referirse a aquellas personas que habían nacido después del *boom* de la tecnología digital, lo que, considerado por varios autores, fue a partir del año 1979; es decir, los nativos digitales son

todas aquellas personas nacidas a partir de esa fecha, lo que englobaría a todo el alumnado de primaria, secundaria, bachillerato y enseñanza superior, o dicho de otro modo, todas aquellas personas menores a los 32 o 33 años.

Paralelamente a este término, se acuñó el de *inmigrante digital*, el cual pretende clasificar al resto de la sociedad que, a pesar de haber nacido cuando la tecnología empezaba a apuntar, no vivió el boom de la misma manera; se entienden como *inmigrantes digitales* a todas las personas menores de 55 años no incluidas en la clasificación anterior.

Por *analfabetas digitales* podemos entender a todas aquellas personas ajenas a la tecnología digital.

Las capacidades que se le adjudican a un nativo digital son, entre otras, las siguientes:

- Costumbre de recibir y procesar la información de manera mucho más rápida que un inmigrante digital.
- Familiarizado con la multitarea (*multitasking*).
- En conexión continua con el entorno por medios tecnológicos.
- Asimilación inmediata del uso de nuevas herramientas digitales.

Por tanto, según estas características, los nativos digitales habrían de ser capaces de asimilar información, de procesarla y clasificarla. Sin embargo, se ha visto que aunque el alumnado nativo en nuevas tecnologías tiene una mayor capacidad de absorción del conocimiento tecnológico, su capacidad tecnológica sólo está encaminada, o restringida, al uso de las herramientas tipo Twitter, Facebook, YouTube, etc. Es necesario resaltar que el concepto de alfabetización implica algo más que el conocimiento y manejo de unos recursos simbólicos y unas tecnologías, sin importar su naturaleza y características; implica conocer las prácticas socioculturales asociadas al manejo de los recursos simbólicos y las tecnologías en cuestión, siendo capaces de participar de dichas prácticas utilizándolas adecuadamente (Coll y Monereo, 2008).

Por tanto, ser nativos digitales, no garantiza el ser, automáticamente, competentes digitalmente. Es como, por ejemplo, ser hablante nativo de una lengua, eso no otorga un conocimiento inherente de, por decir, la gramática. Por lo que, clasificar por generaciones, sin otros parámetros a considerar, conlleva el riesgo del error y la inexactitud, ya que toda clasificación, por ser demasiado simplista, puede acabar siendo falsa.

E-learning, b-learning

El *e-learning* o aprendizaje electrónico es el término que se usa para denominar a la educación a distancia completamente virtualizada. Es decir, por *e-learning* se entiende el empleo de tecnologías digitales de información y la Comunicación (TIC) como soporte y apoyo de procesos de enseñanza-aprendizaje tanto en la formación a distancia como en la presencial y en sus diversas combinaciones (*blended learning*), tanto en la educación formal como en la informal. El *e-learning* hace uso de entornos virtuales de aprendizaje en red, esto es, canales electrónicos como son las redes de comunicación, en especial, el Internet, utilizando para ello herramientas o aplicaciones de hipertexto (correo electrónico, páginas web, foros de discusión, mensajería instantánea, plataformas educativas, etc.) como soporte de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Adell, Bellver y Bellver, 2008).

El *e-learning* ofrece muchas ventajas, entre las cuales se encuentran la reducción de costos y tiempos de traslado, el aumento de la cobertura para dar cursos a un mayor número de participantes, la interacción que los cursos generan ayudando a aquellos tímidos a ser de los más activos en clases, por medio de foros de discusión y otros medios de participación. Gracias a las TIC, los estudiantes "en línea" pueden comunicarse con sus compañeros "de clase" y docentes (profesores, tutores, mentores, etc.), de forma síncrona o asíncrona, sin limitaciones espacio-temporales; la educación virtual da la oportunidad de que el estudiante elija sus horarios de estudio convirtiéndose así en una muy buena opción para aquellas personas autónomas que trabajan y quieren estudiar en sus momentos libres. Por otra parte, es importante mencionar que el *e-learning* es una excelente herramienta que puede ayudar a los usuarios no sólo a aprender conceptos nuevos sino también a afianzar conocimientos y habilidades ya adquiridas, aumentado así la autonomía y la motivación de los alumnos por diferentes temas. Tradicionalmente, los sistemas educativos han sido cerrados, prescriptivos y obligatorios, contrario a esto, el *e-learning* parte de un sistema abierto e interactivo en el que se da el aprendizaje en y desde cualquier lugar.

Ahora bien, si el *e-learning* se refiere a la educación virtual u *online*, el *b-learning* se ha planteado como una combinación entre la modalidad presencial y la modalidad virtual. Es decir, se le ha denominado *aprendizaje híbrido* o *blended learning (b-learning)* al conjunto de propuestas educativas mixtas en las que se utilizan algunos formatos de *e-learning* y otros formatos electrónicos (grabaciones, videos, simulaciones, proyecciones,

etc.) como complemento o parte de la enseñanza presencial. De tal suerte que pueden establecerse un sinfín de combinaciones entre situaciones de enseñanza-aprendizaje presenciales y virtuales, todas con posibilidades de interacción y traslapamiento entre ambas modalidades. Lo que, sin duda, enriquece y potencializa la experiencia educativa. Es por esto que el *b-learning* se ha venido integrando en casi todas las instituciones educativas, en casi todos los niveles.

Desde hace ya varios años, se ha venido señalando que la tendencia predominante en las instituciones escolares (especialmente las universitarias) en el uso cada vez más frecuente de experiencias *b-learning*... las situaciones de aprendizaje híbrido por sí mismas se han hecho más frecuentes en los escenarios educativos de modo que poco a poco se han convertido en parte importante de la nueva agenda para el futuro próximo, además de constituirse en una alternativa de innovación de menor costo en comparación con las de *e-learning* (Hernández Rojas y Romero Torres, 2011:97).

La Web 2.0 y la educación 2.0

La Web 2.0⁷ es la transición que se ha dado de aplicaciones tradicionales hacia aplicaciones que funcionan, a través de la web, enfocadas al usuario final. Se trata de aplicaciones que generen colaboración y de servicios que reemplacen las aplicaciones de escritorio.

El término Web 2.0 está comúnmente asociado con un fenómeno social, basado en la interacción que se logra a partir de diferentes aplicaciones en la web, que facilitan el compartir información, así como la colaboración en red; ejemplos de esto, son las comunidades web, las aplicaciones web, los servicios web, las redes sociales, los servicios de alojamiento de videos, las wikis, los blogs, etc. La Web 2.0 permite a los usuarios interactuar, es decir, la Web 1.0, permitía el acceso a la información, o dicho de otra manera, la lectura o la visualización pasiva de información. Ahora, la Web 2.0 no sólo nos permite la lectura, sino la escritura, la oportunidad de aportar, de construir, abriendo también la posibilidad de cambiar los contenidos de la web; así como, la interacción de imágenes y voz (Skype) dando paso a la interacción de sus usuarios, a la comunicación (Van Der Henst, 2011).

⁷ Término usado desde el 2004 hasta la actualidad.

Los principios que tienen las aplicaciones Web 2.0 son los siguientes:

- La web es la plataforma
- La información es lo que mueve al Internet
- Los efectos de la red son movidos por una arquitectura de participación.
- La innovación surge de características distribuidas por desarrolladores independientes.

La educación 2.0 o también llamada la nueva escuela, la escuela 2.0, parte de la idea de que el conocimiento se encuentra distribuido en las redes, tanto en las redes humanas conectadas cara a cara como en las redes digitales.

Los avances en la tecnología han cambiado la forma en que la gente interactúa, canales como Facebook, Twitter y YouTube se han transformado en medios digitales que entretienen, comunican y, por ende, también enseñan. Las descargas de Apple iTunes permiten a los usuarios el libre acceso a explicaciones y debates educativos. La popular plataforma para compartir videos YouTube, también se unió a esta tendencia con su canal educativo YouTube EDU. El canal, lanzado en marzo de 2009, contiene más de 40 mil videos de conferencias, noticias y la vida en los campus de instituciones académicas del mundo como Cambridge, Harvard, Columbia y Cataluña, entre muchas otras. Los temas de las clases son de toda índole, por lo que se puede elegir negocios, ingeniería y literatura. Aunque, por ahora sólo se ofrece en lengua inglesa, el blog informa que pronto se expandirán a otras lenguas en cuanto se unan más universidades.

Otro sitio con objetivos similares es *Academic Earth*, una iniciativa del egresado de Yale, Richard Ludlow. El portal, financiado por un grupo de profesores de esa institución, permite asistir virtualmente a clases gratis de prestigiosas universidades como Harvard, Berkely o Stanford. De esta manera, los usuarios pueden acceder a discursos y cursos online de prestigiosos profesores de estos centros en diversos tópicos como la astronomía, biología, economía, ingeniería, leyes, matemáticas, ciencias políticas e historia a través de descargas de videos que incluso pueden ser compartidas en otros sitios web y redes sociales.

Asimismo, tendrán la oportunidad de resolver sus dudas mediante una comunidad

online, cuyo objetivo es fomentar la interactividad entre los alumnos, intercambiar conocimientos y debatir sobre los contenidos del sitio (Van Der Henst, 2011).

Si bien el propósito de la educación es aprender a vivir, este propósito se extiende a lo largo de toda la vida. Dejar de aprender algo significativo que nos haga crecer como personas es empezar a morir. Ampliar la educación a todos los seres humanos, sin importar su edad, condición social y económica, nacionalidad, lugar de residencia, género, cultura o credo es el propósito de la educación, y en este particular caso, dadas las múltiples ventajas que presenta, es el propósito de la educación 2.0.

De esta manera, el aprendizaje podrá llevarse a cabo desde cualquier lugar: desde las escuelas, los hogares, los parques, los lugares comunitarios (bibliotecas, mediatecas, etc.). La educación cobrará mucho mayor desarrollo y generará nuevas comunidades superando distancias y tiempos. Aprender es algo continuo e indispensable, como respirar. Asumamos nuestro rol de aprendices permanentes, compartiendo nuestra pasión por el aprendizaje en cada instante de vida.

Los entornos virtuales de aprendizaje

Un entorno virtual es el espacio en el que toma lugar la comunicación didáctica de un proceso formativo semipresencial o a distancia. Un entorno virtual de aprendizaje (EVA) combina distintos tipos de herramientas. Comunicación síncrona, como puede ser la mensajería instantánea, y asíncrona, como pueden ser los foros o el uso del correo electrónico, la distribución y el acceso de los materiales. Un entorno virtual de aprendizaje como el LMS (*Learning Management System*) o VLE (*Virtual Learning Environment*), es una aplicación informática que se ejecuta en un servidor conectado a una red informática, Internet o Intranet y que está diseñada expresamente para facilitar el acceso a materiales de aprendizaje y la comunicación entre estudiantes y profesores y entre los propios estudiantes (Adell, Bellver y Bellver, 2008).

Los entornos virtuales de aprendizaje están provocando una revolución educativa personalizada sin precedentes que se adapta, en todo momento, a la persona a quien sirve. Sin embargo, no queremos dejar de señalar que en la medida en que los entornos virtuales CBL tiendan hacia versiones menos individualistas y más colaborativas, se le concederá mayor importancia a los iguales y a la construcción del conocimiento.

3.1.3 Incorporación de las TIC en la educación: retos y desafíos

Como hemos visto, las TIC han propiciado grandes cambios en las sociedades, por lo tanto, en la actualidad no se puede concebir un sistema educativo que ignore los beneficios, los desafíos y los riesgos que estas tecnologías traen consigo.

Todos los indicadores apuntan a una creciente incorporación de las TIC al curriculum escolar, lo que marca un gradiente para la alfabetización digital. Y es que los principales retos que se enfrentan en las instituciones es la aceptación e incorporación de la tecnología como parte integral del trabajo; los cambios, las innovaciones requieren de ajustes: adquisición de nuevos conocimientos, desarrollo de nuevas habilidades y destrezas.

La Web 2.0 y la enorme cantidad de información y recursos gratuitos han establecido un nuevo paradigma educativo donde tanto los papeles de los actores como las relaciones entre ellos han de cambiar necesariamente para adaptarse a las nuevas circunstancias. Lo queramos o no, las TIC ya están dentro de las aulas, porque empiezan a estar incorporadas en la mente de nuestros alumnos.

Dicho de otro modo, más que brecha generacional quizás deberíamos hablar de brecha socio-cognitiva en el sentido de que las TIC han empezado a crear una separación entre la manera en la que piensan y se relacionan con el mundo aquellos que hacen un uso esporádico o circunstancial de esas tecnologías; y aquellos otros en cuyas actividades cotidianas es difícil no encontrar siempre adherido algún dispositivo tecnológico, sin cuya participación la actividad sería distinta. En los centros educativos esta situación es palpable y mientras un grupo reducido de docentes está en la “cresta de la ola informática”, la mayoría a duras penas es un usuario competente y el resto vive de espaldas a la digitalización; por consiguiente, en gran medida, de espaldas a sus alumnos (Coll y Monereo, 2008:110).

Antes de la llegada del Internet, el profesor era la fuente de todo conocimiento en la clase. La enseñanza era lineal, vertical y pasiva; el estudiante no participaba y, para colmo, el acceso a la información no era fácil.

Ahora, después de la llegada del Internet, los papeles han cambiado: el profesor ya no tiene todas las respuestas, ni se espera que las tenga; y el alumno puede acceder a las fuentes por su cuenta.

Como vemos, el desarrollo tecnológico actual nos está situando en un nuevo paradigma de enseñanza que da lugar a nuevas metodologías y nuevos roles docentes, configurando un nuevo enfoque de la profesionalidad docente más centrada ahora en el diseño y la gestión de actividades y entornos de aprendizaje, en la investigación sobre la práctica, en la creación y prescripción de recursos, en la orientación y el asesoramiento, en la dinamización de grupos, en la evaluación formativa y en la motivación de los estudiantes, que en la transmisión de información y la evaluación continua.

La formación docente y las capacidades TIC

Para los docentes que no crecieron o nacieron con este tipo de tecnología, se hace difícil la incorporación. Se sigue viendo a la tecnología como un problema, en vez de como una herramienta que puede –debe- ayudarnos en nuestra tarea. Y es que, mientras algunos docentes ven la llegada de las TIC como el principio del fin del oficio de enseñar, otros las celebran y se congratulan al verlas como una inmejorable oportunidad para completar el proceso de profesionalización de los docentes.

Los docentes guardan un recelo al uso de la computadora dentro del salón de clases; ante el temor de ser desbancados por una tecnología que no usan con la misma facilidad que sus alumnos, refuerzan el uso de su autoridad. “El temor de que las TIC reemplacen al docente es compartido por un 18.5% de los docentes argentinos, un 20% de los uruguayos y un 28% de los peruanos” (Tedesco y Tenti, 2007: 69).

Las TIC no solamente suponen más tiempo de dedicación para el profesorado, sino que también traen consigo nuevas necesidades de formación, que a su vez van a exigir nuevas inversiones de tiempo. Esta nueva formación relacionada con las TIC que requiere el profesorado se centra en los siguientes aspectos:

- El uso de los aparatos, programas informáticos y conocimiento de sus funcionalidades.

- La aplicación de las TIC a la enseñanza como instrumento de innovación didáctica, como por ejemplo, la organización de la tutoría virtual con los alumnos, el aprovechamiento de los recursos de Internet para las clases, para mantener la comunicación y para proponer actividades a los estudiantes.
- Conocimiento y utilización de las bases de datos y programas informáticos específicos de la materia que se imparte.
- Elaboración de páginas web, portafolios electrónicos, wikis, blogs y grupos de trabajo relacionados con la materia dentro de las redes sociales.

Es importante destacar que las TIC no desbancan al docente, el profesorado sigue siendo la clave educativa para lograr la transición hacia una educación 2.0, puesto que él ha de guiar y estructurar el conocimiento y alentar las actitudes. La mejor manera de lograr esta nueva capacitación del profesorado en TIC es promoviendo e incentivando el uso y la integración de las TIC y, por supuesto, facilitando los adecuados medios tecnológicos y brindando un buen asesoramiento continuo. “Las nuevas tecnologías obligarán al docente a constituirse en una especie de gestor y organizador de procesos de aprendizaje. El docente del futuro será un movilizador de recursos múltiples, tradicionales (la palabra, el cuaderno, el libro) y modernos (PC, Internet, etc.)” (Tedesco y Tenti, 2007: 69).

Hoy, gracias a las TIC, ya se puede cumplir a la perfección aquella máxima de que hemos de aprender más todos, de todos los seres humanos. Porque los docentes también aprenden de sus alumnos, los adultos de los niños, los "sabios" de los "ignorantes"; así como, unas y otras culturas aprendemos y nos enriquecemos unas de las otras.

En el léxico educativo se manejan términos como objetivos, competencias, capacidades y habilidades, las cuales hacen referencia a los conocimientos, actitudes y comportamientos que se deben desarrollar en determinados campos. Es en esta perspectiva que a continuación se presentan los conceptos de capacidades TIC utilizados por algunos especialistas en el tema:

¿Qué son las capacidades TIC?

Instituciones e Investigadores	Concepto
OCDE (2005)	Es la capacidad de los individuos para utilizar, de manera responsable y segura, las tecnologías de información y comunicación para obtener, organizar, evaluar, crear información y comunicarla a otros, con la finalidad de participar efectivamente en la sociedad.
Marchesi y Martín (2006)	Las capacidades TIC en la educación son aquellas referidas al tratamiento estratégico de la información, el intercambiar y compartir información y conocimiento, el construir conocimiento y solucionar problemas y la dimensión social de las TIC.
Monereo (2005)	Son competencias socio-cognitivas básicas, indispensable para desarrollarse en la sociedad del conocimiento como el aprender a buscar información y aprender, aprender a comunicarse, aprender a colaborar y aprender a participar.

Revisando estas conceptualizaciones, encontramos que existen diferentes perspectivas, pero todas están referidas a una serie de habilidades y capacidades que toman en cuenta las TIC y que precisamente en interacción con ellas se vienen generando. Con base en esta información el concepto de capacidades TIC al que podemos llegar es el siguiente: Las capacidades TIC son las condiciones cognitivas, afectivas y psicomotrices que permiten a los estudiantes utilizar las TIC para acceder, obtener, organizar, evaluar,

crear y comunicar información, así como desarrollar estrategias de aprendizaje con un fin educativo, que les faciliten un pleno desenvolvimiento y desarrollo en la sociedad del conocimiento.

3.2 El aprendizaje colaborativo y las TIC

Las posibilidades de crecimiento y desarrollo en cada individuo están, en gran medida, determinadas por el tipo de interacciones que éste lleve a cabo. De allí la importancia de que los sistemas educativos integren la cooperación a sus prácticas, trascendiendo el individualismo y la competitividad, pues ello tendrá un doble impacto, por una parte, favorecerá el aprendizaje y, por otra, servirá de modelaje para estimular el respeto, la solidaridad y la capacidad de negociación necesarios para la buena convivencia. Las TIC estimulan la interactividad, la innovación y el desarrollo asociativo de procesos cognitivos, a partir de la colaboración. En este contexto, el papel del docente es diseñar un entorno de aprendizaje que sea funcional al objetivo educativo y facilitar la interacción del individuo con ese entorno. Si entendemos que el individuo del siglo XXI necesita más que información, aprender a aprender, estando inmerso en un contexto que le sea significativo, se hace evidente el beneficio que reportan las TIC a este tipo de aprendizaje, al propiciar el acceso a información globalizada, a través de los buscadores de la *www*, compañeros y docentes ubicados a grandes distancias, mediante el correo electrónico, los chat rooms, los foros, los tuiteos (*tweets*) y listas de discusión, así como la simulación de situaciones, a través de los softwares educativos.

Es importante recordar, como se mencionó en el capítulo 2, la diferencia que hay entre aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo. El aprendizaje colaborativo es una forma de organización social del aula y de los procesos de enseñanza y aprendizaje basada en la interdependencia positiva de los objetivos, los recursos, y las herramientas de los participantes, en el cual se hace necesario compartir objetivos y responsabilidades, mediante procesos de coordinación de roles, co-construcción de ideas y control mutuo del trabajo. El aprendizaje cooperativo es también una forma de organización social de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se distingue del aprendizaje colaborativo en la división que se hace del trabajo, en ésta, los participantes acuerdan ayudarse unos a otros en determinadas actividades, limitando su coordinación al momento en que se reúnen los

resultados parciales de los diferentes participantes, lo que resulta en la variabilidad de los niveles de conexión, bidireccionalidad y profundidad en los intercambios comunicativos (Onrubia, Colomina y Engel, 2008).

El trabajo colaborativo mediado por computadora [*Computer Supported Cooperative Work* (CSCL)], se define como una nueva disciplina de las ciencias de la educación que combina la noción de aprendizaje colaborativo con el potencial de las TIC para apoyarlo. Se origina en 1984, año en el que, en respuesta a una iniciativa de la empresa *Digital Equipment Corporation* y el *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), un grupo de desarrolladores de software e investigadores de distintas áreas se reunieron para explorar el papel de la tecnología en contextos laborales de trabajo en grupo (Onrubia, Colomina y Engel, 2008).

En la actualidad, el CSCL se relaciona a menudo con entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, pero el apoyo del ordenador al aprendizaje no requiere necesariamente la comunicación en línea. Crook (1994), en su análisis sobre cómo los ordenadores pueden facilitar el aprendizaje colaborativo en las escuelas, distingue entre interactuar “alrededor” y “a través de” los ordenadores. La primera propuesta enfatiza el uso de los ordenadores como herramientas que facilitan la comunicación cara a cara entre parejas de estudiantes o pequeños grupos. En este caso, la colaboración se centra en la construcción o exploración de simulaciones o representaciones virtuales, y la comunicación entre los alumnos y con el profesor tiene lugar cara a cara. Por su parte, los entornos virtuales o CSCL se basan en las posibilidades de las TIC para combinar espacios de comunicación (tanto en tiempo real como en tiempo diferido, entre todos los participantes o sólo entre algunos de ellos) y sistemas de gestión compartida de documentos (editores multiusuarios, bases de documentos compartidos, etc.) que en su conjunto, pueden utilizarse para andamiar y apoyar procesos de construcción y elaboración conjunta del conocimiento (Onrubia, Colomina y Engel, 2008: 237).

Haciendo uso de las TIC, los aspectos sobre los cuales se debe asentar esta nueva gestión de aprendizaje colaborativo son:

1. *Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje* o el uso de plataformas de enseñanza y aprendizaje o “sistemas de gestión de aprendizaje” *Learning Management Systems* (LMS) como *Blackboard*, *Moodle* o *Elluminate*. La mayoría de estas plataformas incluyen canales de comunicación sincrónicos y asincrónicos, diseñados con el fin de permitir comunicación, direccional, bidireccional, o multidireccional. Así como de los *entornos que facilitan la colaboración* como es el *groupware*, término que resulta de la agrupación de la palabra *group* y *software*, y que se utiliza para designar un amplio conjunto de herramientas informáticas y telemáticas diseñadas con el fin de proporcionar un espacio virtual compartido y de apoyo al trabajo de grupo.
2. *Aprendizaje deslocalizado*, las plataformas de aprendizaje y de formación estarán disponibles a cualquier hora del día y se podrá acceder a ellas desde cualquier lugar, el único requisito será tener una conexión a Internet.
3. *Aprendizaje participativo*, en el cual, los entornos de aprendizaje se construirán socialmente, el conocimiento se irá compartiendo y acrecentando.
4. *El aprendizaje es responsabilidad del aprendiz*, aunque el conocimiento se comparte, es responsabilidad de cada quien gestionar su conocimiento a lo largo de toda su vida.
5. *Apertura en los entornos formativos*, es decir, el acceso a contenidos que están en la red, Cloud Computing, así como la participación en foros y debates.

3.3 Los casos electrónicos o e-casos

Las TIC han impactado a todas y cada una de las disciplinas, propiciando el acceso del alumno a fuentes de información directas, diversas y de naturaleza compleja, así como también fomentando el aspecto comunicativo, social y mediado de la construcción del conocimiento. Bien, pues el diseño y desarrollo de propuestas de procesos de aprendizaje basados en el CBL no ha sido la excepción. La propuesta instruccional CBL no ha escapado a la tendencia de incorporar de manera progresiva las TIC a los procesos educativos, y en particular a trasladar dichos procesos a entornos de enseñanza y aprendizaje completamente virtuales o de carácter híbrido. El desarrollo virtual del entorno CBL responde a varias razones: aumentar el número de estudiantes a los que es posible impartir determinados cursos; proporcionar al alumno un conocimiento significativo, relevante y pertinente; diversificar y ampliar las formas de ayuda educativa; mejorar los

procesos de evaluación formativa; y para favorecer procesos de comunicación, interacción y construcción colaborativa del conocimiento (Coll, Mauri y Onrubia, 2008).

El diseño tecnopedagógico

El diseño y desarrollo de procesos virtuales CBL demanda la toma de decisiones tanto de tipo tecnológico (qué herramientas tecnológicas se adoptan o diseñan para apoyar el proceso) como instruccional.

En lo que respecta al aspecto tecnológico, se deben considerar las posibilidades que las herramientas elegidas ofrecen para:

- La gestión del tiempo virtual académico y el espacio virtual académico;
- el acceso y la presentación de los casos y problemas complejos;
- el acceso y la presentación de los contenidos de aprendizaje en que se fundamentan los casos o problemas;
- la inclusión, presentación y acceso de materiales multimedia e hipermedia en los casos o problemas;
- la profundización en la representación inicial del caso o problema y el desarrollo y progreso en el planteamiento del mismo;
- la autorregulación del aprendizaje y la construcción del conocimiento, tanto individual como en grupo;
- la participación, interacción y la colaboración en los procesos de solución de problemas y de construcción del conocimiento;
- el seguimiento y la evaluación procesual y personalizada a los alumnos, individualmente y en grupo (Coll, Mauri y Onrubia, 2008).

En lo relativo a los aspectos instruccionales, es conveniente apoyarse en los siguientes criterios:

- La adopción de una perspectiva teórica constructivista y socio-cultural como referente del diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje basado en el CBL.
- La inclusión de las siguientes competencias como objetivos a alcanzar:
 - a) Competencias de construcción de un conocimiento de base amplia, flexible y complejo;

- b) Competencias de autorregulación del aprendizaje y del proceso de construcción del conocimiento;
- c) Competencias de colaboración en la construcción del conocimiento (Coll, Mauri y Onrubia, 2008).

Aunado a los aspectos tecnológicos y al aspecto instruccional, podemos incluir un tercero, el cual incluye un conjunto de normas, sugerencias o recomendaciones sobre cómo utilizar las herramientas, los recursos y las aplicaciones TIC en el desarrollo de las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Coll, 2011).

En resumen, los usos que profesores y alumnos hagan finalmente de las TIC depende tanto de las características de las tecnologías concretas que incorpora el diseño como de las opciones instruccionales que lo sustentan. El concepto de diseño tecnopedagógico integra ambos aspectos y ayuda además a entender mejor dónde reside el potencial de las TIC para transformar y mejorar la educación formal: el potencial transformador e innovador de estas tecnologías depende en buena medida del potencial transformador e innovador de las opciones pedagógicas, psicopedagógicas y didácticas que presiden y orientan la acción educativa; pero el potencial transformador e innovador de las opciones pedagógicas resulta a su vez alterado y enriquecido por las posibilidades que ofrecen las TIC para representar, procesar, transmitir y compartir información (Coll, 2011: 11-12).

Las e-actividades

Las actividades electrónicas o *e-actividades* son estructuras para una formación activa e interactiva, es decir, este tipo de actividades, que incluyen componentes individuales y grupales, están basadas en la interacción entre alumnos que guía o modera un *e-tutor*. También se les define como “contextos virtuales de actividad educativa que vertebran un conjunto de tareas secuenciadas o interrelacionadas entre ellas para conseguir objetivos educativos” (Barberá, 2004: 84).

Las *e-actividades* pueden cumplir diferentes y tan variados objetivos que pueden ir desde fomentar la motivación y socialización entre los participantes, hasta promover la

comprensión de los contenidos, sin olvidar, por supuesto, propiciar el aprendizaje colaborativo y situado; es decir, las *e*-actividades pueden incluir tareas colaborativas, motivacionales o de estudio independiente (Peralta Caballero y Díaz Barriga, 2011).

3.4 Ejemplos de modelos de diseño del método de casos apoyado por TIC

3.4.1 La Universidad de Pennsylvania (Penn State)

Los casos y su enseñanza tradicionalmente habían sido asociados a las escuelas de negocios y de Derecho, pero en los últimos años se han usado en, prácticamente, cualquier disciplina; mediante ellos, los participantes se ven en la necesidad de explorar cómo los problemas y los conocimientos aprendidos en clase interaccionan en situaciones auténticas, es decir, del mundo real. Como resultado, Penn State presenta una lista de casos de las siguientes disciplinas: Biología, Administración, Química, Lenguas Extranjeras, Geología, Historia, Ciencias Políticas, Relaciones Internacionales, Tecnología, Sociología, Nutrición, etc.

Tipos de casos

Para esta prestigiosa universidad no hay un tipo de caso sea mejor que otros, puesto que no hay un “tipo” que funcione para todos los temas o situaciones. Sin embargo, sí menciona que hay una “estructura básica” para un caso, la cual incluye:

- Un escenario.
- Una declaración del problema.
- Una tarea (un párrafo, una propuesta formal, etc.).

A continuación se adjunta la lista de las posibles variaciones a la estructura básica de casos que actualmente se usan en Penn State:

a) *Juego de Roles* es una manera en la que los participantes pueden expresar diferentes puntos de vista en el ambiente relativamente seguro del salón de clases.

b) *Los antecedentes* ofrecen una mirada o perspectiva en la que se acentúa la importancia de los efectos de las decisiones tomadas y del contexto.

c) *Webquest* es un formato de búsqueda, orientado a la tarea en la cual los participantes buscan, leen y analizan diferentes sitios web relacionados al tema o al problema, lo que ofrece fácil y rápido acceso a información importante, como lo son documentos oficiales, estadísticas, artículos relacionados con el tema, blogs, fotos, censos, gráficas, imágenes, videos, grabaciones, entrevistas, mapas, etc.

d) *Diagnóstico del problema*, también se le conoce como “caso complejo” en el cual los participantes deben hacer un diagnóstico o valoración del problema, lo que representa un trabajo complejo puesto que el problema está inmerso en una masa de datos, hasta cierto punto, irrelevantes, así como de distracciones y temas periféricos, lo que hace difícil distinguir entre “el problema” y todo lo que se relaciona con éste. Este tipo de casos resulta muy apropiado para mejorar las habilidades de análisis, pensamiento profundo y toma de decisiones.

e) *Acertijo*, en el cual se les asigna a los participantes una sección o sub-sección de un tema complejo y amplio (que puede ser trabajado en equipos o de forma individual), en el que serán responsables de investigarlo y dar cuenta de los resultados a los que los llevó su búsqueda al resto del grupo o de la clase.

f) *Un caso verdadero*, el material que se utiliza para un caso de esta naturaleza son los mismos eventos que están ocurriendo en el momento. Generalmente los casos se toman de los artículos de los periódicos. El instructor o docente presenta una serie de preguntas que propicien la reflexión y el pensamiento profundo. Cuando se usa este tipo de caso, los participantes pueden seguir la secuencia del evento. Un buen ejercicio puede ser el comparar soluciones hipotéticas con las soluciones reales que están siendo aplicadas o llevadas a cabo.

g) *Un caso verdadero con pausa*, consiste en un caso como el anterior, pero al que se le incorpora el juego de roles con pausas que sirven para predecir o sugerir lo que puede pasar. También se le conoce como “caso secuencial”.

h) *La creación de un caso* el cual es presentado por los participantes al grupo. Las ventajas de este caso es que el participante se involucra directamente, por lo tanto, el interés y la motivación presentes repercutan en su aprendizaje de una forma positiva; hay un incremento en la responsabilidad en investigar y contribuir con materiales de aprendizaje y una disminución en la “dependencia” del instructor que generalmente es quien presenta todo

el caso. Este tipo de caso puede ser usado como el ejercicio final de un curso que haya manejado el método de casos.

Sitio: <http://tlt.its.psu.edu/suggestions/cases/>

3.6.2 Universidad de California. El método de casos de Santa Bárbara

El método de enseñanza en la Universidad California en su campus de Santa Bárbara (USCB) se denomina “el método de casos”. Tiene muchas similitudes con el enfoque de la Universidad de Delaware⁸. Empezó a ser desarrollado en 1996, bajo la dirección de John Foran (Hale, 2005).

El tratamiento o el enfoque que caracteriza a la Universidad de Santa Bárbara es el de un caso bien desarrollado que incluye un resumen (*abstract*), el escenario, los personajes, el problema, bibliografía sobre el tema o problema, notas para el docente, preguntas para discutir y reflexionar.

El sitio cuenta con una veintena de casos que exploran y dan cuenta de distintas problemáticas sociales, económicas, culturales y educativas.

Sitio: <http://www.soc.ucsb.edu/projects/casemethod/intro.html>

3.5 Balance final

Después de haber presentado las aportaciones y el impacto de las TIC en la educación, no podemos negar la gran potencialidad que tienen las TIC para transformar los escenarios educativos tradicionales, aunque, como ya hemos comentado, la simple introducción de las TIC en las aulas no garantiza dicha transformación. No queremos dejar de insistir en que lo que realmente puede contribuir a explotar todo su potencial tecno-pedagógico es la consideración de tres aspectos fundamentales:

- a) La introducción de las TIC debe hacerse de la mano de una serie de medidas que actúen en eslabón, es decir, en unión de esfuerzos que incidan con un adecuado *e*-conocimiento, o bien, la alfabetización y competencia digital básica en el uso de las TIC por parte del profesorado y del alumnado.

⁸ Sin embargo, este último se centra más en el aprendizaje basado en problemas (ABP).

- b) Una cultura digital (*e-cultura*) digital óptima por parte de la institución o comunidad receptora, o sea, contar con la infraestructura tecnológica apropiada, centros de apoyo y asesoría, a lo que también se le ha denominado *e-madurez*.
- c) Una reflexión antes, durante y después de la introducción de las TIC al escenario escolar con el fin de hacer balances continuos que devengan en un mejor aprovechamiento de éstas.

En el capítulo anterior se planteó el método de casos como la metodología que confronta a los alumnos con situaciones complejas y problemáticas con el fin de que éstos reflexionen y analicen el problema desde varias posturas o perspectivas, para que por medio de la investigación amplíen sus conocimientos y, de manera colaborativa, lleguen a soluciones.

Ahora bien, todas las bondades del método de casos se ven beneficiadas exponencialmente con el uso de TIC. Retomando lo visto en este capítulo, el uso de las TIC brinda grandes ventajas, entre las cuales podemos mencionar: el acceso a todo tipo de información, comunicación inmediata (sincrónica y asincrónica), interactividad y colaboración, entre muchas otras.

Por lo tanto, está claro que las TIC aplicadas a la propuesta instruccional CBL la diversifica, la amplía y la enriquece a partir del uso de recursos multimedia, formas de tutoría, ayuda educativa, procesos de seguimiento y evaluación. La integración de las TIC al método de casos potencia los procesos de comunicación, interacción y construcción colaborativa del conocimiento.

Capítulo 4: Metodología

En este capítulo se abordará la metodología que se utilizó tanto el diseño del *e*-caso como para la validación que se hizo del mismo en la Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños.

4.1 Objetivo general

Diseñar y validar un caso de enseñanza en formato electrónico enfocado a promover la educación intercultural en alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar.

4.2 Objetivos particulares

- Elaborar un modelo de diseño tecnopedagógico para un caso de enseñanza en formato electrónico fundamentado en los enfoques experiencial y situado.
- Validar el modelo tecnopedagógico del *e*-caso diseñado con estudiantes de sexto semestre de la Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños (ENMJN).
- Recuperar evidencia respecto a si el *e*-caso contribuye a promover un enfoque de educación intercultural en la población meta (estudiantes de la ENMJN)

4.3 Pregunta eje

El *e*-caso diseñado, denominado *El caso de Juan, el niño triqui*, ¿brinda elementos que promueven la educación intercultural en las prácticas docentes de las alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar?

4.4 Contexto

México, un país de casi dos millones de km², es habitado por más de 107 millones de personas⁹ de los cuales, aproximadamente entre un 11%, son pertenecientes a grupos indígenas, dicha población es mayoritaria en numerosos municipios rurales, sobre todo en el sureste, y también se encuentra en zonas urbanas ya que, en busca de mejores oportunidades, cada vez un mayor número de indígenas migra a las grandes ciudades en busca de oportunidades (Stavenhagen, 2008).

⁹ Lo que la convierte en la nación hispanohablante más poblada del mundo

Esto no es nuevo, como sabemos, la historia de la ciudad de México ha estado dominada por las migraciones desde su fundación en el siglo XIV. En la época contemporánea, es a partir de la Segunda Guerra Mundial, como resultado de la política económica de industrialización por sustitución de importaciones, cuando se registra el más elevado ritmo de crecimiento demográfico, principalmente ocasionado por la inmigración de origen rural. No obstante, durante las últimas décadas del siglo XX, la ciudad de México experimentó importantes transformaciones socioeconómicas, políticas y ambientales, constituyéndose como una influencia determinante en las corrientes migratorias internas (Izazola, 2006). Siendo que, la ciudad de México y otras grandes ciudades del país, albergan al mayor número de indígenas procedentes de distintas comunidades (CONAPO, 2000).

Por tanto, es necesario considerar a la ciudad de México como un mosaico migratorio, en donde se combinan e interactúan una serie de condicionantes y determinaciones tanto a nivel individual como familiar y estructural. Ejemplo de esto es el asentamiento triqui en la calle de López núm. 23, en el Centro Histórico de la ciudad de México, casa de casi 500 personas –entre niños y adultos- en su mayoría provenientes de San Juan Copala y otros de Chicahuaxtla, Oaxaca.

Los triquis

Los triquis, denominación que se les da desde los tiempos prehispánicos a *Yi ni'nanj ni' in* (la gente de la lengua completa), son comunidades conocidas de modo genético como indígenas, provenientes de Oaxaca (Czarny, 2007). La región triqui ocupa la parte centro occidental del estado de Oaxaca en los límites con el estado de Guerrero. Se encuentra enclavada en la Mixteca Alta. Limita al Norte con el municipio Mixteco de Mixtepec; al Sur con la Constancia del Rosario, de población mestiza; al Este con el municipio mixteco de Santo Tomás Ocotepec y al Oeste colinda con localidades de Juxtlahuaca y del estado de Guerrero. La región se ubica en medio de tres pequeñas ciudades: Putla, Juxtlahuaca y Tlaxiaco. (Hernández Díaz, 1994).

Desde los años setenta, se ha venido dando la migración de las comunidades triquis a la ciudad de México, esto se debe, además de los factores económicos, a la marcada violencia que se vive en aquella región del país. Los triquis que migran presentan,

generalmente, una doble problemática, por un lado, se exilian hacia afuera; y, por otro, se “inxilian”, es decir, se refugian hacia adentro de sí mismos, colocándose en una situación de indeterminación por la no pertenencia o identificación con el lugar al que llegan, lo que les genera problemas de identidad y angustia (Magallón, 2008). En esta línea, estudios (Pérez Ruíz, 2002) sobre migrantes indígenas en la ciudad de México han demostrado que los triquis, en comparación con zapotecos y nahuas, mantienen la lengua indígena en un 95%.

Por su parte, Gabriela Czarny (2007) en su trabajo de investigación nos presenta temas comunes en la escolaridad de los indígenas presentes en el aula como son las dificultades que representaba el acceso a la lectoescritura en los primeros grados para niños cuya lengua materna es la indígena; el rechazo por parte de algunos maestros y alumnos considerados no indígenas hacia los que sí son reconocidos como tales; además de los desencuentros en la comunicación entre padres de niños indígenas y los maestros con respecto a los hábitos (vestimenta, alimentos, cuidados generales, etc.) que deberían tener según la óptica o punto de vista de los maestros.

La escuela no es ajena a la evidente diversidad que vivimos como nación; en el aula, la diversidad trae consigo problemáticas complejas. Es en este contexto que se desarrolló *El caso de Juan, el niño triqui*, el e- caso que, como ya se mencionó, se ubica en la dirección electrónica: <https://sites.google.com/site/ninotriqui/home> el cual, basado en un caso real y contextualizado en el nivel educativo preescolar, busca propiciar en los participantes, docentes de dicho nivel, una visión intercultural en el proceso educativo.

4.5 Trabajo de campo

El trabajo de campo abarcó principalmente tres fases:

a) *El estudio de carácter etnográfico* que inició con la visita al Jardín de Niños¹⁰ del centro de la Ciudad de México que, dada su cercanía con el mercado de La Ciudadela y con la calle de López núm. 23, se caracteriza por la afluencia de menores indígenas, los hijos de los artesanos que venden sus productos en dicho mercado. Así mismo, se visitó el mercado de *La Ciudadela*, los alrededores, etc. Este estudio permitió la construcción del escenario, la

¹⁰ Se trata de un Jardín de Niños de gobierno, es decir, público.

narrativa, los personajes y la delimitación de la situación problema, las cuestiones a analizar y los diversos elementos didácticos a integrar en el caso.

b) *El diseño del entorno virtual* que permitió la construcción del caso en formato electrónico. Dicho sitio electrónico fue construido durante el seminario de posgrado *Diseño y validación de casos de enseñanza apoyados por TIC*, durante el semestre 2010-1, impartido en la UNAM por la Dra. Frida Díaz Barriga Arceo y fue realizado en colaboración con la Mtra. Teresa Verónica Pérez García.

Como ya se mencionó en los capítulos 2 y 3, para el diseño del sitio web *El caso de Juan, el niño triqui* se tomaron en cuenta los principios que proponen autores como Coll, Mauri y Onrubia (2008), Díaz Barriga (2006) y Wasserman (2006), así como los modelos de diseño de casos de enseñanza alojados en los sitios de la Universidad de Pennsylvania y la Universidad de California en Santa Bárbara, que también presentan casos electrónicos.

c) *La validación* del caso de enseñanza *El caso de Juan, el niño triqui*, fue llevado a cabo con las alumnas del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), situada al sur de la ciudad de México, en el mes de abril de 2010. Dicha licenciatura tiene como objeto formar profesionales en Educación Preescolar que propicien el desarrollo del menor de seis años con base en las características que la diversidad étnica, social y cultural le requiere. Así mismo, un profesional en Educación Preescolar está facultado para coordinar el proceso educativo con niños que asisten a instituciones preescolares y para orientar a los padres de familia con respecto a su función educativa. Así pues, la ENMJN nace a partir del decreto de creación del 15 de octubre de 1947, en el cual se reconoce la necesidad de formar y capacitar al personal que atiende a los niños pequeños en los diversos centros educativos del nivel preescolar. En 1984, la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños es facultada para egresar profesionistas con el grado de Licenciatura en Educación Preescolar. Para la validación, de una población de 180 alumnas del sexto semestre repartidas en 6 salones, se tomó una muestra de 30 alumnas, es decir, 5 alumnas por cada salón. Las edades de dichas alumnas oscilan entre los 20-21 años de edad con un nivel socioeconómico medio.

4.5.1 Diseño y estructura del sitio web *El caso de Juan, el niño triqui*

La construcción del e-caso se hizo dentro de un sitio web utilizando las herramientas que brinda Google Sites. Se optó por el diseño de un entorno virtual, en tanto, como se ha venido mencionando, los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) representan una herramienta clave en el aprendizaje, puesto que posibilitan en el participante: la ubicuidad, el aprendizaje colaborativo, la investigación, la autoexpresión y la reflexión.

El acceso al sitio web es libre, es decir, está abierto a todo público; no hay cuotas, ni anuncios, no se necesita de contraseñas especiales: cualquier persona con conexión a Internet puede tener acceso a éste.

El caso de Juan, el niño triqui el cual se ubica en el espacio virtual: <https://sites.google.com/site/ninotriqui/home>, da cuenta de la problemática que vive uno de tantos niños indígenas migrantes: Juan, un niño triqui, que en la Ciudad de México, asiste a un Jardín de Niños donde sufre exclusión y discriminación por parte de la comunidad escolar.



Figura 1: Pantalla de portada del sitio

Índice del sitio (sitemap)

Éste da cuenta de la estructura del sitio web, esto es, de las partes y el orden en el que está constituido:

1. Bienvenida
2. Quiénes somos
3. El caso
 - Introducción
 - Escenario
 - Problema
 - Personajes
 - Juego de Roles
4. Guía didáctica
 - Introducción
 - Objetivos
 - Contenidos
 - Fuentes documentales
 - Metodología de Trabajo
5. Glosario
6. Material de Lectura
7. Links
8. Foro
9. Rúbrica de evaluación



Figura 2: Mapa del sitio web

El caso

El caso presenta una situación de lo que sucede en un aula de preescolar donde una educadora se enfrenta a la problemática de trabajar en un contexto multicultural, en el que se manifiestan actitudes de prejuicio, racismo y discriminación que la obligan a reflexionar y replantear su práctica docente para favorecer procesos educativos relevantes y significativos con sus pequeños alumnos. Se trata, pues, de un caso real, actual, vigente y relevante. Un caso que vincula el problema con la reflexión y la reflexión con la práctica. Un caso contextualizado en un entorno educativo específico orientado a propiciar una visión intercultural en el participante. El *e*-caso que se desarrolló en el presente trabajo, está dirigido a estudiantes de licenciatura en el área de educación, y en específico, en el nivel preescolar. Va encaminado a dar cuenta de la problemática de Juan, un personaje hipotético que, sin embargo, representa de manera fidedigna y realista lo que está sucediendo a mayor escala con los menores indígenas que ingresan a las escuelas urbanas. La finalidad perseguida consiste en lograr una mayor comprensión de dicha problemática en los docentes y en otras audiencias (directivos, padres, escolares), para que se genere la reflexión suficiente que resulte en la producción de propuestas razonadas y soluciones

educativas viables que permitan la inclusión de las minorías en un contexto educativo globalizado bajo los principios de la interculturalidad expresados antes.

The screenshot shows a web page with a navigation menu on the left. The menu includes sections like 'El caso de Juan, el niño triqui', 'Bienvenidos', 'Quiénes somos', 'El caso', 'Guía didáctica', 'Glosario', 'Material de lectura', 'Links', 'Foro', 'Rúbrica de evaluación', and 'Sitemap'. The main content area is titled '3. El caso' and features a photograph of three children. Below the photo is a red bar with the text 'Dirigido a alumnos de las licenciaturas:'. Underneath this bar is a bulleted list: 'Educación preescolar.' and 'Educación primaria.'. To the right of the photo, there is a text block: 'El caso está dividido en subpartados para facilitar a los usuarios su análisis y reflexión.' Below this text is a green bar with the word 'Objetivos' in blue. Further down is another text block: 'Crear conciencia intercultural con el fin de dar paso a un sistema educativo basado en lo intercultural, que incorpore relaciones de mutuo conocimiento y respeto entre la población indígena y la no indígena; es necesario crear modelos de atención basados en las relaciones interculturales, que incluyan materiales didácticos acordes con la diversidad cultural y capacitación de los agentes educadores en esta concepción.' Below this is another text block: 'Comprender que las transformaciones sociales y culturales de nuestro país inciden en la vida cotidiana de los niños, y reconozcan los desafíos pedagógicos que enfrenta la educación preescolar ante dichas transformaciones.' At the bottom of the page is a green bar with the word 'Justificación' in blue.

Figura 3: Pantalla del caso del sitio web.

Problema

Irwin y Juan son compañeros de banca. Irwin siempre lleva los materiales que les pide la maestra para trabajar, sus papás asisten a las juntas, cooperan con las actividades escolares y desde el principio dieron la aportación voluntaria de cien pesos. Juan es un niño triqui, el español es su segunda lengua, no lleva los materiales, sus papás no asisten a las juntas ni han dado la cooperación voluntaria que pide la escuela.

La maestra les pide que saquen su material –plastilina- que les había pedido hace unos días para trabajar con ésta. Como de costumbre, Juan no lleva el material solicitado; Irwin sí. La maestra le pide a Irwin que comparta la plastilina con Juan, pero en esta ocasión Irwin se niega; la maestra insiste, Irwin se violenta e insulta a Juan haciendo uso de palabras altisonantes; Juan responde a esa violencia y acaban a golpes en el suelo. La maestra los separa y al separarlos el salón se divide en dos bandos: los niños indígenas se ponen de lado de Juan y los no indígenas del lado de Irwin.

A partir de este incidente los niños no han querido relacionarse, mucho menos trabajar juntos y han empezado a ponerse apodos o motes despectivos. La maestra se encuentra desconcertada, no sabe de qué manera puede restablecer las reglas de convivencia que sabe que tendrán una repercusión negativa en el aprovechamiento escolar de los niños. Duda entre convocar a una junta con los padres de familia y exponerles la situación o manejarlo sola.

The screenshot shows a website interface with a blue header. The main title is "El caso de Juan, el niño triqui" in green and red text. A search bar is located in the top right corner. On the left side, there is a navigation menu with the following items: "El caso de Juan, el niño triqui", "1. Bienvenidos", "2. Quiénes somos", "3. El caso" (expanded), "4. Guía didáctica", "5. Glosario", "6. Material de lectura", "7. Links", "8. Foro", "9. Rúbrica de evaluación", and "Sitemap". The "3. El caso" section is further divided into "1. Introducción", "2. Escenario", "3. Problema" (selected), "4. Personajes", and "5. Juego de Roles". The main content area displays the "3. Problema" section, which contains three paragraphs of text. The footer includes a "004044 Número de visitas" counter, a "Acceder" button, and several links: "Actividad reciente del sitio", "Condiciones", "Informar de abusos", "Imprimir página", and "Tecnología de Google Sites".

Figura 4: Pantalla del problema > caso.

Personajes

Familia López: la familia de Juan

Los papás de Juan son artesanos, confeccionan ropa: blusas bordadas, tejen suéteres. Buscando mejores oportunidades de vida salieron de su natal San Juan Copala hacia la ciudad de México en el 2004; desde su arribo a la capital se encontraron con muchas dificultades puesto que no hablaban nada de español, no conocían la ciudad y eran –siguen siendo- analfabetas; hoy, cinco años después, hablan un español básico que sólo usan para hacer tratos comerciales. Viven y trabajan en el mercado de artesanías de *La Ciudadela*; un tío, don Cristóforo, los invitó a compartir un cuarto de 20 mts² con él; en ese entonces, sólo

eran ellos y Juan -que era un bebé-, pero hoy la familia ha crecido: tienen cinco hijos, a Juan, le siguen tres niñas y acaba de nacer un bebé varón que absorbe toda la atención de la madre. Así como ha crecido la familia, también los problemas han aumentado: don Cristóforo no trabaja, consume alcohol regularmente, pasa la mayor parte del tiempo dormido y sin ganas de trabajar. Ganan un promedio de cuatrocientos pesos a la semana y el dinero no les alcanza. Con muchos trabajos, habían conseguido ahorrar trescientos pesos para comprar una estufita, pues sólo tienen una parrilla con un solo quemador, pero don Cristóforo encontró el dinero y lo gastó en alcohol. En su casa no hay refrigerador, ni televisión; no tienen radio y todos duermen en un petate en el piso.

Integrantes:

- *Cristóforo López.*- es tío del papá de Juan, tiene 59 años, llegó al Distrito Federal en 1982, acompañado de su esposa y de sus cuatro hijos; durante más de veinte años trabajó como artesano en el mercado de La Ciudadela al lado de su mujer y de sus hijos; desafortunadamente, su mujer murió hace dos años de cáncer cérvico-uterino, el cual la hizo sufrir muchísimo y sus hijos se han ido yendo de a poco, algunos, ya casados, se mudaron al edificio de López núm. 23, dejándolo solo; desde entonces su consumo de alcohol se ha incrementado.
- *Graciano López.*- es el papá de Juan, tiene 23 años, trabaja todo el día haciendo artesanías y vendiéndolas. Quisiera poder ofrecerle a su familia una mejor vida; se da cuenta que su mujer, Antonia, trabaja mucho y pese a sus esfuerzos no consiguen mejorar, cosa que lo entristece y decepciona mucho, ocasionando que a veces ingiera alcohol con su tío Cristóforo.
- *Antonia López.*- mamá de Juan, tiene 20 años. No le alcanza el tiempo, se divide entre la elaboración y venta de las artesanías, sus quehaceres domésticos y el cuidado de su bebé de dos meses. Delega muchas tareas en Juan, por ser el mayor, se apoya mucho en él y casi no le presta atención. Cuando Juan le dice que hay junta de padres de familia en el Jardín de Niños nunca asiste porque no entiende bien de lo que hablan y generalmente sólo los mandan llamar para pedirles dinero o para que participen en determinada festividad, pero ella no tiene dinero ni tiempo, por eso es que no asiste.

- *Juan.*- tiene 5 años, recién ha empezado a ir a la escuela, y éste ha sido su primer contacto con el español, puesto que casi no se comunica, no tiene muchos amigos, le cuesta trabajo socializar y entender a la maestra. La maestra le exige -igual que a los demás- que cumpla con el material, pero él se da cuenta que sus papás no pueden comprarle lo que la maestra pide, esto, aunado a su problemática familiar lo tiene muy tenso, por las noches tarda mucho en dormir, se le pasan las horas y no puede conciliar el sueño.

Familia Balbuena: la familia de Irwin

La familia de Irwin vive en un departamento de 52 mts² ubicado en dos cuerdas de donde se localiza el Jardín de Niños. Aunque no tienen problemas económicos graves, ya que como comerciantes perciben ingresos superiores al promedio de la población asalariada, enfrentan otros problemas debido a su bajo capital cultural, que se traduce en intolerancia y uso de estereotipos hacia la población indígena, ya que los consideran inferiores respecto al resto de la población. Últimamente, los papás de Irwin se pelean mucho, discuten por cualquier cosa y generalmente hablan mal de los indígenas que habitan en la zona y que asisten al Jardín de Niños.

Integrantes:

Alberto Balbuena.- Tiene 30 años, terminó la secundaria, es comerciante, trabaja todo el día en un local de la *Plaza Meave* donde vende ropa. Es el sostén de la familia. No puede salir a pasear los fines de semana con su familia, pues son los días en que tiene más ventas. No le gusta que en el Jardín de Niños donde asiste su hijo, permitan la entrada a niños indígenas.

Isabel Balbuena.- Tiene 26 años, es ama de casa, está dedicada a sus hijos: Natalia, una niña de siete años e Irwin de cinco; por problemas económicos y familiares no pudo terminar la secundaria y se lamenta de no haber podido continuar con sus estudios, no quiere que sus hijos pasen por esa misma situación, por tal motivo participa en todas las actividades de sus hijos y cumple con lo que se le pide. No le parece justo que los niños indígenas no lleven material ni cumplan con la cuota voluntaria de la escuela.

A causa de la indiscreción de una vecina, se acaba de enterar que su esposo sale con otra mujer. Por este motivo discute todas las noches con su esposo por cualquier cosa, él para tranquilizarla le da más dinero y regalos para ella y los niños.

Irwin Balbuena.- Tiene 5 años, se encuentra ante un dilema: por un lado, su maestra lo incita a compartir y convivir con sus compañeros, enfatizándole que “todos somos iguales” y, por otro lado, el niño ha escuchado las quejas y discusiones que sus padres tienen alrededor del incumplimiento de la comunidad triqui. Como cualquier niño inteligente, percibe la tensión que se vive en su casa; además, ya van dos veces que encuentra a su mamá llorando mientras está lavando los platos y ha escuchado los gritos de sus padres mientras discuten. Irwin culpa a los indígenas de los problemas de sus papás.

Maestra Lupita.- Tiene 36 años, es Licenciada en Educación Preescolar y cuenta con once años de experiencia docente. Es viuda desde hace dos años y no recibe pensión, puesto que su esposo era trabajador independiente; vive en un departamento de interés social (FOVISSSTE) en Ecatepec, Estado de México. Viuda y con dos hijos adolescentes, tiene que trabajar dos turnos para que le alcance, uno de sus hijos –el mayor- quiere dejar de estudiar la preparatoria y dedicarse a trabajar para ayudarla con los gastos de la casa.

En cuanto a su trabajo, acaba de ser transferida al Jardín de Niños y se siente muy angustiada pues no sabe cómo manejar la diversidad que se vive en su salón de clases, desconoce cómo hacer para incluir a los padres indígenas en las actividades escolares. Además, los tiempos de traslado de su casa al trabajo y del trabajo a su casa, a veces le ocupan hasta 6 horas diarias, no tiene mucho tiempo ni ganas de preparar sus clases con anticipación, pues la mayor parte del tiempo la absorben sus problemas familiares y económicos.

Buscar en este sitio

El caso de Juan, el niño triqui

El caso de Juan, el niño triqui.

1. Bienvenidos
2. Quiénes somos
3. El caso
 1. Introducción
 2. Escenario
 3. Problema
 4. Personajes
 5. Juego de Roles
4. Guía didáctica
 1. Introducción
 2. Objetivos
 3. Contenidos
 4. Fuentes documentales
 5. Metodología de trabajo
5. Glosario
6. Material de lectura
7. Links
8. Foro
9. Rúbrica de evaluación
- Sitemap

004022

Número de visitas

3. El caso >

4. Personajes

Familia López: la familia de Juan.

Los papás de Juan son artesanos, confeccionan ropa; blusas bordadas, tejen suéteres. Buscando mejores oportunidades de vida salieron de su natal San Juan Copala hacia la ciudad de México en el 2004; desde su arribo a la capital se encontraron con muchas dificultades puesto que no hablaban nada de español, no conocían la ciudad y eran -siguen siendo- analfabetas; hoy, cinco años después, hablan un español básico que sólo usan para hacer tratos comerciales. Viven y trabajan en el mercado de artesanías de La Ciudadela; un tío, don Cristóforo, los invitó a compartir un cuarto de 20 m² con él; en ese entonces, sólo eran ellos y Juan -que era un bebé-, pero hoy la familia ha crecido: tienen cinco hijos, a Juan, le siguen tres niñas y acaba de nacer un bebé varón que absorbe toda la atención de la madre. Así como ha crecido la familia, también los problemas han aumentado: don Cristóforo tiene cuatro años sin trabajar y consume alcohol regularmente, pasa la mayor parte del tiempo dormido y sin ganas de trabajar. Ganan un promedio de cuatrocientos pesos a la semana y el dinero no les alcanza. Con muchos trabajos, habían conseguido ahorrar trescientos pesos para comprar una estufita, pues sólo tienen una parrilla con un solo quemador, pero don Cristóforo encontró el dinero y se lo gastó en alcohol. En su casa no hay refrigerador, ni televisión; no tienen radio y todos duermen en un petate en el piso.



Figura 5: Pantalla de personajes > caso.

Juego de Roles

En esta actividad los participantes escenificarán *El caso de Juan, el niño triqui*, es decir, representarán el papel de uno de los personajes con la finalidad de sensibilizarlos y acercarlos a la reflexión. Es importante que los participantes intercambien los papeles con el objeto de que tengan diferentes perspectivas de la problemática. También deberán considerar los siguientes puntos:

- Escenario o lugar en el que se da la problemática.
- Personajes (cómo son, en qué momento participan, qué hacen y qué dicen)
- Conflicto o situación en la que participan los personajes.

Una vez que se haya presentado la escenificación al grupo, los participantes deberán responder las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuál es tu opinión sobre las situaciones presentadas?
- b) ¿Cómo te sentirías si fueras víctima de estos sucesos?
- c) ¿Qué puede hacer tu personaje para ser más incluyente?
- d) ¿Qué cambios tendría que hacer tu personaje para no discriminar?
- e) ¿Qué podría hacer tu personaje para ayudar a los otros personajes?

- f) Como miembro de la sociedad, ¿qué harías para que esta problemática no se siga presentando?
- g) Como maestro, ¿cómo contribuirías para que no persista este tipo de actitudes en el aula o en la escuela?
- h) Como director, ¿cómo contribuirías para que no persistan este tipo de actitudes en la escuela?
- i) Como asesor técnico, ¿cómo contribuirías para que no persista este tipo de actitudes en la zona escolar?

The screenshot shows a web page with the following elements:

- Header:** "El caso de Juan, el niño triqui" in a green and red font. A search bar with the text "Buscar en este sitio" is on the right.
- Left Navigation Menu:**
 - El caso de Juan, el niño triqui.
 - 1. Bienvenidos
 - 2. Quiénes somos
 - 3. El caso
 - 1. Introducción
 - 2. Escenario
 - 3. Problema
 - 4. Personajes
 - 5. Juego de Roles
 - 4. Guía didáctica
 - 1. Introducción
 - 2. Objetivos
 - 3. Contenidos
 - 4. Fuentes documentales
 - 5. Metodología de trabajo
 - 5. Glosario
 - 6. Material de lectura
 - 7. Links
 - 8. Foro
 - 9. Rúbrica de evaluación
 - Sitemap
- Main Content Area:**
 - 3. El caso >
 - 5. Juego de Roles**
 - Text: "En esta actividad los participantes escenificarán *El caso de Juan, el niño triqui*, es decir, representarán el papel de uno de los personajes con la finalidad de sensibilizarlos y acercarlos a la reflexión. Es importante que los participantes intercambien los papeles con el objeto de que tengan diferentes perspectivas de la problemática. También deberán considerar los siguientes puntos:"
 - List of points:
 - Escenario o lugar en el que se da la problemática.
 - Personajes (cómo son, en qué momento participan, qué hacen y qué dicen)
 - Conflicto o situación en la que participan los personajes.
 - Text: "Una vez que se haya presentado la escenificación al grupo, los participantes deberán responder las siguientes preguntas:"
 - List of questions:
 - a) ¿Cuál es tu opinión sobre las situaciones presentadas?
 - b) ¿Cómo te sentirías si fueras víctima de estos sucesos?
 - c) ¿Qué puede hacer tu personaje para ser más incluyente?
 - d) ¿Qué cambios tendría que hacer tu personaje para no discriminar?
 - e) ¿Qué podría hacer tu personaje para ayudar a los otros personajes?
 - f) Como miembro de la sociedad, ¿qué harías para que esta problemática no se siga presentando?
 - g) Como maestro, ¿cómo contribuirías para que no persista este tipo de actitudes en el aula o en la escuela?
 - h) Como director, ¿cómo contribuirías para que no persistan este tipo de actitudes en la escuela?
 - i) Como asesor técnico, ¿cómo contribuirías para que no persista este tipo de actitudes en la zona escolar?
- Footer:** "003992 Número de visitas" with a small globe icon.

Figura 6: Pantalla del juego de roles > caso.

4.5.2 Validación del caso

Como ya se mencionó, la validación del caso fue realizada en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), situada en la colonia Guadalupe Inn, en abril de 2010, con 30 alumnas del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Recopilación de la información

Se usaron como instrumentos de autorreporte dos cuestionarios¹¹. Antes de la presentación del caso, se aplicó a las participantes el *Cuestionario 1* o pretest el día 26 de abril de 2010, el cual contiene 13 preguntas, de las cuales 9 son preguntas cerradas y 4 son preguntas abiertas. Después de la presentación del caso, se aplicó el *Cuestionario 2* o posttest el día 27 de abril de 2010, el cual contiene 10 preguntas, de las cuales 6 son preguntas cerradas y 4 son preguntas abiertas. La aplicación de dichos instrumentos se hizo con la finalidad de conocer lo que las participantes entendían por educación intercultural y otros conceptos relativos, antes y después de la presentación del caso.

Los resultados de dichos cuestionarios y su interpretación se mostrarán en el siguiente capítulo.

Guía de Actividades

La *Guía de Actividades*¹² es una secuencia didáctica que se elaboró específicamente para la validación en la Escuela Nacional para Maestra de Jardín de Niños (ENMJN) con el fin de darle coherencia y fluidez a las actividades que se proponen en la *Guía Didáctica*¹³ del sitio y que, por lo tanto, no aparece en sitio web.

La *Guía de Actividades* está diseñada para dos sesiones, la primer sesión de tres horas y la segunda sesión de una hora, es decir, para un total de cuatro horas, o bien, 240 minutos. Así mismo, contempla cuatro rubros: las actividades a realizar, los materiales que se necesitan para su realización, el tiempo real (t.r.) en el que se piensa realizar la actividad, marcado en minutos, y el tiempo acumulado (t.a.) , es decir, la suma del tiempo real, también marcado en minutos.

Guía Didáctica

La *Guía Didáctica*¹⁴ es una herramienta o recurso puesta a disposición de los participantes del e-caso (docentes o alumnos) cuyo fin es el de promover la interacción en el aula y propiciar la participación reflexiva y colaborativa entre los alumnos mediante la realización

¹¹ Ver anexo 1 y anexo 2

¹² Ver anexo 3

¹³ Ver anexo 4

¹⁴ Ver anexo 4.

de actividades de aprendizaje que promuevan la discusión, el planteamiento de preguntas auténticas y la búsqueda de respuestas, el análisis y la solución de problemas.

Cuenta con una introducción, en la cual se dan los lineamientos generales para la consecución de la Guía en sí; objetivos, o bien, los propósitos que pretende cumplir la realización de la guía en los participantes; los contenidos, o las líneas temáticas a las que se hace referencia; las fuentes documentales, es decir, las referencias bibliográficas, mesográficas y multimedia pertinentes al tema; y la metodología de trabajo, que marca una secuencia de actividades, textos, datos y preguntas para reflexionar en lo individual, y discutir en parejas y en plenaria.

4. Guía didáctica

La Guía didáctica no pretende ser un documento normativo del trabajo docente, sino un recurso que pueda enriquecer sus experiencias y saberes. Se pretende que a través de *El caso de Juan, el niño triqui*, se pueda cumplir con los siguientes propósitos educativos:

- 📖 Promover la interacción en el aula y propiciar la participación reflexiva y colaborativa entre los alumnos.
- 📖 Establecer estrategias claras de vinculación con la comunidad escolar.
- 📖 Incorporar el enfoque intercultural en los contenidos, discurso y diseño de actividades.
- 📖 Fomentar discusiones en el aula que impliquen razonamientos complejos.
- 📖 Llevar a cabo actividades de aprendizaje que promuevan la discusión, el planteamiento de preguntas auténticas y la búsqueda de respuestas, el análisis y solución de problemas, así como la elaboración de productos culturales.

Figura 7: Pantalla de la Guía Didáctica del sitio.

Capítulo 5: Resultados

En este capítulo se presentan las respuestas obtenidas por medio de la aplicación de los instrumentos así como también las respuestas que dieron las alumnas a las preguntas que respondieron durante la realización de la *Guía de Didáctica*¹⁵ y que quedaron registradas en archivo electrónico.

5.1 Las preconcepciones

Es un hecho que todas las personas tenemos concepciones o preconcepciones de las cosas, las cuales, muchas veces, carecen de fundamentos, es decir, se basan más en meras suposiciones u opiniones. Y no es que esto esté mal, el problema es cuando nos quedamos ahí y no buscamos más información, cuando lejos del conocimiento y el análisis, basamos nuestros juicios y nuestras acciones en estas preconcepciones.

A continuación se presentan las respuestas obtenidas en el *Cuestionario 1* contestado el 26 de abril de 2010 por las alumnas del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), éstas dan cuenta de las ideas –previas a la presentación del e-caso- de las participantes sobre ciertos temas y conceptos.

1. Durante el transcurso de su vida, ¿ha convivido con personas de alguna comunidad indígena?

Respuesta	Número de respuestas	Porcentaje
a) Sí, con otros estudiantes	2	6.66%
b) Sí, con una familia	3	10%
c) Sí, con una persona mayor	1	3.33%
d) No	24	80%

¹⁵ Ver Anexo 4.

Durante el transcurso de su vida, ¿ha convivido con personas de alguna comunidad indígena?



Es de llamar la atención que de las 30 participantes, sólo 6 han convivido con personas pertenecientes a grupos indígenas, es decir, sólo el 20% de nuestra muestra conoce “algo” de lo que los grupos indígenas tienen para ofrecernos. Nos encontramos, pues, con un desconocimiento del *Otro* de un 80%. Ese desconocimiento, ese no saber, es el que se traduce en estereotipos, exclusión y discriminación.

Por otro lado, las 6 participantes que sí han convivido con grupos indígenas se refieren a esta convivencia como una experiencia buena, positiva y enriquecedora.

Las respuestas planteadas por las estudiantes que dan cuenta de las anteriores categorías, son las siguientes:

(Sí, con una familia) *Mi experiencia fue en Xochistlahuaca, Guerrero, en donde asistí por motivo del aniversario de una estación de radio, Ñonda (la palabra del agua), en esta comunidad se nos brindó hospedaje y comida, y las familias fueron muy hospitalarias y amables (ENMJNC14007)¹⁶.*

(Sí, con otros estudiantes) *Ha sido una experiencia que me ha permitido adquirir nuevos conocimientos e intercambio de ellos con nuestros iguales, en lo personal la valoro como buena (ENMJNC14018).*

¹⁶Este código, como los demás códigos, alude a una clasificación hecha por la autora para ordenar la información recibida. ENMJNC14007 significa: Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños, Cuestionario 1, pregunta 4, folio 007.

(Sí, con una familia) *En alguna ocasión al estar de vacaciones en Chiapas nos quedamos durante una semana con los lacandones, durmiendo, comiendo y haciendo actividades de su costumbre. Fue una experiencia maravillosa* (ENMJNC14019).

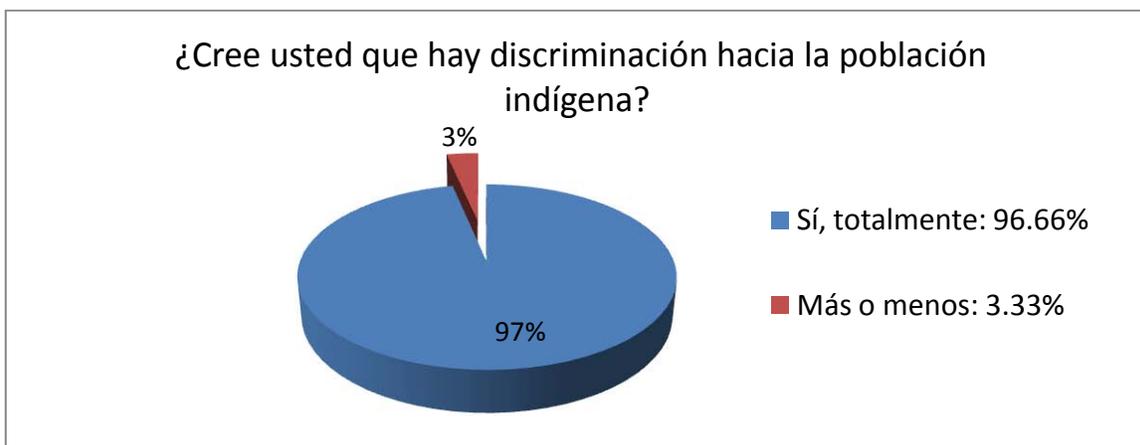
(Sí, con una persona mayor) *Es muy grato el conocer las tradiciones de otra cultura, te ayuda a valorar y a reconocerte a ti y a los demás como parte de una misma nación* (ENMJNC14021).

(Sí, con otros estudiantes) *Me parece que la experiencia dejó mucho a mi persona, pues aprendí mucho de ellos* (ENMJNC14027).

(Sí, con una familia) *Fue realmente enriquecedor para mí conocer y entender su cultura, vivir y escuchar las historias que relatan y admirar cómo salen adelante día a día* (ENMJNC14028).

2. ¿Cree usted que hay discriminación hacia la población indígena?

Respuesta	Número de respuestas	Porcentaje
a) Sí, totalmente	29	96.66%
b) Más o menos	1	3.33%
c) No, en lo absoluto	0	



Aun antes de la presentación de *El caso de Juan, el niño triqui*, 29 participantes, es decir, el 96%, coincidieron en que, desafortunadamente, en nuestro país se discrimina de manera “total” a la población indígena.

3. ¿Qué grado de responsabilidad tienen los grupos indígenas en las situaciones de discriminación?

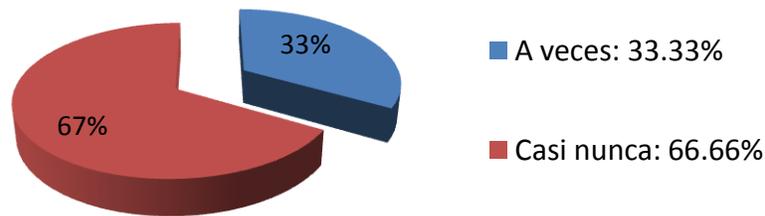
Respuesta	Número de respuestas	Porcentaje
a) No tienen la culpa	25	83.33%
b) En algunos casos provocan esas situaciones	4	13.33%
c) Su actitud es la causa de la discriminación que viven	1	3.33%



4. La imagen que ofrecen los medios de comunicación sobre las personas indígenas, ¿cree que corresponde con la realidad?

Respuesta	Número de respuestas	Porcentaje
a) Siempre	0	
b) A veces	10	33.33%
c) Casi nunca	20	66.66%

La imagen que ofrecen los medios de comunicación sobre las personas indígenas, ¿cree que corresponde con la realidad?



Ante la discriminación que viven los grupos indígenas en nuestro país, el 83.33% de las participantes reportó que estos grupos no tienen culpa en ello; el 13.33% manifestó que en algunos casos ellos provocan situaciones de discriminación y sólo una participante manifestó que la actitud de los grupos indígenas es la causa de la discriminación en la que viven. Sin embargo, como se vio en los resultados de la pregunta 1, el 80% reportó que no ha convivido directamente con los grupos indígenas, por lo que esta respuesta está basada en lo que las participantes “suponen” que ocurre; así mismo, el 66% comenta que la imagen que ofrecen los medios de comunicación no corresponde con la realidad, por lo que ellas mismas señalan que la imagen que tenemos de los grupos indígenas es falsa.

5. ¿Cuál es su opinión sobre la situación real de la minoría indígena dentro de la escuela respecto a la discriminación?

Respuesta	Número de respuestas	Porcentaje
a) Es un problema que siempre ha existido y no tiene solución	0	
b) Es un problema que se solucionaría si todos pusiéramos de nuestra parte	29	96.66%
a) Es una situación menos grave de lo que se dice	1	3.33%

¿Cuál es su opinión sobre la situación real de la minoría indígena dentro de la escuela respecto a al discriminación?

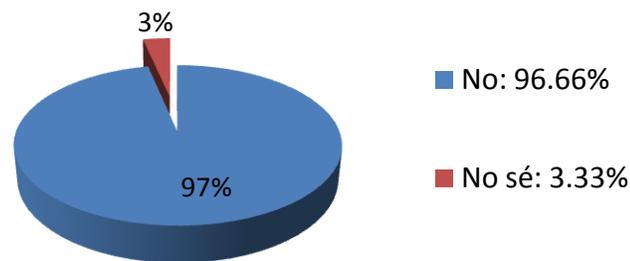


Es un hecho que en México se discrimina a los grupos indígenas, lo que resulta interesante y para destacar es que 29 participantes, el 96.6%, lo ve como un problema *con solución* y un elemento decisivo en la solución de un problema o situación, es creer que, efectivamente, tiene solución, que las cosas pueden cambiar.

6. ¿Considera que los niños indígenas deben estudiar en escuelas especiales (donde sólo asistan indígenas)?

Respuesta	Número de respuestas	Porcentaje
a) Sí	0	
b) No	29	96.66%
c) No sé	1	3.33%

¿Considera que los niños indígenas deben estudiar en escuelas especiales (donde sólo asistan indígenas)?



El 96.66% de las participantes se promulgó en contra de escuelas “exclusivas” para grupos indígenas, lo cual es un dato alentador y positivo, ya que para dar paso a la educación intercultural es necesaria la no segregación, la no exclusión. La diversidad nos enriquece; crear escuelas para “grupos especiales” no beneficia a nadie, la idea es aprender a convivir y enriquecernos con la interacción que se da en contextos multiculturales.

7. ¿Considera que los docentes que se enfrentan a un grupo multicultural necesitan una preparación especial?

Respuesta	Número de respuestas	Porcentaje
a) Sí	22	73.33%
b) No	6	20%
c) No sé	2	6.66%



Esta pregunta resulta un poco capciosa. A continuación se presenta el comentario de una de las participantes que hace una observación muy interesante al respecto:

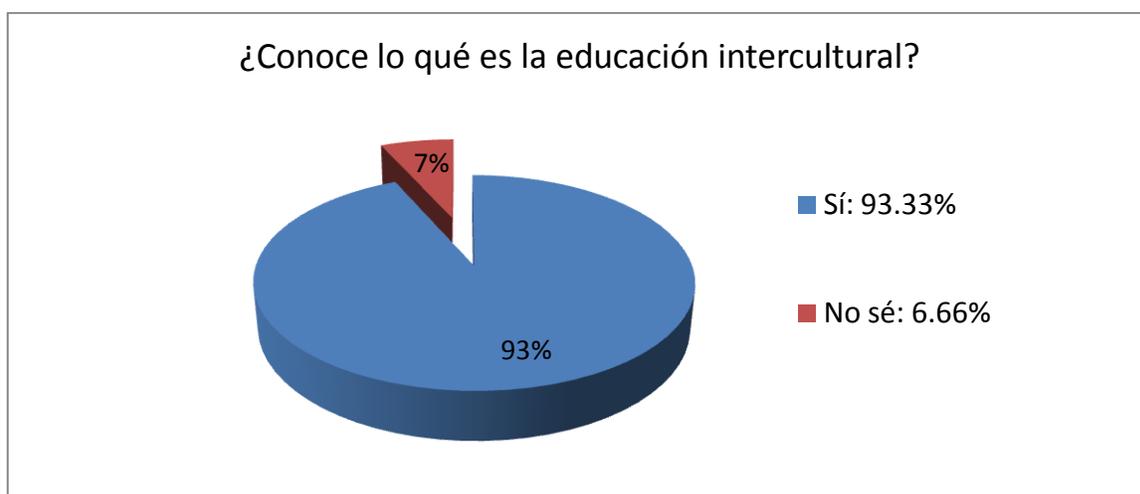
Todos los grupos son multiculturales, trabajamos con la diversidad siempre (ENMJNC114030).

Es cierto, pensar que sólo “ciertos grupos” son multiculturales es un error, vivimos en la diversidad. Por lo tanto, cualquier docente -cualquier persona- debe estar consciente

de esta situación y entender la educación intercultural como una educación para la vida, incluso como una forma de vida.

8. ¿Conoce lo qué es educación intercultural?

Respuesta	Número de respuestas	Porcentaje
a) Sí	28	93.33%
b) No	0	
c) No sé	2	6.66%



Cabe destacar que aunque 28 participantes dijeron “conocer” lo que es la educación intercultural, sólo 16 participantes plasmaron de manera más o menos clara el concepto de interculturalidad. Resulta interesante y es de hacer notar que muchas confunden “interculturalidad” por “multiculturalidad” o “diversidad cultural”. Así como también, se cree que la educación intercultural es la que se brinda, o se debe brindar, exclusivamente a grupos indígenas.

A continuación se presentan algunas de las respuestas que dan cuenta de esto:

Un grupo que se conforma de distintas culturas (ENMJNC116001).

Según yo, es la diversidad que existe dentro del aula, basada en diferentes culturas (tradiciones y costumbres) (ENMJNC116003).

Es la forma en que las alumnas de diversas culturas interactúan (ENMJNC116007).

La concibo como la forma de vida que tenemos como son las costumbres, tradiciones, conocimientos que nos hacen ser una cultura en específico, o sea, en conjunto con otras personas hacemos un intercambio cultural (ENMJNC116015).

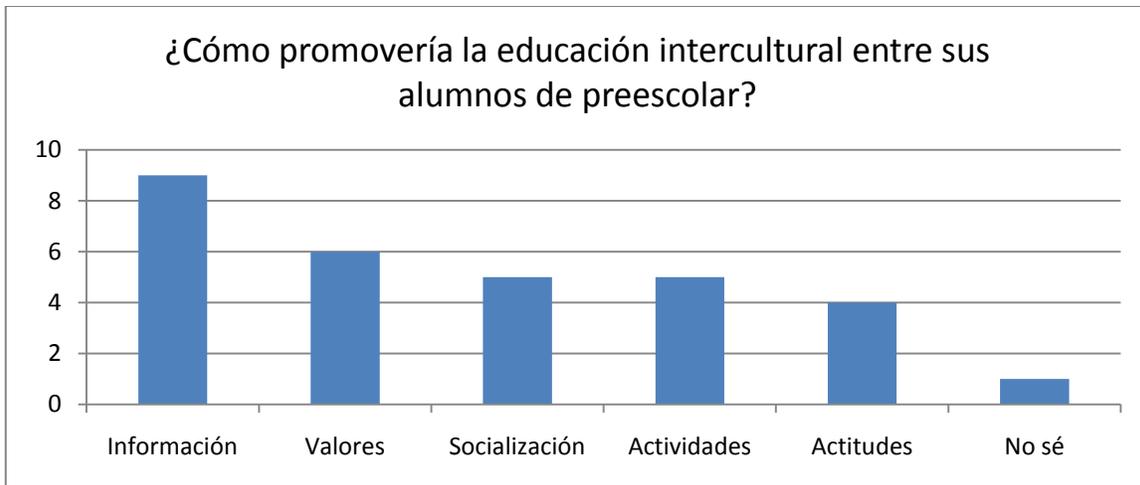
Es la educación que se imparte a los niños que tienen una cultura, costumbres y tradiciones diferentes a los demás (ENMJNC116017).

Una diversidad de ideas costumbres, religiones dentro de un contexto con las mismas oportunidades bajo el concepto de igualdad y respeto (ENMJNC116024).

Como la concentración de diferentes culturas, creencias, costumbres y/o tradiciones que comparten un lugar en este caso (ENMJNC116030).

9. ¿Cómo promovería la educación intercultural entre sus alumnos de preescolar?

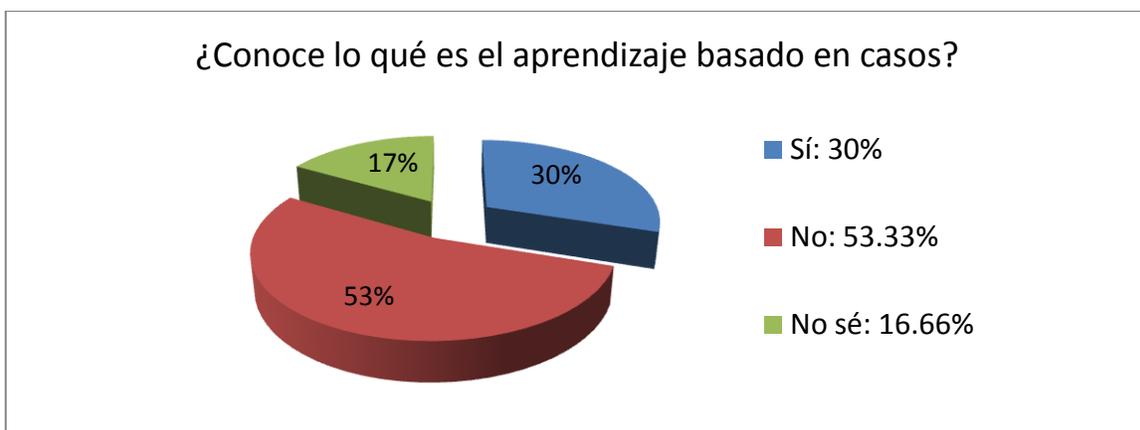
Respuesta	Número de respuestas	Porcentaje
Por medio de información	9	30%
Por medio de valores	6	20%
Por medio de la socialización, interacción, diálogo	5	16.66%
Por medio de actividades	5	16.66%
Por medio de actitudes	4	13.33%
No sé	1	3.33%



Las participantes, de manera abierta, señalaron la forma en la que se puede promover la educación intercultural a nivel preescolar. El 30%, el porcentaje más alto, se propuso por dar información, le sigue con un 20% la educación cívica-ética (valores) y con un 16.6% la socialización y las actividades. Lo que da cuenta que la información, el conocimiento del otro, da la pauta para la valoración, aceptación y respeto: el conocimiento del *Otro* nos acerca a él.

10. ¿Conoce lo qué es el aprendizaje basado en casos?

Respuesta	Número de respuestas	Porcentaje
a) Sí	9	30%
b) No	16	53.33%
c) No sé	5	16.66%



11. En caso afirmativo, ¿qué opinión tiene de éste y en qué consiste?

Sólo 9 participantes, el 30%, dijeron saber lo que era el aprendizaje basado en casos, sin embargo, de éstas, 7 tienen una idea vaga y hasta confusa de lo que es el aprendizaje basado en casos y 2 lo confundieron con “el seguimiento de caso”. A continuación se presentan algunas respuestas que dan cuenta de esto:

Los casos te permiten mirar una parte de la realidad, sin embargo, se necesita para realizar un análisis, elementos que en muchos casos se omiten o quedan de lado lo que propicia los juicios de valores o estereotipos (ENMJNC118011).

De esto se aprende mucho porque consiste en llevar un seguimiento de un caso de algún niño con una necesidad en específico, se observa por algún tiempo, se realizan entrevistas, todo lo que consideremos necesario, se refuerza con teoría y se obtiene un diagnóstico (ENMJNC118006).

5.2 El desarrollo

Una vez aplicado el *Cuestionario 1*, se hizo la presentación del e-caso en sí. Como se ha señalado, se trabajó la *Guía Didáctica* que propone el sitio web de acuerdo a la planeación establecida en la *Guía de Actividades*. Por lo tanto, una vez presentado el e-caso, se dio paso al *Juego de Roles* y a la discusión en parejas de las preguntas contenidas en dicha sección. A continuación se presentan algunas de las respuestas planteadas por las alumnas:

¿Cómo te sentirías si fueras víctima de estos sucesos?

Rechazado, excluido, culpable, ya que creería que necesitaría cambiar para formar parte de esta comunidad urbana, “globalizadora” en donde estoy inmerso, a perder mi identidad y hacer a un lado mi lengua materna (ENMJNRR31b).

Me sentiría rechazada y no tendría la motivación para asistir a la escuela (ENMJNRR41b).

Excluido de la sociedad, discriminado, agredido ante mi persona y mis creencias (ENMJNRR51b).

Me sentiría frustrada, triste, enojada, confundida, etc., pues no existiría una comprensión ante los actos de discriminación que ejercen los otros sobre mí. También me sentiría vulnerable porque imaginaría que la sociedad se muestra ajena e indiferente ante esta situación (ENMJNRR71b).

Después de haber sido presentado el e-caso y de haberse realizado el *juego de roles*, se hizo esta pregunta a las alumnas con el fin de que se pusieran en el lugar del *Otro*, en este caso, de la persona en desventaja. Como resultado, el 100% de las alumnas empatizó con el personaje, en su lugar, ellas se hubieran sentido discriminadas, excluidas, rechazadas, agredidas, desprotegidas, en desventaja, tristes y confundidas.

¿Qué puede hacer tu personaje para ser más incluyente?

Como docente: capacitarme, informarme, encontrar estrategias para la interculturalidad; además, tener voluntad y compromiso, para una mejora en la inclusión e igualdad de los niños dentro del aula.

Como niño (Juan): insistir la participación de mi mamá dentro del JN y con el cumplimiento de los materiales; además, de informarle a la maestra de la situación económica que vive mi familia; ya que, éste es el motivo que me impide cumplir con lo que se pide (ENMJNRR21c).

Madre Indígena: ser abierta a las posibilidades de cambio, aunque costaría trabajo, sin embargo, debo de fomentar un lazo de comunicación y de acercamiento con la docente para que ella me pueda guiar y orientar hacia el conocimiento del español.

Madre de Irwin: ser tolerante con las comunidades indígenas así como respetar la diversidad cultural que se presenta en nuestro país.

Permitiendo no discriminar, ni formar prejuicio de la gente (ENMJNRR31c).

Juan: Puede dar a conocer su cultura y tradiciones con el fin de que los demás lo conozcan.

Maestra: Conocer a sus alumnos y a su contexto social y familiar, para investigar y estudiar acerca de la cultura de cada alumno teniendo como resultado posibles propuestas de Intervención Educativa, incluyendo a los padres de familia (ENMJNRR61c).

Mamá de Juan: externarle a la maestra la situación en la que me encuentro y así buscar una solución entre las dos. Así mismo platicar con la comunidad y solicitar ayuda con otra dependencia (ENMJNRR81c).

Docente -informarse más sobre la problemática que se vive (interculturalidad), pues sin un conocimiento del actuar es muy difícil lograr concretar qué objetivo seguir.

Juan- Tratar de socializar más con sus compañeros para darse a conocer y conocer a los demás (ENMJNRR111c).

Mamá de Juan.- aprender junto con el niño la segunda lengua para crear un canal de comunicación y de esta manera evitar conflictos en su vida diaria y en los lugares donde se desarrolla.

Mamá de Irwin.- primero el tener la información necesaria antes de ejercer un juicio así como apoyar proponiendo una educación cultural a su hijo para evitar que el discrimine, así como también buscar información que le permita dar herramientas a su hijo para la sana convivencia con los triquis (ENMJNRR151c).

Esta pregunta nos parece primordial porque parte de ponerse en el lugar del *Otro* para, desde ahí, construir; es decir, poniéndose en los zapatos de otra persona, las alumnas proponen soluciones al problema. Nos parecieron particularmente importantes y significativas las respuestas de las alumnas, aquí se presenta el vaciado de las respuestas de las alumnas para cada uno de los personajes:

Juan: Informar sobre su situación, dar a conocer su cultura, acercarse a los demás, comunicarse, socializar, pedir ayuda.

Mamá de Juan: explicar su situación, comunicarse, acercarse a la maestra, solicitar ayuda, buscar apoyo, aprender el español, participar más en las actividades escolares de su hijo.

Irwin: valores, aprender a convivir, respetar, conocer a los demás.

Mamá de Irwin: valores, no discriminar, reconocer la diversidad, informarse.

Maestra Lupita: capacitarse, informarse, buscar estrategias, conocer la problemática de sus alumnos, conocer otras culturas, tener más compromiso.

Como vemos, las respuestas pueden agruparse en tres categorías:

- a) ¿Qué puede hacer el excluido para ser incluido (Juan y su mamá)?
- b) ¿Qué puede hacer el que excluye para incluir (Irwin y su mamá)?
- c) ¿Qué puede hacer una tercera persona/mediador (maestra Lupita)?

A nuestro parecer, lo valioso y rescatable de estas respuestas, es que las alumnas plantearon soluciones para *todos*, desde todas las posturas y esto es clave en la educación intercultural, no se trata, nada más, de que los que excluyen se acerquen, también los excluidos deben hacer un esfuerzo por abrirse, por comunicarse, por socializarse, es decir, por interactuar. Así mismo, la maestra debe informarse sobre la problemática, esto es, conocer el contexto y a sus protagonistas con el fin de servir como un *moderador intercultural* que sirva de eslabón o enlace entre las partes en conflicto.

Como miembro de la sociedad, ¿qué harías para que esta problemática no se siga presentando?

Cambiar a nivel personal mi perspectiva acerca de las diferentes culturas. Propiciar que las personas que nos rodean reconozcan y respeten las distintas culturas ya que todas las personas tienen su valor y merecen respeto a pesar de las distintas características que cada uno tenemos (ENMJNRR11f).

En primer lugar tener interés en obtener información para generar cambios en mi persona y, a su vez generar una conciencia en las personas cercanas a mí (ENMJNRR21f).

Comprender qué implica la adquisición de una interculturalidad, para hablar de una transformación social que se beneficie de la diversidad cultural y que promueva acciones cívico-éticas con base en el respeto, la igualdad, la tolerancia y la democracia (ENMJNRR71f).

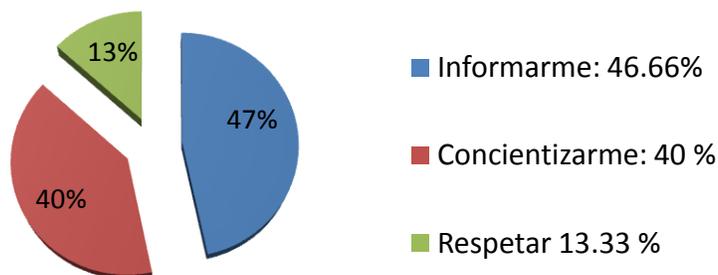
Tener información sobre las personas que llegan al Jardín sean de una comunidad indígena o no, no discriminar sin antes conocer las condiciones de vida de cada familia, propiciar la buena comunicación entre las familias y la docente ante todo respetando sus formas de pensar, costumbres, tradiciones, etc. (ENMJNRR91f).

Conocer, reconocer y valorar la diversidad cultural que existe en el país, y hacer conciencia en mi familia y con las personas que interactúo de la importancia que tiene hacer esto (ENMJNRR141f).

Las respuestas de las participantes a la pregunta: Como miembro de la sociedad, ¿qué harías para que esta problemática no se siga presentando?, se pueden categorizar de la siguiente manera:

Respuesta	Número de respuestas	Porcentaje
Informarme	7	46.66%
Crear conciencia	6	40%
Respetar	2	13.33%

Como miembro de la sociedad, ¿qué harías para que esta problemática no se siga presentando?



Como podemos observar, las participantes le dan un papel preponderante al conocimiento como parte de la solución a esta problemática, le sigue la propia concientización y el respeto.

Como maestro, ¿cómo contribuirías para que no persista este tipo de actitudes en el aula o en la escuela?

Tener conocimiento del contexto de los niños que hay en el aula, de esta manera elegir con qué materiales voy a trabajar de acuerdo a las necesidades de cada uno de los niños y cómo voy a intervenir para propiciar que cada uno pueda compartir sus experiencias con los demás existiendo así una relación de aprendizaje mutuo donde los niños conozcan las culturas de donde vienen sus compañeros y así propiciar el respeto, reconocimiento y tolerancia en cada uno de ellos (ENMJNRR11g).

Generar en los niños la conciencia de que todos somos parte de diferentes culturas, de las cuales todas son importantes, que debemos respetar y con ellas podemos adquirir nuevos aprendizajes, con estos conoceremos más a cada uno de nuestros compañeros para entender, tolerar y respetar sus diferencias, con ello lograr una mejor convivencia dentro del aula (ENMJNRR21g).

Evitar a toda costa las etiquetas, invitar a los padres de familia para que den pláticas o alguna actividad que permita a los niños conocer más acerca de su cultura y así se enriquezca el conocimiento intercultural.

Realizar obras de teatro guiñol que representen un problema parecido y que los niños se identifiquen con los personajes, para que ellos mismos den soluciones ante el problema, se sensibilicen ante estas situaciones y de esta manera se fomente la reflexión (ENMJNRR51g).

En un primer momento dar la oportunidad de que los alumnos den a conocer su origen, costumbres, tradiciones, etc. Para generar un ambiente de confianza y de aceptación de que todos somos diferentes y de que la diferencia nos enriquece.

En un segundo momento clarificar que la escuela es abierta y se pueden recibir aportaciones de la comunidad y crear la necesidad de una vinculación entre escuela-casa (ENMJNRR61g).

Fomentar actividades en las que los niños desarrollen competencias cívicas y éticas que les permitan convivir de manera armónica en la sociedad (ENMJNRR131g).

A la pregunta: Como maestro, ¿cómo contribuirías para que no persista este tipo de actitudes en el aula o en la escuela?, las respuestas se pueden categorizar como sigue:

Respuesta	Número de respuestas	Porcentaje
Conocimiento	7	46.66%
Actividades, actitudes	6	40%
Crear consciencia	1	6.66%
Aceptar, valorar	1	6.66%

Como maestro, ¿cómo contribuirías para que no persista este tipo de actitudes en el aula o en la escuela?



De nueva cuenta, las participantes se promulgaron a favor del conocimiento como elemento clave en la eliminación de actitudes de discriminación en la escuela, le siguen las actividades, la reflexión que lleve a la creación de consciencia, la aceptación y la valoración del *Otro*.

Como se vio en el capítulo 2, el método de casos busca propiciar el aprendizaje activo, para lo cual, es necesario que los participantes piensen críticamente, reflexionen y se cuestionen, es decir, se trata de que a partir de la problemática presentada y las preguntas que la acompañan, las participantes reflexionen lo suficiente como para que surjan en ellas nuevas preguntas. A continuación se presentan las respuestas (preguntas) que dieron las participantes en parejas a la pregunta: *¿Qué nuevas preguntas tenemos con respecto a la educación intercultural?*

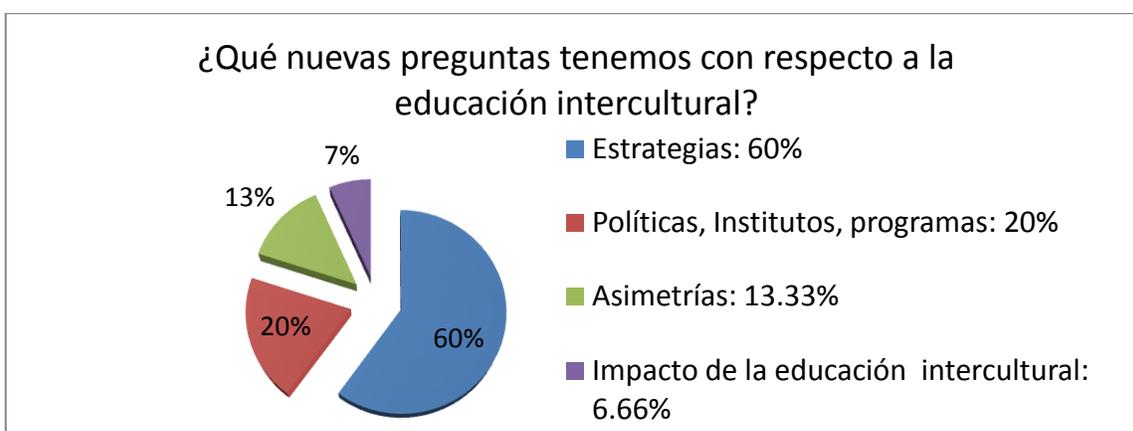
¿Qué estrategias podemos conocer para aplicarlas en el aula para la interacción a la diversidad? (ENMJNI41).

¿Existe alguna institución, que nos apoye como educadores para adquirir mayores conocimientos del tema? (ENMJNI51).

Lo que nos preguntamos es de qué manera sensibilizar a la gente desde la educación, cuando un índice alto de población no acude a la escuela, ¿cómo se pretende hacerlo desde el ámbito educativo cuando hay docentes que no son conscientes de la importancia que tiene educar con y para la interculturalidad? (ENMJNI111).

En relación a la pregunta: ¿Qué nuevas preguntas tenemos con respecto a la educación intercultural?, podemos categorizar las respuestas de la siguiente manera:

Respuesta	Número de respuestas	Porcentaje
Estrategias	9	60%
Políticas, Institutos, Programas	3	20%
Asimetrías	2	13.33%
Impacto	1	6.66%



Como se puede constatar, la mayoría de las preguntas, el 60%, va encaminadas a la búsqueda de estrategias, es decir, al cómo o de qué manera lograr la educación intercultural. Las participantes también mostraron interés por conocer más sobre las políticas, los Institutos y los programas que se encargan de promover la interculturalidad en nuestro país.

En cuanto a la pregunta: ¿Qué implica *Educar en y para la diversidad* en el aula, la escuela y la zona escolar?, estas fueron algunas de las respuestas obtenidas:

Es aceptar la diferencia presentada en todos los diferentes contextos sociales, en los cuales nos presentamos o nos vinculamos de cierta forma, es ser tolerantes y respetuosos hacia su ideología y cosmovisión del mundo (ENMJNRR32e).

Implica reconocer que cada niño tiene diferente cultura, que viene de sus hogares con estereotipos que les brindan sus padres y nosotras como docentes no vamos a poner en tela de juicio lo que sus padres les han inculcado, sino que les vamos a proporcionar las herramientas para que ellos vayan creando su propio criterio (ENMJNRR42e).

Por tanto una educación intercultural y basada en la diversidad se entiende como el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversos enfoques culturales y estilos de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural (ENMJNRR72e).

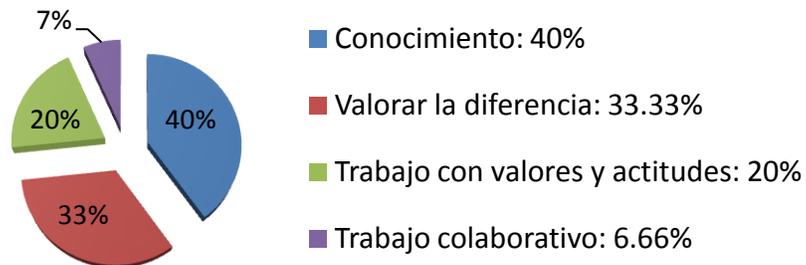
Primero conocer bien qué es la diversidad y así poder llevar esta teoría a la práctica cotidiana; propiciar un ambiente óptimo en el aula donde los niños comprendan la importancia del respeto, la convivencia, la tolerancia y la participación diaria en las diferentes tareas que se desempeñan en la escuela y el hogar (ENMJNRR92e).

Mirar a la diversidad como algo que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, rescatarla en el aula y desarrollar en los niños las actitudes que les permitan valorarla y ser tolerante ante las personas (ENMJNRR132e).

Siendo que para la pregunta: *¿Qué implica Educar en y para la diversidad en el aula, la escuela y la zona escolar?*, podemos categorizar las respuestas de la siguiente manera:

Respuesta	Número de respuestas	Porcentaje
Conocimiento	6	40%
Valorar la diferencia	5	33.33%
Trabajo con valores y actitudes	3	20%
Trabajo colaborativo	1	6.66%

¿Qué implica *Educar en y para la diversidad* en el aula, la escuela y la zona escolar?



Las participantes coincidieron en que un aspecto fundamental para *Educar en y para la diversidad* es el conocimiento del *Otro*, en segundo lugar situaron el valorar la diferencia con un 33.33%, le sigue el trabajo con valores y actitudes con un 20% y finalmente, el trabajo colaborativo con un 6.66%.

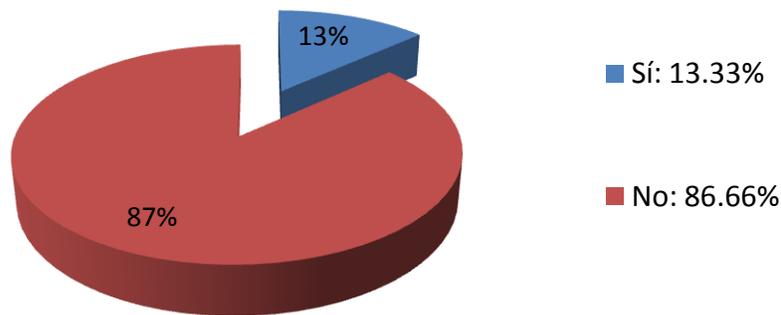
5.3 Concepciones finales

A continuación se presentan las respuestas obtenidas en el *Cuestionario 2* contestado el 27 de abril de 2010, después de haber sido presentado el *e-caso*, por las alumnas del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN).

1. En el sitio trabajó temas que antes desconocía.

Respuesta	Número de respuestas	Porcentaje
a) Sí	4	13.33%
b) No	26	86.66%
c) No sé		

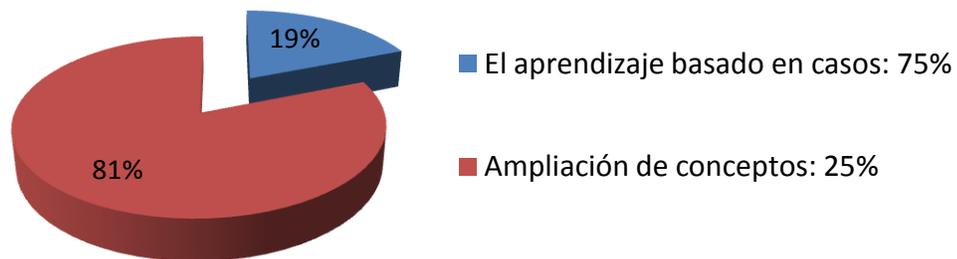
En el sitio trabajó temas que antes desconocía.



2. En caso afirmativo señale cuáles son:

Respuesta	Número de respuestas	Porcentaje
El aprendizaje basado en casos	3	75%
Ampliación de conceptos	1	25%

En caso afirmativo señale cuáles son



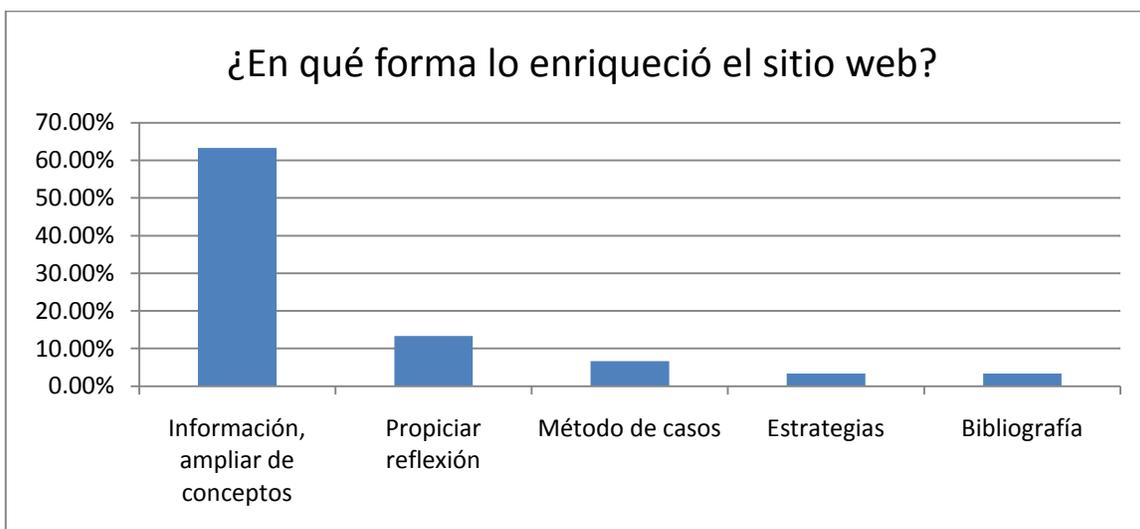
3. El sitio web lo enriqueció.

Respuesta	Número de respuestas	Porcentaje
a) Sí	27	90%
b) No	2	6.66%
c) No sé	1	3.33%



4. De ser afirmativa su respuesta, ¿en qué forma lo enriqueció el sitio web?

Respuesta	Número de respuestas	Porcentaje
Información, ampliar conceptos	19	63.33%
Propiciar reflexión	4	13.33%
Método de casos	2	6.66%
Estrategias	1	3.33%
Bibliografía	1	3.33%

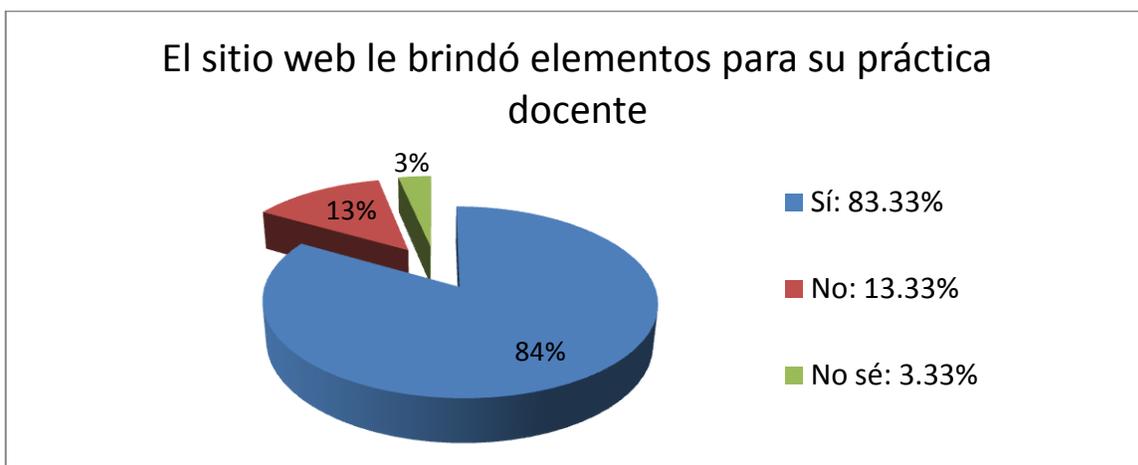


El 86.66 de las participantes reportó que el sitio trabajó temas que ya conocían, sin embargo, el 90% señaló que el sitio web lo enriqueció puesto que se ampliaron los conceptos, se aclararon términos, se propició la reflexión, conocieron sobre el método de casos, compartieron estrategias y bibliografía. A continuación se presenta una de las respuestas que dan cuenta de esto:

Se habla de interculturalidad de forma cotidiana, sin embargo, al leer un caso de la vida real nos permite repensar la interculturalidad y darnos cuenta que es un fenómeno mucho más complejo de lo que se cree, pero con muchas ventajas si se trabaja de buena manera (ENMJNC22009).

5. El sitio web le brindó elementos para su práctica docente.

Respuesta	Número de respuestas	Porcentaje
a) Sí	25	83.33%
b) No	4	13.33%
c) No sé	1	3.33%



6. En caso afirmativo señale cuáles.

Respuesta	Número de respuestas	Porcentaje
Comprender mejor, ampliar perspectiva, aclarar conceptos	10	40%
Reflexión a través de las preguntas	10	40%
Estrategia	5	20%

De las 25 participantes que contestaron afirmativamente, un 40% piensa que el sitio web les ayudó a tener una mejor comprensión de los términos y conceptos, lo que contribuyó a ampliar su perspectiva. Otro 40% reportó que el sitio propició en ellas la reflexión mediante las preguntas de la *Guía didáctica*. Un 20% comentó que el sitio les brindó estrategias educativas:

Me ayudó a ser más reflexivo y a comprometerme más con mi trabajo y con la educación del país. Además de ser más consciente de las situaciones por las que estamos pasando y que está en nosotros el poder ayudar con un grano de arena para poder enfrentarlas (ENMJNC23016).

7. ¿Cree que el método de casos es un modelo educativo que puede ser usado para propiciar la educación intercultural?

Respuesta	Número de respuestas	Porcentaje
a) Sí	30	100%
b) No	0	
c) No sé	0	

Ninguna de las respuestas obtenidas fue tan contundente como ésta: el 100% de las participantes acordó que el método de casos es un modelo educativo que puede ser usado para propiciar la educación intercultural:

Nos proporciona información que podemos utilizar para con los niños logrando y generando nuevos conocimientos y aprendizajes; además, podríamos ayudar o apoyar en las dificultades que los infantes presentan (ENMJNC24004).

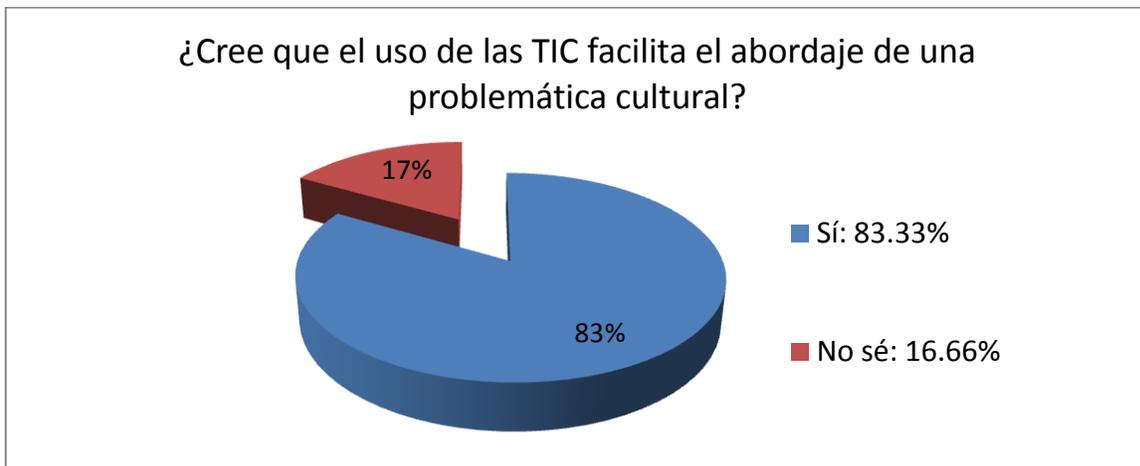
Es una forma de reflexionar la práctica docente e intervenir posteriormente de tal manera que fomentemos la educación intercultural (ENMJNC24007).

Se tiene una visión más acertada y cercana a la realidad, eliminando los prejuicios que se tienen de los grupos indígenas (ENMJNC24009).

Permite tener un enriquecimiento por parte de los que miran el caso porque depende del sitio donde se encuentran y sus referentes. Te pone en situación mostrándote un pedazo de la realidad a la que se enfrentan con frecuencia los docentes. Los elementos recuperados te llevan a un análisis crítico y objetivo sobre lo que se presenta (ENMJNC24011).

8. ¿Cree que el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) facilita el abordaje de una problemática cultural?

Respuesta	Número de respuestas	Porcentaje
a) Sí	25	83.33%
b) No	0	0
c) No sé	5	16.66%



Ninguna participante se propuso en contra de las TIC. Un 83.33% señaló que las TIC facilitan el abordaje a una problemática cultural:

Hoy en día la tecnología es más accesible para las personas y para las personas que necesiten o quieran tener información de este tema, este tipo de sitios son importantes (ENMJNC25004).

Porque puede estar al alcance de cualquier persona que desee tener información (ENMJNC25006).

Porque a través de Internet se puede llegar y acceder de mejor manera a la información que antes era tan compleja su búsqueda (ENMJNC25009).

El ser humano tiene como característica a prender a través de las imágenes y estos medios permiten este aprendizaje, además, pone en juego otros sentidos para el aprendizaje (ENMJNC25014).

9. ¿Se amplió el concepto que tenía de educación intercultural?

Respuesta	Número de respuestas	Porcentaje
a) Sí	21	70%
b) No	8	26.66%
c) No sé	1	3.33%



El 70% de las participantes reportó una ampliación al concepto que tenían de educación intercultural.

10. ¿Cómo concibe ahora la educación intercultural?

A continuación presentamos algunas de las respuestas obtenidas:

La educación intercultural no sólo es la conciencia de la existencia de muchas culturas en un territorio sino implica el reconocimiento de que somos diferentes bajo un clima de respeto y tolerancia (ENMJNC28011).

Es el reconocimiento de la existencia de la diversidad que permite un intercambio de culturas, ideas y creencias, lo cual contribuye al verdadero enriquecimiento. Existe la aceptación de la diferencia (ENMJNC28012).

La educación intercultural defiende y persigue alcanzar el pleno ejercicio de los derechos y principios fundamentales, propugnar la libertad, equidad e igualdad de oportunidades, reconociendo a la diversidad como riqueza tangible e intangible de una nación (ENMJNC28013).

Como una educación para todos y por lo tanto como principal reto y base, para ello es necesario la atención a la diversidad. Que implica un mayor compromiso de nuestra parte hacia los niños y brindarles oportunidades a todos (ENMJNC28016).

Como un elemento fundamental de una práctica inclusiva que nos permita atender a la diversidad que se manifiesta en el aula. Me parece que este enfoque es fundamental si queremos fomentar una sociedad que valore la diversidad, así como ciudadanos con los valores éticos y sociales que favorezcan la sana convivencia (ENMJNC28025).

5.3.1 Tabla comparativa

Enseguida se presenta una tabla en la que se muestra cómo concebían las participantes la educación intercultural antes y después de la presentación del e-caso.

¿Cómo concibe la educación intercultural?

Antes de la presentación del e-caso

Después de la presentación del e-caso

<p><i>Un grupo que se conforma de distintas culturas (ENMJNC116001).</i></p>	<p><i>Como una educación en la cual nos enfrentaremos con ventajas y algunas desventajas, que al tener un grupo intercultural, nos enfrentaremos a muchos retos por lo cual será necesario una buena preparación (ENMJNC28001).</i></p>
<p><i>Bueno, considero que todos somos de una cultura, pero al estar relacionados se genera una mezcla entre costumbres y tradiciones (ENMJNC116002).</i></p>	<p><i>Considero que la educación intercultural es la que se presenta en un grupo constituido por diferentes personas (ENMJNC28002).</i></p>
<p><i>Según yo es la diversidad que existe dentro del aula, basada en diferentes culturas (tradiciones y costumbres) (ENMJNC116003).</i></p>	<p><i>La inclusión y el reconocimiento de diversas culturas en un aula o en una institución (ENMJNC28003).</i></p>
<p><i>La inclusión de todas las culturas, que éstas se hagan reconocer (ENMJNC116004).</i></p>	<p><i>La interculturalidad para mí es la presencia de culturas dentro de otra que es la que nos identifica. Es decir, dentro del aula existe una cultura que nos identifica a todos y nos une, pero también existen otras que sólo poseen varios (ENMJNC28004).</i></p>
<p><i>Es aquella que trata a la diversidad dentro del aula de clases, propiciando una educación correcta y adecuada de acuerdo a las necesidades de los alumnos (ENMJNC116005).</i></p>	<p><i>El atender la diversidad dentro del aula de clases sin dejar de lado a los demás alumnos (ENMJNC28005).</i></p>
<p><i>Es aquella que se da en el salón de clases, ya sea al estar frente a un grupo o en el salón de clases (ENMJNC116006).</i></p>	<p><i>Es aquella que se presenta en el aula a través de la diversidad existente, por las formas de pensar y actuar de cada persona (ENMJNC28006).</i></p>
<p><i>Es la forma en que las alumnas de diversas</i></p>	<p><i>Como una estrategia o un medio para</i></p>

<i>culturas interactúan (ENMJNC116007).</i>	<i>enriquecer nuestra práctica, así como para un mayor aprendizaje en los niños y niñas (ENMJNC28007).</i>
<i>Entiendo por intercultural a personas que están dentro de una comunidad y en una comunidad hay diferentes culturas o grupos distintos y para promoverlo en preescolar, sería por medio de pláticas o actividades que sean entendidas por ellos (ENMJNC116008).</i>	<i>Como algo importante y como docentes tendríamos que tener más conocimientos, estrategias y sobre todo abordar temas de esta índole (ENMJNC28008).</i>
<i>Muy enriquecedora para todos los participantes (ENMJNC116009).</i>	<i>Como una excelente forma de enriquecer las experiencias, forma de trabajar los valores (ENMJNC28009).</i>
<i>Como algo muy bueno y enriquecedor (ENMJNC116010).</i>	<i>Como una situación que se da en la realidad y uno como docente se enfrenta a estos problemas los cuales debe de saber abordar correctamente (ENMJNC28010).</i>
<i>La educación intercultural es aquella que permite el acceso a una educación de calidad donde todos los individuos pertenecientes o no a una comunidad indígena reciban los contenidos que están planteados en el PEP 2004 y en la educación básica recibiendo un trato equitativo y que le permita éxito en su vida personal y profesional (ENMJNC116011).</i>	<i>La educación intercultural no sólo es la conciencia de la existencia de muchas culturas en un territorio sino implica el reconocimiento de que somos diferentes bajo un clima de respeto y tolerancia (ENMJNC28011).</i>
<i>Como el reconocimiento, aceptación e integración de diferentes culturas, religión, idioma, etc. (ENMJNC116012).</i>	<i>Es el reconocimiento de la existencia de la diversidad que permite un intercambio de culturas, ideas y creencias, lo cual contribuye al verdadero enriquecimiento. Existe la aceptación de la diferencia (ENMJNC28012).</i>
<i>Es el reconocimiento y valoración de todos los individuos y culturas las cuales deberán ser respetados al ser dignas y valiosas, en el</i>	<i>La educación intercultural defiende y persigue alcanzar el pleno ejercicio de los derechos y principios fundamentales,</i>

<i>cual se trabaje con diversidad en la cual se genera el cambio desde la diversidad y se beneficie y enriquezca de esta misma (ENMJNC116013).</i>	<i>propugnar la libertad, equidad e igualdad de oportunidades, reconociendo a la diversidad como riqueza tangible e intangible de una nación (ENMJNC28013).</i>
<i>Es el conocimiento, valoración y revaloración que se debe de hacer por cada cultura presente en nuestra nación, también hablamos un respeto, solidaridad y tolerancia de la diversidad cultural real (ENMJNC116014).</i>	<i>Es el conocimiento, reconocimiento, valoración y respeto por toda la diversidad presente en el país (ENMJNC28014).</i>
<i>La concibo como la forma de vida que tenemos como son las costumbres, tradiciones, conocimientos que nos hacen ser una cultura en específico, o sea, en conjunto con otras personas hacemos un intercambio cultural (ENMJNC116015).</i>	<i>Como un bagaje de conocimientos que tenemos que tomar en cuenta en todo momento y no podemos dejarlo de lado (ENMJNC28015).</i>
<i>La concibo como impulsar más a la diversidad y apostarle a atenderla, trabajar y potenciar esta diversidad (ENMJNC116016).</i>	<i>Como una educación para todos y por lo tanto como principal reto y base, para ello es necesario la atención a la diversidad. Que implica un mayor compromiso de nuestra parte hacia los niños y brindarles oportunidades a todos (ENMJNC28016).</i>
<i>Es la educación que se imparte a los niños que tienen una cultura, costumbres y tradiciones diferentes a los demás (ENMJNC116017).</i>	<i>Como una educación para todos donde haya igualdad, justicia, tolerancia, respeto y donde los indígenas no sufran problemas de discriminación (ENMJNC28017).</i>
<i>Es bueno porque se atiende a todos por igual y con esto vamos disminuyendo la discriminación que existe (ENMJNC116018).</i>	<i>Pues amplió mi panorama que tenía de ésta, aunque creo que un poco de controversia (ENMJNC28018).</i>
<i>La educación intercultural es aquella que se brinda respetando la cultura de cada individuo (ENMJNC116019).</i>	<i>(No sé) Tengo dos definiciones totalmente opuestas que deseo indagar (ENMJNC28019).</i>

<p><i>A que vean vínculos de enseñanza y aprendizaje, a mejorar la convivencia y comunicación de niños que son otras entidades y pertenecen a otra cultura (ENMJNC116020).</i></p>	<p><i>Como una forma de incluir, respetar y valorar la diversidad (ENMJNC28020).</i></p>
<p><i>Interacción de las culturas, en un ámbito educativo, se propone la relación en donde cada sujeto puede conocer y reconocerse dentro de una cultura (ENMJNC116021).</i></p>	<p><i>Como una necesidad educativa en donde los niños son el centro y los contextos muestran las necesidades que como institución podemos favorecer (ENMJNC28021).</i></p>
<p><i>La educación intercultural, además de pretender lo mismo que la educación en general, se le atribuye el fomentar más allá el relacionarse con otras culturas aceptando la diversidad y dando respeto a una serie de valores implícitos en la convivencia social (ENMJNC116022).</i></p>	<p><i>Como parte de la calidad educativa en donde se vuelve una necesidad de consciencia y de actuar (ENMJNC28022).</i></p>
<p><i>En un contexto existe diversidad de ideas, creencias, cultura y pensamiento, respetar y conocer sin discriminar (ENMJNC116023).</i></p>	<p><i>Constantes cambios y aportaciones culturales que dan como resultado nuevas interacciones y nuevas relaciones culturales y sociales (ENMJNC28023).</i></p>
<p><i>Una diversidad de ideas costumbres, religiones dentro de un contexto con las mismas oportunidades bajo el concepto de igualdad y respeto (ENMJNC116024).</i></p>	<p><i>Un proceso de diversidad que requiere una atención basada en el respeto (ENMJNC28024).</i></p>
<p><i>Como aquella que permite valorar y reconocer las diferencias culturales que se manifiestan en el contexto escolar. Es aquella que no mira a los alumnos a partir de una visión etnocentrista y que rescata las aportaciones de casa una de las culturas manifiestas en el aula (ENMJNC116025).</i></p>	<p><i>Como un elemento fundamental de una práctica inclusiva que nos permita atender a la diversidad que se manifiesta en el aula. Me parece que este enfoque es fundamental si queremos fomentar una sociedad que valore la diversidad, así como ciudadanos con los valores éticos y sociales que favorezcan la sana convivencia (ENMJNC28025).</i></p>
<p>No contestó (ENMJNC116026).</p>	<p>No contestó (ENMJNC28026).</p>

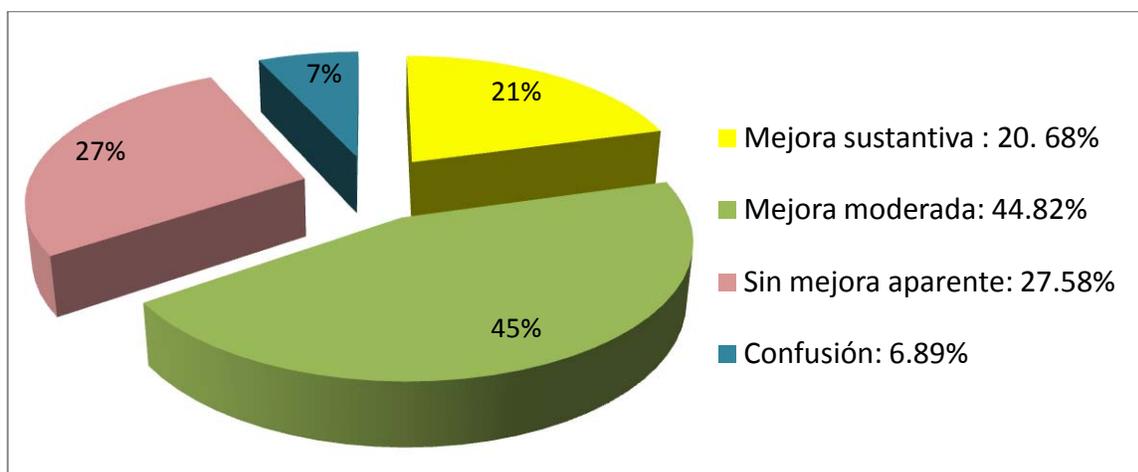
<i>Considero que está basada en valores sobre todo el reconocimiento de las diversas culturas (ENMJNC116027).</i>	<i>Es una tarea que implica muchos esfuerzos de todos los que integran la comunidad escolar. Se necesita gran capacitación a los docentes; es laborioso, pero no imposible (ENMJNC28027).</i>
<i>Es aquella que antepone los valores y propicia la socialización de las diversas culturas (ENMJNC116028).</i>	<i>Como una forma de trabajo que pudiera integrar y mejorar a la sociedad, valorando las raíces y la cultura, sirviendo como medio para una mayor socialización (ENMJNC28028).</i>
<i>Una educación en donde las culturas se fusionan y aportan nuevas cosas a la interacción de los educandos (ENMJNC116029).</i>	<i>Igual que antes pero quizá con más conciencia que antes (ENMJNC28029).</i>
<i>Como la concentración de diferentes culturas, creencias, costumbres y/o tradiciones que comparten un lugar en este caso (ENMJNC116030).</i>	<i>Pues de una manera en la que todos los individuos son diferentes y por lo tanto sus culturas igual. La manera es saber cómo interactuar con ella (ENMJNC28030).</i>

Con esta tabla se pretende comparar las respuestas obtenidas antes y después de la presentación del e-caso, para ilustrar las categorías de análisis se optó por colorear las celdas con diferentes colores de acuerdo a los siguientes aspectos:

- a) Una *mejora sustantiva* en la respuesta obtenida después de la presentación del e-caso: amarillo.
- b) Una mejora moderada en la respuesta obtenida después de la presentación del e-caso: verde.
- c) Sin mejora aparente: rosa
- d) Confusión manifiesta en la respuesta obtenida después de la presentación del e-caso: azul.

De las 29 alumnas que respondieron, estos los resultados:

Característica, color	Número de respuestas	Porcentaje
a) Mejora sustantiva (amarillo)	6	20.68%
b) Mejora moderada (verde)	13	44.82%
c) Sin mejora aparente (rosa)	8	27.58%
d) Confusión (azul)	2	6.89%



A este respecto, nos resulta muy satisfactorio leer las concepciones y compararlas ya que, como se puede ver, en la mayoría, el 65.50% de las respuestas, se ve los conceptos claros y ampliados; incluso, en algunos casos en que las participantes concebían al principio a la educación intercultural como una simple diversidad cultural, se autocorrigieron y, en otros, se encuentran definiciones muy completas y exactas como son las celdas marcadas en amarillo: ENMJNC28003, ENMJNC28011, ENMJNC28012, ENMJNC28013, ENMJNC28025 y ENMJNC28028.

Las celdas marcadas en rosa, el 27.58%, no presentan una mejora aparente o inmediata.

Hubo dos casos en los que las alumnas manifestaron su confusión con el término, lo que a nuestro juicio no representa, de ninguna manera, un retroceso, al contrario, esta “confusión” las llevará necesariamente a investigar de nueva cuenta para ampliar, precisar y aclarar el concepto, lo que tomamos como algo muy favorable, un acierto en la presentación del *e*-caso.

En el siguiente capítulo presentaremos las conclusiones, tomando en cuenta lo que hemos planteado en los capítulos anteriores y los resultados aquí mostrados.

Conclusiones

En México, y en todo el mundo, se puede constatar que lejos de una homogeneidad cultural, estamos siendo testigos de un renacimiento de las identidades o, mejor dicho, de las identificaciones culturales.

Sin embargo, este resurgimiento, este renacer, trae de la mano conflictos causados por las relaciones de poder que se establecen en la sociedad entre la cultura dominante y las culturas dominadas, estableciéndose una “superioridad” manifestada en actitudes y acciones de racismo y discriminación, lo cual no permite que las relaciones entre grupos y personas de distintas culturas se den en un plano de igualdad y con base en el respeto.

Como argumento principal del debate contemporáneo sobre la diversidad cultural, debemos señalar que en ningún caso resulta aceptable supeditar la justicia a la identidad, ni pretender que en nombre de la misma se pongan límites a la solidaridad social.

Desde que se reconoció a México como un país pluricultural en su Carta Magna en 1992, la educación intercultural ha adquirido una importancia inusitada y, sin embargo, aún no es del todo conocida, ni entendida.

Es en este marco y en este sentido que se realizó el presente trabajo, teniendo como objetivo el conocer si el *e*-caso presentado *El caso de Juan, el niño triqui*, es una herramienta que promueve la educación intercultural en las prácticas docentes de las alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Veamos. Primero que nada y de acuerdo a las respuestas obtenidas, podemos afirmar que existe, sin lugar a dudas, un desconocimiento del *Otro*. Prueba de esto se ve, de manera muy clara, manifestada en las repuestas obtenidas a la primera pregunta del *Cuestionario 1*: Durante el transcurso de su vida, ¿ha convivido con personas de alguna comunidad indígena? Sólo 6 alumnas han convivido con personas de alguna comunidad indígena y, como lo refieren ellas, fue una convivencia corta. Como sabemos, el desconocimiento se traduce en miedo, y el miedo en exclusión, segregación y discriminación. Cabe destacar que las 6 alumnas que convivieron con grupos indígenas quedaron satisfechas con la experiencia, la cual refirieron como positiva y gratificante. Lo que confirma algo que ya sabíamos: el conocimiento y reconocimiento del *Otro*, es decir, del diferente, es el primer paso para la construcción de un puente intercultural.

Ante el desconocimiento –generalizado- que se tiene del *Otro*, no es de sorprender que las respuestas obtenidas a la pregunta: ¿Cree usted que hay discriminación hacia la población indígena?, 29 de las 30 alumnas, es decir, el 96.66%, haya contestado que sí se discrimina –totalmente- a los indígenas. Esta discriminación es un hecho palpable, cotidiano, histórico y –lo más triste de todo- naturalizado:

La discriminación contra los indígenas se manifiesta en los bajos índices de desarrollo humano y social, la extrema pobreza, la insuficiencia de servicios sociales, la manera en la cual las inversiones y proyectos productivos son puestos en práctica y la gran desigualdad en la distribución de la riqueza y los ingresos entre indígenas y no indígenas (Stavenhagen, 2008: 169).

[Insistimos en que el conocimiento del *Otro* es el elemento clave en la eliminación de actitudes de discriminación en la escuela y en la vida cotidiana; el conocimiento es la vacuna contra la discriminación y en este sentido, este conocimiento viaja de ida y vuelta, es decir, tanto los las personas no indígenas deben interesarse y esforzarse por conocer a los grupos indígenas, como también los grupos indígenas deben abrirse a conocer personas no indígenas. Siendo que, para la pregunta: ¿Qué grado de responsabilidad tienen los grupos indígenas en las situaciones de discriminación? El 83.33% de las participantes reportó que estos grupos no tienen culpa en ello; el 13.33% manifestó que en algunos casos ellos provocan situaciones de discriminación y sólo una participante manifestó que la actitud de los grupos indígenas es la causa de la discriminación en la que viven. Aquí podemos comentar que casi un 20% de las alumnas da cuenta que la interculturalidad es un viaje redondo: de ida y vuelta, en el que todos somos responsables de propiciar diálogo en condiciones de equidad. Así lo reportan también las respuestas obtenidas a la pregunta: ¿Cuál es su opinión sobre la situación real de la minoría indígena dentro de la escuela respecto a la discriminación? Resulta muy satisfactorio y esperanzador ver que la mayoría, el 96.6%, lo ve como un problema *con solución* y, como ya lo mencionamos, el creer que un problema tiene solución es un elemento decisivo en la solución del mismo.

En cuanto a la pregunta: ¿Considera que los niños indígenas deben estudiar en escuelas especiales (donde sólo asistan indígenas)? El 96.66% de las participantes se promulgó en contra de escuelas “exclusivas”, lo cual representa un avance hacia la educación intercultural, ya que para dar paso a ésta, es necesaria la no segregación, la no exclusión. Como mencionamos en el primer capítulo de este trabajo, la historia nos ha enseñado que construir escuelas propias o especiales es un error, debemos, por el contrario, constituir una matrícula conformada por los alumnos provenientes de la comunidad, independientemente de la proveniencia étnico-cultural de los alumnos. Reconocer las diferencias no implica anclarse a ellas. Las distintas teorías pedagógicas han puesto de relieve el tema de la integración como estrategia clave para el desarrollo y aunque en los contextos “homogéneos” se suscitan menos conflictos, cabe destacar que esto trae como consecuencia, menos oportunidades para aprender a resolverlos. “No se trata de implementar una educación diferente para los diferentes, sino una educación para todos que atienda las diferencias” (Sagastizabal, 2004: 42).

Ahora bien, en cuanto a la pregunta: ¿Conoce lo que es educación intercultural? Debemos resaltar el hecho de que, aunque 28 alumnas dijeron “conocer” lo que es la educación intercultural, sólo 16 alumnas dieron una respuesta medianamente clara de lo qué es educación intercultural. Como señalamos en el capítulo anterior, la mayoría de las alumnas, y de la gente, confunde “interculturalidad” por “multiculturalidad” o “diversidad cultural”. Otro error consiste en creer que la educación intercultural es sólo para indígenas, la educación intercultural es para todos, indígenas o no indígenas, ricos o pobres, blancos o negros, mujeres u hombres, niños o adultos, nadie se escapa porque el compromiso de lograr una convivencia pacífica es de todos los seres humanos que habitamos este planeta. Así mismo, cabe destacar que, aunque el Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004 señala la importancia de una educación para la diversidad asentada en el respeto y la valoración de todas las culturas, el Plan de Estudios de la Licenciatura de Educación Preescolar,¹⁷ no maneja la educación intercultural como una materia independiente, de esta “carencia” en dicho Plan de Estudios resulta la confusión de las alumnas.

¹⁷ Ver Anexo 5.

En cuanto a la pregunta: ¿Cómo promovería la educación intercultural entre sus alumnos de preescolar? Las alumnas dejaron ver en un 30%, el porcentaje más alto, a la información como la mejor manera de promover la educación intercultural; le sigue, con un 20%, la educación cívica-ética (valores) y con un 16.6% la socialización y las actividades. Lo que, de nueva cuenta, pone el conocimiento del *Otro* como un elemento primordial para la valoración, aceptación y respeto: el conocimiento del *Otro* nos acerca a él. Cabe mencionar que durante la presentación del *e*-caso y las actividades realizadas, las participantes propusieron actividades para propiciar la educación intercultural en el alumnado y en la comunidad escolar tales como talleres, cursos, conferencias, etc., lo cual está bien; sin embargo, es necesario destacar que un sólo curso no basta, así como tampoco basta con actualizaciones, conferencias, seminarios, textos o libros. Se necesita más. Hace falta cambiar un racismo y una discriminación arraigada, por un interés y apertura hacia lo diferente, por una valoración a la diversidad, por respeto y aceptación, por interacción horizontal y diálogo, por conocimiento y justicia social.

Finalmente, en cuanto a las preconcepciones de las alumnas se refiere, las respuestas obtenidas para la pregunta: ¿Conoce lo que es el aprendizaje basado en casos? estuvieron divididas, el 53.33% confesó no saber lo que era el aprendizaje basado en casos, el 30% dijo sí saberlo y un 16.66% se inclinó por el “no sé”; y, aunque el 30%, dijo saber lo que era el aprendizaje basado en casos, ninguna de las respuestas obtenidas fue clara ni concisa. Es decir, las alumnas no conocían el método de casos. Ninguna de ellas supo decir qué era o en qué consistía.

Juego de roles

En el juego de roles encontramos la oportunidad idónea para evaluarnos, para enriquecernos con puntos de vista, convirtiendo lo lúdico en aprendizaje. Jugar a ser *Otro* propicia un conocimiento que sólo puede venir de mirarse en otro espejo, de ponerse en los zapatos del *Otro*.

Pues así, en un revelador *juego de roles*, las alumnas tomaron el lugar de alguno de los seis personajes que integran el *e*-caso: Juan, la mamá de Juan, Irwin, la mamá de Irwin y la maestra Lupita. Una vez hecha la representación, las alumnas contestaron en pares las siguientes preguntas:

¿Cómo te sentirías si fueras víctima de estos sucesos? Como resultado a esta pregunta, el 100% de las alumnas empatizó con el personaje, lo cual es muy positivo para la construcción de una interculturalidad. Las alumnas experimentaron sentimientos de exclusión, discriminación, rechazo, agresión, tristeza y confusión; todo este “drama emocional” las sensibilizó y las acercó a la problemática a solucionar.

¿Qué puede hacer tu personaje para ser más incluyente? Esta pregunta nos parece clave porque parte de ponerse en el lugar del *Otro* y desde ahí proponer y construir un camino. Como se ha venido diciendo, lo valioso y rescatable de estas respuestas, es que las alumnas plantearon soluciones para *todos*, desde todas las perspectivas, bajo otros ángulos, lo que es esencial para la educación intercultural. Todos debemos caminar el trecho que nos corresponde: los que excluyen y los excluidos, los discriminadores y los discriminados; es un esfuerzo *de todos para todos* y no de unos cuantos. La educación intercultural rechaza las políticas pensadas desde arriba y desde afuera: los grupos indígenas tienen el derecho a ser consultados, como todos los grupos -indígenas o no indígenas- tienen el mismo derecho. La educación intercultural es una educación para *todos* y no se remite, de ninguna manera, al aula, es mucho más amplia; lo educativo, en este contexto, trasciende lo escolar. Se trata de transformar modos de pensar y de hacer: una educación que no sólo sea mejor, sino diferente; una educación que atienda el carácter de las personas, sus sentimientos y valores, su inteligencia y su libertad; una educación que no es posible sin justicia económica ni social.

A la pregunta: Como miembro de la sociedad, ¿qué harías para que esta problemática no se siga presentando? El 46% de las alumnas respondió que obtener información o adquirir conocimiento del *Otro* es fundamental para terminar con actitudes de exclusión y discriminación; un 40% se tornó a favor a la toma de conciencia y un 13.33% se promulgó por el respeto hacia el *Otro*. Como se puede ver, las alumnas le dan un papel preponderante al conocimiento como parte de la solución a esta problemática.

En este sentido, es importante destacar la importancia de la participación social, ya que la participación social se traduce en *transformación social*, la cual exige de nosotros replanteamientos: la baja cultura participativa se traduce en una intolerancia con el que piensa diferente y en este sentido el sistema escolar no ha ayudado mucho porque no ha

enseñado a dialogar, a debatir, a participar, por el contrario, inhibe, acalla, censura. Opuesto a esto, el método de casos propicia la participación, la cooperación, el diálogo y la interacción.

Sólo desde el compromiso activo de cambio y mejora del entorno social e histórico, se puede llevar a la práctica un espíritu auténtico de encuentro, de intercambio, de comprensión mutua y de interpretación intercultural. Un espíritu que sea capaz de prologar en el ámbito teórico el esfuerzo y la lucha polifónica de las mujeres y los hombres de todas las culturas que buscan cada día los caminos de la dignidad, la autonomía y la emancipación (Fariñas Dulce, 2008: 53).

Como maestro, ¿cómo contribuirías para que no persista este tipo de actitudes en el aula o en la escuela? Como en la pregunta anterior, las alumnas se promulgaron en favor del conocimiento como elemento clave en la eliminación de actitudes de discriminación en la escuela, siguiéndole a éste, las actividades, la reflexión que lleve a la creación de consciencia, la aceptación y la valoración del *Otro*. Tanto en estas respuestas como en las respuestas obtenidas en la pregunta anterior, podemos ver que las alumnas apuestan por más información, por conocimiento y, como se ha visto, el *e*-caso provee información ya que, generalmente, un sitio web bien construido es una puerta de acceso al mar de información y conocimiento contenido en la red.

De acuerdo las respuestas obtenidas en el *Cuestionario 2* para la pregunta: ¿El sitio web lo enriqueció?, el 90% de las alumnas dijo que el sitio web las había enriquecido, lo cual representa un porcentaje altísimo y nos da la pauta para afirmar que el resultado del sitio fue bueno, es decir, exitoso. En esta línea, las alumnas consideraron que el sitio les aportó, sobre todo, información (63.33%). De igual forma, las alumnas contestaron a la pregunta: El sitio web le brindó elementos para su práctica docente, de manera favorable, puesto que el 83.33% dijo que sí, que el sitio les había brindado elementos suficientes para ampliar sus perspectivas, comprender mejor las problemáticas derivadas de la multiculturalidad y aclarar conceptos subyacentes. En cuanto a que si ¿Cree que el método de casos es un modelo educativo que puede ser usado para propiciar la educación intercultural?, la respuesta fue contundente: el 100% de las alumnas respondió que, ciertamente, el método de casos es un modelo educativo que puede ser

usado para propiciar la educación intercultural. Lo cual cumple con las expectativas y objetivo de nuestro trabajo y es que, como hemos visto, el método de casos plantea un problema en forma de caso que, dadas sus características, puede ser visto desde diferentes ángulos o perspectivas, siendo éste un elemento imprescindible para trabajar la interculturalidad. Siendo así, el método de casos es una metodología idónea para trabajar problemas derivados de la multiculturalidad.

Así mismo, ante la pregunta: ¿Cree que el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) facilita el abordaje de una problemática cultural? Nuevamente, la mayoría (el 83.33%) se promulgó a favor del uso de TIC para facilitar el abordaje a este tipo de problemática. Ciertamente, las TIC nos facilitan el acceso a la información, nos conectan, nos hacen formar parte –sin importar nuestra raza, edad, género, condición social, cultural o económica- de un todo, nos hacen “pertener” y participar otorgándonos un lugar en el espacio virtual, nos hacen existir en el mundo.

De igual forma, las alumnas respondieron de manera positiva a la pregunta: ¿Se amplió el concepto que tenía de educación intercultural? Siendo que el 70% contestó afirmativamente, es decir 21 alumnas reportaron una ampliación al concepto previo que tenían de educación intercultural y que, como se puede constatar en la *Tabla Comparativa* del capítulo 5, en la mayoría de las respuestas (65.5%) se ven los conceptos más claros, inclusive, hubo casos de autocorrección. Por lo tanto, no nos queda duda de que el e-caso cumplió con el objetivo establecido de manera satisfactoria.

Además de haber cumplido con el objetivo de la investigación, nos congratula el hecho de que el sitio web, construido a finales del año 2009, ha tenido impacto en la construcción de otros sitios y se menciona en blogs y otras fuentes documentales. A continuación presentamos algunas direcciones electrónicas que dan cuenta de esto:

www.fundaciontinunjei.org.mx/archives/2582 -

www.trikisenmovimiento.org/biblioteca-virtual-triqui/

<http://educacinintercultural-guidel.blogspot.com/>

En suma, dado los resultados obtenidos, podemos afirmar que, efectivamente, el e-caso *El caso de Juan, el niño triqui* es una herramienta que fomenta la educación intercultural en las alumnas de la Licenciatura de Educación Preescolar y, a la vez, es una

vía para la construcción de una sociedad más incluyente, una sociedad basada en la diferencia que busca igualdad, que no igualación, sino equidad. Pues, al mismo tiempo que se les plantea una problemática originada por un choque o conflicto de tipo cultural sobre la cual deben cuestionarse, debatir y reflexionar, también les brinda lecturas pertinentes, que llevadas al análisis, ofrecen los suficientes elementos como para que el docente reflexione sobre su propia práctica y, basándose en la interculturalidad, mejore su práctica docente y su toma de decisiones.

Así bien, pensar complejamente, salir de la comodidad, acercarnos unos a otros, participar activamente, transformar –transformarnos- son tareas que, como hemos visto, muy bien pueden servirse del *método de casos* y de la *tecnología*, es decir, de un *e-caso* como herramienta que propicie y fomente una educación que abogue por la equidad, el respeto, la armonía y la paz.

Bibliografía

- Adell, Jordi, Antoni J. Bellver y Carles Bellver (2008), “Entornos virtuales de aprendizaje y estándares de *e-learning*”, en César Coll y Carles Monereo (eds.), *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación*, Madrid, Ed. Morata, pp. 274- 298.
- Aguado Odina, Teresa (2003), *Pedagogía Intercultural*, Madrid, McGraw Hill.
- Aguilera Reija, Beatriz, Juan Gómez Lara, Mar Morollón Pardo y Juan de Vicente Abad (1996), *Educación Intercultural. Análisis y solución de conflictos*, 2ª ed., Madrid, Popular.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1976), *Obra polémica*, México, SEP-INAH.
- Alveano H., Jesús, Jorge Torres H. y Ximena Zacarías S. (coordinadores) (2007), *Modelos alternativos en Educación Superior. Psicocomunidad y aprendizaje basado en problemas*, México, Plaza y Valdés Editores.
- Amador Bautista, Rocío (coord.) (2008), *Educación y tecnologías de la información y la comunicación. Paradigmas teóricos de la investigación*, México, IISUE- Plaza Valdés y Janes.
- Antequera D., Nelson (2004), “La Educación Intercultural Bilingüe: conceptos básicos y desafíos prácticos. El caso de las escuelas de Cuetzalán, Puebla” en Miguel Ángel Rodríguez (comp.), *Foro de Educación, Ciudadanía e Interculturalidad*, México, SEP, OCE, FLAPE, Contracorriente, pp. 275-282.
- Austin, John Langshaw (1990), *Cómo hacer cosas con las palabras. Palabras y acciones*, Barcelona, Paidós.
- Ausubel, D. P. (1963), *The psychology of meaningful verbal learning*, Nueva York, Grune & Stratton.
- (1976), *Psicología educativa*, México, Trillas.
- Ausubel, David, J. D. Novak y H. Hanesian (1995), *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.
- Bajtín, Mijaíl (1981), *The dialogic imagination: Four essays by M.M Bakhtin*, M. Holquist (ed.), Austin, University of Texas Press.

- Barberá, E. (2004), *La educación en red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- Barell, John (1999), *El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo*, Marcelo Pérez Rivas (trad.), Buenos Aires. Manantial.
- Barrón Tirado, Concepción (coord.) (2004), *Curriculum y actores. Diversas miradas*, Pensamiento Universitario, Tercera época 97, México, UNAM-CESU.
- Barrows, Howard S. y Robyn M. Tamblyn (1980), *Problem based learning: An approach to medical education*, Nueva York, Springer.
- (1996), “Problem based learning in medicine and beyond: A brief overview”, en L. Wilkerson y W.H. Guselaers (eds.) (1996), *Bringing problem based learning to higher education: Theory and practice*, San Francisco, Josset-Bass, pp. 3-12.
- (2000), *Problem based learning applied to medical education*, Springfield, Southern Illinois University Press.
- Bauman, Zigmunt, (2001), *La sociedad individualizada*, Madrid, Ediciones Cátedra.
- (2004), *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona, Paidós.
- Beas Franco, Josefina, Josefina Santa Cruz Valenzuela, Paulina Thomsen Queirolo y Soledad Utreras García (2006), *Enseñar a pensar para aprender mejor*, 2ª ed., México, Alfaomega.
- Beuchot, Mauricio (2005), *Interculturalidad y derechos humanos*, México, Siglo XXI.
- Boss, Suzie y Jane Krauss (2007), *Re-inventing project –based learning*, Oregon, International Society for Technology in Education (ISTE).
- Camp, Bonnie (1998), *Piensa en voz alta: un programa de resolución de problemas para niños: habilidades cognitivas sociales nivel primaria*, Valencia, Promolibro.
- Candau, Vera María (2007), “Derechos humanos y educación intercultural”, en Enric Prats (coord.), *Multiculturalismo y Educación para la Equidad*, Barcelona, Octaedro-OEI, pp. 45-60.
- Carrillo Trueba, César (2006), *Pluriverso, Un ensayo sobre el conocimiento indígena contemporáneo*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Casals, Ester, Iolanda García, Elena Noguera, Montserrat Payá y Amelia Tey (2005), “Innovación y mejora de la docencia universitaria mediante la metodología de

- aprendizaje basado en problemas (ABP)”, *INNOVA.THE: Grupo consolidado de Innovación Docente*, num. 36, octubre de 2005, pp. 2-15.
- Casarini Ratto, Martha (1997), *Teoría y diseño curricular*, México, Trillas.
- Castells, M (2000), *La era de la información. La sociedad red*, Madrid, Alianza.
- Coll, César y Carles Monereo (eds.) (2008), *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación*, Madrid, Ed. Morata.
- Coll, César, Teresa Mauri y Javier Onrubia (2008), “La incorporación de las TIC a la educación: del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso”, en César Coll y Carles Monereo (eds.), *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación*, Madrid, Ed. Morata, pp. 74-103.
- Coll, César (2011), “Prólogo” en Frida Díaz Barriga Arceo, Gerardo Hernández Rojas y Marco Antonio Rigo Lemini (eds.), *Experiencias educativas con recursos digitales: prácticas de uso y diseño tecnopedagógico*, México, UNAM, pp. 9-12.
- Conapo (2000), *Consejo Nacional de Población*, México. En:
www.conapo.gob.mx
- Cooper, Lane (1977), *Plato: On the trial and death of Socrates*, Londres, Cornell University Press.
- Crook, C. (1994), *Computers and the Collaborative Experience of Learning*, Londres, Routledge.
- Cubero, Rosario (2005), *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*, Barcelona, Crítica y fundamentos 8, Grao.
- Czarny Krischkautzky, Gabriela V. (2007), “Pasar por la escuela. Metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolarizadas”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 12, Núm. 34, julio-septiembre, pp. 921-950. En:
<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART34006&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n034/pdf/N34F.pdf>
- Dascal Marcel (2004), “Diversidad cultural y práctica educacional” en León Olivé (comp.), *Ética y diversidad cultural*, México, Fondo de Cultura Económica.

- Dávila Ollervides, María Elizabeth (2007), *El aprendizaje basado en problemas aplicado a la enseñanza de la literatura en la preparatoria*, Tesis de maestría en Docencia para la Educación Media Superior, México, UNAM, FFyL.
- Dewey, J. (1989), *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*, Marco Aurelio Galmari (trad.), Barcelona, Paidós.
- (1997). *Experience & Education*. Nueva York, Simon & Schuster.
- Díaz Barriga, Frida, et. al. (1998), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, Mc Graw Hill.
- (2003), “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo” *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). En: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- (2006), *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw Hill.
- (2007). “La innovación en la enseñanza soportada en TIC. Una mirada al futuro desde las condiciones actuales.” Publicación electrónica en la sección *Las TIC en el futuro de la educación* de la XXII Semana Monográfica Santillana de la Educación, Madrid, Santillana/OEI. En: <http://www.oei.es/tic/santillana/Barriga.pdf>
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Marco A. Rigo Lemini (2000), “El análisis de la práctica educativa como instrumento de reflexión en un proceso de formación docente en el bachillerato”, en Mario Rueda Beltrán y Frida Díaz Barriga Arceo (comp.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós Educador, pp. 309-331.
- Díaz Barriga, F. y Gerardo Hernández (2002), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª. ed.), México, McGraw Hill.
- Díaz Polanco, Héctor (2006), *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*, México, Siglo XXI.
- Escamilla, J. (2000), *Base científica: fundamentación desde la perspectiva de Vigotsky*, México, Trillas.
- Essomba, Miquel Ángel, (coord.), (2002), *Construir la escuela intercultural*, 2ª ed., Barcelona, Grao.
- Etxeberria, Xabier (2004), *Sociedades multiculturales*, Bilbao, Ediciones Mensajero.

- Fariñas Dulce, María José (2008), “Las fronteras identitarias” en Fausto Díaz Montes, Rodolfo Moreno Cruz y Juan Jorge Bautista Gómez (eds.), *Estudios y Debates sobre Multiculturalismo y Derecho Indígena desde las visiones México-España*, México, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Colegio de Oaxaca, Centro de Investigaciones Jurídicas de la Facultad de Derecho de la UABJO, pp. 49-53.
- Fuentes Gómez, Manuel y Manuel José López Martínez, (2005), “La educación intercultural después del 11 de septiembre, más necesaria que nunca”, en Encarnación Soriano Ayala (coord.), *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*, Madrid, La Muralla, pp. 203-225.
- García Canclini, Néstor (2004), *Diferentes, desiguales y desconectados*, Barcelona, Gedisa.
- García Castaño, Francisco Javier, Rafael A. Pulido Moyano y Ángel Montes del Castillo (1999), “La educación multicultural y el concepto de cultura”, en Francisco Javier García Castaño y Antolín Granados Martínez (eds.), *Lecturas para educación intercultural*, Madrid, Trotta, pp. 47-80.
- García Martínez, Alfonso (2004), *La construcción sociocultural del racismo. Análisis y perspectivas*, Madrid, Dykinson.
- García Martínez, Alfonso, Andrés Escarbajal Frutos y Andrés Escarbajal de Haro (2007), *La interculturalidad. Desafío para la educación*, Madrid, Dykinson.
- Geertz, Clifford (1988), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- (1996), *Los usos de la diversidad*, Barcelona, Paidós.
- Giddens, Anthony (1999), *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*, Madrid, Taurus.
- Gimeno Sacristán J. (1998), *El curriculum, una reflexión sobre la práctica*, 7ª ed., Madrid, Morata.
- Glaserfeld, Ernst Von (1995), “Sensory, experience, abstraction and teaching”, en Steffe L.P y J. Gale (eds.), *Constructivism in education*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, pp. 369-383.
- Hale, Sarah (2005), “Case based learning: Review of good practice” University of Huddersfield. En www.hud.ac.uk/cbl

- Hernández, Fernando (1996), *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, México, Paidós Mexicana.
- Hernández Díaz, J. y L. Parra Mora (1994), *Violencia y cambio social en la región Triqui*, México, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Hernández Rojas, Gerardo y Velia Romero Torres (2011), “El b-learning en contextos educativos universitarios: posibilidades de uso” en Frida Díaz Barriga Arceo, Gerardo Hernández Rojas y Marco Antonio Rigo Lemini (eds.), *Experiencias educativas con recursos digitales: prácticas de uso y diseño tecnopedagógico*, México, UNAM, pp. 95- 120.
- INEGI (2000), *XII Censo General de Población y Vivienda*, México, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- Izazola, Haydea (2006), “Mosaico migratorio en la ciudad de México: 1995-2000”, en Ingrid Wehr (ed.), *Un continente en movimiento. Migraciones en América Latina*, Madrid, Iberoamericana/Vervuert, pp. 297-311.
- Jonassen, D.H. (1996), *Computers in the classroom*, New Jersey, Merrill Prentice Hall.
- Joyce, Bruce y Marsha Weil (2002), *Modelos de Enseñanza*, Barcelona, Gedisa.
- Liamputtong, Pranee (2010), *Performing Qualitative Cross-Cultural Research*, United Kingdom, Cambridge.
- López Hurtado Quiroz, Luis Enrique (2007), “Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana” en Enric Prats (coord.), *Multiculturalismo y Educación para la Equidad*, Octaedro-OEI, Barcelona, pp.13-44.
- Maalouf, Amin (2008), *Identidades asesinas*, Madrid, Alianza Editorial.
- Magallón Anaya, Mario (2008), “Migración de las ideas” en Adalberto Santana (coord.), *Proyección global de la migración latinoamericana*, México, UNAM, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, pp. 61-89.
- Malinowski, Bronislaw (2001), *Los argonautas del Pacífico occidental*, Barcelona, Península.
- Marchesi Álvaro y E. Martín (1988), “La diversidad de culturas y de alumnos en las escuelas”, *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid, Alianza Editorial.

- (2006), *La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en los sistemas educativos*, Buenos Aires, UNESCO.
- Martínez Montiel, Luz María (2004), *Inmigración y diversidad cultural en México, Una propuesta metodológica para su estudio*, México, UNAM.
- Martínez González, Adrián, et. al. (2007), *Aprendizaje basado en problemas en la enseñanza de la medicina y ciencias de la salud*, México, UNAM.
- McLuhan, Marshall (1964), *Understanding media. The extensions of man*, London, Routledge Classics.
- Milano, Antonio (1993), *Resolución de problemas y toma de decisiones*, Buenos Aires, Macchi.
- Miller, David (1976), *Social Justice*, Oxford, University Press.
- Monereo, Carles y Juan Ignacio Pozo (2003), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*, Madrid, Ed. Síntesis.
- (2005), *Internet y competencias básicas*, Barcelona, Grao.
- Monroy Farias, Miguel (2000), “Evaluación de la práctica educativa a través de la reflexión del pensamiento didáctico del docente”, en Mario Rueda Beltrán y Frida Díaz Barriga Arceo (comp.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós Educador, pp. 283-307.
- Monsonyi, Esteban y Omar González Ñañez (1974), “Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del Río Negro, Territorio Federal Amazonas, Venezuela” en Varios Autores, *Lingüística e Indigenismos modernos de América*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, pp. 307-314.
- Muñoz Cruz, Héctor (2002), “Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes?” en Héctor Muñoz Cruz, *Rumbo a la Interculturalidad en educación*, México, UAM-Iztapalapa/ UPN Oaxaca/ UAM Oaxaca, pp. 25-62.
- Muñoz Sedano, Antonio (1997), *Educación intercultural: teoría y práctica*, Madrid, Escuela española.
- Navarrete, Federico (2004), *Las relaciones interétnicas de México*, México, UNAM.

- OECD- Organization for Economic Cooperation and Development (1989), *Science and Technology Indicators Report*, Paris, OECD.
- (2005), *Programme for International Student Assessment. Are Students ready for technology-rich world?*, Paris, OECD.
- Olivé, León (2004), *Interculturalismo y Justicia Social*, México, UNAM.
- (comp.) (2004^a), *Ética y diversidad cultural*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (2005), "La cultura científica y tecnológica en el tránsito a la sociedad del conocimiento", *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXIV (4), No. 136, octubre-diciembre, pp. 49-63.
- Onrubia, Javier, Rosa Colomina y Anna Engel (2008), "Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo de grupo y el aprendizaje colaborativo, en César Coll y Carles Monereo (eds.), *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación*, Madrid, Ed. Morata, pp. 233- 252.
- Ortega Ruíz, Pedro (2010), "Educar es responder a la pregunta del otro" *Revista Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, Valencia, Universidad Católica de Valencia Facultad de Ciencias de la Educación y el Deporte, pp. 13-33.
- Plan de estudios 1999, Licenciatura en Educación Preescolar* (2004), México, SEP.
- Peralta Caballero, Aidé y Frida Díaz Barriga (2011), "Diseño de e-actividades: Construcción de un caso para el diagnóstico de trastornos de sueño", en Frida Díaz Barriga Arceo, Gerardo Hernández Rojas y Marco Antonio Rigo Lemini (eds.), *Experiencias educativas con recursos digitales: prácticas de uso y diseño tecnopedagógico*, México, UNAM, pp. 237-258.
- Pérez Ruíz, Maya Lorena (2002), *Jóvenes Indígenas y relaciones interétnicas en las ciudades de México*, en III Congreso Europeo de Latinoamericanistas. Cruzando fronteras en América Latina, Amsterdam.
- Pérez Tornero, José Manuel (comp.) (2000), *Comunicación y educación en la sociedad de la información*, Barcelona, Paidós.
- Pimienta, Julio (2007), *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*, 2^a ed., México, Pearson Educación.

- Prats Gil, Enric (2007), “Retos y escenarios para la construcción de identidades múltiples: una perspectiva pedagógica”, en Enric Prats (coord.), *Multiculturalismo y Educación para la Equidad*, Barcelona, Octaedro-OEI, pp. 121-151.
- Prensky, Marc (2001), “Digital Natives, Digital immigrant”s, *On the Horizon*, MCB University Press, vol. 9 No. 5. En:
<http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>
- Pronae (2001), *Programa Nacional de Educación, 2001-2006*, México, SEP.
- Ramírez Castañeda, Elisa (2006), *La educación Indígena en México*, México, UNAM.
- Robles, Oscar (2011), “Historia del Internet en México”. En:
http://banderas.com.mx/hist_de_internet.htm
- Rodas C., María Begoña (2011), “El Aprendizaje Experiencial”, *Biblioteca virtual Amauta*. En:
www.amauta.org
- Rodrigo Alsina, Miquel (1999), *Comunicación intercultural*, Barcelona, Anthropos.
- Rueda Beltrán, Mario (ed.), (2010), “La docencia, factor clave en el cumplimiento de las metas educativas”, *Perfiles educativos*, núm. 129, vol. XXXII, México, IISUE-UNAM, pp. 3-6. En: <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>
- Sabariego Puig, Marta (2002), *La educación intercultural ante los retos del s. XXI*, Bilbao, Desclee de Brouwer.
- Sagastizabal, María de los Ángeles (directora), (2004), *Diversidad cultural y fracaso escolar*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Savery, J. y T. Duffy (1995), “Problem Based Learning: an instructional model and its constructivist framework”, *Educational Technology*, num. 35, pp 31-38.
- Schmelkes, Sylvia (2000), “Pronunciamento latinoamericano por una educación para todos”, Elaborado con oportunidad del Foro Mundial de la Educación, Dakar. En:
<http://www.fronesis.org/prolat.htm>
- (2001), *Educación Intercultural*. Ponencia presentada en la inauguración del diplomado en Cultura y Derecho Indígena AMNU- CIESAS (1993), Hacia una Calidad de Nuestras Escuelas, México.

- (2004), “Multiculturalidad e Interculturalidad” en Miguel Ángel Rodríguez(comp.), *Foro de Educación, Ciudadanía e Interculturalidad*, México, SEP, OCE, FLAPE, Contracorriente, pp. 33-37.
- (2005), “La interculturalidad en educación básica”, conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar:- *Curriculum y Competencias*, organizada por Editorial Santillana y celebrado en la Ciudad de México, los días 21 y 22 de enero de 2005, México, pp. 1-10. En: <http://www.amdh.com.mx/ocpi/documentos/docs/6/16.pdf>
- (2006), “Educar para la Interculturalidad” (PPT). En: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/intercul/5semes/pres_intcb/schmelkes.pdf
- Schmidt, H.G. (1983), “Problem Based Learning: rationale and description”, *Medical Education*, num 17, pp. 6-11.
- Schulman, Judith H., Rachel A. Lotan y Jennifer A. Whitcomb (1998), *Guía para orientar el trabajo en grupo con diversidad en el aula. Casos para docentes*, Alcira Bixio (trad.), Buenos Aires, Amorrortu.
- Secretaría de Educación Pública (2004), *Programa de Educación Preescolar 2004*, México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Normatividad.
- Siemens, George (2003), “Free and open source movements.” En: http://www.elearnspace.org/Articles/open_source_part_1.htm
- Sifuentes Valenzuela, María Cristina (2005), *Opinión de los alumnos de la Facultad de Odontología, respecto al aprendizaje basado en problemas (ABP)*, Tesis de Maestría en Enseñanza Superior, México, UNAM, FFyL.
- Sola Ayape, Carlos (ed.), (2005), *Aprendizaje Basado en Problemas. De la teoría a la práctica*, México, Trillas.
- Soriano Ayala, Encarnación (2002), “La evaluación de los aprendizajes del alumnado en el aula. Una estrategia de desarrollo y mejora para la educación intercultural”, en Encarnación Soriano Ayala (coord.), *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*, Madrid, La Muralla, pp. 133-171.

- Sosa, Sergio F. (compilador) (2005), "El Aprendizaje en el Tercer Milenio", Caracas. En: www.npe.com.ve
- Stavenhagen, Rodolfo (2008), "La situación de los derechos humanos de los pueblos indígenas en México" en Fausto Díaz Montes, Rodolfo Moreno Cruz y Juan Jorge Bautista Gómez (eds.), *Estudios y Debates sobre Multiculturalismo y Derecho Indígena desde las visiones México-España*, México, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Colegio de Oaxaca, Centro de Investigaciones Jurídicas de la Facultad de Derecho de la UABJO, pp. 169-190.
- Tedesco, Juan Carlos y Emilio Tenti (2007), "Nuevos tiempos y nuevos docentes", *IV Congreso nacional de Educación*, México, SNTE, pp. 57-82.
- Tirzo Gómez, Jorge (2005), "Aprender y enseñar la sociedad intercultural en México" en Jorge Tirzo Gómez., (coord.) *Educación e Interculturalidad. Miradas a la diversidad*, México, UPN, pp. 16-35.
- Torrijano Pérez, J. Agustín (2004), *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*, Madrid, Arco/Libros.
- Torp, Linda y Sara Sage (1998), *El aprendizaje basado en problemas. Desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria*, Alcira Bixio (trad.), Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Tovar Santana, Alfonso (2001), *El constructivismo en el proceso enseñanza-aprendizaje*, México, IPN.
- Trueba, Henry T. (2002), "Líderes de ayer frente a los problemas de hoy: corrientes mundiales migratorias y las consiguientes relaciones interculturales, interétnicas e interraciales" en Encarnación Soriano Ayala (coord.), *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*, Madrid, La Muralla, pp. 19- 38.
- UNESCO (1982), *Conferencia Mundial sobre las Política Culturales*. México.
- (1995), *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*, París.
- (1998), *Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales para el Desarrollo*, Estocolmo.
- Universidad de Delaware, "Problem Based Learning". En: <http://www.udel.edu/inst/why-pbl.html>

Universidad de Pennsylvania. En: <http://tlt.its.psu.edu/suggestions/cases/>

Universidad de California, Santa Bárbara. En:
<http://www.soc.ucsb.edu/projects/casemethod/intro.html>

Van Der Henst, Christian (2005), “¿Qué es la web 2.0?” En:
<http://www.maestrosdelweb.com/editorial/web2/>

Vygotsky, L.S. (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo.

----- (1986), *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade.

----- (1988), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Grijalbo.

Wassermann, Selma (2006), *El estudio de casos como método de enseñanza*, Adolfo Negrotto (trad.), Buenos Aires. Amorrortu.

Anexo 1



FOLIO

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN DE POLÍTICAS**

LA ENSEÑANZA BASADA EN CASOS: EL CASO DE JUAN, EL NIÑO
TRIQUI

(LEVANTAMIENTO DE LA INFORMACIÓN)

CUESTIONARIO PARA ALUMNAS 1

DATOS GENERALES

ENTIDAD: _____

NOMBRE DE LA ESCUELA: _____

GRADO: _____

MÉXICO, 2010.

Estimada Alumna:

La Secretaría de Educación Pública realiza un estudio que tiene como propósito validar “El caso de Juan, el niño triqui”, para lo cual solicita la participación de ustedes. De manera particular este cuestionario tiene el objetivo de conocer algunos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza en la escuela.

La información que nos proporcione será utilizada en forma confidencial.

Agradecemos su disposición para resolver el cuestionario y otorgarnos parte de su tiempo.

INSTRUCCIONES GENERALES:

El material que utilizará para resolver el cuestionario es este cuadernillo de preguntas

Lea atentamente cada pregunta y elija la respuesta que corresponda a lo que usted considera conveniente y encierre la opción con un círculo para cada pregunta, utilizando lápiz.

Cuando se le indique, en la misma pregunta podrá marcar más de un círculo.

Si necesita borrar, hágalo completamente y con mucho cuidado.

1. Durante el transcurso de su vida, ¿ha convivido con personas de alguna comunidad indígena?

- a) Sí, con otros estudiantes
- b) Sí, con una familia
- c) Sí, con una persona mayor
- d) No

En el caso de haber respondido *Sí*, haga una breve valoración de la experiencia.

2. ¿Cree usted que haya discriminación hacia la población indígena?

- a) Sí, totalmente
- b) Más o menos
- c) No, en lo absoluto

3. ¿Qué grado de responsabilidad tienen los grupos indígenas en las situaciones de discriminación?

- a) No tienen la culpa
- b) En algunos casos provocan esas situaciones
- c) Su actitud es la causa de la discriminación que viven

4. La imagen que ofrecen los medios de comunicación sobre las personas indígenas, ¿cree que corresponde con la realidad?

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Casi nunca

5. ¿Cuál es su opinión sobre la situación real de la minoría indígena dentro de la escuela respecto a la discriminación?

- a) Es un problema que siempre ha existido y no tiene solución
- b) Es un problema que se solucionaría si todos pusiéramos de nuestra parte
- c) Es una situación menos grave de lo que se dice

6. ¿Considera que los niños indígenas deben estudiar en escuelas especiales (donde sólo asistan indígenas)?

- a) Sí
- b) No
- c) No sé

7. ¿Considera que los docentes que se enfrentan a un grupo multicultural necesitan una preparación especial?

- a) Sí
- b) No
- c) No sé

8. ¿Conoce lo que es educación intercultural?

- a) Sí
- b) No
- c) No sé

De ser afirmativa su respuesta, ¿cómo la concibe?

9. ¿Cómo promovería la educación intercultural entre sus alumnos de preescolar?

10. ¿Conoce lo que es el aprendizaje basado en casos?

- a) Sí
- b) No
- c) No sé

11. En caso afirmativo, ¿qué opinión tiene de éste y en qué consiste?

Anexo 2



FOLIO

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN DE POLÍTICAS
LA ENSEÑANZA BASADA EN CASOS: EL CASO DE JUAN, EL NIÑO
TRIQUI

(LEVANTAMIENTO DE LA INFORMACIÓN)

CUESTIONARIO PARA ALUMNAS 2

DATOS GENERALES

ENTIDAD: _____

NOMBRE DE LA ESCUELA: _____

GRADO: _____

MÉXICO, 2010.

Estimada Alumna:

La Secretaría de Educación Pública realiza un estudio que tiene como propósito validar “El caso de Juan, el niño triqui”, para lo cual solicita la participación de ustedes. De manera particular este cuestionario tiene el objetivo de conocer algunos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza en la escuela.

La información que nos proporcione será utilizada en forma confidencial.

Agradecemos su disposición para resolver el cuestionario y otorgarnos parte de su tiempo.

INSTRUCCIONES GENERALES:

El material que utilizará para resolver el cuestionario es este cuadernillo de preguntas

Lea atentamente cada pregunta y elija la respuesta que corresponda a lo que usted considera conveniente y encierre la opción con un círculo para cada pregunta, utilizando lápiz.

Cuando se le indique, en la misma pregunta podrá marcar más de un círculo.

Si necesita borrar, hágalo completamente y con mucho cuidado.

Después de haber visitado y trabajado el sitio web *El caso de Juan, el niño triqui*, conteste lo siguiente:

1. En el sitio trabajó temas que antes desconocía.

- a) Sí
- b) No
- c) No sé

En caso afirmativo señale cuáles son.

2. El sitio web lo enriqueció.

- a) Sí
- b) No
- c) No sé

De ser afirmativa su respuesta, ¿en qué forma lo enriqueció el sitio web?

3. El sitio web le brindó elementos para su práctica docente.

- a) Sí
- b) No
- c) No sé

En caso afirmativo señale cuáles.

4. ¿Cree que el método de casos es un modelo educativo que puede ser usado para propiciar la educación intercultural?

- a) Sí
- b) No
- c) No sé

5. ¿Cree que el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) facilita el abordaje de una problemática cultural?

- a) Sí
- b) No
- c) No sé

6. ¿Se amplió el concepto que tenía de educación intercultural?

- a) Sí
- b) No
- c) No sé

7. ¿Cómo concibe ahora la educación intercultural?

Anexo 3: *Guía de Actividades*

Sesión 1

Actividad	Materiales	tiempo real (t.r.)	tiempo acumulado (t.a.)
1. Presentación, nombres	etiquetas	5'	5'
2. Aplicación del cuestionario 1	hojas de papel impresas	10'	15'
3. Presentación de <i>El caso</i>	power point/sitio web	20'	35'
4. Preguntas y respuestas	pizarrón	5'	40'
5. Mapa conceptual de la problemática	pizarrón/ cámara digital		
en parejas (15 parejas)	hojas de papel/ 15 lápices	7'	47'
grupal	pizarrón	8'	55'
6. Juego de roles:			
Organización en equipos por números del 1 al 6 (6 equipos)		5'	60'
Tomando en cuenta:			
• Escenario o lugar en el que se da la problemática.			
• Personajes (cómo son, en qué momento participan, qué hacen y qué dicen)			
• Conflicto o situación en la que participan los personajes.			
Representación: Juan, Irwin, Maestra Lupita, Antonia, Isabel.			
3 minutos cada equipo		18'	78'
Se cambian los personajes, 2 min. cada equipo		12'	90'

Actividad	Materiales	tiempo real (t.r.)	tiempo acumulado (t.a.)
7. Preguntas a discutir/debate	sitio web/guía didáctica		
	2 minutos cada equipo	18'	108'
	2 minutos para que otro equipo diga si está de acuerdo o no	12'	120'
a) ¿Cuál es tu opinión sobre las situaciones presentadas?			
b) ¿Cómo te sentirías si fueras víctima de estos sucesos?			
c) ¿Qué puede hacer tu personaje para ser más incluyente?			
d) ¿Qué cambios tendría que hacer tu personaje para no discriminar?			
e) ¿Qué podría hacer tu personaje para ayudar a los otros personajes?			
f) Como miembro de la sociedad, ¿qué harías para que esta problemática no se siga presentando?			
g) Como maestro, ¿cómo contribuirías para que no persista este tipo de actitudes en el aula o en la escuela?			
h) Como director, ¿cómo contribuirías para que no persistan este tipo de actitudes en la escuela?			
i) Como asesor técnico, ¿cómo contribuirías para que no persista este tipo de actitudes en la zona escolar?			
8. Tema 1: La diversidad: Lectura	sitio web/guía didáctica	5'	125'
9. Discusión en equipos de 6 personas	USB		
	5 minutos para discutir las	5'	130'
	2 minutos para que cada equipo exponga lo discutido	10'	140'
a) ¿Por qué existen diferencias y semejanzas entre las personas?			
b) ¿Qué implicaciones tiene la diversidad en las relaciones sociales?			
c) ¿De qué manera influye la diversidad en el ámbito escolar?			

Actividad	Materiales	tiempo real (t.r.)	tiempo acumulado (t.a.)
d) ¿Qué ideas les parecieron más interesantes del texto?			
e) ¿Qué implica <i>Educación en y para la diversidad</i> en el aula, la escuela y la zona escolar?			
10. Tema 2: la multiculturalidad: Lectura	sitio web	5'	145'
11. Cuadro: lo que sucede en el salón de clases...			
Equipos de 3 personas (10 equipos	10 cartulinas/plumones	10'	155'
12. Comparar cuadros/debate		10'	165'
13. Preguntas de forma oral por equipos: tres equipos una misma pregunta		10'	175'
a) ¿Qué recomendaciones le sugieren a la maestra Lupita para atender las necesidades educativas de sus alumnos?			
b) Si fuera director de la escuela donde trabaja la maestra Lupita, ¿qué le recomendaría?			
14. Conclusiones y cierre		5'	180'

Actividad	Materiales	tiempo real (t.r.)	tiempo acumulado (t.a.)
Sesión 2			
1. Retomar puntos importantes de la sesión anterior		5'	185'
2. (4.2) Educación intercultural: Lectura	sitio web	10'	195'
Preguntas	USB	20'	215'
¿Qué nuevas preguntas tenemos con respecto a la educación intercultural?			
¿Qué ventajas y qué dificultades pedagógicas encuentran en la educación intercultural?			
¿Qué puedo hacer en mi centro de trabajo?			
¿Cómo puedo aplicar la actividad didáctica diseñada y a partir de los resultados registrados realizar las modificaciones necesarias para mejorarla?			
¿Qué actividades y qué proyectos nos proponemos realizar en nuestras escuelas y en los salones de clase para fortalecer la cultura propia y la de la comunidad?			
12. Aplicación del cuestionario 2	hojas impresas	10'	225'
13. Últimos comentarios		5'	230'
14. Cierre y conclusiones		10'	240'

Anexo 4: Guía didáctica

Introducción

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/4-guia-didactica-2/1-introduccio>

Para el logro de los propósitos del curso se requiere que el docente y los alumnos establezcan un ambiente de aprendizaje adecuado para el estudio, el análisis y la discusión de *El caso de Juan, el niño triqui*. Así, el desarrollo de las actividades dependerá, en gran medida, de las formas de trabajo, de cómo se aborden los contenidos y cómo se revisen los textos; así como del clima de colaboración, responsabilidad y respeto que se propicie en la relación docente-alumnos.

Además de los propósitos generales y específicos del curso, se busca que los alumnos mejoren sus conocimientos de la Institución Escolar del nivel en el que se desempeñarán y que desarrollen competencias para seleccionar e interpretar información de diversas fuentes, así como la capacidad de argumentar y transmitir sus ideas como resultado del análisis de materiales e indagaciones realizadas en la escuela y en diferentes contextos.

Por ello, en este apartado se proporcionan algunas sugerencias y orientaciones para el desarrollo de *El caso de Juan, el niño triqui*, las cuales son flexibles y pueden ajustarse de acuerdo a las características de los estudiantes normalistas –preescolar, primaria y secundaria-; y al contexto de cada escuela normal –urbano o rural- en congruencia con los criterios y orientaciones establecidos en el plan de estudios.

Es fundamental que como actividad inicial se revisen las principales conclusiones obtenidas en asignaturas de semestres anteriores, promoviendo que los alumnos sistematicen dichos conocimientos mediante la elaboración de síntesis, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, esquemas y fichas de trabajo ya que les serán de gran utilidad para enriquecer los ejercicios de análisis propuestos para este caso.

Para la organización de las actividades, el maestro deberá tener presente que el curso incluye algunos textos que ya se revisaron en otras asignaturas, pero que adquieren relevancia específica porque favorecen el análisis del caso en cuestión, logrando propósitos formativos distintos.

Es importante que no se omita la lectura de estos materiales y se orienten las actividades con el fin de que los estudiantes tengan una experiencia formativa que

contribuya al replanteamiento de las ideas iniciales y al mejoramiento de sus habilidades de reflexión, análisis y discusión que propicia *El caso de Juan, el niño triqui*.

Objetivos

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/4-guia-didactica-2/2-objetivos-1>

- Reflexionar sobre la diversidad cultural, étnica, lingüística y social que existe en la escuela, a fin de reconocerla como fuente de riqueza potencial, propiciadora de actitudes de autoconocimiento, de interés por el otro y valoración del diálogo.
- Conocer y analizar los elementos básicos de la educación intercultural con el fin de que se promueva en el salón de clases la inclusión, el respeto y la democracia.
- Promover en el ámbito escolar actitudes y prácticas relacionadas con el interés por el otro, el respeto y la valoración de las diversidades y el diálogo.

Contenidos

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/4-guia-didactica-2/3-contenidos>

a) La Comunicación Intercultural

Para lograr entablar una comunicación es de suma importancia que el alumno reflexione primero sobre su propia idiosincrasia y su propio comportamiento cultural, es decir, que el alumno tome conciencia sobre su conocimiento del mundo, su conocimiento sociocultural y su consciencia intercultural; a esto se le ha llamado *sensibilización cultural* y se basa en la idea del impacto que puede tener la reflexión como estrategia para identificar, primero, las características de cada cultura, para después establecer comparaciones que resulten en semejanzas que tiendan puentes entre las culturas.

Por lo que debemos evitar hacer oposiciones totales entre culturas porque no son ni ciertas, ni adecuadas. Debemos encontrar puntos de encuentro, es más lo que nos une que lo que nos separa. Para esto, es de suma importancia confrontar al alumno con la alteridad/otredad con el fin de que el alumno reflexione sobre la naturalidad o carácter incuestionable su propia cultura. Así como las costumbres y valores propios de su cultura le son “naturales”, así también lo son para los hablantes de cualquier otra cultura. Para

conseguir una interculturalidad, debemos ser capaces de ver la realidad con los ojos de los hablantes de la comunidad meta, ponerse en los zapatos del otro, ser el otro.

La mayoría de las identidades culturales se definen por su oposición a los “otros” y es claro que, en dicha oposición, pesan más -por significativas- las diferencias. Cosa que propicia la reflexión. La reflexión sobre las similitudes culturales crea un acercamiento afectivo del alumno hacia la cultura del otro.

En este sentido, la función del docente debe ser la de ayudar al alumno a establecer las diferencias y similitudes para que pueda hacer una comparación entre su comportamiento y el de la alteridad con el fin de entablar un diálogo entre ambas culturas.

b) La Interculturalidad o el diálogo de las culturas

Vivimos en un mundo marcado por las diferencias: nadie es igual a nadie. En esa diferencia, radica la diversidad y en consecuencia, la riqueza cultural; a mayor diversidad, mayor riqueza. Sin embargo, para que se pueda manifestar en toda su magnitud esta maravillosa riqueza, es necesaria la interacción: el diálogo entre las culturas. Por naturaleza nacemos distintos y somos únicos desde el seno de la familia donde salimos. Si las huellas digitales que son utilizadas para identificar a una persona, no son iguales, mucho menos el pensamiento, el gusto y el modo de ver las cosas son homogéneos. ¿Entonces, no es posible llegar a un acuerdo para vivir la armonía entre sí? Se necesita educar al hombre en la diversidad y la tolerancia, para que aprenda a ver la realidad cultural como una posibilidad de realización y riqueza espiritual, que se va obteniendo mediante la formación de los valores que dignifican y ennoblecen la vida.

La identidad cultural no se refiere a un depósito de la cultura, sino a una cultura viva, no al resultado pasado de la cultura, sino a la actividad que la ha producido y que la asume superándola. En todo caso, se confunde con esa capacidad de integración de las diferencias que conforma la riqueza y la grandeza del hombre. La interculturalidad es el respeto a la alteridad, es decir, el respeto, la apertura y el dialogo con culturas diferentes. Pero no solamente este diálogo puede darse entre culturas, también se lleva a cabo de manera individual. Pensemos que cada ser humano es una cultura viva, con distintas características, que no es ni mejor ni peor que nosotros, sólo es diferente. Por lo que no se trata, en ningún momento ni de ninguna manera, que el alumno pierda o desvalorice sus

convicciones y rasgos culturales. No, se trata de abrirse a lo otro, a lo desconocido. Se trata de sumar, de incrementar; no de restar ni disminuir.

Lo que lleva a una armonía intercultural es la superación de las limitaciones, no nada más compartir espacios territoriales por diversos motivos que salen de nuestro control, sino la interacción hecha realidad en el diálogo entre iguales, sin sometimiento.

Un enfoque educativo tiene un carácter inclusivo, cuando la diversidad es un ingrediente indispensable para una educación integral y de calidad, considerando a la diversidad como un valor que nos enriquece.

c) Educación Intercultural

La educación intercultural constituye la clave para salvar la diversidad del mundo, pues debemos asumir que los seres humanos por naturaleza somos y debemos ser interculturales; aboga por la interacción respetuosa de cada cultura, que va mucho más allá de la simple tolerancia. Una educación intercultural supone la convivencia armónica del uno con el otro. Es decir, el ser interculturales no implica solamente ser tolerantes con las otras culturas, sino también el compartir e interrelacionarnos sin perder lo propio, es decir, conservar lo esencial de nuestra cultura. Podemos decir que todo esto se forma a partir de la apertura y el respeto a través de lazos y contactos culturales.

Interculturalidad es la capacidad de convivir entre personas de diferentes culturas, manteniendo relaciones horizontales en un ambiente de respeto y reconocimiento mutuos.

Bien, la única forma de comprender correctamente a las culturas es interpretar sus manifestaciones de acuerdo con sus propios criterios culturales. Aunque esto no debe suponer eliminar nuestro juicio crítico, pero sí dejarlo –por lo menos inicialmente- en suspenso hasta que hayamos entendido la complejidad simbólica de muchas de las prácticas culturales. Se trata de intentar moderar un inevitable etnocentrismo que lleva a interpretar las prácticas culturales ajenas a partir de los criterios de la cultura de quien la interpreta.

La educación intercultural se relaciona de forma equivocada con una educación para inmigrantes: para “culturas minoritarias” que finalmente deben adaptarse a la cultura predominante por mayoría; la realidad es que la educación intercultural es para todos, un todo entendido como una diversidad, basada en los principios de integración e inclusión.

Una educación para aprender a vivir en sociedad y en la diversidad cultural que nos ofrece el mundo de hoy, desarrollando valores como el respeto y la tolerancia hacia los demás.

Estamos, por tanto, ante una educación transformadora, no sólo a nivel educativo, sino también con proyecciones a la sociedad, considerados por algunos como un nuevo enfoque hacia una Educación Antirracista.

La educación intercultural se desarrolla de forma interdisciplinar y transversal, ya que tiene un enfoque holístico, es decir, no se trata de una educación puntual, sino de una educación que está siempre presente afectando a todas las dimensiones educativas posibles.

Líneas temáticas

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/4-guia-didactica-2/5-metodologia-de-trabajo>

1. La diversidad

La presencia en la escuela de alumnos de diversas culturas, que proceden de diversos sectores sociales, que tienen distintos sexos y, finalmente, que tienen diferentes capacidades, motivaciones, expectativas, desde los más dotados a los que tienen algún tipo de discapacidad, supone un reto enorme si lo que pretende es que todos ellos alcancen un desarrollo completo e integrado.

(...) Las escuelas no solamente son eficaces en la medida en que favorecen los resultados académicos de los alumnos. La calidad de la escuela también se mide por su disposición a ser sensible a la diversidad de sus alumnos, a favorecer el desarrollo de sus capacidades, pero también de su identidad personal, cultural y sexual, a promover el respeto entre los distintos grupos de alumnos y el trabajo conjunto, a actuar de forma activa y solidaria frente aquellos intolerantes, xenófobos o machistas (...) La reflexión que una escuela debe acometer ha de tener en cuenta el origen de las diferencias y debe abordar los temas centrales que configuran el quehacer educativo.

La diversidad de los alumnos es una fuente de enriquecimiento mutuo, de intercambio de experiencias, que les permite conocer otras maneras de ser y de vivir y que desarrollan en ellos actitudes de respeto y tolerancia junto con un amplio sentido de la relatividad de los

propios valores y costumbres. Las personas construyen mejor sus conocimientos y su identidad en contacto con otros grupos que tienen concepciones y valores distintos (Marchessi, 1998)

- a) ¿Por qué que existen diferencias y semejanzas entre las personas?
- b) ¿Qué implicaciones tiene la diversidad en las relaciones sociales?
- c) ¿De qué manera influye la diversidad en el ámbito escolar?
- d) ¿Qué ideas les parecieron más interesantes del texto?
- e) ¿Qué implica *Educar en y para la diversidad* en el aula, la escuela y la zona escolar?

2. La multiculturalidad

La multiculturalidad es una forma de vida de las personas que se asientan en un mismo espacio territorial. En ese espacio hay una marcada ausencia de comprensión, respeto y valoración del otro diferente, en consecuencia, es un espacio donde más bien ese otro marginado, discriminado, segregado y etiquetado como menos, tiene que negar y borrar su cultura y su lengua, lo cual lo lleva a olvidarse de su identidad a fin de ser aceptado, es decir, el sujeto diferente tiene que dejar de ser lo que es para poder interactuar con la cultura dominante. No obstante lo anterior, una fachada que la multiculturalidad puede guardar, es el hecho de que ciertamente puede reconocer al otro como diferente, pero que lo aparta y lo segrega, no le da su lugar. De esta forma, la multiculturalidad no busca de ninguna manera una relación horizontal, ni busca una relación de respeto y convivencia equitativa entre las diversas culturas que comparten ese espacio territorial. Así, en la forma de vida multicultural existen profundas desigualdades las cuales se traducen en relaciones de poder y de dominación que subordinan y discriminan a unas culturas con relación a otras. En el fondo, busca negar la existencia del otro diferente (López Sánchez, 2002).

- a) ¿Qué recomendaciones le sugieren a la maestra Lupita para atender las necesidades educativas de sus alumnos?
- b) Si fuera director de la escuela donde trabaja la maestra Lupita, ¿qué le recomendaría?

3. Educación Intercultural

La Educación para la Interculturalidad

En nuestra realidad multicultural existen demasiadas asimetrías, que actúan de manera perversa para afectar sobre todo a las poblaciones indígenas. La más visible y lacerante es sin duda la económica, pero existe la política (falta de voz), la social (la ausencia de opciones), y desde luego la educativa.

Trabajar para la interculturalidad no puede significar otra cosa, en una primera etapa, que luchar contra las asimetrías. No todas estas asimetrías pueden ser combatidas desde la actividad educativa. Pero al menos el combate de dos asimetrías debe ser asunto de la educación.

La primera es la asimetría propiamente escolar. La educación destinada a pueblos indígenas tiene una situación crítica. Ahí se concentran los niveles de analfabetismo. Ahí son más bajos los promedios de escolaridad de la población. Son las escuelas indígenas las que tienen más alto índice de reprobación y deserción (que se encuentran treinta puntos porcentuales por debajo de la media nacional). Y lo más grave, en estas escuelas los alumnos aprenden significativamente menos que sus pares en escuelas rurales y urbanas.

Las causas son complejas, históricas. Desde luego tienen que ver con un sistema social y educativo discriminatorio. Pero se concreta en la falta de formación y de responsabilidad de los docentes indígenas y en el deficiente funcionamiento de las escuelas.

La segunda asimetría es la valorativa. Es decir, la valoración de la cultura propia por parte de las culturas minoritarias, la autoestima cultural, la necesidad de creer en lo que se es y de reconocerse creador de cultura desde el espacio de lo que se es. En nuestro país existen graves asimetrías valorativas, consecuencia de la discriminación y del racismo. La asimetría valorativa es la manifestación de la introyección del racismo, y es un impedimento fundamental para la interculturalidad.

Hasta la fecha, en México, la educación intercultural se ha reducido a aquella destinada a grupos indígenas. Pero en estricto sentido. Si estamos hablando de una relación entre culturas desde una posición ética distinta, basada en el respeto, la educación intercultural tiene que ser una educación para todos (Schmelkes, 2001).

La educación intercultural es, básicamente, una educación en valores, actitudes y conocimientos. Una sociedad democrática debe elegir de manera libre y participativa cuáles valores actitudes y conocimientos les parecen prioritarios. Ésta es una opción ética. Una escuela democrática también debe elegir de manera libre y participativa, cuáles conocimientos, cuáles valores y cuáles actitudes prioriza y, para hacerlo, debe poner al centro del debate, la realidad sociocultural y económica de los niños con los que trabaja. Esta opción ética que toman, tanto el equipo docente como la comunidad educativa, tiene que reflejarse en todas las acciones educativas y debe dar lugar a una vida escolar ética, incluyente y laica que propicie la convivencia plural con justicia y equidad en el acceso a las oportunidades (Schmelkes, 2001).

- a) ¿Qué nuevas preguntas tenemos con respecto a la educación intercultural?
- b) ¿Qué ventajas y qué dificultades pedagógicas encuentran en la educación intercultural?
- c) ¿Qué puedo hacer en mi centro de trabajo?
- d) ¿Cómo puedo aplicar la actividad didáctica diseñada y a partir de los resultados registrados realizar las modificaciones necesarias para mejorarla?
- e) ¿Qué actividades y qué proyectos nos proponemos realizar en nuestras escuelas y en los salones de clase para fortalecer la cultura propia y la de la comunidad?

Anexo 5: Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar

Primer semestre

Bases filosóficas legales y organizativas del sistema educativo mexicano.

Problemas y políticas de la educación básica

Propósitos y contenidos de la educación preescolar-

Desarrollo infantil.

Estrategias para el estudio y la comunicación I.

Escuela y contexto social.

Segundo semestre

La educación en el desarrollo de México I.

Desarrollo físico y psicomotor I.

Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje I.

Desarrollo infantil II.

Estrategias para el estudio y la comunicación II.

Iniciación al trabajo escolar.

Tercer semestre

La educación en el desarrollo histórico de México II.

Desarrollo físico y psicomotor II.

Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje II.

Expresión y apreciación artística I.

Socialización y afectividad en el niño I.

Observación y práctica docente I.

Cuarto semestre

Necesidades educativas especiales.

Conocimiento del medio natural y social I.

Pensamiento matemático infantil.

Expresión y apreciación artísticas II.

Socialización y afectividad en el niño II.

Observación y práctica docente II.

Quinto semestre

Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I.

Conocimiento del medio natural y social II.

Taller de diseño de actividades didácticas I.

Cuidado de la salud infantil.

Asignatura regional I.

Entorno familiar y social I.

Observación y práctica docente III.

Sexto semestre

Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II.

Gestión escolar.

Taller de diseño de actividades didácticas II.

Niños en situaciones de riesgo.

Asignatura regional II.

Entorno familiar y social II.

Observación y práctica docente IV.

Séptimo semestre

Trabajo docente I.

Seminario de análisis de trabajo docente I.

Octavo semestre

Trabajo docente II

Seminario de análisis de trabajo docente II.