



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**

**LA PRÁCTICA EDUCATIVA DEL ENFOQUE INTERCULTURAL BILINGÜE EN
UNA COMUNIDAD ESCOLAR. PERCEPCIONES EN TORNO A LA POLÍTICA
DE EDUCACIÓN INDÍGENA**

**T E S I S
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:
NANCY MICHELLE CORONA MACÍAS**

**TUTORA
DRA. MARÍA MARTHA DEL SOCORRO ACEVES AZCARATE
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**

**COMITÉ TUTOR
MTRA. MARÍA DEL ROCÍO ÁVILA SANTANA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
DR. MARCOS MIZERIT KOSTELEK
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**

MÉXICO, D.F. JUNIO 2015



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 la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán y sus docentes que aportaron a mi formación profesional, especialmente a la Dra. María Martha del Socorro Aceves Azcárate por su orientación y conocimientos brindados.

A Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), por la beca otorgada que hizo posible este logro profesional.

Mi especial agradecimiento al personal directivo, docentes, alumnos, padres de familia y personal de apoyo de la Escuela Primaria Intercultural Bilingüe “Leona Vicario” de la comunidad Los Remedios, Ixmiquilpan Hgo., por sus valiosas aportaciones que ayudaron a conformar este trabajo; por permitirme el acceso a la institución durante los periodos que comprendió el trabajo de campo en el que mostraron su amable disposición y colaboración.

A mi familia y esposo quienes amo profundamente, gracias por brindarme su apoyo y darme ánimo en los momentos más difíciles.

ÍNDICE

Presentación.....	4
CAPÍTULO I. EL OBJETO DE ESTUDIO.....	7
1.1. Construcción del objeto de estudio.....	7
1.1.1. Preguntas de investigación.....	13
1.1.2. Objetivo general.....	14
1.1.3. Objetivos específicos.....	14
1.1.4. Categorías de análisis.....	15
1.2. Perspectiva metodológica.....	17
1. 3. Marco situacional: Contextualización.....	23
1.3.1. Ubicación geográfica.....	23
1.3.2. Contexto lingüístico y cultural.....	26
1.3.3. Fuentes de ingreso de la comunidad.....	27
1.3.4. La Escuela Primaria Intercultural Bilingüe “Leona Vicario”.....	28
1.3.4.1. Contexto histórico.....	30
CAPÍTULO II. LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INDÍGENA.....	33
2.1. Antecedentes de la educación indígena en México.....	33
2.1.1. Castellанизación.....	33
2.1.2. Educación Bilingüe.....	34
2.1.3. Educación Bilingüe Bicultural.....	35
2.2. Educación Intercultural Bilingüe.....	36
2.2.1. Los propósitos del Enfoque Intercultural Bilingüe.....	38
2.2.2. La calidad en el Enfoque Intercultural Bilingüe.....	39
2.3. Marco Normativo Nacional.....	41
2.3.1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.....	41
2.3.2. Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.....	42
2.3.3. Ley General de Educación.....	43

2.3.4. Acuerdo de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).....	44
2.3.5. Creación del Centro Estatal de Lenguas y Culturas Indígenas (CELCI) en Hidalgo.....	45
2.3.6. El Plan de Estudios de Educación Primaria 2011.....	47
2.3.7. Programa Sectorial de Educación 2013-2018.....	51
2.3.8. Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018.....	52
2.4. Marco Normativo Internacional.....	56
2.4.1. Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre pueblos indígenas y tribales.....	56
2.4.2. Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos.....	57
2.4.3. Declaración Universal de la UNESCO sobre diversidad cultural.....	58
2.4.4. Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales.....	59
2.5. De la política a la institución educativa.....	60

CAPÍTULO III. EL EJERCICIO DEL ENFOQUE INTERCULTURAL BILINGÜE
..... **63**

3.1. Organización escolar.....	64
3.1.2. La participación de los padres de familia y la comunidad.....	66
3.2. Cultura y clima escolar.....	68
3.2.1. Las relaciones interculturales en la escuela.....	69
3.2.2. Las relaciones interculturales en el aula.....	75
3.3. La formación de los docentes para la Educación Intercultural Bilingüe....	76
3.3.1. Las percepciones de los docentes sobre el Enfoque Intercultural Bilingüe.....	78
3.4. El trabajo del docente en el aula.....	81
3.4.1. La interculturalidad en el currículo.....	82
3.4.2. Materiales educativos.....	87
3.4.3. Planeación didáctica.....	93

3.4.4. El trabajo con la lengua y la cultura.....	97
3.5. Los alumnos y su formación intercultural bilingüe.....	113
3.5.1. Valoración de la lengua y la cultura.....	116
3.5.2. Reconocimiento del Otro.....	121
3.5.3. Diálogo y consenso.....	123
3.6. La mirada de los padres de familia.....	126
3.6.1. Valoración de la lengua indígena y la cultura.....	126

CAPÍTULO IV. PROSPECTIVAS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

.....	132
-------	------------

4.1. La Educación Intercultural para la sociedad.....	132
4.2. Los retos de la Educación Intercultural Bilingüe en México.....	136

CONCLUSIONES.....	140
--------------------------	------------

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	148
--	------------

ANEXOS.....	154
--------------------	------------

PRESENTACIÓN

La educación indígena se ha configurado a lo largo de la historia mediante políticas que determinaron una serie de prácticas educativas desencadenando fuertes rezagos en este sector, y han preparado el terreno para proponer un enfoque de educación intercultural bilingüe dentro del discurso educativo e introducirlo con programas, materiales pedagógicos y cursos de formación en las primarias indígenas.

La riqueza de un país pluricultural como México se establece en la heterogeneidad de elementos culturales de cada pueblo originario, en un mundo de constantes cambios y contrastes, donde existen nuevas formas de relación social, como las estrategias que dictan organismos internacionales llamando a asumir el impacto en la dinámica de adaptación de las culturas en los espacios educativos y sociales.

En un escenario multicultural, la heterogeneidad ha constituido una forma de vida en la que existe una mezcla de culturas que a la vez genera un proceso de transformación social, donde elementos identitarios se incorporan a distintos patrones culturales, sin embargo, ante la consideración de esta diversidad es evidente la desigualdad social y de oportunidades educativas que se han visto reflejadas en los estados de la república con presencia de población indígena, donde existen diversas realidades que la política educativa no toma en cuenta, como los cambios que generan los contrastes entre local y lo global; en este sentido, podemos ver que conforme la tecnología avanza, la educación en algunas regiones parece más distante y hace evidente el rezago sobre todo en zonas rurales, situación que hace cuestionar las acciones que encaminan a salvaguardar la cultura y asegurar la calidad en función de estas diferencias.

El enfoque intercultural bilingüe, deriva de una política educativa para el medio indígena bajo principios básicos de diversidad, igualdad y reconocimiento del Otro.

El presente trabajo propone dar sentido a esa política de educación indígena para educación primaria, poniendo énfasis en el enfoque intercultural bilingüe a partir de un contexto escolar, donde los principales actores en su proceso educativo ejecutan de distinta manera las consideraciones establecidas desde el discurso oficial y los programas educativos, ya que llevan a cabo la práctica intercultural en las aulas. En este caso, se desarrolla en una comunidad indígena donde se habla la lengua hñahñu en nivel primaria, donde se trabajó el presente estudio tomando en cuenta la organización y los diferentes elementos que la constituyen.

El trabajo está estructurado en cuatro capítulos. El Capítulo I se refiere a las aproximaciones en torno al objeto de estudio, describiendo la parte contextual de la comunidad escolar donde se realizó un trabajo de campo; en el Capítulo II, se hace referencia a la política educativa para el medio indígena que se ha venido implementando en México e instrumentándose mediante programas educativos, y cómo éstos vienen históricamente estableciendo la necesidad de implementar una educación intercultural desde acuerdos internacionales.

En el Capítulo III, se encuentra el análisis del trabajo en torno a la práctica educativa y el ejercicio docente en la comunidad de estudio; En el Capítulo IV, se integran las conclusiones, prospectivas en torno a la política de educación indígena para fortalecer los propósitos del enfoque intercultural bilingüe en el espacio educativo, percepciones y aproximaciones para la formación ciudadana.

La parte discursiva de la política es diferente a la manera en que la comunidad se conduce y la interpreta, cómo ellos se apropian de la educación intercultural bilingüe y no quién les dice cómo es lo que se destaca. Por ello, este estudio de comunidad implica reconocer cómo se operan, ejecutan y fortalecen dichas acciones para transformar la educación. Representa una investigación que pueda proporcionar conocimientos significativos partiendo del interés por buscar una vía que acerque la posibilidad de favorecer este enfoque en las escuelas.

Conocer a través de un estudio de comunidad desde quienes son receptores del enfoque intercultural bilingüe permite valorar por un lado los esfuerzos de la política educativa por alcanzar sus metas en esta materia pero al mismo tiempo ilustran las condiciones del entorno que no siempre le son favorables a la misma, pues desarrollar enfoques para la enseñanza basados en la investigación escolar, amplía perspectivas de largo plazo, identificando a la vez objetivos clave, retos y oportunidades de introducir mejoras en el sistema educativo, con el análisis de la operación de las acciones educativas es posible generar propuestas transformadoras; ello representa también una posibilidad de reflexionar, discutir, mejorar, encontrar alternativas y contrastar diversas experiencias.

CAPÍTULO I. EL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. Construcción del objeto de estudio

Políticas educativas llevadas a cabo en muchos países latinoamericanos, han surgido desde la influencia de un modelo neoliberal en el cual la educación es vista como una empresa, dejando de lado ideales humanistas; al verla como una mercancía, se suponen principios que fomentan el consumismo y una sociedad mercantil, en un proceso que despoja al Estado de su función dentro de la formación ciudadana, que es superpuesta a intereses particulares, perdiendo la capacidad en la toma de decisiones.

Parte de esta problemática tiene un fuerte impacto cultural porque sectores como la población indígena en el ejercicio de la diversidad, se ven más afectados ante las condiciones que demanda la sociedad y en el proceso de su adaptabilidad se han transformado rasgos culturales y se ha producido una carencia de proyecto común con el nacional. “La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2014, Art. 2º). Por lo tanto, es importante comenzar a mirar hacia formas que generen acuerdos y aceptación entre culturas y diferentes visiones del mundo pero retomando los casos que atañen a la población por sus condiciones sociales particulares. “La diversidad social y cultural, incluso la creciente en las sociedades y las ciudades, no debe ser motivo de preocupación. Por el contrario, es un activo, una fuente de riqueza. Sin embargo, cuando a la diversidad la acompañan grados significativos y crecientes de desigualdad económica y social, se convierte en fuente de conflicto y amenaza a la cohesión social” (De María, 2001, p.86). Existen rupturas sociales y políticas que provocan la división de la sociedad, una desintegración entre diferencias culturales al no compartir valores o

principios y cuando no se generan acuerdos para la convivencia. Las luchas de poder generan discriminación, marginación y exclusión; la desigualdad genera racismo y segmentación social que en parte se manifiesta por la desvalorización de las culturas, las cuales se asocian con la pertenencia a un grupo étnico y están vinculadas con la región o las formas de vida y trabajo. Estas características en la disimetría de una dinámica aculturativa forzada por cambios externos generados por una globalización en la que se condicionan las formas de vida de los habitantes es lo que se cuestiona en la situación actual de las comunidades indígenas y la pérdida de la lengua, que está asociada a la cultura. “La globalización como nuevo marco de referencia de proyectos de vida, visiones culturales/generales, necesidades vitales..., se apoya de una serie de procesos económicos, sociales y políticos que inciden en la propia percepción de las culturas” (González 2008, p. 40).

En la sociedad actual se abren nuevos caminos para la interacción humana, donde...”la globalización altera el terreno físico, de procedencia, del que se proveía el individuo para identificarse; altera el terreno de las comunicaciones que antes eran de intercambio --cercanas al cara-a-cara-- y que ahora son globales” (González, 2008, p.38).

En esta globalidad en constante cambio, existen culturas dominantes, presencia de la aculturación negativa y vertical restringiendo la convivencia horizontal y la interculturalidad como capacidad crítica... “las culturas se ven arrastradas a una especie de visión general/global común –por homogénea-. Surge así, un nuevo contexto cultural de referencia y resistencia” (González, 2008, p.40). Esta situación hace discursivo el tema intercultural porque no se desarrolla una visión que integre a distintas esferas sociales en su proceso; en el ámbito educativo sobre todo, se le ha atribuido el tema sólo al sector indígena de la población, habiendo una serie de ámbitos culturales, lingüísticos, étnicos, de género y capacidades diversas a los que se le confiere. Visto de este modo, la interculturalidad sería lo deseable de las

relaciones “entre” culturas, pues tiene un amplio valor desde su concepto, propósito y el transcurso como se vive.

Diversas culturas han llegado a verse afectadas por un constante cambio que impacta en las comunidades escolares del medio indígena, ya que se presentan nuevos retos educativos y la mediación entre lo tradicional y lo universal están en constante tensión; en este caso es en primarias bilingües donde se pugna por una educación intercultural pero ante las exigencias de un enfoque por competencias se ha privilegiado un currículo formal que domina sobre los elementos culturales y regionales, por tanto, el enfoque puede funcionar como un vínculo de aceptación o retroceso de la cultura misma en tanto no se trabaje de manera horizontal y se cuente con los medios necesarios para hacer trascender los propósitos interculturales.

Las problemáticas centrales son:

- ▶ La política educativa de incorporación (castellanización), ha propiciado la homogenización de la cultura; negó la atención a las características socioculturales particulares de los pueblos indígenas e impactó en las prácticas educativas actuales y;
- ▶ El uso y reconocimiento de la lengua indígena ha ido en detrimento mediante un proceso de aculturación marcado en la desigualdad y forzado; una pérdida gradual de la cultura ante los nuevos retos educativos y, por otro lado, las necesidades sociales y económicas de la comunidad de estudio.

Se habla de un detrimento de la lengua indígena y una pérdida gradual de la cultura, pues existe una innegable conexión entre identidad lingüística e identidad cultural; mientras la primera se asocia al uso de la lengua, la segunda se acompaña de concepciones del mundo, símbolos, ideas, significados que dan sentido de pertenencia a una cultura.

La política educativa indígena, históricamente ha contribuido a la desaparición de las lenguas indígenas mediante la castellanización, fragmentando la identidad de los grupos étnicos e irrumpiendo en la transmisión de la lengua a las nuevas generaciones.

Los efectos de la política educativa no han sido los originalmente contemplados, lejos de haber propiciado la conservación de las características socioculturales e identitarias a través de la lengua materna se ha observado que la exclusión, migración y en algunos casos la pobreza de la comunidad estudiada han jugado un papel importante para que la educación bilingüe sea vista por los principales actores de la misma como un retroceso a su desarrollo por el uso de la lengua indígena que ha ido en detrimento; tales cambios en la población determinan la capacidad de permeabilidad de la política educativa, que se traduce en un enfoque intercultural y bilingüe, siendo éste realizado desde propósitos de “calidad” que no garantiza su funcionamiento. Tales implicaciones hacen cuestionar sobre cómo opera la política educativa indígena y el enfoque de educación intercultural bilingüe en los espacios educativos, y principalmente demanda la atención de aquello que soslaya los fuertes problemas en este sector, pues:

...“cuando se discute la preservación de la diversidad lingüística y cultural, se alude invariablemente al coste económico que esta preservación comportaría, sería interesante que se calculara también el coste económico y social de la aniquilación de las lenguas; habrá que considerar aspectos tales como marginalidad, desarraigo, fractura social y fracaso escolar” (Barrios y Vila, 2007, p. 122).

El rezago educativo y el bajo logro académico, es uno de los elementos que condicionan la educación indígena y la escolaridad obligatoria en comparación con el resto de la población. “Las escuelas primarias indígenas y comunitarias tienen un mayor porcentaje de alumnos extra-edad sin importar si se encuentran en una

localidad de baja o alta marginación” (SEP, 2014, p. 26). Este hecho ha sido producto de la falta de políticas pertinentes para convivir con las diferencias socioculturales, acentuando la desigualdad.

El INEE señala que los estudiantes de primarias indígenas tienen un mayor rezago en el aprendizaje de acuerdo con los resultados de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) en 2010, los cuales mostraron que “aproximadamente la mitad de los alumnos de 3º de primaria de escuelas indígenas alcanzaron un nivel de logro por debajo del básico en Español, lo cual les dificultaría continuar su aprendizaje en grados posteriores” (SEP, 2014, p. 26), en matemáticas, se obtuvo un déficit mayor.

Son múltiples situaciones las que han determinado el rezago educativo en primaria indígena, pero uno de los rezagos con mayor impacto es la indiferencia que el Estado ha puesto a las escuelas del medio y se evidencian en distintos factores, uno de ellos es la formación docente, no todos los docentes hablan la lengua de las comunidades, por lo que se dificulta la vida escolar para los alumnos.

Otro aspecto importante es la consideración de la currícula, actualmente, los Planes de estudio en educación básica contemplan la diversidad cultural para ampliar la cobertura y hacer un vínculo de acción e interacción incluso como parte discursiva con las lenguas originarias, pero con poca preservación, fomento y desarrollo, además de la existencia de un currículo que subordina los aspectos locales de las comunidades indígenas; “Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2014, Art. 2º). Si bien existe un reconocimiento constitucionalmente, se puede ver históricamente que la educación indígena ha carecido de infraestructura, equipamiento, tecnologías de enseñanza, calidad y funcionalidad. Hay que reconocer que ésta requiere de apoyos específicos de acuerdo a las necesidades

de la población, rescatando el valor y aprecio cultural de las comunidades escolares.

Uno de los propósitos de la educación intercultural y bilingüe como enfoque es fomentar la aceptación y respeto por la diversidad cultural, así como lograr que todos los alumnos alcancen los objetivos nacionales, asegurar el acceso y permanencia en todos los niveles, lo que implica responder a las características culturales propias con calidad, pertinencia y equidad desde el quehacer de la política educativa y favorecer la conservación de las lenguas indígenas, “aquellas que proceden de los pueblos existentes en el territorio nacional antes del establecimiento del Estado Mexicano, además de aquellas provenientes de otros pueblos indoamericanos, igualmente preexistentes que se han arraigado en el territorio nacional con posterioridad y que se reconocen por poseer un conjunto ordenado y sistemático de formas orales funcionales y simbólicas de comunicación” (Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2003, Art. 2). Por tanto, el Estado debe ofrecer oportunidades formativas a la sociedad independientemente de las diferencias socioeconómicas, sociolingüísticas o culturales; “reconocerá, protegerá y promoverá la preservación, desarrollo y uso de las lenguas indígenas nacionales” (Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2003, Art. 5). Hay que superar una visión homogénea y crear conciencia de que las formas de vida son plurales y se construyen socialmente. El reconocimiento y respeto a la diversidad cultural componen un principio de convivencia, por tanto, es necesario desarrollar una mayor capacidad de diálogo y empatía hacia las formas culturales presentes.

Las expresiones de cultura son diversas, y en estas diferencias debe existir un verdadero diálogo intercultural. “La interculturalidad es un fenómeno de raíz básicamente cultural. Ello no obstante, las políticas culturales territoriales a menudo han prestado una escasa atención a la gestión de la diversidad en ciudades y regiones... muy pocas ocasiones la políticas culturales locales y regionales abordan la gestión de la diversidad desde una perspectiva estratégica” (Miralles, 2004, p. 9).

El gobierno puede contribuir con la integración de los grupos minoritarios, combatir actitudes de marginación que puedan propiciar por prejuicios sociales y garantizar la cohesión social, para ello, “se requiere lograr una participación más activa de estudiantes, intelectuales, asociaciones de profesionistas e instituciones educativas, académicas y de investigación y desarrollo tecnológico, que con conocimientos, estudios, contactos y capacidad de influencia se conviertan en actores y aliados valiosos en una nueva estrategia internacional de México encaminada a promover la cohesión económica, social y cultural internacional con pleno respeto a las diferencias y a las identidades nacionales” (De María, 2001, p. 111). La disposición adecuada de estas instancias para dar atención en este escenario, asegura el patrimonio cultural y lingüístico nacional; se requiere también generar espacios de socialización que propicien la igualdad para combatir actitudes de marginación que puedan propiciar prejuicios o discriminación y garantizar una cohesión nacional a partir de estrategias para el conocimiento de lo que ocurre en la realidad de las comunidades escolares; es importante en este punto destacar que “ninguna persona podrá ser sujeto a cualquier discriminación a causa o en virtud de la lengua que hable” (Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2003, Art. 8).

Es imprescindible garantizar una interacción armoniosa, convivir con las personas y grupos con distintas identidades culturales y considerar los elementos que aporten conocimiento en las debilidades que obstruyan la operación e implementación de la política para que esta no sólo sea un elemento discursivo.

1.1.1. Preguntas de investigación

El enfoque intercultural bilingüe es un programa que se desprende de la política educativa indígena; como algunas preguntas que orientan la investigación y que recuperen este sentido, se plantea: ¿Cómo se valora y fortalece la conservación de las lenguas indígenas desde el enfoque EIB y cuál es su influencia en la reafirmación cultural e identitaria?, ¿Cuál es el impacto que tienen los propósitos de la interculturalidad en la comunidad de estudio? y ¿Cómo los profesores en su

ejercicio educativo dan sentido mediante su práctica docente al EIB, lo transmiten e influye en el reconocimiento de la lengua y la cultura?

Por lo tanto hay que interpretar el enfoque intercultural, desde una mirada a su funcionalidad dentro del espacio escolar; pensar su trascendencia y permeabilidad y comprender el significado que le dan los docentes para trabajarlo como una propuesta educativa, ya que “la práctica docente, por su conformación, es heterogénea e histórica y concreta los significados de que se han apropiado los profesores durante su vida profesional” (Como se cita en Téllez et al. 2015).

Como pregunta general, se plantea ¿Cómo se desarrolla la práctica educativa del enfoque de intercultural bilingüe en el espacio escolar al ser parte de una política de educación indígena?

1.1.2. Objetivo general

Explorar el ejercicio del enfoque intercultural bilingüe como parte de las políticas para la educación indígena en una comunidad escolar; describir sus efectos e indagar sobre su influencia para la conservación de las lenguas indígenas, la reafirmación identitaria y el reconocimiento de la diversidad cultural.

1.1.3. Objetivos específicos

- ▶ Describir la práctica educativa del EIB en cuanto a organización, cultura y clima escolar.
- ▶ Conocer el impacto del EIB en la práctica docente mediante las estrategias significativas que se emplean para su ejecución en el aula.
- ▶ Conocer el impacto en la formación de los alumnos desde los propósitos de interculturalidad como el diálogo, consenso, intercambio y valoración de la cultura y la lengua.

- ▶ Indagar sobre la inclusión y los aportes de la política educativa indígena en función de la conservación de las lenguas indígenas, el reconocimiento de la diversidad y la educación intercultural para la sociedad.

1.1.4. Categorías de análisis

Las categorías de análisis fueron realizadas a partir de los componentes del enfoque intercultural bilingüe para una educación de calidad¹: Liderazgo y organización, cultura y clima escolar, profesores, procesos de enseñanza y aprendizaje, currículum significativo y participación de la comunidad.

Es necesario considerar el contexto ampliado y trayecto de las políticas educativas para la comprensión del enfoque, elementos que facilitan u obstruyen su funcionamiento y cómo se lleva a cabo en el espacio escolar articulando a los diferentes actores que participan en él: directivo, docentes, alumnos y padres de familia, quienes son los más importantes dado que afirman su función dentro de la educación intercultural y bilingüe.

Dentro de las categorías de análisis se integran los docentes, directivo y su actuación ante las problemáticas en que se encuentran al dirigir este enfoque, su significativa formación para obtener conocimiento del modelo educativo que han ejercido y los cambios que ha tenido la educación Indígena desde su experiencia; la capacitación y actualización que reciben sobre el enfoque, cómo conciben los propósitos de la interculturalidad y cómo trabajan en el aula los contenidos curriculares para los alumnos.

En el alumno, el factor a considerar es el impacto de su formación en cuanto a la valoración y apreciación de los pueblos originarios y su conocimiento y orgullo por la cultura propia.

¹ Ver “El enfoque Intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria”, p. 119. Material orientador de la práctica docente que crea la SEP en 2006 con Sylvia Schmelkes del Valle al frente de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

La participación de la comunidad en la escuela es fundamental para la puesta en marcha y el sostenimiento del enfoque, los padres de familia son un punto clave respecto a qué representa para ellos en su vida cotidiana elementos importantes como la lengua y la cultura, es por ello que también se apuntan dentro de las categorías de análisis que a continuación se describen.

POLÍTICA EDUCATIVA

- Contexto, trayecto y elementos regionales de la política educativa.
- El enfoque de educación intercultural bilingüe vistos desde la comunidad estudiada.
- Fortalezas y dificultades en el funcionamiento y operación del enfoque intercultural bilingüe.
- Elementos que aseguran la calidad del enfoque intercultural bilingüe.

DIRECTIVO

- Su actuación ante las dificultades de la Educación Intercultural Bilingüe en la comunidad escolar.

DOCENTES

- Aspectos formativos: Capacitación y actualización.
- Cambios que ha tenido la educación Indígena desde su experiencia.
- La concepción del docente sobre la Educación Intercultural y Bilingüe.
- Los retos que enfrenta el docente para formar en el enfoque intercultural bilingüe.
- El trabajo del docente con la lengua y la cultura.
- Los contenidos curriculares referentes a la interculturalidad que el docente moviliza en el aula.

ALUMNOS

El impacto de su formación intercultural:

- Valoración de la lengua y la cultura.
- Reconocimiento del Otro.
- Diálogo, intercambio y consenso.

PADRES Y MADRES DE FAMILIA

- Valoración y uso de la lengua indígena
- Participación social

1.2. Perspectiva metodológica

La perspectiva metodológica planteada es el estudio de casos, bajo la utilización de elementos de investigación cualitativa y cuantitativa para el acercamiento con los objetivos, ya que se incluyen para la recolección de datos, herramientas como la observación, entrevista, documentación y encuesta. “El estudio de caso representa una herramienta muy útil de hacer investigación, ya que permite tener como resultado un enfoque holístico de una situación o evento en estudio, lo cual concede al investigador un abanico muy amplio de posibilidades para abordar un problema de investigación (Escudero et al., 2008, p.10), por lo tanto, consiente en profundizar un tema.

El estudio de casos, implica un estudio desarrollado desde diversas categorías para el análisis de la problemática tomando en cuenta el contexto histórico y cultural para un entendimiento comprensivo de la realidad...”es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998, p.11).

Para un estudio de caso exploratorio, retomo el marco de análisis de las políticas educativas de Silva Montes (2007), el cual plantea que éstas llegan a las instituciones educativas en cuatro niveles: discursivo, normativo, operativo y cotidiano.² Esto permite dar un carácter más amplio e integrador a la investigación como lo pretende el estudio de casos, que desde Walker (1983), es:

...«el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado... (Existe en el estudio de casos) una cierta dedicación al conocimiento y descripción de lo idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo» (Como se cita en Grupo L.A.C.E., 2013, p.7).

Tal acción implica el acceso al campo. El ingreso a la comunidad de estudio por primera vez implicó una fase de negociación; mostrando parte de los propósitos de la investigación se conversó con el director de la escuela quién accedió de inmediato a platicar con los docentes sobre la posibilidad de realizar el presente trabajo. En un segundo momento, se logró el acercamiento con los demás quienes se ofrecieron a proporcionar la información requerida así como generar las condiciones para que se pusiera en marcha el trabajo investigativo.

La negociación y acceso al campo siempre genera un momento de tensión, como plantea al autor Stake “se juega en casa de alguien”³, lo que representa una invasión a la privacidad. Sin embargo, las condiciones que presenta la escuela, siendo una primaria indígena en una comunidad hñähñu eran favorables para el estudio. El trabajo de campo se realizó en la Escuela Primaria Intercultural

² Ver Cap. II, apartado 2.5. De la política a la institución educativa.

³ Citado en: Estudios Pedagógicos XXXVII, N° 2: 267-279, 2011

Bilingüe “Leona Vicario” cuyo servicio que ofrece es considerado Primaria Indígena.⁴

En la primera etapa del trabajo de campo fueron realizadas las primeras entrevistas y cuestionarios respecto a consideraciones en torno a la práctica educativa de los docentes y el director, donde se obtuvieron las primeras aproximaciones.

En una segunda etapa, las observaciones de la práctica docente en el turno de las clases de lengua indígena y aplicación de encuestas a los padres de familia respecto a la valoración de la lengua indígena, permitieron su complementación.

El análisis de los datos obtenidos tuvo como primer momento un proceso de documentación, lectura y categorización de la información para agruparla de acuerdo a las categorías de análisis establecidas con el propósito de la investigación y a partir de los componentes del enfoque intercultural bilingüe. Para esta metodología, “el caso puede ser derivado de los constructos teóricos, las ideas y los conceptos que emergen del estudio de instancias o acontecimientos similares” (Grupo L.A.C.E., 2013, p.8). A continuación se establecen los elementos de investigación utilizados y qué categorías recuperan.

⁴ Ver Marco situacional: contextualización, en apartado 1.3 de este Capítulo.

Estudio de caso					
Elementos de Investigación	Cualitativa			Cuantitativa	
	Documentación	Entrevista	Observación	Encuesta	Cuestionario
Categorías de análisis que recuperan	Contexto, trayecto y elementos regionales de la política educativa. Los contenidos curriculares referentes a la interculturalidad que el docente moviliza en el aula.	Actuación del directivo y apoyo pedagógico ante las dificultades de la Educación Intercultural Bilingüe en la comunidad escolar. Concepción del docente sobre la Educación Intercultural bilingüe. Participación social.	El enfoque de educación intercultural bilingüe vistos desde la comunidad estudiada. Fortalezas y dificultades en el funcionamiento y operación del enfoque intercultural bilingüe. Retos que enfrenta el docente para formar en el enfoque intercultural bilingüe. El trabajo del docente con la lengua y la cultura. El impacto en la formación intercultural de los alumnos: Reconocimiento del Otro, diálogo, intercambio y consenso y valoración de la lengua y la cultura.	Valoración y uso de la lengua indígena.	Aspectos formativos: Capacitación y actualización. Cambios que ha tenido la educación indígena desde la experiencia docente.

El uso de diversas técnicas de investigación como la entrevista, observación y encuesta, favorecen la profundidad del estudio de caso y permite la exploración

para un conocimiento más amplio... “los estudios de caso particulares, se sirven muy a menudo de combinada de los más diversos instrumentos de investigación: cuestionarios, observación participante...” (Como se cita en Díaz de Salas et al., 2011, p.4).

En este caso, el carácter de la entrevista fue no estructurada, comenzando con preguntas que permitieran al entrevistado desviarse y extender su argumentación de las mismas para entrar en una conversación más cotidiana.

Las observaciones de clase implicaron una mirada a la didáctica en cuanto a la forma como opera el docente y su creatividad. Esto mismo para percibir los retos que enfrenta al formar, cómo enriquece la identidad propia y valora la diversidad; su trabajo con la lengua y la cultura y los contenidos curriculares referentes a interculturalidad que se movilizan en el aula. Para ello, retomo la perspectiva para realizar la investigación didáctica que refiere a un enfoque interpretativo, el cual “busca describir los procesos de la interacción educativa en el aula, con la finalidad de aportar elementos para la construcción social de los sentidos de lo acontecido” (Díaz, 1998). Se pretende empatar las acciones que realizan los docentes en el aula, con las de los estudiantes retomando principalmente el carácter social de las interacciones que se presentan. Involucra un estudio cualitativo que aporte elementos para una comprensión sobre el ejercicio del enfoque intercultural bilingüe en el espacio escolar.

La observación se realizó con base en una guía⁵ que incorpora las categorías de análisis correspondientes, en el ambiente natural áulico donde se desenvuelven los alumnos y el profesor, capturando la información mediante un registro escrito o descripción de lo observado durante una sesión de clase de lengua indígena en 4º, 5º y 6º grado, y dos sesiones en 1º, 2º y 3º grado de la Escuela Primaria.

⁵ Ver Guía de observación, Anexo 2.

La documentación se desarrolló con base a un compendio de material educativo, papeles personales de la práctica docente, fotografías y archivos escritos realizados a partir de la observación directa en el campo.

Para destacar las percepciones de los docentes sobre el enfoque intercultural bilingüe, se retomaron datos importantes de las entrevistas, observaciones y cuestionarios, estos últimos con carácter cuantitativo al igual que la encuesta, que es adecuada para la obtención de resultados estadísticos, por ello se incluye dirigida a los padres de familia permitiendo tener un acercamiento a la valoración que tienen en torno a la lengua indígena, así como recabar algunos datos demográficos como edad, sexo y hablantes de la misma.

La carga administrativa de los docentes es mayor en el mes de mayo, cada fin de mes y durante el proceso de evaluaciones bimestrales, por lo tanto, fue importante crear los espacios necesarios para llevar a cabo trabajos de observación, entrevistas, cuestionarios y encuestas.

Bajo un clima escolar agradable y de cooperación entre los docentes se realizaron los primeros acercamientos y observaciones dentro de la escuela, donde pude hacer las primeras entrevistas sobre cuáles son los cambios que ha tenido la educación indígena en su experiencia propia, cuáles consideran que son los retos que enfrentan al educar en el modelo de educación intercultural bilingüe, qué es la educación intercultural desde su bagaje, qué aspectos consideran que aporta la escuela desde el enfoque intercultural para la mejora de la comunidad, entre otras cuestiones sobre sus fortalezas.

Comenzar a mirar la práctica educativa de los docentes en la cotidianidad ha permitido conocer más sobre las situaciones que se desencadenan en la escuela y cómo los docentes llevan a cabo su labor, cómo dan sentido al enfoque y afrontan las situaciones sociales externas desde el espacio áulico entre problemáticas que limitan, condicionan u obstruyen los propósitos de la política educativa.

Hay que reconocer que los cambios que traen las políticas educativas se viven de otra manera desde el punto de vista de los docentes en diversos contextos; como profesionales de la educación sienten y viven a diario en las aulas los procesos de una manera distinta a la plasmada en el discurso oficial.

1.3. Marco situacional: Contextualización

1.3.1. Ubicación geográfica

En el contexto regional donde se realizó el trabajo de campo, nos situamos en el Valle del Mezquital, que pertenece al municipio de Ixmiquilpan, en el Estado de Hidalgo.

El municipio de Ixmiquilpan cuenta con 62 primarias indígenas. Según el INEGI (2010), tiene cerca de 24 mil hablantes de lengua hñähñu; se encuentra en un grado de marginación medio y tiene una población de 86,363 habitantes, de los cuales 31,249 son hablantes de lengua indígena.

Los remedios, con 1760 metros de altitud sobre el nivel del mar. Limita al norte con el pueblo de Orizabita, al sur con la comunidad de San Nicolás, al este con el pueblo de Capula y Nequeteje y al oeste con el pueblo de San Juanico.

Su clima es semiseco templado con lluvias en verano, con una temperatura promedio anual de 18.5° C, una mínima promedio de 14.5° C y una máxima promedio de 21.4° C. Su extensión territorial es de 3,039 Km².

La comunidad Remedios cuenta con un total de 755 habitantes de los cuales 408 son mujeres y 347 hombres, y 174 viviendas particulares habitadas, con un grado de marginación de la localidad medio; hay 409 personas mayores de 5 años que hablan lengua indígena, de ellas 381 también dominan el español. De la población a partir de los 15 años 71 no tienen ninguna escolaridad, 180 tienen una escolaridad incompleta, 89 tienen una escolaridad básica y 96 cuentan con una

educación post-básica. El 52.69% de los adultos son hablantes de la lengua indígena hñähñu.

Adherida a su cultura están sus creencias religiosas que trascienden en la comunidad escolar estudiada en tanto que influyen en la participación social; El 83.91% de los habitantes mayores de 5 años son católicos.

Imagen 1. Centro de la comunidad Los Remedios, Ixmiquilpan Hgo.



Sistema de Agua Potable: Líquido imprescindible para la población, fue introducido por el comité de mujeres, a través de un pozo por bombeo. El servicio ya se encuentra en función hacia todos los hogares, centros educativos Casa de Salud.

Servicio de Salud: Existe una Casa de Salud donde ofrecen sus servicios dos enfermeras; cada año llega un médico para realizar su servicio social, una doctora se encuentra todos los días y alumnos llevan a cabo su servicio. Ellos desempeñan su labor eficiente en coordinación con las escuelas que están dentro de su área o campo de acción.

Drenaje: Este servicio fue introducido por faenas de los vecinos tomando en cuenta su disponibilidad y las gestiones que sus autoridades hicieron.

Transporte: Se encuentra organizada la comunidad para ofrecer servicios de combis que viajan del centro de la comunidad al centro del municipio de Ixmiquilpan.

Alumbrado Público: Se observa en las partes centrales de la comunidad.

Teléfono: En la actualidad ya tiene servicio a domicilio un 50% de la población, anteriormente se consideraba "un lujo", ahora representa una necesidad para comunicarse con la familia en el extranjero que ha tenido que emigrar en busca de una fuente de trabajo mejor remunerada.

La Biblioteca: Se encuentra en el centro de la comunidad y da servicio a todos los estudiantes para apoyo en sus investigaciones y tareas que realizan para complementar sus conocimientos, así como también, sirve a los adultos que se inician en la lectura.

El Molino de Nixtamal: Hay vecinos que se han interesado en poner este servicio particularmente o por medio de faenas. Las amas de casa acuden y ahorran tiempo para sus demás tareas. Su instalación es eléctrica.

Carretera Pavimentada: Vía que comunica a la comunidad con el municipio, tiene una distancia de 7 Km.

1.3.2. Contexto lingüístico y cultural

De acuerdo a una investigación realizada en el archivo del templo de la comunidad de Los Remedios que fue proporcionada por el director de la escuela, se plantea que anteriormente era un pequeño barrio llamado en la lengua hñähñu Otomí "GUTHAY" que significa "TIERRA SECA". De acuerdo a la diversidad de documentos, este grupo cultural era muy conflictivo con sus circunvecinos, por lo que los españoles decidieron buscar la manera de tener su mejor control y solicitaron la construcción de una iglesia ante el virrey el Sr. Márquez de Casa Fuerte, de la Nueva España, la cual les fue autorizada el 24 de junio de 1725, desde ese entonces, el nombre de la comunidad cambió al de Remedios de la Sabana y más tarde solo quedó como Los Remedios, en honor a la virgen de Los Remedios por orden de los dominicos; cuando esto ocurrió era juez el Sr. Andrés de la Cruz, autoridad que fungía entonces como lo que ahora se conoce por Delegado Municipal.

Dentro de sus tradiciones y costumbres se encuentra la celebración de la fiesta anual del pueblo que es el 1 de septiembre, fecha muy importante para la comunidad que hace todo lo posible para solventar el gasto, ya que poseen cierta fidelidad a lo que consideran una herencia cultural. Por otro lado, realizan el culto a sus muertos el 1 y 2 de noviembre; también celebran la navidad y el año nuevo con sus respectivas posadas.

Estas actividades religiosas se llevan a cabo nombrando mayordomos de iglesia con auxiliares de cada comunidad y estos son sustituidos cada 2 de febrero.

Dentro del aspecto político, se ha dando una manera organizada y respetuosa entre los vecinos de elegir un representante, con el fin de lograr mejoras por medio de su delegado municipal, un subdelegado, un secretario, un tesorero y vocales. Todo simpatizante de diferentes partidos políticos trata de generar acuerdos para el progreso de la comunidad.

1.3.3. Fuentes de ingreso de la comunidad

Las principales actividades económicas en la comunidad de Los remedios son la agricultura y las divisas. La mayoría de los padres de familia cuentan con tierras para siembra, y las aprovechan en la producción de maíz, calabaza, chile, col, acelga, lechuga, frijol, cilantro, rábano, tomate y alfalfa.

Por el bajo costo de estos productos en el mercado, las familias tienen la necesidad de sustentarse en otras actividades como la elaboración de artesanías, práctica laboriosa que se ha venido heredando de generación en generación, algunos de estos productos son: las blusas de labor, morrales, ayates de ixtle, servilletas, entre otros artículos que se cotizan a muy bajo costo, aun así los artesanos aceptan el pago para solventar los gastos familiares.

La siembra que se realiza en la actualidad es mejor que hace 20 años, los agricultores practican la roza de cultivos con semillas mejoradas y se beneficia con el sistema de riego de aguas negras de los canales Tecolote y Chilcuahutla.

Otra de las ocupaciones de los habitantes son: la albañilería, el jornal, el comercio a poca escala y el pastoreo.

La agricultura es la base de la economía de esta comunidad, después, las divisas de los emigrantes. En la población se encuentran familias dirigidas únicamente por mujeres puesto que la mayoría de los varones se van a trabajar a Estados Unidos y tardan algunos años en regresar.

Imagen 2. Paisaje en la comunidad Los Remedios, Ixmiquilpan Hgo.



Aunque un porcentaje menor de los padres de familia han migrado, cada vez muestran más apego por la tierra y trabajan para algún día regresar e invertir en algún negocio, conscientes del peligro que representa el cruzar la frontera estadounidense, según lo perciben los docentes de la escuela primaria, su visión consiste en el interés por que las oportunidades de sus hijos sean educativas.

1.3.4. La Escuela Primaria Intercultural Bilingüe “Leona Vicario”

La Escuela Primaria Intercultural y Bilingüe “Leona Vicario” turno matutino, con clave 13DPB06470, de la zona escolar 53, sector VII, proporciona el servicio de Primaria Indígena, cuyo responsable es la Dirección General de Educación indígena. Está integrada por 130 estudiantes, de los cuales 63 son niños y 67

niñas. Hay seis grupos, uno por grado de 1º a 6º con su respectivo docente a cargo, a demás se cuenta con un maestro de apoyo técnico pedagógico, un maestro de computación y una maestra de inglés.

Imagen 3. La Escuela Primaria Intercultural y Bilingüe “Leona Vicario”



La escuela se encuentra en condiciones aceptables para los procesos de aprendizaje, tiene los servicios básicos: sanitarios, agua potable, luz y cuenta con un aula para cada grado, a demás de un salón de computación, biblioteca escolar, salón de usos múltiples, dirección escolar, sala de maestros, amplias áreas verdes, canchas de juego y un patio cívico. Este equipamiento se generó por la participación de la comunidad y el programa escuelas de calidad el cual terminó hace cuatro años y permitió la adquisición de computadoras, aparatos electrónicos, material didáctico en diversas asignaturas, mobiliario y la construcción del aula de medios.

La escuela cuenta con el apoyo de algunos programas. Los mejores promedios cuentan con beca; hay servicio de desayunos fríos por parte del DIF que aportan en la alimentación de los niños. Recientemente, se implementó escuela de tiempo completo donde los alumnos entran a las 8:30 am y salen a las 4:00 pm, tomando en el comedor de la escuela sus alimentos.

Otro de los programas con los que cuenta es “Bätsi ri xudi” “niños del mañana”, el cual pertenece a una asociación particular de servicios humanitarios y tiene como finalidad apoyar a niños y niñas que más lo necesiten con ropa, zapatos y útiles escolares, cada año se afilian algunos niños quienes mandan fotos e intercambian cartas con los beneficiarios.

1.3.4.1. Contexto histórico

La escuela fue fundada en el año de 1938, tiempos en los que se estableció la escuela socialista en el gobierno de Lázaro Cárdenas, cuando construyó el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI) para generar mayor participación política y una escuela más compatible a las necesidades de la lengua, poniendo en marcha un programa nacional de educación bilingüe que tenía como base el trabajo de Moisés Sáenz dirigido a la alfabetización en lengua materna, y ya consolidada, se introduciría posteriormente a la castellanización oral y escrita como medio de comunicación nacional. Estas acciones aportaban a una construcción pluricultural y la cohesión social del país, lo cual impactó en los inicios de la escuela, ya que en ese tiempo fueron reclutados para trabajar como maestros algunos jóvenes indígenas con formación de los internados, casas del estudiante y Escuelas Regionales Campesinas, lo que contribuyó de manera importante pues no existía en la comunidad o en las aledañas, una escuela que además incluyera la enseñanza y la alfabetización en lengua hñähñu, hecho que determinó su fundación.

La comunidad de Los Remedios, fue beneficiada con la atención de los primeros promotores bilingües y algunos habitantes como maestros de ese sistema. Los

centros educativos que existen actualmente son el jardín de niños, primaria indígena y secundaria, también se encuentra la oficina de Servicios Regionales de Ixmiquilpan y el centro de maestros donde se imparten los cursos estatales como nacionales para los docentes.

En sus inicios las condiciones de la escuela no eran las mejores, con dos aulas sin techado, en un terreno diferente al actual y con doscientos cincuenta niños aproximadamente.

Fue en 1972 cuando cambió al lugar en el que actualmente se encuentra, década en la que comenzaron a laborar la mayoría de los maestros que hoy dan clases, aunque en ese entonces ante la alta demanda de alumnos, casi cuatrocientos, existían tres maestros por grado. La planta docente se caracterizaba entonces, por maestros recién integrados al servicio, jóvenes que hablaban lengua hñähñu.

Cambios importantes se han ido gestando en la manera en que los maestros forjan su enseñanza y movilizan sus recursos formativos; de un inicial programa nacional de educación bilingüe se han adaptado a las dinámicas administrativas y sindicales que también condicionan su quehacer en la consecución de los propósitos de bilingüismo.

El recurso de infraestructura ha crecido a manera de completarse en óptimas instalaciones que hacen de la diversificación de actividades una realidad. Las viviendas en la comunidad también se transformaron, sobre todo por el apoyo económico de los familiares en Estados Unidos y el programa hábitat que mejoró algunas de ellas.

Ha cambiado el tipo de organización con la que inició la escuela, ya que en tiempos de su fundación, la primaria rural era de cuatro años de estudio y “trataba de apoyar la vida económica y social; mejorar las técnicas agrícolas; organizar los sistemas de producción colectiva; fortalecer la campaña contra el alcoholismo; y

promover el respeto hacia la mujer. Las materias eran: lectura y escritura; aritmética; técnicas agropecuarias, artesanías y conservas” (Meneses, 1998, p. 26). Hoy en día la escuela primaria indígena se encuentra subordinada a la sociedad mayoritaria, en el currículo se aprecia un modelo “moderno” de educación que favorece el desarrollo de competencias para la vida, ha pasado a ser una organización completa en la que la mayoría de sus docentes han permanecido, a excepción de reemplazos por jubilación.

CAPÍTULO II. LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INDÍGENA

2.1. Antecedentes de la educación indígena en México

2.1.1. Castellанизación

Al hablar de la política de educación intercultural bilingüe, es importante reconocer la historia que ha forjado su inclusión dentro del discurso educativo nacional identificando el legado homogenizante que negó las diferencias culturales y hacer una reflexión de lo que implica hoy en día en las escuelas de educación básica del medio indígena, dando una mirada hacia sus posibilidades en la práctica educativa para desentrañar su establecimiento y las condiciones en las que emerge.

La necesidad de una educación indígena se puede observar desde el tiempo de la colonia, cuando impositivamente se pretendía la identificación del catolicismo con la **castellanización**. En 1492, “Elio Antonio de Nebrija presentó ante la reina Isabel su gramática del castellano con la finalidad de extender no sólo la lengua castilla, sino ante todo la religión católica... el castellano se convirtió de esa manera el mismo año en que Colón llegó a América en la lengua del imperio” (Martínez, 2006, p. 243).

A mediados del siglo XVI, algunos frailes propusieron que fuera el náhuatl la lengua oficial de la Nueva España y para 1570 Felipe II la declaró lengua oficial. A finales del siglo XVI era más fácil y económico para los jesuitas aprender la lengua de los territorios a evangelizar.

En 1634, Felipe IV propuso una campaña de castellanización como control de la población indígena, sin embargo en 1686 la Corona española decide agrupar a los indios en aldeas con la decisión de no castellanizar, lo que logró la segregación de los pueblos mayoritarios.

En 1728 descendientes de nobles indios pidieron al arzobispo de México que el Colegio de Santa Cruz Tlatelolco fuera el lugar para castellanizar y educar a las élites indígenas. “En 1768 el obispo Antonio Lorenzana y Buitrón escribió a Carlos III solicitando la creación de escuelas para enseñar el castellano a los indios” (Martínez, 2006, p.245).

En el México del siglo XIX las posibilidades de creación de políticas culturales fueron casi nulas aún con la participación de Justo Sierra, secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes quien reconoció la necesidad de generar políticas educativas para la población indígena con programas de educación básica obligatoria en tiempos del porfiriato. “Los pedagogos del porfiriato, como Gregorio Torres Quintero, urgían la castellanización del indio, pero reconocían la ingente dificultad de la tarea, en un México rural incomunicado y con gobiernos estatales poco dispuestos a gastar sus recursos en fundar escuelas en serranías remotas” (De la Peña, 1998, p.57).

En el tiempo en que se instaura la SEP en 1921, se genera la idea de llevar educación a todo el país, incluyendo zonas indígenas. Para Vasconcelos, “constituyó la oportunidad de erigir la nacionalidad mexicana sobre bases culturales que dieran cierta identidad homogénea a todos los habitantes” (Meneses, 1998, p. 19). La castellanización se centraba en la homogenización de la cultura, donde eran suprimidas las prácticas culturales propias y se mostraba al occidentalismo como superior, desvirtuando así los usos de la lengua.

2.1.2. Educación Bilingüe

La política educativa de castellanización propiciaba la homogenización de la cultura en tiempos del proyecto vasconcelista y negaba la atención a las características socioculturales particulares de los pueblos indígenas hasta 1932, año en que Moisés Sáenz comenzó un proyecto de **educación bilingüe** que pretendía la alfabetización en lenguas indígenas y posteriormente la introducción del castellano. Lázaro Cárdenas toma posesión de la presidencia de la república el

1º de diciembre de 1934,...”los discursos más dogmáticos de los años cardenistas con frecuencia se vieron desbordados por el resucitado interés por lo popular; esto creó espacio para la participación, y también proporcionó una actitud más abierta hacia la cultura indígena” (De la Peña, 1998, p. 70). En ese tiempo, Carlos Basauri, colaborador de Sáenz, llevó a cabo proyectos de educación bilingüe y se introdujo también un programa nacional de educación bilingüe impulsado por William Cameron Townsend; estos esfuerzos fueron seguidos por Vicente Lombardo Toledano.

En 1936, se fundó el Departamento de Asuntos Indígenas (DAAI) al frente de Luis Chávez Orozco. “Los esfuerzos de educación indígena comenzaban a construir un nuevo tipo de nacionalismo no simplemente mestizo sin pluricultural” (De la Peña, 1998, p. 76).

En 1946, cuando asume la presidencia Miguel Alemán se inició un estudio para la creación del Instituto Nacional Indigenista, el cual se creó en 1948 e impulsó programas de educación bilingüe.

2.1.3. Educación Bilingüe Bicultural

En 1978 se creó la Dirección General de Educación Indígena y se le dio mayor importancia a la lengua y cultura locales para adquirir el conocimiento de la cultura nacional. Con esta creación se originó el sistema de **educación bilingüe bicultural**; sin embargo, se continuó privilegiando la lengua de la sociedad mayoritaria y el modelo urbano.

El discurso del **multiculturalismo** “entendido como la coexistencia híbrida de mundos culturalmente diversos” (Muñoz, 2002, p. 37), tuvo también un gran auge, con mayor énfasis durante el decenio de 1990 aunque sin suficiente determinación en las políticas.

A través de este breve recuento histórico sobre la educación indígena que el Estado Mexicano ha llevado a cabo mediante políticas instrumentándose en

modelos y programas educativos, se puede ver que éstos han tenido como propósito la incorporación de los indígenas bajo una concepción nacionalista e ideales de modernización que de alguna manera produjeron la uniformidad y opresión de las diferencias culturales y regionales. La bandera de unificación nacional no cohesionó la nación mexicana, pues este principio se hace significativo con base en el reconocimiento de la diversidad y las diferencias. Como plantea José Jiménez (1995), “la verdadera patria es la imagen de las diferencias humanas, la diversidad de sentimientos, lenguajes y culturas”.

2.2. Educación Intercultural Bilingüe

El término “intercultural” es adoptado en Francia en la década de los 70’s, siendo asociado al fenómeno inmigratorio. “Lo intercultural se desarrolla y enriquece debido a la adopción de múltiples conceptos procedentes de distintos ámbitos” (Abdallah, 2001, p.45). Actualmente, el concepto se ha retomado en distintos campos disciplinarios, uno de ellos el educativo.

A partir de 1992, en México se preparó el camino para hablar de interculturalidad, cuando se le reconoció como un país pluricultural. Tanto el pluralismo como el multiculturalismo, “son distintos modelos posibles de estudio de la diversidad. Ambos hacen hincapié en el reconocimiento y la coexistencia de entidades diferentes” (Abdallah, 2001, p.36). En 1994 el alzamiento zapatista también trajo a debate el tema, además de las autonomías y los derechos indígenas. Los acuerdos de San Andrés Larraínzar, fueron firmados con el gobierno de México y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional el 16 de febrero de 1996, como un compromiso para otorgar derechos y autonomía a los pueblos indígenas. Dentro de éstos se incluían aspectos educativos, económicos, políticos, culturales, sociales y de salud; garantizaban la educación preservando su acervo cultural, integridad y dignidad como pueblo idéntico mexicano; sin embargo, son diversos intereses los que han alejado la posibilidad de su cumplimiento, por una parte

evitar que los derechos les otorguen poder y autonomía, así como contar con el aprovechamiento de las tierras y sus recursos naturales.

La educación intercultural y bilingüe se introduce en el sistema educativo nacional como un enfoque y programa derivado de una política tendiente a establecerse en las instituciones del medio indígena en educación primaria mediante materiales educativos diversificados por regiones o territorialidades indígenas, parámetros curriculares y libros de texto.

La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) se creó en el año 2000 con el propósito de mejorar la calidad en el nivel básico, impulsar la interculturalidad, el bilingüismo y asesorar a los docentes del medio indígena; se fue introduciendo con su aplicación en las escuelas de una manera impuesta, poco organizada e improvisada. Inició en algunos municipios del estado Oaxaca en el año 2002 y continuó en otros estados de la república con población indígena.

El ideal de una educación intercultural para todos aparece durante el sexenio del gobierno de Vicente Fox como un objetivo de la política educativa que “responde a la visión de un país intercultural, y sostiene que la educación intercultural sólo se entiende cuando es para todos” (Schmelkes, 2005, p. 3). Aquello denota que la homogenización claramente visible en la historia de las políticas educativas ya ha perdido utilidad en el discurso; a principios de siglo, se puede comenzar a leer que el proceso histórico de cambio de educación bilingüe a bilingüe bicultural, multicultural e intercultural se da por el paso a los objetivos de la modernización de la educación. “La vertiente de participación o movilización política de las comunidades indígenas se convirtió en el frente prioritario de la propuesta intercultural bilingüe... El empuje procedente del Banco Mundial, agencias europeas de cooperación, UNESCO, OIT, UNICEF, entre otras, ha sido definitivo para instalar la doctrina de la interculturalidad en las reformas educativas al nivel continental y global” (Muñoz, 2002, p. 31). Tal política incorpora valores como la

democracia, tolerancia y universalidad, elementos en los cuales se tendría que recuperar el sentido social, ya que “el prefijo *inter* del término *intercultural* hace referencia al hecho de haberse establecido una relación y de tener en cuenta las interacciones de los distintos grupos, los individuos y las identidades” (Abdallah, 2001, p.36); mantiene la posibilidad de entendimiento con los Otros y el reconocimiento de la cultura propia y ajena.

2.2.1. Los propósitos del Enfoque Intercultural Bilingüe

La educación intercultural bilingüe condiciona el trabajo escolar a la diversidad cultural de la sociedad en la que están inmersos los alumnos; ésta puede llegar a convertirse en una potencialidad educativa bajo la idea de que a partir de referentes culturales y sociales se puede formar en valoración y aprecio por el Otro. Uno de sus propósitos es para los alumnos es... “desarrollar sus capacidades de pensamiento crítico, así como aplicar esta capacidad de juicio en la historia personal y colectiva con el objetivo de mejorarlas, pues es importante... que nuestra conducta sea reflejo de nuestra forma de pensar” (SEP, 2006, p. 27).

La educación intercultural bilingüe se entiende en este sentido como...“el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, de intervenir en los procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural” (SEP, 2006, p. 25).

Dentro de sus objetivos es importante el fomento de las lenguas, la cultura de los pueblos originarios y la resolución de conflictos para una práctica educativa efectiva de la interculturalidad, que se entiende también como un diálogo entre culturas donde mutuamente se enriquecen para una mejor convivencia en la sociedad. “El enfoque intercultural se construye a partir de una pluralidad de sentidos, de causalidades y de puntos de vista” (Abdallah, 2001, p.45). Ante la necesidad social de existir la comprensión entre culturas, de compartir y convivir

para hacer más habitable el mundo, surge la posibilidad de implementar una educación intercultural.

En el aula, la política educativa indígena actual se traduce en este enfoque de educación que tiene su razón de ser en un modelo de bilingüismo, que dentro de sus propósitos... “aprovecha la competencia bilingüe individual para alcanzar, equitativa y aditivamente, las competencias sociocomunicativas tanto en lengua materna como en la segunda lengua, en relación con todos sus componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua” (SEP, 2006, p. 27).

Si la educación intercultural representa una posibilidad para que niños y jóvenes tengan una comprensión de su realidad, desarrollen su juicio moral, ejerzan su participación en sociedad y aprendan a dialogar para mostrar sus opiniones ante los demás, se relaciona con el desarrollo ético y la aceptación de las diferencias para vivir relaciones de democracia.

2.2.2. La calidad en el Enfoque Intercultural Bilingüe

En el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se establece que “El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos”⁶. En cuanto a la calidad de la educación, será el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, organismo público autónomo quien evaluará este componente, el desempeño y los resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

La estrategia para asegurar la calidad ha sido la evaluación, pero esta no se ha ajustado necesariamente a las particularidades de la lengua, la escuela o la

⁶ Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

región, ya que se pretenden buenos resultados pero en contextos diversos al modelo urbano que predomina en el sistema educativo.

La evaluación educativa en la actualidad es un tema que permea en las instituciones de Educación Básica, Media Superior y Superior; el papel de Estado Mexicano pasó de ser un proyecto nacionalista para la cohesión social, a un Estado con fuerte influencia neoliberal a partir de las reformas salinistas de finales de los 80's y principios de los 90's, introduciendo un discurso de modernidad que fue configurándose y posicionándose como un elemento para conseguir calidad. Esta se busca con la evaluación de las instituciones, los docentes y alumnos, por tanto, el enfoque de educación intercultural no está exento de incorporar en su discurso el elemento calidad.

Desde la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe ya se planteaba la educación de calidad para las primarias indígenas y ha estado presente en todos los acuerdos dedicados a fortalecer la diversidad étnica y lingüística.

En la Ley General de Educación, se establece que ...“todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con solo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables” (Ley General de Educación, *Párrafo reformado DOF 11-09-2013, Art. 2*), es decir, el acceso a la educación básica es obligatorio y el Estado es responsable de garantizar y prestar los servicios educativos de calidad para que la población pueda cursar la educación básica.

La educación que este imparta, se rige bajo este criterio que se entiende como “la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad” (Ley General de Educación, *Frac. Adicionada, DOF 11-09-2013, Art. 8*). La escuela, en

esa búsqueda, ha generado prácticas educativas propias poniendo los intereses de la institución en busca de la mejora; el sistema educativo avanza a su vez para integrar en ella todos sus ejes formativos y en la base de su educación intercultural bilingüe, sin embargo, para que la educación de calidad sea aplicable en nuestro contexto, es necesario que se genere mayor investigación sobre metodologías de enseñanza y aprendizaje de lenguas indígenas y se materialicen en el trabajo docente, a demás de ampliar estudios sociolingüísticos y fomentar el desarrollo de materiales educativos idóneos al tenor de las diversas comunidades, sobre todo, donde estas sean partícipes.

2.3. Marco Normativo Nacional

2.3.1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

Los principios y derechos que aseguran la protección de la diversidad étnica y lingüística de México se encuentran establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en los artículos 1º, 2º, 3º y 4º, cuando se establece que “Todo individuo tiene derecho a recibir educación” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2014, Art. 3º), y donde también se prohíbe toda discriminación que atente con la dignidad humana, los derechos y libertades de las personas.

La constitución reconoce el derecho de pueblos y comunidades indígenas a “preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2014, Art. 2º, Frac. IV).

Para abatir los rezagos educativos, las autoridades tienen la obligación de “Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la

capacitación productiva y la educación media superior y superior” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2014, Art. 2º, Frac. II).

En el artículo 4º se establece que el Estado promoverá los medios para la difusión y desarrollo de la cultura, atendiendo a la diversidad cultural en todas sus expresiones.

2.3.2. Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas

La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas fue publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de marzo de 2003 y su última reforma el 9 de abril de 2012. Esta ley “tiene por objeto regular el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como la promoción del uso y desarrollo de las lenguas indígenas” (Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2003, Art. 1).

Respecto a los derechos de los hablantes en lenguas indígenas establecidos en el Capítulo II, se establece que “es derecho de todo mexicano comunicarse en la lengua de la que sea hablante, sin restricciones en el ámbito público o privado, en forma oral o escrita, en todas sus actividades sociales, económicas, políticas, culturales, religiosas y cualesquiera otras” (Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2003, Art. 9).

La ley hace énfasis en la necesidad de una educación intercultural bilingüe dirigida a la educación indígena “Las autoridades educativas federales y las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua” (Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2003, Art. 11). En este sentido, se plantea

también supervisar que en la educación pública y privada se fomente o implemente la interculturalidad y "Garantizar que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate" (Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2003, Art. 13, Frac. V, VI).

El Capítulo IV de la presente Ley, se habla sobre la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas como organismo descentralizado de la administración pública federal, sectorizado en la Secretaría de Educación Pública... "cuyo objeto es promover el fortalecimiento, y disfrute de la riqueza cultural de la nación, y asesorar a los tres órdenes de gobierno para articular las políticas públicas necesarias en la materia" (Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2003, Art. 14). Ante la necesidad de una mirada contextualizada de las etnias del país, el Consejo Nacional del INALI, tiene el compromiso de elaborar el catálogo nacional de lenguas indígenas.

2.3.3. Ley General de Educación

En 1993, en la Ley General de Educación se reconoció la importancia de promover la educación en lenguas indígenas pero no existía aún un proyecto que lograra concretar aspectos de relevancia en el currículo educativo. Fue publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio y su última reforma el 20 de mayo de 2014, es una ley que "regula la educación que imparten el Estado - Federación, entidades federativas y municipios-, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios." (Ley General de Educación, 1993, Art. 1).

La educación que imparta el Estado tiene dentro de sus fines "Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y

español” (Ley General de Educación, Art. 7, Fracción IV reformada DOF 13-03-2003). Con el surgimiento de la educación intercultural bilingüe la política educativa pretende asegurar el cumplimiento de este artículo, en tanto que es retomado el español como una segunda lengua.

2.3.4. Acuerdo de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)

La educación intercultural en México, se introduce con un impacto mayor en el discurso educativo con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) en el año 2001, la cual tiene como propósito mejorar la calidad de la educación básica, impulsar dicho programa y asesorar a los docentes del medio indígena; su aplicación en las escuelas indígenas comenzó principalmente en el estado de Oaxaca en el año 2002 y posteriormente se incorporó a otros estados de la república con población indígena.

Por acuerdo del Ejecutivo Federal, el 22 de enero de 2001 se creó la CGEIB de la Secretaría de Educación Pública, considerando que el país reconoce la diversidad étnica, cultural y lingüística donde se habrá que construir la identidad y el rostro plural del Estado-Nación.

Dentro de las atribuciones que tiene la CGEIB se encuentra:

- I. Promover y evaluar la política educativa intercultural bilingüe en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional;*
- II. Promover la participación de las entidades federativas y municipios, así como de los diferentes sectores de la sociedad, pueblos y comunidades indígenas, en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe;*
- III. Diseñar y establecer los mecanismos de supervisión y vigilancia tendientes al aseguramiento de la calidad y pertinencia de la educación que se imparta en el medio indígena;*

IV. Promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe en materia de:

- a) Desarrollo de modelos curriculares que atiendan la diversidad.*
- b) La formación del personal docente, técnico y directivo.*
- c) El desarrollo y difusión de las lenguas indígenas.*
- d) La producción regional de materiales en lenguas indígenas.*
- e) La realización de investigaciones educativas.*

V. Diseñar formas alternativas de gestión escolar con la participación de la comunidad (Acuerdo por el que se establece la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, 2001, Art. 2).

En el documento se destaca la calidad con equidad y pertinencia, elementos por los cuales se crea esta instancia; responder mediante la educación intercultural bilingüe con un “alto nivel de calidad” a las necesidades de la población indígena. Este modelo un tanto eficientista en la educación, promueve el desarrollo curricular que atienda a la diversidad preponderantemente pero con escasa mirada a los procesos educativos y de construcción de cultura de los pueblos indígenas, si bien, para la existencia de un reconocimiento de la diversidad étnica, lingüística y cultural de la Nación, es imprescindible la responsabilidad de la autoridad hacia las formas de vida de los indígenas, este conocimiento y reconocimiento se dará en la medida en que las políticas educativas partan de los actores principales más que en el resultado de la evaluación de una política que no fue realizada y ni pensada desde los sujetos en su contexto.

2.3.5. Creación del Centro Estatal de Lenguas y Culturas Indígenas (CELCI) en Hidalgo

Con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe y con base en los principios de mejora de la calidad de la educación en el medio indígena, se crea en 2002 en el Estado de Hidalgo la Coordinación Estatal de Educación Intercultural Bilingüe (CEEIB) para favorecer las metas educativas, las cuales pretenden atender a la diversidad en nuestro país pluricultural para la

unidad nacional mediante el reconocimiento de la etnia, la cultura y la lengua indígena en las diferentes regiones. Sin embargo, la CEEIB no existía de manera oficial dentro de la estructura orgánica de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Hidalgo, por lo que surgió el proyecto de creación del Centro Estatal de Lenguas y Culturas Indígenas (CELCI), el cual fue presentado al ejecutivo estatal y se concretó en un acuerdo publicado en 2005.

El CELCI tiene como objeto “preservar y promover el conocimiento y desarrollo de las lenguas náhuatl, tepehua y hñähñu, así como de los valores culturales de los grupos étnicos asentados en la Entidad, facilitando el acceso, permanencia y logro a la educación en general y a la educación para la vida y el trabajo” (Acuerdo que crea el Centro Estatal de Lenguas y Culturas Indígenas, 2005, Art. 3). Entre sus atribuciones se encuentra:

I.-Reconocer, proteger y promover la preservación, desarrollo y uso de las lenguas indígenas en el ámbito de su competencia;

II.-Fungir como representante de la Secretaría en materia de lenguas y culturas indígenas, ante los Gobiernos Federal y Municipales, organizaciones privadas, sociales y Organismos Internacionales, así como en foros, convenciones, encuentros y demás reuniones en las que el Secretario solicite su participación;

III.-Presentar propuestas al Secretario en la planeación y programación de las políticas y acciones relacionadas con el progreso de las comunidades que mantienen una lengua y cultura indígena de acuerdo al Plan Estatal de Desarrollo;

IV.-Adoptar e instrumentar las medidas necesarias para promover que los medios de comunicación locales difundan la realidad y la diversidad lingüística y cultural del Estado;

V.-Diseñar estrategias e instrumentos para el desarrollo de las lenguas indígenas, en coordinación con los diferentes órdenes de Gobierno, los pueblos y comunidades Indígenas;

VI.-Promover programas, proyectos y acciones para vigorizar el conocimiento de las culturas y lenguas indígenas;

VII.-Difundir e implementar todas las acciones y proyectos del Centro en cada uno de los Municipios que conforman el Estado, para lograr una mayor participación y presencia en la Entidad;

VIII.-Ampliar el ámbito social de uso de las Lenguas Indígenas y promover el acceso a su conocimiento;

IX.-Estimular la preservación, conocimiento y aprecio de las Lenguas Indígenas en los espacios públicos y los medios de comunicación, de acuerdo a la normatividad en la materia (Acuerdo que crea el Centro Estatal de Lenguas y Culturas Indígenas, 2005, Art. 4).

El CELCI, dentro de sus trabajos promueve encuentros interculturales con estudiantes, imparte cursos y talleres para afianzar, promover y preservar las lenguas indígenas en las comunidades, así como para la actuación de traductores intérpretes en la producción y administración de la justicia.

Para los talleres que imparten a estudiantes de educación básica indígena, se incorpora un procedimiento metodológico: conocimiento de la historia y cosmovisión a partir de ejercicios breves de narración oral, escritura arbitraria de las narraciones, lectura, reflexión e interpretación de los textos narrados, revisión y corrección de textos, identificación de códigos gráficos y de escritura convencional. La poesía, el canto, danza, oratoria, teatro y arte originario, son actividades complementarias de los talleres para el ejercicio de lenguas y comunicación.

Al crearse el CELCI, la CEEIB se convirtió en la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB), la cual asesora actualmente a los docentes por medio de cursos de formación en la materia, en continuidad con la CGEIB.

2.2.6. El Plan de Estudios de Educación Primaria 2011

En la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas se trazan las funciones que corresponden al Estado en sus distintos órdenes de gobierno mediante la creación de instituciones y realización de actividades para alcanzar objetivos generales; mencionando el Plan de estudios plantea “Incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación

y cultura indígena las políticas y las acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas"... (Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2003, Art. 13, Frac. I, IV). Esta inclusión de contenidos en los niveles básico y normal debe ir acompañada de la participación de los pueblos y comunidades indígenas, sin embargo, aún no hay suficiente mediación para que participen activamente en su realización incluso se ha contado históricamente la problemática de un currículo dominante y privilegiado sobre la cultura y lengua locales.

Otra ley que demarca la pauta para garantizar la equidad en los planes y programas de estudio, es la Ley General de Educación, la cual plantea que "La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios" (Ley General de Educación, 1993, Art. 38).

En este marco legal nacional es introducido en el Plan de Estudios 2011 para educación básica; bajo la idea de una educación pertinente e inclusiva donde se promueva el reconocimiento a la pluralidad social, lingüística y cultural.

Para los hablantes de lengua indígena, el español está considerado como una segunda lengua y el inglés se encuentra en proceso de gestión para que llegue a enseñarse en un significativo número de primarias indígenas aunque esta medida carece de bases en el mapa curricular, fundamento o posibilidad, pues los maestros tienen una formación en la que no se incluye la enseñanza del inglés, a demás esta medida no toma en cuenta el contexto local, la condición de los estudiantes o la propuesta de las comunidades; evidentemente, hay una tendencia de desplazamiento competitiva de la lengua materna con la introducción del inglés.

La asignatura de lengua indígena "consiste en incorporar un espacio curricular para que los alumnos estudien, analicen y reflexionen sobre su lengua nativa, a

partir de la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, en los diversos ámbitos de la vida social” (SEP, 2011, p. 65). Los propósitos de esta son legitimar las lenguas indígenas, incluir un programa de educación bilingüe y la diversidad como valor. Sin embargo, se incurrirá a la castellanización como una lengua nacional bajo la idea de diversificar los ámbitos de interacción social y nuevas prácticas sociales del lenguaje.

La enseñanza de lengua indígena se encuentra organizada para el primer ciclo (primer y segundo grado) por 7.5 horas semanales para la lengua materna y 4 horas semanales para el Español como segunda lengua o lengua adicional, 11.5 horas semanales en total para el tiempo sugerido del lenguaje. Para el segundo y tercer ciclos (4° a 6° grado), se establecen 4.5 horas semanales para la asignatura de Lengua Indígena y 4 horas semanales para Español como lengua adicional.

En diversos contextos educativos, estas horas de clase se han ido modificando a los intereses lingüísticos de las comunidades ya que es evidente la transformación de primarias indígenas, donde la pérdida de la lengua es significativa e impera el castellano, por tanto es importante comprender cómo los docentes movilizan los contenidos de interculturalidad y el uso de la lengua para integrarlos a los aprendizajes de los alumnos.

La asignatura de Lengua Indígena forma parte de un modelo intercultural, donde se enaltece que “tiene el mismo valor que el español” (SEP, 2011, p.50), sin embargo, en la práctica no sucede así, se jerarquizan las horas de clase y lengua indígena queda en segundo término, pues se asigna la mayor parte de horas a la enseñanza del español y las demás asignaturas dentro los campos de formación para la educación básica: Lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social y desarrollo personal y para la convivencia; los dos últimos abren la posibilidad de aprendizaje de los contenidos curriculares referidos al tema intercultural.

El campo de exploración y comprensión del mundo natural y social “constituye la base de formación del pensamiento crítico” (SEP, 2011, p.53), mientras que el desarrollo personal y para la convivencia tiene como finalidad que los alumnos ...“aprendan a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos... implica manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal y, desde ésta, construir identidad y conciencia social” (SEP, 2011, p.57). La asignatura que refiere a este último campo formativo es la “Formación Cívica y Ética”, pues favorece que los alumnos “asuman posturas y compromisos éticos vinculados con su desarrollo personal y social, teniendo como marco de referencia los derechos humanos y la cultura política democrática” (SEP, 2011, p. 58).

Los marcos curriculares expresados en el plan de estudios, pretenden incorporar la cultura local y enseñanza lingüística para los trayectos formativos en el bilingüismo y la bi-alfabetización. Refieren a la inclusión de contenidos propios de las culturas indígenas y la diversidad sociolingüística, y se pretende trabajarlos con miembros de sus comunidades y expertos académicos en el campo para vincular los aprendizajes escolares de la sociedad mexicana con los contextos de pueblos originarios. Estos tienen como principios generales la contextualización y diversificación; dentro de la contextualización se plantean saberes locales para desarrollar una identidad indígena y acceder a la interculturalidad. La diversificación por su parte define los...“aprendizajes esperados, y de ellos los imprescindibles, desde los saberes propios de la comunidad local y educativa con un enfoque centrado en el desarrollo de competencias “(SEP, 2011, p. 62).

La inclusión de las competencias a un currículum nacional pretende generar procesos de aprendizaje significativos, conocimientos, actitudes, valores y habilidades, con las tareas a desempeñar en determinadas situaciones. Sin embargo, este modelo ha mostrado ser una propuesta pragmática cuyos orígenes se encuentran en la psicología conductista y en la teoría del capital humano bajo

un interés económico; representa un enfoque utilitarista de la enseñanza donde la formación es empleada como un recurso o capacitación para acciones manuales o de carácter conductual y forma parte de la adaptación de los sujetos en contextos cambiantes e inciertos en que se desarrollan, sin poner mayor énfasis en el contexto sociocultural, lo que contraviene de manera significativa a los propósitos de mirar las características socioculturales particulares de los pueblos indígenas. La evaluación de la educación bajo este modelo se reduce al control de resultados, destacando la realización de productos de trabajo para la obtención de una calificación que conlleva a la clasificación y a la exclusión.

Los contenidos nacionales no contemplan con énfasis las aportaciones de los pueblos originarios en cuanto a la naturaleza y la sociedad; esto ha representado un proyecto de país que no atiende a profundidad la diversidad cultural y lingüística. La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe reconoce que “la educación básica no logra en los alumnos indígenas aprendizajes significativos ni en los contenidos nacionales, ni en los de su lengua y cultura” (SEP, 2014, pág. 32), por tanto es importante explorar los entramados que constituyen esta política educativa y lo establecido en los programas que se sustentan en ella, en este sentido, el plan de estudios 2011 reconoce el principio de diversidad, sin embargo, son escasos los contenidos que se centran en la lengua y la cultura, donde tampoco hay alguno que haga referencia a las diferencias territoriales, étnicas y sus relaciones sociales en México.

2.3.7. Programa Sectorial de Educación 2013-2018

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, fue publicado en el Diario Oficial de la Federación el 20 de mayo de 2013 y establece entre sus metas nacionales “México con Educación de Calidad”, con las estrategias de...“modernizar la infraestructura y el equipamiento de los centros educativos... que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa... (SEP, 2014, pág. 41).

De acuerdo con el PND se formula el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE), donde se marcan como algunos objetivos “asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población... mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa” (PSE, 2013). A partir de estos objetivos se impulsa el Programa Especial de Educación Intercultural.

2.3.8. Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018

Nuestros antecedentes históricos en materia de educación indígena y el marco normativo nacional e internacional consolidado en los últimos veinte años, permiten plantear que la educación intercultural bilingüe está vigente y representa una política educativa actual.

El Programa Especial de Educación Intercultural (PEEI) 2014-2018 llevado a cabo bajo referentes del PND y el PSE surge como una propuesta que oriente hacia la interculturalidad para la construcción del diálogo, la convivencia equitativa y el respeto entre sujetos, tomando en cuenta una *dimensión epistemológica* en relación a la existencia de formas distintas de conocimiento articuladas para complementar saberes y significados del mundo, una *dimensión ética* en cuanto a principios, fines y valores, y una *dimensión lingüística* considerando a la lengua como un vehículo de transmisión cultural esencial en la construcción identitaria para también, consolidar un multilingüismo eficaz, en tanto que se enaltece como en muchas políticas educativas la “mejora de la calidad educativa” pero desde una perspectiva intercultural.

El PEEI establece seis objetivos con sus respectivas estrategias y líneas de acción⁷:

1. *Fortalecer la educación básica con pertinencia cultural y lingüística mediante una mirada intercultural.*
2. *Contribuir al fortalecimiento de la educación media superior y la formación para el trabajo mediante el enfoque intercultural y la pertinencia educativa.*
3. *Fortalecer la educación superior con calidad y pertinencia cultural y lingüística para mejorar la atención de los pueblos indígenas y afrodescendientes.*
4. *Promover que los procesos y las actividades de planeación y evaluación de las políticas educativas sean pertinentes respecto a la pluriculturalidad del país.*
5. *Fomentar la interculturalidad en ámbitos de la educación no formal.*
6. *Que el SEN establezca los mecanismos que aseguren los procesos de revitalización, desarrollo y fortalecimiento lingüístico (SEP, 2014, pág. 11).*

Con base en el objetivo 1, se plantea la estrategia de fortalecer esquemas de formación inicial y continua en educación intercultural e intercultural bilingüe y tiene a bien desarrollar ciertas líneas de acción entre las que destacan: “Impulsar la introducción del enfoque intercultural y bilingüe en los programas de actualización y formación continua... para que docentes cuenten con herramientas curriculares, didácticas y lingüísticas para que puedan atender la diversidad” (SEP, 2014, pág. 48).

En el objetivo 4 de dicho programa se marca la estrategia de incorporar el EIB a las nuevas formas y espacios de atención educativa para personas con discapacidad y capacidades sobresalientes, mediante la necesidad de accionar con programas de inclusión y operar procesos educativos inclusivos que tomen en cuenta su diversidad lingüística. Parte de esta estrategia hace comprender que la educación intercultural es para todos y puede ser pensada desde distintas esferas sociales, donde más que verse como “competencias interculturales”, representa una oportunidad para la construcción de una sociedad democrática y no discriminadora. Bajo este mismo objetivo, se pretende contabilizar a estudiantes

⁷ Ver Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018, Capítulo III. Objetivos, Estrategias y Líneas de Acción.

que hablen una lengua indígena o sean migrantes inscritos en centros educativos de cualquier servicio o nivel, lo que impulsa mirar la reconfiguración de los mapas lingüísticos del país ante el fenómeno migratorio.

Dentro de este programa, existe un apartado de indicadores que miden el cumplimiento de los objetivos, haciendo énfasis en número, mas no en cualificaciones, lo que genera la inquietud de una política de gobierno sin seguimiento; se pretende dar un sustento teórico metodológico a las prácticas educativas de interculturalidad y que sirva como una guía programática para un trabajo transversal en todo el sistema educativo, pone énfasis en el desarrollo de un currículum intercultural que se incorpore a planes y programas de estudio.

Dicha propuesta desde una mirada diagnóstica reconoce la falsa homogeneidad con la que ha operado el sistema educativo nacional durante décadas, la invisibilidad en la información respecto a la población indígena y migrante del Estado Mexicano y el reconocimiento de un trato injusto hacia ella, por tanto, se propugna la necesidad de fomentar la interculturalidad desde ambientes no formales y una educación inclusiva en nivel básico, medio superior y superior; para considerar la revitalización, desarrollo y fortalecimiento de las lenguas nacionales, hubo que reconocer que éstas han sobrevivido en contextos de discriminación estructural que condujeron a su desaparición.

Las medidas para incluir la educación intercultural a ámbitos no formales son poco claras de abordar e insuficientes, pues no abarca las distintas esferas sociales, no anuncia un seguimiento, se reduce a talleres pero no especifica el tema o el espacio de actuación. Por otro lado, son bien entendidas las intenciones de la política educativa en cuanto a implementar modelos educativos innovadores, producir información sociolingüística, promover equidad en la planeación, el presupuesto, los recursos, la infraestructura y equipamiento de los centros escolares en zonas indígenas aunque sin la participación política de las comunidades quedan truncados los propósitos. El criterio llama a esclarecer y a

vislumbrar la injerencias de los pueblos en la elaboración de dichas políticas traducidas en este programa, y en todo curso de las acciones, de lo contrario quedarían en solo pretensiones y un discurso adecuado establecido y a la vez incompleto que no nos proporciona plazos, lugares, agentes o ajustes y evaluación que nos permitan comprender su proceso de consolidación.

Promocionar la diversidad cultural y lingüística es una de las líneas de acción bajo la estrategia de promover el reconocimiento de la diversidad cultural en programas de actividad física y deportes, sin embargo, este hecho ya planteado en diversos programas educativos no ha sido suficiente, hace falta un exhaustivo y preciso estudio de los pueblos indígenas y los mapas de las lenguas diferentes que cohabitan en nuestro país, todo un programa de material audiovisual, bitácoras y tradición oral donde tengan acceso docentes, estudiantes, público nacional y extranjero para el conocimiento y reconocimiento de nuestra pluralidad. Hoy en día no hay un espacio efectivo en los medios de comunicación que apoye la valoración de la diversidad cultural o que promueva el uso de las lenguas indígenas, incluso en algunas instituciones públicas.

La existencia de un programa especial sujeto a disponibilidad de recursos, es una política compensatoria, que se aplica en espacios mínimos que componen el sistema educativo, por tanto, es aún insuficiente para difundir la necesaria valoración y el trato igualitario entre culturas diversas.

2.4. Marco Normativo Internacional

2.4.1. Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre pueblos indígenas y tribales

El día 27 de junio de 1989, se adoptó en la ciudad de Ginebra Suiza, durante la septuagésima sexta reunión de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Fue aprobado por la Cámara de Senadores del H. Congreso de la Unión el 11 de julio de 1990, según el Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el día 3 de agosto del mismo año.

La Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo convocada en Ginebra por el Consejo de Administración de la Oficina Internacional del Trabajo el 7 de junio de 1989 adoptó el Convenio que se aplica a los pueblos tribales... “a los pueblos en países independientes, considerados indígena por el hecho de descender de poblaciones que habitan en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales” (Convenio 169 de la OIT, Art. 1). Los gobiernos al aplicar las disposiciones de este convenio deberán desarrollar con la participación coordinada y sistemática de los pueblos, el respeto a su integridad.

En el apartado referente a la educación, se establece que “Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas” (Convenio 169 de la OIT, Art. 28, Fracción 3); se considera impartir conocimientos generales para la participación en igualdad dentro de su comunidad y en la nacional, sobre todo incluyendo material didáctico que ofrezca una descripción equitativa de las sociedades y culturas.

Deberá recurrirse también a la utilización de medios de comunicación de masas en lenguas indígenas y tomar medidas para la eliminación de prejuicios sociales.

2.4.2. Declaración Universal de Derechos Lingüísticos

Las instituciones y organizaciones no-gubernamentales signatarias de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos reunidas en Barcelona, los días 6 al 9 de junio de 1996, ...“considerando que el universalismo se tiene que basar en una concepción de la diversidad lingüística y cultural que supere a la vez las tendencias homogeneizadoras y las tendencias al aislamiento exclusivista” (Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, 1996, p. 22), declararon que la situación actual se caracteriza por ...“el proceso de mundialización de la economía y en consecuencia, del mercado de la información, la comunicación y la cultura, que afecta los ámbitos de relación y las formas de interacción que garantizan la cohesión interna de la comunidad lingüística” (Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, 1996, p. 22).

Las amenazas globales que ponen en riesgo a las comunidades indígenas hacen que muchas lenguas no puedan sobrevivir si no se tiene en cuenta...“en la perspectiva política, concebir una organización de la diversidad lingüística... hacer plenamente compatible el espacio comunicativo mundial con la participación equitativa de todos los pueblos, de todas las comunidades lingüísticas” (Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, 1996, p. 23).

Esta Declaración se inscribe en el marco de refuerzo de las instituciones y tiene como finalidad “propiciar un marco de organización política de la diversidad lingüística basado en el respeto, la convivencia y el beneficio recíprocos” (Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, 1996, p. 23).

La Declaración entiende como comunidad lingüística “toda sociedad humana que, asentada históricamente en un espacio territorial determinado, reconocido o no, se

autoidentifica como pueblo y ha desarrollado una lengua común como medio de comunicación natural y de cohesión cultural entre sus miembros” (Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, 1996, p. 23). Parte del principio que los derechos lingüísticos son individuales y colectivos en su espacio geográfico y social.

Pertenecen a una comunidad lingüística las colectividades que se encuentran apartadas de la mayoría de su comunidad... “por fronteras políticas o administrativas... asentadas históricamente en un espacio geográfico reducido, rodeado por los miembros de otras comunidades lingüísticas o... compartido con los miembros de otras comunidades lingüísticas de historicidad similar” (Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, 1996, p. 23).

2.4.3. Declaración Universal de la UNESCO sobre diversidad cultural

La Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural es un documento adoptado por la Conferencia General de la UNESCO el 2 de noviembre de 2001 reafirmando los derechos humanos y libertades fundamentales de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y que el respeto de la diversidad de las culturas, la tolerancia, el diálogo y la cooperación son un garante de paz y seguridad internacionales. En ella se manifiesta que la diversidad cultural “constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras” (UNESCO, 2001, Art. 1).

Esta declaración trata sobre la identidad y el pluralismo; se establece una analogía entre la cultura y la naturaleza y considera que la diversidad cultural es una de las fuentes de desarrollo en términos de crecimiento económico y como medio de acceso a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual; los derechos humanos son garantes de la diversidad cultural que es un imperativo ético, pues su defensa es inseparable de la dignidad humana.

2.4.4. Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales

La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su 33ª reunión, celebrada en París del 3 al 21 de octubre de 2005, aprobó el 20 de octubre de 2005 la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales.

Algunos de sus objetivos son: “proteger y promover la diversidad de las expresiones culturales... fomentar el diálogo entre culturas a fin de garantizar intercambios culturales... fomentar la interculturalidad con el fin de desarrollar la interacción cultural, con el espíritu de construir puentes entre pueblos” (UNESCO, 2005, p. 3).

Uno de sus principios rectores es el de igual dignidad y respeto de todas las culturas, el cual plantea que “la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales presuponen el reconocimiento de la igual dignidad de todas las culturas y el respeto de ellas, comprendidas las culturas de las personas pertenecientes a minorías y las de los pueblos autóctonos” (UNESCO, 2005, p. 3).

A efectos de la Convención, se describen algunos referentes conceptuales: la **diversidad cultural** “se refiere 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” (UNESCO, 2005, p. 4). Las **expresiones culturales** son las “resultantes de la creatividad de personas, grupos y sociedades, que poseen un contenido cultural” (UNESCO, 2005, p. 5).

Las **políticas y medidas culturales**, “se refieren a las políticas y medidas relativas a la cultura, ya sean éstas locales, nacionales, regionales o internacionales, que están centradas en la cultura como tal, o cuya finalidad es

ejercer un efecto directo en las expresiones culturales de las personas, grupos o sociedades” (UNESCO, 2005, p. 5). El ámbito de aplicación de acuerdo con la Convención será en las políticas y medidas que adopten las partes en relación con la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales.

Por otro lado, en lo concerniente a la relación entre culturas, la **interculturalidad** “se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (UNESCO, 2005, p. 5). El diálogo y el respeto mutuo, son elementos que van acorde con los propósitos del enfoque intercultural bilingüe.

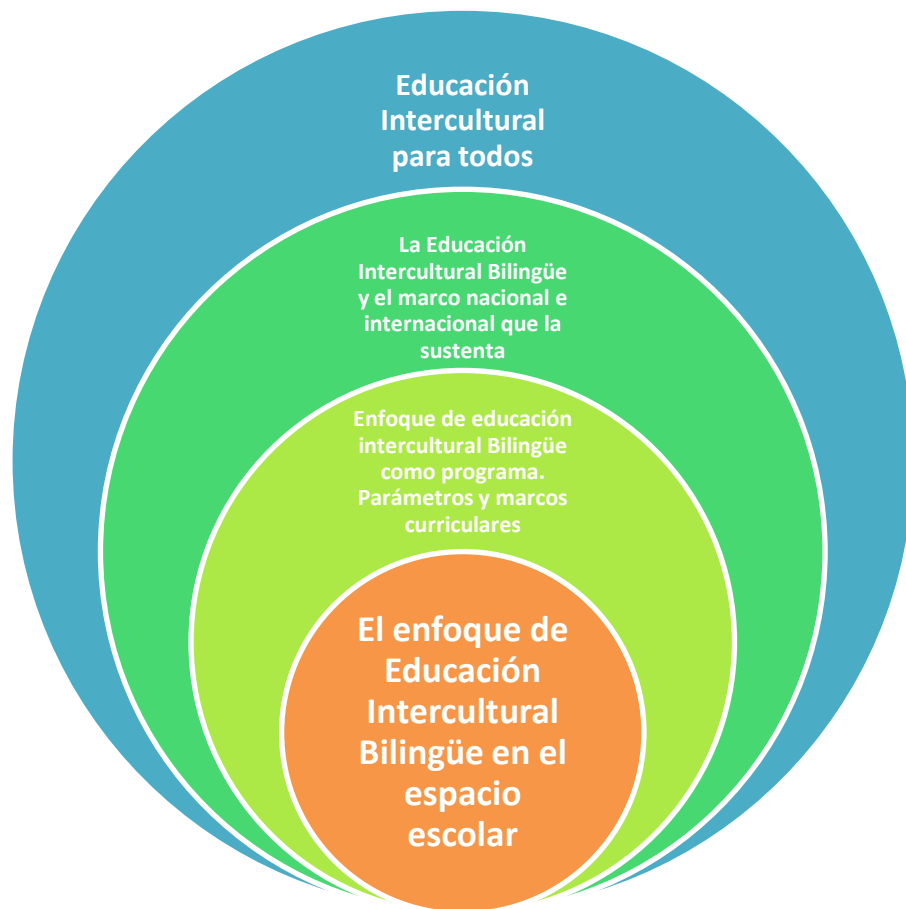
2.5. De la política a la institución educativa

La política educativa influye en los aparatos del Estado, en las leyes, el aparato escolar administrativo y en los recursos materiales; son asuntos de agenda de gobierno. Estas políticas pasan por etapas distintas, momentos que no son lineales, rodeados de la acción de los sujetos, ya que en la arena política confluyen diversos actores (burocracia, agrupaciones sindicales, organismos privados, comunidad social).

Las políticas educativas llegan a las instituciones en cuatro niveles: **discursivo** (discurso oficial, formulación retórica-discursiva), **normativo** (marco reglamentario), **operativo** (medidas concretas para su aplicación, implementación, operación continua) y **cotidiano** (hechos educativos que den sentido a los discursos oficiales y a la normatividad).⁸

El presente trabajo da una mirada a estos niveles de concreción que constituyen un eje rector, pero pone énfasis en lo cotidiano del espacio escolar.

⁸ Marco de análisis retomado de: Silva Montes, César (2007). Evaluación y Burocracia: Medir igual a los diferentes. Revista de Educación Superior Vol. XXXVI (3), No. 143, Julio-Septiembre, pp. 7-24.



El discurso: Se introduce en la política educativa con la creación de la Dirección General de Educación Indígena en 1978, poniendo énfasis en la cultura y lengua locales y con la Creación de la Dirección General de Educación Intercultural y Bilingüe en 2001, bajo la idea de que “la educación intercultural es para todos”, actualmente con la reafirmación de una propuesta que oriente hacia la interculturalidad para la construcción del diálogo, la convivencia equitativa y el respeto entre sujetos, teniendo como meta la calidad educativa.

Marco normativo: Hay un marco normativo nacional en función de los artículos, 1º, 2º 3º y 4º de la constitución política, la ley general de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, la ley general de educación y una serie de acuerdos para la creación de instituciones y el establecimiento de sus funciones. El marco

normativo internacional de la UNESCO y OIT también sustenta la Educación Intercultural Bilingüe.

La operatividad: se manifiesta mediante el enfoque intercultural bilingüe como un programa educativo a las escuelas del medio indígena cuyos propósitos están establecidos y se trabajan con materiales educativos, marcos y parámetros curriculares.

Lo cotidiano: Representa la práctica educativa cotidiana, la manera en que la comunidad se conduce, se apropia e interpreta el enfoque intercultural bilingüe en el espacio escolar.

CAPÍTULO III. EL EJERCICIO DEL ENFOQUE INTERCULTURAL BILINGÜE

A modo de introducción, se puede decir que el ejercicio de la educación intercultural bilingüe, hace referencia a la “práctica educativa” que se desarrolla en el espacio escolar en cuanto a dicho enfoque, la cual...”se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo” (García, Loredo y Carranza, 2008). Ya que se toma en cuenta la organización, cultura y clima escolar, se considera pertinente referirse a este concepto al hablar del ejercicio educativo como una estructura organizativa..., ”es necesario considerar la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula” (García, Loredo y Carranza, 2008).

En el ambiente escolar los docentes emplean más lenguajes de la vida cotidiana que lenguajes especializados; “la práctica educativa se asemeja más a una actividad artesanal que a una práctica científica” (Gimeno, 1997, p.7).

La práctica docente, como conceptualización, pone énfasis en el proceso de enseñanza aprendizaje, se concibe como... “el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (García, Loredo y Carranza, 2008). Ambos conceptos, práctica educativa y práctica docente están contenidos mutuamente.

3.1. Organización escolar

En la comunidad escolar se percibe de una manera significativa el liderazgo y la organización, ya que los docentes asumen un papel de dirección pero se logra una participación social en la toma de decisiones a partir de las necesidades de la escuela.

Parte del liderazgo y organización se ve reflejado no solo en las condiciones de infraestructura material de la escuela o cuando la participación social se hace presente para la mantención de las aulas en cuanto a mobiliario, equipo, iluminación, seguridad y limpieza, sino en el momento en que la comunidad participa en la ejecución de las acciones que han de beneficiarla.

La llamada “Ruta de Mejora”, es una forma de organización que ha adoptado la escuela de manera oficial, la cual tiene como objetivo llevar a cabo actividades planeadas para sus avances mediante un análisis de tareas de seguimiento y evaluación. Se estructura en cuatro prioridades:

- Garantizar la normalidad mínima de operación escolar.⁹
- Mejorar los aprendizajes de los estudiantes en comprensión lectora y matemáticas.
- Abatir el rezago y el abandono escolar.
- Promover una convivencia sana, pacífica y formativa.

La Ruta de Mejora es sin embargo, una manera algo eficientista de llevar a cabo las acciones escolares dado que está orientada a establecer resultados inmediatos en los cuatro puntos que establece. Por otro lado, representa para los docentes una posibilidad de ordenar, sistematizar y revisar sus actividades

⁹ Consultar para más información el ACUERDO número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. Lineamiento sexto, inciso b). En: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014

programadas, aunque la organización de la escuela constantemente ha estado presente incluso desde antes de su establecimiento oficial que le asignó el nombre “Ruta de mejora”. Hay que reconocer también que las acciones de los docentes están mediadas en mucho, por estas imposiciones organizativas a las que han de ajustarse... “los alcances de su acción están mediados por las dificultades o los apoyos del entorno social y cultural, que se combinan de forma predominante en el espacio familiar, así como por las normas de operación y organización de la enseñanza que el aparato escolar les impone” (Fuentes, 2013, p. 21)... En el caso del enfoque intercultural bilingüe, está ausente el tiempo apreciable de la jornada laboral que imprima énfasis en actividades sustanciales que amplíen su organización y miren sobre sus problemáticas y modos de actuación.... “Paradójicamente, muchas de las cosas importantes que los maestros podrían hacer y no hacen, con frecuencia están determinadas por las demandas y peticiones excesivas o banales a las que el mismo sistema escolar los somete” (Fuentes, 2013, p.21). Por ello, los docentes se hallan en la búsqueda de mecanismos que les permitan diferenciar y conciliar la parte administrativa de la creativa y proyectiva en las aulas.

El director junto con los docentes y el personal de apoyo ejercen un liderazgo en sus distintos márgenes de acción: académico, organizativo-administrativo y social para la consecución de logros afines con los valores de la escuela. La rendición de cuentas forma parte de la organización hacia los propósitos educativos y dota de confianza la participación de la comunidad.

El director, que representa la autoridad inmediata, está en contacto constante con los docentes y es emprendedor de proyectos educativos, básicamente construyendo estrategias que lleva a cabo de manera presencial con los alumnos, trabajo que ha formado un lazo profesional con sus compañeros y que se transporta e impacta en la relación docente-padre de familia y docente-alumno, pues favorecen la participación hacia actividades que dan vida al complejo organizativo de la escuela.

En la Escuela Primaria Intercultural y Bilingüe “Leona Vicario”, los docentes, el director y el personal de apoyo se relacionan con respeto y toman decisiones de manera democrática en el Consejo Técnico Escolar, analizando los problemas de aprendizaje del alumnado para ser atendidos.

3.1.2. La participación de los padres de familia y la comunidad

La participación de la comunidad es fundamental para articular el enfoque intercultural, ya que sus principales actores son la familia, alumnos, docentes y directivos, que como agentes de transformación social sienten y viven los procesos educativos de una manera distinta a la plasmada en el discurso oficial. Todos los integrantes son importantes para realizar la tarea educativa, los padres son imprescindibles en esta labor pues ellos participan de manera activa en la organización de las actividades aportando significativamente conocimientos propios de su comunidad. En este sentido, se considera sustancial mirar la dinámica escolar como un espacio comunitario donde se desarrolla la práctica intercultural.

En la Ley General de Educación de acuerdo a las asociaciones de padres de familia se plantea que han de “colaborar para una mejor integración de la comunidad escolar, así como en el mejoramiento de los planteles” (Ley General de Educación, 1993, Art. 67, Frac. II). Los consejos de participación social están integrados por padres de familia, maestros, representantes de su organización sindical y miembros de la comunidad interesados en el desarrollo de la propia escuela. El consejo tiene entre sus atribuciones conocer el calendario escolar, las metas educativas y el avance de las actividades, dar seguimiento de las acciones que realicen los docentes, propiciar la colaboración con los padres, alentar el interés familiar y comunitario por el desempeño de los estudiantes, opinar en asuntos pedagógicos, realizar convocatorias para trabajos específicos de

mejoramiento de las instalaciones escolares, respaldar las labores cotidianas de la escuela y realizar actividades en su beneficio.

La organización de los padres de familia en la escuela, se logra junto con los docentes, quienes con regularidad y seguimiento informan sobre el progreso de los estudiantes, lo que favorece canales abiertos de comunicación y aporta a la valoración docente legitimando su liderazgo. También desarrollan actividades conjuntas que complementan el currículo oficial, por ejemplo: expresiones culturales, festivales, concursos deportivos, convivios, acciones para la prevención y atención de conflictos, actos cívicos y faenas.

Imagen 4. Acto cívico en el que se conmemora el día de la Naciones Unidas. Material requerido para la ilustración de la ceremonia realizado por padres de familia



Uno de los aspectos importantes del enfoque intercultural bilingüe tiene que ver con la relación escuela-comunidad. Las celebraciones de la comunidad de Los Remedios, convocan el ámbito de la convivencia y la vinculación con las tradiciones y las creencias de un pueblo, donde desde luego, la escuela interviene porque esta representa un espacio comunitario y de construcción de cultura que alberga a todos sus integrantes; tiene una representación social significativa, ya

que conforma valores identitarios e interculturales en sus mecanismos de cooperación.

La vinculación familia-escuela es esencial para los procesos educativos; en la Primaria “Leona Vicario”, se vive una colaboración social apremiante en la práctica, no solo en el espacio físico, sino que trasciende a los propósitos que cada integrante tiene; cada expectativa o logro familiar representa un trabajo compartido ya que en su mayoría se manifiesta una corresponsabilidad en los asuntos escolares y en la misma participación, los resultados que la escuela ha dado han sido el auge de estas satisfacciones para los docentes, quienes también aseguran: *“hay una lucha de la sociedad que implementaron los medios... desprestigiaron mucho al maestro, los medios de comunicación hicieron que el maestro perdiera valor, por ello, los padres han perdido un poco de respeto hacia el maestro, realmente los maestros desarrollan una actividad muy compleja al educar”*... Sin embargo, la comunidad escolar comparte una visión mediante actividades que se generan en compromisos y metas para su transformación.

3.2. Cultura y clima escolar

La cultura y clima escolar involucran las normas que los integrantes de la comunidad han establecido para la conducción de la escuela. El papel de la normatividad en la convivencia cotidiana entre los actores y los eventos sociales son un elemento importante que permite fundamentar las relaciones interpersonales en este espacio educativo.

Los valores institucionales que se trabajan principalmente en las relaciones cotidianas y la manera en cómo se lleva a cabo la comunicación y el diálogo, forman parte también de la cultura escolar, así como los papeles que asume cada autoridad educativa; implica la visión y la misión institucional que dirige un proyecto en común. Todos estos elementos en su conjunto, otorgan una mayor comprensión del estado en que se desarrolla la práctica educativa y nos relatan el

ambiente existente que tiene como base en el caso de esta comunidad el respeto.

La escuela es albergadora de la cultura y se expresa abiertamente en la participación social y en conjunto con las costumbres y tradiciones, como lo es la fiesta patronal del 1º de septiembre, en que se venera a la virgen de Los Remedios y se realizan actividades deportivas con el apoyo de la comunidad; ha representado un espacio de estrecha convivencia y unión patrimonial, donde el padre de familia aporta significativamente para su mantenimiento; en años anteriores era cuna de esta fiesta donde se colocaba la pirotecnia y se realizaban eventos culturales.

La historia del reconocimiento social de la escuela se puede ver mediante acciones que han forjado en ella una identidad colectiva con los docentes, alumnos y la comunidad en general, en tanto que se ven presentes dinamismos que acercan la participación como actividades de lectura, bailes regionales tradicionales, competencias de alumnos en educación física y reconocimientos que se han adquirido como la olimpiada del conocimiento entre otros concursos.

3.2.1. Las relaciones interculturales en la escuela

En las relaciones humanas podemos encontrar divergencias, sin embargo, esto no impide la capacidad para generar acuerdos y establecer una convivencia en estas diferencias. En los espacios educativos se generan relaciones interculturales, donde existen situaciones que nos hacen desarrollarnos con lo diferente; esta diversidad es entendida como la “realidad humana y espacio donde se inscriben las distintas culturas..., la identidad de los grupos es la existencia y la expresión de lo específico que da sentido a la diversidad” (SEP, 2006, p.20).

Las relaciones interculturales se configuran en el reconocimiento del Otro, pero distinguiendo lo que nos hace diferentes al Otro. Este es un encuentro que

representa a su vez confrontación y en ocasiones conflicto, pero también nos muestra una posibilidad para el aprendizaje. “El conflicto y las confrontaciones pueden surgir cuando se produce un choque cultural entre dos o más culturas en contexto local” (Tourriñán, 2006, p. 5). Sin embargo permite un dinamismo que transige a la problematización y nos transforma como individuos en lo colectivo, pues se hace permisible el aprendizaje para manejar, enfrentar y resolver conflictos.

La confrontación con los Otros, llama a establecer y denominar las relaciones interculturales como un proceso humano en presencia del contacto cultural. La aculturación forma parte de éste y en la escuela, se ha visto la identificación de la cultura por medio de la lengua indígena, pero también una confrontación que se manifiesta en el aspecto pedagógico, donde se han formado diversas características como:

- Hablantes de hñähñu que se identifican con su lengua.
- Hablantes de hñähñu que no se identifican por estigmas sociales, así como;
- No hablantes de hñähñu.

En este sentido, nos encontramos en un escenario donde se comparten características culturales muy específicas que han entrado en contacto con otras a la cultura indígena hñähñu, ejerciendo márgenes de acción y construcción identitaria donde, por un lado, se identifica la cultura propia pero a la vez se apropia y convive con la cultura ajena. En este punto, hago referencia a los propósitos de educación intercultural, donde se plantea que los sujetos de la educación “Desarrollen la capacidad de comprender la realidad desde perspectivas culturales diversas que faciliten el entendimiento de las prácticas culturales propias y ajenas, de manera crítica y contextualizada” (SEP, 2006, p.30). En un mismo espacio escolar, existe la capacidad de entrar y salir de las oportunidades culturales que esta ofrece.

En una perspectiva que implica una visión crítica de la educación intercultural se considera la construcción social de procesos de negociación y acuerdos entre diferencias culturales y que pueden darse en el plano del respeto, la simetría, convivencia, igualdad y consenso. Por ello, se pretende que al hablar de las relaciones interculturales en el aula y en la escuela, se dé pauta para un análisis de cómo estos elementos que sientan las bases de una educación intercultural, juegan un papel relevante para la formación escolar y el sentido de comunidad en función de reciprocidad, condiciones de igualdad y oportunidad.

La participación y colaboración son algunos de los elementos base, ya que el participar y colaborar activamente forma a la vez un ambiente de confianza, cordialidad y orientación a la tarea conjunta, favoreciendo la comunicación, el reparto equilibrado de tareas y el clima interno. La vía que acerca esta posibilidad de cohesión en el ámbito institucional se trabaja mediante la visión y misión de la escuela, un discurso que aunque emana desde mandatos oficiales de la Ruta de Mejora, establece los objetivos a lograr y define caminos y perspectivas que en conjunto son establecidas por los docentes:

Visión

“La escuela Primaria Indígena “LEONA VICARIO” C.C.T.13DPB06470 tiene el compromiso de ser una institución que forme y eduque a los niños y las niñas de primero a sexto grado de manera integral, con docentes comprometidos, que se actualicen de manera permanente donde exista una infraestructura y mobiliario adecuado, además en donde los alumnos estén en contacto permanente con el avance tecnológico, que son los principales destinatarios de este trabajo, el uso de los materiales bibliográficos, sala de cómputo, aulas, materiales didácticos son medios valiosos para el apoyo sistemático para su aprendizaje; así como la participación de los padres y madres de familia.”

Misión

“La misión de la Escuela Primaria Indígena es brindar un servicio educativo donde sea favorable el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes destrezas y valores de los niños y las niñas, a través de métodos y estrategias que atiendan a sus necesidades e intereses. La escuela asume la responsabilidad y el compromiso de contribuir en la cultura fundamentada en la equidad, respeto y tolerancia, como los valores fundamentales, sociales que aunados a los aprendizajes significativos y funcionales lograr el propósito de tener una mayor calidad en la educación.”

Tomado de la Ruta de Mejora 2014-2015 Escuela Primaria Leona Vicario.

Ambas categorías sugieren la construcción de una escuela inclusiva, en la que por hecho, se recibe a todos los niños y niñas con necesidades especiales de educación que lo solicitan y dentro de su organización se plantean acciones para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.

Imagen 5. Alumnos y maestros desarrollando actividades inclusivas



Los docentes en la comunidad escolar son capaces de dirigir a los grupos toda vez que aseguran la integración de cada uno de los miembros y dan soporte mediante construcciones sociales para el trabajo en equipo. Para la escuela, este hecho es fundamental por la función de llevar a cabo la comunicación, la convivencia y la socialización. La relación docente-alumno-padre de familia, es muy importante dentro del enfoque intercultural ya que este involucramiento genera la construcción de la colectividad y otros valores que el enfoque retoma.

Trabajar de manera conjunta en los aspectos que representan problemáticas educativas y aportar ideas para resolverlas con el apoyo del director, quien lleva a cabo procedimientos de enseñanza aprendizaje con alumnos en rezago educativo y su seguimiento, complementa las actividades pedagógicas y enuncia valores que corresponden al reconocimiento del Otro y la atención a la diversidad de los grupos.

Periódicamente se hace una revisión del reglamento escolar para asegurar que las normas sean justas y en el incumplimiento de ellas, las sanciones tengan un enfoque formativo mediando los conflictos entre los alumnos y considerando a todas las partes involucradas; existe un ambiente colaborativo para resolverlos por la vía pacífica, lo que posibilita a su vez la materialización de los valores institucionales.

Los valores que los docentes utilizan como base en su convivencia, que trabajan y reflexionan en grupo son los siguientes:



Cada docente y el director, aportó para integrar a sus propuestas estos valores en Consejo Técnico, y describieron lo que significa para ellos. Esto representa como los docentes los conciben y asocian a situaciones en la manera de conducirse en su práctica educativa.

La *confianza* representa para ellos algo que se gana al lograr los compromisos establecidos; la *honestidad* involucra la sinceridad y no mentir; la *libertad* es para expresarse, no ser oprimido, opinar, transitar, pensar, decir; el *respeto* es hacia los compañeros y los padres de familia en atención y dedicación; la *colaboración*, se concibe como el apoyo, trabajo en equipo, participar, organizar, proponer.

La *justicia* implica el cumplimiento de normas y su revisión como crecimiento personal. La *responsabilidad*, representa el cumplimiento y compromiso y se proyecta en convivencia con los demás. “La responsabilidad del individuo en relación con los demás... tiene que ver también con la ética personal, con una ética de la alteridad que no puede desarrollarse a partir de la reflexión sobre Uno

mismo sino sobre el Otro y de su totalidad y absoluta libertad y responsabilidad” (Abdallah, 2001, p. 47). Por tanto, se puede decir que la interculturalidad tiene de facto una dimensión ética que conduce nuestras acciones con los Otros.

Es importante destacar que las relaciones entre docentes no son únicamente laborales, pues la convivencia de años en el servicio y en el mismo centro de trabajo, han quedado con gran solidez que se estrechan lazos más personales en su coexistencia; lazos que quedan trastocados y amenazados por la situación laboral a la que actualmente están sujetos. En entrevista por ejemplo, el director de la escuela reconoce cómo a partir del ciclo escolar 2014-2015, hubo una modificación en los apoyos y seguimientos que como grupo de trabajo explícita e implícitamente acordaron y hubo cierto distanciamiento en lo pedagógico por aumento de trabajo administrativo.

3.2.2. Las relaciones interculturales en el aula

En el Consejo Técnico Escolar, los docentes reflexionan sobre las formas de trato hacia a los alumnos y proponen medios para mejorarlas. Una forma de mantener relaciones en acuerdo es involucrar a los alumnos en la elaboración, la aplicación y el seguimiento de las normas. Los maestros intervienen en situaciones de indisciplina, conflicto o violencia para que los alumnos aprendan a considerar consecuencias y realicen acciones de resarcimiento. La relación docente-alumnos es importante para el enfoque intercultural bilingüe ya que representa principios que invitan a mantener relaciones armoniosas en el aula, pues... “Toda disimetría en la relación transforma a unos en actores, a otros en agentes y entraña una relación de poder, real o simbólica, fuente, a su vez, de violencia, potencial o manifiesta. Se trata de actuar con, no sobre los demás” (Abdallah, 2001, p.48). Estas formas de trato se proyectan hacia los padres de familia y su participación dentro del aula así como el diálogo y contacto que mantienen con el docente.

A partir de problemáticas de interés para el padre de familia y el docente que involucra al alumno y su desempeño, se dialoga sobre las posibilidades de mejorar los aprendizajes del alumno, así como los logros obtenidos en su proceso educativo. Es necesario el diálogo bidireccional para la manifestación de los intereses de ambas partes; en este ejercicio, se localizan los puntos en que convergen las ideas, se puntualiza y reflexiona sobre aspectos que hay que mejorar.

3.3. La formación de los docentes para la Educación Intercultural Bilingüe

La formación de los docentes constituye la base para un adecuado ejercicio profesional de la educación intercultural bilingüe, sin embargo, existen limitaciones que lo condicionan, por una lado, los docentes hablantes de lenguas indígenas en el país son una cantidad minoritaria, por otra parte, algunos maestros con más de treinta y cinco años de servicio siguen un modelo tradicional de enseñanza; con un esquema así y con la introducción de recientes planes de estudio se han insertado conceptos como “diversidad”, “inclusión” e “interculturalidad”, significados que a los docentes les es aún difícil definir.

En el caso de la comunidad escolar de estudio, todos los maestros hablan el hñähñu, y para resolver su profesionalización en este enfoque, se creó el curso de parámetros curriculares, de este modo reciben algún apoyo a su formación; también asisten a cursos interestatales de normalización de la escritura en lengua indígena, donde conocen las normas ortográficas de su escritura, así como sus acuerdos nacionales.

En relación al fortalecimiento de la práctica docente en la educación intercultural bilingüe y como parte de los procesos de formación continua, los docentes tienen concluidos y acreditados los cursos de: “Los parámetros curriculares de la asignatura lengua indígena”, “Los parámetros curriculares de la asignatura lengua indígena II. Alfabetización inicial con base en el enfoque de prácticas sociales del lenguaje” y “Los parámetros curriculares de la asignatura lengua indígena III.

Intervención docente en las prácticas de lectura y escritura en la alfabetización inicial”.

Esta capacitación que han recibido sobre el bilingüismo estaba mediada por la participación y el interés de la acreditación de otros cursos de carrera magisterial y el puntaje obtenido en ENLACE que condicionaba su sueldo, este hecho hace que los docentes en otros periodos, ya no le den la importancia a los cursos que obedezcan al enfoque intercultural bilingüe, pues asignaturas como español y matemáticas son más importantes para conseguir la calificación deseada y favorecer su condición laboral. Aunque frecuentemente...”en los programas de formación del profesorado se asume que si los profesores participan en cursos de capacitación su práctica educativa resultará beneficiada; sin embargo, los nuevos contenidos pudieran no ser asimilados al resto de su conocimiento implícito y por lo tanto su práctica continuaría inalterada” (Gómez, 2008, p.30). Por ello, es necesario que el docente trabaje sus creencias, experiencias e ideas para asimilar conceptos y conocimientos nuevos.

La Dirección General de Educación Intercultural en Hidalgo, también proporciona cursos de capacitación a los profesores sobre el enfoque intercultural cuyo objetivo principal es crear un espacio donde a partir del análisis y la reflexión se sensibilicen y que desde sus ámbitos de acción promuevan estrategias orientadas a reconocer la diversidad desde el enfoque de la interculturalidad, para ello, se les facilita material educativo así como herramientas metodológicas para su práctica.

Sin embargo, el uso de materiales educativos que no toman el seguimiento mediante un curso o un llamado para el análisis de estos o sin oportunidad para compartir en experiencia con otros docentes, vagamente es aceptado o incluido dentro de la planeación.

En esencia, los docentes manifestaron que los cursos, diplomados o talleres, los apoyan en su práctica educativa para mejorarla y aplicar esos conocimientos con los alumnos en las aulas mediante estrategias de enseñanza, y que son funcionales en tanto se explican lineamientos, marcos jurídicos y acuerdos que

contienen los planes y programas de estudio. Al respecto, el docente de primer grado plantea: *“Me ayuda a reforzar los conocimientos básicos que sugiere el nuevo modelo educativo, cuya finalidad es elevar la calidad de la educación, como un gran reto de los tiempos actuales”*.

Sin embargo, los docentes reconocen que no se actualizan en varios aspectos de la enseñanza en general y que requieren que sea una actualización permanente que les permita desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje con mayor éxito, sobre todo en el uso de las nuevas tecnologías.

Es imperativo que en las nuevas generaciones de profesores, el enfoque intercultural bilingüe esté asociado a su formación para su comprensión a priori y puedan trabajar en contextos de diversidad cultural, actualmente parece que la cuestión indígena se queda en licenciatura en educación indígena, como si fuesen dos mundos pedagógicos diferentes, a pesar de la evidencia y la necesidad de atender el fenómeno migratorio que reconfigura los mapas lingüísticos del país y las diferentes manifestaciones de diversidad.

3.3.1. Las percepciones de los docentes sobre el enfoque Intercultural Bilingüe

Las percepciones de los docentes con más de treinta años de servicio sobre los cambios que consideran que ha habido desde los inicios de su trabajo al tiempo actual, coinciden en que hoy en día se da una mayor importancia a la enseñanza de la lengua, donde se pretende también su rescate, pero al principio, plantea el director de la escuela, se daba a los maestros la instrucción de hablar el español; cuando él inició a trabajar casi toda la comunidad era monolingüe, pero se introdujo el castellano de una manera muy violenta, en donde se les prohibía hablar el hñähñu. Al respecto, plantea: *...“como en el 82, 83, tuvimos muchos cursos y nos los dieron los etnolingüistas, los que investigaron la lengua, entonces nosotros si tenemos las bases, si tenemos los conocimientos, la información de cómo surgió la lengua indígena, cuál es el alfabeto, que letra se utilizan, cuáles*

son los sonidos de las vocales, cuantas consonantes, todos los préstamos que hay del español a la lengua indígena, nosotros tenemos todo esto. Nosotros entramos en los 70's, pero de los 60's - 70's, era exterminar la lengua con la castellanización, a mí me tocó pero como niño porque llegó un maestro de preescolar, de preparatorio se llamaba, como en el 66 y llegó a castellanizarnos, inclusive el programa se llamaba castellanización, enseñar a hablar español; el patrimonio indígena y la SEP repartieron unos radios y pasaban los programas de castellanización, por eso 60's - 70's se olvidó la lengua y se le dio prioridad al español, en los 80's tiende a desaparecer educación indígena, los de arriba lo pensaban adherirlo a sistemas generales, pero entonces se empieza a defender y dar prioridad a la lengua indígena... por eso es que nosotros si fuimos fortalecidos con todos los elementos de la lengua... pero de hace seis años para acá ha habido totalmente desinterés”...

Otro maestro, vivió de una manera muy diferente los inicios de la docencia, pues asegura que no hablaba el español, lo que complicaba la enseñanza pues él también tendría que adaptarse a las situaciones de castellanización.

Siguiendo esta línea y en cuanto a la confrontación de la diferencia en la política educativa para el medio indígena empleada cuando los maestros se integraron a la docencia y en el tiempo actual, una maestra comenta al respecto: *...”se puede notar a estas alturas, en esta actualidad una contradicción porque en aquel entonces tendían los maestros a erradicar más la lengua, aunque al haber programas, libros, se supone que era para llevarlos en forma paralela, pero se concebía como que el hñähñu no te ayuda, mejor vete al español y continúa, así vas a ser mejor, y yo lo digo por experiencia propia, porque por ejemplo yo me crié con mis abuelos paternos, entonces ellos hablaban muy bien el hñähñu pero nunca nos lo permitieron hablar porque mi abuelo que tenía un poco más de visión de las cosas decía: no deben hablar hñähñu, no porque sea una vergüenza sino porque les va a afectar con el tiempo y se van a reír de ustedes y no les van a dar trabajo. Ese era el problema principal que ellos notaban en su forma de ver... en lo*

personal yo nunca consideré que la lengua hñähñu fuera un obstáculo o una vergüenza, pero la gente en lo general si lo pensaban así, una discriminación muy notoria... había maestros que llegaban hablando el hñähñu para la enseñanza y las personas se burlaban de ellos...

En relación a este argumento, otro maestro cuenta su experiencia desde que comenzó a trabajar: *...“en ese tiempo, los niños de antes hablaban muy bien su lengua materna que es el hñähñu, en los años 70’s ...me he dado cuenta que hoy en día ya los niños hablan muy poquito ya casi nadie quieren hablar la lengua indígena porque los mismos padres ya la dejaron de hablar, ahora los niños están castellanizados, por ejemplo en mi grupo aquí en primer grado no veo que hablen; su lengua materna es el español, y anteriormente su lengua materna era el otomí, entonces ahora es más difícil la manera de aprender, a mí se me dificulta un poquito cómo enseño a leer y escribir el hñähñu a los más pequeños porque ellos ya no hablan esa lengua”...*

En cuanto a la percepción de diferenciación de modelos educativos para el medio indígena, el docente de quinto grado plantea desde su experiencia, que en el enfoque de educación intercultural bilingüe únicamente se diferencia en la mayor importancia que se le da la cultura, y a su vez involucra múltiples factores como la lengua, la forma de pensar, las tradiciones que tiene el pueblo, como la forma de vestirse, lo que comen y sus actividades *...“en el modelo intercultural bilingüe interactúan niños de diferentes culturas, en este caso en Remedios no varía tanto la cultura porque pertenecen al mismo medio y cuando hablan de algo hablan de lo mismo, conocen de lo mismo, si hablan de la cosecha, todo el mundo lo hace, si hablan de la posada, todo el mundo asiste, entonces en cuestión de cultura no hay mucha variedad, pero donde sí varía un poco es en la lengua porque hay niños que sí me entienden la lengua y hay otros que escuchan pero no entienden ni un diez por ciento”...*

Respecto a las expectativas del enfoque intercultural bilingüe, el docente de primer grado manifestó: *...”para mi francamente, es que hubiera una manera de cómo hacer que la lengua indígena no se perdiera, pero desde allá arriba, por decir, que el sistema de educación indígena capacitara a maestros especialmente para esto y que ellos contribuyeran también con la educación de los alumnos para mejorar; que los propósitos de la educación intercultural bilingüe se cristalizaran, pero yo creo que todos los maestros estamos divagando”... “no tenemos un método, un procedimiento”...*

Para los docentes, la educación intercultural bilingüe constituye una acción pedagógica, donde los alumnos adquieren los conocimientos en su cultura hñähñu y la cultura nacional, con la aceptación de sus orígenes inculcándoles sobre el medio ambiente y el ecosistema. Además representa la idea de una unidad escolar.

Lo que consideran que aporta la escuela con un enfoque intercultural bilingüe para la mejora de la comunidad es el fortalecimiento de la identidad como sujetos que pertenecen a una etnia, hacer posible la convivencia, el rescate de la lengua hñähñu, fomentar valores así como herramientas para la comunicación entre familia de generación en generación y contribuir fundamentalmente a una educación integral de los niños y las niñas y la preservación de sus raíces.

3.4. El trabajo del docente en el aula

La práctica educativa tiene la función de actuar hacia las metas formativas e involucra una didáctica en cuanto a las formas de enseñanza; en este sentido, en la educación intercultural y bilingüe el docente promueve diversas dinámicas en los procesos de socialización y convivencia bajo ambientes de aprendizaje mayoritariamente inclusivos y de confianza para afianzar la pertenencia a una comunidad; da oportunidad de establecer un diálogo horizontal donde el alumno

cuenta situaciones de su vida y esto favorece el aprendizaje en contenidos interculturales.

Los profesores trabajan y practican la lengua y la cultura de la comunidad consecuentemente, cada uno integrando sus propios saberes y significados a su práctica docente. “Construir significados... involucra... la historia de vida del sujeto frente a sus experiencias con los conceptos a significar; los procesos de socialización donde se intercambian dichos significados en diferentes contextos y temporalidades y los procesos de pensamiento donde se incluyen los procesos del pensamiento reflexivos” (Como se cita en Reyes y Fortoul, 2009, p.5)

Los maestros emplean elementos específicos de la cultura hñähñu a las situaciones de aprendizaje cotidianas, y en la medida de su organización y planeación de clase, trabajan la lengua con los niños, incorporándola al currículo como parte del enfoque intercultural bilingüe.

3.4.1. La interculturalidad en el currículo

A través del análisis de las políticas educativas para el medio indígena en México, se ha podido ver que estas han sido compensatorias, implantadas en un modelo curricular nacional que en parte ha tenido como consecuencia un proceso de pérdida y modificación cultural invasiva y violenta que ha negado las particularidades de los pueblos indígenas. El enfoque intercultural bilingüe, no se ve proyectado adecuadamente o con la importancia que se requiere dentro del currículo nacional; su implementación es casi dispersa y no sigue una metodología o un seguimiento.

Los programas de estudio ordenan los contenidos para dirigir el trabajo docente. Los contenidos referentes a la interculturalidad que aparecen en el programa de estudio perteneciente al mapa curricular de educación básica, tienen cierta relación con los pueblos indígenas, con sus conocimientos y aportes, aunque con

poco fomento y desarrollo, ya que si bien, contiene cierta ideología humanista y posee sugerencias para configurar característicamente el tejido social hacia su construcción general bajo ciertas normas de convivencia, es evidente que nacionalmente este tiene aún una prominencia social mayoritaria, con cierto carácter monocultural que se ve reflejado aún más en los libros de texto.

En el Plan de Estudios 2011 para la educación básica, se establecen una serie de competencias para la vida con el fin de movilizar los saberes en situaciones de la vida cotidiana: competencias para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad. En la práctica cotidiana, son los docentes quienes fomentan el proceso de competencias para la convivencia a la hora de tratar el tema intercultural, ya que el desarrollo de estas implica: “empatía, relacionarse armónicamente con los otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística” (SEP, 2011, p. 42). Las competencias para la vida en sociedad requieren “actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos... combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo” (SEP, 2011, p. 43).

La enseñanza de contenidos con un enfoque intercultural queda a cargo de los docentes quienes movilizan los distintos temas y en sus márgenes de acción toman en cuenta las necesidades y diferencias individuales de los alumnos para las actividades de aprendizaje, ya que esto forma parte del respeto a los derechos humanos y el reconocimiento de la diversidad social; abren espacios para el debate, el diálogo y la discusión sobre elementos establecidos en el programa de estudio o situaciones de su interés, y dedican tiempo de clase para que ellos reflexionen y tomen decisiones para evitar situaciones de maltrato entre compañeros, acentuando la importancia de relacionarse armónicamente con los Otros. Esto es de gran relevancia pues el currículum “se configura como un punto

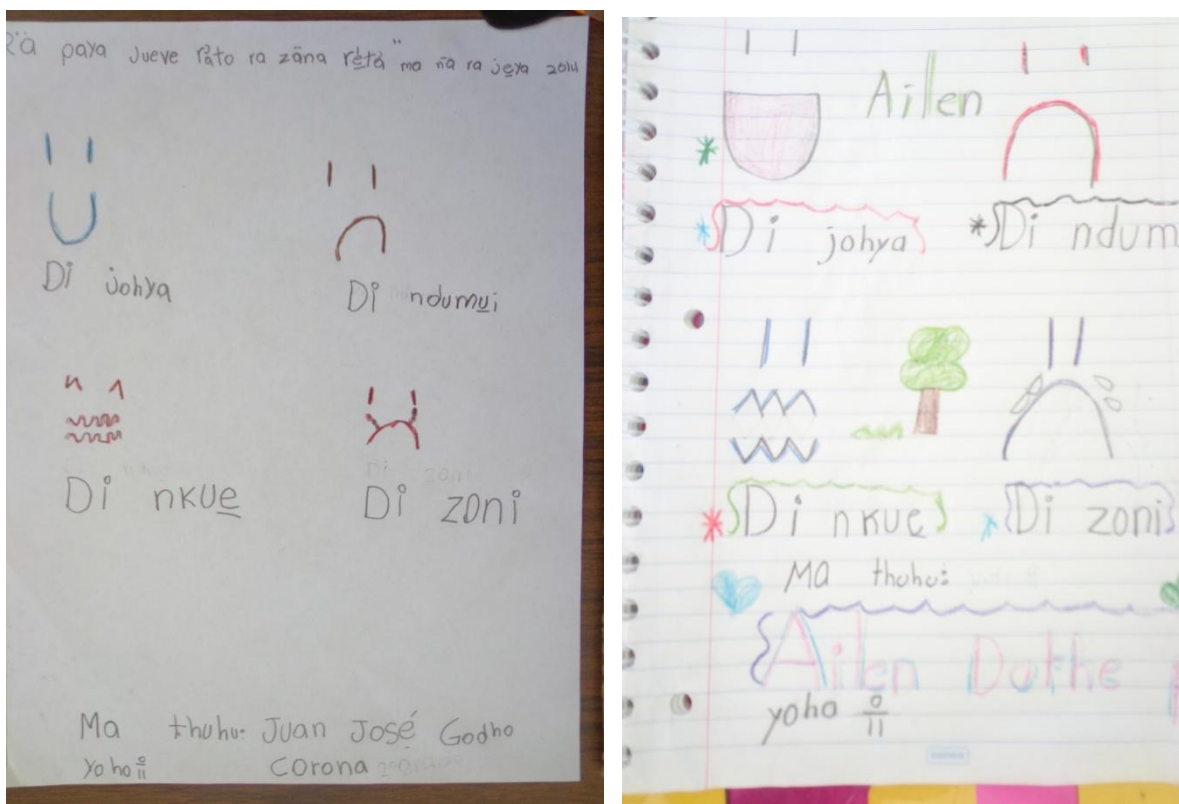
de encuentro intercultural, común para todas las personas y donde todas las voces confluyen y participan en su construcción desde su diversidad experiencial y cultural” (Barrios y Vila, 2007, p. 109).

Los contenidos que los maestros han consentido dentro del currículo referente a la interculturalidad se ubican principalmente en el enfoque formativo “Desarrollo personal y para la convivencia”, que corresponde principalmente a la asignatura de Formación Cívica y Ética, y se traducen en un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores:

- Comunicación
- Conocimientos de la comunidad y su entorno
- Intercambio
- Inclusión
- Confianza
- Reconocimiento del Otro
- Autoestima
- Diálogo
- Historias de vida
- No discriminación
- Igualdad
- Respeto
- Trabajo colaborativo

Los maestros han asociado estos contenidos que implican trabajar la interculturalidad con otras asignaturas, al respecto de su vinculación con Formación Cívica y Ética, la maestra de tercer grado comenta:... *“se relaciona mucho con formación cívica porque por ejemplo hay contenidos que nos hacen mención que el trato debe ser equitativo, apoyarnos unos y Otros, respetar las etnias, aunque no sean las de nosotros”...*

Imagen 6. Vinculación de hñähñu con Formación Cívica y Ética



Ante la necesidad de cubrir ciertos bloques de contenidos, los docentes utilizan la vinculación curricular para trabajar también el bilingüismo, pero reconocen que hay dificultades para apoyarse con algunos materiales educativos, debido a la caracterización de su grupo; al respecto el docente de quinto grado plantea:...

"materiales incluso hay pocos, yo el único material que estoy usando en esta ocasión es parámetros curriculares de la lengua entonces este material tiene prácticamente algunas sugerencias que habría que trabajar y parte del supuesto de que todos los niños son bilingües, y no es así... retomo algunas actividades de aquí y las demás las voy centrando por ejemplo a su práctica cotidiana, como es el campo, lo que hacen en el campo, lo que hay, las plantas y animales; se facilita cuando veo por ejemplo ciencias naturales, vemos la biodiversidad, entonces empezamos a nombrarlos en español y lo que sepan en hñähñu, entonces hasta

ahí lo estamos aprovechando, en sí decir que sea la escuela un modelo cien por ciento bilingüe, es difícil en esta región”...

Imagen 7. Vinculación del hñähñu con Exploración de la naturaleza y la sociedad. “El plato del buen comer en hñähñu”



La vinculación curricular es muy importante para el aprendizaje, pues es donde se le puede dar mayor impulso a este enfoque, sin embargo, para que el ejercicio de la educación intercultural bilingüe impacte de manera considerable, este debe ocupar un espacio sustancial en el currículo, con contenidos hacia la resolución de conflictos, la convivencia y el diálogo entre culturas. Esta idea la reafirman los docentes que ya trabajan éstos mediante actividades con una perspectiva en valores de la cultura, que se traducen en las interacciones entre alumnos; por ejemplo, en el caso de la asignatura de matemáticas, se resaltan características culturales de la vida cotidiana asociándolas con problemas aritméticos, elementos simbólicos y material concreto que aporta a la interacción de los alumnos.

Imagen 8. Vinculación del hñähñu con las matemáticas



Lo que engrandece el enfoque intercultural bilingüe, es en parte el sentido de utopía que representa el generar en la escuela un espacio de construcción cultural, de conocimiento, de encuentro con el Otro en ambientes de respeto mediante el diálogo para enriquecer los fines educativos e introducir en la sociedad los elementos de justicia, ciudadanía y cohesión. Para ello, los docentes se hallan en la búsqueda de contenidos que lo favorezcan.

3.4.2. Materiales educativos

La Ley General de Educación establece que las autoridades educativas en el ámbito de sus respectivas competencias... “proporcionarán materiales educativos en las lenguas indígenas que correspondan en las escuelas en donde asista

mayoritariamente población indígena” (Ley General de Educación, Frac. Adicionada, *DOF 02-07-2010, Art. 33*). Propugna por una educación pertinente y de calidad; la pertinencia radica en la idoneidad de los materiales y contenidos educativos, los cuales se mencionan a modo de parámetros curriculares dentro del Plan de Estudios 2011, teniendo como intención dar un auge en propuestas educativas locales y regionales en relación a las particularidades de la lengua y la cultura. Sin embargo, algunos profesores cuestionan la adecuación de los materiales y contenidos, y plantean la necesidad de una metodología que les apoye en su práctica docente:

...”Yo veo que los libros que nos llegan aquí no están muy adecuados para los niños de primer año, hace poco contesté un cuestionario y ahí hicimos una observación: que hace falta la edición de libros para primero, segundo y así sucesivamente, porque al no ser así siempre la educación intercultural que hoy en día se está implementando va a divagar mucho porque ni los libros están muy adecuados al grado ni los maestros tenemos de donde guiarnos, no sé, algunos pasos técnicos, algo así para empezar a iniciar con la lectura desde primer año, es el problema que estoy enfrentando ahorita, a mi manera lo hago, pero no hay un método o un procedimiento”... (Entrevista con el docente de primer grado).

La importancia que los docentes le dan a la existencia de orientaciones pedagógicas es innegable;...”las mayores deficiencias se encuentran en las orientaciones pedagógicas, los maestros cuentan con escasos lineamientos para desarrollar una educación bilingüe” (De Gortari y Briseño, 2003, p. 188). Adecuar los materiales educativos para ocuparlos como una guía es ya una tarea constante, y en esta adecuación se requiere de tiempo, pero sobre todo apoyos internos y externos en los cuales se cree una estrategia sólida para afrontar los retos de la práctica cotidiana en su contexto.

Imagen 9. Materiales educativos utilizados en quinto grado, “La Educación Intercultural Bilingüe. Cuaderno de Trabajo para las Niñas y los Niños de Educación Primaria Indígena”, “Parámetros Curriculares” (para los docentes), “Libro de literatura en lengua hñahñu. Hidalgo” y “Diccionario Otomí del Valle del Mezquital”



Los parámetros curriculares forman parte de los materiales de apoyo para el docente del medio indígena, estos son creados por la Dirección General de Educación Indígena, y son traducidos por los docentes a su práctica cotidiana de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes. En el aula se vinculan los contenidos curriculares con los libros de texto de la asignatura lengua indígena que si bien carecen de un manejo exacto de la lengua local, sí retoman elementos identitarios y características culturales muy específicas que han perdurado en la cultura hñahñu; estos materiales educativos proporcionan un apoyo al docente para la diversificación de actividades relacionadas con la literatura, la música y las disciplinas del plan curricular, y facilitan al niño no hablante de la lengua, una

posibilidad para su aprendizaje. Sin embargo, estos materiales llegan a destiempo lo que dificulta la introducción de sus ejercicios y actividades a las planeaciones de los docentes, pues priorizan sobre las asignaturas de español y matemáticas. “La Secretaría de Educación Pública suministra a las escuelas bilingües los libros de texto gratuito en español y en sus respectivas lenguas; no obstante, no todos los niños, maestros o escuelas cuentan con todo el material. Los libros nacionales son distribuidos con mayor puntualidad que los libros en lengua indígena” (De Gortari y Briseño, 2003, p. 189). Aunado a la llegada de los libros de texto en lengua indígena de educación primaria que fue a destiempo, se proporcionó también una guía general para el docente con el nombre “Proyecto a favor de la convivencia escolar”, y para los alumnos “Kipatla. Cuentos para tratarnos igual”, con sugerencias que se fundamentan en la erradicación del acoso escolar.

Dentro de los materiales con los que cuenta la biblioteca escolar se halla “La educación primaria intercultural bilingüe. Orientaciones y sugerencias para la práctica docente”, así como diversos textos para los niños sobre las lenguas indígenas de todo el país, realizados por la DGEI.

Imagen 10. Textos en diversas lenguas indígenas, por DGEI, en la biblioteca escolar



En la biblioteca escolar se pueden encontrar diversos textos interesantes que dan cuenta de la diversidad y riqueza cultural de México, en ella, los niños y niñas pueden conocer cotidianamente sobre otras culturas que se asientan en el país. Dentro de esta se albergan también algunos materiales de apoyo a los docentes sobre el Enfoque de Educación Intercultural.

Otro de los recursos didácticos para la educación intercultural bilingüe fue la serie de videos “Ventana a mi comunidad”, una propuesta educativa transversal de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública, la cual tiene como propósito ser un material de apoyo a la educación intercultural. La estrategia consta de una serie de videos que son protagonizados por niños y niñas que cuentan cómo es su vida cotidiana en su entorno: sus fiestas, sus leyendas, su escuela, su gastronomía, su cultura. Cada uno de los videos maneja una identidad cultural particular; choles, mazahuas, lacandones, mixes, triquis, zapotecos, tarahumaras, zoques, tzotziles, mazatecos, etc., en este sentido, los docentes pueden ver con sus alumnos estas cápsulas y profundizar en el conocimiento y reconocimiento de las culturas, desarrollar valores, aprecio a la diversidad y promover la democracia; tiene en esencia los propósitos de generar un diálogo intercultural entre diversas comunidades (objetivos interculturales).

Uno de los proyectos que anteriormente se trabajó en la escuela, aunado a los esfuerzos de los docentes y que han sido interesantes para los alumnos fue “UANTAKUA”, que significa “palabra” en purépecha. Es una plataforma interactiva multimedia en la que docentes y estudiantes pueden leer, escribir, conocer y valorar su lengua materna y otras culturas originarias. Cuenta con versiones en Español, Purépecha y Hñähñu y es realizado con la colaboración de distintas instituciones (UAM, CIESAS, ILCE), actualmente con el INALI, el INAOE, con la Jefatura del sector 2 de Cherán, la Dirección de Educación Indígena de Michoacán, el CELCI de Hidalgo, la Subsecretaría de Educación Básica de la SEV

y docentes de la región totonaca de Papantla. Esto da cuenta de que han existido esfuerzos del gobierno por enriquecer de alguna forma el enfoque intercultural bilingüe, sin embargo, el material de apoyo para la enseñanza de la lengua indígena no es suficiente y no ha resultado ser rentable para las editoriales, pues no se requiere de un tiraje mayor como otros textos educativos, lo que pone en desventaja los materiales con que pudieran contar los pueblos originarios.

Para resignificar y rehabilitar las lenguas indígenas, la educación necesita de materiales especializados, textos y metodologías didácticas interculturales que aseguren la pertinencia educativa en los pueblos originarios, ello implica trabajar en los materiales educativos y que oportunamente lleguen a todas las comunidades.

Imagen 11. Diciembre, Ciclo escolar 2014-2015. Niña hojeando su libro por primera vez “La Educación Intercultural Bilingüe. Cuaderno de Trabajo para las Niñas y los Niños de Educación Primaria Indígena. Tercer y cuarto grado”



De acuerdo con el Catálogo de lenguas indígenas nacionales del INALI, en nuestro país existen 68 lenguas indígenas y 365 variantes lingüísticas,¹⁰ de las cuales 64 están en peligro de extinción, hecho que resalta la importancia de fortalecer la pertinencia lingüística en la educación.

3.4.3. Planeación didáctica

La planeación didáctica constituye un elemento fundamental para la práctica docente; posibilita la pertinencia de los contenidos y los procesos de aprendizaje de los alumnos, implica el qué, cómo y cuándo de la acción pedagógica.

En el Consejo Técnico Escolar, los docentes revisan sus prácticas de enseñanza para identificar aspectos a mejorar y generan estrategias para lograr una planeación en función de actividades en el aula que promuevan la colaboración entre el alumnado para que aprendan a organizarse y a participar en tareas de grupo.

La convivencia en la escuela, hace referencia a la cuarta prioridad de la ruta de mejora escolar: promover una convivencia sana, pacífica y formativa; para ello, los docentes desarrollaron una planeación en la que incluían actividades recreativas y de trabajo en equipo como implementación de juegos y el deporte. Mediante estas acciones pretenden ofrecer y promover un trato respetuoso dentro de la comunidad escolar y que los alumnos conozcan las normas de esa coexistencia dentro del aula.

¹⁰ Para consulta, ver Catálogo nacional de lenguas indígenas, en <http://www.inali.gob.mx/clin-inali/>

Cuadro 1. Evaluación por los docentes, de su práctica educativa con base en la planeación del mes de octubre y noviembre 2014

ACCIONES	RESPONSABLES	RESULTADOS	EVIDENCIAS	FACTORES QUE FAVORECIERON O DIFICULTARON SU IMPLEMENTACIÓN
Se trabaja con un taller de lectura de 1° a 6° con el programa de apoyo de "Bat'si ri Xudi"	Promotora de lectura	Los alumnos presentan un mayor interés en la lectura	Libros, revistas y periódicos	Favorecieron su implementación el interés y participación de los alumnos
Se continua trabajando con la lectura y escritura de la lengua indígena	Todos los maestros	Se empiezan a notar avances en lectura y escritura	Producción de textos en los cuadernos de los estudiantes y antología de palabras	Favoreció la implementación la responsabilidad de los alumnos
La comisión de Educación artística coordina la actividad del canto con los alumnos y se planea participar en el concurso de coros tradicionales	Comisionado y maestros	Se observan resultados importantes en la participación	Fotografías y videos	Existe responsabilidad e interés para la ejecución de la actividad
Se trabaja de manera individualizada con los alumnos que presentan rezago educativo	Maestros	Hay avances significativos	Fotografías y cuaderno de los alumnos	Favoreció su implementación la responsabilidad y concientización de los padres de familia
Elaborar por cada alumno, un texto en Hñähñu, puede ser leyenda, cuento, canto, poesía etc.	Maestro de cada grado	Conocimiento de la lengua y la cultura	Material impreso e investigación con familiares	Favoreció para su implementación el apoyo de los padres de familia

El docente integra los parámetros curriculares a la planeación y se traducen en una secuencia didáctica que incluye las actividades cotidianas en el aula. Los elementos que el docente incluye dentro de ésta semanalmente y lleva a cabo dentro del aula son: competencias a desarrollar, productos de trabajo, propósitos didácticos, propósitos comunicativos, exploración de conocimientos previos, aprendizajes esperados y evaluación para el aprendizaje.

Cuadro 2. Elementos que los docentes integran a su planeación	
Asignatura y Bloque	Se integran en función de horas clase dedicadas a cada una y por momentos de la evaluación.
Tema	Se deben priorizar y están dentro de los contenidos del programa.
Contenido	Hacen referencia al qué enseñar.

Propósitos didácticos	Determinan la dirección del aprendizaje de los contenidos.
Propósitos comunicativos	Tienen un uso social y proporcionan sentido a los alumnos en función de sus intereses.
Competencias a desarrollar	Consisten en acciones que movilizan componentes actitudinales, procedimentales, conceptuales y al hacer surgir en el alumno una reflexión metacognitiva; se adquieren enfrentándose a las tareas e implica enseñarles a resolverlas movilizandorecursos indispensables.
Aprendizajes esperados	Esclarecen lo que se espera que los alumnos aprendan e incluyen contenidos para acceder a conocimientos. Son un referente fundamental para la evaluación y aportan al docente en la orientación de estrategias didácticas.
Material educativo	Son los medios a utilizar. Estos deben ser acordes a los contenidos, actividades e intereses de los alumnos.
Exploración de conocimientos previos	Partir de los intereses y conocimientos con los que cuentan los alumnos, pues atribuyen sentido a los contenidos a partir de su afinidad. Es crear vínculos con la vida cotidiana en el contexto en que se desarrollan.
Secuencia didáctica	Integra estrategias didácticas, las actividades de aprendizaje y proyectos didácticos organizados en secuencias y etapas.
Productos de trabajo	Trabajos que dan cuenta de las interacciones sociales y lo aprendido. Es una práctica social.
	Representa la identificación de dificultades y posibilidades en los procesos de aprendizaje, a

Evaluación del aprendizaje	partir de las actividades y mediante trabajos que evidencien lo aprendido. Implica también el diseño de instrumentos de evaluación.
----------------------------	---

La evaluación es un referente para la propia planeación didáctica y la reflexión de la práctica docente, permite apreciar el proceso logrado por el alumno para comprenderlo y mejorar o corregir sobre sus avances; este componente al que hacen referencia los docentes se caracteriza por dos cosas, por un lado, es una valoración diagnóstica al inicio del ciclo escolar en todas las asignaturas, incluyendo lengua indígena; en esta, los docentes realizan un examen sobre lectura y escritura, para obtener un juicio del nivel en que se encuentran los alumnos. Por otro lado, implica la parte formativa de la evaluación para comprender y mejorar los procesos de los alumnos.

Imagen 12. Evaluación diagnóstica escrita de primer grado de la asignatura “lengua indígena”

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

1º

Y'ofu ri thuhu: Edén
 Ra thuhu ri ngu nsadi: Leonora
 Ra thuhu ri t'ukā hnini: Remedios
 Yofo ra thuhu ri xahnate: Elorantino

ASIGNATURA	REACTIVOS	ACIERTOS	CALIF.
HÑAHÑU	15	9	

1. Theti nuyā k'oi ko rā thuhu

njuat' ✓
 mixi ✓
 nuni ✓
 ngu ✓
 hyadi ✓

Yofo yā thuhu nā ngu nā nuyā k'oi

En entrevista, la maestra de tercer grado comenta mediante qué estrategias evalúa lo cotidiano: *...”a través de cosas sencillas, cuestionarios, preguntas orales, que pasen a distinguir palabras”...*, en relación a la comprensión de la lengua que los niños adquieran.

Los docentes hacen una valoración con base en las actividades realizadas durante el bloque mediante actividades y sus evidencias que dan cuenta de lo aprendido y la utilización de los materiales educativos, a reserva de su opinión sobre ellos: *...”llevan su libreta, eso serían mis evidencias, tienen un librito de lectura, entonces trabajamos traducciones, tienen otro de ejercicios ese es muy generalizado, donde se incluye el hñähñu establecido en varios estados, entonces ese libro se creó para todas esas regiones y hay muchas palabras donde aquí en Hidalgo, sobre todo en el valle del mezquital no se mencionan, no se escriben así, no se pronuncian así entonces los niños, incluso yo, lo adecuamos, cuando es una actividad donde vienen muchas palabras que no las utilizamos aquí nos vamos a lo siguiente, porque no se adecúa sobre todo al contexto, y eso es lo que hacemos, y sí se les aplica un pequeño examen muy sencillo claro, de lo que vemos en cada bloque”...*

Los docentes integran a su planeación los contenidos curriculares referentes a la interculturalidad apoyándose múltiples materiales educativos, algunos emitidos por la SEP y la DGEI y que llegan de manera oficial a las escuelas, otros forman parte de un compendio que ellos mismos han buscado con el compromiso de fomentar y preservar la lengua y cultura originarias.

3.4.4. El trabajo con la lengua y la cultura

La valoración de la lengua y la cultura, es un elemento sobre el cual trabajar para el enfoque intercultural bilingüe, ambos conceptos están estrechamente ligados; la cultura tiene que ver con la lengua y una identidad que incluye el

autoconocimiento. El docente en el aula trabaja constantemente con la lengua, que es a su vez portadora de significados compartidos. Especificar el trabajo en el aula, implica considerar que existe en de su práctica un diseño de actividades intencionado dentro de una planeación didáctica y sugiere no solo la implementación de éstas, sino su concreción en producciones que dan cuenta del aprendizaje de los alumnos.

Las actividades representan el cómo aprenderán los alumnos y son orientaciones didácticas para la práctica de los docentes, algunas de ellas son por ejemplo: cantos de la región, lluvia de ideas recordando frases en lengua hñähñu, antología de palabras que usan de manera cotidiana, identificación y escritura de los diálogos más frecuentes en la comunidad y autobiografías en las que expresan sus características culturales específicas; dinamismos que aportan a su construcción identitaria y al reconocimiento de la cultura dentro de las interacciones que se dan en el aula. Entre las estrategias que consideran los docentes para formar en el enfoque intercultural bilingüe se encuentran la realización de actividades en donde se fomente la identidad, se rescaten tradiciones y costumbres para la convivencia social como exposiciones de objetos, gastronomía de la región, bailes, danzas y cantos.

Cuadro 3. Actividades didácticas de aprendizaje principales para la apropiación de contenidos que los docentes trabajan en el aula en función de la lengua y la cultura	
Conversaciones	Funcionan como un medio para relacionarse con los demás en lengua indígena.
Cantos regionales	Representan una posibilidad de afianzar elementos culturales, geográficos, históricos y sociales de la comunidad y aportan a la educación

	inclusiva.
Producción de textos	Incluye la escritura en lengua indígena de algunas producciones de texto como adivinanzas, refranes, poemas, etc.
Elaboración de compendios	Los alumnos elaboran álbumes personales y colecciones de plantas medicinales y animales de granja.
Descripciones de imágenes	Se observan las características de las imágenes y los alumnos las describen, posteriormente hacen la traducción.
Narraciones de costumbres y fiestas tradicionales de la región y la comunidad	Los alumnos narran su entorno durante fiestas tradicionales.
Autobiografías	Se trabaja una autobiografía en hñähñu, donde además los alumnos favorecen su autoestima y autoconocimiento como parte de los propósitos de una educación intercultural.
Antologías de palabras	Consiste en hacer traducción de las palabras e imágenes usando los elementos del entorno de los niños, pueden ser animales y plantas que les sean significativas.
Escritura de los diálogos más frecuentes en la comunidad	Implica un acercamiento a los usos de las palabras y frases en lengua indígena que a su vez portan cultura.
Lectura	Para ello, se utiliza el libro de lecturas de lengua indígena y algunas leyendas otomíes.

Bailes y danzas	Representan rituales otomíes con música representativa de la región.
Exposiciones de objetos	Como muestra de la tecnología empleada en la cultura hñähñu.
Gastronomía de la región	Muestras en las que se incluyen los platillos típicos y los alumnos exponen, favoreciendo competencias comunicativas.
Entrevista a personas hablantes de hñähñu	Los estudiantes dialogan con personas hablantes de hñähñu y reconocen la importancia de la lengua en sus vidas. En muchas ocasiones los alumnos retoman experiencias de sus abuelos.

Imagen 13. Clase de lengua indígena, segundo grado, trabajando con el libro de lecturas



En una sesión común de la asignatura de lengua indígena, la maestra organiza a los niños para que estén atentos a la lectura del libro de hñähñu. Pide que recuerden las lecturas o las canciones que han estado trabajando. “Ra may’o

tsat'yo", "El perro pastor", es una canción ilustrativa de la vida de un pastor en la región del Valle del Mezquital, los alumnos la conocen bien pues es un elemento fundamental de esta cultura, ellos identifican con frecuencia elementos culturales de los textos y lo traducen en un cartel con dibujos o alguna actividad que facilite su escritura.

Imagen 14. Trabajo de alumna de segundo grado en el que asocia palabras en hñähñu con imágenes



Mediante diálogo como captación de conocimientos previos, los docentes también trabajan la cultura, al inicio de la clase se les da una introducción del tema y evocan situaciones de experiencias propias en los alumnos; el maestro de quinto grado plantea la función que para él tiene el diálogo: ... "concientizarlos, darles un panorama de nuestra lengua, nuestra cultura, sus tradiciones, sus alimentos"...

Imagen 15. Repasando los componentes de la ofrenda del día de muertos en hñähñu



Los docentes trabajan las tradiciones con los alumnos, en el caso del 2 de noviembre, el maestro de segundo grado recupera aquellos conocimientos previos que dan identidad a los alumnos. Identidad y diversidad son dos elementos que juegan un papel muy importante dentro del enfoque de educación intercultural y en la escuela, pues la identidad es una construcción humana que afirma a los sujetos inmersos en distintas culturas, y parte del reconocimiento de uno mismo pero construye a la vez identidad colectiva en las relaciones que se dan en un espacio social dando sentido de pertenencia a grupos o instituciones.

Imagen 16. Elaboración de papel picado



Al trabajar la colectividad, los alumnos se organizan en grupos para realizar las actividades del 2 de noviembre, como elaboración de papel picado, integración de los elementos de la ofrenda y elaboración de palabras escritas en hñähñu para representarla.

Imagen 17. Colocación del altar de día de muertos



La identidad colectiva “es entendida como etnicidad al dilucidar la relación entre lo propio y lo ajeno, al poner de manifiesto las relaciones de poder entre aquellos que enuncian y aquellos que son enunciados como los otros” (SEP, 2006, p.18).

Imagen 18. Alumnos de tercer grado en la explicación del significado de la ofrenda



Por otro lado, la diversidad “supone que cada persona, grupo y/o comunidad tienen una identidad constituida por múltiples contactos culturales; es decir, tiene su especificidad a partir del otro..., así la identidad de los grupos es la existencia y la expresión de lo específico que da sentido a la diversidad” (SEP, 2006, p.20). Ambos conceptos implican relaciones con los Otros, que conforman la sociedad, y en la escuela enriquecen la colectividad.

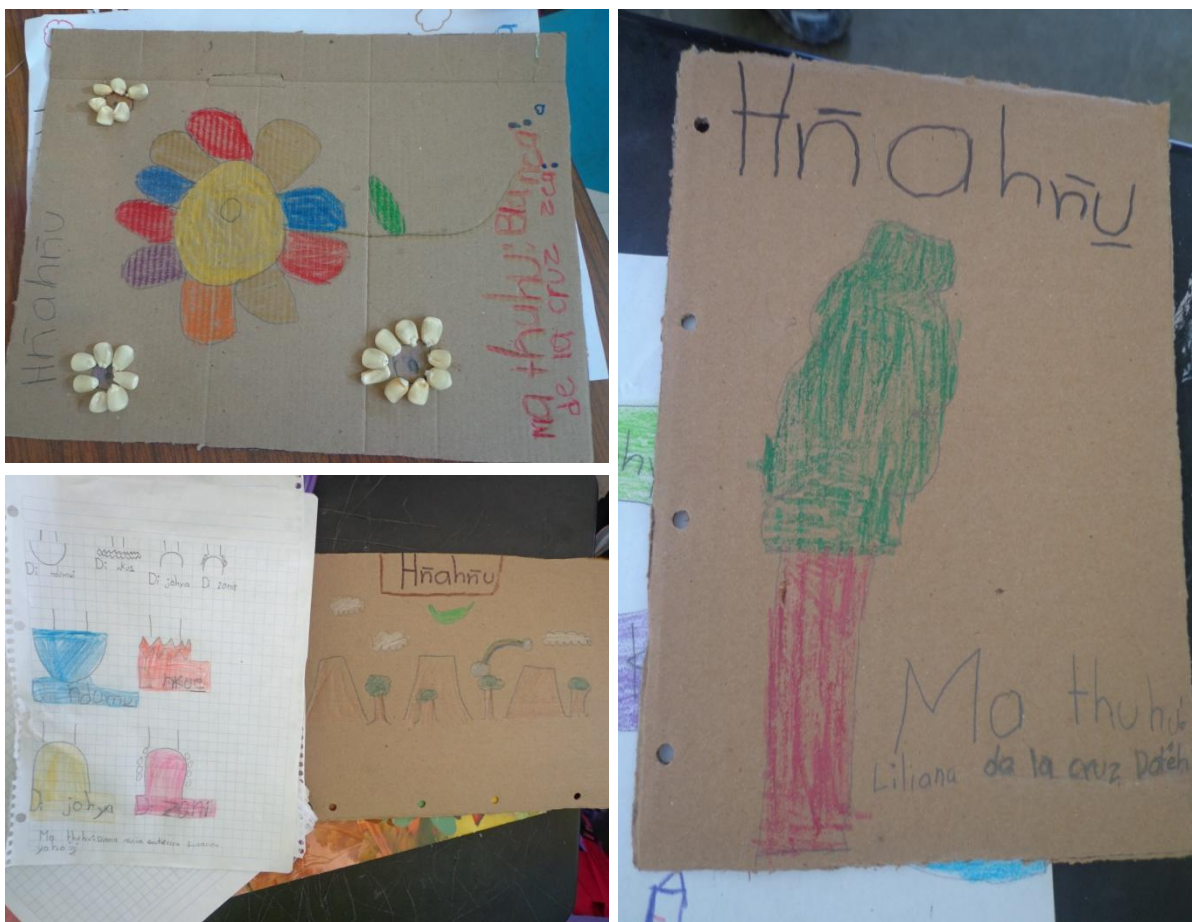
Imagen 19. Niñas en la conmemoración del día mundial de la diversidad



Con motivo del 21 de mayo día mundial de la diversidad cultural se realizó una muestra de la cultura hñähñu que incluía aspectos étnicos, artesanales, gastronómicos y tecnológicos, donde participaron los padres de familia y alumnos de toda la escuela.

El conocimiento sobre el tema diversidad de los docentes, se manifiesta cuando se relacionan con el alumnado identificando y valorando sus diferencias (género, edad, condición socio-cultural, religión, capacidades, ritmos de aprendizaje, etc.). Parte de este trabajo lo gestionan hacia la formación de ambientes de aprendizaje en los que todos se sientan parte del grupo, y lo manifiestan expresamente el reconocimiento y aprecio al esfuerzo y desempeño de cada uno.

Imagen 20. Portadas en hñähñu realizadas por los niños de segundo grado para un trabajo sobre identidad y diversidad cultural



La enseñanza del Hñähñu mediante cantos regionales favorece la diversidad, considerando el factor de alumnos hablantes y no hablantes de la lengua; su conocimiento y reconocimiento representa una manera de fortalecer su cultura.

Imagen 21. Alumnos de segundo grado en la actividad de cantos regionales



YA ÑÄHÑU

*Nuje dra hñähñu
ha rä 'Bot'ähi,
nuje stä ehe
pa gä mpahe,
un ma zi kähä
'ne ma zi ixi,
tañhu zi duki,
tañhu nuua.*

*Nuje grä mahe
nuni Nts'utk'ani,
t'ena ge nuni
bi 'ba xä ñho,
maha gä nuhu,
ua xi ma juäni*

*ge yā zi kähä
yoho ndomi.*

LOS HÑÄHÑUS

*Somos Hñähñus
del Mezquital,
hemos venido
para vender,
nuestras tunitas
y duraznitos,
compren marchantes,
compren aquí.*

*Vamos de paso
para Itzmiquilpan,
dicen que allá
se vende mejor,
vamos a ver,
si es de deveras
que las tunitas
son dos por real.*

El docente prepara su guitarra para iniciar la actividad, comienza por preguntarles a los niños si recuerdan la canción; comienza a cantar, los niños lo siguen con la interpretación y al término de ésta se les pregunta por otras canciones que recuerden; “Los Hñähñus del Valle del Mezquital” y “Flor de Canela”, son dos cantos que identifican la cultura propia de la región, en esta dinámica se indaga en los conocimientos previos de los alumnos en el aula de clases y se trabaja con vinculación curricular el uso de la lengua y elementos regionales. En esta interacción, el maestro a su vez enriquece la identidad, e incluye valores institucionales, que son importantes para el fortalecimiento del Enfoque Intercultural Bilingüe; incluirlos de manera explícita e implícita en la planeación de las actividades cotidianas contribuye a la formación de los alumnos para la interculturalidad. Sin embargo, existen los contrastes, que intensifican la idea de que la cultura es dinámica; la introducción del inglés como implementación de una

política, ha aportado a la identificación con otras culturas, contrastando el ambiente local con el mundial, ya que los alumnos son apegados a las actividades en las que incursionan, éstas, junto con los contenidos, delimitan las zonas en que han de desarrollarse y en definitiva impactan en su construcción identitaria.

Imagen 22. Trabajo en equipos, desarrollando actividad “memorama en hñähñu”



Los docentes relatan cómo realizan un doble trabajo, por un lado trabajan el español y por otro lado, tienen que alfabetizar en hñähñu, al respecto uno de ellos comenta: *...”hoy en día los niños, para que ellos aprendan desde las vocales, les resulta muy difícil por decir la a español y la ä en hñähñu, entonces el alumno no pueden decir ä, le dificulta mucho, la e, e, la o o, la u, es u, entonces desde ahí empieza la dificultad más fuerte para que el niño aprenda a pronunciar las palabras, pues ya nacieron desde pequeños con el español”...* Aunque los docentes enfrentan estas dificultades, proponen medios para crear una reflexión en la lengua.

Imagen 23. Reflexión de la escritura de la lengua hñähñu

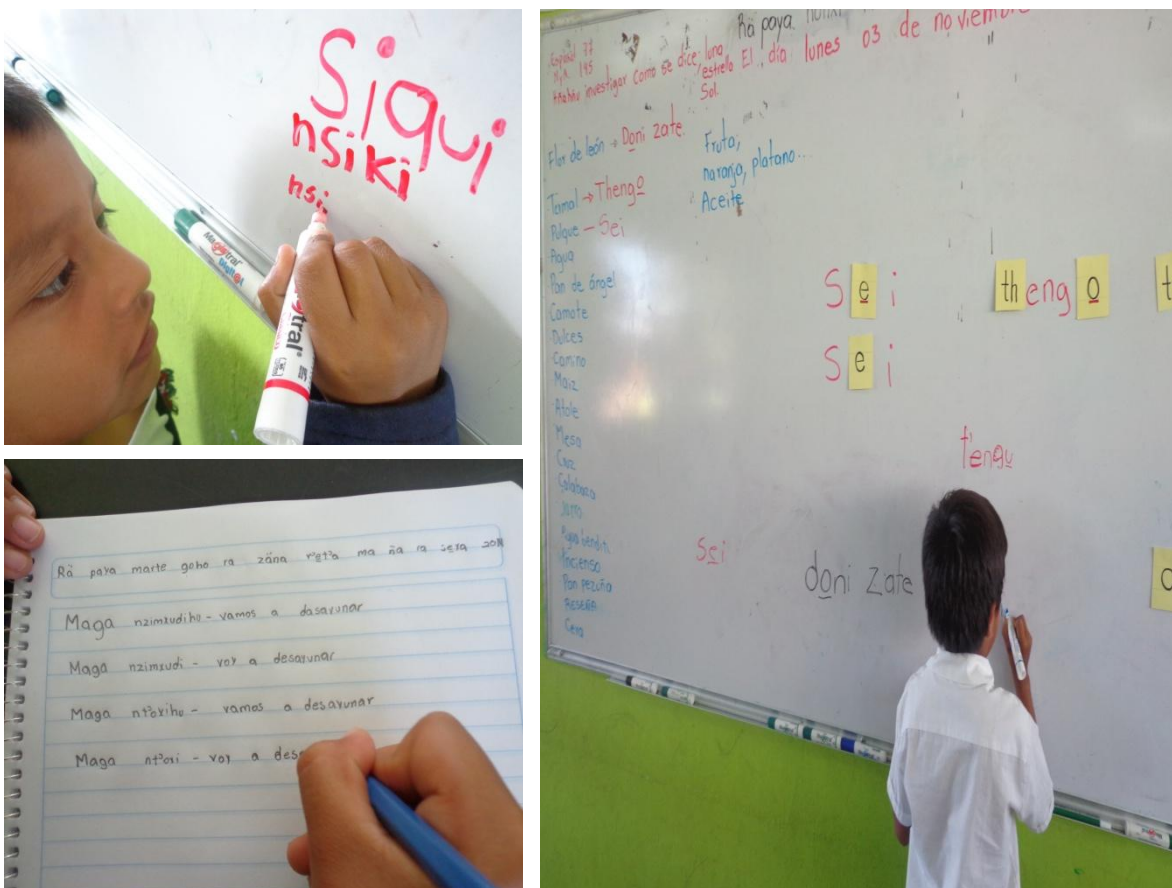


Imagen 24. Actividad: "Tiras de escritura en hñähñu"



Otro elemento importante para el trabajo con la cultura de acuerdo a las percepciones de los docentes es fortalecer el legado de los antepasados mediante lectura de leyendas tradicionales, pues instauran usos y costumbres a lo largo del tiempo y construyen identidad colectiva.

Imagen 25. Alumnos de segundo grado en lectura “La creación de las tunas” leyenda otomí



Algunos docentes enfocan mayor interés en la lengua y así la relacionan con la interculturalidad, pues les es más sencillo, ya que esta introducción es más reciente y viven un proceso de adaptabilidad a nuevos conceptos.

Los maestros se van adecuando a las situaciones que la parte oficial va proponiendo, como una especie de “adaptacionitis”, en la cual la educación indígena va perdiendo, pues no hay estructuras sólidas que la organicen, la consoliden o refuercen; suelen darse apoyos o surge algún programa estatal intercultural que aportará a la gestión y rendición de cuentas de los municipios, pero este enfoque de educación intercultural solo adquiere sentido en la manera en que los maestros lo llevan a flote, como un barco que se debe adaptar al clima y al tiempo.

A los maestros los alcanzó la realidad de “niños y niñas sin lengua materna hñähñu”, que veían distante en sus inicios de docencia; los esfuerzos por mantener el uso de la lengua en el aula no alcanzan para rehabilitarla, y en ellos se expresa inconsecuente desencanto, aquello que en ocasiones por expresiones en su lenguaje del tipo desesperanzadoras, tienen el mensaje de que lo que hagan puede no ser suficiente para la conservación y reafirmación identitaria, algunos más que otros han tomado el asunto como un desafío, donde desde luego está presente la aspiración y el soporte climático favorable en que se desarrolla la escuela.

La práctica educativa de los docentes es de mucho contacto y de una continuidad que no permite desconsiderar los aprendizajes de la lengua y los contenidos interculturales, ya que se está retomando y trabajando también a la manera en que las disposiciones oficiales lo reconocen.

Algunos de los retos que enfrentan al educar a los niños y niñas en este enfoque intercultural bilingüe es hacer que los niños hablen la lengua materna de sus padres, concientizarlos a que valoren la lengua indígena de su región y que a través de dos lenguas logren adquirir destrezas, habilidades, actitudes, aptitudes y conocimientos de los valores de la cultura hñähñu como parte del saber humano.

3.5. Los alumnos y su formación Intercultural Bilingüe

El impacto en la formación de los alumnos es influenciado por las intensiones que la escuela cumple y que otorga como medio de satisfacción a las características culturales de la comunidad escolar. Tiene que ver con la movilización de saberes, conciencia del hacer y del ser en las interacciones en el grupo.

La formación en el enfoque intercultural bilingüe involucra una enseñanza y como la transmisión de contenidos mediante actividades, sin embargo,...“entre los procesos de enseñanza y aprendizaje no hay una relación de tipo causal que

permita asumir que lo primero conduce necesariamente a lo segundo” (Basabe y Cols, 2007), aunque hay un impacto en sus formas de transmisión que se ve reflejada en las interacciones de los estudiantes, pues “...en la interacción social espontánea, las personas adquieren gran cantidad de información, destrezas, actitudes, valores, pero se trata de un aprendizaje cuyo desarrollo y resultados son gestionados de manera personal” (Basabe y Cols, 2007)...

Si bien, existen problemáticas específicas que ponen una visión borrosa a la práctica docente, la incesante labor cotidiana enaltece los propósitos de la institución educativa y hace posible los procesos de formación de los estudiantes, quienes, forjan una identidad comunitaria, cultural e institucional en las filas de una educación para la ciudadanía, abriendo brechas oportunas en un medio y proceso complejo de habitar en la sociedad. En su contexto, “los alumnos, son en esencia, portadores de una identidad, producto de un proceso histórico que actúa como soporte de su comportamiento y su interpretación social, y no únicamente como hablantes de una lengua de difícil acceso para la educación” (De Gortari y Briseño, 2003, p. 200). Esta identidad evoca también una libertad para pertenecer a la cultura en la que se desenvuelve o la posibilidad de cambio.

La necesidad social de favorecer una política cultural con pertinencia, reclama no solo en la formación docente, sino en la formación de la comunidad escolar en su conjunto. Algunos elementos que se han observado dentro de la escuela en la formación de los alumnos que forja una sociedad democrática y que aportan a un conveniente ejercicio del enfoque intercultural bilingüe son los siguientes:

Valoración de la lengua y la cultura	Reconocimiento de Otro	Diálogo y consenso
<ul style="list-style-type: none"> • Lengua • Identidad cultural (pertenencia a su entorno y comunidad) • Autoconocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos sociomorales (colectivismo, compañerismo, solidaridad) • Diversidad • Ética 	<ul style="list-style-type: none"> • Convivencia (formas de relacionarse) • Resolución de conflictos

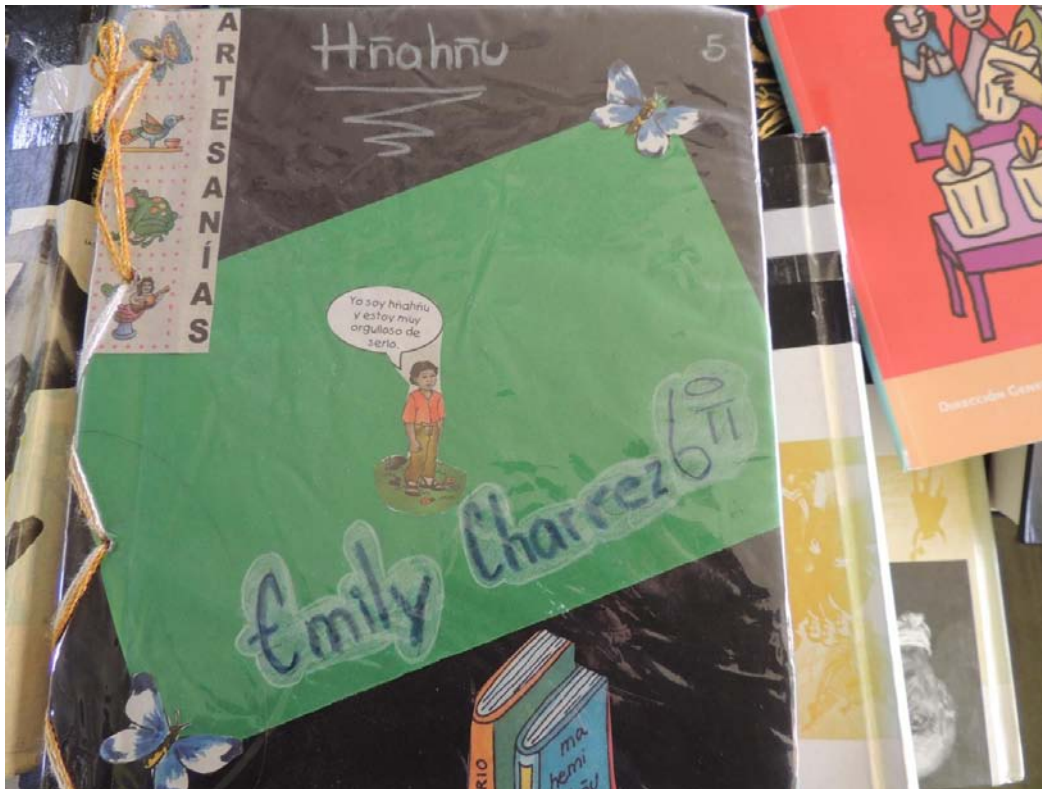
La ética implica la aceptación del otro y la toma de decisiones, “La ética es justamente ese encuentro con el Otro como Otro que se fundamenta en una exigencia de la libertad del otro y el respeto a su complejidad, de su no-transparencia y contradicciones” (Abdallah, 2001, p.48).

La identidad propia y colectiva fortalece un grupo social, ya que la aceptación de lo distinto constituye un valor que se conjuga en actitudes de respeto y principios de convivencia con la oportunidad de aprendizaje; ello implica asumir un compromiso con la alteridad, con el entorno y con la sociedad, hecho que representa uno de los retos más importantes y a la vez complejos, ya que involucra un diálogo entendido para transitar a la democracia y la participación social, característica de las relaciones interculturales donde las personas en el entendimiento, generan el reconocimiento del Otro.

3.5.1. Valoración de la lengua y la cultura

La lengua es lo que hace hablar a la cultura, ambas tienen una estrecha relación y constituyen un papel muy importante en la vida social de los individuos. La lengua es una manera de significar el mundo, de expresar lo que hay en el pensamiento e interactuar con los Otros, asimismo, la cultura se expresa en las relaciones de los ambientes educativos, es por eso que ambas forman parte de la fortaleza del enfoque intercultural bilingüe; en este sentido, se retoma una parte de lo que se vive en las aulas desde los alumnos, que llevan a sus interacciones y en su desempeño las valoraciones de estos elementos.

Imagen 26. “El cartonero”, trabajo realizado por una alumna de sexto grado



El cartonero es un trabajo realizado por los alumnos de sexto grado en la asignatura de lengua indígena, la imagen que aparece de la alumna Emily, para ella, hoy en día existe más conciencia de la importancia de las lenguas indígenas,

especialmente su idioma materno, pues porta la cultura de sus tradiciones y costumbres; en su trabajo expresa: *“el aprendizaje de una segunda lengua es una riqueza incalculable pues pareciera que se abriera una ventana y ver lo hermoso y variado del paisaje inmenso”*. Es a bien comprender que “la lengua no se entiende única ni principalmente como medio de expresión o de comunicación, sino que se interpreta fundamentalmente como práctica que construye y que, a la vez, es construida, por la forma en que quienes aprenden se conciben a sí mismos y conciben sus entornos sociales, sus historias y sus posibilidades de futuro” (Barrios y Vila, 2007, p. 111).

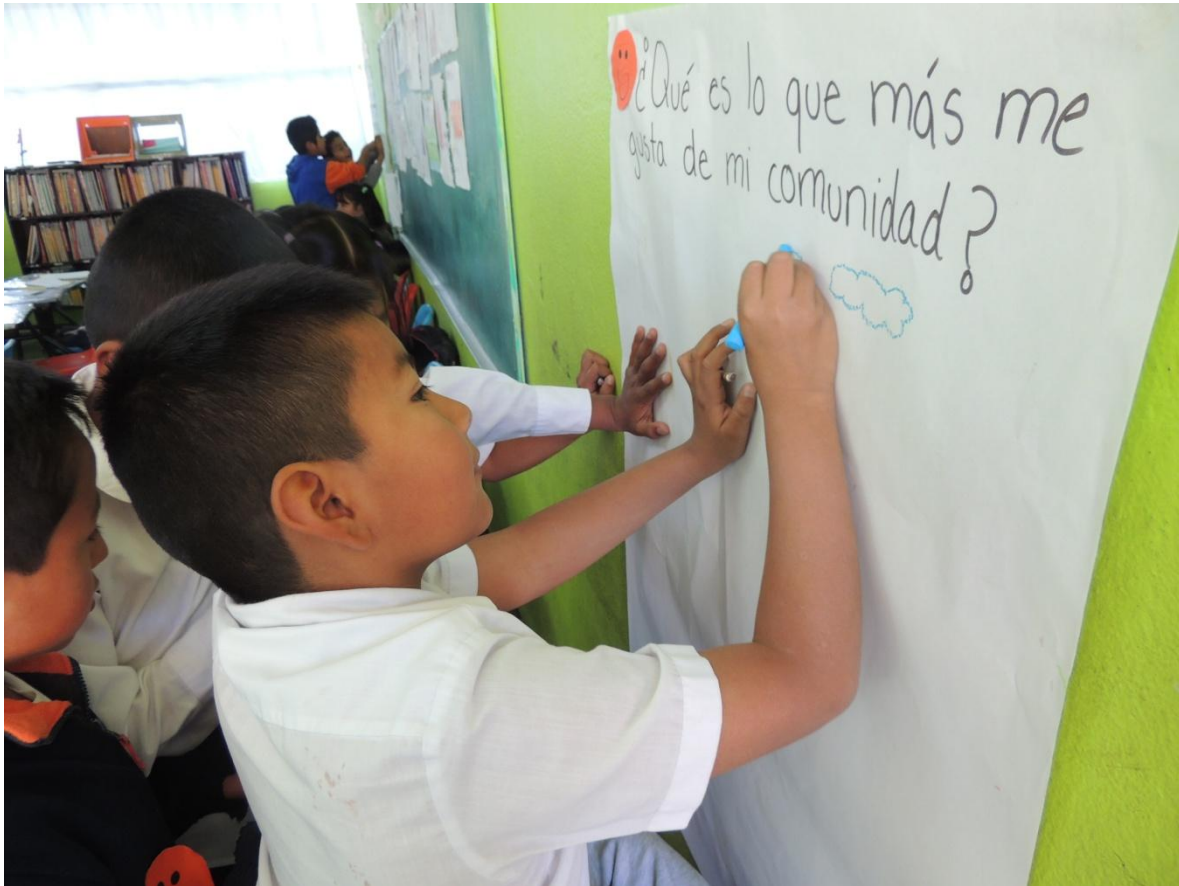
Imagen 27. Contenido de “El cartonero”



Trabajos como el cartonero de palabras ilustradas que además incluyen las nuevas reglas de escritura hñähñu que se han establecido en acuerdos

nacionales, tienen el propósito de ser un apoyo para el conocimiento de la lengua, a demás de desarrollar la capacidad de reconocer su historia y su cultura.

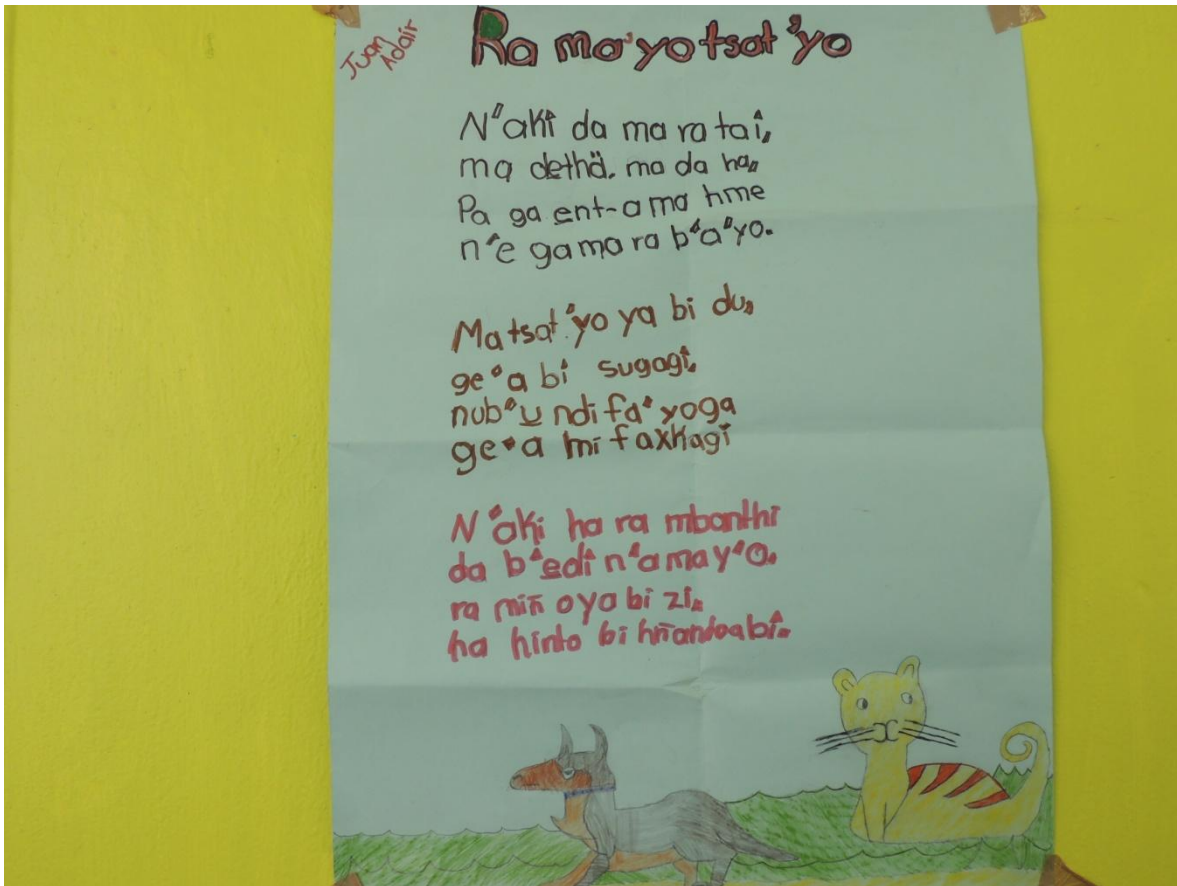
Imagen 28. Alumnos de tercer grado en la actividad “¿Qué es lo que más me gusta de mi comunidad?”



Los alumnos identifican elementos de su comunidad y añaden a las actividades sus conocimientos previos sobre formas de vida y el capital cultural que poseen.

El aprecio y reconocimiento de los alumnos sobre su comunidad lo expresan de manera significativa en esta actividad, donde plasman de manera gráfica lo que les evoca y más les gusta de Los Remedios y lo caracterizan con elementos de la vida cotidiana y el conocimiento de la naturaleza y los animales de su localidad.

Imagen 29. Cartel “Ra ma’yo tsat’yo”, canción “El perro pastor”



Cuando los docentes generan cantos regionales para el reconocimiento y apreciación de los pueblos indígenas, los alumnos muestran aprecio y gusto por las canciones que poseen elementos específicos de su cultura, asimismo, dedican un tiempo establecido para la lectura en la biblioteca de aula, donde se encuentran múltiples textos de lenguas indígenas de todo el país y trabajan con ellos para la diversificación de contenidos con propósitos interculturales.

Imagen 30. Biblioteca de la escuela



Los estudiantes, se han mostrado interesados por los libros que encuentran en la biblioteca, sin embargo algunos no manejan un mayor enfoque en la lengua, pues no la conocen. Los docentes realizaron un porcentaje general de desempeño de la lengua indígena a nivel escuela:

Cuadro 4. Porcentaje general del diagnostico de la lengua indígena elaborado por los docentes

HABLAN 76 ALUMNOS	LEEN 83 ALUMNOS	ESCRIBEN 73 ALUMNOS
58% HABLA	63% LEE	56% ESCRIBE

Con base en estas características, se puede afirmar que existe una realidad innegable: hay una brecha generacional en la transmisión de la lengua en relación a lo que los docentes enseñaban a inicio de su práctica educativa y a lo que hoy se adaptan.

3.5.2. Reconocimiento del Otro

El reconocimiento del Otro, representa la perspectiva social de los alumnos, el aprecio por la diversidad étnica y lingüística, respeto y valoración de las culturas y aspectos sociomoraes como el colectivismo, compañerismo y empatía. Se manifiesta de una manera significativa en las interacciones en el grupo.

Imagen 31. Estudiantes de sexto grado jugando en el tiempo libre asignado por su maestra



El tiempo libre es esencial para la interacción social; en esta escuela de primaria indígena y recientemente de tiempo completo, los maestros han optado por esta estrategia para una mejor concentración, a la vez aprenden a establecer normas fuera del aula y mejorar su conducta. También les ha servido como un momento de focalizar atención a los alumnos que más lo necesitan, o para organizar las actividades de trabajos escolares o en momentos de tomar los alimentos.

Las actividades de tiempo libre que los niños desarrollan siempre van en función del deporte, el diálogo, descanso y el esparcimiento recreativo. Los niños de este modo, desarrollan habilidades sociales, lo que favorece al enfoque intercultural, pues establecen acuerdos en los juegos y generen normas de convivencia, es donde principalmente pueden ejecutar lo aprendido.

Imagen 32. Revisión de elementos de otras culturas



Los alumnos adquieren conocimientos sobre diversas tradiciones y valores; esto es relevante pues...”desde el nacimiento, el niño vive en un entorno heterogéneo y pluricultural. No puede ignorar la existencia de otras culturas, de otras referencias, de otras costumbres. Vive e inicia el proceso de socialización en un grupo marcado por la diversidad cultural” (Abdallah, 2001, p.39). En el aula de clases, los docentes se han propuesto trabajar desde otras perspectivas culturales y han tenido una respuesta favorable por parte de los alumnos, quienes mediante la didáctica empleada por sus maestros muestran interés por el aprendizaje sobre otras regiones y culturas en un ambiente educativo de confianza, en donde los alumnos pese a sus distracciones momentáneas propias de su desarrollo, saben escuchar. En ellos se puede identificar también que aprecian extraordinariamente elementos de su cultura, lengua y localidad, puesto que la reconocen y participan de ellas en sus actividades cotidianas.

Los niños y niñas, cuyo aprendizaje se centra en contenidos universales de las diferentes disciplinas, también se caracterizan por tener un amplio sentido de relación con el otro a través del reconocimiento de su origen.

3.5.3. Diálogo y consenso

En el aula, los alumnos mantienen una comunicación abierta entre ellos y con el docente, sin embargo, existen algunos casos de indisciplina que atrasan el trabajo colaborativo y generan una ruptura en la comunicación. En estos casos, los docentes aplican estrategias para mantener el control y organización del grupo; estas tácticas frecuentemente van en relación a la diversificación de las actividades en clase, en asignaturas, tiempo y lugar, es decir, se cambia la dinámica al patio central, áreas verdes, se trabaja el deporte y se contrasta compartiendo y manipulando tiempos dedicados al horario de las diversas materias.

En la sesión de la asignatura de hñähñu, el docente de quinto grado trabaja de manera constante la comunicación y el diálogo, que desde una perspectiva de la alteridad “en el diálogo no existen unos saberes o unas opiniones necesariamente mejores que otras, sino un enriquecimiento constante a partir de la búsqueda del mejor argumento, por lo que el tipo de relaciones que se generan no están basadas en el poder, sino en la búsqueda conjunta de estrategias para mejorar las condiciones sociales de los actores sociales y educativos” (Barrios y Vila, 2007, p. 108), y en este espacio el docente que se encuentra en esta búsqueda, pues comienza leyendo un texto utilizando el libro de literatura en lengua hñähñu; los niños escuchan atentos, lo cual permite que el docente haga preguntas de la lectura sobre los personajes y problemáticas expuestas.

Los alumnos en su razonamiento, reconocen los conflictos y lo dialogan con el docente en su lengua. El maestro pregunta: ¿qué es un diálogo?, ¿para qué sirve el diálogo?, los niños reflexionan sobre los diálogos de los personajes dentro de la lectura y activan sus conocimientos previos.

En el aula, se establece que el diálogo permite resolver problemas y generar acuerdos colectivos, y lo expresan mediante actividades donde imaginan los hechos que ocurrieron en la lectura. Al término de esta actividad, el maestro genera otra dinámica en donde los alumnos reflexionan en torno a diálogos que realizan y frases en hñähñu que utilizan las personas adultas dentro de su comunidad, y en trabajo grupal colaborativo escriben sobre “los diálogos más comunes”.

Imagen 33. Alumna de quinto grado participando en la actividad: “Los diálogos más comunes de mi comunidad”



Este tipo de práctica es muy importante, ya que los alumnos reconocen en su lengua distintas formas de relacionarse y la importancia de generar acuerdos para la convivencia que resuelvan conflictos existentes en su entorno. El maestro, desde un principio establece muy bien a los estudiantes el propósito de la clase: *“Reconocer el bilingüismo como una vía para ampliar la comunicación con personas adultas hablantes de la lengua hñähñu, como una forma de enriquecer las capacidades comunicativas”*.

3.6. La mirada de los padres de familia

3.6.1. Valoración de la lengua indígena y la cultura

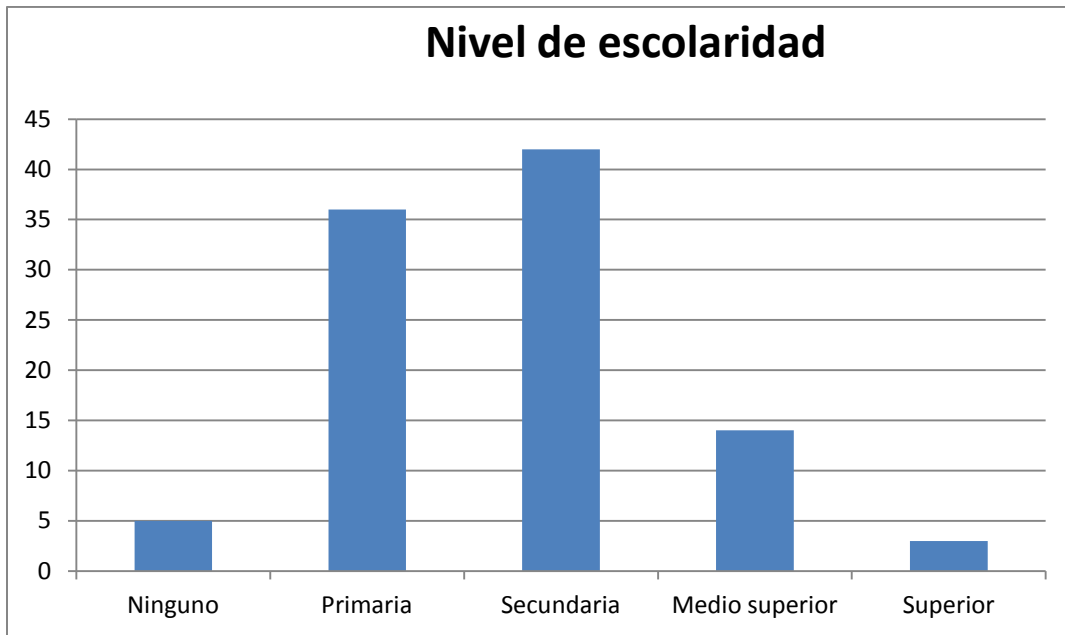
La recuperación de perspectivas en torno a la valoración y uso de la lengua indígena, así como la apreciación de la cultura de los padres de familia es muy importante, pues desde ellos se establece la posibilidad de su transmisión.

Se aplicó una encuesta a 96 padres o madres de familia de la comunidad escolar con el propósito de conocer algunas percepciones sobre la valoración que tienen respecto a la lengua indígena. Para los maestros, el trabajar la lengua materna es muy importante, sin embargo no siempre convergen los mismos intereses con los de los padres de familia y las expectativas de educación para sus hijos, incluso, algunos han llegado a afirmar que para los padres la enseñanza bilingüe es un sinónimo de atraso a su desarrollo económico.

Uno de los principales retos educativos de los docentes, es mediar la parte de expectativas familiares con los intereses escolares, lengua y cultura.

Destacando su nivel de escolaridad, se encontró que de la población encuestada el 5% no cuenta con estudios, el 36% cursó la primaria, el 42% la secundaria, el 14% nivel medio superior y el 3% superior.

Gráfica 1. Nivel de escolaridad



En cuanto a hablantes de lengua indígena, se encontró que el 77% sí son hablantes, el 6% no son hablantes y el 17% sólo habla algunas frases o palabras.

Gráfica 2. Padres y madres de familia hablantes de lengua indígena



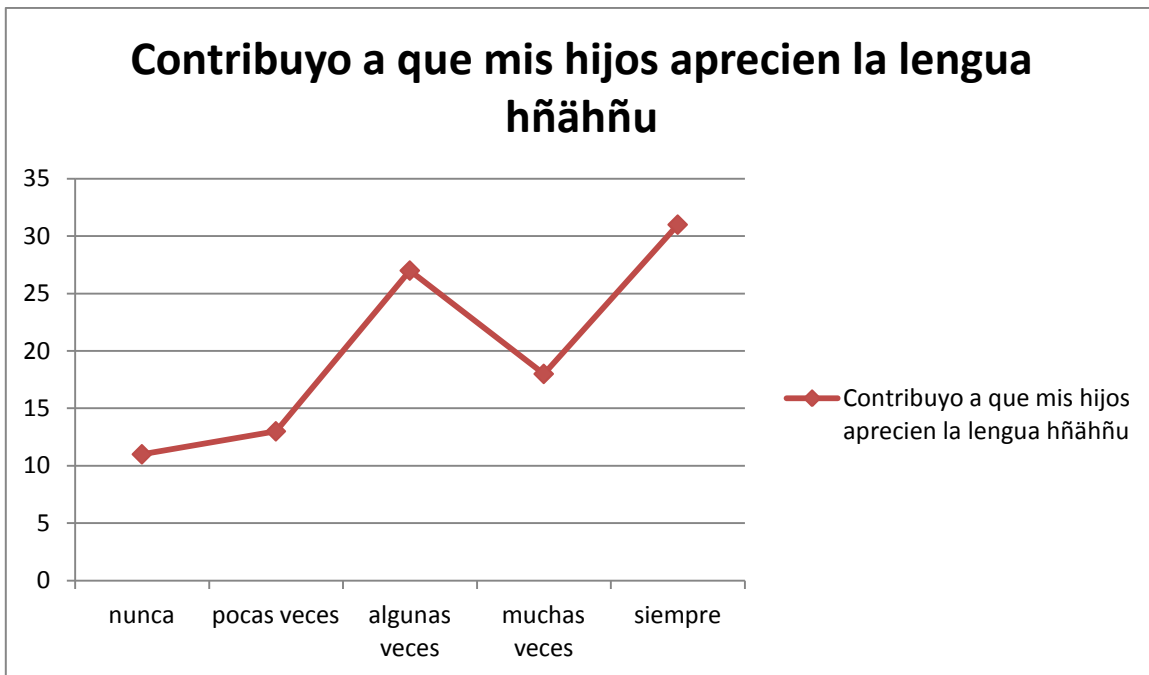
Enfrentar el contexto familiar en la escuela, es para los docentes uno de los principales retos de educar para la interculturalidad y en la lengua materna, pues plantean que algunos padres de familia ya no la hablan con sus hijos, a pesar de que en su mayoría son hablantes, sin embargo, la manera en que los docentes han superado estas dificultades ha sido la concienciación de que es parte de su formación como ciudadanos y un intento de fortalecer su identidad, costumbres y tradiciones. Esto se ve reflejado en una valoración positiva de la lengua y la cultura que se encontró.

La mayor tendencia en relación a la valoración de la cultura indígena fue del 89% cuando afirman que “es importante que sus hijos conozcan la cultura hñähñu”, y el 78% “está de acuerdo con que la lengua hñähñu enriquece la cultura”.

La mayor tendencia en relación a la valoración de la lengua indígena fue del 95% cuando los padres de familia afirman que “están de acuerdo con que es importante la conservación de la lengua hñähñu”, y el 94% “afirma que les gusta que los maestros enseñen la lengua hñähñu en la escuela”.

Sin embargo, aunque los padres en general muestran una valoración fuertemente positiva de la lengua y la cultura, no se encuentra un resultado a la par de intervenir para reafirmarla, pues respecto al ítem “contribuyo a que mis hijos aprecien la lengua hñähñu”, el 11% plantea que nunca, el 13% pocas veces, el 27% algunas veces, el 18% muchas veces y el 31% siempre.

Gráfica 3. Contribuyo a que mis hijos aprecien la lengua hñähñu



También, un 62% de los padres encuestados, planteó que “siempre o muchas veces en la familia se habla la lengua hñähñu”, aunque un 36% plantea que “nunca o pocas veces trata de comunicarse así con sus hijos”. Esto se debe principalmente a que los abuelos y padres de familia son los que hablan la lengua, lo que afirma la ruptura en su transmisión, motivo que ha generado también su pérdida. En este tenor, existe también lo emergente de la cultura que impacta en las nuevas generaciones, hay una brecha generacional que constriñe su conservación, pero es importante considerar cómo los padres de familia valoran la lengua y la cultura de la comunidad. Así, mientras ellos la consideran importante, para las nuevas generaciones se abren nuevas posibilidades para decidir lo que se quiere, lo que se aprecia y valora ubicando principios que generan nuevas formas de apropiación.

La maestra de tercer grado menciona:... *“Los padres si hablan hñähñu, la mayoría, pero el tiempo no lo destinan para sus niños, no le prestan esa seriedad para que en esa asignatura avancen”*... Parte de esto tiene que ver con la

movilidad social en función hacia la lengua dominante, pues la pérdida se asocia también a su condición económica, lo que genera que no converjan los mismos intereses con los de la escuela, y a la ruptura generacional en su transmisión, donde además se puede observar que son principalmente padres jóvenes en edades entre los 23 y 39 años quienes no son hablantes o solo conocen algunas frases o palabras.

Los padres de familia que no se dedican a la agricultura o a las actividades económicas de la comunidad, están en Estados Unidos, la maestra de sexto grado, plantea cómo influye la condición social y familiar dentro del desempeño escolar y en la formación en bilingüismo, ya que cerca del 30% de los alumnos en sexto grado tienen doble nacionalidad; esto implica que algunos queden al cuidado de sus abuelos, al encontrarse sus padres en el norte, por lo que explica que les ha sido más fácil hablar la lengua, ya que ellos son los principales transmisores. “Los miembros de las minorías lingüísticas han de renunciar a su lengua como condición necesaria para tener éxito en la sociedad receptora, a la par de que ésta no les ofrece los recursos necesarios para conseguir en esa su segunda lengua un nivel en lectoescritura equiparable al de la población autóctona” (Barrios y Vila, 2007, p. 117), situación que mantienen los migrantes y se ve implícito en los efectos de una desintegración familiar y en consecuencia la violencia que es significativa a la hora en que los docentes enfrentan las dificultades en el aula (inasistencias, falta de apoyo en casa), sin embargo no está a su alcance la modificación de ciertos patrones familiares, lo que pone la situación como un factor externo en el que los maestros son receptores pero no los principales agentes de cambio. Otro de los problemas que se perciben es el alcoholismo y el desempleo en los jóvenes.

En cuanto a valoración de la lengua por parte de los padres de familia, algunos docentes coinciden en que no es lo mismo valorar que darle funcionalidad, uno de ellos es el docente de quinto grado quien afirma: *...“si la valoran, dicen que sí es importante pero no hacen gran cosa en casa para apoyar, yo lo he dicho, yo*

aprendí el hñähñu hablando, no lo aprendí en la escuela, yo lo aprendí en mi casa, interactuando con mi abuela, mi abuelo, que ellos si eran cien por ciento hñähñus, ellos no hablaban nada de español, yo entendí, yo aprendí porque ellos siempre me hablaron en hñähñu, entonces aprendí, pero en la escuela no, es difícil, a menos que a todos los niños yo siempre les estuviera hablando en hñähñu yo creo que a lo mejor se lograría”; esto es evidente en los resultados que los maestros han obtenido, encontrando padres de familia que ya no quieren hablar la lengua indígena con las nuevas generaciones, lo que se comprende, tiene relación con la falta de funcionalidad que ven en ello, a demás de que históricamente se puede leer a partir de las experiencias de los docentes, que a la sociedad se le envió el mensaje de que la lengua indígena no sobresale en el mundo económico y competitivo, sin embargo, en general se puede ver una fuerte tendencia positiva hacia la valoración de la cultura cuando el 80% afirma que “siempre se sienten orgullosos de la cultura hñähñu”.

Hace algunos años, egresar de la escuela primaria significaba para las niñas el matrimonio, empleo en oficios y el trabajo doméstico, y para los niños la condición de migrantes. En cuanto a las expectativas de educación y de movilidad de los padres, se establece que hay un 64% que se muestra “totalmente en desacuerdo o en desacuerdo con la idea de que la lengua hñähñu ya no es importante o necesaria para el futuro de los niños”, un 32% está de acuerdo o totalmente de acuerdo con esto y un 4% indeciso, pero la actitud de los padres en relación a la escuela ha cambiado, según plantean los docentes, son padres jóvenes y se observa que el desarrollo económico para ellos es muy importante y aunque algunos han migrado, cada vez muestran más apego por la tierra y trabajan para algún día regresar e invertir en algún negocio, consientes del peligro que representa el cruzar la frontera estadounidense, su visión consiste en el interés por que las oportunidades de sus hijos sean educativas. La idea de padres que hace alguna generación sacaban a sus hijos de la escuela para ayudar en el campo se ha modificado también; y un 96% de ellos asisten a sus hijos egresados de sexto, a una educación secundaria.

CAPÍTULO IV. PROSPECTIVAS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

4.1. La Educación Intercultural para la sociedad

La política educativa indígena llevada a cabo en las escuelas primarias ha sido representada en los últimos veinte años mediante el enfoque de educación intercultural bilingüe, donde se ha visto mayormente como una propuesta de lenguaje, aunque muestra cierto contenido para formar en ciudadanía en cuanto acciones en función del bienestar social debido a la su constitución que incluye valores en las relaciones interculturales, convivencia, consenso y diversidad.

Con el fin de plantear alternativas para la educación, se ha introducido el enfoque al medio indígena, sin embargo, en las relaciones con los otros, éstos grupos han estado en una marcada desventaja social, por tanto, una educación intercultural no puede estar sólo dirigida a un sector minoritario de la población, y no puede solo ir en torno a su formación, pues es importante también construir puentes entre culturas, en el plano local, nacional e internacional para transitar a una sociedad democrática, donde ...”es necesario que se les otorguen derechos a todos los que tienen derecho. De otro modo, vamos a estar hablando de sociedades con distintos tipos de exclusiones” (Arizpe, 2006, p. 269).

El fortalecimiento de los lazos comunitarios sin excluir a ningún sector de la población es muy importante, la interculturalidad ha estado centrada en la marginación, inmigración y grupos minoritarios...”ha achacado las iniciativas (tanto académicas como en el terreno de los hechos y las acciones) todos los estigmas atribuidos a los grupos más desfavorecidos” (Abdallah, 2001, p.21). La posibilidad de una educación para todos nos deja fuera este esquema, introduciendo todos sus valores a la formación para la ciudadanía para la paz y el bien común.

Ante políticas públicas que se han generado desde un modelo neoliberal en un mundo globalizado, la educación es vista como una empresa, disminuye su

carácter humanístico donde el ser humano es percibido como un recurso y como medio de producción,...“llamado a realizar su esencia como competidor en el mercado. Es una concepción del ser humano radicalmente economicista” (Samour, 1998, p. 605). Con base en este marco se puede decir también que se ha sustituido la educación humanista como derecho por la educación como mercancía, ya que de esta manera se hace comercializable, en tanto sea vista como una inversión para generar altos resultados económicos apartando a la escuela de uno de sus principios fundamentales “el desarrollo integral del ser humano en la sociedad”, ya que se pone énfasis en que el estudiante sea hábil y competente en función de situaciones laborales complejas.

Las competencias en educación, comenzaron a insertarse en México en 1993, en los nuevos planes y programas de estudio de nivel básico, y éstas han figurado hasta estos días como una herramienta para acceder a la “calidad” educativa; principalmente dirigen la capacidad para resolver problemas y el ser productivo; sujetos que se ajustan a las condiciones que marca su contexto inmediato.

En este sentido, el carácter formativo de la escuela parece perderse ante lo que prioriza aquellas áreas educativas que demanda el mercado laboral y la eficacia y eficiencia de la calidad siempre relacionada con el avance tecnológico que ha redefinido las relaciones humanas. “Las relaciones sociales corren el peligro de disminuir o de enfriarse, porque a menudo se dialoga con personas que ni vemos ni veremos, y cuyos sentimientos y valores desconocemos por completo” (Meneses, 1998, p. 39). Es poco el espacio asignado en las actividades escolares donde se redefine la labor del ser humano con la sociedad, ya que se encuentran marginadas las situaciones que envuelven el contacto cultural. Por tanto, es necesario no negar la existencia de un mundo diverso, multicultural, en la que se interactúa con los Otros, por ello es importante...“asumir la equidad en la diferencia, es decir, plantear la diversidad cultural como un proceso que se desarrolla constantemente, que se adapta, que cambia, y por consiguiente, no se le debe ver como una imperfección del ámbito social que debe ser eliminado”

(Díaz y González, 2008, p.112). Habría que considerar la pedagogía de la diversidad al momento de la elaboración de políticas educativas, el respeto por los Otros y la construcción del ser humano desde experiencias distintas.

Es imprescindible que el ser humano se identifique en su entorno sociocultural con praxis y sentido de transformación social tomando en cuenta en el contacto con los Otros, la diversidad y el diálogo intercultural,... “para comprender otras lógicas culturales se requiere... reconocer la historicidad de la propia identidad, ser consciente de las relaciones que se establecen en la sociedad a que se pertenece, y situar tanto la historia personal como la colectiva”... (SEP, 2006, P. 26). La convivencia y el intercambio cultural de personas y grupos con identidades diversas es un elemento muy importante para la construcción social.

La interculturalidad es una vía fundamental en la que emergen también la comunicación interpersonal y la convivencia que es inherente a lo social y que se puede consolidar desde los espacios educativos y no sólo centrándolo en el sector indígena, sino en el reconocimiento de la pluralidad.

Ante este panorama, si la educación intercultural se instaure en las prácticas educativas que la hacen posible, se consolida con el diálogo, la democracia participativa, y la construcción de un sujeto no despolitizado. Por ello, es importante también el considerar a la sociedad civil y la ciudadanía y pensarla dentro, ya que cuando nos referimos a la construcción de la sociedad, nos referimos a la participación y la responsabilidad de todos sus miembros en los asuntos sociales cuyos enfrentamientos y conflictos pueden ser mediados desde el compromiso de voluntades individuales e institucionales y orientado a los acuerdos que los grupos sociales establecen para convivir.

Hay que reconocer que en un contexto tecnológico y económico los pueblos culturalmente diversos han sido foco de discriminación, exclusión y rezago, pero desde las escuelas incluso, se puede evitar que se generen y consoliden formas de

desigualdad en todas las esferas sociales, cuyos efectos pueden proyectarse a lo largo de la vida.

La interculturalidad puede ser vista como una cuestión de derechos o una cuestión axiológica, ya que posee libertades, igualdad, transparencia, solidaridad, justicia y ciudadanía y desde su concepción misma... “niega la existencia de asimetrías debidas a relaciones de poder. Asume que la diversidad es una riqueza... asume la diferencia no sólo como algo necesario sino como algo virtuoso” (Schmelkes, 2004, p.2). Al posicionarse como algo virtuoso, se sientan las bases para insertarla en el ámbito educativo, y en este sentido, no pretendería subsanar y mediar desigualdades, sino formar para un bienestar social y la convivencia armónica.

La educación intercultural en los espacios educativos involucra una formación del juicio moral y que a los alumnos se les proporcione apoyo para...”asumir papeles de otros diferentes, reflexionar sobre dilemas morales cuyo contenido es cultural y discutir su solución teórica en grupo de manera que haya la posibilidad de construir los valores propios en forma social” (Schmelkes, 2004, p. 5). En este sentido, para que la escuela fomente cualidades interculturales, puede ofrecer oportunidades espacio-temporales para un pensamiento crítico hacia cómo influyen las propias actitudes y creencias en la vida cotidiana, hacia la valoración de la cultura propia y la de los demás.

Sin embargo, los efectos de la política intercultural no han sido los originalmente contemplados, y son invisibilizados y compensatorios al encontrarse con mayor énfasis en la educación indígena, ya que así, esta propuesta no responde a las desventajas económicas, la desigualdad social, la inequidad y la polaridad de las sociedades que se gestan en fenómenos como la exclusión, migración y pobreza, pues no corresponde a un sistema educativo integrado.

La educación intercultural adquiere mayor importancia hoy en día para formar una sociedad en la convivencia y el diálogo. El conocimiento y reconocimiento entre

sujetos entiende diversas formas de comprensión de significados, visiones del mundo y ópticas culturales.

Lo deseable es hacer desde los espacios formativos una interculturalidad como agente de transformación social que fortalezca valores primordiales para la construcción nacional como el respeto, la no discriminación, participación, conocimiento, reconocimiento y valoración del Otro, para ello se requiere su establecimiento en las distintas esferas sociales y que sea para todos. Trascender de una educación intercultural funcional a una educación intercultural crítica.

4.2. Los retos de la Educación Intercultural Bilingüe en México

Para los procesos educativos que se viven en las escuelas primarias indígenas, el impacto que genera la política es más complejo, al sobrellevar en algunos casos condicionantes sociales que agotan las oportunidades educativas, económicas y culturales, sobre todo en los sectores de mayor incidencia de hablantes de las lenguas indígenas.

Ante desafíos futuros en educación, es importante reconocer que el Estado ha abandonado sus compromisos para satisfacer la formación en el medio indígena, pues a través de la historia de las políticas educativas se puede observar que tenemos un sistema que no ha sido capaz de ofrecer una educación con plenos derechos a los pueblos originarios.

México, reconocido como un país pluricultural e implementando políticas para el medio indígena que parecen débiles porque no se les ha dado el seguimiento y la importancia que requieren, se desarrolla por la medida profesional de sus maestros, quienes han trabajado aún con las deficiencias en su formación y las que el sistema educativo posee.

La realidad de los pueblos indígenas y sus escuelas primarias debe ser abordada en todo el territorio nacional, con coherencia, equidad, programas interculturales aún en las grandes urbes y asegurando el derecho a la educación en su lengua materna. Por tanto, se requiere de una transformación que dignifique la participación democrática de los diferentes grupos sociales. Si bien, se reconoce a México como un país pluricultural, el Estado debe asumir tal compromiso y generar políticas educativas compensatorias efectivas que piensen en la desigualdad social y los factores externos que limitan y condicionan el enfoque intercultural bilingüe. Ello implica considerar elementos culturales y económicos que doten a la sociedad de una relación activa en las decisiones del país y su administración de los recursos, es decir, debe existir una corresponsabilidad institucional y social.

La falta de pertinencia en las políticas culturales ha fomentado el abandono escolar o la discriminación, por tanto se hace necesario incorporar el enfoque intercultural bilingüe en educación básica y correlacionar el proyecto con la formación actual de los docentes para fortalecerla desde esta óptica. Las políticas que favorecen la inclusión y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social y la fortalecen de la sociedad civil; desde las instituciones educativas formadoras y receptoras, es donde se pueden evitar formas de desigualdad.

Hoy en día se habla de una educación indígena y su definición de acuerdo a un contexto, pero hay espacios en que los procesos de aculturación fueron mayormente masivos, y donde las escuelas indígenas ya no son en su totalidad monolingües, por ello, es importante que se generen estudios que comprendan los efectos de la política educativa en las distintas regiones para determinar su pertinencia, así como hacer aportes sustanciales en que los maestros sean el medio principal en la consecución de las intenciones interculturales y se vea reflejado en el espacio-tiempo de la escuela. Para ello, los docentes necesitan encontrarse en la oportunidad de actuar y decidir sobre su práctica educativa y

que las imposiciones normativas que no aportan a una consolidación efectiva de los propósitos educativos donde sea prioritario el aprendizaje, sean disueltas para lograr aportes significativos y de calidad.

Para resignificar y rehabilitar las lenguas indígenas, la educación requiere de textos especializados y metodologías didácticas interculturales que aseguren la pertinencia educativa de las escuelas. De alguna manera, los docentes han dado el sentido intercultural a los materiales educativos, pero aún falta trabajar en ellos y que oportunamente lleguen a todas las comunidades.

Para que la educación sea de calidad y aplicable en los diversos contextos del país, es necesario que se genere mayor investigación sobre metodologías de enseñanza y aprendizaje de lenguas indígenas y se materialicen en el trabajo docente, además de ampliar estudios sociolingüísticos y fomentar el desarrollo de materiales educativos idóneos.

Es importante que los pueblos indígenas sean participativos de los planes y programas de estudio, ya que éstos surgen a partir de un contexto global y se requiere la función de su especificidad, para ello es importante concentrar la atención en los procesos que se viven en las escuelas y en sus aulas, pues su labor y trabajo, son los que inciden en las políticas. “Las políticas que favorecen la inclusión y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz. Definido de esta manera, el pluralismo cultural constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural” (UNESCO, 2001, Art. 2). En la diversidad cultural entonces, no puede de ninguna forma estar presente el elemento inequidad que en su momento operó en las escuelas negando la oportunidad a los pueblos indígenas de desarrollarse y crecer en su lengua materna hasta impactar negativamente en su pérdida, ya que de esto dependerá la conservación de las culturas y la cohesión de la sociedad, tomando en cuenta la cosmovisión de los pueblos ancestrales, su filosofía, tradición y relación con la naturaleza, de este modo, se enriquecen las nuevas generaciones. “El reto intercultural es pensar en el individuo como ser capaz de combinar la

cultura universalizada y la circundante, realizando desplazamientos de una a otra sin problemas, porque su yo, multifacético, está inevitablemente abierto incluso a influencias procedentes de fuera de su contorno.” (Touriñán, 2006, p. 5) En el mundo de la globalización los pueblos originarios han resistido por mantener su lengua, por ello, lo que aportará a su condición será el acercamiento de un currículo intercultural bilingüe que piense lo global desde lo local. Aunque en este sentido,...”la cuestión no es el derecho a una cultura universal, sino el derecho a combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir en cada oportunidad cultural” (Dahrendorf, 2002).

La educación intercultural desde los docentes y alumnos cobra sentido en sus procesos educativos y de construcción identitaria, donde aún se necesitan crear más espacios de intercambio cultural.

CONCLUSIONES

Los docentes en su práctica educativa han trascendido trabajando por resarcir la deuda histórica con los pueblos indígenas; algunos se sienten identificados con su infancia en la escuela e imprimen sus significados al actuar frente a grupo. Alfabetizan en lengua indígena, la conservan, aportan a la cultura e intentan superarse en un sistema educativo que parece estar dividido entre el mundo urbano y el mundo rural e indígena.

Las dificultades que hoy encuentran en su hacer cotidiano condicionan el trabajo con la lengua y la cultura, pues la comunidad escolar es receptora del acontecer social en nuestro país, de los factores económicos, políticos, culturales y sociales. Parte de lo que ha enfrentado la escuela primaria intercultural bilingüe es la brecha generacional que existe en la transmisión de la lengua, pues no todos los estudiantes la hablan; en algunos casos, no se le da funcionalidad, por otro lado, es suficiente la indiferencia política que se ha visto en la educación indígena a través de la historia, aunado a los procesos de globalización que producen una mayor movilización cultural, donde al mismo tiempo se pierden cada vez más las lenguas indígenas. La cultura de la sociedad mayoritaria se superpone en las comunidades donde se percibe a una minoría étnica; hay hablantes que son minoría en su mismo grupo, donde ya no se nace aprendiendo la lengua originaria. Ahora bien, la escuela es una residencia de posibilidades para el enfoque intercultural bilingüe, donde los alumnos del medio indígena reciben un currículo educativo nacional y dominante, pero la labor cotidiana de los docentes es visible pues tienen un importante interés por la formación de sus alumnos.

El docente en la escuela, brinda los apoyos para la formación de los estudiantes en el enfoque intercultural bilingüe: la movilización de los aprendizajes, los conocimientos en la integración de la cultura propia y en la construcción identitaria. Hace la escuela intercultural con sus acciones y propósitos para una forma de vida. Esto representa una posibilidad para que niños y jóvenes tengan una

comprensión de su realidad, desarrollen su juicio moral, ejerzan su participación en sociedad y aprendan a dialogar para mostrar sus opiniones ante los demás; se relaciona con la aceptación de las diferencias para fomentar relaciones interculturales en democracia que puedan formarse desde el reconocimiento del Otro. Esto forja un crecimiento sociocultural con fines comunes.

En la escuela, el directivo se involucra con el trabajo de los docentes, representa un apoyo al realizar lo que considera pertinente desde sus márgenes de acción; esto genera una estructura muy sólida de la cual forman parte incluso los padres de familia quienes participan en la escuela estando o no presentes y haciéndolo por medio del trabajo y apoyo en casa para concretar las expectativas educativas de sus hijos.

Los alumnos en clase denotan su conocimiento por la lengua indígena, responden por su educación y el tiempo de trabajo que se invierte en el aula, pues crean lazos afectivos con los docentes y su comunidad, sin embargo, ...”El aprendizaje... no debe ser explicado como una consecuencia directa de las acciones de enseñanza, sino de las actividades que el propio estudiante emprende, a partir de la enseñanza, para incorporar un contenido” (Basabe y Cols, 2007)... por tanto, la interculturalidad no se da en un momento áulico pequeño o en un tiempo determinado de minutos de clase, sino que trasciende en las personas, se encuentra implícita en las estructuras sociales y en las relaciones interpersonales.

En general, el impacto que ha tenido el enfoque de educación intercultural bilingüe ha sido positivo, aún con las dificultades en la formación de los docentes y las condiciones sociales de las familias. Por ello, es necesario brindar el apoyo a los docentes y superar el desafío de su formación a nivel nacional y que sea acorde con los objetivos de un enfoque intercultural; que se centre en las actitudes, valores, saberes locales de la región que atienden, en la comprensión de los conocimientos y cosmovisión indígena y su lengua. Es importante no aislar esta

formación sólo al sector indígena, pues también en las escuelas urbanas hay necesidades de incorporarlo al aprendizaje de los alumnos, sobre todo en presencia de niños y niñas migrantes.

Los maestros en ocasiones no tienen claro si están correctamente actuando con el enfoque intercultural bilingüe o si sólo retoman algunos elementos de diversos materiales educativos. Evidentemente, en estas dudas existe el peligro de generar una escuela homogenizante en un contexto indígena si ellos no cuentan con el espacio académico que se requiere para discutir las problemáticas de la escuela en torno al enfoque, ya que el tiempo laboral les está destinado a disposiciones oficiales y actividades administrativas. Los programas, proyectos y políticas educativas están condicionados al éxito o al fracaso en la medida que existan relaciones de diálogo en la práctica docente. Por lo tanto, las vivencias docentes deben externarse y en este sentido, un factor importante es el espacio en que los maestros tienen un contacto con sus saberes y un intercambio de experiencias.

Los docentes, principales actores de la política educativa, no han sido tomados en cuenta para la construcción del currículo en educación primaria. Es necesario comenzar a incluirlos en proyectos educativos y dar seguimiento y orientación respecto a la interculturalidad para que reflexionen su propia práctica, respetando su autonomía y creatividad.

La modificación de la praxis es un desafío más, pero a ello se tiene que incorporar el compromiso del Estado por ofrecer y dignificar aquello que perdió: la valoración de la diversidad cultural y lingüística.

La educación intercultural que tiene como propósito atender esa diversidad cultural y lingüística, pues deriva la comunicación interpersonal y la convivencia inherente a lo social, que se da en el momento del encuentro y el contacto igualitario entre diversas culturas, de manera que no exista la superposición de una sobre otra ya que la asimetría entre los distintos actores sociales no evoca un diálogo

intercultural. Por ello, es posible pensar en la escuela como un espacio para la convivencia, la superación de estereotipos sociales, prejuicios o cualquier forma de discriminación, pero se requieren acciones de fondo, apoyo pedagógico y tiempos destinados y contemplados de manera oficial en la jornada laboral de los docentes para que transformen e incidan de esta forma en el trabajo en el aula.

El reconocimiento y respeto a la diversidad cultural constituyen un principio de convivencia, por tanto es necesario desarrollar una mayor capacidad de diálogo y empatía hacia las formas culturales presentes y esto se garantiza desde la escuela con contenidos curriculares que miren aspectos locales de las comunidades indígenas.

Existen efectos que históricamente han afectado e incidido en la identidad de los grupos étnicos, uno de ellos es la funcionalidad de la lengua pues se ha enviado el mensaje de que ya no es importante ni representa un elemento que asegure el futuro en un mundo competitivo. Los grupos étnicos y lingüísticos, al ser considerados reducidos entran en categoría de desventaja en el campo de las políticas educativas.

El seguimiento de las políticas educativas deja entonces una interrogante en relación a si éstas son compensatorias de los requerimientos de la formación en el medio indígena, ya que para la estructura y organización escolar actual en las primarias, disminuye la importancia del programa especial de educación intercultural así como el enfoque de educación intercultural bilingüe cuando se deben priorizar los puntos de la ruta de mejora y se pone énfasis en la evaluación; no hay espacio suficiente de organización que la jornada laboral o el consejo técnico escolar contemple para actividades sustantivas del enfoque, lo que evidencia que sus propósitos y valores no están siendo sólidamente asentidos, aunque desde luego, están presentes los trabajos colaborativos que algunas instituciones articulan desde talleres y cursos de formación, como el caso de

CELCI y La Dirección General de Educación Intercultural que brinda apoyo a docentes y alumnos.

Las políticas educativas se perciben de una forma diferente desde las comunidades escolares, pues viven sus procesos de una manera distinta a la que dicta el discurso oficial. Los docentes en su ejercicio educativo, dan sentido al enfoque intercultural bilingüe, lo proyectan a los alumnos e influye en el reconocimiento de la lengua, la cultura y en sus propósitos, ya que es en este contexto donde se pueden observar ciertos criterios para pensar en la posibilidad de un verdadero diálogo intercultural que facilite un intercambio y la confrontación de las diferencias culturales, de los valores y lenguajes, mediante un vínculo comprensivo con el Otro.

A través de la historia de la educación en México y sus políticas educativas, se ha podido ver que se ha desprestigiado la práctica de los docentes bajo un cúmulo de intereses políticos, aunque parte de los aciertos en el sistema educativo, tienen que ver con el reconocimiento que se les da a los pueblos indígenas dentro de las leyes, así como los acuerdos internacionales generados. Sin embargo, para que las políticas interculturales tengan un impacto significativo debe asegurarse también la justicia social, la equidad económica y la comprensión del Estado y la sociedad sobre la diversidad y su riqueza.

México es un país con gran pluralidad, tal rasgo llama a que sea atendida la calidad de vida de sus pueblos, atesorando y respetando esa diversidad cultural. Por ello, es importante crear espacios donde la interculturalidad sea comprensible en el diálogo nacional.

Las diferencias culturales existentes en la sociedad mexicana han mostrado particularmente la riqueza heterogénea de sus pueblos y lenguas indígenas. En la construcción de su identidad, el mundo globalizado establece nuevas formas de intercambio que tienen un impacto en sus formas de vida; estas diferencias se han

visto afectadas por un capitalismo en constante cambio, donde los individuos se encuentran en el desarrollo de sus oportunidades y su movilidad en lo local, nacional y global; ello implica centrarse en el funcionamiento de una educación intercultural con el interés de buscar una vía que pueda posibilitar el diálogo para el entendimiento con el Otro. Es sustancial reconocer que la educación, dentro de sus fines y posibilidades pretende fomentar la convivencia y educar cívicamente para el conflicto mediante valores. Por ello, es importante que en estos intentos se consideren condiciones de igualdad y transitar del plano discursivo a la concreción de los propósitos dentro de los espacios educativos, implicando que las instituciones, el gobierno y organismos nacionales e internacionales, contribuyan con la integración de los grupos minoritarios para combatir actitudes de marginación que puedan propiciar prejuicios; garantizar la cohesión social con estrategias a partir del conocimiento de lo que ocurre en la realidad de las escuelas.

La educación indígena requiere entonces de metodologías didácticas interculturales que fortalezcan la pertinencia educativa. Resignificar las lenguas indígenas y combatir su pérdida, implica comenzar a mirar la práctica educativa de los docentes en la cotidianidad; esto ha permitido conocer más sobre las situaciones que se desencadenan en la escuela y cómo llevan a cabo los docentes su labor, cómo dan sentido al enfoque de interculturalidad y afrontan las situaciones sociales externas desde el espacio áulico.

Los puntos siguientes son algunos aspectos de mayor relevancia que pueden concretarse en políticas educativas que favorezcan una educación intercultural bilingüe y el reconocimiento de la diversidad, la lengua y la cultura.

1. Mejorar las condiciones de actualización de los maestros sobre el enfoque intercultural bilingüe; que sea permanente y adecuada a los elementos regionales de cada escuela.

2. Atender a las necesidades de los docentes en la búsqueda de materiales educativos; que éstos lleguen a tiempo y se distingan por sus saberes locales y contextos bilingües.
3. Aportar a las comunidades escolares con infraestructura y tecnología, programas y recursos didácticos en lenguas indígenas.
4. Asegurar el acceso a la educación universitaria con equidad pensando desde la educación básica en el medio indígena; enriquecer un sistema educativo con una propuesta intercultural que asegure la inclusión de los distintos sectores de la población.
5. Mirar la interculturalidad no solo desde la escuela sino en la comunicación, servicios y medios culturales.
6. Asignar a las comunidades indígenas un papel participativo en los proyectos interculturales regionales como un acto emancipador y para la democracia.
7. Diseñar metodologías pedagógicas interculturales y bilingües pertinentes; desarrollar programas educativos que favorezcan el bilingüismo, valoren la cultura, los símbolos y significados de los pueblos indígenas y que incluyan a su vez contenidos nacionales. Para ello, se requiere la participación de sus actores principales.
8. Integrar sustancialmente el espacio en la jornada laboral para la importancia de la convivencia entre ambientes escolares diversos, el acompañamiento e intercambio de experiencias en las primarias indígenas.
9. Fortalecer en el EIB una perspectiva crítica, transversal y reflexiva en el espacio educativo; presente en lo diverso de la cultura y lo dinámico de la construcción social.

10. Implementar acciones para la rehabilitación lingüística desde las instituciones, de fondo a tener una mayor capacidad de aprecio social hacia las lenguas indígenas; ello implica no solo destinar recursos sino abrir espacios de oportunidad a la sociedad para el intercambio con los pueblos indígenas y personas en situación de inmigración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdallah-Pretceille, Martine. (2001). La educación intercultural. España: Idea Books.

Acuerdo por el que se establece la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. Diario Oficial de la Federación, 22 de enero de 2001.

Arizpe, Lourdes. (2006). Las políticas culturales desde la perspectiva de los organismos internacionales. En Gutiérrez Martínez, Daniel (compilador), Multiculturalismo. Desafíos y perspectivas. México: El Colegio de México, Siglo XXI editores.

Barrios Espinosa, Ma. Elvira y Vila Merino, Eduardo S. (2007). Perspectivas críticas, alteridad y derechos lingüísticos en contextos educativos multiculturales. En Vila Merino, Eduardo S. (coord.), Pedagogía de la alteridad. Interculturalidad, género y educación. México: Proa

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2014). Diario Oficial de la Federación, última reforma publicada el 7 de julio de 2014.

Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. (1989). Obtenido de: Comisión Nacional Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Cuadernos de Legislación: México.

Dahrendorf, R. (2002). Después de la democracia. Barcelona: Crítica. Citado en: De la Peña, Guillermo. (1998). Educación y cultura en México. En Latapí, Pablo (coord.) Un siglo de educación en México. México: FCE.

De Gortari Krauss, Ludka y Briseño Guerrero, Juan. (2003). Experiencias y retos de la educación bilingüe en las zonas indígenas. México: SEP

De la Peña, Guillermo. (1998). *Educación y cultura en México*. En Latapí, Pablo (coord.) Un siglo de educación en México. México: FCE.

De María y Campos, Mauricio. (2001) ¿Estamos Unidos Mexicanos? Los límites de la cohesión social en México. México: temas de hoy.

Díaz Sosa, Christian y González Ulloa Aguirre, Pablo Armando (coord.). (2008). El multiculturalismo. Una visión inacabada, desde la reflexión teórica hasta los casos específicos. México: plaza y Valdes editores.

Fuentes Molinar, Olac. (2013). Las tareas del maestro y los desafíos de la evaluación docente. En Ramírez Raymundo, Rodolfo (Coord.), La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos. México: Senado de la República. Instituto Belisario Domínguez.

Gimeno Sacristán, José. (1997). Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo. Buenos Aires: Lugar editorial.

Gómez López, Luis Felipe. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. UDUAL, México, n. 38, julio-septiembre 2008, pp. 29-39.

González R. Arnaiz, Graciano. (2008). Interculturalidad y convivencia. El “giro intercultural” de la filosofía. España: Biblioteca nueva.

Latapí, Pablo. (1998). Un siglo de Educación Nacional: una sistematización. En Latapí, Pablo, Un siglo de Educación en México. México: FCE.

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Diario Oficial de la Federación, 13 de marzo de 2003.

Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación, 13 de julio de 1993. DOF 13-03-2003. Reformada DOF 11-09-2013.

Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación, 13 de julio de 1993. Reformada DOF 11-09-2013.

Martínez Casas, Regina. (2006). Diversidad y Educación Intercultural. En Gutiérrez Martínez Daniel (compilador). Multiculturalismo. Desafíos y perspectivas. El Colegio de México, Siglo XXI Editores.

Meneses, Ernesto. (1998). El saber educativo. En Latapí, Pablo, Un siglo de Educación en México, Tomo I. México: FCE.

Miralles, Eduard. (2004). Políticas para la interculturalidad. Barcelona: Milenio.

Muñoz Cruz, Héctor. (2002). Interculturalidad en Educación, Multiculturalismo en la sociedad: ¿Paralelos o convergentes?, en Rumbo a la Interculturalidad en educación. México: UAM- Iztapalapa.

Programa Sectorial de Educación (2013) Publicado en Diario Oficial de la Federación.

SEP. (2006). El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2009). Plan de Estudios. México: SEP.

SEP. (2011). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. SEP: México.

SEP. (2014). Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018. SEP: México.

Silva Montes, César (2007). Evaluación y Burocracia: Medir igual a los diferentes. Revista de Educación Superior Vol. XXXVI (3), No. 143, Julio-Septiembre, pp. 7-24.

Stake, Robert E. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

UNESCO. (2005). Convención sobre la protección y promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales. UNESCO: París.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Acuerdo por el que se crea el Centro Estatal de Lenguas y Culturas Indígenas. (2005). Disponible en: <http://www.culturaspopulareseindigenas.gob.mx/>

Basabe, Laura y Cols, Estela. (2007). El saber didáctico. En De Camilloni Alicia (et. al), El saber didáctico. Buenos Aires:Paidós. Consultado el 20 de marzo de 2015 en: https://docs.google.com/document/d/1Ve3OOL98CvYw-ilgFykmP3Bq9-RuJu_dC1cywfqJwHs/edit?hl=en_US&pli=1

Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (1996). Obtenido de: <http://www.linguistic-declaration.org/versions/espanyol.pdf>

Díaz Barriga, Ángel (1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. Perfiles educativos, enero-junio, número 79/80. Consultado el 21 de marzo de 2015 en: https://docs.google.com/document/d/16LaQufB8GCjSEEPsalOb90kpxLC-gAPT_fRDtwf6y3w/edit?hl=en_US&pli=1

Díaz de Salas, Mendoza y Porras (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. Razón y Palabra, número 75, febrero/abril 2011. Consultado el 18 de marzo de 2015 en: www.razonypalabra.org.mx

Escudero Macluf, Jesús, Delfín y Gutiérrez (2008). El estudio de caso como estrategia de investigación en las ciencias sociales. Ciencia administrativa 2008-1, Ensayos. Consultado el 22 de mayo de 2015 en: <http://www.uv.mx/iiesca/files/2012/12/estudio2008-1.pdf>

García Cabrero Benilde, Loredo Enríquez Javier y Carranza Peña Guadalupe. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. REDIE vol.10 spe. Ensenada. Consultado el 23 de marzo de 2015 en:http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S160740412008000300006&script=sci_arttext

INEGI. (2010). Censo de población y vivienda. Catálogo de Localidades. Recuperado el 10 de junio de 2014, de <http://www.microrregiones.gob.mx/zap/datGenerales.aspx?entra=nacion&ent=13&mun=030>

INEGI. (2010). Hablantes de lengua indígena en México. Recuperado el 28 de febrero de 2013, de <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx?tema=P>

Jiménez, José. (1995). El final del eclipse. El arte de América latina en la transición al siglo XXI. Recuperado el 7 de mayo de 2015, de <http://www.inmaterial.com/jjimenez/Fineclipse.htm>

Martínez Buenabad, Elizabeth. (2009). En pos de una educación intercultural en México. Aspiraciones, retos y vacíos. Recuperado el 12 de mayo de 2013, de http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_24/decisio24_saber7.pdf

Reyes Jaramillo y Fortoul Olliver (2009). La práctica docente. Una mirada desde los alumnos normalistas. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado el 13 de mayo de 2015, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0363-F.pdf

Samour Canán, Héctor J. (1998). Aspectos ideológicos del paradigma neoliberal. Recuperado el 13 de mayo de 2013, de <http://uca.edu.su/revistarealidad/archivo/4>

Schmelkes, Sylvia. (2004). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. México: Sinéctica. Recuperado el 10 de mayo de 2014 de: http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/23_educacion_intercultural_reflexiones_a_la_luz_de_experiencias_recientes.pdf

Schmelkes, Sylvia. (2005). La interculturalidad en la educación básica. Recuperado el 20 de junio de 2014 de: http://www.socolpe.org/data/normalarmenia/BIBLIOGRAFIA/interculturalidad_educacion_basica_schmelkes.pdf

Téllez, Trejo y Guzmán (2015). La práctica docente, entramados y repercusiones. Congreso de Transformación educativa. Recuperado el 23 de febrero de 2015 de <http://www.transformacion-educativa.com/congreso/ponencias/026-practica-docente.html>

Touriñán López, José M. (2006). La Educación Intercultural como ejercicio de educación en valores. España: Servicio de publicaciones de la Universidad Navarra. Recuperado el 25 de junio 2014 de <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/8928/1/EA.PD>

UNESCO. (2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. Adoptada por la 31ª Sesión de la Conferencia General de la UNESCO el 2 de noviembre del 2001. Obtenido en: <http://www.cdi.gob.mx/lenguamaterna/declaracionuniuniv.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. El gui3n de entrevista a los docentes

1. ¿C3mo trabaja la identidad y la cultura con los alumnos?
2. ¿Qu3 elementos utiliza para su planeaci3n?
3. ¿Qu3 piensa sobre los materiales de educaci3n ind3gena de la SEP?
4. ¿C3mo considera que se da la participaci3n de los padres de familia en la escuela?
5. ¿Qu3 valores promueve en sus alumnos?
6. ¿C3mo enfrentar los retos de educar en lo intercultural y biling3e?
7. ¿Cu3les son los contenidos curriculares sobre interculturalidad que retoma en su pr3ctica educativa?
8. ¿C3mo eval3a los aprendizajes de sus alumnos considerando este enfoque intercultural y biling3e?
9. ¿Qu3 capacitaci3n ha recibido sobre el enfoque intercultural biling3e?
10. ¿Dedica alg3n tiempo para la ense1anza de la lengua hñähñu? ¿C3mo la integra a las actividades en el aula?
11. ¿Ha generado alguna propuesta para abordar y desarrollar el tema de interculturalidad para sus alumnos? ¿Qu3 actividades ha incorporado que vayan de acuerdo a la cultura y a la idiosincrasia de la comunidad?

Anexo 2. Guía de observación en el aula

Nombre del Docente: _____ . Grupo _____ .

- ¿Cómo el docente enriquece la identidad propia y valora la diversidad?
- ¿Cómo el docente forma para la diversidad? Recursos didácticos y material educativo.
- ¿Cómo el docente aplica los contenidos curriculares referentes a la interculturalidad? Estrategias didácticas.
- Contenidos curriculares que el docente retoma para su práctica educativa referente a la educación intercultural. ¿Cuáles son los que el docente moviliza y anima? Programas educativos.
- De los contenidos curriculares: ¿Cuál es el impacto de la formación intercultural en los alumnos?

Para establecer relaciones e interacciones en el aula:

- Forma en que el maestro se dirige a los alumnos.
- La participación de los alumnos.
- La forma en que se dirigen los alumnos con sus compañeros.

Anexo 3. Cuestionario 1. Para los docentes

¿De qué manera le apoyan los cursos, diplomados o academias en su práctica educativa?

¿Qué otro tipo de formación o herramientas considera que puede ayudarle a mejorar su práctica educativa?

¿Qué aspectos considera que aporta la escuela con el enfoque intercultural bilingüe para la mejora de la comunidad?

¿Con qué dificultades se ha encontrado en su práctica cotidiana al formar en el enfoque intercultural?

¿Cuáles piensa que son las principales problemáticas que enfrenta la escuela?

¿Considera que los programas de estudio son acordes para la comunidad escolar? ¿Por qué?

¿Qué estrategias considera para formar en el enfoque de educación intercultural bilingüe?

Cuestionario 2. Para los docentes

Años de servicio: _____. Formación académica: _____.

¿Cuáles son los cambios que ha tenido la educación indígena desde su experiencia?

¿Qué tipo de capacitación y actualización recibe sobre el enfoque intercultural bilingüe?

¿Qué retos son los que enfrenta al educar en el modelo de educación intercultural bilingüe?

¿De qué manera trabaja la valoración de la diversidad y la identidad cultural en el aula o cómo la incluye dentro de los elementos de educación intercultural?

¿Qué contenidos curriculares referentes a la interculturalidad trabaja o aplica con sus alumnos?

¿Qué es para usted la educación intercultural bilingüe, desde su experiencia?

¿Cómo trabaja la inclusión o educación inclusiva en el aula?

Cuestionario 3. Para el directivo y personal de apoyo

¿Cuáles son las dificultades que enfrenta la escuela, principalmente en la formación intercultural bilingüe?

¿Cómo considera que pueden superarse esas dificultades?

¿Qué apoyos formativos reciben los docentes para llevar a cabo la práctica intercultural en el aula?

¿Qué aspectos considera que aporta la escuela con el enfoque intercultural bilingüe para la mejora de la comunidad?

¿Considera que los programas de estudio son acordes para la comunidad escolar? ¿Por qué?

Anexo 4. ENCUESTA DE OPINIÓN SOBRE LA LENGUA “HÑÄHÑU”

Clave:	A	Totalmente en desacuerdo	B	En desacuerdo	C	Indeciso, ni de acuerdo ni en desacuerdo	D	De acuerdo	E	Totalmente de acuerdo			
1									A	B	C	D	E
2									A	B	C	D	E
3									A	B	C	D	E
4									A	B	C	D	E
5									A	B	C	D	E
6									A	B	C	D	E
7									A	B	C	D	E
8									A	B	C	D	E
9									A	B	C	D	E
10									A	B	C	D	E
11									A	B	C	D	E
12									A	B	C	D	E
13									A	B	C	D	E
14									A	B	C	D	E
15									A	B	C	D	E
16									A	B	C	D	E
17									A	B	C	D	E
18									A	B	C	D	E
19									A	B	C	D	E

Clave:	A	Nunca	B	Pocas veces	C	Algunas veces	D	Muchas veces	E	Siempre
--------	---	-------	---	-------------	---	---------------	---	--------------	---	---------

20									A	B	C	D	E
21									A	B	C	D	E
22									A	B	C	D	E
23									A	B	C	D	E
24									A	B	C	D	E
25									A	B	C	D	E
26									A	B	C	D	E
27									A	B	C	D	E
28									A	B	C	D	E
29									A	B	C	D	E
30									A	B	C	D	E

Pregunta abierta: ¿Cuál es el lugar donde ha escuchado que se habla más la lengua hñähñu o en qué momentos de la vida cotidiana? _____.