



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

**“GUÍA PARA MAESTROS. EDUCACIÓN
INTERCULTURAL. MODALIDAD
SEMIPRESENCIAL”**

**INFORME ACADÉMICO POR ELABORACIÓN
COMENTADA DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA
APOYAR A LA DOCENCIA**

QUE PRESENTA

LUCIA GUADALUPE RAMÍREZ FONSECA

PARA OBTENER EL TÍTULO COMO

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA



**ASESORA: MTRA. ANA LAURA GALLARDO
GUTIÉRREZ**

MÉXICO, D.F.

2013



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.

Agradecimientos

A mis padres Francisco Javier y María de los Ángeles, mis primeros maestros, por nutrir, crear, acompañar y apoyar todos mis proyectos y decisiones. A ustedes debo y dedico este logro.

A Elizabeth, Francisco y Diego con quienes aprendí a crecer, comprender y compartir el mundo que habitamos. Mis compañeros de infancia, cómplices del presente y certeza de futuro, a ustedes les comparto este logro hermanos.

A Adrián, mi interlocutor más directo y confrontador de mi pensamiento, por los otros mundos posibles que imaginamos y construimos juntos. Sin tu aliento y sin tu motivación este proyecto aún no se materializaría.

A la Mtra. Ana Gallardo por la asesoría y seguimiento dado a este trabajo, pero sobre todo por las experiencias compartidas a lo largo de estos años. Por acompañarme en la construcción de nuevos saberes y discursos. Por los proyectos pasados y porvenir. Por ser mi maestra y amiga.

A Sandra por la calidez de su amistad, la claridad de su discurso y por su siempre dispuesta voluntad a compartir, soñar y crear. Cuyos comentarios y observaciones aclararon y enriquecieron los planteamientos de este trabajo.

A Rodrigo, por la fraternidad que nos une, por ayudarme a releer el mundo, y ser parte transparente de mi conciencia, quien me ayuda a entender y a querer al mundo. Por el diálogo dispuesto y la escucha sincera de quién no juzga al otro. Porque sin tu diálogo este trabajo hubiera sido menos divertido.

A mis compañeros de generación, amigos y colegas, por continuar en el intercambio de esta espiral de aprendizajes que supone la vida.

A mis amigos de la Cereza por apoyar y motivar la redacción de este trabajo.

Índice de contenido

1. Presentación.....	2
2. Justificación.....	5
3. Contexto	6
4. Programa de Formación para la Certificación de Docentes en Contextos Indígenas desde un Enfoque Intercultural y bilingüe	15
4.1 Guerrero: Contexto del proyecto y referente de diseño.....	21
4.1.1 Contexto socioeducativo del estado de Guerrero.....	22
5. Marco de referencia del diseño de la guía para maestros.....	28
5.1 Perfil del docente en el marco del ProForCert	30
5.2 Módulo Educación Intercultural.....	34
5.3 Enfoque formativo para el diseño de la guía para maestros	36
5.4 Competencias del Módulo Educación intercultural	40
5.5 Estructura didáctica de la Guía para maestros.....	41
5.6 La Educación Intercultural Bilingüe como marco de referencia.....	43
5.7 Estructura del módulo de educación intercultural.....	47
5.8 Secuencia de aprendizaje de la guía para maestros	48
5.9 Naturaleza de las actividades de la guía para maestros	51
6. Evaluación del material	53
7. Conclusiones	58
8. Bibliografía.....	61
Anexo 1. “Guía para maestros. Educación Intercultural. Modalidad Semipresencial”	65

1. Presentación

El presente informe, muestra la recuperación de la experiencia de trabajo que implicó el diseño del material didáctico de apoyo a la docencia, desarrollado durante el proceso de elaboración de la "Guía para maestros. Educación Intercultural. Modalidad Semipresencial", elaborada en el marco del proyecto de *Formación para la Certificación de Docentes en Contextos Indígenas (ProForCert) desde un enfoque intercultural y bilingüe*, dicho proyecto fue convocado y coordinado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) a través de un convenio de trabajo entre la Dirección para la Formación y el Desarrollo Profesional de Docentes de Educación Indígena, por medio del "Programa de profesionalización de docentes, personal directivo y apoyo técnico de educación Indígena", junto con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), y la Universidad Iberoamericana (UIA), a través del Instituto de Investigación para el Desarrollo de la Educación (INIDE), la Dirección de Servicios para la Formación Integral (DSFI), y con la colaboración del Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas (PIAI).

Se emprendió la tarea de generar un proyecto de formación y certificación para los docentes que se encuentran realizando su labor de enseñanza en el medio indígena, y que no cuentan con los perfiles de formación adecuados para dicha tarea, como un esfuerzo que buscó brindar atención educativa con pertinencia cultural y lingüística a los alumnos del subsistema de educación básica. Entre 2008 y 2009 la Universidad Iberoamericana (UIA) campus DF, se encargó de convocar a profesionales y especialistas para diseñar un proyecto curricular modular y multimodal que se ofreció como Diplomado para la certificación de docentes de primaria y preescolar en contextos indígenas, inicialmente para el estado de Guerrero. Dentro de este proceso de diseño se generaron los materiales necesarios para su operación, asimismo se diseñó un abanico de rutas formativas a manera de modalidades para que cada docente, según su perfil y condiciones particulares, pudiese optar por realizar el diplomado de forma presencial, semipresencial, autodidacta o en línea, y que esto les permitiera certificar sus estudios para lograr obtener el grado como licenciados en educación primaria y preescolar, atendiendo así a sus perfiles de ingreso.

La "Guía para maestros. Educación intercultural. Modalidad Semipresencial" representa uno de los materiales didácticos elaborados para apoyar en concreto el desarrollo de uno de los módulos para la profesionalización y certificación de los docentes de Guerrero que atendieron a esta convocatoria de formación. La guía es un material que acompaña y sugiere el trabajo de reflexión, problematización y análisis para el desarrollo del módulo de educación intercultural. Se acompañó de una antología de textos que comprende las lecturas y contenidos que apoyaron el trabajo propuesto en la guía para maestros. Ambos materiales fueron elaborados en el mismo proyecto de diseño, editados e impresos por la Dirección de Educación Indígena de Guerrero (DGEI-G) en el 2011.

La Guía para maestros elaborada, de la cual se detallará más adelante en este informe, está en concordancia con la propuesta general de formación, como un medio articulador del trabajo entre docentes y facilitadores para el trabajo de la modalidad semipresencial del diplomado de certificación, sobre todo pretendió ser un elemento que ayudara a la recuperación de saberes y trabajo desde la experiencia propia del docente, que potenciara y pusiera en evidencia las habilidades interculturales que son necesarias incorporar y fortalecer en la práctica educativa, para atender a la diversidad social, lingüística y cultural que impacta en los espacios donde se desarrolla el aprendizaje; como detonador de mejoras y transformaciones que el docente puede concretar hacia el mejoramiento de la calidad y equidad en las escuelas del medio indígena, a través de su práctica docente, en conjunto con la experiencia de formación y diálogo de saberes que propone el trabajo de la guía.

En el presente informe se explicará el contexto particular y general junto a los que se tejió este material de apoyo a la docencia. En un primer plano abordaré los detalles y marco de la propuesta del proyecto de *Formación para la Certificación de Docentes en Contextos Indígenas*, ProForCert, impulsado por la "Estrategia integral de la Profesionalización de Docentes en Educación Indígena" con la cual la DGEI-SEP buscó concretar los llamados con que distintas organizaciones nacionales e internacionales le han exhortado sobre la necesidad de ofrecer más y mejores propuestas de certificación y capacitación para docentes de dicha modalidad educativa.

Asimismo, nos acercaremos a datos del contexto socioeducativo del estado de Guerrero, en un esfuerzo por enmarcar las características de los docentes y sus contextos escolares, pues son estos datos los que nos ayudaron a ubicar el perfil del docente y a delinear la naturaleza y características de las actividades propuestas para la guía y del material en general.

En los capítulos posteriores del informe se consignan los datos referidos al campo del diseño del material, será en este espacio en el que se exponga la parte teórico-metodológica y didáctica que concretó el diseño de la guía y la manera en que la temática de la Interculturalidad revela las posibilidades y discursos que aportó a este proyecto. Siendo este un material de apoyo para cursar el módulo de educación intercultural, naturalmente trató de los contenidos lógico- teóricos del término interculturalidad y las particularidades de su propuesta para el campo educativo. Sin embargo, al mismo tiempo, además de contenido de estudio para el módulo, la interculturalidad constituyó la vía metodológica de trabajo con la temática desde su aspecto más práctico y real, como herramienta de recuperación de saberes desde la experiencia del docente en su actividad cotidiana, inmersa en la diversidad.

El diseño de materiales de apoyo a la docencia requiere de un trabajo de síntesis y articulación de saberes desde el campo educativo y sus discusiones actuales sobre didáctica y currículum, una propuesta que además pretende aportar al campo de la equidad y la atención con pertinencia cultural y lingüística en contextos de diversidad, necesariamente tiene que poner en juego el bagaje teórico e histórico de las discusiones del campo de la educación indígena en México, y de las aportaciones que la irrupción de la diversidad cultural propone para repensar el papel de la educación, sus contenidos y sus prácticas hacia el logro de una escuela más pertinente y equitativa para todos; por lo cual abordaremos un análisis sobre los planteamientos y las prácticas de atención y formación educativa destinadas en este sentido para la población indígena de México que, de muchas maneras contribuyeron a la posición y propuesta concreta de los planteamientos de la guía de formación elaborada para los docentes

Hacia el final del informe se presentarán las evaluaciones y algunas consideraciones sobre la aportación del material en el contexto del Diplomado, en ese sentido, cabe

señalar que al tratarse este de un informe sobre el proceso de diseño, el cual mantuvo poca relación con los procesos posteriores de implementación en Guerrero, sólo abordaré algunos datos que estudios posteriores emprendidos por la Universidad Iberoamericana arrojaron sobre el trabajo con la guía en los contextos particulares. Así, puesto que no hay datos de seguimiento que arrojen evaluaciones más cercanas sobre su uso e implementación con los maestros que cursaron el módulo, me concretaré a presentar sobre todo las peculiaridades y reflexiones que me aportó el proceso de diseño de esta guía en particular.

2. Justificación

En el marco de las propuestas de educación intercultural y las herramientas que ésta brinda al docente para atender con pertinencia cultural a los alumnos de contextos plurales, es que la guía elaborada constituye una propuesta relevante, como proyecto que aporte posibilidades y reflexiones, que ayude a resolver las problemáticas que el aula y su diversidad imponen en la actualidad.

La guía de estudio para maestros del módulo de Educación Intercultural, ha sido diseñada para proponer a los docentes de contextos multiculturales una alternativa de reflexión respecto de su práctica y a las posibilidades de atención a la diversidad presente en las escuelas de contextos indígenas, para lograr mayor calidad y equidad en la atención educativa.

La guía para maestros, es una herramienta que se diseñó para que los docentes pudieran articular las sesiones presenciales del módulo con aquellas que desarrollarán de manera autodidacta y en línea. La guía se propuso como una herramienta que permitiera ahondar en los temas centrales de la Educación Intercultural, desde un espacio que privilegiara el intercambio de experiencias y opiniones entre los participantes.

La interculturalidad, como lo he señalado anteriormente, representó, para efectos del diseño de este material de apoyo a la docencia, el marco que orientó la naturaleza y reflexión durante el diseño, pero al mismo tiempo fue dado en tanto contenido para el

desarrollo de la guía, esto implica una doble presencia de los planteamientos de la interculturalidad para el módulo y sus materiales.

3. Contexto

Las políticas educativas implementadas en México durante el siglo XX, han configurado un escenario educativo y social que reclama ser repensado y transformado desde las nuevas perspectivas y necesidades que emergen en las realidades y contextos específicos en donde se desarrolla el acto educativo.

Las políticas educativas destinadas a la población indígena han definido un tipo de atención minorizado e inequitativo para aquellos que habitan en contextos multiculturales, y que caracterizan con su origen étnico alguna diferencia al modelo hegemónico de corte eurocéntrico que la sociedad mexicana ha impuesto como canon de desarrollo para todos sus habitantes.

Es necesario explicitar las etapas y momentos que dichas políticas han atravesado, a fin de entender la configuración y escenarios en los que el trabajo educativo se sumerge en la actualidad, y de la posición que se asume para el diseño de la guía.

A continuación esbozaré un pasaje, a manera de contexto y justificación, por las principales ideas y prácticas que caracterizaron a los modelos de atención educativa para la población adscrita a alguna etnia de nuestro país. Éste es el marco de acción y condiciones de posibilidad ante los cuales se propone el trabajo de diseño concretado en la guía para maestros elaborada para docentes en contextos indígenas, pues es en el contexto de la educación indígena en México y sobre el tratamiento de la diversidad en la escuela, que este material encuentra su relevancia. La guía del maestro, sobre la que versa este informe, pretende problematizar y analizar con los docentes el tratamiento de la diversidad, sus consecuencias, enfoques de relación entre culturas, y los retos y condiciones de mejora de las relaciones interculturales desde el espacio de acción del docente, la escuela y sus actores principales.

México se reconoce constitucionalmente como una nación multicultural asentada en una profunda diversidad devenida de la multiplicidad de geografías, lenguas y culturas, que conviven en sus límites territoriales, fundamentalmente arraigadas en la aportación y constitución de los pueblos originarios. Dicho reconocimiento implica el desarrollo de propuestas que respondan y enriquezcan la diversidad que México asume. Lo anterior supone que todos estamos inmersos en la interacción entre culturas y que cualquier acción o política que el Estado y sus instituciones promuevan deben tender, en ese sentido, al fortalecimiento de la diversidad en que se sustenta.

Asumir la constitución pluricultural de México implica dar un giro e incluso revertir el sentido de las políticas sociales que se han desarrollado en el siglo pasado y que aún se mantienen vigentes en las prácticas cotidianas del Estado y de sus instituciones hacia la población indígena¹. El sentido de tales políticas se encuentra sustentado y tiene origen de su condición actual de existencia en las expectativas que el liberalismo fundó sobre la idea de la unificación nacional como valor primordial constitutivo de la identidad del país. Asimismo, los logros de la revolución mexicana esperaban ver resueltas sus promesas de desarrollo con el ingreso de México en la modernidad². Así, la idea de que el tránsito hacia mejores relaciones económicas y de bienestar para todos los mexicanos devendría en la unificación nacional, encaminó los esfuerzos hacia la consolidación de un modelo único y homogéneo de país, que promovía una sola lengua y un solo modelo cultural para todos, el cual proyectaría la grandeza de una raza mestiza monocultural capaz de jugar los juegos que imponen Europa y Estados Unidos como punta de lanza, y representantes de ese paradigma social de desarrollo denominado modernidad y hacia el que se asumió había que encaminarse en la línea de la evolución y mejora de las sociedades.

El modelo de Estado-nación perseguido por los actores liberales y post-revolucionarios, que buscaba seguir el camino de los paradigmas europeos, no sólo profundizó las desigualdades e inequidades existentes entre la población mexicana y en particular la de los pueblos indígenas, al imponerles la invisibilización de su diversidad en aras de una

1 Se hace uso del término población indígena para referirse en este informe a la población originaria que habitaba el territorio de Mesoamérica, así mismo se recurrirá al uso de distintos sinónimos, tales como: minorías, pueblos originarios, etnias, pueblos indígenas etc. generalizando así las especificidades históricas y culturales para efectos prácticos del desarrollo del documento.

2 Se trata de la sociedad industrial construida sobre los paradigmas del progreso y la razón, explicado en Gallardo, 2006: pp. 149-188.

asimilación e imposición monolingüística y monocultural que los situaba en desventaja frente a las exigencias del modelo de desarrollo imperante, sino que además implicó una particular forma de inclusión en la modernidad que los fijo como periferia del modelo de desarrollo, otorgándoles su lugar en la modernidad en forma de pobreza, subdesarrollo y dependencia; insertándolos en dinámicas de desarrollo desigual, no llegando a cumplirse así con la meta de homogeneización propuesta (Gallardo, 2006:13). La voluntad de incorporación y uniformación cultural se convirtió en una mayor exclusión y marginación de la población indígena al negar la diversidad cultural inherente a ellas y al organizar un modelo de país que no contempló ofrecer opciones económicas, políticas, culturales que lograran hacer realidad la pretendida integración nacional.

El Estado, desde la colonia hasta la independencia, e incluso en la revolución, se conformó en términos ideales monoculturales a pesar de que la naturaleza mayoritaria de su población se caracterizaba por la pluralidad étnica, lingüística y cultural. En general, tal diversidad era contraria a los intereses del proceso de construcción del Estado-nación, en donde la lengua, eje principal constitutivo de la diversidad étnica, sólo significaba un reto, entendido como desafío a vencer, para la asimilación e incorporación de la población indígena a las dinámicas unificadas que requerían las sociedades de México en su historia de colonización y posteriores. En esa idea se fundamentan los trabajos de castellanización generalizada y también sus evidentes fallas para la edificación de un estado homogéneo.

Mirando desde la perspectiva de la educación, los pueblos indígenas y sus diferencias continuaron siendo vistos como un obstáculo para el logro de la integración nacional. La diversidad de lenguas indígenas, así como otros aspectos representativos de los pueblos originarios, tales como vestimenta, conocimientos tradicionales, entre otros elementos objetivos que caracterizaban alguna diferencia, fueron objeto de prácticas de aniquilamiento desde una política educativa castellanizadora y normalizadora masiva emprendida por el Estado. Como parte de las estrategias de castellanización y normalización que se impulsaron por la vía educativa se condujo a la conformación de escuelas diferenciadas para atender especialmente a la población indígena, con el fin de poder guiarla de manera más focalizada hacia el modelo de homogeneización cultural promovido por las escuelas integracionistas de corte liberal y revolucionario.

Las políticas y prácticas educativas emprendidas por dichas instituciones se caracterizaron por la integración del indígena a los estándares de la modernidad, subordinando y eliminando la diversidad de la población (fundamentalmente aquella diversidad ligada a la idea de lo indígena) en una táctica que fundó su eficacia y se extendió en el sistema educativo mexicano bajo la premisa de la mexicanidad³ como un elemento que ayudaría a incorporar a la población indígena y rural del México postrevolucionario, en una sola e ideal homogénea nación mestiza.

Las propuestas educativas encaminadas a la unificación e integración de las etnias indígenas de México en el siglo XX, han transitado por tres periodos principales. El primero, comprendido entre 1950 y 1980, constituyó una etapa de castellanización que utilizó a las lenguas indígenas como medio de alfabetización⁴, a través de las prácticas populistas de integración que caracterizaron a la política indigenista⁵ consolidada en la época post revolucionaria. Es en esta etapa donde se inicia la incorporación improvisada de jóvenes indígenas como promotores culturales y maestros bilingües, los cuales se sumarían al sistema educativo nacional, para operar las directrices que en materia de política educativa se designaran desde la federación. Es decir, se necesitó convocar a integrantes de las mismas etnias para operar el plan de integración y mestizaje que el proyecto de nación imponía.

El segundo periodo (SEP/DGEI, 1986) se configura a partir del resultado de las propuestas y exigencias de los mismos promotores bilingües e intelectuales de las organizaciones indígenas, en los primeros años de la década de los 70, quienes empiezan a organizar y difundir sus demandas sobre la necesidad de atender la especificidad de las lenguas y culturas indígenas de manera más horizontal en la escuela. Lo anterior se materializaría en la propuesta educativa operada por la SEP entre 1980 y

3 Mexicanidad entendida como aquella categoría potenciadora del mito del mestizaje, como una identidad simultáneamente opuesta a la indígena y europea. (Gallardo, 2006).

4 Desde las escuelas rudimentarias para indígenas de 1911, el establecimiento del Instituto Nacional Indigenista en 1948, el surgimiento de internados indígenas en 1932, el convenio con el Instituto Lingüístico de Verano en 1935, la fundamentación para el instituto para la alfabetización en lenguas Indígenas en 1944. (SEP/DGEI, 1986)

5 “En el primer congreso Indigenista Interamericano, celebrado en 1940, en Pátzcuaro, el presidente Lázaro Cárdenas acuñó la frase que se convertiría en la política integracionista del estado conocida como Indigenismo: “no buscamos indianizar a México, buscamos mexicanizar a los indígenas” (Gallado, 2006).

1990 en el modelo de "Educación Bilingüe Bicultural", el cual entre sus más significativas propuestas, señaló la necesidad del trabajo y revitalización de las lenguas y culturas indígenas potenciadas por una política educativa específica para los grupos indígenas del país; dichas acciones tendrían que estar orientadas hacia el rescate y revalorización de las culturas propias para resistir y revertir las relaciones asimétricas que se han ramificado históricamente entre las etnias y la cultura nacional, como esquema de opresión hacia los pueblos originarios. Este nuevo enfoque de atención, buscó recuperar los contenidos y significados de los pueblos originarios, para llevarlos al escenario escolar como herramienta para salvar la brecha de opresión a la que los pueblos habían sido sometidos y subordinados por la lógica de integración operada por el Estado desde la época de la colonia. Esta experiencia tuvo como resultado un recrudecimiento de las fronteras culturales y una radicalización de las diferencias en una suerte de dinámica etnocentrista, que ponía de manifiesto prácticas de discriminación al revés, en un intento de resistencia que puso en una posición enteléquica el tratamiento de la diversidad y la diferencia dentro de las comunidades indígenas, enarbolando la idea de comunidades en perfecta comunión entre si y referidas a una misma herencia cultural armoniosa, un único patrón de diversidad confrontado al ideal hegemónico normalizante.

En el tercer periodo (Ahuja, et al, 2004) se posiciona a la Educación intercultural bilingüe como un futuro posible ante la necesidad de generar propuestas que superen los modelos entelequicos imperantes de asimilación, homogeneización y mestizaje que han predominado en los planteamientos y finalidades de la educación. Emergió, en la última etapa del siglo XX, como un puente que propone una posible articulación entre la constitución pluricultural de México y su tránsito de una educación bilingüe bicultural hacia una intercultural que promueva el reconocimiento de la diversidad cultural étnica y lingüística de manera justa y respetuosa para todos los mexicanos. Así, surgen los planteamientos de la interculturalidad en la educación como alternativa de transformación para superar la atención hasta ahora deficiente, compensatoria y marginal, que se destinaba a los estudiantes de contextos indígenas, que imponía una visión hegemónica que ha negado el derecho a la diferencia. Con la emergencia de la interculturalidad se abre la posibilidad de revertir las asimetrías e injusticias que la escuela ha reproducido como cómplice del sistema hegemónico vigente, y de permitir condiciones más igualitarias para el desarrollo de nuevas convivencias que promuevan el reconocimiento real del otro

en sus diferencias. En tanto que, la educación intercultural propone un nuevo marco de revaloración de la diversidad cultural, desde el diálogo intercultural como una herramienta, que permite el conocimiento, la valoración y el respeto entre culturas, se puede pensar en ella como una opción posible para no reproducir la lógica de dominación que la escuela tradicional ha promovido y nutrido en sus aulas.

Como puede observarse, el resultado de las políticas educativas del siglo XX orientadas a los indígenas ha sido origen y fundamento de la reproducción de profundas desigualdades sociales impuestas para esta población, las cuales encubren y definen las características de los principales problemas actuales de la educación, mostrando la poca pertinencia y eficacia que el sistema educativo tiene para atender y revertir situaciones de reprobación, deserción y bajo logro académico entre estudiantes del medio indígena.

La evidencia de estas problemáticas y los resultados poco favorables en las estrategias implementadas para abatirlas, han demostrado la necesidad de hacer un cambio de paradigma educativo y han venido a replantear el papel de la escuela y la naturaleza de las políticas educativas y sociales destinadas ya no sólo para los indígenas, sino para la nación en su conjunto. Pues las exigencias del mundo actual, la emergencia de las tecnologías, el ritmo que marcan las sociedades globales y globalizadas reclaman un espacio que brinde más y mejores oportunidades para todos, desde el plano de la justicia y la equidad social. Los movimientos sociales e indígenas del siglo pasado y éste que comienza, exigen el reconocimiento pleno de las pluralidades y la capacidad de generar relaciones más equitativas entre los sujetos. Así, en México lo puso de manifiesto el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, EZLN, quienes en 1994 al levantarse en armas, mostraron al mundo las incongruencias e imposibilidades del camino que México emprendía hacia la modernidad; mostraron que llevaba a cuestras la negación de su más profundo cimiento de diversidad, y que tal negación estaba agrietando la loza que había echado para invisibilizar la paradoja que representaba el ingreso a la modernidad, cuándo la mayoría de su población vivía en la marginalidad más atroz, sin beneficios del tránsito de la nación hacia el desarrollo social y económico prometido por el paradigma de la industrialización y el libre mercado.

Señalaron la dinámica de marginalidad y exclusión que la negación de la diversidad estaba produciendo, grave situación de injusticia y opresión en el seno de la nación, evidenciaron con su irrupción y sus demandas el atentado contra la llamada cultura nacional que discursivamente propugnaba la igualdad para todos y que no sólo no se estaba cumpliendo esa promesa, sino que se estaba caminando en sentido contrario, en detrimento de pueblos y comunidades enteras, excluyendo del proyecto de nación a quienes se pretendió incluir, negando sus particulares necesidades y modos de vida.

Movimientos y organizaciones empezaron a exigir en los hechos el reconocimiento de la diversidad que, México hubiera hecho en 1992, cuando ratificara de manera constitucional, en su artículo 2º, el carácter pluricultural de la nación mexicana, lo cual implica asumir el derecho a la libre autodeterminación de los pueblos y la generación de condiciones iguales para el desarrollo pleno de todas las culturas que conviven en el territorio.

La interculturalidad surge entonces, en escenarios en donde es reclamada y propuesta como vía para propiciar el diálogo de saberes, articulación de lenguas, experiencias, valores y de las distintas visiones del mundo, desde el diálogo intercultural, como una herramienta que ayude a construir una sociedad en la que la diversidad sea valorada como un elemento positivo para la reconfiguración de las identidades y una mejor relación entre los unos y los otros, sin exclusión, sin subordinación, ni desventajas de una cultura sobre otra. Para el caso de los pueblos indígenas, la interculturalidad, es una propuesta que opera en el rescate y afirmación de la diferencia, que alumbra los espacios negados de la experiencia en la narración de las historias oficiales, propone la apuesta equitativa de saberes y experiencias más diversas, para ser reconocidas, expuestas y valoradas en un mismo plano de diálogo. El Estado ha respondido con una serie de políticas públicas destinadas a tomar y operar cambios en los esquemas de atención estatales, instrumentando acciones, que en el marco de política educativa se han materializado en una propuesta de educación intercultural y bilingüe para todos los mexicanos. Intercultural para todos e intercultural y bilingüe para los contextos de mayor diversidad sociolingüística. (Ahuja, et.al. 2004:13). Así, la Educación Intercultural (EI), en México como parte de la política educativa actual, promueve un nuevo paradigma para la nación mexicana, centrado en la idea de unidad en la diversidad.

La implementación de políticas educativas pertinentes y la operación de modelos educativos interculturales, en los últimos años, se han encontrado ante la dificultad de contar con estrategias y recursos adecuados para brindar una educación de calidad a las realidades multiculturales de país. El Sistema Educativo Mexicano no está preparado para enfrentar los requerimientos y especificidades que la diversidad le demanda en cada contexto escolar. Asimismo, los maestros no han sido formados para realizar las transformaciones que requiere la práctica docente de una escuela intercultural que propicie la valoración de la diversidad. Los contextos se desbordan y ante ello se plantea la necesidad de una estructura educativa y de una apuesta por la interculturalidad que genere respuestas creativas para espacios de incertidumbre en tanto la historia no es lineal, es necesario aprender a enfrentar las incertidumbres de una época cambiante ante el derrumbamiento del mito de la modernidad y del progreso, “Es por eso que la educación del futuro debe volver sobre las incertidumbres ligadas al conocimiento” (Morín, 2001:79), en donde las relaciones culturales y escolares, así como sus procesos y medios reclaman ser repensadas desde nuevas estrategias, que sean capaces de leer los nuevos contextos y las necesidades de los espacios que se reconfiguran, tomando en cuenta las complejidades de estos. La necesidad que tienen las sociedades actuales de renovar la escuela, sus procesos, sus actores y objetivos hacia el desarrollo de una educación intercultural que parta del reconocimiento y valoración que la diversidad cultural y lingüística ofrecen para la reconstitución de una sociedad más equitativa, y que no reproduzca los esquemas de opresión e incompreensión imperantes. Es el marco de posibilidad para reconfigurar nuevos centros o, más bien, para descentrar los esquemas de opresión actuales. De revertir las relaciones de injusticia.

Los cambios en los marcos legales, la reorganización y reflexión en torno de la necesidad de llevar las prácticas de la interculturalidad a la escuela, han incitado el desarrollo de propuestas innovadoras que están abriendo brecha y mostrando el camino para andar la transformación de la escuela hacia espacios de valoración y aprovechamiento positivo de la diversidad étnica, cultural y lingüística. Se suman los esfuerzos y se extiende la necesidad de la renovación y construcción de estrategias y acciones que ayuden a poner en marcha prácticas, procesos individuales y colectivos, que mejoren las experiencias de

enseñanza, que siembren la semilla necesaria para la transformación de la educación hacia una escuela más comprensiva de las diferencias.

Lo anterior representa, en un marco amplio, las condiciones de posibilidad para la realización de la “Guía para maestros. Educación Intercultural. Modalidad Semipresencial”, pues es en el marco de la emergencia de la Educación Intercultural en México que se empiezan a formular estrategias generales y lineamientos para la realización de proyectos y actividades que propicien la inclusión de la interculturalidad en los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.

Al establecerse la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como proyecto posible, y estando amparado legalmente para incluir en la escuela la diversidad étnica, cultural y lingüística como elemento de atención y trabajo en la misma, se abre una gran posibilidad de metamorfosis para el paradigma educativo del siglo XXI, pues ésta se establece como alternativa, pero también como derecho, para alcanzar un modelo de país más incluyente y justo para quienes vivimos en él. Y es en ese sentido que materiales como el de la Guía de maestros realizada, representa un esfuerzo por contribuir a la realización de esa meta de entendimiento y comprensión de las diferencias, apoyando el trabajo y formación que emprenden los docentes hacia el cambio de estrategias y renovación de herramientas que promuevan a la lengua y cultura como recursos y objetos de conocimiento y enseñanza. Pues hasta ahora se reconoce que la EIB ha sido más un discurso y un exhorto político, que prácticas reales en las escuelas.

Así, en el mismo espacio de condiciones y posibilidad de trabajo, y apreciando las diferencias de la manera más comprensiva y enriquecedora que propone la EIB, y siendo éste el primer marco de referencia del diseño de la Guía, se encuentran los esfuerzos que la DGEI ha emprendido encaminados a fortalecer y operar los cambios que en materia de ley se han dictado para asegurar la inclusión de la interculturalidad como una realidad para las escuelas indígenas y generales de México. Asumiendo que “esos cambios plantean retos específicos para la atención a la diversidad social lingüística y cultural con suficiencia metodológica y didáctica y para ellos la realización del trabajo multidisciplinario de la elaboración de módulos *para la profesionalización y certificación de docentes en*

contextos indígenas se inscribe en el propósito de seguir aportando dispositivos adecuados a los escenarios diversos, que viven las familias indígenas” (Morales, 2011:7)

En ese sentido, la emergencia de la EIB, los esfuerzos y solicitudes del trabajo con la interculturalidad emprendidos por la DGEI y la suma del grupo técnico comprendida por las organizaciones e instituciones que, como la Universidad Iberoamericana, se abocaron a la realización de una propuesta de formación para docentes que culminó en la elaboración de un programa de formación para la certificación de maestros en servicio que dio sustento al escenario de posibilidad para la construcción del material didáctico sobre el que versa el presente informe.

4. Programa de Formación para la Certificación de Docentes en Contextos Indígenas desde un Enfoque Intercultural y bilingüe

El trabajo de diseño de la guía se encuentra fundamentado en la necesidad que impacta a los docentes, para atender a los alumnos de contextos multiculturales, de hacerse de herramientas que les permitan posibilitar espacios creativos, autónomos, equitativos para la renovación de los aprendizajes y las relaciones en la escuela y el entorno, que fortalezcan el desarrollo de identidades basadas en el respeto de la diversidad cultural y lingüística de México.

La "Guía para maestros. Educación intercultural. Modalidad semipresencial", se enmarca en el proyecto ProForCert como parte de una tarea que la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP ideó para responder a uno de sus objetivos fundamentales de apoyo a la docencia, el cual pretende contar con una planta docente de apoyo educativo y de gestión con amplios perfiles de desempeño y con acceso a oportunidades de certificación, profesionalización y formación continua, en contextos indígenas. La propuesta, se definió entonces para aquellos docentes que desempeñan su labor educativa en escenarios plurilingües y multigrado de profunda heterogeneidad,

característicos de esta modalidad destinada para la atención educativa en zonas de alta densidad indígena.

El *Programa de Formación para la Certificación de Docentes en Contextos Indígenas desde un Enfoque Intercultural y Bilingüe* (ProFortCert) se inició en colaboración con la Universidad Iberoamericana en 2008, con la finalidad de proporcionar una opción de titulación y mejoramiento de las prácticas docentes de los maestros en servicio de las escuelas adscritas a la Dirección de Educación Indígena en el Estado de Guerrero (DGEI-Gro.) que hasta ahora no han concluido o acreditado de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria.

El perfil de los docentes que se encuentran trabajando en escuelas de educación Indígena es diverso, entre ellos algunos cuentan con primaria, secundaria, algún curso preparatorio, Bachillerato, Normal Básica o son pasantes de alguna licenciatura en educación. Por ello el proyecto de formación para la certificación de docentes indígenas desde un enfoque intercultural se orientó fundamentalmente hacia aquellos docentes inmersos en los contextos multiculturales, docentes en servicio; que en datos que la DGEI ha reportado, se trata de un universo de 4 868 docentes en el estado de Guerrero.

Como parte de la *Estrategia Integral para la Profesionalización de Docentes de Educación Indígena* desarrollada por la DGEI se buscó diseñar mecanismos pertinentes para la nivelación de los maestros de Educación Indígena y la elaboración de estrategias flexibles para la profesionalización y certificación de docentes indígenas, considerando sus necesidades y posibilidades de acción. Dicha estrategia pretende atender al 70% de docentes de educación indígena que cuentan con un bajo perfil educativo (primaria y secundaria) y de docentes que no cuentan con el grado de licenciatura o con una licenciatura diferente a la requerida para el subsistema, durante el periodo comprendido entre 2011 y 2015.

El objetivo principal del ProForCert fue "Diseñar mecanismos para la formación como docentes interculturales y bilingües de los maestros indígenas en servicio, y para su certificación, que sean pertinentes, expeditos, diversificados y accesibles" (Crispin, 2009:14)

Así, en el marco de un convenio de colaboración realizado entre la Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública (DGEI/SEP), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México (UIA), se convocó a una serie de especialistas e instituciones para que construyeran un proyecto de formación para la certificación de docentes desde un enfoque intercultural bilingüe, coordinado por la UIA y apegado al cumplimiento de los planteamientos de la Reforma Integral de la Educación Básica concerniente a la “formación continua de maestros en servicio”, así como tomando en cuenta al programa sectorial de educación 2007-2012.

A continuación se presenta un listado que resume los tiempos y actividades realizadas en el marco del ProForCert para ayudar a entender las etapas de desarrollo del proyecto (Sánchez, 2013):

- **2008-2009.** La UIA con el apoyo de la OEI, a través del Instituto de Investigación para el Desarrollo de la Educación (INIDE), la Dirección de Servicios para la Formación Integral (DSFI), y con la colaboración del Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas (PIAI) realizó:
- La elaboración de la propuesta curricular y materiales del Programa Formación para la Certificación de Docentes en Contextos Indígenas desde un Enfoque Intercultural y Bilingüe
- El desarrollo de cuatro modalidades de estudio: presencial, semipresencial, autodidacta y en línea.
- El diseño y la aplicación de la Prueba Diagnóstico de competencias docentes para la educación básica intercultural y bilingüe (DICEBI) para definir la ruta de formación de cada uno de los docentes participantes, considerando la diversidad de formación profesional de los docentes
- La organización de los trayectos formativos personalizados para cada docente, según su grado de escolaridad, experiencia y resultados de la prueba
- La selección y capacitación de los tutores (facilitadores) que apoyarían el desarrollo del programa.

- **2009.** Planteamiento de la DEI-Gro. a la DGEI de su situación y requerimientos sobre formación docente.
- **2010 (agosto).** Aplicación de la prueba diagnóstica DICEBI a 1223 docentes de educación inicial, preescolar y primaria indígena de las regiones de Montaña Alta, Montaña Baja, Costa Chica y Norte de Guerrero.
- **2010 (noviembre-diciembre)-2011(enero-abril).** Entrega de resultados DICEBI y elaboración del trayecto de formación.
- **2010 (noviembre)-2011(julio).** Proceso de formación de los facilitadores, en tres etapas, en los módulos respectivos del Mapa Curricular. **1ª)** Presentación general del Programa y trabajo con 4 módulos de los obligatorios: Educación Intercultural, Formación Cívica y Ética, Sistematización y Reflexión de la Práctica Docente y, Desarrollo Personal y Conciencia Étnica. **2ª)** Se realizó en la plataforma electrónica <http://formación.reddeaprendizaje-dgei.net>. En 5 foros se revisaron los módulos de las dimensiones formativas: Atención educativa a la diversidad cultural, lingüística y étnica; Dominio y manejo de contenidos y sus didácticas específicas; Pedagógico-didácticas y, Percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno. **3ª)** Se revisaron los módulos: Habilidades de comunicación, Pensamiento crítico y creativo y, Aprendizaje autónomo. Esta última etapa se realizó de manera presencial en Acapulco, Gro.
- **2011.** Impresión y entrega de Guía y Antologías para los docentes en las sedes definidas.
- **2011 (agosto).** Inicio formal de las actividades del ProForCert.
- **2011 (octubre).** 1ª. Reunión de evaluación del ProForCert.
- **2012 (octubre).** 2ª. Reunión de evaluación del ProForCert.

La propuesta curricular para la certificación de docentes en servicio dentro de contextos indígenas bajo un enfoque intercultural y bilingüe fue pensada de manera multimodal y modular tomando en cuenta las distintas experiencias y puntos de partida de la formación de cada uno de los maestros. Así cada maestro podría elegir una opción diferenciada de formación, según su condición particular y resultado diagnóstico sobre su situación académica.

La propuesta general del ProForCert se distribuyó en seis dimensiones formativas, de acuerdo con las competencias profesionales para la docencia intercultural y bilingüe (Crispin, 2009:18):

- 1.- Desarrollo personal. Intelectual y socioafectivo
- 2.-Atención educativa a la diversidad. Cultural, Lingüística y étnica
- 3.-Dominio y manejo de contenidos y sus didácticas específicas
- 4.-Pedagógico-Didáctica
- 5.- Percepción y respuesta al entorno
- 6.-Identidad profesional y responsabilidad ética



El módulo de educación intercultural se inscribió en la dimensión 2: "Atención educativa a la diversidad. Cultural, lingüística y étnica" como temática específica de estudio, aunque como dije antes, se estableció también como elemento transversal a todas las demás dimensiones, a través de las competencias generales y específicas sugeridas para el trabajo del módulo.

Se plantearon como vía para la certificación y profesionalización de los docentes una ruta formativa presencial, semipresencial, a distancia, en línea y autodidacta, que

consideraba, según el perfil de docente intercultural y bilingüe, el trabajo transversal con las seis dimensiones básicas a desarrollar en el proceso formativo con todos los docentes, a lo largo de 21 módulos, para el caso de maestros de educación primaria o en 15 módulos para el caso de los dos maestros de educación preescolar, según los mapas curriculares diseñados diferencialmente para unos y otros. Dichos módulos consideran el trabajo de las competencias docentes bajo un enfoque intercultural y bilingüe en contextos indígenas.

La elaboración de los materiales y la operación del proyecto de formación fijaron otro punto de referencia para el trabajo de diseño de la guía, al proponerse el estado de Guerrero como primera instancia de operación para el diplomado con los docentes de la entidad que ya trabajaban en espacios de densa diversidad lingüística y cultural. La DGEI impulsó desde los trabajos para el desarrollo de la *“Estrategia Integral para la Profesionalización de Docentes de Educación Indígena”* bajo los principios de: conjunción de esfuerzos interinstitucionales; la consideración de las necesidades de formación, tanto individuales como colectivas y de los diferentes perfiles; el establecimiento de espacios que permitirían el intercambio y la elaboración conjunta de propuestas; el reconocimiento al conocimiento adquirido mediante la experiencia laboral como docente y, la consideración en los procesos de formación de la reflexión sobre la práctica del docente. En el marco de esta Estrategia se creó el *“Grupo Técnico para la Profesionalización de docentes de Educación Indígena”*.

Unos de los primeros integrantes de este Grupo (actualmente lo conforman 68 instancias que tienen relación con procesos de formación y profesionalización de docentes) (Sánchez, 2013), fue la Dirección de Educación Indígena del estado de Guerrero, quien presentó a los participantes de la reunión su diagnóstico en cuanto a la formación y perfil profesional de sus docentes y directivos, ante lo cual la UIA decidió apoyar el requerimiento del estado y a partir de ello se definió a la entidad como el referente cercano para el diseño de la propuesta, sus materiales y su posterior implementación.

En este contexto, la decisión de operar el proyecto de formación en el estado de Guerrero, constituye el tercer referente, que brinda caracterización y espacio de realidad

a las condiciones que posibilitaron y guiaron la construcción del material didáctico “Guía para maestros. Educación Intercultural. Modalidad Semiprecencial”.

4.1 Guerrero: Contexto del proyecto y referente de diseño

El *Programa de Formación para la Certificación de Docentes en Contextos Indígenas desde un Enfoque Intercultural* fue pensado para desarrollarse en una primera etapa en el estado de Guerrero, estado que presenta condiciones adecuadas para la implementación del proyecto por ser un espacio de amplia confluencia multicultural, con espesos escenarios de diversidad, étnica y lingüística y en dónde se concentraron voluntades políticas para su desarrollo y operación. Considerando que la decisión de operar la propuesta de formación en el estado de Guerrero establece un espacio real y concreto para la toma de decisiones sobre el diseño y contenido de los materiales, es necesario abordar en el informe un apartado específico de los datos referidos a la entidad, que sirvieron como insumo para pensar la elaboración del material de apoyo a la docencia.

4.1.1 Contexto socioeducativo del estado de Guerrero

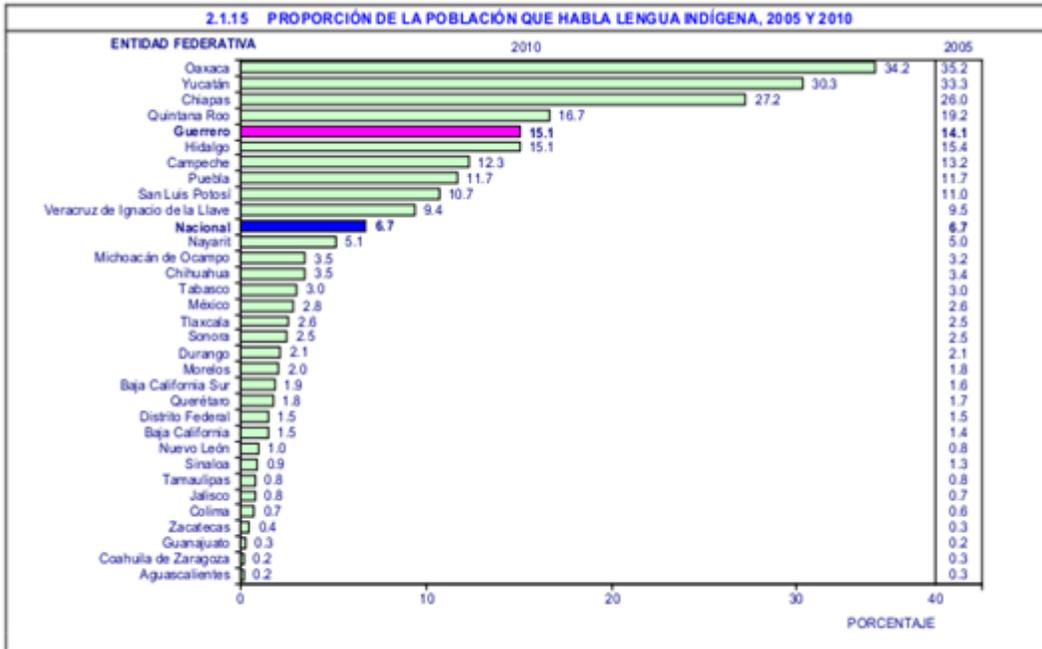
El estado de Guerrero se divide geopolíticamente en 7 regiones económicas: Costa Grande, Costa Chica, Tierra Caliente, Norte, Centro, Montaña y Acapulco (Guerrero, 2013).



Las 7 regiones comprenden a los 81 municipios del Estado (Guerrero, 2013):

Acapulco	Tierra Caliente	La Montaña	Norte	Costa grande	Costa Chica	Centro
Acapulco de Juárez	Ajuchitán del Progreso Arcelia Coyuca de Catalán Cutzamala de Pinzón Pungarabato San Miguel Totolapan Tlalchapa Tlapehuala Zirándaro de los Chávez	Acatepec Alcozauca de Guerrero Alpoyeca Atlixac Atlixac Cochoapa el Grande Copanatoyac Cualac Huamuxtitlán Iliatenco Malinaltepec Metlatónoc Olinalá Tlacoapa Tlaxianguilla de Meléndez Tlapa de Comonfort Xalpatláhuac Xochihuehuetlán Zapotitlán Tablas	Apaxtla de Castrejón Atenango del Río Buenavista de Cuéllar Cocula Copalillo Cuetzala del Progreso General Canuto A. Neri Huiztuc de los Figueroa Iguala de la Independencia Ixcateopan de Cuauhtémoc Pado Asunción Alquisilias Pilcaya Taxco de Alarcón Teloloapan Tepecuacuilco Tetipac	Atoyac de Álvarez Benito Juárez Coyuca de Benítez Petatlán Tecpan de Galeana Zihuatanejo de Azueta	Ayutla Azoyú Copala Cuajinicuilapa Cuautepec Florencio Villarreal Igualapa Juchitán Marquelia Ometepec San Luis Acatlán San Marcos Tecoanapa Tlacoachistlahuaca Xochistlahuaca	Ahuacuotzingo Chilapa de Álvarez Chilpancingo de los Bravo Eduardo Neri Gral. Heliodoro Castillo José Joaquín de Herrera Juan R. Escudero Leonardo Bravo Mártir de Cuilapa Mochitlán Quechultenango Tixtla de Guerrero Zitlala

Según datos del INEGI sobre los censos de 2005 y 2010 comparativamente presentados en la Perspectiva estadística de Guerrero, (2012:23), la entidad representa el 15.1% de población hablante de alguna lengua indígena en el país.



NOTA: Se refiere a la población de 5 y más años de edad. Cifras correspondientes a las fechas censales del 17 de octubre (2005) y 12 de junio (2010).

Con 456 774 hablantes de alguna lengua indígena Guerrero, ocupa el sexto lugar nacional, en donde el 68.4% de su población mayor de 5 años habla español mientras que un 29.5% manifiesta no hablarlo.

2.1.16 POBLACIÓN DE 5 Y MÁS AÑOS DE EDAD SEGÚN CONDICIÓN DE HABLA INDÍGENA Y HABLA ESPAÑOLA, 2010

CONDICIÓN DE HABLA INDÍGENA Y HABLA ESPAÑOLA	NACIONAL	ENTIDAD	LUGAR NACIONAL
Población de 5 y más años de edad	100 410 810	3 016 151	
Habla lengua indígena	6 695 228	456 774	6°
Habla español (%)	81.7	68.4	27°
No habla español (%)	14.7	29.5	2°
No especificado (%)	3.7	2.1	27°

NOTA: La fecha censal de estas cifras corresponde al 12 de junio.

Las principales agrupaciones lingüísticas⁶ distinguidas en Guerrero son 6: náhuatl⁷, mixteco o tu'un savi, según la autodenominación referida por los hablantes⁸, tlapaneco o

6 Una agrupación lingüística es el conjunto de variantes lingüísticas comprendidas bajo el nombre dado tradicionalmente a un pueblo indígena

7 De acuerdo con la norma ortográfica vigente para el español mexicano, los nombres de las agrupaciones lingüísticas de origen estrictamente mexicano se escriben en minúscula. Al respecto véase:

me'phaa, amuzgo o ñonmdaa, de las cuales se considera que existen 164 085 hablantes de Náhuatl lo que representa el 35.9% del total de hablantes de lengua indígena en el estado, en tanto que el Mixteco (tu'un savi) cuenta con 131 132 hablantes representando el 28.7%, el Tlapaneco (me'phaa) tiene 112 281 hablantes siendo representativo del 24.6%, el Amuzgo de Guerrero (Ñonmdaa) contempla 43 554 hablantes, con ello aporta el 9.5% a la entidad, mientras que se reportaron tan solo 543 hablantes de zapoteco, los cuales representan el 1% de hablantes de una lengua indígena en la entidad de 5 años y más, según ha reportado el INEGI a partir de los censos de 2010 (2012:23).

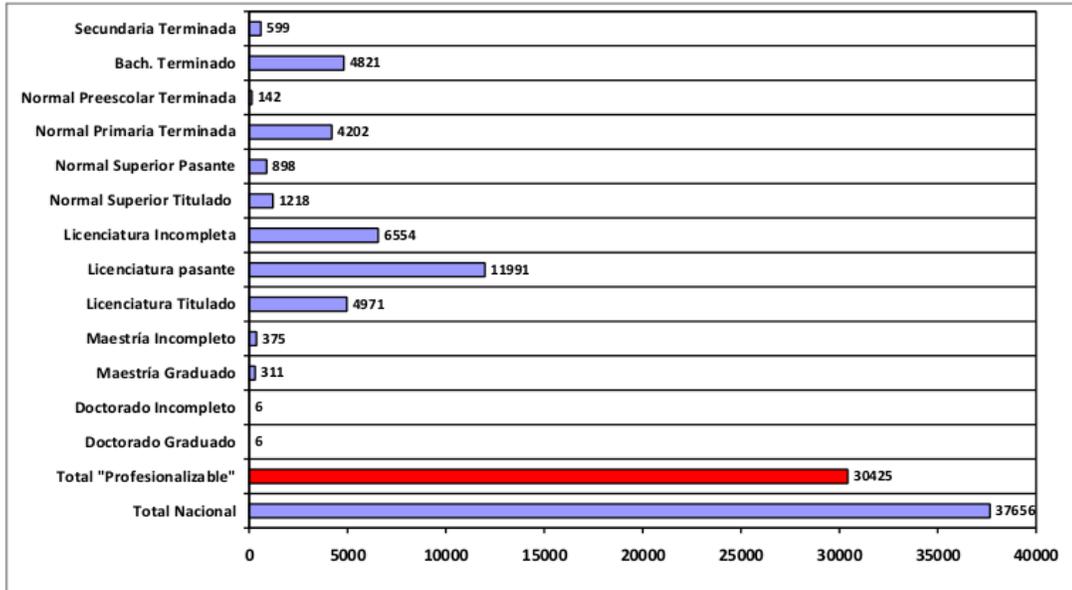
2.1.17 POBLACIÓN DE 5 Y MÁS AÑOS DE EDAD QUE HABLA LENGUA INDÍGENA POR PRINCIPALES LENGUAS, 2010				
PRINCIPALES LENGUAS INDÍGENAS	NACIONAL	ESTRUCTURA NACIONAL (%)	ENTIDAD	ESTRUCTURA DE LA ENTIDAD (%)
Total	6 695 228	100.0	456 774	100.0
Náhuatl	1 544 968	23.1	164 065	35.9
Mixteco	471 710	7.0	131 132	28.7
Tlapaneco	120 072	1.8	112 281	24.6
Amuzgo de Guerrero	43 644	0.7	43 554	9.5
Zapoteco	425 123	6.3	543	0.1
Las demás lenguas indígenas a/	3 944 724	58.9	1 062	0.2
Lengua indígena no especificada	144 987	2.2	4 137	0.9

NOTA: La fecha censal de estas cifras corresponde al 12 de junio.

La pertinencia y necesidad del proyecto de formación para la certificación de docentes indígenas desde un enfoque intercultural, encontró algunos de sus datos más significativos para la justificación de sus planteamientos, en los datos socioeducativos y estadísticas sobre el estado de la educación en la entidad y más específicamente en los estudios sobre el perfil profesional que tienen los docentes de primarias del medio indígena, en donde la cantidad de docentes que se encuentran en condiciones de concluir o iniciar estudios para su profesionalización, según datos arrojados por la estadística total de la educación indígena inicial y básica, es de 30 425, en donde 37 656 representa el total nacional de docentes en servicio de dicho tramo y modalidad educativa.(DGEI-SEP, 2013).

Diario Oficial de la federación, 14 de enero de 2008. Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas.

8 Autodenominación, es el nombre con el cual los hablantes de lenguas indígenas se refieren a ellas en sus propias variantes lingüísticas.



Este proyecto de certificación y profesionalización de docentes en contextos indígenas propone tomar en cuenta el panorama educativo de la educación indígena en la entidad, en donde 14 de cada 100 personas de 5 años y más son hablantes de alguna de las cuatro principales lenguas indígenas que se hayan presentes en el estado, siendo así que Guerrero se caracterice y reconozca por ocupar el tercer lugar nacional en matrícula de alumnos indígenas dentro del nivel de educación básica.

Lengua Indígena	No. Hablantes (2005)
Náhuatl	135 036
Lenguas Mixtecas	110 375
Tlapaneco	92 206
Amuzgo de Guerrero	37 398

FUENTE: INEGI. II Censo de Población y Vivienda 2005

Lenguas por Nivel Escolar		
Lengua	Alumnos	
	#	%
Inicial	47	69.12%
Preescolar	51	75.00%
Primaria	57	83.82%
Total	68	NA¹

¹ Se considera el porcentaje de lenguas atendidas en relación al total de lenguas que considera el INALI (68).

En el estado de Guerrero se concentra uno de los panoramas más desalentadores en cuanto a los resultados de los indicadores obtenidos en educación; representa el tercer lugar con mayores alumnos inscritos en educación básica y con los indicadores más bajos de rendimiento, aprobación y permanencia.

Según datos de la DGEI de los 1 046 docentes de educación primaria que han estudiado alguna licenciatura en la UPN, 589 son pasantes, según datos proporcionados recientemente por la DEI-Gro. Al mismo tiempo existen docentes con otra licenciatura que no corresponde al perfil que requiere el sistema de Educación Indígena (Schmelkes, 2012).

Ante el panorama de profesionalización docente que arrojan los datos revisados y tomando en cuenta que el maestro es uno de los elementos principales en la recomposición del papel de la escuela y que su labor para transformar la práctica educativa tiene un reflejo inmediato e importante en las mejoras que puedan presentarse en el aprendizaje de cada alumno en concreto y en general del sistema educativo, se hace imprescindible realizar propuestas y encontrar mecanismos para su formación en concordancia con las necesidades del entorno al cual se circunscribe su labor pedagógica. Dentro de la dinámica escolar, el maestro, es un elemento nodal, ya que tiene un papel protagónico en la construcción y promoción de los aprendizajes, por ello es ineludible la tarea de trabajar en la construcción de propuestas de formación que incidan directamente en la renovación de las prácticas y métodos de enseñanza-aprendizaje, de manera tal que pueda ayudar a reconfigurar las relaciones escolares.

El panorama presentado, sustenta la relevancia que el trabajo de formación del ProForCert implica, en tanto que la realidad le sugiere implementar mecanismos de formación de docentes consecuentes con sus perfiles profesionales y al mismo tiempo, ofrecer una propuesta intercultural, con pertinencia a las realidades y problemáticas que el profesor atiende en el aula y en un contexto de amplia diversidad como Guerrero. En dicho estado, la mayoría de los docentes que han ingresado al subsistema de educación

básica indígena no cuentan con los perfiles y herramientas que les permitan enfrentarse adecuadamente a la compleja realidad de las escuelas del subsistema. En el mismo sentido, los materiales propuestos para el proyecto de formación, pensados en ese complejo escenario, buscaron aportar elementos suficientes y adecuados para el trabajo concreto de aquellas temáticas de trabajo y reflexión que ayudarán a parir y desarrollar habilidades para la enseñanza desde las propuestas de la educación Intercultural.

Hasta aquí he desarrollado y explicado las tres condiciones que han permitido y enmarcado el trabajo de diseño que se emprendió para la realización de la guía del maestro en el proyecto de formación en competencias de docencia intercultural. La primera de ellas señalada en el marco de la emergencia de la EIB como imperativo para repensar el trabajo y la calidad de los aprendizajes que se generan en la escuela; la segunda, la propuesta del ProForCert, como estrategia de trabajo concreto con la temática de la interculturalidad en escenarios de necesidades imperantes de transformación y formación de la práctica docente; y la tercera visualizada en la solicitud de profesionalización que se intenta atender, en el estado de Guerrero, para operar y poner en práctica un nuevo modelo de recuperación de experiencias formativas, constituyen la parcela que orientó el trabajo de diseño realizado en los materiales del diplomado.

A partir de aquí, se hace necesario explicitar los conceptos que apuntalaron y caracterizaron la etapa de trabajo concerniente al diseño del material.

5. Marco de referencia del diseño de la guía para maestros

La propuesta de formación y certificación de docentes arriba detallada, retoma el marco teórico de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)⁹, en tanto se adscribe a la

⁹ El proyecto para la Formación de Docentes en Contextos Indígenas desde un Enfoque Intercultural responde tanto al cuarto objetivo de la RIEB, dedicado a la formación continua de maestros en servicio, así como comparte los principios pedagógicos de articulación curricular propuesta por esta, tales como: desarrollo

tarea propuesta de transformación de la práctica docente que marcan los objetivos de la Reforma como punto nodal y que requiere la unificación de esfuerzos para atender este tema prioritario, recupera de ahí los principios pedagógicos que sobre competencias se recomendarán para el planteamiento general del diseño del diplomado y sus materiales. Se retoma el concepto de competencia propuesto por Perrenoud (2000), en tanto se considera a ésta como la capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a determinadas situaciones. El proyecto retomó, dentro de los lineamientos presentados para los diseñadores, la articulación con la noción de competencias de la SEP para desarrollarla en el planteamiento de los materiales, a saber:

“Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en práctica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas, por esta razón se utiliza el concepto *movilizar conocimientos*” (Perrenoud, 2000:35).

A continuación se mencionan las competencias que el proyecto comparte con el plan de la RIEB (Crispin, 2009) y que se propuso desarrollar en la propuesta de formación:

- Competencias para el aprendizaje permanente.
- Competencias para el manejo de la información.
- Competencias para el manejo de situaciones.
- Competencias para la convivencia.
- Competencias para la vida en sociedad

El ProForCert se planteó también fortalecer y apoyar en el logro de los objetivos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 en tanto, que coadyuvará al mejoramiento de la calidad de la educación con su aportación a la transformación y mejora de la práctica docente, “puesto que elevar la calidad educativa de los docentes influye directamente en elevar la calidad educativa de los alumnos” (Crispin, 2009:11).

curricular basado en competencias, perfil de egreso de la educación básica y la articulación curricular orientados al desarrollo de competencias.

5.1 Perfil del docente en el marco del ProForCert

El perfil del aspirante a cursar esta propuesta de formación se definió como: Maestros indígenas bilingües que trabajen en contextos indígenas, que no hayan acreditado los estudios de la licenciatura en educación preescolar y primaria, interesados en obtener su certificado de licenciatura.

El perfil del docente se formuló en términos de las dimensiones y competencias que se propusieron como eje de desarrollo de los módulos. Cada una de las dimensiones hace referencia a un aspecto del perfil que se propone obtener para un docente intercultural, las dimensiones marcan aspectos considerados propios de la práctica docente, incluyendo ámbitos de la vida personal y profesional del docente en formación, tomando en cuenta los espacios que intervienen en la definición de su práctica, entre ellos el aula, la escuela, la comunidad y el entorno en general. Éstas condicionan el tipo de contenidos que se deben seleccionar para el logro de las competencias señaladas.

Como hemos mencionado antes, al tratarse de competencias interculturales aquellas que se pretenden promover en el estudio-trabajo con el diplomado, el perfil del docente pone especial énfasis en los temas de fortalecimiento de la identidad cultural del docente como un aspecto obligatorio de la propuesta de formación y de igual manera será tratado como eje que atraviese el estudio y trabajo con todas las dimensiones, de manera transversal¹⁰. En tanto el desarrollo de competencias es visto como un conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades, valores y actitudes esenciales para que los sujetos puedan desempeñarse como miembros activos de la sociedad. La propuesta didáctica y organización de los contenidos bajo la guía de las competencias deseadas son el medio para hacer realidad la posibilidad de mejora continua en los docentes, pues se espera que las competencias construidas con esta propuesta posibiliten el desarrollo de estrategias necesarias para la innovación permanente

Asimismo, para la definición del perfil, se tomaron como referencia las experiencias diseñadas para la formulación de los perfiles profesionales de: El Perfil de egreso de la

¹⁰ Se propone la articulación de la temática de la interculturalidad y el tratamiento de la diversidad étnica y lingüística en el tratamiento y logro de los objetivos en los demás módulos que cursarán los docentes

licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe; propuesta de perfil por competencias de las licenciaturas en educación preescolar y en educación primaria para el medio indígena, perfil de desempeño profesional de los docentes para la educación intercultural bilingüe (educación indígena), perfil de los profesionales de la educación básica del siglo XXI. Además se consideraron diversos elementos de los planes de estudio para la educación preescolar y primaria 2009. Se consideraron las aportaciones, recomendaciones y prioridades de los representantes de DGEI, Coordinación general de Educación intercultural y Bilingüe (CGEIB), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y representantes de los estados (Crispin, 2009:17).

A continuación se muestran las dimensiones y las competencias correspondientes que se proponen para el logro el perfil del maestro que optará por el diplomado para la certificación de docentes en contextos indígenas:

1.-Dominio y manejo de contenidos educativos y sus didácticas específicas

- Currículum nacional
- Contenidos propios de la cultura de la comunidad
- Pedagogías específicas

2.-Pedagógico- didáctica

- Planeación
- Gestión del ambiente para el aprendizaje
- Gestión curricular
- Gestión didáctica
- Recursos didácticos
- Evaluación

3.-Identidad profesional y responsabilidad ética

- Identidad profesional
- Responsabilidad ética

4.-Atención educativa a la diversidad. cultural, lingüística y étnica

- Identidad étnica y cultural.
- Promoción de la interculturalidad

5.-Percepción y respuesta al entorno

- Gestión escolar

6.-Desarrollo Personal. Intelectual y socioafectivo

- Competencias interpersonales
- Competencias intrapersonales
- Relación con la familia
- Relación escuela-comunidad
- Valoración diversidad e identidad nacional
- Relación con el medio ambiente
- Competencias comunicativas
- Resolución de problemas
- Investigación
- Creatividad e innovación

Para el desarrollo de dichas competencias se diseñaron los 21 módulos que organizan los contenidos y especificidades de cada dimensión propuesta para el estudio del diplomado, a continuación se presenta el esquema que muestra la organización de tales dimensiones y su correspondencia con los módulos.

Dimensiones Formativas					
Desarrollo personal. Intelectual y socioafectivo	Atención educativa a la diversidad Cultural, lingüística y étnica	Dominio y manejo de contenidos y sus didácticas específicas	Pedagógico-Didáctica	Percepción y respuesta al entorno	Identidad profesional y responsabilidad ética
Módulos					
Habilidades de comunicación	Enseñanza de la lengua indígena como primera lengua	Enseñanza del español como primera lengua	Planeación y evaluación por competencias	Análisis y respuesta a las condiciones sociales del entorno	Formación Cívica y ética
Pensamiento crítico y creativo	Enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua	Matemáticas I	Estrategias y recursos didácticos e innovación	El pueblo Nahua: Historia y cosmovisión	Sistematización y reflexión de la práctica docente
Aprendizaje autónomo	enseñanza del español como primera lengua	Matemáticas II		El pueblo Me'paah: Historia y cosmovisión	Desarrollo personal y conciencia étnica
	Educación Intercultural	Ciencias Sociales		El pueblo Tu'un savi: Historia y cosmovisión	
	Lengua Nahua	Exploración y conocimiento del mundo. Ciencias naturales Expresión y apreciación artística		El pueblo Ñomndaa: Historia y cosmovisión	
	Lengua Mixteca (tu'un savi)				
	Lengua Tlapaneca (me'paah)				
	Lengua Amuzga (ñomndaa)				

De los módulos que se ofrecen en el programa de estudios para los docentes que se inscriban a esta propuesta de certificación, seis son presentados como de carácter obligatorio tanto para el mapa curricular para maestros de educación primaria como para el mapa curricular para maestros de educación inicial y preescolar: Educación Intercultural, Formación Cívica y ética, Sistematización y Reflexión de la práctica docente, Desarrollo personal y conciencia étnica, Historia y cosmovisión de los pueblos indígenas de cada estado, y otro referido a la lengua y cultura específica de cada profesor. En el estado de Guerrero se reconoce la presencia de 4 pueblos originarios, por lo que en cuanto a los módulos obligatorios referidos a las lenguas indígenas, se diseñó uno por cada pueblo, en total 4, y de igual manera con el módulo de historia y cosmovisión, en

total también 4. Cada maestro debió escoger el correspondiente a su lengua materna y lo mismo sobre la historia y cosmovisión a la que se adscriben identitariamente como opción de formación dentro de los módulos obligatorios. En cuanto a los demás módulos, sólo cursarían los necesarios, según los resultados del examen diagnóstico. De tal modo, cada maestro optó por una ruta de formación adaptada a sus necesidades.

5.2 Módulo Educación Intercultural

El diseño del módulo de educación intercultural supuso el desarrollo de las competencias docentes implicadas en cada una de las seis dimensiones formativas propuestas, poniendo énfasis en la formación en competencias para la docencia intercultural. Dichas competencias, tendientes a la movilización de saberes y conocimientos, se enfocaron en el desarrollo de habilidades que apoyen a los profesores para enfrentarse de manera más pertinente y eficiente ante los escenarios de diversidad cultural que les presentan los contextos en sus medios de desempeño escolar. Las competencias de orden intercultural que se proponen desarrollar durante el curso del módulo están basadas en la experiencia derivada de los planteamientos de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe¹¹, en donde se prioriza el conocimiento de la cultura propia y el fortalecimiento de las identidades como condición primordial para el desarrollo de competencias interculturales.

Este módulo, igual que los otros 20, consta de 24 horas de trabajo bajo la conducción de un mediador; éstas pueden ser presenciales o a distancia (según la modalidad elegida), además de otras 24 horas de trabajo individual, lo que da un total de 48 horas por módulo.

24 horas conducción de un mediador + 24 horas trabajo individual = 48 horas por módulo
--

11 La Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe actualmente se imparte en 20 Escuelas Normales ubicadas en catorce estados del país: Oaxaca, Michoacán, Chiapas (tres escuelas), Chihuahua, Guerrero (dos escuelas), Hidalgo (dos escuelas), San Luis Potosí, Puebla (dos escuelas), Sinaloa, Veracruz, Campeche, Yucatán, Quintana Roo Sonora y Baja California Sur. En estas escuelas normales se atienden 31 lenguas indígenas. (CGEIB-SEP, 2013)

Cada módulo se organiza en dos o tres unidades de aprendizaje, dependiendo de los objetivos y las competencias a desarrollar. Se propuso una duración de 8 semanas para cada módulo, lo que implica que se dedicarán 6 horas promedio de trabajo a la semana. Si cada módulo dura 8 semanas, el total de módulos podría cursarse en 168 semanas, es decir aproximadamente en 42 meses, 3.5 años, en el caso de que alguien tuviera que cursar todos los módulos

Cada uno de los módulos fue diseñado en cuatro modalidades, distintas, que implicaban una opción distinta de formación a elegir por cada docente:

- a) Presencial: Implica al menos 24 horas bajo la dirección del mediador y otras 24 de trabajo extraclase.
- b) Semipresencial: Esta modalidad implica la guía de un mediador donde se combinaría el trabajo presencial con el trabajo y la asesoría en línea. Al menos 16 horas deberían ser presenciales.
- c) A distancia: Esta modalidad implica la disposición, el tiempo y las condiciones necesarias para realizar cada módulo vía electrónica. Se recomienda contar con la asesoría de un mediador.
- d) Autodidacta. En esta modalidad, el docente cuenta con 48 horas disponibles para la preparación, presentación del módulo y actividades de aprendizaje por cuenta propia.

Cabe señalar a manera de aclaración en este apartado, que el material que se imprimió y distribuyó para el diplomado de formación en el estado de Guerrero y que ha venido llamándose “Guía para maestros. Educación Intercultural. Modalidad semipresencial”, en realidad corresponde a lo que se diseñó como la “Guía Autodidacta del Módulo de Educación Intercultural”. Es decir para el trabajo del módulo de Educación intercultural. Modalidad Semipresencial en Guerrero se imprimió como material de trabajo a lo que en el diseño elaboramos como Guía Autodidacta.

Lo anterior es considerado un aspecto positivo de la operación del diplomado en Guerrero, ya que la Guía autodidacta fue pensada como un material que apoyaría el trabajo del docente con el módulo sin la ayuda de mediador alguno, lo cual contribuye a superar y en algunos casos suplir las deficiencias que hubo tenido el proceso de formación de facilitadores para el diplomado, pues durante los trabajos de evaluación y

seguimiento realizados por la IUA, se consideró que dentro de las debilidades del ProForCert y su operación se encontraba la falta de formación y el desconocimiento de los contenidos de los módulos por parte de los facilitadores (Schmelkes, 2012:21). El uso del material impreso de la guía autodidacta, para el desarrollo de la modalidad semipresencial, es oportuno, ya que este constituye el material del cual se derivaron las demás guías de las distintas modalidades en que se determinó el estudio para el módulo de educación intercultural, siendo así que se considera un material que por sí sólo puede acompañar el proceso de formación de docentes y promover de manera eficiente y adecuada el desarrollo de competencias interculturales para la docencia.

5.3 Enfoque formativo para el diseño de la guía para maestros

El docente, actor clave del proceso de diseño, es destinatario y principal referencia que definió la naturaleza de los contenidos. A lo largo del proceso de elaboración de la propuesta y posteriormente, en su operación, es considerado como un agente activo de su propia formación.

Las referencias presentadas sobre el perfil del docente que el proyecto apuntaló, constituyen una guía para pensar al docente a quién está dirigido el material, por lo que la noción de maestro que se acuñó para el diseño de la guía y la esencia de las actividades ideadas, pensó en un docente crítico y reflexivo que, en primer lugar, es considerado un sujeto en contacto con su propia cultura y la de otros, lo cual le dota de una base de experiencias, conocimientos y significados con los que se enfrentará a esta experiencia de aprendizaje que, sobre todo, interpela a la reflexión y crítica sobre el contexto como espacio amplio en el que se reflejará el trabajo realizado por éste.

Al tomar en cuenta los aspectos de la vida personal, profesional y cultural del docente se apuesta por lograr un proceso de construcción de conocimientos y estrategias significativas que le permitan construir espacios de reflexión individual y colectiva. Asimismo, se reconoce que es un proceso continuo que se desarrolla en diferentes tiempos y espacios. Uno de esos espacios es la misma práctica en donde el docente es capaz de reflexionar, evaluar, reconstruir y sistematizar situaciones y conocimientos,

generados en su propio trabajo que le permitan tomar las mejores decisiones hacia la mejora y reorientación de su quehacer pedagógico.

Se considera al docente como elemento central que reconoce y analiza la importancia sobre el papel que juegan los diferentes elementos y sujetos presentes en el acto educativo, capaz de re-elaborar las estrategias didácticas para el logro de los propósitos educativos en una realidad compleja que requiere de actitudes y habilidades para el cambio y la innovación para responder con suficiencia a las necesidades del contexto y su diversidad.

El documento de guía para el diseño de los módulos, se refiere de la siguiente manera:

“Profesional de la educación capaz de llevar a cabo una reflexión crítica de la docencia y de comprender las múltiples variables que intervienen en los procesos de aprendizaje y de enseñanza”. En este sentido, la práctica educativa se lleva a cabo en el aula a través de múltiples intercambios comunicativos entre el maestro y los niños y niñas, y de los alumnos entre sí. Cada uno interpreta y comparte desde sus experiencias previas y desde lo que ha vivido en su contexto familiar y comunitario. La docencia requiere ser comprendida en su contexto institucional, sociocultural, político y económico, desde una perspectiva ecológica, de tal manera que maestro/a pueda tomar decisiones fundamentadas y responsables, considerando las implicaciones éticas de su profesión y las distintas variables que intervienen” (Crispin, 2009:41):

En la propuesta de formación para maestros en servicio, fue premisa fundamental para el diseño, recuperar en todo momento la experiencia y saberes de cada uno de ellos, para propiciar momentos de recuperación y reflexión de su práctica docente y la formulación de espacios para incentivar el replanteamiento, reconceptualización y renovación de los contenidos, estrategias, proyectos y experiencias que son posibles desde la escuela y su contexto.

Al tomar en cuenta que la propuesta estaba dirigida a docentes que tienen años de experiencia de trabajo frente a grupos diversos en el subsistema de educación indígena, había que tomar en cuenta algunas consideraciones imprescindibles para no obviar la riqueza de sus saberes previos, no como aprendizajes a superar durante el estudio del módulo, sino como elementos significativos que se tejerían como un nuevo entramado de posibilidades, desde las experiencias detonadas, para enriquecer el abordaje de las actividades y conocimientos que se propondrían como trabajo objetivo del módulo, y especificados en la guía.

Lo anterior es parte de una propuesta para superar aquellos modelos de formación en los que la experiencia sólo servía para aproximarse a los temas y contenidos que se trataban/enseñaban/aprendían de manera fija y sin posibilidad de transformación. Durante el diseño de la guía, se contempló que el trabajo para el logro de competencias interculturales con maestros en servicio se encontraría con contenidos vivos de la experiencia (aquellos que están sucediendo y aconteciendo en el momento mismo), que detonan aprendizajes no siempre contenidos o previstos por la planeación. En ese sentido, retomando la noción de Morín (2001:90), en donde “comprender comporta un conocimiento de sujeto a sujeto” se propuso comprender a la experiencia como contenido vivo que sigue generando efervescencias de saber en articulación con los planteamientos de los contenidos previstos y anticipados en los temas propuestos para el estudio del módulo, generando así espacios de resignificación y transformación de la experiencia.

Para el diseño de la guía se apropiaron una serie de preguntas que aconsejarían y abrirían el panorama a la hora de abordar la propuesta de trabajo de la guía. Estas preguntas se centraban en recordar siempre a quién estaba dirigido el curso, cuáles eran sus contextos, conocimientos y experiencias previas y actuales; preguntarse qué necesitaban aprender y por qué, ayudó para la selección de aquellos contenidos que eran importantes de incorporar de los que no.

Lo anterior significó un necesario momento para el proceso de diseño, que implicaba preguntarse por los sentidos que exploraría cada contenido, momento crucial a la hora de decidir cuáles contenidos son los más pertinentes para trabajar con los docentes a partir

de la guía que propone el material impreso y de qué manera aportarían dichos contenidos al logro de las dimensiones y desarrollo de las competencias profesionales docentes.

Tomando en cuenta que una de las finalidades del módulo es procurar la apropiación y creación de estrategias de educación intercultural, que desde la didáctica aporten elementos para el tratamiento eficiente y enriquecedor de la diversidad en la escuela, se considera que la metodología que propone el trabajo con la guía, es también contenido. Se pensó en una manera en que el trabajo de la guía representara una forma posible de trabajo desde la interculturalidad, que propiciara el diálogo de saberes, conocimiento de sí mismo, de los otros, los retos y posibilidades de la interculturalidad en la escuela y que desde la experiencia de formación también se prestara como apropiación de la metodología para que, el trabajo con ésta sirva de modelo de enseñanza experiencial para los docentes, en tanto la forma de enseñar habitualmente constituye un modelo, como experiencia primera, de enseñar. Se considera que la metodología y el tratamiento de los contenidos de la guía incidirán en lo que el docente aprenda y sobre todo en cómo lo aprenda, siguiendo los planteamientos de Antonia Cassanova (2006) quién señala que, “se enseña como se aprende”, entonces el trabajo expuesto en la guía constituye un modelo metodológico didáctico propuesto para el trabajo con los docentes como contenido también; como elemento que fortalezca el desarrollo de estrategias de aprendizaje permanente en los docentes, en tanto se propone la metodología como estrategia de aprendizaje también.

La organización de los contenidos, se formuló en torno a aquellas competencias, que desde la UIA, se asignaron como predefinidas a los diseñadores de los materiales, de igual manera que los objetivos y dimensiones para el diplomado, las competencias que cada módulo debió procurar para el diseño de los contenidos y actividades estaban marcadas por las finalidades generales del diplomado, en tendencia hacia el logro de competencias interculturales de manera transversal a todos los módulos.

En particular, para el caso del módulo de interculturalidad, se decidió promover aquellos aprendizajes que permitieran al docente desenvolverse adecuadamente frente a los retos y desafíos de la sociedad global y su contexto particular, es decir que, siguiendo la

propuesta de competencias adoptado por el modelo de formación, el docente pudiera hacer frente desde su saber, saber ser, saber hacer, valores y actitudes ante la sociedad actual, plural, globalizada, informatizada, mediatizada, democratizada, etc., en concordancia con las herramientas que la interculturalidad propone para la desarrollarse como un agente de cambio activo dentro de la sociedad.

A partir de la explicitación de la noción de docente que se procuró durante el proceso de elaboración de la guía, se enlistarán las competencias asignadas para el diseño del módulo y los materiales consecuentes en sus cuatro modalidades.

5.4 Competencias del Módulo Educación intercultural

La competencia general y las competencias específicas fueron definidas en el perfil, y el coordinador de cada dimensión formativa, a su vez, fue quien las asignó a cada diseñador de los módulos.

A partir de estas competencias, cada uno de los diseñadores definimos los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desarrollar en el módulo.

A continuación se señala la competencia general derivada del perfil de que se busca formar en el profesor de educación básica y del módulo en concreto que se trabajó. (Crispin, 20009: 22-38)

Competencia General. Competencias específicas: Reconoce y valora los saberes y conocimientos construidos histórica y culturalmente por los pueblos y comunidades indígenas expresados en cosmovisiones diversas sobre el mundo y la vida. Muestra una actitud abierta al aprendizaje e integración de las lenguas y culturas indígenas y especialmente hacia la suya. Reconoce su lengua, como un recurso fundamental para los procesos de enseñanza y aprendizaje significativo en la escuela para las niñas y los niños de la comunidad donde se desempeña. Incorpora a su labor el contexto regional y las condiciones estatales de las lenguas ubicadas en la cercanía de su territorio.

- Comprende y asume la misión y los fines de la educación intercultural bilingüe como enfoque y estrategia para el logro de la calidad y equidad educativa con pertinencia cultural.
- Busca puntos de encuentro entre culturas para un diálogo intercultural y enriquecimiento mutuo partiendo de la comprensión de los rasgos que son comunes con otros pueblos.
- Realiza actividades donde los niños y niñas puedan compartir sus experiencias, habilidades, valores y saberes, y los considera como punto de partida para la adquisición y desarrollo de nuevos aprendizajes.
- Incorpora en su práctica docente las experiencias, los significados y los conocimientos comunitarios.
- Favorece el reconocimiento, la valoración y el respeto de la cultura propia y la de sus alumnos, como base para promover el sentido de pertenencia.

A partir de estas competencias, definidas en el perfil, se guió el trabajo de diseño hacia la consecuencia de conocimientos habilidades y actitudes necesarias a desarrollar durante el estudio del módulo. Se establecieron los siguientes como aspectos transversales, para ser incorporados y trabajados en todas las competencias de los 21 módulos del Diplomado (Críspin, 2009):

- a) la reflexión sobre la práctica docente,
- b) el fortalecimiento de la identidad cultural y la interculturalidad.
- c) las habilidades para el aprendizaje autónomo: habilidades comunicativas, resolución de problemas, creatividad. Se fomentará el trabajo por proyectos, el análisis de estudios de caso y el trabajo colaborativo. Así mismo, se propiciará la autoevaluación basada en criterios claros.

5.5 Estructura didáctica de la Guía para maestros

La propuesta general de la guía se distribuye en cuatro bloques que organizan la el material, a saber:

- I. Presentación
- II. Mapa de contenidos / Esquema general del módulo
- III. Actividades de aprendizaje
 - Unidad 1: Enfoques sobre diversidad: Multiculturalidad, Pluriculturalidad, Interculturalidad
 - Tema 1.1. Diversidad de culturas, lenguas y conocimientos
 - Tema 1.2. Tratamiento de la diversidad: asimilación, segregación, etnocidio, integración e interculturalidad
 - Tema 1.3. Enfoques de relación entre culturas
 - Tema 1.4. Retos y Condiciones Fundamentales para las Relaciones Interculturales
 - Mi Avance
 - Glosario
 - Para saber más
 - Bibliografía
 - Unidad 2: Educación Intercultural
 - Tema 2.1. Educación Intercultural
 - Tema 2.2. Competencias Interculturales
 - Tema 2.3. Aprendiendo de otros. Experiencias exitosas en educación intercultural
 - Mi Avance
 - Glosario
 - Para saber más
 - Bibliografía
- IV. Antología

La guía para maestros fungió, a su vez, como programa de trabajo para el módulo y las actividades se diseñaron siguiendo la propuesta de unidades y objetivos marcados por el modelo didáctico del proyecto general.

La “Guía para maestros”, impresa por la Secretaría de Educación del estado de Guerrero y referencia principal de este informe académico, se diseñó como el material eje para la

formación de facilitadores y como herramienta de trabajo para los docentes que cursarían el Diplomado para la certificación de docentes en contextos indígenas de Guerrero, en su modalidad semipresencial, para el trabajo del módulo de Educación Intercultural. Dicha modalidad también implicó el diseño de la guía del mediador, en donde se combina el trabajo presencial con la asesoría y trabajo en línea, es decir, una modalidad mixta, supuso, por un lado, el desarrollo de algunas sesiones presenciales con trabajo en grupo y en compañía del facilitador, así como otras sesiones de trabajo que se desarrollarían en la modalidad en línea.

A continuación nos acercaremos a las nociones teóricas y consideraciones metodológicas decididas e implementadas para el diseño de esta propuesta didáctica.

5.6 La Educación Intercultural Bilingüe como marco de referencia

La Educación intercultural Bilingüe (EIB) es la temática que sustenta, da sentido y al mismo tiempo constituye el material en sí de estudio para el módulo; la EIB es forma y fondo de la propuesta del módulo y el diseño de los materiales para las cuatro modalidades de formación, pues es al mismo tiempo marco de referencia teórico metodológico, y materia prima para la selección de contenidos y elaboración de actividades y propuestas de la guía.

El enfoque de la EIB recuperado como planteamiento de fondo para el desarrollo del trabajo de diseño de la guía, se propone como una alternativa de intervención educativa con énfasis en la atención a la diversidad, que promueva el conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad lingüística y cultural de México (CGEIB, 2001).

Así, se recuperaron las nociones y trabajos que desde el ámbito latinoamericano proponen una revisión histórica y contextual como referentes necesarios para la comprensión de la diversidad cultural que, desde la pluralidad de visiones de mundo, representan una alternativa al modelo de uniformación imperante. La interculturalidad, es entendida desde las explicaciones de Fonet-Betancourt (2013), como proyecto y experiencia de la relación con los otros, de afirmación, respeto y diálogo de las diferencias

entre culturas, así como una estrategia que propicie la construcción de un proyecto universalizable de bienestar común para la humanidad. Así, cuando hablamos de educación para la interculturalidad aludimos directamente a una educación que se apropie de las herramientas de la interculturalidad para combatir las asimetrías que el modelo educativo imperante y opresor siembra desde los proyectos que la escuela globalizante y homogeneizadora desarrolla en el seno de las relaciones educativas.

Desde una base de respeto por las diferentes culturas, el fin de la propuesta intercultural rebasa la mera coexistencia y tolerancia entre culturas, para proponer un verdadero diálogo intercultural que propicie desentrañar los sentidos, contradicciones y posibilidades que cada una representa y puede aportar para un nuevo entramado de relaciones entre los sujetos y su entorno.

El diálogo intercultural se propone como herramienta que permite la construcción de proyectos alternativos basados en la comunicación e intercambio entre las culturas. En palabras de Raúl Fonet Betancourt, el diálogo intercultural representa

“una respuesta alternativa que se opone a la integración o asimilación de la alteridad en una supuesta <Cultura mundial> monoculturalmente predeterminada, para proponer la transformación y la reorganización de la universalidad del mundo en base a relaciones de cooperación y de comunicación solidarios entre los diversos universos culturales de la humanidad” (2002)

Lo anterior supone al diálogo intercultural como método para un mejor conocimiento de las culturas, incluida la propia, que vaya más allá de la estrategia multicultural de la tolerancia y el respeto, también propone la transformación entre y con los sujetos, desde el conocimiento de la cultura propia, para poder repensar y transformar e imaginar nuevos mundos posibles.

Con el anterior marco de referencia, el trabajo de diseño del material se centró en equilibrar los aprendizajes en la guía, pues al considerarse que el módulo desarrolla

competencias, se trató de trascender la tradición conceptual que a veces impera en la bibliografía sobre la temática estudiada y diversificar la metodología y textos para incluir análisis de casos y observaciones en aula; se propuso al docente aplicar pequeñas experiencias con sus alumnos y reflexiones sobre ello, así como con sus compañeros docentes y otros actores que intervienen en el acto educativo. Se ponderó el diseño de actividades que les permitirían desarrollar también actitudes y habilidades, para con ello trascender el manejo de nociones solamente. Se consideró parte muy conveniente del diseño, fortalecer aspectos de problematización; es decir, evidenciar los retos, problemas y tensiones de la educación intercultural, considerando que los docentes tienen mucha experiencia en ello, pero pocas veces es recuperada; se les pide que crucen la reflexión con su práctica y que analicen los retos derivados de dicha experiencia. Con ello se trata de dar importancia al papel de los saberes y competencias nacidas de la experiencia y trabajo del docente, ubicándolo como el elemento consciente y promotor de la dinámica del aula.

Uno de los retos que planteó el material al trabajar en el desarrollo de competencias interculturales para apoyar a la docencia, a la par que se dotaba de contenidos teóricos sobre el campo mismo de la educación intercultural, fue cómo pensar el trabajo del módulo de educación intercultural interculturalmente. Cuando se trata de incluir a la interculturalidad en la revisión y tratamiento de disciplinas como las matemáticas, la medicina o la geografía, generalmente se recomienda introducir poco a poco contenidos devenidos de otros espacios epistémicos poco tratados o ignorados en las lógicas e historias de las tradiciones académicas dominantes, como ejercicio que permita ampliar los modelos de interpretación de la realidad en el marco de las disciplinas revisadas en la escuela. Pero cuando se trata de pensar a la interculturalidad y el desarrollo de competencias interculturales se debe tener en cuenta que la metodología de trabajo constituye en sí misma una posibilidad de introducir a la interculturalidad como experiencia de intersubjetividad. De ahí que el diseño de la guía procuró fomentar la pluralidad de pensar y de hacer en los diferentes ejercicios y actividades propuestas.

En articulación con los objetivos asignados al módulo, se pretendió diseñar la guía del docente como una herramienta detonadora del trabajo conceptual, actitudinal y de

recuperación de experiencias para que el maestro reflexionara sobre su práctica, los retos y posibilidades que las herramientas de la educación intercultural le proponen para la mejora continua de su práctica docente en contextos inmersos en la diversidad étnica, cultural y lingüística.

Así, los contenidos y metodologías expresados en la guía procuran mostrar la educación Intercultural como un recurso más, en el abanico de propuestas didácticas y metodológicas que existen para potenciar el trabajo docente en contextos indígenas. Que permiten cuestionar la pertinencia de modelos propuestos para el tratamiento de la diversidad en el aula y motivar la generación de estrategias y actividades surgidas de los propios contextos y experiencias de trabajo de los docentes como propuestas para el trabajo y para la resolución de problemáticas específicas y recurrentes en contextos multiculturales.

El diseño de los objetivos plasmados en el material, desarrollados en el módulo y concretados en las actividades de la guía, recupera algunos aspectos de la experiencia de trabajo con docentes que a lo largo de mi actividad profesional he podido observar, específicamente recupero las enseñanzas de cómo los docentes cotidianamente se ven obligados-motivados a implementar estrategias educativas propias improvisadas, a veces más o menos documentadas y sistematizadas para la atención a la diversidad que se les impone en el desarrollo de los acontecimientos en el aula, la escuela y sus contextos educativos. Mostrando con ello el ciclo de alimentación entre la teoría y la práctica educativa y la multidireccionalidad¹² de los procesos educativos. Por ello, con el diseño de este material se buscó sembrar algunos elementos que propiciaran la discusión y cuestionamiento de la pertinencia de las teorías y propuestas que la interculturalidad

¹²Aludo a la multidireccionalidad en este apartado, como una categoría que opera ámbitos de distinto origen político como posicionamientos que llevan a los sujetos ubicar distintas fuerzas en la dirección de su discurso y su quehacer. Existen posturas no siempre reconciliadas con las políticas dictadas desde el estado y sus instituciones, los procesos se direccionan y transforman desde el espacio político de los actores que se apoderan de las herramientas y son capaces de usarlas para resolver sus propias situaciones problemáticas y su toma de posturas. La direccionalidad se vincula con el carácter político de lo social "Lo político no constituye un conocimiento en sí mismo, sino más bien una perspectiva de conocimiento que se fundamenta en la idea de que toda la realidad social es una construcción viable. Se puede retomar la afirmación gramsciana de que "todo es político", pero cuidándose de no confundir "lo político" con sus estructuras particulares (por ejemplo: estado, partidos, sindicatos, aparatos ideológicos, etc.), pues lo político como plano de análisis, reconoce como su núcleo básico la conjugación entre sujeto y proyecto, lo que se expresa materialmente en el juego de tácticas y estrategias que encuadran la dinámica de los sujetos al interior de las estructuras políticas" (Zemelman,1987a:35)

(como política educativa) propone para la atención a la diversidad cultural en la educación.

5.7 Estructura del módulo de educación intercultural

Los objetivos de trabajo nos fueron asignados como parte de la propuesta curricular desarrollada por los coordinadores del Diplomado a cada uno de los diseñadores de los módulos respectivos, para el Módulo de Educación Intercultural, se asignaron dos objetivos generales, a saber:

- 1) El docente será capaz de valorar la diversidad cultural, lingüística y epistemológica no como elemento segregador sino como elemento enriquecedor, integrador y articulador, a la vez que fortalece su sentido de pertenencia cultural. Asimismo podrá distinguir las diferencias entre los enfoques de atención a la diversidad e identificar las fortalezas de unos sobre otros.

- 2) El docente será capaz de modificar su práctica docente, a partir del conocimiento y valoración de los fundamentos y fines de la educación intercultural.

Se construyeron 2 unidades para la organización de los contenidos de la propuesta:

Unidad 1. Enfoques sobre diversidad: Multiculturalidad, Pluriculturalidad e Interculturalidad.

Unidad 2. Educación Intercultural.

La primera unidad constituye un espacio diseñado para que el docente aborde y profundice su conocimiento sobre los nuevos enfoques y los conceptos fundamentales de las relaciones interculturales. A partir de su estudio, identificará y reflexionará sobre los aspectos fundantes de la cultura, la diversidad de lenguas y de conocimientos existentes en el país, así como los tipos de relaciones que se han desarrollado entre las culturas a lo largo del tiempo.

En la segunda unidad, el docente comprenderá los fines y metas de la educación intercultural; reconocerá desde su propia experiencia, y a partir de ejercicios de intercambio y reflexión, que la Educación Intercultural es una herramienta de trabajo que le permitirá incidir en su práctica escolar con mayor pertinencia cultural hacia el logro educativo.

Los contenidos que se consignaron en el módulo son una invitación al docente para conocer, reconocer y valorar la diversidad lingüística y cultural que existe en el aula, para reconocerlas como una ventaja y espacio de posibilidad histórica para brindar atención educativa de calidad y con equidad.

Cabe mencionar que cuando me incorporé al diseño del módulo estos datos de la estructura arriba descrita y la definición de los objetivos ya se encontraban especificados por el grupo que trabajó antes la temática y asimismo fue designado antes por el equipo que elaboró la propuesta curricular del diplomado.

Con este antecedente y definición previa se avanzó en el diseño de las actividades.

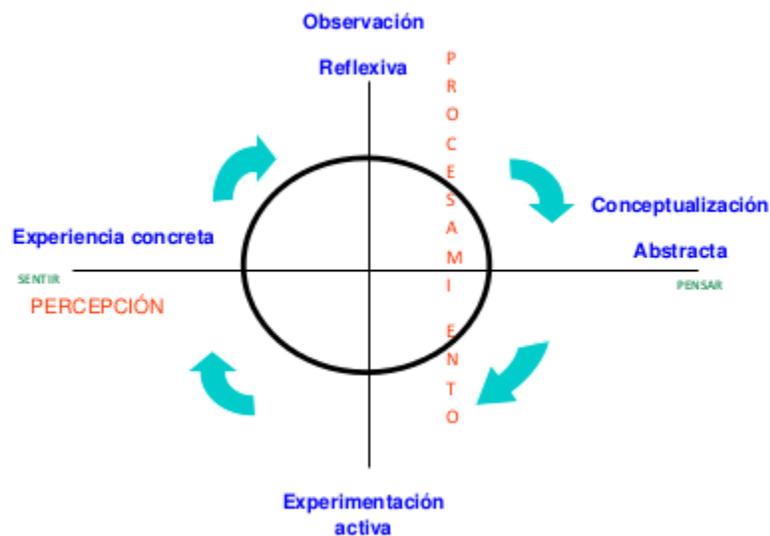
5.8 Secuencia de aprendizaje de la guía para maestros

Una secuencia de aprendizaje es el proceso en el que se organiza el tiempo y la secuencia de los contenidos en función, del propio orden asignado a los objetivos, es la expresión de la dinámica en que se acontecerán los sentidos de los aprendizajes propuestos y esperados.

La secuencia para las actividades de esta guía fue pensada en coherencia con el modelo recomendado para los diseñadores de módulos basados en el modelo de aprendizaje experiencial del David Kholb, en el cual:

“El aprendizaje es mostrado como un ciclo de actividad que empieza involucrando al estudiante en una experiencia concreta que es seguida por la observación y reflexión que conduce a la formación de conceptos abstractos y generalizaciones, éstas se integran en una teoría, de la cual se extraen nuevas implicaciones para la acción y sirven a su vez para la creación de nuevas experiencias.”

(Crispin, 2009:44)



Tomando en cuenta las recomendaciones hechas a los diseñadores de los materiales, por parte de los desarrolladores de la propuesta curricular general del Diplomado, la secuencia de aprendizaje diseñada para la guía que se designó para el trabajo semipresencial del módulo de educación intercultural, comprendió en cada una de las unidades, el tratamiento de los temas, actividades y experiencias de aprendizaje; éstos están divididos en tres fases secuenciales ordenadoras que se traducen en cuatro momentos didácticos para la guía, en donde las actividades que introducen el tema se enmarcan en el título “**Para empezar**”; las actividades que desarrollan el contenido, con el título “**Para entrar en materia**” y las actividades de cierre, que concluyen el contenido de cada unidad, se agrupan bajo el título “**Para concluir y aplicar lo aprendido**”, así como un apartado de autoevaluación, “**Mi avance**”. Este último momento marca un apartado para que una vez finalizado el estudio de cada unidad el docente pueda evaluar sus propios aprendizajes. La organización de la secuencia tomó como principios base la

coherencia de los objetivos y la transversalización de los contenidos de la interculturalidad para lograr cumplir con el cometido de la propuesta curricular en su conjunto, observando que la secuencia de aprendizaje promoviera un espacio de trabajo procesal flexible que permitiría la integración y articulación de los objetivos planteados para el trabajo con el módulo.

La secuencia de aprendizaje, que traduce los momentos marcados para el trabajo de la guía, forma a las estrategias metodológicas que se proponen para el trabajo con la guía que, bajo la lógica de la articulación de saberes y experiencias, buscan lograr las finalidades de aprendizaje marcados por el logro de las competencias interculturales que se propuso desarrollar con cada docente a partir de esta propuesta de formación.

Secciones complementarias

La Guía contiene al final un “**Glosario**” con la definición de algunos de los términos que se manejan a lo largo del tratamiento de cada unidad, cuya intención es que el docente comprenda y maneje con más eficacia el uso de conceptos comunes al campo de la Educación Intercultural.

El último apartado de la estructura de cada unidad de la guía lo constituye una sección denominada “**Para saber más**”, que tiene como propósito acercar al docente a distintos tipos de documentos, no sólo extractos, referidos al campo de la educación intercultural como fuente de enriquecimiento y complemento del trabajo con la guía.

Para efectos de la modalidad que el docente elija para cursar el diplomado, es posible que por momentos se encuentre o se sienta solo para desarrollar la propuesta de estudio, por lo cual se pensó en materiales de apoyo que se articulen a estrategias de autoestudio y que motiven la reflexión crítica, la problematización y generación de nuevas propuestas y proyectos en un espacio en el que el papel del facilitador se propone como apoyo y guía para la comprensión de la propuesta curricular.

Cada una de las actividades propuestas, que corresponde a un momento didáctico fijado en la secuencia de aprendizaje, propone una serie de elementos que ayudarán a

complementar los aprendizajes conducidos por cada una de ellas: se proponen videos, audios, lecturas que, en algunos de los casos, se organizaron en una antología de textos, impresa por separado para que en caso de ser necesario, y cuando así lo marque la actividad, se recurra a ella para completar el desarrollo de un tema. Cabe mencionar que la naturaleza de los recursos propuestos no pretenden dotar solamente de conceptos que el docente deba memorizar o aprender de manera fija y permanente, sino que representan puntos de partida como mediadores para reflexionar, comprender su proceso de formación, recuperar su experiencia, dialogar y construir nuevos saberes, que contribuyan a su formación como docente que atiende de manera pertinente y enriquecedora la diversidad de su entorno.

Una vez explicitada la secuencia de aprendizaje diseñada para este módulo, se hace pertinente ahondar en el tipo de actividades que fueron propuestas en su construcción.

5.9 Naturaleza de las actividades de la guía para maestros

En concordancia con la organización y estructura de la propuesta de formación para la modalidad semipresencial, algunas de las actividades diseñadas requieren la lectura individual y la reflexión en solitario, pero otras proponen que se interactúe con compañeros, con los niños y niñas, los padres de familia y con las personas con quienes el docente convive en su comunidad.

Las actividades propuestas en la guía se diseñaron para equilibrar los aprendizajes (conceptuales, actitudinales, procedimentales). En tanto que el módulo desarrolla competencias, se trató de trascender el énfasis inicial del diseño que estaba puesto en la parte cognitiva, por lo que se buscó en una segunda revisión del material diversificar la metodología e incluir análisis de casos y observaciones en aula y se sugirió a los docentes que aplicarán pequeñas experiencias con sus alumnos y que buscarán reflexionar sobre ello. Se buscaron actividades que les permitieran desarrollar también actitudes y habilidades. Se trató de fortalecer la problematización, es decir, evidenciar los retos, problemas y tensiones de la educación intercultural, tratando de recuperar la

experiencia que los docentes tienen, debido a que la formación está dirigida a los docentes en servicio. El material ha procurado en todo momento recuperar su experiencia, propiciar la reflexión sobre su práctica, la reconceptualización y la puesta en marcha de nuevos proyectos y experiencias.

El planteamiento general del módulo propone a los docentes lograr mayor profundización con la temática de la educación intercultural y sus conceptos básicos; al mismo tiempo que promueve el desarrollo de las capacidades actitudinales a partir de explorar la experiencia individual, familiar y comunitaria del propio docente. Asimismo, se ofrecen cuestionamientos y ejercicios para que el docente pueda desarrollar con sus alumnos y de ese modo llevar el trabajo con la guía a la extensión del aula, motivando al docente a realizar ejercicios en dos vías, en la de la reflexión individual y en la de la práctica diaria.

La naturaleza de las actividades fue guiada por la idea de objetivar la experiencia y saberes de los docentes, como saberes dignos de ser recuperados para repensar el aula, el papel del docente y la relevancia de la escuela en el tipo de aprendizajes y contenidos que les presenta a los alumnos.

Las actividades proponen activar saberes sometidos, descalificados y desaprovechados; saberes que brinda la reflexión sobre la experiencia del docente y del análisis de los contextos, buscan también recuperar esa experiencia como poder, como saber hacia la liberación en el sentido que propone Freire de buscar la palabra de los oprimidos y recuperarla como la voz negada que se empodera desde la experiencia y saberes que el docente ha adquirido a través de su práctica. Los contenidos no buscan aleccionar a los docentes, sino que buscan promover los sentidos propios y las herramientas que el docente será capaz de construir y utilizar con base en análisis de su entorno y práctica como docente fogueado y empapado de la realidad, la realidad multicultural de la que emerge su práctica educativa.

Con estos datos presentados, sobre todo el proceso de diseño, a continuación se presenta la “Guía para maestros” impresa para el estudio del módulo de Educación intercultural. Modalidad semipresencial en Guerrero, sustento y material principal para la elaboración de este informe.

6. Evaluación del material

Considerando que el material didáctico debe hacer realidad las propuestas del diseño curricular del ProForCert, es necesario emprender procesos de evaluación inicial, procesal y final que deriven en una reflexión continua sobre las aportaciones del material al logro de los objetivos de formación del diplomado.

Uno de los indicadores que podemos usar para contrastar y evaluar la eficacia de esta propuesta curricular en su concreción de la guía de educación intercultural es saber si los docentes han puesto en práctica los planteamientos y recomendaciones de lo trabajado en el módulo. Al respecto, podemos encontrar algunas respuestas en el trabajo de evaluación y seguimiento que emprendió la UIA (Schmelkes, 2012) para conocer en qué medida este proceso formativo aporta elementos para que los docentes mejoren su práctica docente y en consecuencia contribuir a mejorar el logro educativo de los niños y niñas indígenas. En dicho proyecto de seguimiento y evaluación, los profesores devolvieron algunos datos sobre esta propuesta de formación ofrecida por la DGEI y la SEP¹³. El cuál concluyó que, debido a la situación de tiempo y recursos de los docentes participantes, la propuesta curricular semipresencial sería la modalidad que mejor se adaptaría a sus condiciones.

Según datos del proyecto de seguimiento y evaluación, el Programa de formación arrancó con los módulos obligatorios para el primer bimestre, Formación Cívica y Ética, Sistematización y Reflexión de la Práctica Docente. En el segundo bimestre cursaron Desarrollo Personal y Conciencia Étnica, Educación Intercultural, Historia y Cosmovisión de los Pueblos (Naua, Tu'un Savi, Me'phaa, Ñomndaa) y quedó pendiente el módulo que abordaría los aspectos de análisis de la Lengua, según las características lingüísticas de cada docente. Para el tercer bimestre los módulos cursados siguieron la ruta formativa con mayor porcentaje según los resultados de cada docente, estos fueron: Habilidades de Comunicación, Aprendizaje Autónomo, Estrategias Didácticas, y Pensamiento Crítico y Creativo.

¹³ Fue implementada el 20 de agosto del 2011 con un número inicial de 621 docentes, bajo el modelo curricular semipresencial considerando los resultados de la información obtenida con el cuestionario de contexto que se aplicó como parte de la prueba diagnóstica DICEBI.

Conforme a la información consignada por el mismo estudio, el examen “Diagnóstico de competencias docentes para la educación básica intercultural y bilingüe” (DICEBI), fue aplicado a 1 223 docentes con la finalidad de ubicar su ruta formativa, sin embargo, sólo 621 lo iniciaron; en el segundo bimestre el programa registró 477 docentes y en el tercer bimestre fueron 447 docentes de un universo a alcanzar de 4 868 docentes que requieren del ProForCert para acreditar la licenciatura por medio de este proyecto en el estado de Guerrero.

Recuperamos del informe de evaluación citado que, “los docentes se encuentran a gusto con los contenidos interculturales de esta licenciatura” (Schmelkes, 2012:17). Lo anterior representa un marco amplio de valoración directo sobre los contenidos que el módulo de educación intercultural ha aportado a este proyecto de formación. Encontramos algunos indicadores más para evaluar la pertinencia del material en las respuestas consignadas por el proyecto de evaluación respecto de la pregunta que se hace sobre si el ProForCert ha mejorado la práctica docente de los profesores en servicio del estado de Guerrero.

Sobre si los docentes han confrontado en sus salones de clase el aprendizaje obtenido del estudio de los módulos, encontramos en los datos aportados por las observaciones de aula realizadas que el “50% de los docentes observados están realizando algunos cambios con algunas dificultades porque no acaban de entender el enfoque”. Además de lo que arrojaron algunos cuestionarios aplicados, en donde el 33.6% dicen que no han puesto en marcha ninguna de las actividades y que los temas del módulo de Educación Intercultural, con el 33.6%, son los temas que los docentes dicen haber puesto en marcha de manera más recurrente. Algunos comentarios recuperados de las observaciones de aula arrojan haber encontrado cambios significativos entre los maestros que aplican lo aprendido, encontrando más indicadores de tolerancia y respeto entre sí, así como actitudes más positivas y participativas en la clase.

Lo anterior nos ofrece algunas perspectivas para valorar como positivos, de manera general, los contenidos consignados en la guía, en tanto los docentes los reconocen como elementos pertinentes de introducir en su práctica educativa y que de ello se deriven cambios observables, por los evaluadores, como benéficos.

La planeación, vista como un indicador de evaluación, permite conocer si lo aprendido durante el módulo coadyuva a mejorar la práctica docente. Al respecto, el proyecto de evaluación indicó que los docentes que han incorporado los señalamientos del modelo de educación intercultural sobre la necesidad de tomar en cuenta las características culturales y lingüísticas de los alumnos, están elaborando sus primeras planeaciones logrando niveles incipientes de incorporación de las propuestas de la interculturalidad en sus propuestas, mientras que quienes no incorporan las propuestas del módulo de educación intercultural ni siquiera están pensando en incorporar tales características y en muchos casos ni siquiera se elabora una planeación.

Una de las finalidades del trabajo del módulo de educación intercultural está relacionada con la necesidad de trabajar desde el fortalecimiento de las identidades culturales propias de cada docente, en ese sentido la evaluación mostró en entrevistas con docentes que el 70% afirmó que el ProForCert ha ayudado a fortalecer su autoestima e identidad cultural y lingüística, así como motivado al uso oral y escrito de la lengua originaria. Sobre la misma temática, se señala que específicamente el módulo de educación intercultural y el de historia y cosmovisión de los pueblos ha promovido en los docentes mayor interés por la investigación y conocimiento de los elementos culturales de los pueblos originarios. Al respecto cito un párrafo que describe tal presunción:

“La mayoría tiene en cuenta que la escuela ha invisibilizado el desarrollo de los Pueblos originarios y que ellos mismos, no se habían interesado por conocer más sobre su pasado y su presente. Conocer y reflexionar parte de su historia les dio una mirada de sí mismos que no habían visto o que habían tratado de ocultar. Poco a poco han ido reflexionando sobre la importancia de los pueblos originarios en el entramado nacional y eso les da otra perspectiva de los pueblos y de sí mismos.” (Schmelkes, 2012:19)

Lo anterior constituye elementos de fortaleza de la propuesta en tanto se considera que coadyuva al cumplimiento de los fines de la propuesta de formación destinada a docentes en contextos indígenas.

Algunas de las debilidades consignadas por el proyecto de evaluación se refieren a la naturaleza de la propuesta metodológica y al planteamiento de los contenidos, al consignar que los docentes refieren algunas dificultades para comprender y apropiarse de las herramientas conceptuales de la educación intercultural, en donde el “25.51% de los docentes manifiesta que no comprenden bien el enfoque intercultural (conceptos, contenidos) y su aplicación en la planeación” (Schmelkes, 2012:23), asimismo el 21.37% considera como dificultad para cursar el módulo la insuficiente valoración personal y conocimiento de los pueblos originarios a los que pertenecen, como obstáculo para implementar las recomendaciones de trabajo propuestos en el material y el módulo en general.

Aunque el trabajo con la guía y las dificultades encontradas para la óptima implementación del módulo, tales como la falta de capacitación de los facilitadores y el desconocimiento y falta de dominio sobre los contenidos por parte de estos, así como la falta de actividades coordinadas con la comunidad y la escuela, supone nuevos retos y necesidades para pensar en propuestas más cercanas a las realidades de los docentes indígenas.

Habrá que seguir trabajando en generar más y mejores propuestas para el trabajo de los docentes y en estrategias para implementar con los alumnos.

Sobre los materiales escritos como lecturas propuestos para apoyar los trabajos del módulo, se considera que algunos docentes han tenido dificultad para comprenderlos en tanto existen distintos niveles de apropiación del español entre los docentes y ello influye en la comprensión de la documentación propuesta para su estudio. Aunque retomando las propuestas sobre el trabajo del módulo, se ha enriquecido el trabajo con las experiencias de los docentes y el apoyo de los facilitadores para comprender los conceptos y propuestas de la temática de la educación intercultural. El 30% de los docentes manifestó tener dificultades para la lectura del módulo de educación intercultural. La misma situación ha sucedido respecto de los productos escritos, que se solicita para completar algunas actividades de la guía.

En general los docentes que han cursado el diplomado valoran como necesario implementar mayores estrategias de enseñanza-aprendizaje para apoyar el estudio de los módulos, que sirva como referente para su reapropiación por parte de los maestros en sus aulas, así como profundizar en sus contenidos.

En términos generales las conclusiones dadas por el informe de evaluación y seguimiento que realiza la Universidad Iberoamérica, consideran que los docentes, encuentran elementos que los han puesto a reflexionar sobre las cuestiones y posibilidades que brinda pertenecer a una cultura indígena con lenguas y culturas propias, y esto empieza a marcar referencia para la modificación de su práctica y sus planeaciones.

El estudio del módulo ha planteado el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y valores, como competencias que promuevan en el docente la actuación pertinente y la modificación de su práctica, desarrollando propuestas innovadoras y más acordes a la realidad multicultural en la que se desempeña y de la que él también forma parte; en ese sentido se apela a un proceso de transformación gradual, en el que la propuesta del módulo de educación intercultural es sólo un punto de arranque que busca detonar esos movimientos en la identidad y la reflexión para que cada docente contribuya desde su experiencia y acción reflexiva a hacer de sus espacios escolares y los procesos de aprendizaje, lugares más gratos, equitativos y eficientes para todos. Así, se reconoce que los objetivos propuestos en el módulo se van cumpliendo en la medida en que cada docente que cursa esta propuesta de estudio encuentre las debilidades, fortalezas que la propuesta y herramientas de la interculturalidad le sugieren como pertinentes para mejorar su práctica. Los objetivos se cumplen mientras los docentes hacen patente su necesidad de más estrategias de intervención educativa intercultural. Se cumplen cuando se cuestionan la pertinencia del enfoque y sus significados, se cumplen cuando al estudiar se encuentran con dificultades, las socializan y las superan para incorporar los planteamientos de la educación intercultural.

7. Conclusiones

Al tratarse de una propuesta para la apropiación y reflexión de la temática de la educación intercultural, desde la recuperación de la experiencia de ser docente en contextos multiculturales, la guía del maestro para el estudio de módulo de educación intercultural es un granito de arena para la problematización de la temática y su pertinencia en las escuelas, un motor para continuar el estudio y reflexión de las acciones educativas necesarias para salvar las asimetrías escolares que el tratamiento hacia la diversidad de las políticas educativas ha propiciado entre los pueblos indígenas. El material diseñado pretende apoyar en la mejora de la calidad de los aprendizajes ofrecidos en contextos indígenas, proponiendo en estos materiales dedicados a los docentes, activar la búsqueda de metodologías propias y alternativas que coadyuven a ofrecer educación cultural y lingüísticamente relevante, que respondan de manera eficaz a la vida y expectativas cotidianas presentes y futuras de los alumnos, que ayuden al desarrollo de habilidades necesarias para la vida y el aprendizaje autónomo y a la resolución de problemáticas reales, basados en los propios contextos y saberes de los sujetos.

El diseño del material se fundamentó en una apuesta que considera imperante la formación para los docentes del medio indígena, como alternativa que revierta las condiciones actuales de desigualdad y marginación generadas por la implementación de políticas educativas desiguales destinadas a los grupos indígenas de México. La formación de docentes desde el enfoque de la educación intercultural y bilingüe inevitablemente ayudará a elevar la calidad de los aprendizajes y las relaciones que se fundan en las escuelas, desde un marco de mayor equidad y comprensión, en el que el respeto por las diferencias y la construcción de puentes interculturales permita pensar en un mundo donde quepan muchos mundos.

El problema trasciende al ámbito pedagógico, el papel del docente se encuentra inserto en una serie de tensiones, conflictos y contradicciones de orden político, económico, social y pedagógico. En ese sentido, los alcances y aportaciones de este material de apoyo a la docencia sólo podrán ser evaluados en el camino particular de cada escuela,

profesor y alumno. Esperamos contribuir de alguna manera, a formar parte de las que se desarrollan en torno a proyectos autonómicos y propios de la escuela indígena, esperando que de ella emerjan nuevas prácticas y contenidos que refresquen a la escuela y su currículo actual, generando una escuela más justa y pertinente para los contextos multiculturales actuales. Frutos que sean capaces de imprimir nuevos ideales y propuestas a las políticas educativas, y con ello se logren atender, aún de manera incipiente, algunas de las demandas históricas de la población indígena: propuestas que generen cambios en el sistema educativo.

En el camino para superar los principales problemas de la educación actual y mejorar la calidad de las escuelas, se plantea como necesario descentrar el espacio desde donde se originan-piensen los procesos, formas y contenidos educativos. Al respecto retomo la idea que Fornet-Betancourt (2002) desarrolla sobre la necesidad de transformar la filosofía para América Latina desde el desafío del diálogo intercultural, en un ejercicio de comparación de la filosofía con la práctica educativa, en tanto espacios de experiencia y construcción de conocimientos institucionalizados académicamente según el canon de la tradición hegemónica, recupero la idea de que la transformación de la escuela y la práctica educativa desde los planteamientos que la interculturalidad brinda, supone una “tarea compleja de autocrítica radical” (Fornet, 2002:25-26), que implica deconstruir la idea misma de educación y sus formas de concreción actual, nos llevaría a preguntarnos y reformular sus sentidos y su pertinencia desde los escenarios multiculturales que caracterizan y signan nuestros contextos, incluso más allá de lo escolar.

La escuela como espacio fecundo de contacto de las diferencias exige repensar, a partir de las realidades y memorias de diversidad, en nuevas formas de mostrar las culturas en un diálogo intercultural con la escuela occidental y occidentalizante, mover la escuela de su miopía centroeuropea que no abre espacio a nuevos modos de ser, pensar y saber.

El desafío de la interculturalidad propone liberarse de la fijación monocultural y abrirse a nuevas reformulaciones desde la participación de otras culturas y otros saberes, otras lógicas de pensamiento hasta ahora negados en los espacios de construcción curricular y didáctico encumbrados en la tradición occidental y hegemónica.

La elaboración de materiales con pertinencia cultural para elevar la calidad de la educación debe sumar la participación de los pueblos en el diseño de propuestas para sus comunidades; es condición necesaria para descentrar el origen y producción de los conocimientos que se revisan y aprenden en la escuela. Si se atiende este desafío para la educación intercultural en los procesos de diseño de materiales, se hace posible entonces incorporar las lógicas negadas y las experiencias invisibilizadas de la realidad multicultural.

Es necesario acercar la escuela al quehacer contextual, recuperar los saberes y experiencias concretas, abrir los marcos epistemológicos hacia la construcción de significados y experiencias vivas con las culturas que no están representadas en el currículo y contenidos de la escuela, es decir trabajar con las culturas no como objetos de contemplación y valoración solamente, sino como fuentes vivas de saberes y experiencias que pueden trastocar el mundo en el que vivimos y enriquecer nuestras vidas.

La invitación a repensar la escuela, sus prácticas, materiales, métodos y contenidos a la luz de la riqueza que propone la interculturalidad posibilita, por un lado, la materialización de la diferencia como opción práctica y futura de modos nuevos de relación entre las personas y su entorno, y por otro, constituye una alternativa a la visión imperante de desarrollo, actualmente en crisis y agotada y permite generar soluciones a las crisis que el modelo actual encuentra en los desastres ambientales y ante su incapacidad de generar niveles justos de bienestar para las sociedades. Potenciar la diversidad y sus alternativas desde la escuela abren el futuro de la sociedad, invitándonos a repensar y a proponer alternativas para lograr mejores niveles de vida para todos, mejor aún, un nuevo modelo de vida y relación entre culturas y con la naturaleza.

8. Bibliografía

Aguado, Teresa (2003). *Pedagogía Intercultural*, Interamericana, pp. 141-149. España, McGrawHill.

Ahuja Sánchez, Raquel. et al, (2004) *Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural y Bilingüe en México*. México. SEP-CGEIB.

Casanova, Ma. Antonia. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. Colección aula abierta. Madrid, España. Ed. La muralla.

INALI, (2013), *Catálogo de lengua indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. <http://inali.gob.mx/clin-inali/> consultado el 30 de marzo de 2013.

Consortio Intercultural, (2004). *Reflexiones de Raúl Fonet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. Ed. CGEIB, México.

CGEIB-SEP, (2013). *Licenciatura en educación primaria con enfoque intercultural bilingüe*. <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/index.php/licenciatura-en-educacion-primaria-con-enfoque-intercultural-bilinguee>, consultado el 5 de julio del 2013

DGEI-SEP, (2013). *Estadística total de la educación Indígena, Inicial y Básica. Inicio de ciclo escolar 2001-2008*.

<http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/informacion/estadisticasDGEI.pdf> ,

Consultado el 24 de abril 2013

Díaz-Couder, Ernesto (1998). "Diversidad Cultural y Educación en Iberoamericana" en *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 17, Mayo-Agosto 1998 <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a01.pdf> Consultado el 6 de mayo del 2013.

Díaz-Polanco, Héctor (2009). *Para entender. La diversidad cultural y la autonomía en México*, pp. 7-26 y 79-92. México, Nostra Ediciones.

Crispín, María Luisa, et. al. (2009). *Formación para la certificación de docentes en contextos indígenas desde un enfoque intercultural. Guía para el diseño de módulos*. Documento de trabajo interno (UIB). México, D.F.

Diario Oficial de la Federación, (14 de enero de 2008). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México, D.F.

Fornet -Betancourt, Raúl. (2002) "Filosofía e Interculturalidad en América Latina: intento de Introducción no filosófica". En *Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural*. Castellanos Editores, Asociación Alemana para la educación de adultos, Consejo de educación de Adultos de América Latina. pp.25 y 26. México, D.F.

Fornet-Betancourt, Raúl. (2013) *Supuestos filosóficos del diálogo intercultural*. Dponible en línea: En <http://them.polylog.org/1/ffr-es.htm> consultado el 25 de febrero de 2013.

Gallardo, Ana Laura (2006) "Das mexikanische Erziehungssystem. Historische und systematische Anmerkungen zum Problem Interkulturalitat", en Mecheril, Paul y Monika Witsch (coords.) *Cultural Studies und Pädagogik – Kritische Arikulationen*, Biefeld: pp. 149-188.

Gallardo, Ana Laura (2007). "La intervención curricular como proceso de contacto cultural", pp. 236-265, en Angulo, Rita y Orozco Bertha (coords). (2007). *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*. Serie Curriculum Siglo XXI. México

Guerrero, Gobierno del estado (2013). *Información Geográfica y estadística*. <http://guerrero.gob.mx>. Consultado el 29 de marzo de 2013.

INALI (2003), *Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas*, publicado en el D.O.F el día 13 de marzo de 2003. México.

INEGI (2012), *Perspectiva estadística del estado de Guerrero* Diciembre 2012, México. D.F. Consultado en línea el 30 de marzo de 2013.

Macas, Luis (2005). "La necesidad política de una reconstrucción epistémica de los saberes ancestrales" en P. Dávalos (comp.) (2005) *Pueblos indígenas, estado y democracia*, CLACSO, Buenos Aires, pp. 35-42 <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/davalos/CapMacas.pdf> , consultado el 15 de abril de 2013.

Morales, Rosalinda (2011). "Presentación de la Guía para maestros". en *Guía para maestros. Educación intercultural. Modalidad semipresencial* Guerrero, México. DGEI-SEG.

Morín, Edgar. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México. Ediciones Unesco

Perrenaud, Philippe (2000). *Construir competencias desde la escuela*, Santiago de Chile, J.C. Sáez.

Ramírez Fonseca, Lucia Guadalupe y Reyna Estevez, Pablo. (2011). *Guía para maestros. Educación intercultural. Modalidad semipresencial*. Guerrero, México, D.F. DGEI-SEG.

Sánchez Ramos, Yolanda. (2013). *Entrevista. Especificidades de la operación del ProForCert en Guerrero*. 28 de diciembre de 2013, vía correo electrónico. México, D.F.

Schmelkes, Sylvia Del Valle y Guadalupe Aguila Moreno, (2012). *Programa formación para la certificación de docentes en contextos indígenas desde un enfoque intercultural y bilingüe. Evaluación y seguimiento (1a. ETAPA 2012)*. Universidad Iberoamericana/INIDE. MEXICO D.F.

Schmelkes, Sylvia (2005). "La Interculturalidad en la Educación Básica". Conferencia presentada en el *Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Currículum y Competencias*, México. Disponible en línea: <http://www.amdh.com.mx/ocpi/documentos/docs/6/16.pdf>, consultado el 12 de enero del 2013.

Schmelkes, Sylvia (2001), "Educación Intercultural", Conferencia presentada en el *Diplomado en Derecho y Cultura Indígena de la Asociación Mexicana de Naciones Unidas y el CIESAS*. México.

SEP (2006). "La atención a la diversidad en el aula de primaria", en *Experiencias Innovadoras en Educación Intercultural 2*, SEP/CGEIB p.p. 41-78. http://eib.sep.gob.mx/files/experiencias_innovadoras_2.pdf, consultado el 20 de enero de 2013.

Zea, Leopoldo, (1963) *Del liberalismo a la Revolución en la educación mexicana*. México. SEP.

Zemelman, Hugo (1987). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. México, D.F. El Colegio de México.

**Anexo 1. “Guía para maestros. Educación Intercultural.
Modalidad Semipresencial”**



Guías para maestros

Educación Intercultural

Modalidad: Semipresencial



**Subsecretaría de Educación Básica
Dirección de Educación Indígena**

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
Alejandra Luján de la Torre

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA
José Fernando González Sánchez

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA
Rosinda Martínez Gaxiola

DIRECCIÓN PARA LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL
DE DOCENTES DE EDUCACIÓN INDÍGENA
César Yael Gómez

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GUERRERO
José Luis González De la Vega Olivo

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA SEG

COORDINACIÓN ACADÉMICA DE LA SEG

EDUCACIÓN INTERCULTURAL

MODALIDAD DE APRENDIZAJE SEMIPRESENCIAL

Guía de estudio. *Educación intercultural*. Fue elaborada en el marco del Programa: *Formación y la certificación de docentes en contextos indígenas desde un enfoque intercultural*, de acuerdo con el convenio de colaboración entre la Dirección General de Educación Indígena, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México (UIA).

COORDINACIÓN GENERAL.

Dirección General de Educación Indígena
Rosalinda Morales Garza
Yesid Sierra Soler

COORDINACIÓN ACADÉMICA

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
Sylvia Irene Schmelkes del Valle
María Concepción Chávez Romo

COORDINACIÓN OPERATIVA

Subsecretaría de Educación Básica de
la Secretaría de Educación de Guerrero
Luis Alberto Sánchez Martínez
Víctor Luis Axotla Muñoz
Antonio Villegas Cruz
Bano Tecolapa Alilio
Dirección General de Educación Indígena
Yolanda I. Sánchez Ramos

AUTOR

Pablo Reyna Esteves
Lucía Guadalupe Ramírez Fonseca

CUIDADO EDITORIAL:

Dirección de Apoyos Educativos DGEI
Patricia Gómez Rivera
Juan José Manjarrez de la Vega

REVISIÓN TÉCNICO-PEDAGÓGICA

Leticia Gabriela Landeros Aguirre
Hilda Patiño Domínguez

CORRECCIÓN DE ESTILO

Alejandra Maldonado Ríos

Primera edición, 2011

D.R. © Secretaría de Educación Pública
Argentina 28, Centro, 06020, México, D.F.
ISBN (en trámite)
Impreso en México

ÍNDICE

	Páginas
I. PRESENTACIÓN	9
II. MAPA DE CONTENIDOS / ESQUEMA GENERAL DEL MÓDULO	11
III. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	
Unidad 1. Enfoques sobre diversidad: Multiculturalidad, Pluriculturalidad, Interculturalidad	11
Tema 1.1. Diversidad de culturas, lenguas y conocimientos	11
Tema 1.2. Tratamiento de la diversidad: asimilación, segregación, etnocidio, integración e interculturalidad.	17
Tema 1.3. Enfoques de relación entre culturas	22
Tema 1.4. Retos y condiciones fundamentales para las relaciones interculturales	27
Mi avance	30
Glosario	30
Para saber más	31
Bibliografía	31
Unidad 2. Educación Intercultural	32
Tema 2.1. Educación Intercultural	32
Tema 2.2. Competencias Interculturales	46
Tema 2.3. Aprendiendo de otros. Experiencias exitosas en educación intercultural	48
Mi Avance	52
Glosario	54
Para saber más	54
Bibliografía	55
Lo que aprendí en el módulo	55
IV. Antología	56

Guía de estudio. *Educación intercultural*. Fue elaborada en el marco del Programa: *Formación y la certificación de docentes en contextos indígenas desde un enfoque intercultural*, de acuerdo al convenio de colaboración entre la Dirección General de Educación Indígena, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México (UIA).

COORDINACIÓN GENERAL.

Dirección General de Educación Indígena
Rosalinda Morales Garza
Yesid Sierra Soler

COORDINACIÓN ACADÉMICA

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
Sylvia Irene Schmelkes del Valle
María Concepción Chávez Romo

COORDINACIÓN OPERATIVA

Subsecretaría de Educación Básica de
la Secretaría de Educación de Guerrero
Luis Alberto Sánchez Martínez
Víctor Luis Axotla Muñoz
Antonio Villegas Cruz
Bano Tecolapa Alilio
Dirección General de Educación Indígena
Yolanda I. Sánchez Ramos

AUTOR

Pablo Reyna Esteves
Lucía Guadalupe Ramírez Fonseca

CUIDADO EDITORIAL:

Dirección de Apoyos Educativos DGEI
Patricia Gómez Rivera
Juan José Manjarrez de la Vega

REVISIÓN TÉCNICO-PEDAGÓGICA

Leticia Gabriela Landeros Aguirre
Hilda Patiño Domínguez

CORRECCIÓN DE ESTILO

Alejandra Maldonado Ríos

Primera edición, 2011
D.R. © Secretaría de Educación Pública
Argentina 28, Centro, 06020, México, D.F.
ISBN (en trámite)
Impreso en México

En la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) se tiene consciencia plena de que la disponibilidad de docentes motivados, calificados y debidamente formados constituye el cimiento de una educación de buena calidad para todos; por ello, desde esta institución se ha impulsado un modelo flexible de profesionalización para docentes que trabajan en contextos indígenas que ha sido parte de la "Estrategia Integral para la Profesionalización de Docentes de Educación Indígena". Esta estrategia surge como resultado de la suma de voluntades, ideas, inteligencia y energía de más de veinte dependencias, organismos e instituciones pares, relacionadas con la educación para pueblos indígenas, así como de cientos de académicos y miles de maestras y maestros, madres y padres de familia y comunidades educativas.

Sabemos que las maestras y los maestros que atienden grupos de Educación Indígena se desempeñan en contextos socioeconómicos y geográficos que plantean un reto enorme, debido a su complejidad y variabilidad. Estos contextos, sumados a los procesos globalizadores del siglo XXI —basados en la tecnología y los dispositivos comunicacionales de la inmediatez— implican una nueva economía transnacional y, con ello, la recomposición de mercados locales y competencias laborales; por lo que obligan a desarrollar nuevas formas de producción y adquisición de conocimiento y configuran los espacios urbanos y rurales de manera inédita, con lo que impulsan a las poblaciones a asumir heterogéneas formas de sustento, de comunicación y de apropiación de bienes; asimismo, adjudican nuevos papeles al Estado.

Los vertiginosos cambios en todos los aspectos de la vida generan efectos diversos en las poblaciones y, en diferentes escalas, obligan a encarar disímiles situaciones y condiciones desde los ámbitos que a cada quien compete. En lo educativo, el reto que plantean esos cambios consiste en tener la capacidad de atender a la diversidad social, lingüística y cultural con suficiente metodología y didáctica, además de efectuar la necesaria gestión escolar en dichos contextos.

En ese sentido, el trabajo multi e interdisciplinario con que se abordó la elaboración de esta serie de "Módulos para la profesionalización y certificación de docentes en contextos indígenas" inscribe en el propósito de continuar aportando dispositivos adecuados a los escenarios diversos y plurales, y con situaciones diferenciadas, que viven las familias indígenas. En este escenario los docentes se ven exigidos a desempeñarse con eficacia en grupos multigrado y plurilingües, en el marco de respeto a las culturas propias, incentivando las prácticas sociales del lenguaje incluyendo, desde lo educativo, las identidades culturales que conforman el mosaico identitario de México y su apertura a otros conocimientos, saberes y modos de ver el mundo.

* Las dependencias que se mencionan a continuación han sesionado en más de 8 ocasiones desde 2008 y conforman lo que se ha denominado "Grupo Técnico para la Profesionalización de Docentes de Educación Indígena": Organización de Estados Americanos (OEA); Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH); Instituto Nacional De las Mujeres (INMUJERES); Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED); Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL); Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES); Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB); Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR); Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC); Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE); Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP); Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGCMS); Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI); Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS); Universidad Iberoamericana (UI); Universidad Pedagógica Nacional (UPN); Universidad del Oriente (UNO); Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), así como las Secretarías de Educación de los estados de Chiapas, Chihuahua, Durango, Guerrero, Hidalgo, Campeche, Morelos, Nayarit, San Luis Potosí, Sinaloa y Yucatán.

En la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) se tiene consciencia plena de que la disponibilidad de docentes motivados, calificados y debidamente formados constituye el cimiento de una educación de buena calidad para todos; por ello, desde esta institución se ha impulsado un modelo flexible de profesionalización para docentes que trabajan en contextos indígenas que ha sido parte de la "Estrategia Integral para la Profesionalización de Docentes de Educación Indígena". Esta estrategia surge como resultado de la suma de voluntades, ideas, inteligencia y energía de más de veinte dependencias, organismos e instituciones pares, relacionadas con la educación para pueblos indígenas, así como de cientos de académicos y miles de maestras y maestros, madres y padres de familia y comunidades educativas.

Sabemos que las maestras y los maestros que atienden grupos de Educación Indígena se desempeñan en contextos socioeconómicos y geográficos que plantean un reto enorme, debido a su complejidad y variabilidad. Estos contextos, sumados a los procesos globalizadores del siglo XXI —basados en la tecnología y los dispositivos comunicacionales de la inmediatez— implican una nueva economía transnacional y, con ello, la recomposición de mercados locales y competencias laborales; por lo que obligan a desarrollar nuevas formas de producción y adquisición de conocimiento y configuran los espacios urbanos y rurales de manera inédita, con lo que impulsan a las poblaciones a asumir heterogéneas formas de sustento, de comunicación y de apropiación de bienes; asimismo, adjudican nuevos papeles al Estado.

Los vertiginosos cambios en todos los aspectos de la vida generan efectos diversos en las poblaciones y, en diferentes escalas, obligan a encarar disímiles situaciones y condiciones desde los ámbitos que a cada quien compete. En lo educativo, el reto que plantean esos cambios consiste en tener la capacidad de atender a la diversidad social, lingüística y cultural con suficiente metodología y didáctica, además de efectuar la necesaria gestión escolar en dichos contextos.

En ese sentido, el trabajo multi e interdisciplinario con que se abordó la elaboración de esta serie de "Módulos para la profesionalización y certificación de docentes en contextos indígenas" inscribe en el propósito de continuar aportando dispositivos adecuados a los escenarios diversos y plurales, y con situaciones diferenciadas, que viven las familias indígenas. En este escenario los docentes se ven exigidos a desempeñarse con eficacia en grupos multigrado y plurilingües, en el marco de respeto a las culturas propias, incentivando las prácticas sociales del lenguaje incluyendo, desde lo educativo, las identidades culturales que conforman el mosaico identitario de México y su apertura a otros conocimientos, saberes y modos de ver el mundo.

* Las dependencias que se mencionan a continuación han sesionado en más de 8 ocasiones desde 2008 y conforman lo que se ha denominado "Grupo Técnico para la Profesionalización de Docentes de Educación Indígena": Organización de Estados Americanos (OEA); Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH); Instituto Nacional De las Mujeres (INMUJERES); Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED); Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL); Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES); Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB); Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR); Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC); Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE); Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP); Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS); Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI); Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS); Universidad Iberoamericana (UI); Universidad Pedagógica Nacional (UPN); Universidad del Oriente (UNO); Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), así como las Secretarías de Educación de los estados de Chiapas, Chihuahua, Durango, Guerrero, Hidalgo, Campeche, Morelos, Nayarit, San Luis Potosí, Sinaloa y Yucatán.

II. MAPA DE CONTENIDOS / ESQUEMA GENERAL DEL MÓDULO

Unidad 1: Enfoques sobre diversidad: Multiculturalidad, Pluriculturalidad, Interculturalidad

Competencia General:

Reconoce y valora los saberes y conocimientos construidos histórica y culturalmente por los pueblos y comunidades indígenas expresados en cosmovisiones diversas sobre el mundo y la vida.

Competencias específicas:

Muestra una actitud abierta al aprendizaje e integración de las lenguas y culturas indígenas y especialmente hacia la suya. Reconoce su lengua, como un recurso fundamental para los procesos de enseñanza y aprendizaje significativo en la escuela para las niñas y los niños de la comunidad donde se desempeña. Incorpora a su labor el contexto regional y las condiciones estatales de las lenguas ubicadas en la cercanía de su territorio.

Temas	Productos Relevantes
1.1. Diversidad de culturas, lenguas y conocimientos	<ul style="list-style-type: none">• Respuesta a guías de lectura y videos seleccionados;• Organizador gráfico que relacione la diversidad, identidad, cultura y lengua.
1.2. Tratamiento de la diversidad: asimilación, segregación, etnocidio, integración e interculturalidad	<ul style="list-style-type: none">• Respuesta a guías de lectura y cuestionarios;• Resumen de los conceptos estudiados: etnocidio, segregación, asimilación, integración e interculturalidad.
1.3. Enfoques de relación entre culturas	<ul style="list-style-type: none">• Respuesta a guías de lectura y cuestionarios;• Organizador gráfico que relacione los conceptos de cultura, lengua, identidad, diversidad, multiculturalidad, interculturalidad.
1.4. Retos y condiciones fundamentales para las relaciones interculturales	<ul style="list-style-type: none">• Respuesta a guías de lectura y cuestionarios;• Tabla comparativa de desafíos de la interculturalidad;• Resumen sobre los principales retos y condiciones para la Interculturalidad.

Unidad 2: Educación Intercultural

Competencia General:

Comprende y asume la misión y los fines de la educación intercultural bilingüe como enfoque y estrategia para el logro de la calidad y equidad educativa con pertinencia cultural.

Competencias específicas:

Busca puntos de encuentro entre culturas para un diálogo intercultural y enriquecimiento mutuo partiendo de la comprensión de los rasgos que son comunes con otros pueblos.

Realiza actividades donde los niños y niñas puedan compartir sus experiencias, habilidades, valores y saberes, y los considera como punto de partida para la adquisición y desarrollo de nuevos aprendizajes.

Incorpora en su práctica docente las experiencias, los significados y los conocimientos comunitarios.

Favorece el reconocimiento, la valoración y el respeto de la cultura propia y la de sus alumnos, como base para promover el sentido de pertenencia.

Temas	Productos Relevantes
2.1. Educación Intercultural	<ul style="list-style-type: none">• Respuesta a guías de lectura y cuestionarios;• Ideas para implementación de educación intercultural en el aula.
2.2. Competencias Interculturales	<ul style="list-style-type: none">• Respuesta a guías de lectura y cuestionarios;• Tabla comparativa sobre las competencias interculturales para docentes y estudiantes en contextos interculturales.
2.3. Aprendiendo de otros. Experiencias exitosas de educación intercultural	<ul style="list-style-type: none">• Ensayo donde se proponga un cambio o innovación en el aula o la escuela para impulsar la práctica intercultural.

III. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Unidad 1: Enfoques sobre diversidad: Multiculturalidad, Pluriculturalidad, Interculturalidad

En esta Unidad nos proponemos...

En esta Unidad se analizará la relevancia que tiene la diversidad cultural, lingüística y los saberes tradicionales y comunitarios en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se entiende aquí la diversidad, no como un elemento segregador, sino como un elemento enriquecedor, integrador y articulador.

También se pretende mostrar las diferencias, fortalezas y debilidades de los enfoques de atención a la diversidad que se han empleado en los procesos educativos en diferentes épocas y contextos sociohistóricos.

Tema 1.1. Diversidad de culturas, lenguas y conocimientos

¿Qué haremos?

En este tema usted revisará cuatro conceptos estrechamente relacionados: "cultura", "identidad", "lengua" y "diversidad"; analizará sus semejanzas, diferencias e importancia en su ejercicio docente. Para ello se le pedirá que conteste cuestionarios, realice lecturas y algunos ejercicios de reflexión personal.

Para empezar

Actividad 1

- Lea el siguiente texto:

En la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005), la UNESCO estableció que:

La "diversidad cultural" se refiere a la a la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. Estas expresiones se transmiten dentro y entre los grupos y las sociedades.

La diversidad cultural se manifiesta no sólo en las diversas formas en que se expresa, enriquece y transmite el patrimonio cultural de la humanidad mediante la variedad de expresiones culturales, sino también a través de distintos modos de creación artística, producción, difusión, distribución y disfrute de las expresiones culturales, cualesquiera que sean los medios y tecnologías utilizados.

• En su Cuaderno de Trabajo responda los siguientes puntos :

A. Señale algunas manifestaciones de la diversidad que usted identifica tanto en el país como en el estado de Guerrero.

B. Imagine que usted tiene que argumentar frente a otra persona la importancia de la diversidad cultural. Redacte dos razones que usted le daría para convencerlo.

Actividad 2

Observe el siguiente mapa donde se muestran los lugares que habitan los pueblos indígenas de México

• En su Cuaderno de Trabajo, responda a las siguientes preguntas:

o ¿Qué pueblos indígenas habitan el estado de Guerrero?
¿Qué semejanzas tienen? ¿Qué diferencias?

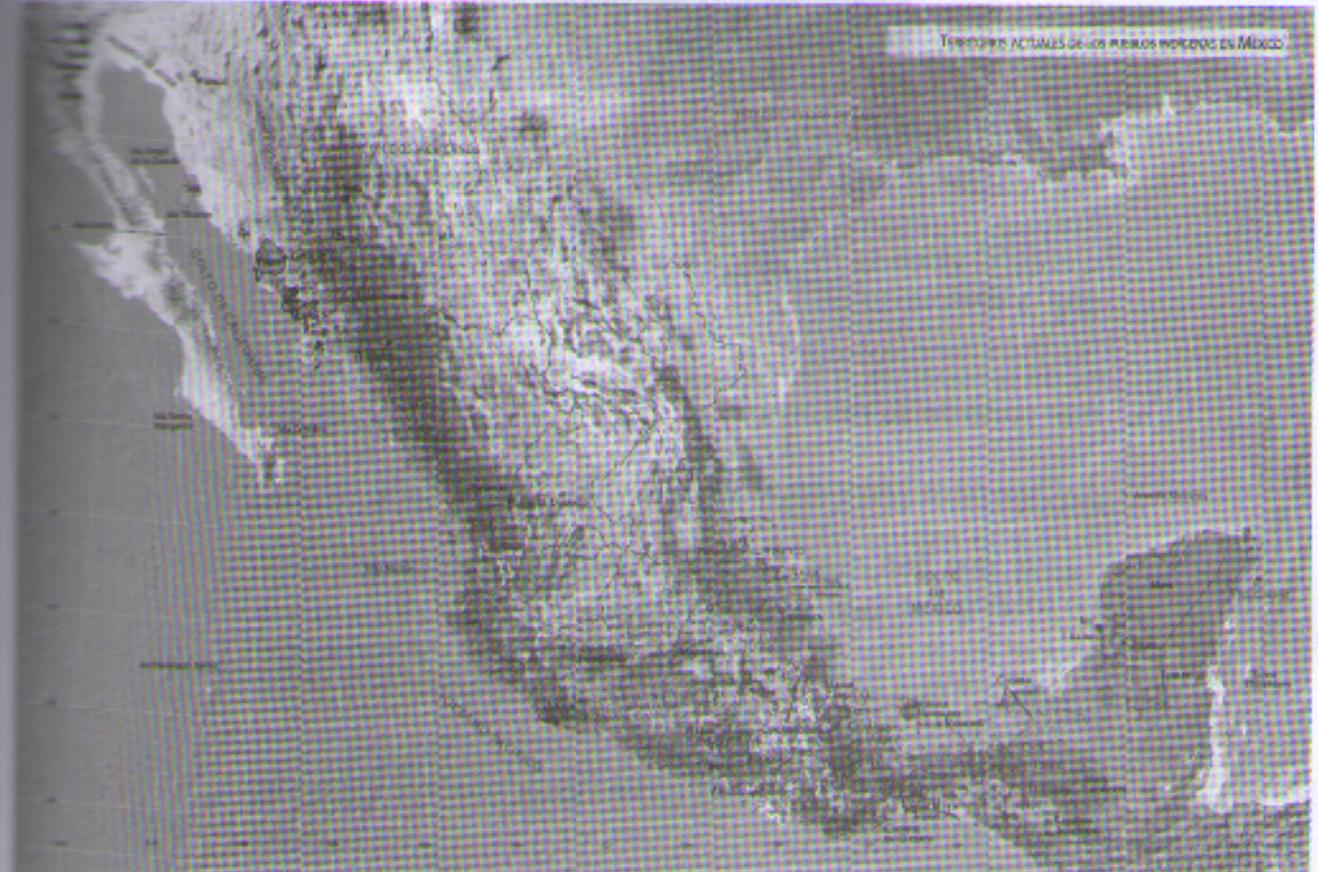
o ¿Qué pueblos indígenas habitan la comunidad donde usted labora?

Para entrar en materia

En el Artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se reconoce la composición pluricultural de México, "sustentada originalmente en sus pueblos indígenas". Este marco reconoce el derecho de los pueblos indígenas a preservar y enriquecer su diversidad de culturas, conocimientos y lenguas.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar el territorio indígena en México, considerando la diversidad cultural y lingüística de los pueblos originarios.

El territorio indígena en México es un concepto complejo que abarca no solo el espacio geográfico, sino también el cultural y lingüístico. Este territorio ha sido históricamente objeto de disputa y apropiación por parte de diferentes actores políticos y económicos.



Mapa 1 Territorios Actuales de los Pueblos Indígenas de México (Boege, 2009:78-79)

El territorio indígena en México es un concepto complejo que abarca no solo el espacio geográfico, sino también el cultural y lingüístico. Este territorio ha sido históricamente objeto de disputa y apropiación por parte de diferentes actores políticos y económicos. Los conceptos de cultura, identidad, lengua y diversidad son muy relacionados y son fundamentales en los procesos de construcción de la identidad indígena. La diversidad lingüística y cultural es un elemento clave para entender la riqueza del patrimonio indígena de México.

Actividad 3

- Vea con atención el video "La diversidad cultural en México" de la Dirección General de Culturas Populares. Encontrará el video en el CD complementario a esta Guía de Estudios.



- Al finalizar el video, escriba un resumen en su Cuaderno de Trabajo. El resumen debe contener información acerca de lo que en el video se mencione sobre "cultura", "identidad", "lengua" y diversidad".
- Las respuestas a las siguientes preguntas guía deben formar parte de su resumen.
- ¿Cuál es la importancia de la lengua?
- ¿Por qué han desaparecido cientos de lenguas indígenas en México a lo largo de la historia?
- ¿Qué asume la diversidad en relación con las otras culturas?
- ¿Al paso del tiempo, las culturas e identidades cambian o se mantienen estáticas?
- En el marco de la diversidad cultural en México, ¿qué semejanzas encuentra usted entre las diversas culturas?
- ¿Qué relaciones existen entre la diversidad, la cultura, la lengua y la identidad?

Vea el video las veces que sean necesarias para completar su escrito.

Los conceptos de cultura, identidad, lengua y diversidad están muy relacionados y son fundamentales en los procesos educativos en comunidades indígenas.

Actividad 4

- De la Antología de Lecturas, lea el texto: SEP (2003), "Referencias conceptuales de la educación indígena intercultural bilingüe" en El enfoque intercultural en educación. Pág. 17-20
- Analice atentamente cada uno de los conceptos desarrollados en el texto: Cultura, Identidad, Lengua y Diversidad.
- En su Cuaderno de Trabajo, escriba una definición de cada uno de los conceptos anteriores.
- Reflexione un momento acerca de su experiencia como profesor, para ellos, tome en cuenta las preguntas siguientes:
 - o Desde su perspectiva como profesor, ¿cómo influye la cultura en el aprendizaje de sus estudiantes?

o ¿Cómo influyen la lengua materna y la identidad en el aprendizaje de los estudiantes?

- Escriba en su Cuaderno de Trabajo las reflexiones hechas.

Actividad 5

El primer paso para atender positivamente la diversidad es estar conscientes de su existencia, de la riqueza que implica el intercambio cultural, y reconocer que todos los pueblos que integran México son igualmente valiosos. En los procesos educativos en comunidades indígenas es importante reconocer la diversidad de culturas, de lenguas y de conocimientos.

- En su Cuaderno de Trabajo escriba brevemente lo que usted entiende por diversidad de culturas, de lenguas y de conocimientos.
- ¿Están presentes la diversidad de culturas, lenguas y conocimientos en la escuela donde labora? ¿Dónde?
- ¿Toma en cuenta la diversidad de culturas, lenguas y conocimientos cuando imparte clase? ¿Cómo?
- Pregunte a sus compañeros profesores si toman en cuenta la diversidad de culturas, lenguas y conocimientos cuando imparten clase y cómo lo hacen.
- Pregúnteles, ¿cómo han enfrentado en su salón de clases los conflictos que genera la diversidad? Compare las respuestas de sus compañeros con las propias.

- ¿Qué actitud hacia la diversidad muestran las respuestas anteriores? ¿Consideran a la diversidad un problema? ¿Consideran que la diversidad enriquece las clases?

Para concluir y aplicar lo aprendido

Actividad 6

En su Cuaderno de Trabajo elabore un organizador gráfico (Ej. mapa conceptual, cuadro sinóptico, mapa mental, tabla de resumen) donde se muestren las relaciones que existen entre cultura, identidad, lengua y diversidad.

Antes de seguir adelante, revise que en sus definiciones, reflexiones y organizadores gráficos estén presentes los siguientes elementos importantes:

o Las Culturas son dinámicas: cambian, se crean, combinan y enriquecen en los encuentros con otros pueblos y culturas.

o La Identidad es un elemento de la cultura que parte del reconocimiento de uno mismo.

o A través de la Lengua materna se conoce y comunica la visión de mundo de cada cultura.

o La diversidad de culturas, lenguas y conocimientos es una fuente de riqueza y posibilidades

- Para concluir el **Tema 1.1 Diversidad de Culturas, Lenguas y Conocimientos**, repase sus respuestas a las preguntas que acompañaron las Actividades 3 y 5. Ajústelas en función de los nuevos aprendizajes que ahora ha construido. Los conceptos que se manejaron en este tema son: Diversidad, Cultura, Identidad y Lengua.

Tema 1.2. Tratamiento de la diversidad: asimilación, segregación, etnocidio, integración e interculturalidad

¿Qué haremos?

A lo largo de la historia, los grupos culturales han estado en permanente contacto con otras culturas. Estas relaciones entre culturas no siempre han sido equitativas y respetuosas. En este Tema, estudiaremos diferentes maneras de atender la diversidad

Para empezar

Actividad 7

• En su Cuaderno de Trabajo, narre tres momentos de su vida en los que ha convivido con grupos culturales y lingüísticos diferentes. La siguiente guía de preguntas puede orientar sus descripciones:

o ¿Dónde y cuándo sucedió? ¿En qué contexto?

o ¿Cómo fue la convivencia? ¿Agradable, desagradable? ¿Enriquecedora, incómoda? ¿Incluyente, violenta?, etc.

o ¿Cómo se sintió usted en esa convivencia?

o ¿Usted discriminó o se sintió discriminado?

o ¿Qué cambiaría usted en esa relación para mejorarla? ¿Por qué?

• Haga las mismas preguntas a otros profesores de la misma escuela y a personas de la comunidad.

o ¿Qué diferencias y similitudes hubo en las respuestas?

Para entrar en materia

Actividad 8

Cuando las relaciones entre grupos culturales diversos son desiguales e inequitativas, se pueden presentar procesos de dominio, subordinación y discriminación. Estas posturas ante la diversidad surgen cuando un grupo cultural específico se asume como el único válido y verdadero. Esta posición descalifica, ignora y discrimina a los grupos culturales diferentes a través de procesos de asimilación, segregación y etnocidio.

- Lea las siguientes definiciones:

Asimilación: Pretende la absorción de los diferentes grupos étnicos y culturales en una sociedad. Parte de la idea de que la cultura dominante es superior y para que los miembros de otras culturas puedan ser parte de dicha sociedad deben "abandonar" su cultura y adoptar la cultura dominante.

Segregación: Consiste en que la cultura mayoritaria reconoce que existen otras culturas pero las mantiene en un espacio separado, reduciendo al mínimo la relación con éstas.

Etnocidio: Es la expresión más clara del racismo. Tiene como objetivo exterminar completamente a los grupos culturales diversos.

- Repase la información que obtuvo en la **Actividad 7:**

o ¿Las descripciones hechas reflejan relaciones de asimilación, segregación o etnocidio? Explique por qué en su Cuaderno de Trabajo.

o ¿Conoce algún caso de asimilación, segregación o etnocidio en el mundo? ¿En México?

¿Cuál? Descríbalo.

Actividad 9

La manera en que los diversos grupos culturales se relacionan no siempre se expresa en las tres posturas anteriores.

- Responda en su Cuaderno de Trabajo:

o En su experiencia docente, ¿ha tenido experiencias respetuosas al relacionarse con culturas diversas?

o Desde su punto de vista, ¿qué características

deberían de tener las relaciones entre culturas para ser respetuosas? Descríbalas. Para responder a esta pregunta, tome en cuenta su experiencia personal.

- Lea los siguientes párrafos.

Integración: Recoge las aportaciones de todos los grupos étnicos y culturales creando una cultura común en la que no se imponga ninguna sobre la otra. La cultura común se considera superior a todas por separado. Sin embargo, al constituirla en cierta forma se anulan las culturas con las que se formó y, aunque no es la intención de esta postura, la cultura común presenta más elementos de la cultura dominante.

Interculturalidad: Propone una postura digna y respetuosa para todas las culturas. Considera que todas las culturas son valiosas y respetables, sin que ninguna sea superior a la otra. La diversidad cultural es positiva ya que es la expresión de la riqueza humana. Reconoce al otro como diferente pero no lo borra ni lo aparta, busca comprenderlo y lo respeta, lo cual, necesariamente requiere de una identidad cultural y personal consolidada y aceptada. Pretende que la relación entre las culturas y sus miembros parta de un plano de igualdad de derechos, basado en que todos somos seres humanos merecedores de respeto y dignidad, al mismo tiempo que acepta las diferencias tanto culturales como individuales.

- Retome de nuevo la información derivada de la Actividad 7:
- ¿Las descripciones hechas reflejan relaciones de integración o interculturalidad? Explique por qué en su Cuaderno de Trabajo.
- ¿Conoce algún caso de integración o interculturalidad en el mundo? ¿En México? ¿Cuál? Descríbalo.

Actividad 10

De su antología de lecturas, lea el Cuento La Tona de Francisco Rojas González y posteriormente responda las preguntas que se han preparado para el análisis.

Preguntas para el análisis

¿Cuáles son las costumbres que se manifiestan en el cuento?

¿Cuáles de ellas son costumbres que manifiestan la cultura del pueblo zoque?

¿Qué diferencia hay entre una costumbre que distingue a un grupo cultural y aquellas que son resultado de un contexto de marginación y pobreza?

¿Qué te parece el trabajo de la partera?, ¿Cómo es el trabajo que desarrolla el médico?, ¿Por qué crees que Rojas no describe el trabajo que hace el médico?

¿Cuántas veces y dónde se deja ver en el cuento que los personajes hablan una lengua indígena?

¿Por qué crees que el autor da cuenta de este hecho: "Simón el indio zoque no tuvo necesidad de hablar mucho y, por ello, tampoco poner en evidencia su mal español"?

¿Sabes de algún caso de discriminación lingüística?

Actividad 11

En los procesos educativos es muy importante que estemos conscientes del modo que nos relacionamos con grupos culturales diversos. La manera en que las escuelas se organizan y los profesores imparten clases es reflejo de cómo nos relacionamos con la diversidad.

• Describa cómo eran las clases que tomaba cuando estudió la primaria.

o ¿Qué postura tenían la escuela y los profesores con relación a la lengua materna de los alumnos?

o ¿Qué participación tenían las comunidades y padres de familia en las tomas de decisiones de la escuela?

o ¿Se incorporaban conocimientos comunitarios en el plan de estudios oficial?

o ¿La organización de la escuela y las actitudes de los profesores reflejan posturas asimilacionistas, segregacionistas o etnocidas?

o ¿La organización de la escuela y las actitudes de los profesores reflejan posturas integracionistas o interculturales?

o ¿Qué implicaciones educativas y sociales tienen esta manera de actuar ante la diversidad en el aula?

• Describa como son las clases que usted y sus compañeros imparten.

o ¿Qué postura tiene su escuela y los profesores ante la lengua materna de sus alumnos?

o ¿Qué participación tienen las comunidades y padres de familia en las decisiones de la escuela?

o ¿Incorporan conocimientos comunitarios en sus clases?

o ¿Qué diferencias y similitudes encuentra entre los procesos educativos actuales y pasados?

o ¿La organización de la escuela y las actitudes de los profesores reflejan posturas asimilacionistas, segregacionistas o etnocidas?

o ¿La organización de la escuela y las actitudes de los profesores reflejan posturas integracionistas o interculturales?

o ¿Qué implicaciones educativas y sociales tienen esta manera de actuar ante la diversidad en el aula?

• En caso de encontrar actitudes asimilacionistas, segregacionistas o etnocidas para la diversidad cultural en su práctica docente, ¿qué propone para modificarlas? Elabore un escrito breve al respecto en su Cuaderno de Trabajo.

Para concluir y aplicar lo aprendido

Actividad 12

- En su Cuaderno de Trabajo escriba una síntesis de lo estudiado en este Tema. Es importante que incluya las diferencias y similitudes entre las posturas estudiadas: etnocidio, segregación, asimilación, integración e interculturalidad.

Al finalizar su resumen, vuelva a leer los recuadros de las **Actividades 8 y 9** y complete su escrito con la información necesaria.

Tema 1.3. Enfoques de relación entre culturas

¿Qué haremos?

En este tema estudiará los alcances, posibilidades, relaciones y diferencias entre los conceptos de pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad. Además, al finalizar este Tema, tomará postura acerca del enfoque más útil para los procesos educativos en el contexto mexicano.

Para empezar

Actividad 13

- Lea el siguiente texto:

Como lo expresa el artículo 2° de nuestra Constitución, México "tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas". En 2002, Consejo Nacional de Población estimó la suma de 12.7 millones de indígenas (13.1% de la población nacional). El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) reconoce 364 variantes lingüísticas de 68 lenguas indígenas.

- En su Cuaderno de Trabajo, y a partir de sus saberes e ideas actuales, responda las siguientes preguntas:

o ¿México es un país pluricultural? ¿Por qué?

o ¿México es un país multicultural? ¿Por qué?

o ¿México es un país intercultural? ¿Por qué?

o ¿La comunidad donde usted es vive pluricultural, multicultural o intercultural?

Argumente su respuesta dando algunos ejemplos

que ayuden a sustentarla.

o ¿La escuela donde usted labora es pluricultural, multicultural o intercultural?

Para entrar en materia

Actividad 14

• Lea los siguientes textos:

PLURICULTURALIDAD

La pluriculturalidad se entiende como la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio. Se refiere, exclusivamente, al hecho de que un cierto lugar sea habitado por personas pertenecientes a grupos culturales diferentes. La pluriculturalidad no hace referencia al modo en que las diversas culturas se relacionan en ese territorio.

MULTICULTURALIDAD

“La multiculturalidad se entiende como la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio, en donde está presente el reconocimiento del otro como distinto, lo que no significa necesariamente que haya relaciones igualitarias entre los grupos. Por el contrario, en este escenario la diversidad se traduce en (o es sinónimo de) desigualdad.

Existen, de manera independiente, profundas asimetrías que afectan sobre todo a los pueblos indígenas. Las más visibles y lacerantes son sin duda la económica, entendida como la carencia de oportunidades para el desarrollo productivo; la política, como la falta de voz; la social, como la ausencia de opciones; la valorativa, que implica discriminación y racismo, y, desde luego, la educativa, que significa carencia de oportunidades para acceder a una educación pertinente y consecuente con las características socioculturales y lingüísticas específicas de cada grupo.”

SEP (2003), “Multiculturalidad” en *El enfoque intercultural en educación*. p.p. 21

INTERCULTURALIDAD

La interculturalidad es algo que quiere ir más allá de la multiculturalidad.

Nuestro país se reconoce y se define constitucionalmente como multicultural.

La multiculturalidad se refiere a la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio. Desafortunadamente, admite formas de relación asimétricas, que de hecho se dan: explotación, segregación, abandono, asimilacionismo.

La interculturalidad supone una relación, y la cualifica, supone que la relación se da desde planos y en condiciones de igualdad entre las culturas que interactúan. Conceptualmente, la interculturalidad niega la existencia de asimetrías debidas a relaciones de poder.

La interculturalidad asume que la diversidad es una riqueza, de tal forma que la diferencia se entiende no sólo como algo necesario, sino como algo virtuoso. Es la base que permite la comprensión y el respeto entre las culturas.

La interculturalidad reconoce al otro como diferente. No lo borra ni lo aparta. Busca comprenderlo y lo respeta. En la realidad intercultural, el sujeto, individual o social, se puede relacionar desde su diferencia con los demás. Se entiende que el otro puede crecer desde su diferencia. Esta es la ética que está detrás del concepto de autonomía.

La interculturalidad es un punto de llegada. Es una utopía creadora, es un camino necesario de las sociedades democráticas. Para ser verdaderamente democrática, la sociedad multicultural debe transitar hacia la interculturalidad.

La interculturalidad es posiblemente el proceso social característico del siglo XXI: por la creciente globalización y las consecuentes migraciones, por los acercamientos entre culturas, y por el afán planetario de democracia. Es uno de los elementos característicos del México deseado.

SCHMELKES, S. Educación intercultural. Ponencia presentada en la inauguración del Diplomado en Cultura y Derecho Indígena. México: AMNU-CIESAS, 2001. Publicada en SEP (2006) *La atención a la diversidad en el aula de primaria*, SEP, México, p.p. 37-38.

- Con base en las lecturas anteriores, responda de nuevo las siguientes preguntas. No olvide llevar un registro en su Cuaderno de Trabajo y compare sus respuestas anteriores con las actuales.
- ¿Qué se entiende por pluriculturalidad?
 - ¿Qué se entiende por multiculturalidad?
 - ¿Qué se entiende por interculturalidad?
 - ¿Qué similitudes hay entre los tres enfoques estudiados?
 - ¿Qué diferencias hay entre los tres enfoques estudiados?
 - Desde su punto de vista y con base en su experiencia docente, ¿es posible implementar la interculturalidad en el aula? ¿Cómo?

Actividad 15

De la Antología de Lecturas, lea el apartado 'Interculturalidad' del texto: SEP (2003), "Referencias conceptuales de la educación indígena intercultural bilingüe" en *El enfoque intercultural en educación*. p.p. 22-24

- o ¿Qué implicaciones tiene la dimensión epistemológica de la interculturalidad?
- o ¿Qué implicaciones tiene la dimensión ética de la interculturalidad?
- o ¿Qué implicaciones tiene la dimensión lingüística de la interculturalidad?
- o Desde su punto de vista y con base en su experiencia docente, ¿es posible implementar las dimensiones epistemológicas, éticas y lingüísticas de la interculturalidad en el aula? ¿Cómo?

De la *Antología de Lecturas*, lea los apartados 'Espacio epistemológico o del conocer', 'Espacio de lo ético o del elegir' y 'Espacio lingüístico o de la comunicación' del texto: SEP (2003), "Referencias conceptuales de la educación indígena intercultural bilingüe" en *El enfoque intercultural en educación*. p.p. 26-28

Tema 1.4. Retos y condiciones fundamentales para las relaciones interculturales

¿Qué haremos?

En este tema reflexionaremos sobre los retos, condiciones y posibilidades para construir relaciones interculturales. A partir de ello tomará postura sobre la importancia de impulsar la interculturalidad en el aula.

Para empezar

Actividad 17

En el texto "Interculturalidad" de la **Actividad 13** aprendió algunas características de la interculturalidad.

- Lea con atención el siguiente recuadro de resumen.

La Interculturalidad:

- a. supone una relación en planos y en condiciones de igualdad entre las culturas que interactúan;
- b. niega la existencia de asimetrías debidas a relaciones de poder;
- c. asume que la diversidad es una riqueza;
- d. reconoce al otro como diferente. No lo borra ni lo aparta. Busca comprenderlo y lo respeta;
- e. es una utopía creadora, es un camino necesario de las sociedades democráticas;
- f. es uno de los elementos característicos del México deseado.

- Con base en su experiencia docente, responda:

- ¿Qué desafíos le presenta la interculturalidad?

- ¿Qué cambios sociales, económicos, políticos y educativos habría que generar para construir relaciones interculturales en el país y en la escuela? Copie en su cuaderno de trabajo el siguiente cuadro y organice en él sus respuestas:

	En el país	En la escuela
a. supone una relación en planos y en condiciones de igualdad entre las culturas que interactúan:		
b. niega la existencia de asimetrías debidas a relaciones de poder:		
c. asume que la diversidad es una riqueza:		
d. reconoce al otro como diferente. No lo borra ni lo aparta. Busca comprenderlo y lo respeta:		

Para entrar en materia

Actividad 18

- Vea el video "Los retos de la Interculturalidad", la intervención Xavier Besalú en las Jornadas de Ciudadanía Intercultural y Educación organizadas por UGT y FETE-UGT. Zaragoza 1,2,3 de diciembre 2009. Encontrará el video en el CD complementario a esta Guía de Estudios.



- Al finalizar el video, en su Cuaderno de Trabajo enliste y describa los principales retos de la Interculturalidad mencionados en el video.

Actividad 19

- Lea el siguiente texto:

En cuanto al diálogo con quienes proceden de otras tradiciones culturales, lo primero que urge es establecer las condiciones en las que el diálogo intercultural puede ser viable: simetría entre los interlocutores, igual acceso a la información disponible, conocimiento adecuado del otro y condiciones de reconocimiento recíproco – que han de plasmarse políticamente, pero que también requieren condiciones materiales de vida consonantes con las exigencias de vida digna-. Trabajar para hacer realidad esas condiciones supone transformar los desequilibrios sociales en los que las desigualdades traban lo que habría de ser un adecuado tratamiento de las legítimas diferencias. Pretender que se dialogue desde condiciones escandalosamente asimétricas no sólo es algo ilusorio, sino que se convierte en una ofensa a quienes están en posición desventajosa, cuando no se sitúa su punto de partida en posiciones de marginalidad. Igualmente, dialogar interculturalmente en serio implica combatir los prejuicios y tópicos que se alimentan desde relaciones asimétricas, reforzando desde el imaginario social el dominio o la exclusión de unos respecto a otros. Pero, además, hay que abrir paso al diálogo entre culturas – entre individuos y comunidades de culturas diferentes- esclareciendo y promoviendo las condiciones epistémicas y éticas en que tal diálogo puede producirse. (p.p. 154-155).

“Dialogar en contextos de crisis. Condiciones para el diálogo entre culturas”; en: Pérez Tapias, J.A., *Del Bienestar a la Justicia. Aportaciones para una Ciudadanía Intercultural*, Editorial Trotta, España, 2007.

- Enliste y describa las principales Condiciones para la Interculturalidad descritos en el texto anterior.

Para concluir y aplicar lo aprendido

Actividad 20

- Revise las respuestas escritas en la Actividad 17. Complete la tabla con los nuevos conocimientos que ha adquirido.

Mi Avance

Una vez finalizado el estudio de esta unidad, lo invitamos a evaluar sus propios aprendizajes.

- Elabore un organizador gráfico que vincule los conceptos básicos estudiados en la Unidad 1: cultura, lengua, identidad, diversidad, multiculturalidad, interculturalidad.

Compare su organizador gráfico con el de la página 115 del texto SEP (2003), El enfoque intercultural en educación (incluido en su Antología de Lecturas).

o ¿Qué similitudes encuentra?

o ¿Qué diferencias?

- En su Cuaderno de Trabajo, escriba un resumen con los principales retos y condiciones para la interculturalidad estudiados en este tema. Es importante que vincule los retos y condiciones a su propia experiencia como docente.

Glosario

- **Cosmovisión:** f. Manera de ver e interpretar el mundo.
- **Democracia:** f. Predominio del pueblo en el gobierno político de un Estado.
- **Epistemología:** f. Doctrina de los fundamentos y métodos del conocimiento científico.
- **Ética:** f. Conjunto de normas morales que rigen la conducta humana.
- **Globalización:** f. Tendencia de los mercados y de las empresas a extenderse, alcanzando una dimensión mundial que sobrepasa las fronteras nacionales.
- **Interlocutor, ra** m. y f. Cada una de las personas que toman parte en un diálogo.
- **Legítimo, ma** adj. Cierto, genuino y verdadero en cualquier línea.
- **Prejuicio:** m. Juicio u opinión, generalmente negativo, que se forma inmotivadamente de antemano y sin el conocimiento necesario: siempre tuvo muchos prejuicios sobre los orientales

- Utopía: f. Plan, proyecto, doctrina o sistema optimista que aparece como irrealizable en el momento de su formulación.

Para saber más

- Díaz-Couder, Ernesto (1998) "Diversidad Cultural y Educación en Iberoamericana" en Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 17, Mayo-Agosto 1998. Disponible en línea: <http://www.icee.org/oeivirt/rie17a01.pdf>
- Navarrete Linares, Federico (2008) *Los pueblos indígenas de México*, CDI/PNUD, México. Disponible en línea: http://www.cdi.gob.mx/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=62&Itemid=24
- Walsh, Catherine (2005) *La interculturalidad en la educación*, Ministerio de Educación/Unicef Perú. Disponible en línea: http://issuu.com/paul_sanchez/docs/la_interculturalidad
- Besalú, X. (2009) *Los retos de la interculturalidad*. Video de Ponencia presentada en las Jornadas de Ciudadanía Intercultural y Educación, Zaragoza. Disponible en línea: [<http://www.youtube.com/watch?v=wSJi7QRndOc>]
- Boege, E. (2008) *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México*, INAH/CDI, México.
- Dirección General de Culturas Populares (2009) *La diversidad cultural en México*, Video, DGCP/CONACULTA. Disponible en línea [<http://www.youtube.com/watch?v=aVLVy2m2m7w>]
- Pérez Tapias, J.A. (2007) *Del Bienestar a la Justicia*. Aportaciones para una Ciudadanía Intercultural, Editorial Trotta, España.
- Rojas González, F. (1974) "La Toña" en *El Diosero*, Fondo de Cultura Económica, México, p.p. 7-16.
- Schmelkes, S. (2001) "Educación Intercultural" Ponencia presentada en la inauguración del Diplomado en Cultura y Derecho Indígena. México: AMNU-CIESAS en SEP (2006) *La atención a la diversidad en el aula de primaria*, SEP, México.
- SEP (2003), El enfoque intercultural en educación. *Orientaciones para maestros de primaria*, CGEIB/SEP, México. Disponible en línea: http://eib.sep.gob.mx/files/orientaciones_w.pdf
- SEP (2006) *La atención a la diversidad en el aula de primaria*, SEP, México
- UNESCO (2005) *Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*, UNESCO, Paris.

Unidad 2: Educación Intercultural

En esta Unidad nos proponemos

En esta unidad se pretende: conocer, valorar y tomar postura ante los fundamentos y fines de la educación intercultural, conociendo y reconociendo la riqueza inherente en la diversidad de culturas, lenguas y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Revisaremos las problemáticas, retos y las oportunidades que las estrategias de la educación Intercultural ofrecen para renovar las prácticas educativas. Para esto se estudiarán los objetivos y alcances de la Educación Intercultural, algunas orientaciones pedagógicas para su aplicación en el aula, además de algunas experiencias de análisis exitosas de su aplicación en México.

Se espera también, que las herramientas teóricas y metodológicas revisadas, en esta unidad, sirvan a los docentes para generar e implementar estrategias de atención con mayor pertinencia cultural para sus alumnos.

Tema 2.1. Educación Intercultural

¿Qué haremos?

En este tema se estudiarán los fundamentos y fines de la Educación Intercultural, las asimetrías que busca abatir, los elementos que la componen y el papel del docente para impartirla con calidad. Asimismo exploraremos y clarificaremos los valores propios como una estrategia para el desarrollo de nuestra capacidad de relación intercultural.

Para empezar

Actividad 1

• A partir de sus conocimientos y experiencia, responda en su Cuaderno de Trabajo las siguientes preguntas:

o Desde su perspectiva ¿qué es la educación intercultural?

o ¿Cuál es importancia de la educación intercultural en un país como México?

o En el aula, ¿cómo se puede aplicar la educación intercultural?

o En la escuela, ¿cómo se puede aplicar la educación intercultural?

o En la comunidad, ¿cómo se puede aplicar la educación intercultural?

• Haga a dos profesores de la escuela las mismas preguntas. En la siguiente tabla compare sus respuestas con las de sus compañeros.

	Usted	Profesor 1	Profesor 2
Desde su perspectiva, ¿qué es la educación intercultural?			
¿Cuál es la importancia de la educación intercultural en México?			
En el aula, ¿cómo se puede aplicar la educación intercultural?			
En la escuela, ¿cómo se puede aplicar la educación intercultural?			
En la comunidad, ¿cómo se puede aplicar la educación intercultural?			

• Para pensar y reflexionar sobre los propios valores y creencias, se presenta el siguiente listado con frases incompletas, esperando que usted las complete de la forma más rápida que pueda y con las primeras ideas que vengan a su mente.

1. En el salón de clases te están esperando para...

2. La mejor herencia es...

3. La vida es...

4. El amor es como...

5. Hombres y mujeres son...

6. Todas las religiones son...

7. Las diferencias culturales son...

8. Mis derechos son...

9. Mis deberes son...

10. Yo deseo que...

11. Yo sueño con...

12. La violencia es...

13. No quiero dejar de...

14. Todos hemos cambiado en...

15. Colaborar con los demás hace que...

16. Creía poder conseguir...

17. La igualdad es...

18. No quiero más que...

19. No soporto que...

20. De las personas me gusta que...

21. Sería feliz con...

22. La injusticia me produce...

23. El respeto es...

24. La intolerancia hace que...

25. No escucho cuando...

26. Me siento mal siempre que...

27. Lo más importante para mí es...

28. Vivir es...

29. La discriminación hace que...

• Después de completar las frases anteriores, responda y reflexione con los ejes propuestos en las siguientes preguntas.

¿Me ha resultado difícil terminar las frases incompletas?

¿Cuál me ha resultado más difícil completar?

¿Cómo me he sentido con esta actividad?

¿Qué he aprendido con esta actividad?

¿Hay algo que no esté reflejado en ninguna de las contestaciones y considero importante?

¿Qué frase se adecua más a mi forma de pensar?

¿Podría adecuar esta actividad para desarrollarla en mi salón de clases?

Para entrar en materia

Actividad 3

• De su Antología, lea la sección "Educación Intercultural Bilingüe" (p.p. 24-30) del libro *El Enfoque Intercultural en la Educación. Orientaciones para Maestros de Primaria*.

• Responda:

o ¿Qué es la educación intercultural?

o ¿Por qué es importante contemplar las dimensiones del conocer, del elegir y de la comunicación en la educación intercultural?

o ¿Cuáles son los propósitos de la Educación Intercultural?

Actividad 4

• Lea los siguientes fragmentos de la conferencia "La Interculturalidad en la Educación Básica" que Sylvia Schmelkes presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar. Currículum y Competencias en 2005. Puede encontrar el texto completo de la conferencia en su Antología de Textos.

La educación para la interculturalidad

Puesto que la interculturalidad es una aspiración, no una realidad, preferimos hablar de educación para la interculturalidad en lugar de educación intercultural. La educación debe contribuir – y puede hacerlo de manera privilegiada – a la construcción de una nación intercultural.

Decíamos que la interculturalidad, como concepto, no admite asimetrías. Asimetrías hay muchas: económicas, políticas y sociales. Todas ellas deben ser combatidas. Pero como educadores nos corresponde directamente combatir las asimetrías propiamente educativas, que también existen.

Son dos las asimetrías educativas que es necesario combatir. La primera es la *asimetría escolar*, la que conduce a que sean las poblaciones indígenas las que menor acceso tienen a la escuela, las que transitan con mayores dificultades por ella, las que más desertan, las que menos progresan de nivel a nivel. Más grave aún, la asimetría escolar es la que nos explica

por qué los indígenas aprenden menos de la escuela, y por qué aquello que aprenden les sirve menos para su vida actual y futura. (...)

La *asimetría escolar* se combate ofreciendo una educación de calidad. Desde el paradigma de la diversidad, la calidad debe alcanzarse por los caminos más adecuados, que difieren según los grupos culturales y los contextos poblacionales. México tiene en ello uno de sus mayores retos educacionales. La segunda *asimetría educativa* es la *asimetría valorativa*. Esta asimetría es la que nos ayuda a explicar por qué hay un grupo cultural mayoritario que se considera superior, culturalmente, a los demás. Y, mediante el mecanismo del racismo introyectado, nos explica también por qué los grupos minoritarios, en ocasiones, y sobre todo en situaciones de relación con los mestizos, se consideran a ellos mismos como inferiores. Esta asimetría no permite que las relaciones entre grupos culturales distintos se den desde planos de igualdad. La *asimetría valorativa* debe combatirse con los grupos indígenas persiguiendo y obteniendo, como fruto de la educación básica, el orgullo de la propia identidad. Pero es evidente que el origen de esta asimetría, de la discriminación y el racismo que ella implica, se encuentra en la población mestiza. Por eso, la educación intercultural tiene que ser para toda la población. Si no es para todos, no es intercultural. (...)

La *asimetría valorativa* con población mestiza debe combatirse enfrentando el racismo. Esto no puede hacerse de manera directa, pues el mexicano no se reconoce a sí mismo como racista. Para lograrlo, es necesario que todos los mexicanos conozcan la riqueza cultural de su país diverso, a través del currículum de todos niveles educativos y de manera muy especial del de educación básica. Es necesario trabajar el respeto por el otro distinto, mediante procedimientos de formación valoral que permitan acercarse a las formas de pensar de quienes pertenecen a grupos culturales distintos. Y ojalá sea posible llegar al aprecio del otro distinto, lo que se logra cuando hay ocasión de experimentar el enriquecimiento personal del contacto con los diferentes. El racismo tiene tres opuestos: la tolerancia, el respeto y el aprecio. Este tercero es el más profundo, el que no tiene retorno. Es el que debemos perseguir en nuestra actividad educativa con toda la población, incluyendo de manera especial la mestiza.

anterior:

o ¿Qué es la *asimetría escolar*?

o En su experiencia docente, ¿se ha enfrentado a la *asimetría escolar*?

o La educación intercultural, ¿cómo hace frente a la *asimetría escolar*?

o ¿Qué es la *asimetría valorativa*?

o En su *experiencia docente*, ¿se ha enfrentado a la *asimetría valorativa*?

o La *educación intercultural*, ¿cómo hace frente a la *asimetría valorativa*?

Actividad 5

- Lea el texto "Educación Intercultural" de Sylvia Schmelkes , ubicada en su Antología.
- En su Cuaderno de Trabajo, escriba un resumen que incluya los siguientes temas:
 - o Educación para la Interculturalidad;
 - o Educación Intercultural para toda la Población;
 - o Tres escenarios de Interculturalidad;
 - o Los docentes ante la educación para la interculturalidad.

Actividad 6

- Lea el siguiente texto.

La didáctica para la educación intercultural se construye en torno a tres componentes: cultura, lengua e identidad. Las habilidades que serán desarrolladas en los alumnos a través de esta didáctica son: autoconocimiento, conocimiento de los otros, habilidades dialógicas, desarrollo del juicio moral, comprensión crítica y autorregulación.

Autoconocimiento

Los propósitos del trabajo en este aspecto se dirigen a desarrollar en los niños:

- Autoimagen positiva, confianza en el sentido de la propia identidad.

- Ampliar el conocimiento de sí mismo, reconocer los propios sentimientos, motivos, razones y valores.

- Iniciar la integración personal de las experiencias de relación con el mundo y con los demás.

- Comenzar a imaginar el futuro propio.

Autorregulación

Las actividades deberán estar dirigidas a conseguir que los niños:

- Adquieran destreza para fijarse objetivos personales concretos, realistas y acordes con las propias reflexiones morales.

- Adquieran la habilidad para percibir con realismo el propio comportamiento y para compararlo con el que se quería manifestar.

- Adquieran la habilidad para precisar el tipo de modificaciones que requiere la propia conducta.

- Se aproximen a un autorrefuerzo basado en la satisfacción por los logros conseguidos.

Comprensión crítica

Las actividades deberán estar dirigidas a conseguir que los niños:

- Desarrollen capacidades para adquirir información, para contrastar críticamente diversos puntos de vista sobre la realidad y para comprometerse a mejorarla.

- Aprendan a reflexionar sobre su manera de actuar ante las situaciones cotidianas y a reflexionar críticamente sobre los puntos de vista de los demás.

Conocimiento de los otros

Los propósitos del trabajo en este aspecto se dirigen a desarrollar en los niños:

- La habilidad para descubrir que los demás pueden tener un punto de vista diferente al suyo (sienten, piensan y valoran de manera diferente); controlar y relativizar la propia perspectiva sobre las situaciones.

- Lo anterior no sólo hacia los individuos sino hacia los colectivos más cercanos y con ayuda del profesor, percibir las perspectivas sociales e ideales de la colectividad.

Cultura

Las actividades deberán estar dirigidas a conseguir que los niños:

- Reconozcan que su país es pluricultural entrando en contacto con la diversidad cultural, interactuando con los individuos o con las expresiones culturales diversas.
- Conozcan, comprendan y valoren su propia cultura además de conocer, comprender y valorar la cultura de otros.
- Aprendan a disfrutar las costumbres y tradiciones de su propia cultura y de otras.
- Reconozcan y valoren aquellos aspectos que cada grupo cultural ha aportado a la sociedad en su conjunto.

Desarrollo del juicio moral autónomo

Las actividades deberán estar dirigidas a conseguir que los niños:

- Desarrollen la capacidad para razonar sobre los problemas morales.
- Adquieran el hábito de razonar personal y colectivamente sobre problemas cotidianos o sobre conflictos de valor imaginarios.
- Reflexionen y consoliden formas de argumentación propias de niveles superiores (siempre dentro de sus posibilidades de asimilación).
- Inicien el proceso metarreflexivo sobre las razones que se aportan en las discusiones escolares relacionadas con problemas morales.

Habilidades dialógicas

Las actividades deberán estar dirigidas a conseguir que los niños:

- Desarrollen la capacidad para intercambiar opiniones y para razonar sobre el punto de vista de los demás interlocutores con ánimo de entendimiento.
- Desarrollen habilidades de comunicación y de expresión, además de la facultad para escuchar las razones del otro, en un intercambio mutuo, que los lleve a comprenderse y entenderse.
- Dentro de este diálogo, se debe enfatizar el hecho de que no todo lo que se dialoga debe ser aceptado por el colectivo o grupo, todo debe ser sometido a un análisis crítico y razonado, comparado con la realidad y con el compromiso de mejorarla.

Identidad

Las actividades deberán estar dirigidas a conseguir que los niños:

- Fortalezcan su identidad personal y de grupo.
- Cuenten con una referencia sólida que los prepare para interactuar con lo diferente, culturalmente hablando.
- Participen con sus referencias culturales en los distintos contextos sociales en que se sitúen. En el caso de la población migrante: afiancen la pertenencia a su grupo original y conserven sus referencias culturales al insertarse en un grupo cultural diferente.
- Fortalezcan su autoestima y autoconcepto.

Lengua

Las actividades deberán estar dirigidas a conseguir que los niños:

- Aprendan a valorar y reconocer la importancia de las lenguas como medio de comunicación e interacción social, y de manera particular, valoren su propio idioma.
- Conozcan y se familiaricen con las distintas lenguas que existen en el país.
- Sean usuarios eficientes de su lengua materna tanto en su forma oral como escrita.
- En el caso de los niños cuya primera lengua no sea el español, sean competentes en el uso de éste como segunda lengua.

SEP (2006), *La atención a la diversidad en el aula de primaria*, SEP, p.p. 41-44

• Analice las referencias anteriores para implementar la Educación Intercultural en el aula. Para ello, realice lo siguiente:

• En su Cuaderno de Trabajo, esboce una actividad que usted podría implementar en su aula para cada una de las referencias: autoconocimiento, conocimiento de los otros, habilidades dialógicas, desarrollo del juicio moral, comprensión crítica, autorregulación, cultura, lengua e identidad.

Actividad 7

• A continuación se expone brevemente un dilema moral en el que le pedimos, lea atentamente y responda las propuestas derivadas para su reflexión.

Es usted el presidente de su municipio y se encuentra con la siguiente situación a la que debe dar respuesta en el sentido que considere más apropiado.

En la periferia de un barrio existe un asentamiento irregular cuyos pobladores llevan asentados allí varios años sin ningún tipo de infraestructura (escuelas, hospitales), ni de servicios (electricidad, agua corriente, etc.). Una organización social del municipio propone que se reinstalen en viviendas dignas y para ello, ofrece la donación de terrenos para construir viviendas municipales destinada a este grupo de ciudadanos. También ofrece la posibilidad de que los destinatarios puedan contribuir a sufragar una parte de los gastos mediante su propio trabajo en las obras de construcción. El resto correría a cargo de los Presupuestos Municipales. Esta Asociación piensa que el Ayuntamiento no puede permanecer impasible ante la indigna situación que viven estas personas y que es un deber de la sociedad en general y suyo, como presidente, en particular, dar una respuesta que permita vivir a estos ciudadanos en condiciones humanamente dignas. Amenazan con denunciar la situación en los medios de comunicación si no se atienden sus justas reivindicaciones.

Sin embargo, la Asociación de Vecinos del barrio, junto con la Asociación de Comerciantes de la zona donde se instalarán estas nuevas viviendas, se oponen a estas medidas. Les parece que la población que llegará a vivir ahí representa riesgos para las familias que ya estaban poblando el lugar, pues al ser pobladores irregulares se han educado en familias desintegradas y de extrema pobreza, por lo cual, consideran, son potenciales delincuentes, según han escuchado en las noticias los constantes crímenes y problemas que se ha dado en ese asentamiento.

Por otro lado y, dado que entre esta población hay indígenas, les parece injusto que se les den facilidades a este grupo de población, cuando el problema de la vivienda es muy acusado en todo el municipio y existen otras familias no indígenas que no reciben ninguna ayuda. Amenazan con manifestaciones masivas si no se les hace caso.

• Propuestas para la reflexión:

Haga una lista con todas las razones que se le ocurran a favor de la primera propuesta.

Haga una lista con todas las razones que se le ocurran a favor de la segunda propuesta.

Después de ver todas estas razones:

¿Cuál es su decisión?

¿A quién beneficia? ¿De qué manera?

¿A quién perjudica? ¿De qué manera?

Si en lugar de ser el presidente municipal fuera uno de los pobladores irregulares, ¿qué haría?

¿En qué medida cambiaría tu opinión si entre los pobladores irregulares no hubiese indígenas?

Para concluir y aplicar lo aprendido

Actividad 8

• Analice el siguiente diagrama "Elementos para una Educación de Calidad con Enfoque Intercultural Bilingüe":

LIDERAZGO Y ORGANIZACIÓN

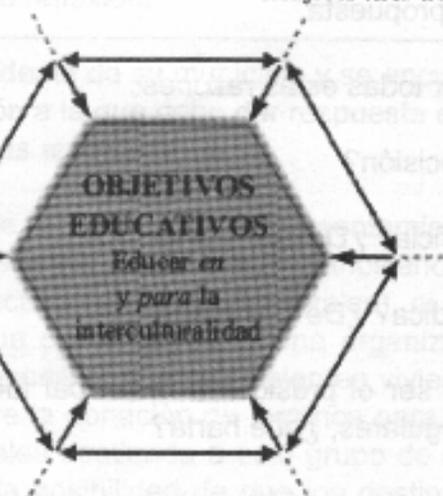
- Propositivo, participativo y preocupado por la calidad.
- Metas compartidas por la comunidad educativa.

CULTURA Y CLIMA ESCOLAR

- Conjunto de valores y metas compartidas por la comunidad.
- Respeto y valoración de la diversidad.
- Rechazo a la discriminación y a los estereotipos.
- Solidaridad, justicia, equidad, aceptación y comunicación.
- Clima de afecto y aceptación.
- Normas claras, consistentes, elaboradas en forma participativa.
- Que los valores de la comunidad se vean reflejados en la escuela.

PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD

- Acercamiento de la escuela a la comunidad.
- Espacios para la comunicación y el diálogo.
- Responder a las necesidades de los alumnos, los padres y la comunidad.
- Promover su participación y compromiso con el proyecto educativo.



PROFESORES

- Actitudes favorables hacia la diversidad, así como su reconocimiento y valoración.
- Preparados pedagógicamente para atender y aprovechar la diversidad como fuente de enriquecimiento.
- Trabajo colaborativo en la búsqueda de estrategias innovadoras para lograr los objetivos educativos.

CURRÍCULUM SIGNIFICATIVO

- Vinculado a la comunidad y al entorno de la escuela.
- Contenidos relevantes, no fragmentados.
- Partir de las experiencias y los conocimientos de los (las) alumnos(as).
- Desarrollar las capacidades para vivir en la interculturalidad.
- Autoconocimiento y autoestima (identidad cultural).
- Conocimiento de los otros (empatía, perspectiva social).
- Capacidades para la comunicación y el diálogo.

PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Centrados en que el (la) alumno(a) aprenda:

- Considerando los aspectos: cognitivo, afectivo, social y moral.
- Diversificando los métodos de aprendizaje, enseñanza y evaluación.
- Flexibilizando las formas de organización de los grupos, el tiempo y el espacio.

Ilustración tomada de: "El enfoque intercultural en la educación", SEP, 2003, p.p. 119

- Escriba brevemente la manera en que usted aplica los elementos anteriores en su práctica docente. Entreviste a dos profesores sobre los mismos elementos.

	Usted	Profesor 1	Profesor 2
Liderazgo y Organización			
Cultura y Clima Escolar			
Participación de la Comunidad			
Profesores (Práctica docente)			
Curriculum Significativo			
Procesos de enseñanza y aprendizaje			

- Si requiere más información de cada uno de los elementos, revise en su Antología de Textos, el libro "El enfoque intercultural en la Educación. Orientaciones para profesores de primaria", SEP, 2003, p.p. 38-54

Tema 2.2. Competencias Interculturales

¿Qué haremos?

El desarrollo de competencias interculturales en docentes y estudiantes es un objetivo fundamental de la educación intercultural. En este tema estudiaremos los conocimientos, habilidades y actitudes básicas para la enseñanza y aprendizaje en contextos interculturales.

Para empezar

Actividad 9

• En su Cuaderno de Trabajo, de acuerdo con su experiencia docente, responda las siguientes preguntas:

- o ¿Qué es una competencia?
- o ¿Qué conocimientos necesita un profesor en un medio intercultural?
- o ¿Qué habilidades prácticas requiere un profesor en un medio intercultural?
- o ¿Qué actitudes requiere un profesor en un medio intercultural?
- o ¿Qué conocimientos necesita un estudiante en un medio intercultural?
- o ¿Qué habilidades prácticas requiere un estudiante en un medio intercultural?
- o ¿Qué actitudes requiere un estudiante en un medio intercultural?

Para entrar en materia

Actividad 10

• De su Antología de Lecturas, lea el apartado "Competencias Interculturales" del libro Pedagogía Intercultural de Teresa Aguado (McGraw Hill Interamericana, España, 2003) p.p. 141-149

• Responda las siguientes preguntas:

- ¿Qué competencias interculturales identifica la autora que deben desarrollarse para los docentes?

- ¿Qué competencias interculturales identifica la autora que deben desarrollarse para los estudiantes?

Para concluir y aplicar lo aprendido

Actividad 11

• En la siguiente tabla, compare sus respuestas de la **Actividad 9** y lo que la autora establece en la lectura anterior.

	Usted	Autora
¿Qué es una competencia?		
¿Qué conocimientos necesita un profesor en un medio intercultural?		
¿Qué habilidades prácticas requiere un profesor en un medio intercultural?		
¿Qué actitudes requiere un profesor en un medio intercultural?		
¿Qué conocimientos necesita un estudiante en un medio intercultural?		
¿Qué habilidades prácticas requiere un estudiante en un medio intercultural?		
¿Qué actitudes requiere un estudiante en un medio intercultural?		

- Después de comparar tus respuestas y las de la autora responde a la siguiente pregunta:

¿Cómo harías para desarrollar estas habilidades, actitudes y conocimientos en tu escuela?

Tema 2.3.

Aprendiendo de otros. Experiencias exitosas en educación intercultural

¿Qué haremos?

Desde la perspectiva de la interculturalidad, es muy importante conocer las experiencias, prácticas y conocimientos de otros para potenciar nuestras propias experiencias, prácticas y conocimientos. El contacto cultural y la relación entre diversos es el escenario que debemos propiciar para el desarrollo de la competencia intercultural. En este tema, nos miraremos en el espejo de lo que otros han hecho con éxito para impulsar la educación intercultural.

Para empezar

Actividad 12

A lo largo del curso ha reflexionado sobre diferentes aspectos relacionados con la interculturalidad y la educación intercultural.

- Escriba un párrafo con los cambios necesarios en su práctica o en su escuela para impulsar la educación intercultural.
- Para entrar en materia

Actividad 13

- De su Antología de Textos, lea "La alfabetización y el aprendizaje escolar en lengua p'urhépecha" y "Escuela Primaria Albergue Bilingüe 'Raúl Isidro Burgos'" del libro *Experiencias Innovadoras en Educación Intercultural*, 2, SEP/CGEIB, 2006, p.p. 41-78.

- En la siguiente tabla resume la información de las lecturas:

	"La alfabetización y el aprendizaje escolar en lengua p'urhépecha"	"Escuela Primaria Albergue Bilingüe "Raúl Isidro Burgos"
¿Dónde sucede la experiencia?		
¿A qué problema responde?		
¿Qué objetivo tiene la propuesta?		
¿Cómo lo hacen?		
¿Qué dificultades tienen?		
¿Qué resultados obtuvieron?		
¿Qué aprendizajes aplicables a su propia práctica docente obtiene de estas experiencias?		

Actividad 14

Lea la siguiente situación ocurrida en una escuela primaria

Un centro de Educación Primaria, ubicado en un barrio popular de una ciudad fronteriza, recibe para este ciclo escolar un grupo de 8 niños, hijos de jornaleros agrícolas migrantes, que han llegado allí para incorporarse al trabajo de cosecha en los campos de la región. Dichos niños van a distribuirse entre el primer y el segundo ciclo de Primaria ya que no se tiene a la mano la boleta que certifique el grado que les corresponde.

Un reducido número de profesores, preocupados por la adecuada integración de estos niños en la escuela, proponen la posibilidad de organizarles actividades de bienvenida y compartir con los demás alumnos las tradiciones, costumbres, situación geográfica y cultural característica de sus lugares de origen.

Algunos profesores más se intentan unir a la propuesta, pero, ante la negativa del director de la escuela, el cual argumenta que esas actividades serán contraproducentes e impedirán que los niños se integren adecuadamente a las costumbres de la escuela y la localidad; la propuesta pierde fuerza, y se desvanece en la situación que más preocupa a los profesores, que es la de cómo enseñar a niños que no hablan el español como lengua materna y no comparten los referentes culturales comunes al resto del grupo.

Después de leer la situación arriba narrada conteste las siguientes cuestiones:

¿Cómo se sentiría en el caso de ser uno de los profesores que proponen las actividades?

¿Y en el caso de los alumnos que llegan nuevos al centro?

¿Y en el de sus padres?

¿Cómo considera la decisión del director?

¿Qué haría si fuera el director del centro?

¿Conoce alguna situación de discriminación parecida,
¿Qué medidas crees que se puede tomar en los centros para evitar este tipo de discriminaciones?

¿A quién corresponde desarrollar estas medidas?

Para concluir y aplicar lo aprendido

Actividad 15

Lea el ejercicio desarrollado a continuación:

"1. El coordinador reúne al grupo y lee junto con los participantes la presentación de este ejercicio. Como los contenidos de la presentación son complejos, en esta ocasión puede resultar mejor pasar directamente a la realización del ejercicio, sin comentar la lectura. Sin embargo, si el grupo quiere hacer comentarios o formular preguntas, puede hacerlo con toda confianza.

2. El coordinador explica al grupo que gran parte de este ejercicio va a ser personal, reflexiva y silenciosa. Explica que de lo que se trata es de encontrar una lista con tres conocimientos propios que a cada quien le parezcan valiosos. Y pide que

cada participante encuentre las razones por las que considera valiosos esos conocimientos. Si el coordinador lo considera necesario, para poner un ejemplo, puede reflexionar ante el grupo acerca de tres de sus propios conocimientos que valora y puede compartir con el grupo las razones por las que valora estos conocimientos. El coordinador avisa al grupo que tiene un tiempo limitado para concluir esta parte del ejercicio (unos 15 minutos) y recuerda que el ejercicio se realizará en silencio.

3. Al terminar el tiempo para la reflexión, uno a uno (siempre de manera voluntaria), los participantes exponen ante el grupo sus tres conocimientos y las razones por las que los consideran valiosos. El grupo que escucha puede hacer comentarios y formular preguntas para aclarar algunos puntos, cuando no todo quede claro. Pero nadie puede hacer juicios de valor.

4. Si las condiciones lo permiten, el grupo puede hacer una lista con aquellos conocimientos más mencionados, con los conocimientos que muchos dicen tener y valorar. De manera recíproca, se pueden enumerar los conocimientos menos mencionados. Si se realizan estas listas, es necesario dar un tiempo al grupo para que, de manera libre, comente los resultados.

5. En la segunda parte, el coordinador pide a los participantes que cada uno de ellos elija uno solo de los conocimientos que mencionó antes. Explica que van a tener que identificar:

- La historia de su proceso de aprendizaje.
- Las personas que propiciaron y acompañaron el aprendizaje (como maestros, amigos, autores a través de sus libros, colegas o familiares).
- La utilidad que para ellos ha tenido a lo largo de su vida ese conocimiento, las situaciones concretas en las que el conocimiento les ha resultado útil para su economía familiar, para su creación artística, para su bienestar, para su participación en el cuidado de la naturaleza, para su participación ciudadana, para mejorar la cohesión social de su comunidad, etcétera)

6. Para terminar, cada participante dibuja sobre cartón grueso un medallón (semejante al que aparece ilustrado en estas páginas) en el que expresa con dibujos su conocimiento y la historia de su conocimiento. Todos recortan el medallón por su silueta.

7. En este momento, el coordinador del grupo vuelve a leer la presentación de este ejercicio, como preámbulo para la siguiente parte.

8. En la tercera parte del ejercicio, uno a uno (siempre de manera voluntaria), los participantes muestran su medallón al grupo, lo pegan en el pizarrón a la altura y en el lugar que prefieran (en un muro si no hay pizarrón o en las ramas de un árbol si no hay muro) y narran ante sus compañeros la historia de su conocimiento. En su relato incluyen a las personas que propiciaron su aprendizaje. También relatan para qué les ha servido saber lo que saben. Nuevamente, el grupo que escucha puede hacer comentarios y formular preguntas para aclarar algunos puntos, cuando no todo quede claro. Pero nadie puede hacer juicios de valor.

9. Al final, el pizarrón o el árbol estarán llenos con medallones cuya función será dar testimonio de que en ese grupo hay abundantes conocimientos. El coordinador insiste en que ahí están todos, con sus conocimientos favoritos, y pide al grupo que se ofrezcan unos a otros un aplauso.

10. Al terminar la sesión, cada participante recoge su medallón, para hacer con él lo que prefiera."

Chapela, L. (2006) *Relaciones Interculturales*, Cuadernos de Trabajo, CGEIB-SEP, p.p. 144-149

Escriba en un párrafo, qué elementos de la educación intercultural se aplicaron en el ejercicio anterior.

Lea el ejercicio "Cosas que sabemos" completo en su Antología de Lecturas.

Complete su párrafo con otros elementos de educación intercultural aplicados en el ejercicio.

Actividad 16

Escriba un texto proponiendo un cambio o innovación en su práctica docente o en su escuela para impulsar la educación intercultural. Es muy importante que responda a todas las preguntas de la actividad 14.

Mi Avance

En el siguiente cuadro, exprese los 5 conceptos que le han parecido más relevantes para entender el enfoque de la edu-

cación intercultural, y en la columna de la derecha describa 5 situaciones o problemas que haya vivido en la escuela y que correspondan a la manifestación del concepto expresado.

Concepto básico para entender la educación intercultural	Situación o problema vivido que involucre algún concepto de la Educación Intercultural
-1	
-2	
-3	
-4	
-5	

Responda las siguientes preguntas:

- Desde su perspectiva, ¿qué es la educación intercultural?
- ¿Cuál es la importancia de la educación intercultural en México?
- En el aula, ¿cómo se puede aplicar la educación intercultural?
- En la escuela, ¿cómo se puede aplicar la educación intercultural?
- En la comunidad, ¿cómo se puede aplicar la educación intercultural?

Compare sus respuestas con lo que respondió en la Actividad 1 de la Unidad 2.

- ¿Qué cambios hay entre sus respuestas?
- ¿Qué aprendizajes se reflejan en esos cambios?

- **Antología:** f. Colección de piezas escogidas de literatura, música, etc.
- **Inherente:** adj. Que por su naturaleza está de tal manera unido a algo, que no se puede separar de ello. Derechos inherentes A su cargo.
- **Clima (escolar):** ambiente condiciones o circunstancias físicas, sociales, etc. Clima intelectual, político.
- **Cognitivo:** adj. Perteneciente o relativo al conocimiento.
- **Dialógico, ca:** adj. cult. Que contempla o que propicia la posibilidad de discusión.
- **Paradigma:** es un modelo o patrón en cualquier disciplina científica u otro contexto epistemológico.

Para saber más

- Aguado, Teresa (2003) *Pedagogía Intercultural*, McGrawHill Interamericana, España, p.p. 1-16, 62-86, 141-168.
- InterProject (s.f.) *Guía Inter. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*, Education and Culture Socrates. Disponible en línea en: http://www.uned.es/centrointer/spanish_guide.zip
- Chapela, L. (2006) *Relaciones Interculturales, Cuadernos de Trabajo*, CGEIB-SEP, México. Disponible en línea en: http://eib.sep.gob.mx/publicaciones/materiales_didacticos/relaciones_interculturales.html
- Walsh, Catherine (2005) *La interculturalidad en la educación*, Ministerio de Educación/Unicef, Perú. Disponible en línea: http://issuu.com/paul_sanchez/docs/la_interculturalidad

Bibliografía

- Aguado, Teresa (2003) *Pedagogía Intercultural*, McGrawHill Interamericana, España, p.p. 141- 149.
- Chapela, L. (2006) *Relaciones Interculturales*, Cuadernos de Trabajo, CGEIB-SEP, México. Disponible en línea: http://eib.sep.gob.mx/publicaciones/materiales_didacticos/relaciones_interculturales.html
- Schmelkes, Sylvia (2005) "La Interculturalidad en la Educación Básica". Conferencia presentada en el *Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Currículum y Competencias*, enero, México. Disponible en línea: <http://www.amdh.com.mx/ocpi/documentos/docs/6/16.pdf>
- SEP (2003), *El enfoque intercultural en educación*. Orientaciones para maestros de primaria, CGEIB/SEP, México. Disponible en línea: http://eib.sep.gob.mx/files/orientaciones_w.pdf
- SEP (2006) *La atención a la diversidad en el aula de primaria*, SEP, México
- SEP (2006), *Experiencias Innovadoras en Educación Intercultural*, 2, SEP/CGEIB p.p. 41-78 Disponible en línea: http://eib.sep.gob.mx/files/experiencias_innovadoras_2.pdf
- Schmelkes, Sylvia (2001), "Educación Intercultural", Conferencia presentada en el *Diplomado en Derecho y Cultura Indígena de la Asociación Mexicana de Naciones Unidas y el CIESAS*, septiembre, México

Lo que aprendí en el módulo

Como en cualquier proceso formativo, es importante llevar a cabo una evaluación para recuperar los aprendizajes y esclarecer las dudas. Con esta intención, realice las siguientes actividades.

- Revise de manera general las dos unidades que componen este módulo y los temas que cada una incluye.
 - Imagine el siguiente caso:
 - o María, una profesora con poca experiencia docente comenzará a trabajar en la escuela donde usted labora. Ella está preocupada porque nunca ha aplicado los principios de la educación intercultural.
 - ¿Qué le recomendaría a María?
 - ¿Qué conocimientos necesita María para potenciar sus clases?
 - ¿Qué actitudes son necesarias?
- Responda lo siguiente:
- o Los aprendizajes que me parecen más significativos en este módulo son...
 - o ¿De qué forma cree que lo aprendido en el módulo le ayudará a desempeñarse mejor como docente?

IV. ANTOLOGÍA

1. Lectura Núm. 1
SEP (2003), *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*, CGEIB/SEP, México. Disponible en línea: http://eib.sep.gob.mx/files/orientaciones_w.pdf
2. Lectura Núm. 2
Rojas González, F. (1974) "La Tona" en *El Diosero*, Fondo de Cultura Económica, México, p.p. 7-16.
3. Lectura Núm. 3
Schmelkes, Sylvia (2005) "La Interculturalidad en la Educación Básica". Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Currículum y Competencias, enero, México. Disponible en línea: <http://www.amdh.com.mx/ocpi/documentos/docs/6/16.pdf>
4. Lectura Núm. 4
Schmelkes, Sylvia (2001), "Educación Intercultural", Conferencia presentada en el Diploma en Derecho y Cultura Indígena de la Asociación Mexicana de Naciones Unidas y el CIE-SAS, septiembre, México.
5. Lectura Núm. 5
Aguado, Teresa (2003) *Pedagogía Intercultural*, McGrawHill Interamericana, España, p.p. 141- 149.
6. Lectura Núm. 6
SEP (2006), *Experiencias Innovadoras en Educación Intercultural*, 2, SEP/CGEIB p.p. 41-78
Disponible en línea: http://eib.sep.gob.mx/files/experiencias_innovadoras_2.pdf
7. Lectura Núm. 7
Chapela, L. (2006) *Relaciones Interculturales*, Cuadernos de Trabajo, "Cosas que sabemos", CGEIB-SEP, México. Disponible en línea: http://eib.sep.gob.mx/publicaciones/materiales_didacticos/relaciones_interculturales.html

CD

1. Video Núm. 1
 - Dirección General de Culturas Populares (2009) *La diversidad cultural en México*, Video, DGCP/CONACULTA. Disponible en línea [<http://www.youtube.com/watch?v=aVLVy2m2m7w> y]
2. Video Núm. 1
 - Besalú, X. (2009) *Los retos de la interculturalidad*. Video de Ponencia presentada en las Jornadas de Ciudadanías Intercultural y Educación, Zaragoza. Disponible en línea: [<http://www.youtube.com/watch?v=wSJI7QRndOc>]