



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE SOCIOLOGÍA

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

TESIS

***“EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
PARA EL DESARROLLO DE UNA PROPUESTA DE UN
MODELO DE INCLUSIÓN EN INSTITUCIONES PÚBLICAS DE
EDUCACIÓN BÁSICA”***

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES

PRESENTA:
ESMERALDA QUINTERO LÓPEZ

DIRECTORA DE TESIS:
DR. OCTAVIANO GARCÍA ROBELO

Pachuca de Soto, Hidalgo,

México

Noviembre de 2018.

MTRO. JULIO CÉSAR LEINES MEDÉCIGO
DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR
P R E S E N T E.

Estimado Maestro:

Sirva este medio para saludarlo, al tiempo que nos permitimos comunicarle que una vez leído y analizado el proyecto de investigación titulado **“Evaluación de la competencia Intercultural para el desarrollo de una propuesta de un modelo de la inclusión en instituciones públicas de educación básica”**, que para optar el grado de Doctora en Ciencias Sociales presenta Mtra. Esmeralda Quintero López, matriculada en el Programa de Doctorado en Ciencias Sociales (2015-2017), con número de cuenta 097612; consideramos que reúne las características e incluye los elementos necesarios de un trabajo de tesis, por lo que, en nuestra calidad de sinodales designados como jurado para el examen de grado, nos permitimos manifestar nuestra aprobación a dicho trabajo.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que a la alumna mencionada, le otorgamos nuestra autorización para imprimir y empastar el trabajo de Tesis, así como continuar con los trámites correspondientes para sustentar el examen para obtener el grado.

ATENTAMENTE

“Amor, Orden y Progreso”

Pachuca de Soto, Hgo., a 20 de noviembre de 2018

DR. ALBERTO SEVERINO JAÉN OLIVAS
DIRECTOR



DR. OCTAVIANO GARCÍA ROBELO
DIRECTOR DE TESIS

DRA. ROSA ELENA DURÁN GONZÁLEZ
LECTORA TESIS

DRA. SILVIA MENDOZA MENDOZA
LECTORA DE TESIS

Carr. Pachuca-Actopan, km. 4, Col. San Cayetano, C.P. 42084,
Tel. (01-771) 717-20-00, ext 4239
myd_cs@hotmail.com



AGRADECIMIENTOS

Agradezco al universo y al ser supremo que conspiró para estar en el lugar preciso y culminar este proyecto de vida.

También quiero agradecer a mis padres Néstor e Irma, así como mis hermanas Irma, Sandy y Paty por brindarme su apoyo incondicional en todo el proceso.

A las Doctoras Silvia Mendoza y Rosy Duran que fueron mis lectoras en esta investigación, las cuales me permitieron compartir su experiencia y conocimientos, por el apoyo en todo momento para la construcción del trabajo, además de la paciencia y sustento para poder culminarlo.

A mi tutor el Doctor Octaviano por su paciencia, experiencia y dedicación a realizar juntos este proyecto, que sin su colaboración no tendría el resultado esperado.

A mis amigos y personas de la institución donde realice la investigación que aportaron en gran medida a los resultados que ahora presento.

RESUMEN

La presente investigación da cuenta de la propuesta de un modelo de inclusión para desarrollar la competencia intercultural en alumnos de tercer año de secundaria del Municipio de Tizayuca Hidalgo; que surge del interés de visualizar los tipos de convivencia que se dan a diario entre los alumnos de distinta procedencia cultural dentro del espacio escolar. Para este trabajo, se toma en cuenta que la educación intercultural nace como una apuesta decidida por un modo de plantear la educación en contextos multiculturales. Un modo que supone la reciprocidad y diálogo entre culturas, desde su reconocimiento y valoración, que comparta una solidaridad operativa (Geertz, 1997).

Desde la metodología se utilizó un enfoque mixto, el cual permitió la combinación de técnicas, que constaron de momentos para el trabajo de grupo, como fueron la encuesta, la entrevista bajo los cuales se revisaron, discutieron y construyeron las dimensiones de competencia intercultural, clima escolar, modelo de inclusión. La muestra la constituyeron alumnos con edades de 13 – 15 años; para el levantamiento de datos se utilizó una encuesta longitudinal para conocer el desarrollo de la competencia intercultural evaluando los aspectos socioculturales y así comparar los cambios que se experimentaron.

Los resultados que se observaron dentro de la competencia intercultural mediante las tres categorías fueron que los conocimientos interculturales que tenían los alumnos en cuanto a culturas diferentes a la propia fueron bajos, para las habilidades interculturales se pone de relieve la necesidad de desarrollar las destrezas de los alumnos para relacionarse con sus compañeros, , compartir lo que saben de ellos, solucionar los conflictos y esforzarse en las relaciones distintas a la propia estaban muy poco desarrolladas. Finalmente, las actitudes interculturales, más del 50 por ciento de los alumnos se siente cerca de compañeros de otras culturas, es decir se muestra una aparente disposición a relacionarse dentro de su aula con sus compañeros.

Se sugiere para investigaciones futuras, hacer énfasis en los conocimientos interculturales en los currículos escolares, en los que se basa la enseñanza de los contenidos de la cultura mayoritaria, por ello se debe apostar a un currículo intercultural que permita a los alumnos la construcción de un conocimiento específico sobre las culturas.

PALABRAS CLAVE

Competencia intercultural, conocimientos, habilidades, actitudes, modelo de inclusión.

SUMMARY

The present investigation gives account of the proposal of an inclusion model to develop the intercultural competence in students of third year of secondary of the Municipality of Tizayuca Hidalgo; that arises from the interest of visualizing the types of coexistence that occur in a newspaper among students of cultural origin within the school space. For this work, it is taken into account that intercultural education is born as a decided bet in a way of proposing education in multicultural contexts. A means that supposes the reciprocity and the dialogue between the cultures, the recognition and the valuation, the comparison between an operative solidarity (Geertz, 1997).

The interview in which the dimensions of intercultural competence, climate, was reviewed, treated and constructed. school, inclusion model. The sample of the constitution of students with ages between 13 and 15 years; For the data collection a longitudinal survey has been carried out to know the development of the intercultural competence evaluation of the sociocultural aspects and also the change of the experience.

The results that are observed within the intercultural competence through the relationships between the companies, the results, the intercultural culture, the intercultural education, the intercultural education, the intercultural education. The students relate to their classmates. Finally, intercultural attitudes, more than 50 percent of students feel close to their peers from other cultures, that is, shown in a sample of a relationship within their classroom with their peers.

It is about future research, they stand out in the intercultural knowledge in the school curricula, in which the teaching of the contents of the majority culture is based, for what it is necessary to bet in intercultural curriculum that allows the students the construction of Specific knowledge about cultures.

Keywords

Intercultural Competence, Knowledge, Skills, Attitudes, Inclusion Model

ÍNDICE

Introducción	8
CAPÍTULO I CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	13
1.1. Objetivo General	24
1.2. Objetivos Específicos	24
1.3.Preguntas de Investigación	25
1.4.Justificación	25
CAPÍTULO II ESTADO DEL ARTE	28
2.1. Referentes de la Educación intercultural.....	28
2.2. Referentes del proceso educativo basado en competencias.....	36
2.3. Referentes de las competencias interculturales.....	40
2.4. Referentes de la evaluación de programas de inclusión para nivel básico.....	44
CAPÍTULO III ACERCAMIENTOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES BASE PARA LA INTERPRETACIÓN	46
3.1. Teoría interpretativa de Geertz	48
3.2. Bases teoricas de la educación interculturall.....	53
3.3. Porcesos de socialización	55
3.4. Concepto de cultura y cultura institucional	58
3.5. Origen de las competencias interculturales.....	61
3.6. Modelos de la competencia intercultural	63
3.7. Componentes de la competencia intercultural	68
3.8. De lo multicultural a la interculturalidad.....	73
3.9. Educación interculturalidad.....	76
3.10. Educación secundaria.....	80
3.11. Evaluación de la competencia interculturalidad.....	86
CAPÍTULO IV LA IMPORTANCIA DE LA INTERCULTURALIDAD EN EL ESPACIO ESCOLAR	88
4.1. Interculturalidad como medio de solidaridad y justicia en el ámbito educativo del nivel básico.....	90
4.2. ¿Se están generando sociedades más excluyentes o incluyentes?	92
4.3. La identidad desde una perspectiva social y escolar en alumnos de educación básica	95
CAPÍTULO V METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACION.....	101

5.1 Diseño de la Investigación.....	101
5.2 Metodología Mixta.....	101
5.3 Diseño no experimental.....	107
5.4 Variables de la investigación.....	109
5.5 La etnografía como herramienta metodológica.....	110
5.6 Técnicas e Instrumentos para la recogida de información.....	112
5.6.1 Observación participante.....	113
5.6.2 Entrevista semi estructurada.....	113
5.6.3 Cuestionario.....	115
5.7 El sujeto en la construcción del objeto.....	121
5.8 Descripción de los escenarios observados.....	125
CAPÍTULO VI Análisis e interpretación de los datos.....	128
6.1 Educación Intercultural.....	128
6.1.1. Competencia Intercultural.....	129
6.1.2.. Habilidad Intercultural.....	134
6.1.3. Actitud Intercultural.....	136
6.1.4. Modelo de Inclusión.....	138
6.2 Relaciones interculturales.....	143
6.2.1.Contexto Educativo.....	145
6.2.2.Procesos de socialización.....	155
6.2.3.Convivencia y clima.....	161
6.3.Programa de inclusión.....	162
CAPÍTULO VII Discusión y conclusiones.....	164
Referencias Bibliográficas.....	172
Anexos.....	177

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Diseño de la investigación.....	107
Tabla 2..Criterios para evaluar en el aula	108
Tabla 3. Competencia intercultural	116
Tabla 4. Relaciones interpersonales.....	118
Tabla 5..Evaluación	118
Tabla 6. Modelo de inclusión.....	119
Tabla 7. Contenido del modelo de inclusión	120
Tabla 8..Conocimientos interculturales	131
Tabla 9. Habilidades interculturales	134
Tabla 11..Espacio escolar	142
Tabla 12. Educación intercultural	154
Tabla 13. Proceso de socialización	160

Introducción

La globalización ha ocasionado que el cambio social vertiginoso así como la revolución en las tradiciones políticas, culturales y sociales, aunado a las nuevas formas de gobernabilidad en el contexto mexicano, constituye una gran preocupación. Lo anterior se refleja en los grandes desafíos que se diseñan dentro del Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Nacional de Educación 2013 – 2018, donde las metas nacionales hacen énfasis en que exista un México en paz, incluyente, próspero, con responsabilidad social y con una educación de calidad; en cuanto a las estrategias transversales (se incluyen todas las dependencias y organismos) para democratizar la productividad, un gobierno cercano, moderno y una perspectiva de género.

Es pertinente contextualizar la insistencia del gobierno mexicano por cambiar la educación durante los últimos años, centrando su interés en elevar la calidad de la educación pública en las regiones y zonas de mayor pobreza, avanzar hacia una nueva educación básica eficaz, intercultural y moderna en todo el país, sentar las bases de una nueva docencia para la educación pública, lograr un presupuesto suficiente, así como una gestión eficaz y honrada de la educación; sin embargo existe una desarticulación entre el discurso que emite el gobierno y lo que sucede en los contextos educativos. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el 2015 se tiene en México 34 millones de personas en rezago educativo; 7 millones son analfabetas; 1.4 millones de niños no asisten a la escuela. Conviene señalar que la búsqueda de una mejor calidad, se instrumenta con base a políticas, acuerdos, proyectos y programas por medio del Gobierno (Federal y Estatal).

Sin embargo existe un desfase entre lo que pretende el gobierno y el factor humano, ya que no hay un seguimiento curricular transexenal, dónde por el contrario, se adaptan modelos educativos de otros países para adecuarlos a

dichas reformas, en el cual se sigue generando desigualdad para las zonas menos desarrolladas en cuanto a recursos económicos, humanos y de infraestructura.

Por lo cual, la problemática recae en la pretensión de la interculturalidad que se ha convertido en un enfoque de las necesidades entre el Estado y los pueblos indígenas, en el que el discurso político hace un reconocimiento a las diferentes familias lingüísticas que integran nuestra sociedad mexicana. Es decir, el gobierno pretende rescatar la diversidad cultural de la población, imponiendo un paradigma con el afán de universalización, sin importar el respeto por las identidades culturales, fomentando el reconocimiento de las diversas etnias que conforman nuestro país en el artículo dos de la Constitución Mexicana dónde se reconoce como un país multicultural, pluriétnico y multilocal, imponiendo la castellanización a la población que habla distintas lenguas.

Si consideramos que en las últimas décadas la educación intercultural ha tenido críticas en las que se denuncian la falta de potencial transformador de la educación intercultural, al no tener en cuenta la desigualdad estructural que padecen diferentes colectivos, la apertura cada vez mayor entre países ricos y pobres, que se refleja en la desigualdad creciente de oportunidades. Es necesario visualizar a la escuela como una comunidad de aprendizaje, como lo nombra Santos Guerra (2006); en la que los padres, alumnos, profesores, autoridades y administrativos estén convencidos de la mejora que se puede producir en ella, así como asumir el rol que les corresponde y que en todo momento se pugne por el fomento del respeto y comprensión del otro, la creatividad e innovación en los procesos educativos y de esta manera cuestionar ¿Qué tipo de ciudadano se quiere formar? y ¿Por qué la interculturalidad se pone sobre la mesa como un elemento importante en la educación? ¿Para qué tipo de vida deberíamos estar educando a los jóvenes?

En este sentido Hargreaves (2003), plantea la idea de no olvidar a la familia como uno de los actores principales en la formación de los sujetos y con ella depositar la confianza en los aspectos emocionales, considerando la capacidad de acción dignidad y voz, en las relaciones duraderas con los demás, así como la tolerancia,

el respeto, dando realce a aprender a vivir juntos; por lo que, la escuela necesita tomar en cuenta las necesidades de los alumnos y plantear escenarios que transformen la forma de pensar de los sujetos.

Desde esta perspectiva, la presencia de estudiantes en el nivel básico de otras culturas o etnias configura un nuevo marco de relaciones entre alumnado, permitiendo la interacción entre ellos y produciendo problemas de convivencia e integración escolar. Aunado a lo anterior, en los estudiantes de estas edades se producen cambios físicos, no existe una identidad definida y los procesos socializadores que llevan con sus pares generan exclusión dentro del espacio escolar, por lo anterior es indispensable generar capacidades que les ayuden a superar actitudes estereotipadas.

De acuerdo a estas acciones, las diversas culturas tienen que generar un diálogo a partir de la concientización de las diferencias, es decir el fomentar relaciones interétnicas e interculturales positivas desde una competencia intercultural. De acuerdo con Fornet (2000), las culturas no se deben visualizar como procesos en frontera, sino que el otro está dentro y no fuera de lo nuestro.

Por lo anterior, la educación intercultural implica una acción consciente en el ámbito escolar, con la que se pretende un cambio y mejora en cada uno de los agentes educativos, de manera que se perciba (sensibilice) una realidad multicultural, se desarrolle una escala de valores positivos, se adopten relaciones basadas en el respeto y la valoración del resto de las culturas dentro de un marco de convivencia democrático (Vallejo & Sánchez, 2003).

Sin embargo la interculturalidad es un tema que despierta un debate social, ya que suele asociarse frecuentemente a situaciones de conflicto entre diferentes culturas (Birsl & Solé, 2004). En este contexto, las diferencias culturales entre las sociedades tienden a acentuarse y considerarse un problema a resolver más que una fuente de enriquecimiento.

Al centrar el objeto de estudio de este proyecto en educación básica, el concepto de interculturalidad, surge como una propuesta para que los alumnos reflexionen sobre su contexto y a su vez sobre otras realidades que desconozcan. De esta forma las prácticas pedagógicas hacen énfasis en el reconocimiento de quienes conforman el espacio escolar, sus necesidades, valores y formas de pensar hacia lo cultural, permitiendo que estas experiencias transformen los saberes dentro de la escuela.

Bajo este contexto se presenta este trabajo de investigación que analiza cuales serían las relaciones interpersonales en alumnos de secundaria que permitan fomentar la competencia intercultural con sus pares en el aula. Es decir identificar las posibles necesidades y contribuir mediante, el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, hacia culturas diferentes a la propia fomentando las competencias interculturales.

De este modo al describir el contenido de este proyecto de tesis doctoral, en el capítulo uno, se da a conocer el objeto de estudio que se relaciona con un problema de interculturalidad en la escuela Justo Sierra del municipio de Tizayuca, donde se podrá identificar las problemáticas en relación a las situaciones de convivencia entre alumnos de diferentes culturas en la secundaria. Así como los objetivos, preguntas de investigación y la justificación de la misma.

En el capítulo dos, se establece el estado del arte dando a conocer los referentes internacionales y nacionales de educación intercultural entre los que destacan Bartolomé (2000), hablando sobre la construcción de la identidad en contextos interculturales, así como las competencias interculturales donde se rescatan trabajos como Aguado (1997), donde permite visualizar los componentes que conforman este concepto y explicando cómo se lleva a cabo este proceso dentro del aula.

En el capítulo tres, se desarrolla algunos referentes teóricos como base para la interpretación del objeto de estudio, por lo cual se recupera la Teoría interpretativa

de Gertz (1997), de igual forma algunos componentes de lo que significa la multiculturalidad, la interculturalidad y la educación secundaria.

En el capítulo cuatro se aborda la metodología que sustenta esta investigación, se llevara a cabo mediante un corte mixto. Desde lo cuantitativo mediante un cuestionario se evalúan las competencias interculturales en alumnos de tercer grado de secundaria en una escuela pública del municipio de Tizayuca; la investigación empleara un diseño no experimental longitudinal, con levantamiento de datos a lo largo de tres meses con la finalidad de caracterizar. A partir del método cualitativo se hará uso de técnicas derivadas de la hermenéutica (Geertz, 1997) mediante la descripción densa, así como el uso de entrevistas semi estructuradas y la observación sobre actitudes, valores y competencias interculturales.

Finalmente en el capítulo cinco se da un contexto de las sociedades actuales que se están formando en el contexto educativo desde una visión intercultural, dando paso a formar sociedades ya se excluyentes o incluyentes dentro de los contextos donde se desarrollan. Por último el capítulo seis se hace mención de las conclusiones de lo que aprendió del largo camino.

CAPÍTULO I

CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Nos encontramos en un mundo complejo y diverso en el que los cambios geopolíticos, económicos, culturales, sociales y naturales acontecen rápidamente, así como los contactos culturales entre personas, lo que hace la implementación de nuevas políticas educativas para afrontar los desafíos actuales. Se hace necesario el respeto de las diferentes culturas y de una educación intercultural que promueva la formación de y para una democracia local, regional e incluso planetaria (Carabelli, en Naranjo 2001). Para ello, el devenir de sujetos reflexivos, conscientes de los diversos sucesos y capaces de analizar críticamente, es indispensable y debe manifestarse en la participación, la autonomía, el reconocimiento y respeto al otro, ya que configuran el nuevo marco de pensamiento que justifica el sentido de la educación (Tourrián, 2003), que seguramente será uno de los desafíos educativos más importantes en el fomento de dinámicas inclusivas en los procesos de socialización y convivencia.

Precisamente, la sociedad actual se encuentra definiendo nuevas formas de pensar y actuar, que conllevan a formar hombres y mujeres situados en contextos donde la actuación social pasa por condiciones de producción, de reproducción y de legitimación, en tanto algunas acciones son el resultado de un sentir que se formaliza mediante la premisa de entender al otro para cambiar las raíces locales del conflicto, producto del encuentro con el otro, por lo que es necesario cuestionar qué tipo de hombres queremos formar y de esta manera revalorar la educación.

De acuerdo con Kymlicka (1996) el asunto de la diversidad cultural en los Estados liberales es bastante complejo; según sus particularidades, el Estado puede albergar dos tipos de pluralismo cultural; las minorías nacionales (Estado multinacional) o los grupos étnicos (Estado poliético). En uno y otro caso, los

grupos minoritarios podrían reivindicar tres tipos de derechos: de autogobierno, polítécnicos, y especiales de representación.

Si partimos entonces de que las sociedades necesitan nuevas formas de integración, siendo capaces de enfrentarse al futuro y que garanticen los valores fundamentales de la democracia, tales como tolerancia, participación, igualdad, libertad entre otros, valdría la pena reflexionar ¿Cómo se puede potenciar la interculturalidad para fomentar mejores interacciones entre las personas de distintas culturas? Si consideramos que en México existen 68 etnias y 62 familias lingüísticas con aproximadamente 364 agrupaciones lingüísticas, lo que promueve que se hablen distintos dialectos dentro del territorio.

México es hoy un país multicultural, pluriétnico y multilocal (Del Val, 2004), en tanto que su población no solo se caracteriza por su diversidad lingüística y sociocultural, sino también por la movilidad de sus grupos humanos, tanto al interior como al exterior del país. En este sentido el artículo 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos declara:

“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. La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quienes se aplican las disposiciones sobre los pueblos indígenas” (Artículo 2°)

Con este planteamiento el marco normativo de nuestro país da cabida al reconocimiento de la diversidad cultural y con ello al libre ejercicio de la organización y conformación social.

Retomando la pregunta ¿Cómo se puede potenciar la interculturalidad para fomentar mejores interacciones entre las personas de distintas culturas? Cabe mencionar que la valoración de la diversidad cultural, se refleja en el desarrollo de

relaciones interculturales positivas, desde una competencia comunicativa intercultural o el reconocimiento de los valores cívicos como base de un tejido social. Estas son, entre otras, algunas de las expectativas que se proyectan en la Educación formal (Folgueiras, 2008). Aceptando que la educación es uno más de los componentes de intervención posibles, que puede contribuir al desarrollo de una dinámica social favorable al querer vivir juntos, ya que en la medida en que se fomente un cambio en las actitudes para la integración efectiva en nuestra sociedad. Dicho cambio requiere una acción educativa dirigida al desarrollo de competencias interculturales que favorezcan un sentido más inclusivo en nuestras sociedades multiculturales; como punto de partida hacia un nuevo modelo de organización social, comunidades justas y democráticas en dichos contextos.

Por lo tanto, los integrantes de las diversas culturas podrán establecer relaciones basadas en el respeto y la igualdad, poniendo énfasis en el desarrollo integral de las personas y las sociedades. Lo que nos remite a Ander – Egg (en Bartolomé, 2002) al reconocer a la educación intercultural a partir de una nueva concepción, puesto que todos deben ser tratados como ciudadanos, en donde la democracia, participación, dialogo y pluralismo son principios fundamentales de una ética de y para ciudadanos.

En este contexto de sociedad pluricultural o multicultural, las personas tendrían que asumir y poner en práctica algunos aspectos que la conducirán hacia un carácter intercultural como:

- Asumir la diversidad, la pertenencia múltiple y la singularidad, como riqueza individual y colectiva.
- No basta decir “yo soy tolerante”, habrá que decir “yo respeto y me alegro” de lo diferente y múltiple, porque con ello me enriquezco.
- Hemos de afirmar a la vez: Mi derecho a ser singular, el derecho de los otros a singularizarme, el derecho a la diferencia y la apertura a lo universal (Bartolomé, 2004).

La educación intercultural nace como una apuesta decidida por un modo de plantear la educación en contextos multiculturales. Un modo que supone la reciprocidad y diálogo entre culturas, desde su reconocimiento y valoración, que comparta una solidaridad operativa. En este escenario Delors (1996) menciona que el respeto por la diversidad y de la especificidad de los individuos constituye, en efecto un principio fundamental para llevar a proscribir toda forma de enseñanza normalizada. Por lo tanto, la educación puede ser un factor de cohesión social si procura tomar en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos, al mismo tiempo, evita ser un factor de exclusión social.

Resulta entonces como foco de atención para la construcción del objeto de estudio, analizar desde el espacio escolar, como se trabaja y se transmiten estos planteamientos, insistiendo en la importancia de introducir cambios en las escuelas, que se orientan hacia el currículo, los recursos educativos, las actitudes, los lenguajes de la escuela y la cultura escolar (Banks en Bartolomé, 2002).

Para afrontar los retos en sociedades multiculturales como la nuestra y minimizar los problemas de convivencia, se han implementado desde el ámbito educativo programas encaminados a promover actuaciones que contribuyan al desarrollo de capacidades intelectuales, culturales y emocionales adaptadas a las necesidades de los alumnos, dando como resultado el fracaso para educar en y para la diversidad.

Esto se ve reflejado en el contexto educativo mediante la violencia que ejercen los alumnos incluye todo tipo de agresividad y comportamientos antisociales. Es importante reconocer que este fenómeno es el resultado de la interacción entre el individuo, la familia y el contexto social, por lo general se tiende a culpar solo a la familia, minimizando la responsabilidad del resto de los involucrados. La violencia escolar se presenta como una forma de resolver conflictos interpersonales, sea entre alumnos, dando origen al fenómeno del Bullying, entre profesores y alumnos, que suele estar enmascarada. Si se toma en cuenta que en México

ocupa el primer lugar internacional de casos de Bullying en educación básica ya que afecta a 18 millones 781 mil 875 alumnos de primaria y secundaria tanto públicas como privadas, de acuerdo con un estudio del Organización para Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2017). De acuerdo con la Comisión Nacional Autónoma de México detallan que de los 26 millones 12 mil 816 estudiantes de los niveles preescolar, primaria y secundaria, alrededor de 60 y 70 por ciento ha sufrido este problema, la usencia de políticas para prevenir la violencia y el acoso escolar han derivado de un bajo rendimiento, deserción, así como un incremento de suicidios.

Por ende se hace necesario introducir en la educación una serie de valores que propicien el respeto por las diferentes culturas y que contribuyan a formar ciudadanos capaces de convivir pacíficamente dentro de una sociedad democrática. Por consiguiente, educar para la interculturalidad es un proceso complejo que exige problematizar las visiones hegemónicas que configuran nuestras sociedades y los procesos educativos, permitiendo apostar por la educación intercultural en la relación que se establece entre los diferentes grupos sociales, favoreciendo los procesos de negociación cultural, de construcción de identidades plurales y dinámicas. Para lograrlo, es necesario promover una educación para el reconocimiento y dialogo entre los sujetos, favorecer la construcción de un proyecto común, en el que personas distintas se sientan reconocidas como sujetos y actores sociales.

Dicho de otro modo, el convivir implica darse la mano con fuerza, sostenerse mutuamente y gozar de la seguridad y la calidez que proporciona el hecho de compartir con las demás personas proyectos vitales. Sin embargo, este planteamiento positivo y proactivo de las relaciones humanas choca con los modelos sociales vigentes que aconsejan protegerse de los otros, aislarse y, en definitiva, temer al prójimo. (Carabelli, en Naranjo 2001)

De aquí la importancia de educar para la convivencia dando por sentado que el espacio relacional será más rico cuanto más diverso y, consiguientemente, más conflictivo. Es bien sabido que reprimir los conflictos o pretender regular todas las acciones humanas mediante reglamentos conduce, en el mejor de los casos, a uniformar y empobrecer el potencial social de cada persona y al deterioro cultural.

No obstante, la misión de la escuela no es reproducir la sociedad del momento, individualista, competitiva y superficial, sino tener la osadía de poner a disposición de los estudiantes las herramientas necesarias para transformarla. Dónde la formación integral de todas las personas, no se base en la acumulación de saberes, sino de la búsqueda incesante de sentido a su trayectoria humana.

Dentro del contexto educativo Soenen (1999), identifica que las competencias interculturales solo se dan a través de la interacción desarrollada en diferentes contextos, por ello define tres modos de interacción que se producen:

- En primer lugar, el modo de interacción como niño: actualiza las pautas de comportamiento transmitidas y adquiridas en el marco de referencia familiar y como tal difiere con los procesos de socialización extraescolar.
- En segundo lugar, el modo de interacción como alumno: es impuesto por las pautas explícitas e implícitas de autoridad, disciplina y sanción que rige la institución escolar.
- Por último, el modo de interacción como joven: se da entorno a intereses compartidos por parte de los adolescentes como miembros de un determinado grupo de iguales.

Con base a lo anterior, poner en contacto dentro de un mismo espacio culturas distintas que poseen valores diferentes, ha originado dificultades en las instituciones, tal es el caso de la secundaria Justo Sierra ubicada en Tizayuca Hidalgo, debido a que existen diferentes grupos provenientes de diferentes localidades ya sea de la zona o fuera, donde los problemas de conducta son

evidentes y existen diferencias entre los colectivos culturales; algunos conflictos como por ejemplo los relativos al proceso de enseñanza – aprendizaje o relativos a los problemas de convivencia que se generan entre los alumnos. En cuando a las dificultades relativas al proceso de enseñanza aprendizaje, Serrano (2008), señala que en términos prácticos refleja aprendizajes producto de una enseñanza descontextualizada del bagaje cultural, provocando falta de interés por las asignaturas y desmotivación. Esto se ve reflejado entre los adolescentes donde dentro de los libros de texto ejemplifican cosas que no tienen ninguna relación con el contexto donde viven o con las situaciones que ellos están viviendo, ocasionando esa desmotivación.

Por otra parte, los problemas de convivencia van asociados frecuentemente a conductas disruptivas y a una falta de habilidades sociales, que están formadas por un amplio abanico de ideas, sentimientos, creencias, valores que son fruto del aprendizaje y de la experiencia de cada alumno. Esto se ve reflejado dentro del salón de clases al ver que los alumnos no ponen en práctica la habilidad de la empatía y asertividad con sus compañeros, por el contrario deciden quedarse callados, recibir críticas negativas y no defenderse de aquellos alumnos que siempre tienen la razón.

Dando como resultado que se utilicen diferentes medios tecnológicos donde también se vean plasmados este tipo de acciones, donde pueden llegar a discriminar, difamar o agredir a los alumnos en cualquier momento. Es decir cómo se mencionaba anteriormente la falta de habilidades sociales en estos alumnos está ocasionando que se generen problemas de bullying, suicidios, depresión en los alumnos que pasan por algunas situaciones la lo que se describió.

Asimismo, los problemas de conducta suelen ser actos de indisciplina e inadaptación, como consecuencia del rechazo de normas y valores impuestos por la institución y docentes.

De este modo las conductas de convivencia desde el aspecto económico están basadas en actitudes discriminatorias poniéndose apodos como pobre, por el hecho de que no tenga suficientes recursos económicos para comprar comida en el receso o no cuente con ropa y accesorios adecuados a sus creencias. De igual forma dentro del aspecto cultural este proceso se da ante una diversidad de situaciones de burla por el acento de la lengua, término o palabras de sus comunidades de origen, ropa o atuendos regionales que acostumbran portar o vestirse, pena ante el relato o guardar silencio de las convivencias, prácticas o ceremonias y fiestas tradicionales propias de la región de los pueblos o lugares de donde provienen ya muchas veces estos alumnos que acostumbran participar dentro de su región en las diferentes actividades mencionadas se catalogan como “raros o pueblerinos” ya no empatan con las costumbres de la mayoría en el grupo.

Por otra parte dentro del aspecto psicológico que se ejerce en este nivel educativo existen conflictos por ejemplo cuestiones emocionales entre los niños y niñas suele haber burlas por el mismo comportamiento de aquellos que no tienen los mismos gustos, otro factor que influye es la timidez por participar en algún grupo de amistades específicas, las dificultades para establecer relaciones interpersonales como es la búsqueda de pareja, el enamoramiento y el posible rechazo por las diferencias culturales lo que genera frustración, deserción, ausentismo, baja autoestima, generando violencia de todo tipo hasta llegar al crimen o el suicidio.

No obstante, las explicaciones que generalmente se buscan a las conductas inapropiadas que se detectan dentro de esta escuela por parte de las diferentes autoridades, suelen ir desde razones médicas (hiperactividad), hasta las culturales (inmigración), pasando por las sociológicas (pobreza, desestructuración familiar) o psicológicas (trastornos diversos).

En dichas situaciones, las autoridades, maestros, administrativos escolares y padres de familia no responden al hecho de que los alumnos han de adaptarse a una nueva realidad de interacción, donde le ponen énfasis a la diferenciación del otro, o a la propia respecto al otro, en términos físicos, de conducta, de modo de vida, de lengua, de simbolización, de expresión de valores, o de lo que podríamos llamar cultura, lo cual implica un patrón de ideas, de valores y otros factores que tienen simbólicamente un significado para los sujetos.

No debe extrañar que en la escuela se desarrollen conflictos ni que repercutan o se desarrollen otros en ella, provenientes del medio social (Prawda, 2002). Con base en lo anterior es necesario hacer énfasis de la importancia de la convivencia armónica en el ámbito escolar mediante la prevención y resolución de conflictos a través de alumnos mediadores que ayuden a aclarar y solucionar malentendidos que se desarrollan al interior de las aulas.

Estos problemas requieren que se ponga en práctica una auténtica educación intercultural que fomente la competencia intercultural en los alumnos y atienda sus necesidades educativas.

En este sentido para el caso de la asignatura de Formación Cívica y Ética, pretende el desarrollo de un conjunto de comportamientos, actitudes y conocimientos que las personas aplican en su relación con los otros, así como su actuación sobre el entorno social y político; esta asignatura tiene un tratamiento transversal dentro de la educación, en donde sus contenidos y formas de trabajo, son graduales a lo largo del proceso de formación en la educación básica.

En el ámbito de los valores, se pone de manifiesto que los constituyen los anclajes de los individuos (Escames, 2008): es decir toma en cuenta la libertad, igualdad, justicia, tolerancia, paz, solidaridad, pluralismo, la responsabilidad y la participación. También se procura la revisión de los Derechos Humanos, la resolución de conflictos, la diversidad y el desarrollo sustentable. Estos valores

son identificados, como aquellos que se pueden servir para garantizar la convivencia humana en la vida social y política, en la propia nación o Estado, así como en la comunidad internacional.

De acuerdo con Serrano (2008), señala que la escolarización de los alumnos no garantiza el logro de los objetivos educativos planteados, ya que se excluye sistemáticamente a ciertos grupos diversos. En este sentido, el punto de partida es la observación de las situaciones problemáticas de convivencia que se producen en las aulas de educación secundaria entre el alumnado de diferentes culturas. A pesar de que conviven dentro de un mismo espacio físico, los alumnos apenas desarrollan la competencia intercultural (conocimientos, habilidades y actitudes) dando como resultado la transformación cultural de las aulas y ciertas actitudes de rechazo o desconocimiento hacia otras culturas dando lugar a la aparición de conflictos y desajustes. En este sentido, profundizar en el conocimiento del clima y de las relaciones que tienen lugar en el aula permitirán conocer y desarrollar la competencia necesaria para la convivencia escolar (Jordán, 2001).

Con respecto al docente a pesar de que visualiza lo que acontece dentro del salón de clases, algunas veces no asume una postura mediadora que permita dar solución a los conflictos entre alumnos, ya sea por desconocimiento del uso de actividades interculturales para mejorar el clima escolar o por falta de interés a este tipo de situaciones. Sin embargo algunas veces los conflictos también se pueden dar cuando el alumno se dirige al maestro como enemigo donde la interacción entre estos es hostil y algunas veces obliga a que el alumno actúe de forma indisciplinada y retando las acciones del docente dentro del aula.

El hecho de colgarle una etiqueta a los problemas no debería tranquilizar a la escuela y mucho menos eximirla de plantear soluciones

No se trata, como tantas veces se ha dicho, de huir de los conflictos ni de eliminarlos por la fuerza, más bien al contrario, es imprescindible crear estrategias

constructivas para afrontarlos que nos permitan sacarles provecho al aspecto cultural para erradicar situaciones conflictivas como: la desigualdad, la diferencia cultural, falta de equidad, la exclusión y la violencia. (Bartolomé, 2004)

Sin embargo, dentro de los espacios educativos en especial en el nivel secundaria se concentra una franja de población en una edad crítica en lo que respecta a la formación de identidades y marcos de pertenencia, debido a que procuran superar la gran cantidad de tareas que les acercan a la edad adulta, dando como resultado conflictos en las diferentes formas de interactuar, de percibir su contexto y sobretodo con su propia persona.

Por ende, las escuelas no son, ni han de ser, fortalezas aisladas de la realidad de la cual forman parte. Ello no significa que los espacios educativos no puedan más que adaptarse de la mejor manera posible a las problemáticas de la zona donde se hallan. Por eso, es necesario crear en los alumnos y alumnas modelos alternativos de convivencia y gestión de conflictos que formen parte intrínseca de la tarea educativa. Se trata de poner en práctica estrategias relacionales constructivas dentro del marco de protección de la escuela suficientemente significativa como para ir dejando huella en los chicos y chicas. Si una escuela no goza de un clima de convivencia seguro y saludable difícilmente podrá centrarse en las tareas académicas.

Aunado a lo anterior, el cambio de las instituciones para incluir la interculturalidad será posible si existe una voluntad política de construir una sociedad intercultural, donde se encierre la formación de sujetos reflexivos, conscientes de la diversidad sociocultural, participando de forma autónoma y responsable en la configuración de un nuevo marco de pensamiento que justifica el sentido de la educación (Tourrián, 2003), que seguramente será uno de los desafíos educativos más importantes en el fomento de dinámicas inclusivas en los procesos de socialización y convivencia.

Finalmente, vale la pena poner sobre la mesa el debate de que si bien se busca transformar la realidad social y educativa, habrá que valorar el papel que juegue el Estado Nación para garantizar a las personas miembros de la sociedad el respeto a los derechos culturales, sociales y educativos, sin importar la diversidad cultural que se tenga.

Entonces valdría la pena diseñar nuevas instituciones basadas en el principio del respeto al individuo, a la autonomía y a la tolerancia como lo refiere Aguilar (1997) que de paso de una realidad multicultural a otra intercultural, a partir del conocimiento de las culturas y análisis de diferentes procesos de contacto e interacción social, y concebir a la competencia intercultural como una intervención social encaminada a atenuar la incomunicación y los desencuentros entre personas y grupos con realidades socioculturales y puntos de vistas diferentes, mediante el respeto y la comprensión del otro.

1.1. Objetivo General

Elaborar una propuesta de un programa de inclusión en la asignatura de Formación Cívica y Ética en alumnos del tercer grado de secundaria, para el desarrollo y mejora de sus relaciones interpersonales que permitan fomentar la competencia intercultural con sus pares en el aula.

1.2. Objetivos Específicos

- Caracterizar las competencias interculturales que se desarrollan en el proceso educativo del tercer grado de secundaria en el nivel básico en la asignatura de formación cívica y ética.
- Describir los procesos que coadyuvan las relaciones entre alumnos del tercer grado de secundaria del nivel básico en la asignatura de formación cívica y ética.

- Identificar las problemáticas del profesorado en relación a las situaciones de convivencia entre alumnos de diferentes culturas en la Justo Sierra de Tizayuca.
- Diseñar una propuesta de un programa basado en competencias interculturales adaptado a las necesidades detectadas en el contexto de la escuela Justo Sierra de Tizayuca, en alumnos de tercer año de secundaria.

1.3. Preguntas de Investigación

- ¿Cómo se caracterizan las competencias interculturales que se desarrollan en el proceso educativo del tercer grado de secundaria en el nivel básico en la asignatura de formación cívica y ética?
- ¿Cuáles son los procesos que coadyuvan las relaciones entre alumnos del tercer grado de secundaria del nivel básico en la asignatura de formación cívica y ética?
- ¿Cuáles son las problemáticas del profesorado en relación a las situaciones de convivencia entre alumnos de diferentes culturas en la Justo Sierra de Tizayuca?
- ¿Cómo se integra un programa basado en competencias interculturales que se adapten a las necesidades que se detectan en la escuela Justo Sierra de Tizayuca, en alumnos de tercer año de secundaria?

1.4. Justificación

Hoy en día, los cambios acelerados y una serie de factores generales tales como la globalización, el impacto de las tecnologías de la información, la comunicación, la administración del conocimiento y la necesidad de patrocinar y gestionar la

diversidad en la cual la interculturalidad juega un papel importante, hacen necesario un entorno educativo significativamente diferente.

Con base en lo anterior, el alumno debe estar preparado para relacionarse en contextos socioculturales diversos, donde muchas veces la discriminación a personas de otras culturas impiden el pleno desarrollo de relaciones interpersonales. En este contexto las competencias y destrezas pueden relacionarse mejor en preparar a los alumnos para la solución de problemas cruciales en el mundo laboral en una sociedad multicultural y en permanente transformación.

Por lo tanto, el desafío socioeducativo que origina el crecimiento del alumnado en las instituciones, ocasiona que los procesos enseñanza y aprendizaje no den resultados satisfactorios en el aula.

Si bien son los docentes los encargados de poner en práctica programas e innovaciones que se gestan lejos de las aulas, poco se sabe sobre la manera como esos cambios son experimentados por los propios alumnos. En este contexto, si aunamos la idea que se deben adaptar a las nuevas necesidades que requiere la educación hoy en día, implicaría la confrontación con su propia manera de aprender. Es por ello que se debe gestionar la diversidad sociocultural de forma pacífica, participativa, eficaz y exitosa en el ámbito educativo; ya que las disposiciones y normas del rigen hoy el estado, así como las recomendaciones de organizaciones internacionales marcan nuevas tendencias a la hora de intervenir en relación a la diversidad cultural. Estas priorizan el desarrollo de proyectos con carácter promocional, para impulsar procesos para el fomento de la interculturalidad y la cohesión social, dando origen a la utilización de estrategias que tengan impacto en la vida cotidiana y educativa de los alumnos con diferentes culturas o etnias.

Por su parte, Aguado (2003), a partir de su enfoque más amplio de pedagogía intercultural, considera que los objetivos de una educación sustentada en sus principios de educación inclusiva y holística, están implicados dentro de la interculturalidad, considerada ésta como una dimensión a lo largo de la cual se sitúan diferentes propuestas y modelos educativos. Por lo tanto, lo intercultural en educación surge como etapa final en el proceso de aceptación y valoración de las variables culturales, más allá de las alternativas asimilacioncitas o compensatorias. Esto se ve plasmado dentro del proyecto de investigación para mejorar las condiciones de convivencia que existen hoy en día en las escuelas, evitando problemas como el Bullying, maltrato verbal entre los alumnos y profesores, es decir que fomentando la tolerancia y el respeto hacia los demás se permitirá crear lazos de cordialidad entre las personas que habitamos el planeta.

CAPÍTULO II

ESTADO DEL ARTE

En este apartado se realizó un análisis sistemático y la valoración de una serie de conocimientos generados en torno a diferentes campos temáticos:

- Educación intercultural
- Proceso educativo basado en competencias
- Competencias Interculturales
- Evaluación de programas de inclusión para el nivel básico

Este análisis comprende buscar, analizar e integrar información y conocimientos que se han generado a nivel global en los últimos años, con la finalidad de identificar conceptos, perspectivas teóricas e impactos que aportarán conocimientos indispensables para la realización de dicho proyecto de investigación.

2.1. Referentes de la educación intercultural

En este apartado nos permite visualizar que a nivel internacional dentro del contexto europeo la Educación Intercultural parte de la integración de los inmigrantes a sus sociedades, es decir que se generan estrategias pedagógicas fundadas en el respeto por el otro y en permanente apertura al diálogo. Lo que representa retos para la conformación curricular, donde deja de lado la tendencia homogeneizadora, con el cual permite reconocer y aceptar desde la inclusión el reconocimiento de las minorías.

Por otro lado, en el caso Latinoamérica la cuestión de la interculturalidad se muestra a partir de los conflictos que surgen del contexto indígena, debido a que la oferta de la educación básica no se adaptaba para dar respuesta a las

demandas que imponen las características lingüísticas y culturales de la población rural, de los diversos grupos indígenas y de los migrantes.

Para el caso mexicano, se ha fomentado más el aspecto multicultural, que da cuenta de la presencia de culturas diferentes y la necesidad de atender las demandas de distintos grupos minoritarios a diferencia de la interculturalidad. Al igual que Latinoamérica surge por el reconocimiento indígena; dentro del discurso de la educación intercultural se basa en tomar en cuenta la diversidad de las aulas sin existir una comunicación enriquecedora de este concepto.

El proceso de la castellanización, prohibió que el uso de las lenguas indígenas en el ámbito escolar, fue el puente central en las políticas educativas, dando como resultado que las lenguas indígenas sean consideradas como simples dialectos y sin ningún valor relevante para la formación de los alumnos o para la sociedad nacional; es decir la educación indígena está destinada solo a los pueblos indígenas o personas que hablan un dialecto, excluyéndolos de una educación integral obligatoria en nuestro país.

A escala internacional, para el caso de Latinoamérica, la adopción de este nuevo concepto de interculturalidad se acuñó en torno a la necesidad de construir una convivencia caracterizada como una relación necesaria entre diversas culturas, a partir de la revalorización de las formas de vidas indígenas, de sus pensamientos, modelos educativos y las diferencias individuales que son el resultado de oportunidades, así como las experiencias que forman parte de la historia de vida de cada uno de ellos. Países como Perú, Bolivia y Ecuador han desarrollado trabajos sólidos en el campo de sociolingüística educativa donde se identifica que hay más hombres académicos que mujeres en el debate latinoamericano, en la planificación y sociolingüístico actualmente. Por otra parte, más mujeres han estudiado las interacciones al interior de las escuelas y están interesadas en considerar las perspectivas de los protagonistas. Más mujeres se involucran en proyectos vinculados con la transformación en y para la diversidad.

Bartolomé (2000), muestra un trabajo denominado “La construcción de la identidad en contextos multiculturales” y pretende profundizar en el diagnóstico de la identidad étnica y la aculturación. Sin embargo la carencia de instrumentos que permitan conocer la realidad educativa, este campo es llevado a la elaboración, aplicación y análisis de resultados de un cuestionario, que permitió realizar una investigación evaluativa en tres centros públicos de Barcelona, España para valorar la incidencia del programa –de acción tutorial en este ámbito, así como la incidencia que suscita en la vida del centro educativo situado en un contexto multicultural determinado.

En el caso de Saez (2007), en su artículo tiene como objeto responder a la pregunta ¿Qué es la educación intercultural? para ello tiende a los conceptos de cultura y educación; la cultura, como forma dinámica de ser y la educación, como desarrollo pleno de la personalidad humana. La educación intercultural se caracteriza por el intercambio y la interacción y favorece el desarrollo personal humano, para lo cual debemos adquirir competencias y habilidades interculturales. La meta de la educación intercultural no es aprender la cultura del otro, por muy interesante y necesario que sea, sino aprender a partir del encuentro con él como sujeto individual y diverso que es, teniendo en cuenta, sobre todo y al mismo tiempo, que es miembro de la humanidad. La educación intercultural hay que enseñarla.

De acuerdo con Banks (2001), para comprender el desarrollo de la educación intercultural es necesario analizar el contexto histórico, ya que dicho desarrollo ha estado condicionado por diferentes planteamientos que, a lo largo del tiempo, se han ido sucediendo sobre el tratamiento de la diversidad cultural en educación. De este modo, los antecedentes de la educación intercultural se localizan en las minorías étnicas emprendidos en las últimas décadas del siglo XXI, donde demandan la toma de decisiones sobre la educación de sus hijos, en este sentido la educación es percibida como un recurso social, para la obtención del poder en grupos racialmente oprimidos.

Sitges (1991), menciona que en el ámbito europeo la educación intercultural ha sido un tema de interés y preocupación académica durante las últimas décadas, en España su importancia cobra relevancia con la presencia, cada vez más numerosa de migrantes extranjeros extracomunitarios y los hijos de estos en la escuela. Haciendo énfasis que cada vez la presencia de hijos de inmigrantes se encuentra ingresando en el nivel básico de la ESO (Sistema Educativo Español) con lo cual genera un conflicto para los profesores y los alumnos locales de la población, debido a que existe un choque entre sistema lingüístico del inmigrante y el que debe hablar en la escuela. Esta investigación se aborda desde un enfoque educativo holístico e inclusivo partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo, la discriminación y favorecer la comunicación. Su muestra se basó en 192 estudios cualitativos de los discursos que se producían sobre el tema en alumnos de 3 grado de primaria, abordando los sistemas de cognición de los escolares, también se retoma la utilización de recursos didácticos para la escolarización de la población gitana. Este autor concluye en su investigación en torno a la educación intercultural, donde describe que existe una ausencia de fundamentos teóricos antropológicos, vaguedad e ingenuidad en las escuelas.

Kim (citado en Bray, 2003) realiza una investigación denominada “Diferencias culturales y escolares en las destrezas narrativas de niños coreanos y americanos blancos”; este estudio cuantifica las diferencias que existen entre las culturas y entre los diferentes grados escolares en cuanto a capacidad lingüística en niños de clase media coreanos y americanos blancos al narrar y escuchar relatos. Investigó una muestra de 64 sujetos, de los cuales fueron 16 coreanos de primer grado y 16 de cuarto grado, 16 americanos de extracción blanca de primer grado y 16 de cuarto grado; el instrumento que implementó fueron entrevistas individuales donde las tareas a desarrollar por los alumnos fueron: la primera consistía en crear una historia partiendo de una serie de imágenes, la segunda escuchar una narración y contarla otra vez. Las entrevistas individuales se transcribieron en sus

lenguas originales y se analizaron en cuanto a ambigüedad de referencia, cantidad de información, número de unidades de ideas centrales y periféricas incluidas en la narración retransmitida. Para el enfoque teórico utilizó la teoría de Vygotsky sobre la interacción social, de acuerdo con este enfoque las formas sociales y colaborativas de conducta propician un contexto de aprendizaje para la adquisición de ciertos conocimientos, llamada zona de desarrollo próximo. Se realizó un análisis estadístico de los datos, se calcularon las frecuencias de acuerdo a la naturaleza de las medidas, como 2 (cultura) x 2 (grado) de un Análisis Multivariado de Varianza (MANOVA) y 2 (cultura) x 2 (grado) de un Análisis de Varianza (ANOVA). Los resultados arrojaron que las diferencias culturales fueron encontradas en las actividades narrativas de los niños, donde los niños coreanos estaban más interesados en proveer una evaluación psicológica para ciertos comportamientos de los personajes de la historia, pero parecieron menos interesados en hablar explícitamente con referencia más clara y con información detallada; sin embargo, los niños coreanos mostraron más habilidades de atender lo que oían al proveer más información periférica que los niños americanos blancos.

A nivel nacional, Bertely (2007), agrupa varios estados del conocimiento que son el reflejo de la producción de investigaciones educativas que diversos investigadores y equipos de trabajo realizan. Para su construcción se hace un análisis que incluye artículos, libros, tesis, reportes de investigación, eventos académicos, páginas electrónicas, que se relacionan con la diversidad cultural y la educación. Menciona que se identificaron en una década de 1992 – 2002 cerca de 700 productos sobre diversidad sociocultural por lo que se ha producido mucho conocimiento pero se tiene poca incidencia en la educación intercultural. Conclusión que sustenta la necesidad de realizar intervención como se propone en este proyecto doctoral.

Barriga (2008), realiza un trabajo etnográfico, en una escuela de la ciudad de México, ubicada en el barrio de San José Iztapalapa, la cual cuenta con una

población de niños indio americanos, debido a que existieron habitantes nahuas y actualmente hay asentamientos indígenas formados por migrantes de Oaxaca, Puebla y Toluca, quienes llegan a la ciudad expulsados por la falta de oportunidades económicas y educativas. A pesar de estar incorporada a un Programa Intercultural Bilingüe, en toda la escuela no hay una solución a la diversidad étnica y lingüística de México.

En el caso de Aguado (1997), define la educación intercultural como un enfoque educativo holístico e inclusivo, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo, discriminación, exclusión, favorecer la comunicación y las competencias interculturales, apoyando el cambio social según principios de justicia social. Para ello hay que comprender la diversidad que caracteriza a personas y grupos, así como analizar los valores personales y reconocer su individualidad, que dejen entrever las actitudes, destrezas, conocimientos con los que los sujetos cuentan.

Un último documento sobre esta temática es el de Jordán (2001), quien trabaja un artículo denominado la solidaridad como un espacio contra la exclusión escolar en los centros educativos, este autor resalta la idea que se produce en este ámbito en cuanto a las actuaciones que se están desarrollando con el alumnado y que, aunque parten de un conjunto de buenas intenciones, choca contra la realidad que se vive en las aulas. Por lo cual se debe plantear la necesidad de convertir los salones en espacios de tolerancia y solidaridad; esta cohesión según el autor pasa por la lucha decidida contra la exclusión, de esta manera la educación intercultural se fundamenta en razones no sólo pedagógicas, sino también en aspectos sociales, ideológicos y culturales dentro de las sociedades multiculturales.

En la revisión de los documentos se encontró que para hablar de la diversidad lingüística y cultural en general, es necesario definir qué entendemos por

interculturalidad, que se refiere a la interacción entre culturas a través de una convivencia armónica y de respeto.

Se reconoce que en tales trabajos, se documentan las investigaciones desarrolladas en torno a los pueblos, los sujetos y los nuevos agentes sociales acerca de los Estados multiculturales y la ciudadanía diferenciada. Se señalaron en particular proyectos de educación intercultural bilingüe generados en los márgenes del proyecto educativo oficial, a partir de iniciativas de comunidades y educadores indígenas, proyectos que configuran representaciones específicas y diversificadas acerca de los asuntos políticos, clave en el caso de los Estados nacionales multiculturales donde se impulsa: la vida democrática, la ciudadanía indígena, los derechos comunes y distintivos en torno a la lengua, la cultura y el territorio.

También se analizan algunos estudios sobre el indigenismo educativo como política social que se enfocan, al estudio del tejido entre tradición y modernidad en las experiencias escolares documentadas; del carácter maleable de los procesos de identificación; de las negociaciones políticas derivadas de la intervención de fuentes de financiamiento no gubernamentales; de las yuxtaposiciones entre las definiciones oficiales y locales del currículum escolar; y de la intermediación política y la apropiación local del discurso educativo oficial.

Con base a los estudios antes mencionados, la educación intercultural constituye una apuesta pedagógica para intervenir en contextos multiculturales. Esta educación se dispone a modificar los modelos culturales que transmite la escuela en consonancia con la nueva realidad, lo que supone transmitir actitudes, valores y contenidos de carácter universal.

Por otro lado, la educación intercultural tampoco se dirige exclusivamente a un grupo selecto, sino a todas las personas. En la escuela, por ejemplo, es la comunidad que debe enriquecerse de esta formación. La finalidad es que profesores,

padres y alumnos de las diversas culturas se acerquen, conozcan, comprendan y enriquezcan en un marco de convivencia.

Podemos delimitar el concepto de educación intercultural, es un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia interculturales.

Se resume que la actitud intercultural de la educación, parte del respeto a otras culturas, busca el encuentro, el contacto en igualdad, evita la segregación, la asimilación y promueve una visión crítica de todas las culturas. Dando como resultado, un habitante de la aldea universal, que debe conocer, valorar y respetar las otras culturas del planeta.

Por lo tanto los planteamientos de la Educación Intercultural implican:

- Un enfoque global (en el sentido de incorporar las propuestas educativas en proyectos de carácter social) y propositivo (expresa un proyecto de establecimiento de relaciones igualitarias entre culturas)
- Facilitar y promover procesos de intercambio, interacción, cooperación entre culturas, con un tratamiento igualitario de éstas.
- Poner énfasis en no sólo en las diferencias, sino también en las similitudes.
- Partir de un concepto de cultura y de identidad cultural.
- La diversidad cultural en el proceso educativo, no es un elemento segregador o diferenciador, sino como elemento enriquecedor, integrador y articulador.

Se puede concluir que en los contextos nacionales como internacionales, si bien se han hecho trabajos que abordan la temática que nos ocupa, falta complementar

elementos que permitan una concepción y adopción de la educación intercultural y pensar en ésta como algo para todos y no exclusivo para una parte de la población, por lo que es necesario indagar más sobre las cuestiones que se ponen en juego en la formación de una ciudadanía intercultural.

Sin embargo, en el marco educativo europeo la educación intercultural surge como una tendencia reformadora de la práctica educativa, amplia y variada en sus metas. De este modo, la educación intercultural intenta responder a la diversidad provocada por la confrontación y convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales, superando modelos asimilacionistas y compensatorios; implicando interacción, intercambio, reciprocidad, reconocimiento, aceptación de los valores, modos de vida, cultura, finalmente la lengua de estos grupos.

Por lo tanto, el reto de la educación intercultural en el ámbito educativo recae en formar alumnos capaces de participar en una sociedad plural y democrática. Garantizando la igualdad de oportunidades, combatiendo la exclusión social – cultural, es decir promover la educación intercultural con el objeto de preparar a los alumnos a una convivencia democrática, flexibilizar sistemas de enseñanza para que respondan mejor a situaciones cada vez complejas, estimulando la cooperación entre los que forman su entorno, enfrentando situaciones de racismo y xenofobia. En este sentido, la educación intercultural es fruto de una conciencia social que tiende al desarrollo humano y equitativo de las personas, encaminando a corregir la exclusión social (Fernández, 2001).

2.2. Referentes del proceso educativo basado en competencias

El concepto de competencia dentro del contexto internacional, ha permitido una mejora en las habilidades, aptitudes, conocimientos dentro del proceso educativo de como resultado personas capaces de participar activamente dentro de la

sociedad donde habitan, debido a que se analizan las necesidades de los alumnos para implementar programas acordes a estas. Ya sean desde recursos pedagógicos hasta infraestructura y personal capacitados en el ámbito tecnológico.

Sin embargo dentro del contexto mexicano, el uso de competencias se aplica de una forma descontextualizada, sin saber los beneficios que aporta a los estudiantes el tener dichas competencias. A pesar de que se han capacitado profesores en este contexto aun no aplican esta herramienta, viendo a las competencias como un requisito administrativo.

A **nivel internacional** como el caso de España las investigaciones que se desarrollan como la que llevo a cabo Samanja (2000) denominada "Fundamentación de la Educación", define al proceso como una serie de transformaciones que le comienzan a ocurrir al sujeto hasta que finalmente alcanza un cierto estado de desarrollo. Hablar de procesos supone, por tanto, dar cuenta de un estado inicial o preliminar del sujeto, así como de una serie de operaciones de transformación que se van dando en el sujeto de forma sucesiva, acumulativa y progresiva en el tiempo. Desde la perspectiva de la teoría general de sistemas del autor Van Gich (citado en Samanja, 2000), interpreta el concepto de proceso como un componente esencial de cualquier sistema y se le denomina Proceso de Conversión. Este proceso de conversión supone, por ejemplo en la educación, que el estudiante adquiera una comprensión de su medio de tal forma que le permite irse desarrollando y actuando en él. Por lo tanto, este autor menciona que la educación es un proceso típicamente humano, porque presupone capacidades exclusivas del hombre, tales como la inteligencia por la cual aprende y planea su perfeccionamiento, la libertad para autorrealizarse, el poder de relacionarse y comunicarse, la posibilidad de socializarse.

Peters (2000), menciona que el proceso educativo es maduración y aprendizaje simultáneamente, sin que haya necesidad de hacer una elección disyuntiva. Son dos aspectos básicos del proceso de personalización, que manifiesta la carga

hereditaria maduración y asimila el medio ambiente por el aprendizaje. La definición de educación ha de tener cabida el concepto de personalización, es congruente admitir también que el proceso educativo está condicionado por estos dos factores: la maduración y el aprendizaje. Dentro del factor aprendizaje podemos incluir el entrenamiento, la iniciación y la instrucción, a los que genéricamente llama procesos educacionales. Por otra parte el proceso de maduración conlleva a que los alumnos legitimen las normas que adquieren dentro de las instituciones para garantizar el éxito dentro de los siguientes niveles que cursaran a lo largo de su proceso educativo.

A nivel nacional como en el caso de Colima, Moreno (2009), realiza una investigación sobre el currículo por competencias en la universidad, denominado “Más ruido que nueces”, desde una perspectiva crítica aborda el curriculum por competencias en el contexto de la educación superior mexicana. El autor menciona que la implementación de una reforma de la enseñanza universitaria, no se lleva a cabo por la confusión que existe entre el profesorado acerca del significado de las competencias y cómo desarrollarlas en los alumnos, por lo tanto el principal límite de este enfoque es que, como no se ha aplicado en la práctica, existen dificultades para explicar claramente su significado. Con base a lo anterior recupera la definición sobre que es una competencia basado en el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeco) de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE): Mencionando que una competencia se define como la “habilidad para satisfacer con éxito exigencias complejas en un contexto determinado, mediante la movilización de prerrequisitos psicosociales que incluyen aspectos tanto cognitivos como no cognitivos” (Rychen y Salganik, 2003: 46). Por lo tanto para promover las competencias se debe implementar una enseñanza para la comprensión basada en métodos y estrategias diversas, así como en las modalidades alternativas de evaluación (Auténtica, Formativa, de la Actuación, Coevaluación, Autoevaluación).

Moreno y Soto (2005), escriben un artículo denominado “Una mirada reflexiva y crítica al enfoque por competencias”, los autores aclaran que las competencias son un concepto económico que se ha convertido en el principal modelo pedagógico, por lo tanto el debate conceptual se establece en una polisemia donde coinciden la ascendencia gerencial empresarial, competencia como un ser apto o capaz de hacer, llegando a los currículos educativos que conllevan a conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas, así como actitudes. La intención es la reflexión, el análisis integrador para complementar las propuestas, el pensar en docentes que son diseñadores de los currículos y no solamente reproductores de los mismos, el propiciar la investigación, ampliar horizontes teóricos y metodológicos, el ir a las raíces de las competencias confrontando con la visión del proyecto educativo, la práctica docente y educativa que se realiza. Esto es una paradoja, ya que un concepto que tiene una tradición dentro de la economía pero no en la pedagogía, se ha convertido en el principal modelo pedagógico para todo el sistema educativo; este modelo fue originado por el Banco Mundial, apoyado por el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Integrado de Proyectos de Inversión (BIP), el Acuerdo General de Aranceles y Comercio (GATT) para garantizar que se desarrollen competencias laborales, instrumentales y competencias cognitivas. Finalmente, estos autores señalan que la complejidad de establecer cuáles deben ser las competencias de cada nivel educativo, incluye pero también excluye, debido a que en nuestros días nadie llega a aprender todo lo que hay para aprender.

Con base a las investigaciones antes mencionadas, la educación basada en competencias es un abordaje hacia la educación en el cual las decisiones acerca del currículo son determinadas por las competencias que los estudiantes deben adquirir y mostrar al finalizar el ciclo escolar, las competencias guían lo que debe ser enseñando y evaluado. Los profesores, deben considerar los contenidos del curso, el método de enseñanza, las estrategias educativas y el tiempo disponible en términos de las competencias que el curso debe desarrollar.

La finalidad de la educación basada en competencias es la de desarrollar capacidades, valores y actitudes prácticas de la persona en situaciones y escenarios distintos, tal como se hace en la vida al integrar lo conceptual (el saber), lo procedimental (saber hacer) y lo actitudinal (saber ser), es decir, aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos, a ser, según el Informe Delors-UNESCO.

La simbiosis entre conocimiento, habilidades y destrezas permite que lo que el alumno aprende, dentro y fuera del aula le sea útil para resolver y participar activamente en las decisiones que la sociedad requiere. Un bachiller que concluye su preparación, cuenta con un perfil de egreso que no comprende únicamente saberes, sino que mezcla valores, habilidades y destrezas, que en forma conjunta generan competencias educativas importantes para una mejor forma de vida.

Asimismo, se define el concepto de competencia como:

“Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que deben reunir el alumno para satisfacer plenamente las exigencias sociales”(Moreno & Soto: 2005: 123).

Para finalizar, es necesario mencionar algunos elementos pedagógicos indispensables para la práctica de las competencias. En primer término se debe buscar y promover una formación que propicie la creatividad y la capacidad para resolver problemas, mediante la vinculación del trabajo intelectual y el manual. En segundo lugar, se debe rescatar lo que los alumnos saben y lo que pueden hacer con lo que saben. Con esto queremos decir que hay que privilegiar el desarrollo holístico de las competencias.

2.3. Referentes de las competencias interculturales

En el **aspecto nacional** Brumm (2000), menciona que la promoción de la interculturalidad debe ir junto con el fortalecimiento de la identidad, de la

conciencia crítica y la autoestima, del conocimiento y respeto de otras culturas. Es importante aprender a relativizar nuestra perspectiva, autorregular el discurso y diversificarlo a partir del conocimiento del otro. La competencia intercultural incluye conocimientos, habilidades, actuaciones y actitudes abarcando los tres saberes: saber, saber-hacer, saber-ser, pilares de la educación.

Pech (2007) en una comunidad de Veracruz, México realiza un estudio sobre el análisis de las competencias interculturales mediante historias de vida, donde evalúa la presencia de estereotipos de género en el discurso de los jóvenes con el objetivo de determinar hasta qué punto dichos estereotipos facilitan u obstaculizan la disposición hacia la diferencia entre pares. Su muestra fueron 10 jóvenes universitarios (5 hombres y 5 mujeres). A partir de la realización de grupos de discusión. Se utilizó un método cualitativo para acentuar las formas en las que se sitúan estos estudiantes del nivel superior de la carrera de derecho en la comunidad de Misantla en el estado de Veracruz, para dar respuesta adecuada a manifestaciones entendidas como relaciones interculturales. Los resultados que se presentan son tentativos, da pie a que su mayoría piensa que el desarrollo de una competencia intercultural solo implica respetar al otro que utiliza vestimentas típicas y no discriminarlo. Este autor se basa en la aplicación de grupos de discusión basados en el enfoque de la teoría de la complejidad para explicar las relaciones entre los elementos que integran la competencia intercultural comunicativa.

Por otra parte en el ámbito internacional, Hernández (2006), realiza un estudio sobre competencias interculturales en el alumnado de educación superior de España, con el fin de analizar los conocimientos, actitudes y habilidades en relación a la educación intercultural, estudiando posibles diferencias en dichas competencias interculturales en función del género y la edad del alumnado. El estudio presenta un enfoque de tipo cuantitativo con un diseño no-experimental, empleando en las pruebas estadísticas, para el análisis de contraste de los datos, estudios descriptivos (frecuencias y porcentajes) y correlacionales. Mediante una

muestra de 12 mujeres y 8 hombres que cursan la Universitat Pompeu Fabra, de las licenciaturas de gestión de empresas, donde se realizó un análisis documental de los principales organismos relacionados con los ámbitos educativos a nivel global europeo y del estado Español, a fin de obtener las necesidades normativas sobre la competencia intercultural y las estrategias de respuesta a dichas necesidades. De igual forma se implementaron entrevistas semi estructuradas para conocer el grado de sensibilidad intercultural, así como el perfil de experiencia ante lo multicultural. Los resultados mostraron que el alumnado tenía suficientes competencias en actitudes interculturales, pero presentaban carencias en relación a conocimientos y habilidades. Los datos también desvelaron la existencia de diferencias significativas en competencias interculturales referidas a la edad, pero no en cuanto al género.

Por otro lado, González (2005), analiza la formación de profesores; las competencias de la educación intercultural, para este autor la formación de futuros docentes, son ahora más importante que nunca, dado que la escuela española es cada vez más multicultural. Esto ocasiona dificultades con la formación docente, la creación de programas específicos sobre la diversidad y la creación de recursos adecuados. La formación en valores y actitudes interculturales de los educadores se puede potenciar a través de las competencias interculturales docentes. En España, el magisterio está realizando un gran esfuerzo para adecuar la propuesta de competencias específicas desde la perspectiva intercultural para educación infantil, ya que puede resultar un interesante punto de partida.

En la revista complutense de educación de España, Galán (2008), realizó un trabajo sobre la importancia atribuida a las competencias comunicativas e interculturales dentro del proceso de convergencia europea y su impacto en las reformas curriculares que están teniendo lugar en España. En primer lugar, se realiza un seguimiento de declaraciones, documentos y estrategias emprendidas en la comunidad europea para favorecer el plurilingüismo y la multiculturalidad. En segundo término, se comentan sus interrelaciones en el contexto del espacio

europeo de educación superior. Finalmente, como caso particular, se analiza el tratamiento dado a las competencias comunicativas e interculturales en los libros blancos en el ámbito de las enseñanzas técnicas, así como en las recomendaciones y documentos oficiales referidos a los nuevos planes de estudio.

Con base a lo anterior, las investigaciones sobre competencias interculturales hacen alusión a la habilidad que tienen los alumnos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, en cuanto a conciencia crítica y la autoestima, del conocimiento y respeto de otras culturas e indicar que de acuerdo a las actividades del docente el alumno reaccionará de forma participativa y reflexiva, o de lo contrario su participación dentro del aula será de forma pasiva. El educando será el único responsable que se lleve a cabo este proceso de socialización con base al reconocimiento de los otros y generando el respeto mutuo entre personas, siendo capaz de aprender y concientizar cada con actividad realizada en el aula.

Pero para que el alumno sea motivado u obtenga un nuevo aprendizaje, será indispensable que el docente, fomente contenidos sobre la diversidad que existe en los diferentes contextos permitiendo el interés del alumno, para que genere en él, la curiosidad por descubrir nuevas cosas sin caer en la monotonía.

En la investigación se entenderá como competencia intercultural al análisis de los conocimientos, actitudes y habilidades en relación a la educación intercultural, estudiando posibles diferencias en dichas competencias interculturales que se llevan a cabo en el aula.

Por lo tanto, referirnos a competencia intercultural es interpretar dicho término como la capacidad de la persona respecto al grado de preparación, de saber hacer; los conocimientos, para desarrollar las tareas y funciones de tal manera que, aludir a la competencia intercultural de una persona implicaría que estamos calificándola como hábil, eficiente o apta para desarrollar sus tareas y funciones en contextos profesionales multiculturales. Pero esta capacidad, esta competencia comporta toda una serie de requisitos, actitudes, destrezas, conocimientos que son los que permiten, a dicha persona, dar una respuesta adecuada a los

requerimientos de tipo profesional, interpersonal y afectivo que emergen de los citados contextos multiculturales

En esta línea, Bartolomé (2002:36) ha planteado como la educación tiene que asumir dos responsabilidades fundamentales: la lucha contra todas las formas de exclusión social y la búsqueda de estrategias educativas que favorezcan el desarrollo de valores, y la participación en un proyecto común de sociedad donde cada persona tenga su puesto, su responsabilidad y su tarea.

Las investigaciones encontradas con relación al campo de la Educación Intercultural se basan en la opción o combinación de métodos cualitativos y cuantitativos, según sean necesarios para que la generación de conocimientos en el tema de la migración y la educación intercultural. En este sentido algunas de los proyectos de investigación que se pondrán en el contexto internacional son:

- Las influencias culturales y étnicas de la situación educativa de los niños y jóvenes con antecedentes de inmigración

Después de una breve revisión sobre algunos referentes investigativos, puede concluir que en los contextos nacionales como internacionales, si bien se han hecho trabajos que abordan la temática que nos ocupa, falta complementar elementos que permitan una concepción y adopción de la educación intercultural y pensar en ésta como algo para todos y no exclusivo para una parte de la población, por lo que es necesario indagar más sobre las cuestiones que se ponen en juego en la formación intercultural.

2.4. Referentes de la evaluación de programas de inclusión para nivel básico

A **nivel internacional las** investigaciones que se desarrollan como la que llevo a cabo por Santiago Pérez (2007), en donde evaluó los efectos de un programa de

educación rítmico – musical sobre competencias interculturales del nivel básico. Este proyecto muestra diferencias significativas en el grupo experimental, en todas las variables analizadas, donde se empleó el dialogo, el apoyo mutuo y la comunicación interactiva con el teatro, danza y música por profesores externos que estimulaban el aprendizaje de profesores – estudiantes por igual; buscando la diversidad en las estrategias para relacionarse. El resultado que se obtuvo es que la mayoría de los alumnos dentro del programa fomentan el reconocimiento de otras culturas dentro del aula.

De acuerdo con Bravo (2009), en su trabajo denominado “Currículo y educación intercultural: elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural” la inclusión del alumnado están encaminadas a trabajar los valores de la tolerancia y el respeto hacia otras formas culturales, reforzando la convivencia en el centro a nivel de barrio, de esta forma se enriquece la propia cultura mediante el conocimiento de los rasgos característicos de otros grupos culturales. Donde los resultados de su investigación fueron que el 89% de los encuestados reconocen la presencia de compañeros de diferentes culturas. El 100% se manifiesta a favor de una enseñanza de diversos idiomas como premisa para poder comunicarse con una mayor diversidad de personas y el mismo porcentaje se muestra a favor de que se les expliquen las características de la cultura gitana, árabe y otras.

De acuerdo con Camaño (2009), realiza un trabajo sobre la evaluación de programas interculturales con familias inmigrantes. En este artículo se centra en la evaluación en uno de los módulos de un programa socioeducativo para familias inmigrantes de la comunidad autónoma de Galicia, España; a través de este programa pretende mejorar los niveles de participación de las familias inmigrantes en las escuelas a las que asisten sus hijos, propiciando un mayor conocimiento de la cultura y sociedad del país de acogida. Con este trabajo se pretendió estudiar en qué medida el origen étnico – cultural de las familias inmigrantes constituye una variable a tener en cuenta en la implementación de estrategias orientadas a favorecer en la integración de las escuelas. Los resultados muestran que el

programa influyo en mayor medida en el grupo de familias latinas, pues mostraban después de la intervención una valoración más positiva de la situación de sus hijos en todas las cuestiones estudiadas. También se produjeron estadísticas significativas en habilidades manuales, conocimientos escolares previos, existencia de materiales de estudio en el hogar.

El análisis de la investigación en esta categoría podemos observar que los programas de inclusión en el contexto nacional están enfocados a personas con capacidades diferentes, indígenas para que logren un crecimiento dentro de cualquier contexto, obteniendo habilidades que le permitan elementos básicos, en la educación, ya que mediante ella se adquieren conocimientos, enriquecen nuestra cultura y desarrolla nuestras capacidades, sin importar la condición.

La educación inclusiva significa que todos los niño/as y jóvenes, con y sin discapacidad o dificultades, aprenden juntos en las diversas instituciones educativas regulares, sin embargo aún no se tiene el resultado de tomar en cuenta toda la diversidad que existe en las aulas y fomentar la convivencia entre ellos. Si se analiza desde el aspecto internacional se enfoca en crear programas encaminados a la inclusión de inmigrantes que llegan a un país de acogida y les brindan las herramientas para que obtengan habilidades interculturales entre sus miembros.

Finalmente es preciso rescatar algunas conclusiones sobre los campos temáticos que se describieron anteriormente, por lo tanto en cuanto a la **educación intercultural**, cada vez somos más conscientes de que nuestra sociedad es más diversa en cuanto a factores culturales se refiere, y esto es algo que se hace visible en nuestras aulas. Aplicar los fundamentos de la educación Intercultural favorece la convivencia de los distintos grupos y culturas presentes en el ámbito escolar. Por lo tanto, la educación intercultural deberá ayudar a todos los alumnos a desarrollar autoconceptos positivos y a descubrir quiénes son en tanto sí mismos y en términos de los diferentes miembros del grupo, ofreciendo

conocimiento sobre la historia, la cultura y las contribuciones de los diversos grupos a través del estudio de las diferencias en el desarrollo, la historia, la política y la cultura que los caracterizan” (Arnaiz, 1999).

La meta de la educación intercultural no es aprender la cultura del otro, por muy interesante y necesario que sea, sino aprender a partir del encuentro con él como sujeto individual y diverso que es, teniendo en cuenta, sobre todo y al mismo tiempo, que es miembro de la humanidad. La educación intercultural hay que enseñarla (Saez, 2007).

Con base a lo anterior se pretende que dentro del proceso educativo los alumnos concienticen el cultivar actitudes interculturales positivas, mejorar el autoconcepto personal, cultural y académico de los alumnos, potenciar la convivencia y la cooperación entre alumnos de diversas culturas, y fomentar la igualdad de oportunidades académicas. Esto se ve aunado a que dentro de la competencia intercultural que desarrollar los alumnos se debe tomar en cuenta la lucha por la no exclusión social, desarrollo de valores, conciencia contra el autoestigma y el conocimiento por los otros alumnos. En cuanto a la evaluación del programa de inclusión es necesario evaluar, que son valores, respeto, convivencia y capacidades diferentes.

CAPÍTULO III

ACERCAMIENTOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES COMO BASE PARA LA INTERPRETACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.

3.1. Teoría Interpretativa de Geertz

Con base en la temática que orienta el presente trabajo de investigación es pertinente retomar la Teoría de Clifford Geertz, debido a que entiende a la etnografía como observación en profundidad, registro y análisis, además de que se pronuncia por una ciencia interpretativa, en la que:

La manera en que funciona la teoría en una ciencia interpretativa sugiere que la distinción (en todo caso relativa) que se da en las ciencias experimentales o de observación entre “descripción” y “explicación”, se dé como una distinción aún más relativa entre “inscripción”(descripción densa) y especificación (diagnostico), entre establecer la significación que determinadas acciones sociales tienen para sus actores y enunciar, lo más explícitamente que podamos, lo que el conocimiento así alcanzado muestra sobre la sociedad a la que se refiere y más allá de ella, sobre la vida social como tal (Geertz, 1997;20).

De manera que no es solamente interpretación lo que se desarrolla en la observación; también se desarrolla la teoría de que depende conceptualmente la interpretación. Lo importante de la ciencia no es que los fenómenos no sean empíricamente comunes, sino que puedan revelar los permanentes procesos naturales que están en la base de dichos fenómenos, por lo que se debe integrar diferentes tipos de teorías y conceptos de tal manera que se puedan formular proposiciones significativas que abarquen conclusiones ahora confinadas en campos de estudio separados.

Geertz, rechaza que la cultura pueda entenderse mejor a través de una teoría, defiende que el mejor enfoque consiste en enfrentarse a problemas específicos. Cree con Marx Weber y Durkheim, en el concepto de un ser humano está suspendido en una tela de araña de significados que el mismo ha creado. El propósito de Geertz consiste en buscar al significado una explicación literaria utilizando para cumplir el objetivo de buscar un significado con la herramienta de interpretación y no las leyes de ciencia experimental.

El proceso que utiliza es el que llama descripción densa, que implica el hecho de que cualquier aspecto del comportamiento humano tiene más de un significado y la conducta es el movimiento con más capas significativas. Además, de considerar que el comportamiento humano, tiene variedad de niveles de significados y es precisamente que el etnógrafo tiene que encontrar y describir estas intenciones para armar el concepto de cultura.

En esta primera condición de la teoría cultural: no es dueña de sí misma. Como es inseparable de los hechos inmediatos que presenta la descripción densa, la libertad de la teoría para forjarse de conformidad con su lógica interna es bastante limitada. Las generalidades a las que logra llegar se deben a la delicadeza de sus distinciones, no a la fuerza de sus abstracciones.

La disciplina de la antropología, se basa en el concepto de cultura, esencialmente teórico y asegurar la importancia vigente basada en el modelo. Las teorías no lo explican todo, ni siquiera lo humano, pero si explican algo y esa pequeña porción es suficiente como para profundizar y rechazar algunos conocimientos que están basados en semiciencias y que en su momento fueron celebres. Los antropólogos no siempre tuvieron conciencia de este hecho: de que si bien la cultura existe en aquel puesto comercial, es darse cuenta de la línea que separa el modo de representación y contenido sustantivo no puede tratarse en el análisis cultural (Geertz, 1997).

Los estudios de la Etnografía mediante análisis antropológicos como base del conocimiento, tratan de establecer una relación, seleccionar informantes, transcribir textos, recoger genealogías, trazar mapas de campos, escribir diarios y otros. Sin embargo solo las técnicas las que definen la relación de este tipo de trabajos; la define el esfuerzo intelectual que implica la reconstrucción interpretativa de los hechos desde la articulación empírica teórica.

El análisis cultural es intrínsecamente incompleto, por lo que es necesario que cuando se estudie algo se intensifiquen las sospechas tanto de uno mismo como de los demás. En este sentido habrá que identificar que es cultura. Para Ward Goodenough (citado en Geertz, 1997) la cultura, en primera para poder iniciar la construcción de un análisis cultural.

Si partimos de lo que Goodenough llama la cultura de una sociedad¹, se tendría que describir densamente todos los sucesos y reglas que se desarrollan en dichos espacios, tratando de reflejar lo que realmente acontece en su realidad, por lo que retomamos lo que plantea:

La cultura son sistemas en interacción de signos interpretables, la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales, la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa (Geertz, 1997, 104)

Por ende, captar la cultura de manera, como la percibe Geertz, sin dejar a un lado sus particularidades, implica conocer nuestras propias interpretaciones tanto de segundo como de tercer orden. La cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta (costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos), como ha ocurrido en general hasta ahora, sino como una serie de mecanismos de control (planes, recetas, fórmulas, reglas,

¹ Lo que uno debe conocer o creer a fin de obrar de una manera aceptable para sus miembros

instrucciones) que gobiernan la conducta. La segunda idea es la de que el hombre es precisamente el animal que más depende de esos mecanismos de control extragenéticos, que están fuera de su piel, de esos programas culturales para ordenar su conducta.

Asimismo, la cultura denota un sistema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas, por lo que la significación, los símbolos y concepción exigen explicación. Los sistemas colaboradores de los signos, analizables son los símbolos culturales algo que puede ser inteligible y densamente descritos. Nada hay tan necesario en la interpretación antropológica, como una comprensión exacta del significado de los símbolos. Los etnógrafos deben tener la habilidad de captar los hechos y lograr una descripción densa, sabiendo diferenciar los símbolos mediante profunda interpretación.

Este autor, traza radiografías locales, huellas de la diversidad que se contrastan con otras estructuras simbólicas, con otros valores significantes de creencias y comportamientos, por lo que la cultura aparece como una construcción en la que participan los distintos individuos de un conjunto humano localizado territorialmente, que comunican sus 'fuentes de iluminación simbólica' (la estructura simbólica) a las generaciones que les suceden, donde las ideologías, las cosmovisiones, se constituyen a partir de los sistemas culturales.

Analiza la naturaleza simbólica de los rasgos culturales, esto es, los significados que tienen en el entorno donde se producen y tienen validez o constituyen identidad; lo que denomina las 'estructuras simbólicas', la totalidad acumulada en esos esquemas o estructuras, no es sólo un ornamento de la existencia humana, sino que es una condición esencial de ella. Esto significa que la cultura más que agregarse, por así decirlo, es un elemento constitutivo y un elemento central en la producción de este hombre.

Es decir, nuestras ideas, nuestros valores, nuestros actos y hasta nuestras emociones son productos culturales, productos elaborados partiendo ciertamente de nuestras tendencias, facultades y disposiciones con que nacimos, pero ello productos elaborados.

La forma más efectiva del tratamiento de la cultura, es bajo proyección de su sistema simbólico, aislando la relación de elementos y caracterizando todo el sistema de alguna forma con el citado simbolismo y su interpretación. Por lo tanto, llegamos a ser individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación históricamente creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas.

Con base a lo anterior, la antropología intento orientarse hacia un concepto más viable del hombre, un concepto en el que la cultura y la variedad de la cultura se tuvieran en cuenta en lugar de ser consideradas como caprichos y prejuicios, no se pueden hacer generalizaciones sobre el hombre como hombre.

Llegamos a ser individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación históricamente creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas. El hombre no puede ser definido solamente por sus aptitudes innatas sino que ha de definirse por el vínculo entre ambas esferas, por la manera en que la primera se transforma en la segunda, de igual forma en que las potencialidades genéricas del hombre se concentran en sus acciones específicas. Así como la cultura nos formó para construir una especie, así también la cultura nos da forma como individuos separados. Eso es lo que realmente tenemos en común, no un modo de ser subcultural inmutable ni un establecido consenso cultural.

3.2. Bases teóricas de la educación intercultural

La acumulación de la reflexión teórica acerca de la educación intercultural ha sido progresiva durante las últimas décadas y avanza hacia un consenso en torno a las últimas metas. No obstante, es evidente que la variedad de perspectivas reflejan la falta de un acuerdo completo entre los teóricos (Banks, 1996).

La elaboración de una teoría sobre la educación intercultural toma base el marco conceptual aportado por distintas disciplinas como la antropología, la sociología, la psicología, desde diversos puntos de vista, contribuyen a la formulación conceptual del tema. La siguiente figura se resume las aportaciones de cada una de las citadas disciplinas.

Figura 1: Aportaciones teórico - conceptuales



Estas bases teóricas se complementan con las aportaciones del enfoque educativo la diversidad cultural, del que se derivan unos principios fundamentales para la práctica y la investigación en el ámbito escolar. Según este enfoque, la

meta última es la reforma de la escuela y otras instituciones educativas, por lo que los cambios en el sistema deben incluirse en todas las dimensiones del proceso.

Con estas acciones se pretende garantizar la igualdad de acceso a la oportunidades de la educación y la potenciación de experiencias eficientes, mediante la integración de contenidos y procesos que favorezcan el desarrollen los alumnos en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes interculturales.

De acuerdo a Gill, Aguado y Mata (2005), los contenidos de la educación intercultural pueden clasificarse en:

- Conocimientos
- Habilidades
- Actitudes

De las cuales son los ejes que se evaluarán dentro de la investigación que se llevará a cabo dentro de la secundaria Justo Sierra del municipio de Tizayuca.

En cuanto a *Conocimientos*:

- ✚ Características de las diferencias culturales.
- ✚ Costumbres, valores y creencias de las principales culturas representadas en el país.
- ✚ Proceso de la formación cultural del municipio.
- ✚ Caracterización de respeto a otras culturas.

En cuanto a *Habilidades*:

- ✚ Detección de estereotipos y tópicos en las manifestaciones orales.
- ✚ Familiarización con las características culturales de cada grupo.
- ✚ Dominio de destrezas personales y sociales para asegurar la convivencia pacífica entre los diferentes grupos culturales.

En cuanto a las *Actitudes*:

- ✚ Respeto de los principios de igualdad de derechos.

- ✚ Reconocimiento de valores como la empatía, la solidaridad, la tolerancia para la comprensión de diferentes realidades culturales.
- ✚ Aceptación de formas de pensamiento, comportamiento y expresiones culturales diferentes a las de la cultura propia.

3.3. Procesos de socialización

Para este apartado se retoman elementos que caracterizan a la socialización y que permiten que el sujeto se construya en el ámbito social, escolar, familiar, entre otros a partir de la interpretación que establezca con los demás. En este sentido, se pretende conceptualizar, en primera instancia tales procesos de socialización y se retomarán elementos de Berger & Luckman sobre la construcción social de la realidad, donde se rescatan dos elementos esenciales para el análisis del trabajo de investigación, la socialización primaria y secundaria.

La socialización podría definirse como un proceso de interacción entre la sociedad y el individuo, por el que se interiorizan las pautas, costumbres y valores compartidos por la mayor de los integrantes de la comunidad (Berger & Luckman en Flores, 1997), se integra la persona en el grupo, se aprende a conducirse socialmente, se adapta el hombre a las instituciones, se abre a los demás, convive, con ellos y recibe la influencia de la cultura, de modo que se afirma el desarrollo de la personalidad.

Algunos ámbitos o agentes de socialización pueden ser los siguientes:

- La familia, es la unidad o sistema primario de socialización, principalmente en los dos primeros años de vida. Se trata de un contexto abierto en continuo cambio.
- Otros adultos, pares e instituciones que actualmente se constituyen como instancias de socialización para el niño en edad temprana: son los profesores, monitores, parientes, compañeros de clase. La socialización que desarrolla permanentemente, se puede presentar dos direcciones: una

vertical, que corresponde a las relaciones jerarquizadas y que tienen una dimensión formal (con los adultos) y otra horizontal, con interacciones más espontáneas y que tiene una dimensión informal (las relaciones entre iguales)

- Los medios de comunicación, constituyen un agente socializador que inculca normas, ofrece modelos, de versiones y visiones del mundo, donde están cada vez más presentes en todos y cada uno de los contextos educativos que influyen en el desarrollo social del niño.

Diversos autores como Schutz (1994), Berger & Luckman (2003) coinciden enseñar tres procesos básicos de socialización que son necesariamente independientes; las cuales se identifican a continuación

- Adquisición de conocimientos y habilidades sociales: desarrollo cognitivo – social.
- Adquisición de actitudes de sociabilidad: desarrollo afectivo – social.

Como se puede observar, este proceso de socialización permite la adquisición progresiva de conductas, hábitos, normas y reglas, por parte de los miembros más jóvenes de la sociedad con el fin de integrarse en ella.

La realidad se construye como parte de un proceso dialéctico entre relaciones sociales, hábitos tipificados y estructuras sociales, así como interpretaciones simbólicas, internalización de roles y formación de identidades individuales. Por otro lado, la realidad se construye de sentido de carácter de esta realidad, donde es comprendida y explicada por medio del conocimiento. En este sentido, Berger y Luckman (2003), dan cuenta de cómo el ser humano se construye y reconstruye con relación a los demás, dando paso a la producción de sí mismo, pero siempre en interrelación con su ambiente, lo que da la construcción de la identidad subjetiva (auto reproducción) y la objetiva (orden social).

En la realidad objetiva el ser humano se forma en interacción con su ambiente cultural y el orden cultural y social. El orden social, sin embargo, no es considerado como externo e impuesto al individuo, sino que presenta a través de una relación dialéctica con este, como producto humano.

Otro aspecto que se puede retomar es la *habitus* que da rumbo a las actividades que permite conducir al sujeto a la liberación e innovación; lo anterior antecede a un proceso de institucionalización, lo que nos permite reconocer que todas las instituciones implican historicidad y control que determinan el comportamiento humano, ya como lo explica Elías (1990), la configuración individual del ser humano particular, depende del devenir histórico de los modelos sociales, de la estructura de las relaciones humanas y por ende, de las acciones recurrentes que generan la habitación. En tales procesos destacan tres momentos básicos: 1) la sociedad es un producto humano; 2) la sociedad es una realidad objetiva; y 3) que el hombre como ser humano es un producto social.

Por lo anterior, si el hombre, como parte del proceso evolutivo y de desarrollo es un producto social, en que la institución necesita legitimar su cuerpo de conocimientos, que esta determinados por conjuntos de reglas, roles, que controlan los comportamientos y dan paso a que el sujeto acceda a un sector social específico; en este tenor, es necesario aclarar que dichos conocimientos se adquieren mediante la socialización e internalización de las estructuras sociales, ya que el individuo forma parte de una estructura social en la que debe acatar sus normas, reglas, creencias, hasta el punto de renunciar a lo que él quiere.

El lenguaje es el instrumento más importante de la socialización (Berger & Luckman, 2003), pues ensambla la realidad objetiva como una biografía personal, derivado de un conocimiento de recetas dignas de confianza para interpretar el mundo social y para manejar cosas y personas, con el fin de obtener los mejores resultados en cada situación, con un mínimo esfuerzo evitando consecuencias indeseables (Schütz, 1964). Por lo tanto, permite al sujeto dirigir e interpretar las

acciones que se realizan en el mundo social, ya que cumple una función imprescindible: como forma de extender la comprensión y el sentido de la realidad de una manera consistente y coherente con la realidad subjetiva de los individuos y eso tiene lugar, fundamentalmente, a través de la creación de universos simbólicos.

En cuanto a la realidad subjetiva se rescatan dos procesos de socialización: uno el de la socialización primaria (emocional, relación del individuo y el mundo social) y dos el de la socialización secundaria (adquisición del conocimiento específico de roles). Estos procesos de socialización se dan a lo largo de la vida y nunca se terminan ya que a la par se van desarrollando procesos de internalización en la vida cotidiana y realiza la resocialización.

3.4. Concepción de cultura y cultura institucional

Se han dado diversas definiciones de cultura, aunque en la mayor parte de ellas se repiten conceptos como características: explícitas e implícitas. Todas las culturas comparten ciertos rasgos comunes, llamadas “universales”. Estos incluyen sistemas simbólicos (códigos lingüísticos y no verbales), sistemas de relaciones (de parentesco y de rol), y sistemas de creencias y valores. Pero las manifestaciones de estos rasgos comunes pueden ser únicos en una cultura en particular. Cada cultura tiene su lenguaje propio y sus claves no verbales que reflejan los rasgos únicos de esa cultura en particular.

La cultura ha sido comparada con un iceberg en el sentido de que sólo una pequeña parte de ella puede ser percibida, mientras que la parte más importante se oculta a la vista (Ruhly, 1976). La parte oculta equivale al aspecto implícito de la cultura, mientras que la parte visible sería el aspecto explícito de la cultura. El aspecto explícito se manifiesta en las costumbres, tradiciones y valores que gobiernan las actividades y comportamientos de los miembros de una cultura. El aspecto implícito se puede inferir observando los patrones recurrentes de

conducta, pensamiento y actividad de los miembros de una cultura (Lande, 1997).

Para Lande (1997), la cultura es:

“Un sistema de símbolos compartidos, creados por un grupo de gente para permitirle manejar su medio ambiente físico, psicológico y social; proporciona un marco de referencia cognoscitivo general para una comprensión de su mundo y el funcionamiento en el mismo. Esto les permite interactuar con otras personas y hacer predicciones de Desarrollo de competencias interculturales, expectativas y acontecimientos”.

La cultura se aprende desde el nacimiento y se transmite a las siguientes generaciones. Cada generación contribuye al bagaje del conocimiento y experiencia de su propia cultura para permitirle adaptarse a los nuevos retos. Proporciona símbolos a las personas así como el contexto para comunicar algo de ellas mismas a otras personas. La habilidad para comunicar algo acerca de sí mismos les ha permitido a los grupos mantener sus culturas y sobrevivir en ellas.

De igual forma, Manes (1999), define la cultura a partir del concepto sociológico que la considera como la manera en que un grupo de individuos vive o responde a ciertos estímulos provenientes del medio ambiente, con el fin de satisfacer sus necesidades.

Por otra parte, la UNESCO, en la “Conferencia Mundial sobre las políticas culturales”, que tuvo lugar en México, presenta un concepto de cultura en su sentido amplio, considerándola como un conjunto de rasgos distintivos que contemplan aspectos tanto espirituales y materiales como así también intelectuales y afectivos, característicos de un grupo social y que posibilitan la reflexión del hombre acerca de sí mismo. Sería a través de la cultura que nos construimos como seres humanos, racionales y críticos, comprometidos éticamente y con determinados valores, capaces de expresarnos y tomar conciencia acerca de nosotros mismos.

Como afirma Aguado (2002), la cultura tiene que ver con significados que se comparten, con visiones del mundo, con interpretaciones de los acontecimientos, sociales y naturales, que nos llevan a modular nuestra conducta y nuestras producciones. Atendiendo a las dimensiones que configuran el concepto de cultura, es preciso evitar una visión superficial de la misma cuando se considera en términos de diferencias culturales en educación, no limitándose a los conceptos de nacionalidad o “grupo étnico”, por poner un ejemplo. Así, partiendo de una definición amplia de cultura se debe atender a variables como género, edad, etnia, medio rural/urbano y estatus socioeconómico, entre otras.

Retomando lo anterior, vale la pena conocer qué tipos de culturas interactúan en el espacio escolar, ya que si bien la escuela tiene la función de transmitir cultura habrá que cuestionar que tipo de cultura es la que se está transmitiendo. Pérez Gómez (1998) afirma que la cultura es el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, y que es resultado de la construcción social a lo largo del tiempo. Este autor realiza un estudio del tipo de cultura que se transmite en la escuela y llega a la conclusión de que esta puede dividirse en varias modalidades, que interactúan todas ellas en mayor o menor grado en el ámbito escolar, las cuales define de la siguiente manera:

- Cultura pública: conjunto de significados en los que los diferentes ámbitos del saber y del hacer han ido acumulando los grupos humanos a lo largo de la historia, esta evoluciona y se transforma a lo largo del tiempo y se diferencia en virtud de la distribución espacial de los grupos humanos.
- Cultura académica: selección de contenidos destilados de cultura pública para su trabajo en la escuela: conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en las nuevas generaciones, y se define a través del currículum escolar.

- Cultura social: valores, normas, ideas, instituciones y comportamientos que dominan los intercambios humanos en unas sociedades formalmente democráticas.
- Cultura escolar: la escuela como cualquier otra institución social, desarrolla y produce su propia cultura, en donde formas de relación de hacer y de transmisión de contenidos, obedecen a ciertos rituales escolares
- Cultura experiencial: configuración de significados y comportamientos que los alumnos de forma particular han elaborado inducidos por su contexto en su vida previa y en la escuela, en los intercambios del medio familiar y social.

Desde planteamientos próximos a la educación, la cultura se define como un sistema conceptual y de valores que incluye las creencias y expectativas, los patrones, rutinas, conductas y costumbres creadas y mantenidas por un grupo y que son utilizadas y modificadas por ese grupo (Figueroa, 1993).

Con respecto al concepto de Cultura Institucional, para Pérez (2004), al referirse específicamente a cultura de la escuela, menciona que esta desarrolla y reproduce su propia cultura específica, tal como cualquier institución social. En este sentido, define la cultura institucional como el “conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social; dicho de otra forma es un conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social”.

3.5. Orígenes de las competencias interculturales

El concepto intercultural no es nuevo en el campo de la educación. Comenio (1991), propuso un colegio basado en las ideas del universalismo pedagógico, o la creencia de que una multiplicidad de perspectivas no solo era fundamental para la adquisición de conocimientos, sino también favorecía la comprensión mutua entre personas de origen culturalmente diferente (Cushner & Mahon, 2009).

En la actualidad, las ideas de Comenio se encuentran presentes dentro de los principios de la educación intercultural, corriente que ha sido fuertemente desarrollada desde mitad del siglo XX; de esta se desprenden conceptos como educación multicultural, educación global, educación para la paz y sensibilidad intercultural. El desarrollo conceptual del campo se debió a la necesidad de dar respuesta educativa a la gran cantidad de hijos de inmigrantes que llegaron a los EE.UU. hacia el año 1930, de favorecer su adaptación a la vida americana y, simultáneamente, mantener aspectos de la identidad étnica de los recién llegados.

Las políticas educativas entraron en un fuerte conflicto. Por ejemplo, se discutía el grado de mantenimiento de la identidad cultural de los grupos minoritarios en relación con los requerimientos que imponía el gobierno de los EE.UU. Asimismo, el profesorado no tenía claridad sobre el objetivo de los programas de apoyo, ya que desconocían si estos debían destinarse a los hijos de inmigrantes o a ellos mismos, como miembros de la cultura anfitriona. Por otra parte, el currículum también fue discutido buscando la manera más adecuada para lograr un acercamiento a los grupos culturales minoritarios.

De esta manera toma fuerza el movimiento de la educación intercultural, constituyéndose un campo de estudio que pretendía aumentar la equidad educativa para todos los estudiantes incorporando teorías, principios y conceptos provenientes de las ciencias sociales y conductuales, los estudios étnicos y los estudios sobre la mujer (Banks y Banks, 2004).

En la actualidad han comenzado a desarrollarse modelos conceptuales más complejos, algunos destacan el contexto, mientras otros otorgan un mayor énfasis al proceso. La mayoría de estos estudios han evaluado el conocimiento y las habilidades implicadas en la competencia intercultural, sin considerar el componente afectivo, sin embargo, comienzan a emerger interesantes trabajos en la línea de la comunicación intercultural donde el foco central está puesto en las

interacciones producidas en contextos culturalmente diversos, línea en la que se enmarca el presente estudio.

3.6. Modelos de la competencia intercultural

En la actualidad han comenzado a desarrollarse modelos conceptuales más complejos, algunos destacan el contexto, mientras otros otorgan un mayor énfasis al proceso. La mayoría de estos estudios han evaluado el conocimiento y las habilidades implicadas en la competencia intercultural, sin considerar el componente afectivo, sin embargo, comienzan a emerger interesantes trabajos en la línea de la comunicación intercultural donde el foco central está puesto en las interacciones producidas en contextos culturalmente diversos, línea en la que se enmarca el presente estudio. A continuación se describirán los diferentes modelos para desarrollar la competencia intercultural.

Modelo Contemporáneo

Para Spitzberg y Changnon (2009), los modelos de competencia intercultural pueden ser clasificados en:

- Composicional.
- Co-orientado.
- Desarrollo.
- Adaptación.
- Procesal-causal.

Los modelos composicionales son esquemas o tipologías que identifican algunos aspectos de la competencia sin especificar las relaciones entre ellos. Es decir, representan una lista de rasgos relevantes de las habilidades implicadas en la interacción en contextos culturales diversos. Los modelos co-orientados aportan conceptos específicos y se rigen bajo un criterio particular, que relaciona los significados compartidos de la competencia intercultural, mientras que los modelos

de desarrollo acentúan la dimensión temporal, especificando las etapas de progresión o de madurez de esta habilidad.

Los modelos de adaptación tienen dos características: la primera, es que muestran las diversas interacciones que ocurren en un proceso comunicativo; la segunda, es que ponen el énfasis en la interdependencia de las relaciones modelando el proceso de ajuste mutuo. Por lo tanto, la manifestación de la competencia estaría dada por la capacidad de lograr acuerdos y consensos con miembros de otras culturas. Finalmente, los modelos procesales-causales reflejan relaciones mutuas entre los componentes de la competencia intercultural. Es importante señalar que estos modelos no son excluyentes entre sí: tienen un carácter funcional e intentan explicar el funcionamiento de la competencia intercultural en un contexto amplio.

Modelo Composicional

Howard-Hamilton, Richardson y Shuford (1998) formularon un listado de componentes de la competencia intercultural. En él destacan actitudes como:

- La valoración de las diferencias de los grupos culturales.
- Enfoque de igualdad.
- La capacidad para conocer y comprender las identidades culturales.
- Historias personales y los obstáculos generados en el proceso de la comunicación.

En los modelos composicionales, las actitudes y los conocimientos son compatibles con las capacidades de reflexión, dominio adecuado de las diferencias y asertividad frente a prácticas discriminatorias.

Modelo Co- orientados

La co-orientación es un término que resume varios conceptos de los procesos de interacción, incluyendo la comprensión. Fantini (1995) establece una serie de rasgos específicos de la competencia intercultural destacando:

- La flexibilidad.
- El humor.
- La paciencia.
- Franqueza.
- Interés.
- La curiosidad.
- Empatía.
- Tolerancia.

Desde esta perspectiva, el proceso por el cual las diferentes visiones de mundo interactúan entre sí sería manifestación de la co-orientación. Este autor señala, que una persona culturalmente competente hace un adecuado uso de los sistemas de comunicación y símbolos (lenguas), generando significados reveladores y normas de uso que aumentan la cercanía entre ellas.

Estos modelos ponen el énfasis en la identidad, que se desarrolla en un mismo espacio dentro y a través de las culturas, lo cual les lleva a concluir que las identidades son modeladas, por lo que hay diferencia entre ser “bicultural” o “intercultural” (Stevens, 2001).

En el primer caso, la experiencia con dos culturas favorece la motivación, el conocimiento y las habilidades para relacionarse entre ambas partes; sin embargo, la identidad de la persona no se reconoce en su singularidad. Se pueden valorar otras culturas, pero no siempre hay una aceptación de la una sobre la otra. En el segundo caso (ser intercultural), la relación queda establecida horizontalmente, por lo tanto hay mayores posibilidades de negociación de significados. En este sentido, serían culturalmente competentes aquellas personas que tienen una

comprensión de la relación entre su propia lengua y otras variedades de lenguas; es decir, entre su propia cultura y las culturas de otros grupos sociales (Byram, 2003).

En uno de los esfuerzos más exhaustivos por desarrollar un modelo de competencia comunicativa intercultural, Kupka (2008) define esta competencia en términos de la habilidad que permite a los miembros de un sistema diferente culturalmente, ser conscientes de su identidad cultural y de las diferencias culturales de otros y, en este contexto, actuar recíprocamente, de manera apropiada, de reconocimiento, afecto y participación. Como se puede observar, la principal diferencia con los modelos anteriores es que el modelo integra criterios de resultado, por ejemplo la adaptación a un grupo, respuestas eficaces de negociación, acuerdos sobre sistemas de significado diversos y la satisfacción de la relación mutua.

Modelo de desarrollo

Estos modelos llaman la atención porque los sujetos son capaces de hacerse más competentes, mediante la interacción con otros grupos culturales, a través de la experiencia. Estos modelos intentan identificar las etapas de progresión que marcarían el logro de los niveles más competentes en la relación cultural.

Otro modelo dentro de este enfoque, es el que adopta el concepto de choque cultural para explicar el ajuste cultural como respuesta a la aculturación. Se espera que las personas puedan adecuarse al entorno cultural, sus ritmos, rituales y reglas. Berardo (2006) explica que hay una curva en la cual la competencia varía, en respuesta a los niveles de absorción de la cultura anfitriona, y pasa por etapas ambivalentes que modelan su relación con otros grupos.

Modelo de adaptación

Estos modelos acentúan la adaptación como un componente de la competencia. Kim (1988) presenta un modelo complejo de adaptación, en donde las disposiciones individuales (por ejemplo, el origen cultural/étnico, la franqueza, la resistencia) condicionan las experiencias de comunicación. Existen diferentes factores contextuales alternativos a los que los estilos comunicativos se adaptan. Como la identidad se asocia a los procesos de interacción, los objetivos de una situación comunicativa se traducen en comportamientos más o menos enfocados en el otro interlocutor. Cuando hay diferencias culturales entre los interlocutores, la tensión de la adaptación puede ser asimétrica; es decir, más dependiente, lo que requiere de un esfuerzo mayor en la adaptación del sujeto culturalmente diferente.

La asimilación se presenta cuando una persona adopta rasgos de identidad de la cultura anfitriona. La integración, por el contrario, acepta la posibilidad de que grupos multiculturales que funcionan en un sistema puedan mantener sus identidades, pero reconocen la importancia de mantener, al mismo tiempo, las identidades del grupo nativo que deben ser conservadas. Cuando cada grupo intenta mantener su propia identidad, se puede generar una segregación o separación voluntaria, mientras que cuando definitivamente no hay interés por relacionarse y conocer la cultura de otros, se desarrolla un proceso de marginación.

En esta misma línea, Navas, Rojas, García y Pumares (2007) proponen un modelo de adaptación más complejo, indicando que la competencia se adquiere en la medida que las estrategias empleadas por un grupo coinciden con las aspiraciones esperadas por el otro grupo. Como se puede observar, los modelos basados en la adaptación no están exentos de dificultades, ya que los grupos anfitriones esperan que sean los grupos minoritarios quienes modifiquen sus comportamientos y adopten patrones de referencia del colectivo mayoritario.

Modelo de procesal – causal

La competencia intercultural se representa como un sistema teórico lineal, investigado principalmente desde un enfoque metodológico cuantitativo a través técnicas de multivariantes. Estos modelos tienden a concebir variables que sucesivamente influyen y son influidas por otras variables.

Este modelo propone cambios relativamente rápidos y estables en las conductas de los sujetos que se relacionan con otros culturalmente diferentes. Los cambios causados por el individuo, las influencias interpersonales y las sistémicas, pueden ser manejados competentemente o de modo incompetente en el proceso de cambio, con lo cual los resultados podrían ser múltiples.

3.7. Componentes de la competencia intercultural

Deardorff (2004) propone que la relación intercultural se inicie con la formación de actitudes y avance hacia la adquisición de habilidades y conocimientos, con el objeto de obtener resultados tanto internos como externos. Podría pensarse que primero se requiere actuar adecuadamente ante una situación intercultural; sin embargo, si no existe motivación para participar en un entorno desconocido, el sujeto no actuará. Kemper (2003) presenta la adquisición de estas capacidades como un proceso que comienza con actitudes de respeto, franqueza y curiosidad, argumentando que estas son fundamentales en el proceso de alcanzar los resultados deseados.

Las habilidades que conforman estas capacidades, propuestas por Gudykunst (1991), pueden ser adquiridas y desarrolladas por medio de la educación y de la experiencia. Son las siguientes:

- **Estar atento:** consciente de la propia comunicación y del proceso de interacción con otros. En otras palabras, valorar más el proceso que los resultados, pero a la vez ser capaz de tener una visión del resultado deseado. A menudo, la reflexión queda descuidada y la tendencia es a seguir adelante, más que a revisar y descubrir lo nuevo que se podría haber aprendido.
- **Ser flexible:** capaz de crear nuevas categorías de relaciones. Esto incluye ser abierto a la nueva información, ser consciente de que existe más de una perspectiva válida y desarrollar habilidades que faciliten la interpretación de mensajes y situaciones de manera diferente.
- **Desarrollar la tolerancia:** siendo capaz de estar en una situación que puede ser compleja y no ponerse demasiado ansioso. Por el contrario, determinar pacientemente qué es apropiado para esa situación y cómo mejorar las condiciones para lograr un entendimiento.
- **Flexibilidad conductual:** capacidad de adaptarse y acomodarse al comportamiento de otros grupos. Si bien se reconoce la importancia de la lengua en la relación con otros culturalmente diferentes, esta habilidad por sí misma no garantiza un encuentro comunicativo eficaz. La lengua en sí misma no dota de un conocimiento cultural o de la capacidad para adaptarse a estilos de comportamientos diferentes.
- **Empatía:** entendida como la capacidad para participar en las experiencias de otras personas implicándose intelectual y emocionalmente. La capacidad de ponerse en el lugar del otro implica escuchar atentamente lo que los otros nos quieren decir.

Como se observa, la educación intercultural debe orientarse al desarrollo de estas habilidades para, de esta manera, hacer más efectivas las relaciones que establecen las personas, independientemente de su origen cultural.

Para Romero (2000), propone nueve características de las relaciones interculturales para que sea una relación de armonía entre las culturas, una

relación de intercambio positivo y convivencia social entre actores culturalmente diferenciados.

- **Confianza:** Es la actitud que resulta de la creencia, certidumbre, seguridad y confiabilidad de la persona en su identidad cultural y lingüística en una sociedad multicultural. Le permite tener franqueza y amistad para relacionar e intercambiar positivamente con personas pertenecientes a otro grupo social o comunidad cultural. Se realiza plenamente cuando el marco de políticas culturales, lingüísticas y educacionales del país está diseñado conforme al pluralismo cultural. Cuando la relación es desigual dominante-dominado, mayoría-minoría, sin equidad étnica, cultural, lingüística y de género, será difícil desarrollar la confianza para el desarrollo de la persona y la comunidad.
- **Reconocimiento mutuo:** Es el reconocimiento del otro como tal, en sus códigos lingüísticos y costumbres, capacidades, formas de vida, cosmovisión, formas de organización social y patrones de crianza. Al ser reconocimiento mutuo, cada quien valora al otro como su hermano, su prójimo o su conciudadano, con quien dialoga, intercambia, construye, sueña y realiza sus propósitos en una relación respetuosa y recíproca sin que la cultura propia sea un obstáculo. Porque en materia de los valores de las culturas existen concordancias, además siempre suman, nunca restan.
- **Comunicación efectiva:** Las culturas no son islas comunicadas, además son dinámicas y no estáticas. Se comunican entre sí y se intercambian conocimientos, valores, motivos estéticos y astronomía, artes y visión del mundo. La comunicación efectiva no se da cuando en una nación pluricultural se implementa una política monocultural y monolingüe en la que un grupo social pasa a tomar las decisiones en su código lingüístico y patrones elevando las culturales, a una situación de sojuzgamiento y asimilación. La comunicación es del dominante hacia el dominado, sin tener

en cuenta sus lógicas de desarrollo endógeno y su dinámica de interculturación (Cushner & Mahon, 2009).

- **Diálogo y debate:** La interculturalidad es un diálogo entre iguales. En una sociedad pluricultural el diálogo y el debate se debe dar entre iguales, en el sentido de que cada quien dialoga desde su cultura a través de las divergencias y puntos en común, porque no hay culturas superiores e inferiores, sólo hay culturas diferentes. El diálogo y debate que se realiza con reconocimiento mutuo y comunicación efectiva lleva a la consecución del bien común y la conducta fraternal entre sí de todos los habitantes de una nación o país.
- **Aprendizaje mutuo:** Es una actitud recíproca de los miembros de culturas diferentes en un ambiente propicio de igualdad y equidad. Cada cultura considera que su cosmovisión, sus conocimientos, valor, principios de su pensamiento, sus métodos para resolver problemas y satisfacer necesidades materiales y espirituales, formas de organización y normas de convivencia social y política y comportamiento con la naturaleza, economía y espiritualidad, son las que cumplen la función para su desarrollo humano social. Con confianza y lealtad muestra a los otros el cúmulo de experiencias que le han permitido vivir y desenvolverse en el mundo, y con interés quiere aprender de las otras culturas, especialmente las que se desarrollan en el mismo territorio nacional
- **Intercambio positivo:** Es el aporte que cada comunidad cultural hace por medio de sus integrantes, con lo mejor de sí mismos para la configuración de la vida social del país. Cada uno de los actores culturalmente diferenciados aporta algo que sirve para el desarrollo del otro y de ambos. Se trata de todo lo que conlleva una lengua, conocimiento, tecnologías, valores, habilidades, tradiciones, formas de adaptación, expresión artística, creencias y signos sociales.

- **Resolución pacífica del conflicto:** La persona humana es un ser social y también es un ser de conflictos. Cada cultura tiene sus formas de solucionar las contradicciones y los conflictos entre los miembros de la comunidad cultural, asimismo posee métodos y procedimientos para entenderse con los de otras culturas y pueblos. En Estados nacionales pluriculturales, multilingües y multiétnicos, los pueblos y culturas que lo forman han encontrado la forma de convivir pacíficamente, en sus dinámicas, participación y competencia; tienen normas, procedimientos y autoridades para conocer, analizar, tomar consejo e impartir justicia.
- **Cooperación:** La interculturalidad se va construyendo por fases de acuerdo al entendimiento mutuo y a la cooperación intercultural y entre culturas. Se apoya en los principios de solidaridad, complementariedad y en la reciprocidad.
- **La convivencia:** Convivencia social que se apoya en el respeto mutuo y la aceptación de unas normas comunes; viene de la aceptación de las otras opiniones y estilos de vida hacia el que piensa o actúa de manera diferente; se buscan arreglos por medios no violentos de las tensiones y disputas. Conciencia de todos de que convivir es algo difícil y que exige esfuerzo y aprendizaje. En definitiva es la convivencia dinámica y enriquecedora que va mucho más allá de la mera coexistencia de no agredirse y soportarse (Mahon, 2009).

Aunado a lo anterior, la interculturalidad es un camino para la construcción de la paz y la convivencia armónica, mutuamente enriquecedora entre los pueblos y comunidades: fortalece la unidad nacional por medio de la conducta fraternal entre sí de todos los habitantes. Los valores de todas las culturas que conforman la nación multicultural consolidan el bien común, la justicia y la equidad. La interculturalidad no rehúye el conflicto cultural sino que lo tramita a través del

diálogo, el debate, la formación de opiniones, la aceptación del disenso y de la resistencia, la refundación del pacto social democrático. La interculturalidad enfatiza la igualdad, la aceptación del diferente; en lo pluralista, la libertad; la identidad y el crítico la racionalidad (Cushner & Mahon, 2009).

3.8. Del multiculturalismo a la interculturalidad

El discurso multicultural se ha convertido en la principal base ideológica de la educación intercultural, entendida como una aproximación diferencial a la educación de minorías. Sin embargo para hablar de educación intercultural es impórtate reconocer y hacer la discusión entre educación multicultural e intercultural.

En este sentido diversos autores como Bartolomé (2000), hacen las distinciones de los términos solo en teorías pero no en las prácticas, para otros autores como Giménez (2001), Comboni (2005), las distinciones prevalecen en determinar formas de comprender la cultura, el hecho educativo y sus metodologías.

Con lo cual, el multiculturalismo significa, que múltiples culturas pueden coexistir dentro de un espacio, sea local, regional, nacional o internacional, sin que tengan relación entre ellas (Luna, 2008). El multiculturalismo busca la puesta en práctica de formas de convivencia humanas basadas en el respeto a las diferencias, la equidad social y la solidaridad humana. Degregori (2000) refiere que el ideal del multiculturalismo es la equidad en la relación entre grupos y la tolerancia o hacia los otros, más que el enriquecimiento y la transformación mutua a partir de la interacción mutua.

También se considera que es la acción de reconocimiento pleno del carácter multilingüe, multiétnico y pluricultural de un país o nación (Salazar, 2009). Esta acción da origen a políticas y programas educativos, de salud, de participación ciudadana, de asistencia jurídica, trabajo social y otras, con el fin de responder a

las necesidades e intereses de las diversas comunidades culturales lingüísticas y étnicas que conforman la nación, en un marco de democracia multicultural.

El multiculturalismo se apoya en valores como la equidad y la justicia, la igualdad con derecho a la diferencia étnica y cultural, se manifiesta a través del ejercicio de reconocimiento, respeto y promoción de la identidad. Sus aportes positivos son:

- La promoción de un mayor respeto de las culturas y los pueblos.
- Impulso a las reformas del sistema educativo.
- Lucha contra el racismo y la discriminación.
- Regionalización cultural del currículum educacional básico, de manera que propicie la unidad de la diversidad.

Un concepto opuesto al multiculturalismo es el de la homogeneidad, la cual persigue la mayoría de Estado- Nación moderno. Con la idea de una nación monoétnica, culturalmente homogénea, se busca sustentar la visión de nacionalidad, que con la puesta en vigencia el grupo étnico cultural dominante consigue imponer su visión del mundo, el modelo de sociedad, las reglas del juego en las relaciones sociales, políticas y culturales. Este conjunto de condiciones convierte a los otros pueblos y culturas existentes en el país en minorías, situación que crea tensiones y a veces conflictos sociales. El multiculturalismo es la convivencia de personas que se identifican con culturas diversas constituyen un proyecto ético y político (Cortina, 2009).

En cuanto a la interculturalidad surgió en el campo educativo a partir de la educación bilingüe y se ha ido extendiendo progresivamente a los ámbitos de la comunicación, mediación y convivencia social (Roncal y Azmitia, 2007). Consiste en promover, sobre la base del respeto a las diferencias culturales y la igualdad de derechos, espacios de interacción positiva que vayan abriendo y generalizando relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, dialogo, debate, aprendizaje, regulación pacífica del conflicto, cooperación y convivencia. La

interculturalidad pretende ir más allá del respeto entre los pueblos, buscando que las relaciones que existen, sean positivas y mutuamente enriquecedoras.

Cuando se piensa en la comunicación intercultural, se acepta la posibilidad de interacción y de coexistencia de las personas que pertenecen a universos culturales diferentes, basándose en el ejercicio de la solidaridad, ejercicio nunca ha terminado, precisamente por eso, se defiende que estas consideraciones conceptuales, refuerzan la comunicación intercultural como ejercicio de elección de valores (Tourrián y Oliveira, 2004):

- El interculturalismo como ejercicio de tolerancia.
- La educación intercultural como fortalecimiento personal y de grupo.
- La educación intercultural como promotora de innovación.
- La interculturalidad como propuesta axiológica.

En la interculturalidad subyace una afirmación fundamental. Ninguna cultura realiza plenamente las posibilidades del ser humano, por lo tanto, se reconocen recíprocamente capacidad de creación cultural (Heise, 2000).

El reconocimiento de la reciprocidad en la creación escolar da origen a políticas públicas que buscan generar relaciones simétricas entre los miembros de las diversas culturas. Estas políticas se caracterizan por la lucha contra la pobreza y el respeto a la diferencia cultural. La interculturalidad no rehúye el conflicto cultural sino que lo tramita a través del dialogo, el debate, la formación de opiniones, la aceptación del disenso y de la resistencia.

Ha habido grandes debates en torno la interculturalidad debido a su utilidad explicativa y recientemente, con el afán de precisar más el papel protagonista de la cultura en los encuentros entre grupos culturales distintos, se está consolidando en el ámbito de la interpretación pedagógica. En este sentido,

Bartolomé (2002), distingue tres enfoques fundamentales en el ámbito de la interacción entre culturas en las aulas:

- Propensión a la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida. Este enfoque genera modelos asimilacionistas, segregacionistas y compensatorios.
- Propensión al reconocimiento de la pluralidad total o parcial respecto de los elementos culturales. Este enfoque genera los modelos multiculturales.
- Propensión a la convivencia intercultural global que favorece la integración cultural y política de las diferencias. Este enfoque genera los modelos interculturales.

3.9. Educación Interculturalidad

La interculturalidad es un reto que hoy en día se deben asumir las instituciones educativas por ser éstas las responsables de la formación de las nuevas generaciones y de la preparación de las personas a lo largo de la vida, que debe estar presente en el proyecto educativo (Walsh, 2012).

Con base a lo anterior, los intentos de reforma del sistema educativo en nuestro país se han caracterizado por no llegar a plasmarse en cambios sustantivos en el aula, que es el contexto donde finalmente deberían ocurrir (Medina & Rodríguez, 2004). Los cambios en las prácticas educativas han sido producto de acumulación de modificaciones y de la incorporación de algunas innovaciones, aunque no han logrado la erradicación de formas obsoletas de enseñanza.

Delors (1997), argumenta que es necesario aprender a vivir juntos para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas, además de plantear relaciones en un contexto de igualdad, formular objetivos y contextos comunes para dar lugar a una cooperación y a la amistad. Para este autor da dos orientaciones: descubrimiento gradual del otro y durante toda la vida la participación en proyectos comunes para evitar o resolver conflictos latentes. El

diálogo intercultural juega un papel importante porque posibilita la habilidad para negociar los significados culturales y actuar comunicativamente de forma eficaz.

Es por ello que la educación intercultural precisa estrategias pedagógicas fundadas en el respeto por el otro y en la permanente apertura al diálogo. Este es un reto para el currículum, al dejar la tendencia homogeneizadora repensado la concepción del conocer, pensar y hacer.

Walsh (2012) menciona, que la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas, de esa manera reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad.

Por lo tanto no se desconoce la realidad emergente de las diferentes culturas que confluyen en los diferentes espacios culturales, sociales, económicos y educativos, pero las instituciones educativas son las que influyen en la adaptación y mejora continua de la interculturalidad.

De acuerdo con esta autora la interculturalidad también se define como un proyecto para la mejora de las acciones, es decir en la adquisición de competencias en varias culturas que interactúan sugiere el concepto dinámico de educación intercultural. Con base a lo anterior, esta involucra concepciones del ser humano y del conocimiento, planes de estudio, procesos de enseñanza aprendizaje (Blasco, Bueno & Torregrosa, 2004).

La educación intercultural se ha desarrollado a partir de enfoques o modelos básicos; entre ellos se encuentran de acuerdo con Walsh (2012):

- Enfoque conservador: que define la hegemonía cultural como un principio de cohesión de la sociedad. El modelo bajo el cual se sitúa esta premisa

es el tecnológico o positivista, donde el sujeto diferente se asimila al grupo mayoritario. Por lo cual este modelo es considerado asimilacionista, debido a que no se podría considerar intercultural porque se niegan las diferencias culturales en el proceso educativo.

- Enfoque socialdemócrata: hace hincapié en la necesidad de la igualdad de oportunidades sociales en los procesos formativos, el reconocimiento de la pluralidad cultural y de las diferencias individuales. Este modelo se considera una alfabetización multicultural que un enfoque intercultural por que promueve la igualdad de oportunidades en la sociedad, la promoción personal apoyando la expresión de su identidad y su diferencia.
- Enfoque radical: se encuentran presentes en diversos modelos que promueven la esencialización de las diferencias culturales y la acentuación de la identidad comunitaria. Bajo este enfoque cada grupo busca educarse según su propia tradición.
- Enfoque crítico o socio crítico: pretende desarrollar una educación democrática y modificar las estructuras como los contenidos educativos que suponen dominación ideológica o desigualdad. Se busca un acercamiento a los procesos globales e interculturales y a la implicación de la educación en las problemáticas sociales de la diversidad; aquí se integra el reconocimiento de la adhesión a unos mínimos comunes basados en los derechos humanos y la democracia.

Bajo este enfoque se puede llevar a cabo la educación intercultural promoviendo el intercambio, la mejora entre las culturas que conviven en un entorno, procurando construir planes de formación, métodos y materiales de enseñanza.

Por otra parte Cañulef (2006), menciona que un primer esfuerzo ha sido ubicar el tema de la interculturalidad en su dimensión teórica educativa, esto es, mostrando cuales son aquellas justificaciones que desde la realidad escolar institucional otorgan pertinencia y sentido a la educación intercultural. Para ello recurrió a la

forma en que la antropología ha abordado los temas educativos y el recorrido teórico de la disciplina. En el intento por definir este ámbito, se rescatan dos aspectos fundamentales que se desarrollan: el primero de ellos apunta a mostrar la importancia del conflicto cultural que se da al interior de las escuelas con presencia de grupos diversos y como consecuencia se origina el problema de la desigualdad social que padecen quienes se adscriben en los dominios propios de los grupos minoritarios.

Con base en ello se afirma un hecho central, los sistemas educativos se organizan de acuerdo a los patrones propios de la cultura dominante y utilizan todos los recursos institucionales para promover comportamientos e identidades que responden a tales patrones. Para este autor la educación intercultural es una necesidad en el escenario actual en que las manifestaciones de la diversidad se hacen más explícitas con particular fuerza en Latino América; sin embargo, esta no llegara por si sola porque no es posible desconocer una tradición fuertemente arraigada en un grupo significativo de la población.

Finalmente, la educación intercultural debería contar con las siguientes características (Salazar, 2009):

- Proceso de desarrollo humano con identidad cultural: La educación debe tener en cuenta la identidad cultural de los interlocutores para que ella sea un proceso dinámico de desarrollo al que se puede acercar.
- La socialización etnocéntrica se puede cambiar: la educación no debe ser un elemento de socialización de una única cultura, sino que debe ser un instrumento que ayude a comprender el mundo plural y poder enfrentarse a sus desafíos.
- Aprender con el saber de otras historias y culturas: Por la educación, deben aprender todos los miembros de una sociedad a saber que todo lo que se averigua acerca del mundo, del ser humano y de su historia, debe acercarlos a la verdad sobre sí mismo.

- La autonomía requiere el heterocentrismo cultural y la adquisición un estilo propio: Las personas y los pueblos tienen la capacidad de ser ellas mismas, de aprender a trascender procesos socializadores que propugnan la asimilación, la sumisión y el servilismo.

Retomando lo anterior, la educación intercultural conduce a un proceso liberador que permite a cada cual, como individuo y como pueblo, a expresarse con un estilo cultural propio.

3.10. Educación secundaria.

Aunque en apariencia el ser humano parece similar a otros, su forma de ser, actuar y pensar es completamente distinta; por lo anterior, su capacidad de imaginar, de crear y de innovar se va transformando con el paso del tiempo, dando lugar a una sociedad compleja en la que el individuo tiene que desarrollar habilidades para aprender y adaptarse a la sociedad que lo rodea. Woolfork (1999), plantea que dentro de esa sociedad, el individuo tiene acceso a diferentes tipos de educación, que le permiten desarrollarse a nivel personal, social, cultural y emocional.

Por lo tanto, en el ámbito educativo se debe reconfigurar hacia una reflexión en torno a las oportunidades que ofrece la diversidad cultural como elemento de intercambio indispensable de valores y actitudes, rompiendo prejuicios e iniciando espacios de interrelación e intercambio, dando como consecuencia relaciones entre los grupos culturales diversos que conviven en una misma realidad escolar (Bartolomé, 2002).

En el contexto mexicano la educación secundaria, se concibe como el penúltimo tramo de la enseñanza básica obligatoria, tiene el propósito de dotar a las personas de una formación general que les permita desarrollar las competencias básicas para enfrentarse a un mundo complejo en constante cambio e incorporarse a la vida social para contribuir a la construcción de una sociedad

democrática. Este nivel es obligatorio desde 1993 y tiene una duración de tres años, siendo el nivel inmediato superior de la educación primaria. Por lo general el alumno ingresa a la secundaria a la edad de 12 años y egresa con aproximadamente 15 años de edad. El nivel secundario es propedéutico, es decir, necesario para iniciar estudios medios profesionales o medio superior. En este tenor Tedesco (2001), afirma que la enseñanza secundaria debe brindar formación básica para responder al fenómeno de la universalización de la matrícula, preparar para los niveles superiores a aquellos que aspiran a continuar estudiando, preparar para el mundo del trabajo a los que dejan de estudiar y quieren o tienen que integrarse a la vida laboral y formar una personalidad integral.

Con respecto a la obligatoriedad de la educación secundaria, se puede argumentar que se tienen al menos dos consecuencias para el sistema educativo y para las políticas que lo rigen. Por un lado, el Estado debe garantizar que todos los egresados de la educación primaria accedan con oportunidad a la escuela secundaria y permanezcan en ella hasta concluirla en el tiempo establecido; por otro lado, cada escuela debe asegurar que los educandos logren los aprendizajes, propuestos en el currículo común, referidos a conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que éstos sean relevantes para su vida presente y futura (Zorrilla, 2004). Asimismo, la escuela secundaria tiene la misión de incrementar las posibilidades de equiparar los logros de todos sus alumnos; para ello, no puede tratarlos de manera homogénea, sino que ha de ofrecer a quienes menos tienen oportunidades que les permitan compensar sus desventajas socioculturales y educativas previas.

Partiendo del análisis anterior, la educación secundaria, se puede observar como un escenario propicio para el desarrollo de las relaciones culturales, si consideramos que los sujetos que confluyen en este espacio, son adolescentes que consideran de gran importancia las relaciones interpersonales que se establecen en el grupo de compañeros y compañeras; donde, el grupo confiere seguridad, establece referencias y valores, constituye un entorno oportuno para las relaciones sociales, ayudando así a la formación de la identidad, por lo que se

ven en la necesidad de sentirse aceptados en el grupo. De acuerdo con Guther (2012), las dimensiones culturales, educativas y simbólicas cobran mayor relevancia, si las acciones son a menudo directas y espontaneas, permitiendo que se vuelvan autorreflexivas y conciban la acción como mensaje.

Por otro lado no podemos hablar de adolescencia, sin considerar el proceso evolutivo, por el que transitan los alumnos, en el que se observan una serie de cambios, donde se encuentra en una búsqueda de su propia identidad y de tomar sus propias decisiones, porque se gestan, dudas, desequilibrios, exaltación emocional, adaptaciones, posibilidades, potencialidades, límites, pero sobre todo conductas de retos.

De esta manera, Coles (citado en Moore, 2007) señala que la etapa adolescente representa un periodo de crisis constitutiva o normativa de la identidad; que tomará tintes distintos dependiendo de la sociedad y la cultura en que viva el sujeto. Es decir, cada individuo reconfigura su identidad mediante las distintas condiciones tanto sociales, económicas e históricas, diseñando diferentes significados, dependiendo de su socialización primaria.

Los adolescentes experimentan en esta etapa de su vida transformaciones significativas en su desarrollo personal, social y cognoscitivo que repercuten en su capacidad para actuar y tomar decisiones con mayores niveles de autonomía; lo cual repercutirá en su rol como estudiante, pues tendrá que desarrollar competencias básicas como: buscar información con sentido crítico, razonar, pensar científicamente, reflexionar sobre su aprendizaje, seguir aprendiendo de la escuela, vincular el conocimiento teórico-práctico, adoptar una actitud de compromiso con el desarrollo sustentable y el respeto a la diversidad cultural, desarrollar las nociones de espacio y tiempo históricos, reflexionar sobre los sucesos y procesos del pasado que han conformado las sociedades actuales.

Por otra parte, cada alumno construye su identidad a partir de sus elecciones, ya sea de forma particular como definirse a sí mismo, sus amistades, formas de

actuar hacia los demás, sin embargo también escogen una identidad colectiva, donde los grupos que se crean a partir de esta edad se caracterizan por la afinidad de los estereotipos que visualiza en los diferentes contextos donde participa. Rattansi (en Guther , 2012), menciona que el individuo ya no se concibe como un agente coherente para acceder a su realidad sino que se reduce a un conjunto de potencialidades y tendrá que inventarse nuevos sujetos sociales que a su vez, necesitarán engendrar prácticas culturales específicas del grupo. Por lo cual, las diferencias culturales se disuelven, generando valores universales que dan pie a la legitimación de la discriminación donde un grupo afirma su identidad y excluye, desaparece, disuelve y ve un peligro la generación de grupos distintos a ellos dentro de la escuela. De acuerdo con Piaget (Citado en Moore, 2007) en su análisis transcultural, los humanos ponen énfasis en las diferencias entre modos de pensamiento, así como diferencias de clase para el logro de una autonomía moral.

Resulta entonces interesante analizar las relaciones interculturales, debido a que la escuela es un lugar de tránsito entre la familia y el mundo, que incluye a los diferentes grupos culturales presentes en la sociedad, además de que en este ámbito escolar aparecen problemas, tensiones, conflictos que se fundan en diferencias y particularidades culturales en los individuos y grupos implicados a partir de la interacción sociocultural que produce el proceso del contacto con el otro en un espacio escolar.

En las aulas podemos observar esta relación escuela - cultura que muchas veces significa una barrera para algunos estudiantes, ya que deben dejar a un lado sus raíces para seguir formándose. De acuerdo con Weber (1992) la idea de que la educación se ha democratizado para extender las oportunidades, es falsa ya que las clases burocráticas son las que tienen los medios para cubrir los gastos que implican entrar y permanecer en las escuelas en su mayoría de nivel superior.

Otra etapa que experimenta el adolescente en el contexto educativo, es lo que mencionan Bourdieu y Passeron (2000) en su apartado “fundamentos de un teoría

de la violencia simbólica”; donde describen que en cualquier formación social dada, el trabajo pedagógico transmite una agencia dominante en función de mantener el orden social, es decir reproducir las estructuras de poder entre los grupos o clases.

Con estas tendencias y bajo la forma de imponerles a los estudiantes, mediante inculcación y exclusión el reconocimiento de la legitimidad de su propia arbitrariedad cultural, es decir los profesores de las escuelas mantienen el orden contribuyendo a la reproducción de las relaciones de poder por medio de la enseñanza y de la selección de alumnos al convencerlos de interiorizar la supremacía de las autoridades así como las normas que estas establecen en las instituciones.

Según Dubet (2000), la igualdad de oportunidades puede ser de una gran crueldad para los perdedores de una competencia escolar encargada de distinguir a los individuos según su mérito. Una escuela justa no puede limitarse a seleccionar a los más meritorios, debe preocuparse también por la suerte de los vencidos.

Para ello es importante que el papel del docente sea entender y prever las exigencias sociales, las corrientes de renovación y los anhelos de progreso del alumno, siendo el protagonista para favorecer las prácticas cooperativas y solidarias tan necesarias para efectuar una educación intercultural. Sin embargo dentro del aula, el docente no puede manipular las diferencias sociales que influyen en menor o mayor medida, en el progreso educativo de los alumnos, ya que es predecible encontrar diferencias entre ellos debido a su origen social y cultural. Maus (1979), explica que los procesos simbólicos que forman parte de las creencias tienen un sentido moral y social, la finalidad de estos conceptos son: la creación de un vínculo, la producción de un sentido de amistad recíproco o de respeto. Muchas interacciones humanas son evaluadas bajo términos de reciprocidad debido a la fuerza que tiene la narrativa igualitaria que se sostiene en un entramado simbólico tan denso como los mecanismos de distinción.

Finalmente lo que vive el adolescente es en función de las crisis emocionales donde se manifiestan conflictos con familiares debido a su rebeldía, desconfianza hacia las personas que les rodean y algunas veces hacia la autocensura o menosprecio por ellos mismos. Freud (2011) explica que las reacciones del individuo se originan debido a la represión de sus deseos inconscientes, es por ello que la autocensura del joven es una manifestación de la supresión de los deseos infantiles que se encausan hacia sí mismo.

Con base a lo anterior, la cultura de los medios de comunicación juega un papel importante para autocensurarse, ya que ven reflejada su realidad creando estereotipos como mujeres rubias delgadas u hombres atléticos, el ser aceptados dentro de tribus urbanas, así como relaciones subjetivas a través de redes sociales, agredir su propia persona publicando los estados de ánimo para ser susceptibles de comentarios que transgredan su integridad personal. Bauman (2007), menciona que en los momentos de cambio o crisis, la educación debe ser un proceso de transmisión de la cultura, para llenar el vértigo de un vacío que suele tornarse insoportable o tratar de conceptualizarlo, lo que implica un oficio de valientes.

Un aspecto fundamental de una educación que pretenda inculcar las relaciones interculturales, debe estar orientada a promover condiciones reales y efectivas que originen la igualdad de oportunidades, así como la superación de situaciones discriminatorias que puedan surgir en los contextos educativos.

Hoy en día la educación debe incluir en sus objetivos, estándares académicos de alto nivel para todos sus estudiantes, que los lleve a escenarios para mejorar su propia cultura, sus costumbres, sus valores, creencias, y considerar cómo pueden éstos diferir de otras culturas, pero sobre todo asegurando el desarrollo educativo del alumno; generando la igualdad en la educación que encuentra su significado cuando se analizan los resultados escolares de los alumnos, encontrando

rendimientos similares entre los alumnos procedentes de distintas clases sociales, culturas o sexos.

3.11. Evaluación de las Competencias Interculturales.

Uno de los factores de motivación más relevantes para el aprendizaje es la evaluación. Cada actividad ofrece a los estudiantes la oportunidad de conocer cuáles son sus resultados de aprendizaje en lo que se refiere al qué se ha aprendido y al cómo habría podido hacerse.

Con base a los anterior, una evaluación por competencias asume que pueden establecerse indicadores posibles de alcanzar por los estudiantes, que diferentes actividades de evaluación pueden reflejar los mismos indicadores y que los evaluadores pueden elaborar juicios fiables y válidos sobre estos resultados de aprendizaje (McDonald, 2000).

De la Orden (2011) expone dos formas de concebir y definir la competencia como objeto de evaluación: a) como el desempeño efectivo y eficiente de una función, de un papel o de una posición, y b) como la combinación y uso integrado de conjuntos de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes para realizar una determinada tarea

La evaluación por competencias ofrece nuevas oportunidades a los estudiantes al generar entornos significativos de aprendizaje que acercan sus experiencias académicas al mundo profesional, y donde pueden desarrollar una serie de capacidades integradas y orientadas a la acción, con el objetivo de ser capaces de resolver problemas prácticos o enfrentarse a situaciones auténticas. Estas competencias están compuestas por un conjunto de estructuras de conocimiento, así como habilidades cognitivas, interactivas y afectivas, actitudes y valores, que son necesarias para la ejecución de tareas, la solución de problemas y un desempeño eficaz en una determinada profesión, organización, posición o rol (Wesselink , 2003).

Más allá de la cuestión, la competencia intercultural es perfectible y debe evolucionar de acuerdo a las situaciones que se presenten a la hora de aprender; en la evolución de los métodos y enfoques para la enseñanza, el fundamento de este nivel de competencia se encuentra en las actitudes del estudiante, en la curiosidad y apertura mental hacia nuevas realidades. El primer paso para llevar la efectividad de la evaluación de una competencia, es eliminar el recelo hacia la cultura ajena y la creencia de que la propia cultura es el referente necesario para conocer las demás. El que aprende no debe sujetarse simplemente al conocimiento de una cultura específica sino que debe involucrarse en el funcionamiento de la identidad y de los grupos sociales que surgen en interacciones culturales. Es importante recalcar que el concepto de competencia participativa intenta ser un complemento fundamental de la competencia intercultural, como señalan Dirven y Pütz (1993), resulta equívoco esperarse que la adaptación sea unilateral y completa: la mejor demostración de competencia intercultural está en el hecho de esclarecer en qué consiste la identidad cultural y señalar al interlocutor que esperas que se acerque de la misma manera que estás dispuesto a acercarte.

CAPÍTULO IV

LA IMPORTANCIA DE LA INTERCULTURALIDAD EN EL ESPACIO ESCOLAR

Las interacciones entre individuos y grupos se encuentran reguladas por la cultura, ya que parten de secuencias estructuradas produciéndose en espacios colectivos como grupos, instituciones, organizaciones entre otros. Con base a lo anterior, se muestra a continuación los límites y alcances que se enseñan en el ámbito educativo relativo a los procesos de desigualdad intercultural que se presentan en los alumnos de secundaria de la ciudad de Pachuca.

Existe una evidente desarticulación en las pautas de convivencia adonde se encuentran conflictos enormes de injusticia en las escuelas, donde los alumnos se quejan de ser expulsados porque no cumplen con requerimientos escolares.

Para poder enfrentar esta problemática social, se requiere la participación del docente que cuente con un marco referencial acerca de la interculturalidad que debe prevalecer en el aula; del docente que sea capaz de participar en los diferentes procesos de socialización de prácticas sobre la desigualdad y que asuma su compromiso de establecer canales de comunicación entre iguales que le permitan asegurar la no discriminación social. Otro elemento importante es el contenido que se enseña, siendo a través del currículo en que los contenidos que se enseñan deben establecer con claridad el tipo de aprendizajes y enseñanzas más apropiadas que fomenten la convivencia entre pares, donde exista un reconocimiento a las personas entre iguales, y sin distinciones entre ellos.

Cuando se aplican con toda puntualidad la democracia, la no discriminación y se fomentan los valores del respeto, la solidaridad y la comunicación, estamos en la línea de generar la igualdad en la educación que tiene un mayor impacto cuando se analizan los resultados escolares de los alumnos, encontramos que los rendimientos son similares entre los alumnos procedentes de distintas clases sociales, culturas o sexos.

Desde la escuela, los diferentes agentes del ámbito educativo deben facilitar y provocar la construcción de la identidad en las nuevas generaciones como uno de los retos para la educación, dando como resultado el surgimiento y desarrollo de una auténtica ciudadanía, donde la voluntad política juega un papel determinante.

Por su parte, Aguado (2003), a partir de su enfoque más amplio de pedagogía intercultural, considera que los objetivos de una educación sustentada en sus principios de educación inclusiva y holística, están imbricados dentro de la interculturalidad, considerada ésta como una dimensión a lo largo de la cual se sitúan diferentes propuestas y modelos educativos. En efecto, el aspecto intercultural en educación surge como etapa final en el proceso de aceptación y valoración de las variables culturales, más allá de las alternativas asimilacionistas o compensatorias y muy vinculada a formulaciones educativas afines: educación global, educación inclusiva, educación antirracista, educación multicultural”.

El profesorado de la escuela pública es consciente de que la diversidad en sus centros se define fundamentalmente desde los parámetros sociales, culturales, emocionales y lingüísticos; cuya conjunción sitúa al profesorado ante el reto de repensar sus funciones docentes en el marco de una escuela diversa, fruto del permanente cambio social.

En efecto los conflictos que se dan actualmente en la escuela no solamente son fruto de la misma, sino fundamentalmente de la propia sociedad en la que está inserta (Ortega, 2003). No obstante, las condiciones y la propia cultura institucional y académica de la escuela determinan tanto la aparición y el desarrollo de los conflictos como su gestión y resolución. De ahí la importancia de atender a las diferentes claves educativas que nos pueden ayudar a explicar y a entender la propia naturaleza de los conflictos escolares en contextos interculturales, que tienen una vertiente tanto escolar como fundamentalmente social. En esta línea, hay que señalar que la exclusión social y la intolerancia son dos problemas graves de nuestra sociedad.

4.1. Interculturalidad como medio de solidaridad y justicia en el ámbito educativo del nivel básico.

La necesidad del diálogo intercultural muestra una necesidad de realizar justicia al ponerse en contacto justo con los otros sujetos que forman parte del contexto, lo que implica un reconocimiento a su cultura que posee la persona, respetando su dignidad. Al ponernos en el lugar del otro, nos permite conocer las expectativas de estos lo cual genera una idea de respeto moral hacia ellos y que en esta diferenciación exista una manera justa e inviolable que nos iguala como parte de una sociedad.

Este dialogo se da a partir de la responsabilidad de formar un mundo, sin anular a ninguna cultura, ni de someterla a prácticas dominantes, sino procurar la diferenciación y el respeto. Es por ello que la escuela debe abrir espacios para la participación real y efectiva de las culturas minoritarias en la toma de decisiones, para la expresión y el intercambio cultural, de manera que contribuya efectivamente al desarrollo de una sociedad más humana, menos discriminatoria, más democrática, más justa y solidaria.

En este sentido, la participación que implica el aspecto político debe considerar cuales son los verdaderos derechos, libertades y deberes a los que las minorías están sujetos. Por esta razón, es la democracia un valor compartido por la mayoría de los individuos y las fuerzas tanto políticas – sociales, que asumen la responsabilidad de construir un mundo civilizado.

De acuerdo con Marshall (1998), la ciudadanía democrática concede a las diferencias de estatus un sello de legitimidad, siempre que no sean demasiado profundas y se produzcan dentro de una población cohesionada, lo que significa que las desigualdades resultan tolerables en el seno de una sociedad igualitaria, lo anterior supone la importancia de introducir cambios institucionales en las escuelas, para Durkheim (1991), toda educación trata de formar al hombre de acuerdo al tipo ideal de hombre que sobrentiende la civilización, lo que éste debe ser desde el punto de vista intelectual, como físico y moral. Este tipo de ser, se fija

en las conciencias, y aunque la educación asegura la diversidad, también se ocupa de perpetuar la homogeneidad de sus discípulos.

Por consiguiente el cambio de las instituciones para incluir la educación igualitaria solamente será posible si existe una voluntad política de construir realmente una sociedad democrática; una sociedad multicultural como la nuestra surge de la necesidad no sólo de reconocer su diversidad y diferencia, sino de aprender a convivir juntos. La multiculturalidad, como su nombre indica, refleja una diversidad cultural, lingüística y religiosa, en una misma sociedad, en este sentido es necesario y urgente trabajar en común para que la convivencia entre los de aquí y los de fuera sea pacífica, enriquecedora, agradable y positiva, lo que fundamenta el punto de partida de la interculturalidad.

Moore (2007), menciona que la interculturalidad no siempre ha dado en un sentido de respeto, tolerancia, de reconocimiento, sino que ha sido en múltiples ocasiones con fines de dominio, es por ello que la exigencia de justicia tenga un papel importante en este sentido.

Lo anterior conlleva la adaptación social a los contextos culturales que no son propios del sujeto que se educa, por lo que se da la integración cultural manteniendo equilibrio entre propia identidad y el desempeño funcional en otros grupos culturales, así como el dominio cognitivo, conductual y actitudinal; además de la integración armónica e interna de los diversos componentes cognitivos, afectivos y conductuales tanto propios como del entorno multicultural.

Existe una evidente desarticulación en las pautas de convivencia donde se encuentran conflictos enormes de injusticia en las escuelas, en el cual los alumnos se quejan de ser expulsados porque no cumplen con requerimientos escolares. Por otro lado le exigen al alumno que ponga en práctica los valores pero en el quehacer cotidiano, las autoridades no empatan con ello. Por lo cual conlleva a tener alumnos pocos empáticos en este sentido, se gesta la falta de atención y la no escucha de los compañeros.

Reygadas (2008), menciona que la capacidad del individuo para formar su propio juicio teniendo primero en cuenta los juicios de los demás. Es decir, se visualizan culturas separadas entre sí, pero permiten una relación entre ellas al hallar el ajuste con su propia responsabilidad de estar en el mismo contexto, procurando el mantenimiento de la diferencia y el respeto.

Por ello, desde la escuela, los diferentes agentes del ámbito educativo deben facilitar y provocar la construcción de la identidad en las nuevas generaciones como uno de los retos para la educación, dando como resultado el surgimiento y desarrollo de una auténtica ciudadanía. Lo cual constituiría una oportunidad para progresar en el aspecto de valores, democracia, haciendo que la participación comunitaria sea una herramienta que promueva la cooperación y solidaridad entre todos los miembros de los grupos culturales diversos existentes en las escuelas.

Esta participación en el seno de las escuelas, fortalecerá los lazos de apoyo social y emocional de los actores principales del contexto, permitiendo superar prejuicios y discriminaciones.

4.2. ¿Se están generando sociedades más excluyentes o incluyentes?

Existe la necesidad de comprender los principales procesos sociales mediante los que se integra o se excluye a los individuos de una sociedad, plantea una importante aportación para los especialistas encargados del ámbito social.

El fenómeno de la exclusión social tiene que ver con las transformaciones que se están produciendo en la actualidad, como los procesos sobre discriminación, donde las personas no tienen acceso a determinados derechos vitales para vivir en un estado de bienestar y seguridad.

Por consecuencia, la concepción de exclusión social se retoma con base a los nuevos fenómenos como la pobreza, desempleo masivo, divisiones sociales, desigualdad, los cuales permitirán dar un panorama general de los acontecimientos que acontecen nuestra sociedad actual.

Para el caso Mexicano, la condición de clase constituye un factor importante en cuanto a bienes y servicios, ya que ha generado una fragmentación social importante donde las elites de mayores recursos se hicieron más ricos y los pobres cada vez más pobres.

Aunado a esta situación, el aumento de la criminalidad y la violencia puede verse como un indicador de falta de cohesión social, debido a la ausencia de la representación política, aumento de grupos de presión e inseguridad en la economía; obteniendo como resultado efectos para seguir originando la exclusión.

Donde solo unos cuantos individuos se ven obligados a invertir más en seguridad para asegurar la integridad y la de sus bienes, dando como resultados la exclusión del resto que no tiene las posibilidades económicas y debe adaptarse a la segregación que le origina el sistema. Bauman (2011) hace referencia que la clase marginal son aquellas personas que son despojadas de los derechos que poseen los miembros reconocidos de una sociedad; esta clase es un cuerpo extraño que no cuenta con las partes naturales e indispensables del organismo social.

Estos acontecimientos han generado una gran preocupación por parte del estado como benefactor de los servicios mínimos para sobrevivir, sin embargo es notable que esta entidad que gobierna crea una estrategia para identificar a los grupos que no tienen dichos derechos como salud, trabajo, vivienda, educación, para catalogarlos y diseñar acciones políticas para eliminarlos o implementando barreras para incluirlos, desechando la oportunidad de una mejor vida. Según Norbert (2000), la aristocracia en un estado se opone a la democracia; pues los rasgos de esta son la estricta consideración por lo respetable, en tanto que las características naturales de la gente corriente son su extrema ignorancia.

En esta misma dinámica queda atrapada la educación que, liberada de mecanismos regulatorios, se convierte, entre otros, en un bien de consumo como una oferta más del mercado. La consecuencia más grave de este fenómeno ha sido la pérdida sistemática del capital social donde desaparece la diversidad interclase del espacio educativo, recluyendo la dinámica social al limitado mundo

de pertenencia. Así, los pobres asisten a escuelas para pobres y los ricos a escuelas para ricos.

Con base a lo anterior, con la desigualdad surge una violación de la dignidad humana, una negación de la posibilidad de desarrollo de las capacidades humanas. Therborn (2015), enfatiza que la desigualdad es un orden sociocultural que reduce nuestra capacidad para funcionar como seres humanos, en cuanto a salud, autoestima, nuestra percepción, así como recursos para actuar y participar en el mundo.

Las desigualdades siempre suponen la exclusión de algunas personas en algo; aun cuando no mate o atrofie literalmente la vida, en el cual los efectos más perjudiciales como la economía (desmembración social, el despilfarro económico, la distorsión política y la dictadura), donde el desarrollo humano se disgrega y se restringe, sobre todo para los desfavorecidos (Therborn, 2015, 31).

Sin embargo en el contexto se observa que las desigualdades de oportunidades en empleo cada día se acotan, en el cual jóvenes que egresan de las escuelas por adquirir conocimientos importantes dentro de las empresas con una remuneración baja con contratos temporales, sin servicios estables como salud y de jubilación.

Aunado a lo anterior, el concepto de exclusión es una tarea compleja para lo cual el paradigma de solidaridad que propone Kuhn (1970), menciona que la exclusión se origina cuando las realidades entre sociedad y el individuo se quiebran, produciéndose límites culturales entre grupos, que ordenan relaciones entre ellos.

Con base a lo anterior, la humanidad se ha convertido en núcleos de desigualdad haciendo que las sociedades capitalistas ricas de la actualidad sigan segregando a dichas poblaciones por cuestiones de intereses personales poniendo como excusas guerras contra el terrorismo, haciendo que los individuos abandonen sus países y encuentren limitados todos sus derechos que tienen por nacimiento.

De acuerdo con Tilly (2000), las identidades afirmadas consisten de manera crucial en diferencias y relaciones con otros más que en una real solidaridad

crucial interna. Su éxito se basa en el reconocimiento exterior como en el consenso interior.

La escolarización se analizan desde perspectivas distintas a los enfoques de las entidades oficiales, al reconocer también una importante función de selección, además de la socialización porque pone en práctica mecanismos para elegir y rechazar a los individuos al mismo tiempo, constituciones en situaciones visibles y abiertas de exclusión.

Los procesos que se llevan dentro del ámbito educativo y social en forma general han tendido por una parte, ser intolerantes como lo referencia Bahuman (2011), el síndrome de la impaciencia, es decir una violación a los derechos humanos. Donde el tiempo se ha transformado en un estigma de inferioridad, el cual representa una jerarquía de poder en innumerables contextos; el emblema de privilegio es la acción del atajo que permite la gratificación instantánea. Otra de las cuestiones en este fenómeno es la tecnología, en el que los individuos se enajenan de estos medios excluyendo a las personas que los rodean, de igual forma los insultos dentro de las redes sociales han originado que la integridad de los sujetos sea transgredida, ocasionando que las relaciones sean subjetivas.

No obstante, habría que señalar que tal como afirma Carbonell (2002), este complejo tema no sólo requiere de un esfuerzo en el ámbito educativo, porque “los problemas de convivencia multicultural no son sólo un problema educativo, son un problema político de hondo calado. Hace falta una voluntad, una actitud y unas actuaciones políticas decididas a dedicar los recursos materiales y humanos que hagan falta para luchar con eficacia contra las causas y consecuencias de la exclusión social”. Realmente, una educación que se precie de intercultural debe tener en cuenta las necesidades educativas de toda la población escolar.

4.3. La identidad desde una perspectiva social y escolar en alumnos de educación básica

La primera referencia a la identidad es la individual, la que hace que cada persona sea única y distinta de cualquier otra persona. En este tenor hablar de identidad

cultural para Kuper (2001), es hacer alusión al conjunto de valores, tradiciones, símbolos, creencias y modos de comportamiento que funcionan como elemento cohesionador dentro de un grupo social, ya que actúan como sustrato para que los individuos que lo conforman puedan fundamentar sentido de pertenencia. Esta identidad se ve influenciada a través de interacciones constantes con la familia, amigos, escuela, medios de comunicación, el contexto social – cultural y la vida política del país.

De acuerdo con Gutiérrez (2010), la identidad cultural puede tener un uso político cuando se postula como regulación de la conducta en una pedagogía ciudadana, ya que se impone con instrumentos coercitivos del estado; la cultura entonces es una forma subjetiva universal que acaba por igualar las diferencias del individuo, su razón y sometándolo a lo que el estado requiera.

Dentro del ámbito escolar, los alumnos establecen códigos que les permiten comunicarse al interior del salón y autorregularse en ocasiones; en este sentido se inculca cierta identidad con las diferentes prácticas como la celebración de fechas representativas del país, honores a la bandera, es decir se les inculca un patriotismo o fuentes simbólicas que los alumnos necesitan para orientarse en su espacio social. Es por ello que la identidad del individuo, se perfila dentro de una realidad objetiva donde se forman por procesos sociales, permitiendo la modificación de esta mediante las relaciones sociales (Berger y Luckmann, 2003).

Para Castells (1996), el sistema escolar público es desarrollado con el objetivo de generar una población nacionalizante, considerada como integrante del Estado – nación mediante una educación para la lealtad, interiorizando las estructuras hegemónicas de poder, que permitan traducir la desigualdad en diferencias de conocimiento y en conciencias diferenciadas. Esto se ve plasmado en los adolescentes que en su mayoría se sienten parte del país, es decir se reconocen como mexicanos pero no se ven identificados con su

cultura, existe un gran desconocimiento sobre las prácticas culturales, tradiciones y un rechazo para las personas que utilizan vestimenta regional, tachándolos de forma discriminada.

Por otra parte, Coles (citado en Moore, 2007) señala que la etapa adolescente representa un periodo de crisis constitutiva o normativa de la identidad; que tomará tintes distintos dependiendo de la sociedad y la cultura en que viva el sujeto. Es decir, cada individuo reconfigura su identidad mediante las distintas condiciones tanto sociales, económicas e históricas, diseñando diferentes significados, dependiendo de su socialización primaria.

Por consiguiente, los adolescentes sufren de una crisis de identidad debido a diferentes aspectos como sentimientos contradictorios, un conflicto de entre el deseo de agradar y el impulso de rechazar a las personas, experimentando su propia identidad como una fantasía dentro de su realidad.

Sin embargo un papel importante de esta problemática, es la cultura que fomentan los medios de comunicación, donde ven reflejada su realidad creando una copia de identidades subjetivas como por ejemplo de artistas, deportistas, modelos, personas populares dentro de su contexto cotidiano, pertenecer a tribus urbanas, con lo cual los lleva a adquirir múltiples identidades con lapsos pequeños de duración, dependiendo de lo que a ellos les parezca moderno.

Para Taylor (2013), la construcción de la identidad se define por los compromisos e identificaciones que proveen el marco y el horizonte dentro del cual puedo tratar de determinar, es decir lo que es bueno o valioso para mí como sujeto.

De igual forma la cultura tecnológica, da pie a que las identidades que se generan en estos sujetos sean más excluyentes y fragmentadas debido a que generan ideologías de no tomar en cuenta todo aquello que no cabe en su mundo virtual. Es decir basan sus relaciones interpersonales mediante aplicaciones para interactuar con sus pares, familiares o desconocidos, haciendo a un lado su realidad.

Otro punto importante dentro de esta crisis de identidad que viven los adolescentes, es la otredad, visualizada en esta etapa como un conflicto importante. El tener una identidad colectiva, en el cual los grupos que se crean se caracterizan por la afinidad de los estereotipos que visualiza en los diferentes contextos donde participan, originando discriminación, exclusión, y bullying con ciertos compañeros. Tubino (2003), hace hincapié en que soportar lo diferente implica la misma existencia del otro, así la diferencia puede coexistir pero separadas o aisladas para evitar la convivencia.

Rattansi (en Dietz , 2012), menciona que el individuo ya no se concibe como un agente coherente para acceder a su realidad sino que se reduce a un conjunto de potencialidades y tendrá que inventarse nuevos sujetos sociales que a su vez, necesitarán engendrar prácticas culturales específicas del grupo. Por lo cual, las diferencias culturales se disuelven, generando valores universales que dan pie a la legitimación de la discriminación donde un grupo afirma su identidad y excluye, desaparece y ve como peligro la generación de grupos distintos a ellos dentro de la escuela.

Sin embargo, la misión de la escuela no es reproducir la sociedad del momento, individualista, competitiva y superficial, sino tener la osadía de poner a disposición de la sociedad del conocimiento, las herramientas necesarias para transformarla. Partiendo de la idea que la calidad y la excelencia no

proviene de la acumulación de saberes, sino de la búsqueda incesante del sentido a nuestra trayectoria humana.

La educación debe ser integradora de todos, o en caso contrario, traicionará el derecho universal de la educación (Gimeno, 2000). Por ende, atender a la diversidad es un gran reto que implica grandes reconstrucciones de las prácticas pedagógicas, para lograr una educación de calidad, donde se respeten las diferencias y evite la segregación.

Kymlicka (1996), menciona que la interculturalidad implica una acción consciente en el ámbito escolar con la que se pretende un cambio y mejora de los agentes educativos, de manera que se perciba una realidad multicultural, se desarrolle una escala de valores positivos ante una situación y en función de ello, se adopte una relación basada en el respeto y valoración del resto de las culturas dentro de un marco de convivencia democrático.

Por consiguiente, educar para la interculturalidad es un proceso complejo que exige problematizar las visiones hegemónicas que configuran nuestras sociedades y los procesos educativos, permitiendo apostar por la educación intercultural en la relación que se establece entre los diferentes grupos sociales, favoreciendo los procesos de negociación cultural, de construcción de identidades plurales y dinámicas. Para lograrlo, es necesario promover una educación para el reconocimiento y diálogo entre los sujetos, favorecer la construcción de un proyecto común, en el que personas distintas se sientan reconocidas como sujetos y actores sociales.

Finalmente, los diferentes agentes del ámbito educativo deben facilitar y provocar la construcción de la identidad en las nuevas generaciones como uno de los retos para la educación, dando como resultado el surgimiento y desarrollo de una auténtica ciudadanía. Lo cual constituiría una oportunidad para progresar en el aspecto de valores, democracia, haciendo que la

participación comunitaria sea una herramienta que promueva la cooperación y solidaridad entre todos los miembros de los grupos culturales diversos existentes en las escuelas. Esta participación en el seno de las instituciones, fortalecerá los lazos de apoyo social y emocional de los actores principales del contexto, permitiendo superar prejuicios y discriminaciones.

Este proceso de integración diferenciada implica una reformulación de la noción clásica de ciudadanía que permita asegurar autonomía a los pueblos excluidos para practicar sus formas de vida y asegurarles participación en la unidad del estado.

CAPÍTULO V

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

5.1 Diseño de la Investigación

Para una mejor comprensión del enfoque metodológico y su diseño, primero se describe brevemente consistencia posteriormente se hace una mayor descripción de cada uno de sus elementos.

La metodología que sustenta esta investigación es de corte mixta, que implica el empleo de métodos cuantitativos y cualitativos. Desde lo cuantitativo siguiendo el objetivo está enfocado a la implementación de un modelo de inclusión para evaluar las competencias interculturales en alumnos de tercer grado de secundaria de la escuela pública del municipio de Tizayuca; se empleó un diseño no experimental, a partir del método cualitativo se hará uso de técnicas derivadas de la hermenéutica (Geertz, 1997) mediante la descripción densa, así como el uso de entrevistas semi estructuradas y la observación. Finalmente como complemento se hará uso de los diseños mixtos complejos que permiten la comprensión e interpretación del fenómeno triangulando la información y datos obtenidos.

5.2 Metodología Mixta

La metodología mixta se define como una forma de indagación en la cual los investigadores combinan técnicas, métodos, aproximaciones, conceptos o lenguaje cuantitativo y cualitativo dentro de la misma (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Tiene como rasgo sobresaliente el pluralismo metodológico que permite derivar de un tipo de mejor nivel en comparación con una investigación que implica solo un método, lo que resulta una mejor comprensión de conceptos y

problemas desde diversos planos y niveles de profundidad en las ciencias sociales.

El uso de dicha metodología permite tanto la combinación de técnicas, como la combinación filosófica acerca de la realidad social, dando pauta a la exploración desde diversas aristas con mayor profundidad y amplitud de las ideas para la generación de nuevos conocimientos. En este sentido el método mixto es inclusivo, pluralista y complementario y sugiere al investigador una visión ecléctica acerca de la selección del método y del pensamiento y de la conducción de la investigación.

Por su parte Creswell y Plano Clark (2007) definen a los métodos mixtos de investigación como consistentes con un conjunto de diseños y procedimientos en los que tanto los datos cuantitativos y cualitativos son recogidos, analizados, y mezclados en un sólo estudio o en una serie de estudios. Los autores sugieren que este enfoque es a la vez una metodología y un método. Cuando se considera como una metodología, se enfatiza en sus fundamentos filosóficos y las implicaciones de esas bases, pero algunos autores como Sale, Lohfeld y Brazil (2002); Smith y Heshusius (1986) consideran que los métodos mixtos son inconsistentes porque combinan diferentes visiones del mundo.

En cuanto a los objetivos de la metodología mixta se consideran cinco propósitos fundamentales que van más allá de la triangulación que tradicionalmente se consideró como el fin central de esta y que van desde una perspectiva de intenciones, los principales procedimientos, las variantes comunes, las fortalezas y los retos inherentes (Creswell & Plano-Clark, 2007) y tributan a lo siguiente:

- Triangulación: búsqueda de la convergencia y la corroboración de los resultados sobre un mismo fenómeno.

- Complementario: que examina las diferentes facetas de un fenómeno, búsqueda de elaboración, ilustración, mejora, y aclaración de las conclusiones;
- Iniciación: el descubrimiento de paradojas, contradicciones, nuevas perspectivas.
- Desarrollo: utilizando diversos métodos de forma secuencial, de manera que los resultados del primer método informen el uso del segundo método.
- Expansión: métodos mixtos añadiendo amplitud y alcance a un proyecto.

Para Mertens (2010), define los métodos mixtos en los cuales los investigadores coleccionan, analizan datos, integran sus hallazgos, y genera inferencias utilizando ambos métodos o aproximaciones cuantitativas y cualitativas en un estudio único o proyecto de investigación.

De acuerdo Teddlie y Tashakkori (citado en Mertens, 2010: 294), los métodos mixtos tienen un particular valor cuando un investigador ha estado intentando solucionar un problema que está presente en un complejo contexto educativo o social. Debido a que los diseños de métodos mixtos incorporan técnicas desde ambas tradiciones de investigación cuantitativo y cualitativo, estos pueden ser utilizados para responder a preguntas que no pueden ser contestadas de alguna otra forma. Muchos investigadores han utilizado los métodos mixtos porque estos pueden enriquecer su habilidad para sustentar conclusiones sobre el problema bajo estudio.

Los métodos de investigación mixta son la integración sistemática con el fin de obtener una fotografía más completa del fenómeno. Estos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales (forma pura de los métodos mixtos).

Alternativamente, estos métodos pueden ser adaptados, alterados o sintetizados para efectuar la investigación y lidiar con los costos del estudio (Chen, 2006).

Al describir la metodología que se emplea, al ser la educación un conjunto de hechos observables es necesario formar un conjunto de categorías que caractericen cualquier fenómeno con el fin de identificar los elementos que lo componen, y a su vez ordenarlos de manera analítica, con la finalidad de abordarlos y compararlos para deducir ciertos principios y reglas determinadas, de tal modo que la educación tenga componentes que permitan estudiarla y a su vez hacerla perfectible.

De ahí la importancia de elegir una metodología de investigación que recupere la forma y contenido sobre cómo se va dando este proceso. Así como también sea una herramienta que permita acceder, explicar y entender la subjetividad de los hechos o sujetos, las relaciones e interacciones que le dan sentido al objeto de estudio. Por lo tanto, es indispensable elegir un enfoque metodológico adecuado a las situaciones, contextos condiciones, prácticas y sujetos que se van a estudiar.

La educación intercultural, como reciente campo de conocimiento, ha tomado los métodos de indagación utilizados por las ciencias sociales. Así, en las investigaciones que se están desarrollando en los últimos años en este campo se observa que coexisten dos grandes posicionamientos: uno de orientación positivista o cuantitativa, centrado en la búsqueda de realidades objetivas, predecibles, observables y otro de corte cualitativo, que intenta averiguar el significado de estos fenómenos (interpretación y comprensión) para su mejora (Cook y Rechartdt, 1986).

El enfoque **cuantitativo** imita el procedimiento de investigación de las ciencias físicas y se aplica a las ciencias sociales; para este enfoque, el interés de la investigación educativa se centra en explicar el objeto de estudio, identificando las regularidades sujetas a las leyes que actúan en su configuración. Por lo tanto el

investigador se separa de la realidad estudiada para tratar de observar dichas regularidades y poder establecer generalizaciones que posibiliten la predicción de los fenómenos.

Dentro del enfoque cuantitativo Juste (2009), menciona que se debe seguir un modelo hipotético – deductivo; para formular hipótesis que se contrasten y verifiquen, utilizando muestras representativas de la población estudiada. Cuyo procedimiento metodológico será la observación sistemática de los fenómenos, el control experimental de las variables y la aleatorización; la validez interna y la fiabilidad dotan de credibilidad científica a la investigación. Las técnicas utilizadas para la recogida de datos se basan en instrumentos como test, escalas, cuestionarios y la observación sistemática; estas técnicas permiten definir operativamente las variables utilizando medidas estandarizadas, validadas que se analizan a través de aplicaciones informáticas específicas. (González, 2009)

Vizquerra (2004) señala como limitaciones de este enfoque el hecho de que se ignoren los significados internos que subyacen al comportamiento observable, que la información obtenida carezca en ocasiones de validez y se fomente la separación entre teoría y práctica produciéndose una separación de roles entre quienes se adueñan del conocimiento y quienes han de aplicarlo.

Respecto a los métodos cuantitativos, Sabariego y Bisquerra (2004) distinguen cuatro tipos:

- Descriptivos: que permiten recabar información significativa de determinados fenómenos, mostrando como se manifiestan.
- Correlacionales: que describen y evalúan las relaciones existentes entre las variables que intervienen en un fenómeno.
- Causal – comparativos: que pretenden llegar al conocimiento de las causas de porque ocurren y en qué condiciones se dan tales eventos.
- Experimentales y Cuasi – experimentales: orientados a solucionar problemas prácticos, mediante la manipulación de intervenciones específicas.

Por otra parte el enfoque **cualitativo**, también conocido como interpretativo, surge con la intención de desarrollar una ciencia natural de los fenómenos sociales. Este enfoque toma como objeto de investigación la acción humana y las causas de las acciones que residen en el significado atribuido por las personas a los fenómenos estudiados. En este enfoque, la realidad educativa es una construcción social realizada a partir de las interpretaciones subjetivas y de los significados que hacen de ella sus participantes, para comprender la realidad desde una perspectiva cultural e histórica (Carr y Kemmis, 1998).

Como procedimientos metodológicos este enfoque emplea la observación para obtener las estructuras de significado que expliquen los comportamientos de las personas. También otro procedimiento es la triangulación para identificar los significados de los comportamientos, a partir del contraste de los datos proporcionados por diferentes fuentes y técnicas como la entrevista, el cuestionario o notas de campo.

Por consiguiente, las técnicas y estrategias que se deberán implementar para la evaluación de la competencia intercultural serán: los cuestionarios (preguntas abiertas, cerradas y semi abiertas, verdaderas / falsas, elección múltiple), el dialogo (entrevista, debate y discusión), actividades narrativas orales – escritas, actividades interactivas por grupo y los test.

Para este proyecto se recurrirá al enfoque cuantitativo que se complementara con técnicas de recogida de datos cualitativa como la entrevista. De igual forma se realizara una encuesta longitudinal para conocer el desarrollo de la competencia intercultural antes y después de la intervención para comparar los cambios que se experimenten. Con base a esto se diseñara un plan de desarrollo para la competencia intercultural en de alumnos, mediante la valoración de los resultados que se obtengan.

En cuanto al programa de inclusión se optara por un diseño no experimental (Kerlinger, 2002). De acuerdo con Escamilla (2009), los modelos no experimentales son aquellos que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Se basa fundamentalmente en la observación de fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlos.

Para realizar el presente estudio se llevó a cabo en la escuela pública del municipio de Tizayuca, de educación básica. Las observaciones se implementaron la secundaria “Maestro justo sierra” localizada en Cuxtitla, del municipio de Tizayuca; se trabajara con alumnos de tercer grado de secundaria del turno vespertino, con docentes del mismo nivel educativo.

A continuación se mostrara un resumen de lo todo antes mencionado en la Tabla No 1:

Tabla 1: Diseño de la Investigación

Metodología de la investigación	
<p>Esta Investigación es de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuantitativo • Cualitativo 	<p>Corte Mixto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modelo de Inclusión evaluando las competencias Interculturales (Cuestionarios con escala de Likert). • Técnica de la Hermenéutica (Descripción densa) y Observación.
Diseño de esta investigación	No Experimental
Modelo de Inclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño descriptivo

5.3 Diseño No experimental

La investigación no experimental es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, es investigación donde no hacemos variar

intencionalmente las variables independientes. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. Como señala Kerlinger (1979), la investigación no experimental o ex-post-facto es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones.

De hecho, no hay condiciones o estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Los sujetos son observados en su ambiente natural, en su realidad. En un experimento, el investigador construye deliberadamente una situación a la que son expuestos varios individuos. Esta situación consiste en recibir un tratamiento, condición o estímulo bajo determinadas circunstancias, para después analizar los efectos de la exposición o aplicación de dicho tratamiento o condición.

Por decirlo de alguna manera, en un experimento se construye una realidad. En cambio, en un estudio no experimental no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador. En la investigación no experimental las variables independientes ya han ocurrido y no pueden ser manipuladas, el investigador no tiene control directo sobre dichas variables, no puede influir sobre ellas porque ya sucedieron, al igual que sus efectos.

Con base a lo anterior, se encontró en la investigación que los alumnos mejoran significativamente sus actitudes hacia la diversidad cultural. Así mismo los profesores desarrollaron actitudes más positivas hacia la educación intercultural y a la diversidad. Se concluyó que era necesario fomentar y promocionar las actitudes interculturales en toda la institución para evitar las crecientes actitudes racistas mostradas por los adolescentes.

A continuación se establecieron ciertos criterios para evaluar el aula, permitiendo conocer el clima que se da dentro de la institución y si se toma en cuenta la diversidad cultural.

Tabla 2: Criterios para evaluar el aula

Pregunta
¿El ambiente escolar está abierto al hecho multicultural?
¿Existe conciencia de la realidad multicultural por parte de los miembros de la comunidad educativa?
¿Se valora la diversidad cultural dentro del aula?
¿Existe la participación de la familia del estudiante dentro de las actividades académicas?
¿Existe sensibilidad hacia la interculturalidad en los servicios que otorga la escuela?

5. 4.Variables de la investigación

De acuerdo con Mejía (2012), se denominan variables a los constructos, propiedades o características que adquieren diversos valores. Es decir, que no son entes de la realidad, no existen de modo independiente de la conceptualización que de ellas hace el investigador.

En ese sentido son conceptos de mayor o menor grado de abstracción que se elaboran para aproximarse al conocimiento de los hechos o fenómenos de la realidad.

El concepto de variable puede ser definido desde sus características o propiedades distintivas, estructura, contenido, funciones o relaciones. Su importancia en la investigación es fundamental, pues, indica las acciones que se

deben realizar para su contrastación. Para esta investigación las variables que se utilizarán son:

- Competencias Interculturales
- Relaciones Interpersonales
- Evaluación
- Modelo de Inclusión

Kerlinger (2000), en la investigación del comportamiento propone cinco tipos de variables:

- Por la función que cumplen en la hipótesis:
Variables independientes se denominan así las supuestas causas.
Dependientes las de posibles efectos.
- Por su naturaleza:
Variables atributivas porque las características que poseen las personas o los objetos de estudio son consustanciales a su naturaleza.
Variables activas, no son consustanciales a la persona u objeto de estudio.
- Por la posesión de la característica: categóricas y continuas:
Categóricas: las características que poseen unos sujetos son distintas a las características que poseen otros sujetos.
Continuas: todos los sujetos poseen las mismas características; algunos las poseen en mayor medida y otros en menor medida.
- Por el método de medición de las variables: Estas pueden ser cuantitativas y cualitativas.
- Por el número de valores que adquieren: politomías, y dicotomías.
Las politomías varían en más de dos valores.
Las dicotomías son variables que varían sólo en dos valores.

5.5. La etnografía como herramienta metodológica

De acuerdo con Bertely (2000), la etnografía es un enfoque que ayuda a la descripción detallada de lo que acontece en los contextos sociales y culturales, lo

que da pauta para abordar dimensiones históricas y socioculturales de problemas sociales. Por ello en esta investigación se utiliza la etnografía porque permite describir e interpretar la realidad social que se observa, debido a que se requiere identificar el desarrollo del proceso educativo como ocurre en el salón de clases, considerando los eventos cotidianos que suceden en el aula, así como las prácticas sociales que los agentes hacen de esta. Cabe mencionar que esto implica una apertura de espacios sociales, institucionales y académicos dentro de la etnografía educativa, que posibilita comprender la vida cotidiana escolar en su ser y quehacer diario.

Bertely define el objeto de la etnografía como una jerarquía estratificada de estructuras significativas de las cuales se producen. Se perciben y se interpretan. Por ello, un etnógrafo debe transitar por tres niveles de reconstrucción epistemológica: *la acción social significativa*, donde se pone énfasis en los actores que participan en la construcción de la cultura escolar, ya que la persona se construye al interactuar socialmente y al colocarse en el lugar de los otros, por lo que es necesario construir redes y relaciones significativas entre representaciones y actuaciones; *el entramado cultural* donde se documenten procesos y situaciones escolares, en especial el aula, en los que los actores crean significados específicos y locales, por lo que la cultura se convierte en una trama significativa creada y recreada por la interacción social, donde el etnógrafo tendrá que comprender situaciones oficiales y no oficiales que conforman el entramado cultural; *la hegemonía e instrumentos de significación* que permiten reintegrar el sentido político que permita la creación de nuevos consensos políticos que modifiquen la versión hegemónica de la cultura escolar.

Los retos del quehacer etnográfico en educación transitan en la necesidad de establecer articulaciones epistemológicas entre las situaciones particulares que documenta el etnógrafo y los procesos sociales más amplios que en dichas situaciones se insertan, así como explicar el sentido político de las inscripciones e interpretaciones. Porque el acto de interpretar como autocomprensión y fusión de

horizontes conduce a que el sujeto se reconozca como portador de verdades socialmente compartidas y legitimadas.

Geertz (1997), toma a la etnografía como una descripción densa. Lo que en realidad encara el etnógrafo es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después. Además, agrega este autor que hacer etnografía es como tratar de leer (en sentido de interpretar un texto) un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de comentarios tendenciosos y además escrito, no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta. A esto lo nombra Geertz como los datos, que son realmente interpretaciones de interpretaciones de otras personas sobre lo que ellas y sus compatriotas piensan o sienten.

El etnógrafo inscribe discursos sociales, los que pone por escrito, los redacta, al hacerlo se aparta del hecho pasajero que existe solo en el momento en que se da y pasa a una relación de ese hecho que existe en sus inscripciones y que puede volver a ser consultada.

Se busca que mediante la etnografía se identifiquen las relaciones en las que describa e interprete la situación que los adolescentes viven dentro del aula enfocada a la competencia intercultural.

5.6. Técnicas e Instrumentos para la recogida de información.

La investigación es un proceso que a través de la aplicación del método, pretende obtener información relevante y verdadera para entender, demostrar, corregir o aplicar el conocimiento (Hernández, 1991). Las técnicas de investigación son medios que nos permiten la recolección de la información referente a nuestro

objeto de estudio. Por ello esta investigación se describen como métodos y técnicas para la recogida de datos a la observación participante, entrevistas, cuestionario con su respectiva encuesta y la población.

5.6.1. Observación participante

De acuerdo Bertely (2000), la observación participativa es la técnica que caracteriza a la etnografía, donde se observa y documenta de modo detallado y sistémico los acontecimientos de interacción calificados como básicos y supone reconocer ante otros nuestra inquietud por conocer lo desconocido. En un principio, sirve como aproximación, el observador distante y sin interferir en las relaciones sociales, pretende avanzar en la comprensión de aquellas reglas y códigos nuevos que le permitan encontrar la oportunidad para luego establecer vínculos más estrechos.

En todo caso, este tipo de estudios implica un desplazamiento, es decir, atravesar las fronteras que separan el mundo social del investigador y el de su objeto de estudio (Norman, 2005). Se trata de un desplazamiento espacial, en cuanto el trabajo de campo se realiza en el terreno, en donde acontece la vida cotidiana de la gente. Pero es a la vez, un desplazamiento que lleva una sensibilización hacia la cultura objeto de estudio de un todo.

Para la aplicación y desarrollo de las observaciones, se llevó a cabo 38 observaciones con una durabilidad de 5 horas a la semana en la escuela Justo Sierra del municipio de Tizayuca (turno Matutino), dentro de la asignatura "Formación Cívica y Ética". El objetivo que tienen las observaciones es recuperar los elementos de las competencias interculturales para llevar a cabo un modelo de inclusión en chicos del tercer grado de secundaria (Ver el Anexo 1).

5.6.2. Entrevista semi – estructurada

La entrevista es una técnica para obtener datos que consisten en un dialogo entre dos personas: El entrevistador (investigador) y el entrevistado; se realiza con el fin de obtener información de parte de este, que es, por lo general, una persona

entendida en la materia de la investigación. Esta puede ser un dialogo coloquial o una entrevista semiestructurada, la cual se utiliza para la investigación. Las entrevistas pueden ser individuales o colectivas (charlas, foros, reuniones, asambleas, consejos ampliados).

La entrevista semiestructurada (Hernández, 1991) está constituida sobre el dialogo, proporciona el discurso de los propios sujetos estudiados. Conjuntamente con otras fuentes documentales y técnicas es que el investigador se nutre para elaborar una mirada, abordar la totalidad y objetivarla; superando el mero rol de recopilador de datos.

Además las entrevistas abiertas o semiestructuradas son más flexibles y los objetos de investigación rigen a las preguntas, su contenido, orden, profundidad y formulación se encuentra en manos del entrevistado. Si bien el investigador, sobre la base del problema, los objetivos y las variables, elabora las preguntas antes de realizar la entrevista, modifica el orden, la forma de encauzar las preguntas o su formulación para adaptarlas a las diversas situaciones y características particulares de los sujetos de estudio.

Las entrevistas combinadas con la observación participante traen ventajas notables y complementariedad, pues se pueden contrastar con eficacia los resultados obtenidos en los ámbitos sociales cuando son varios los observadores y los entrevistadores, porque son numerosos los hallazgos que van a permitir plantear hipótesis y categorías de análisis.

En cuanto a la aplicación de la entrevista con respecto a la escuela Justo Sierra del municipio de Tizayuca, su docente es una maestra de 49 años y con 7 años de experiencia laboral. Se pretende realizar dos entrevistas a la docentes con una duración de aproximadamente 60 minutos.

Estas entrevistas darán a conocer las prácticas de enseñanza en la formación de las competencias interculturales en el aula, así como se lleva a cabo la educación intercultural, además se retomaran algunos elementos como trayectoria,

funciones, relación con alumnos, padres de familia y también. La organización escolar (Ver el anexo 2)

5.6.3. Cuestionario

Es el método que utiliza un instrumento impreso, destinado a obtener respuestas sobre el problema en estudio. Puede aplicarse a grupos o individuos estando presente el investigador o el responsable de recoger la información, o puede enviarse por correo a los destinatarios seleccionados en la muestra. Algunas ventajas del cuestionario son: su costo relativamente bajo, su capacidad de proporcionar información sobre un mayor número de personas en un periodo breve y la facilidad de obtener, cuantificar, analizar e interpretar los datos. Según Hernández (2006), los cuestionarios son el instrumento más utilizado para recolectar los datos. Menciona que consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir.

En general, en el proceso de recolección de datos para la investigación, estos métodos, instrumentos y fuentes suelen combinarse; cada una con sus características propias y la información que se requiera, dan flexibilidad para que el investigador determine su uso apropiado según el estudio a realizar.

El cuestionario que se utilizara está dirigido a los alumnos de tercer año de educación secundaria en la asignatura de Formación Cívica y Ética, con el objetivo de identificar qué tipo de conflictos entre alumnos se generan o están presentes en el ámbito educativo y las estrategias que se utilizan para abórdalos.

Dicho instrumento pretende caracterizar los conflictos en la educación secundaria y a partir de esta, proponer un modelo de inclusión escolar que permita la prevención y resolución de los mismos en la educación secundaria.

Este instrumento cuenta con los siguientes apartados, que le dieron contenido a las diferentes preguntas que se plantearon:

Para el diseño y construcción de la encuesta se retomaron referentes teóricos y empíricos obtenidos de la técnica de trabajo de grupo, con la integración elementos que se establecen como ejes conductores de la investigación, así como para la construcción de los instrumentos de investigación las siguientes categorías:

- **Competencia Intercultural:** “Los conocimientos, habilidades y actitudes interculturales se relacionan con los distintos tipos de aprendizaje que deben tenerse en cuenta para el desarrollo efectivo en los alumnos del nivel básico (Brumm, 2000)”.

Tabla 3: Competencia Intercultural

Competencia Intercultural: un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten a las personas relacionarse y superar dificultades que surjan en una interacción cultural.	
Dimensiones	Indicadores
Conocimientos	Identifico los municipios colindantes
	Identifico objetos de otras culturas
	Aprendo nombre de objetos
	Sé palabras en algún dialecto
	Conozco leyendas de los pueblos cercanos
	Reconozco características físicas
	Conozco juegos de las diferentes comunidades
	Identifico instrumentos y canciones de otras comunidades
	Reconozco estereotipos
Habilidades	Tengo amigos de diferentes culturas
	Hago tareas con niños de otras culturas
	Me esfuerzo en relacionarme
	Comparto todo lo que sé
	Suelo ridiculizar otras culturas
	Comparto inquietudes
	Critico comportamientos racistas
	Respeto las costumbres de otros
Actitudes	Me gusta aprender palabras de otra cultura
	Me gustan las leyendas de otras culturas
	Me da igual compartir espacios
	Procuro sentarme cerca de otros compañeros
	Me disgusta que los demás traten mal

	Las personas deben tener los mismos derechos
	Mi familia acepta que me relacione con otras personas de otras culturas

De acuerdo con Malk (2002), la evaluación de la competencia intercultural se realiza en cada uno de sus componentes básicos (conocimientos, habilidades, y actitudes), complementados con los valores que forman parte de una determinada sociedad y que son compartidos por los numerosos grupos sociales que la componen.

Así, el conocimiento intercultural es la interacción en la información acerca de las costumbres, tradiciones de los grupos culturales que conviven en un mismo entorno como la escuela, la ciudad que incluye el conocimiento acerca de otras personas, de cómo se ven a sí mismas, de los procesos de interacción de cómo afectan a todo lo anterior. Saber aspectos culturales del otro favorecerá, sin duda, las interrelaciones entre los alumnos. La habilidad intercultural es la destreza que permite al individuo movilizar los conocimientos y los aprendizajes alcanzados de acuerdo a un conjunto de valores. La actitud intercultural se refiere a las disposiciones y forma de actuar en relación con los otros. La curiosidad, apertura y empatía aceptando que existen otras culturas igualmente válidas y que los valores, creencias y comportamientos son relativos detonando actitudes positivas a la interacción cultural.

La primera versión de la encuesta estuvo compuesta por 30 ítems, los cuales se distribuyen en las dimensiones antes mencionadas. Cada uno de los ítems, están contruidos en forma de preguntas o de afirmación y presentan un orden aleatorio. Se encuentran organizados en formato tipo Likert.

El formato Likert es una escala psicométrica conformada por componentes: cognoscitivo (creencias), afectivo (sentimientos) y conductual y es comúnmente utilizada en cuestionarios. Esta escala es de uso frecuente y amplio en encuestas para la investigación, principalmente en ciencias sociales. Al responder a una pregunta de un cuestionario elaborado con la técnica de Likert, se especifica el

nivel de acuerdo o desacuerdo con una declaración (elemento, ítem o reactivo o pregunta). Cada uno de los ítems tiene de 4 a 5 posibilidades de respuesta.

La competencia intercultural, estudiada a partir de sus tres componentes (conocimientos, habilidades y actitudes), se definió mediante la puntuación obtenida en los ítems que componen el cuestionario, cuya puntuación máxima es de 120 y la mínima de 30 puntos. Una puntuación inferior a 60 puntos era indicativa de un bajo nivel de competencia intercultural, mientras que una puntuación superior a 90 mostraba un nivel aceptable de la competencia.

- **Relaciones interpersonales:** asociaciones pueden basarse en emociones, sentimientos, como el amor y el gusto artístico, por actividades sociales (Hernández, 2001).

Tabla 4: Relaciones interpersonales

Relaciones interpersonales: Es una interacción entre personas para conocer sus gustos en común o en que discrepan.	
Dimensiones	Indicadores
Conductas	Relación con mis compañeros del salón de clase.
	Lugar que ocupo dentro del salón de clases
	Grupo de amigos de diferentes culturas
	Conductas positivas o discriminatorias
	Usos y costumbres de mis compañeros
	Formo equipo de trabajo con compañeros distintos
	Expresión de la cultura

- **Evaluación:** Valoración de conocimientos, actitud y rendimiento de una persona (Brumm, 2000)".

Tabla 5: Evaluación

Evaluación: Conocer las oportunidades y desventajas ya sea de una persona o una institución.

Dimensiones	Indicadores
Atención a la diversidad	Actitud personal con los compañeros del salón de clases
	Se propone una serie de medidas para mejorar actitudes en la programación educativa de los alumnos.
	Se fomenta la competencia Intercultural en el espacio educativo.
	Técnicas de actuación
Clima escolar	Planificación del clima por parte de alumnos y docente.
	Relaciones interpersonales entre alumnos

- **Modelo de Inclusión:** un espacio que está conformado por aquellos sujetos que sí han podido ser parte de un sistema escolar regular o normal (Graham, 2006).

Tabla 6: Modelo de inclusión

Modelo de Inclusión: Es un programa que permite la incorporación de diferentes elementos para que convivan de forma integral en un espacio educativo y social.	
Dimensiones	Indicadores
Familia	Transmito valores en mis hijos
	Actitudes sobre mi cultura
	Perfil relacional
	Platicas en clase sobre actitudes en los alumnos
Estudiantes	Creencias y actitudes, conocimientos y destrezas de los alumnos acerca de la conciencia que tiene de sus propios valores y prejuicios
	Conocimiento y comprensión de la visión del mundo del alumnado y en general de los grupos culturales diversos (conocimientos).

	Desarrollo de estrategias y técnicas de intervención apropiadas
Maestros	Acción Tutorial
	Interacción con el alumnado
	Aplicaciones didácticas
	Creencias y actitudes, conocimientos y destrezas de los profesores acerca de la conciencia que tiene de sus propios valores y prejuicios

Una vez que se tuvo la propuesta, se procedió a la validación de la misma, de la que se realizó una prueba piloto del cuestionario a 290 alumnos de los 423 de la población total correspondiente a los alumnos que se encuentran en el periodo Enero - Julio 2017 cursando el Tercer grado de las educación secundaria.

Tabla 7. Programa de Inclusión.

Categoría	Descripción
Objetivo didáctico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer las características de las diferentes regiones de mis compañeros. 2. Identificar las regiones cercanas a mi comunidad. 3. Realizar murales sobre las regiones 4. Aprender sobre las costumbres, nombre de objetos y vestimenta de las regiones cercanas.
Contenidos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Regiones cercanas a la comunidad. 2. Características físicas de las personas de las regiones. 3. Imágenes representativas de las regiones. 4. Tipos de valores cívicos que se dan en las regiones.
Metodología	Se combina la exposición de contenidos básicos por parte del docente, con la participación activa de los alumnos, a través de la observación, búsqueda de información, utilizando las nuevas tecnologías y algunas actividades en papel, así como

	debates entre los alumnos.
Desarrollo de las actividades	
<ul style="list-style-type: none"> • Se realizaran preguntas previas. • Mostrar tarjetas con fotografías sobre personas, trajes, hábitat, entre otros y se comentan con los alumnos. • Lectura sobre valores cívicos de las regiones. Subrayar las ideas claves del texto. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Buscar dentro de un mapa las regiones cercanas a tu escuela. • Realizar un mural sobre tres regiones donde describan las costumbres. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Entrar a la página de YouTube y buscar información sobre las regiones, como por ejemplo algunas canciones típicas. Discutir sobre la información a la clase. 	
Criterios de evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> • Conoce las características de las regiones cercanas a la escuela. • Identifica las costumbres, canciones y valores de las regiones. • Localiza dentro del mapa algunas regiones cercanas. 	

La elección de la muestra, se realizó de manera aleatoria en grupos de tercer grado, con base en las facilidades conferidas por la escuela.

5.7. El sujeto en la construcción del objeto

El ser humano se construye y reconstruye con relación a los demás, dando paso a la producción de sí mismo, pero en interrelación con su ambiente, esto da cuenta de su identidad subjetiva y objetiva en las que se establecen relaciones con los otros (Berger, 2005). El individuo es considerado un ser vivo con conciencia práctica (Uriz, 1994), ya que establece relaciones activas y bidireccionales con el medio para vivir, hasta que el individuo interacciona con otros grupos humanos se convierte en sujeto con conciencia reflexiva, lo que implica establecer ciertas relaciones funcionales que lo vuelven interdependiente, es decir donde el sujeto se vuelve producto, productor, y aniquilador de su entorno; el cual depende del devenir histórico de los modelos sociales y de la estructura de las relaciones (Elías, 1990).

En cuanto a los sujetos que ofrecen pautas para la conformación de esta investigación podemos identificar a los alumnos (principales actores en el desarrollo del trabajo), docentes, directivos y padres de familia que en sus diversos ámbitos constituyen espacios de socialización y enculturación de los jóvenes estudiantes.

Para el caso de los sujetos protagonistas, son estudiantes de secundaria, nivel que se caracteriza por ser un periodo de transición, en el proceso de conformación identitaria ya que son adolescentes entre 11 – 15 años de edad, que van dando sentido a su mundo. En este sentido y de acuerdo con Elías (1990), se busca que estos referentes de socialización ofrezcan al joven un horizonte de conocimientos y anhelos tan amplios como sea posible, una visión global de la vida, una especie de isla afortunada de ensueños y de juventud, que guarda una singular relación con la vida que espera al joven cuando se convierte en adulto.

De acuerdo con lo anterior, los sujetos de investigación, se ubican el tercer año de secundaria en el turno Vespertino de la escuela Justo Sierra del municipio de Tizayuca.

La materia donde se aplicará esta investigación y para cumplir el objetivo será la materia de Formación Cívica y Ética. El grupo “B” de la escuela Justo Sierra del municipio de Tizayuca cuenta con un total de 28 alumnos (11 hombres y 17 mujeres), su docente es una mujer de 49 años y con 7 años de experiencia laboral dentro de la institución, cuenta con un mobiliario de escritorio, butacas y pizarrón.

Con respecto a los adolescentes, en esta etapa experimentan transformaciones significativas en su desarrollo personal, social y cognoscitivo que repercuten en su capacidad para actuar y tomar decisiones con mayores niveles de autonomía; lo cual repercutirá en su rol como estudiante, pues tendrá que desarrollar competencias básicas como: buscar información con sentido crítico, razonar,

pensar científicamente, reflexionar sobre su aprendizaje, seguir aprendiendo de la escuela, vincular el conocimiento teórico-práctico, adoptar una actitud de compromiso con el desarrollo sustentable y el respeto a la diversidad cultural, desarrollar las nociones de espacio y tiempo históricos, reflexionar sobre los sucesos y procesos del pasado que han conformado las sociedades actuales.

Por otra parte, cada alumno construye su identidad a partir de sus elecciones, ya sea de forma particular como definirse a sí mismo, sus amistades, formas de actuar hacia los demás, sin embargo también escogen una identidad colectiva, donde los grupos que se crean a partir de esta edad se caracterizan por la afinidad de los estereotipos que visualiza en los diferentes contextos donde participa. Rattansi (en Guther , 2012), menciona que el individuo ya no se concibe como un agente coherente para acceder a su realidad sino que se reduce a un conjunto de potencialidades y tendrá que inventarse nuevos sujetos sociales que a su vez, necesitarán engendrar prácticas culturales específicas del grupo. Por lo cual, las diferencias culturales se disuelven, generando valores universales que dan pie a la legitimación de la discriminación donde un grupo afirma su identidad y excluye, desaparece, disuelve y ve un peligro la generación de grupos distintos a ellos dentro de la escuela. De acuerdo con Piaget (Citado en Moore, 2007) en su análisis transcultural, los humanos ponen énfasis en las diferencias entre modos de pensamiento, así como diferencias de clase para el logro de una autonomía moral.

Resulta entonces interesante analizar las relaciones interculturales, debido a que la escuela es un lugar de tránsito entre la familia y el mundo, que incluye a los diferentes grupos culturales presentes en la sociedad, además de que en este ámbito escolar aparecen problemas, tensiones, conflictos que se fundan en diferencias y particularidades culturales en los individuos y grupos implicados a partir de la interacción sociocultural que produce el proceso del contacto con el otro en un espacio escolar.

En las aulas podemos observar esta relación escuela - cultura que muchas veces significa una barrera para algunos estudiantes, ya que deben dejar a un lado sus raíces para seguir formándose. De acuerdo con Weber (1992) la idea de que la educación se ha democratizado para extender las oportunidades, es falsa ya que las clases burocráticas son las que tienen los medios para cubrir los gastos que implican entrar y permanecer en las escuelas en su mayoría de nivel superior.

Otra etapa que experimenta el adolescente en el contexto educativo, es lo que mencionan Bourdieu y Passeron (2000) en su apartado “fundamentos de un teoría de la violencia simbólica”; donde describen que en cualquier formación social dada, el trabajo pedagógico transmite una agencia dominante en función de mantener el orden social, es decir reproducir las estructuras de poder entre los grupos o clases.

Con estas tendencias y bajo la forma de imponerles a los estudiantes, mediante inculcación y exclusión el reconocimiento de la legitimidad de su propia arbitrariedad cultural, es decir los profesores de las escuelas mantienen el orden contribuyendo a la reproducción de las relaciones de poder por medio de la enseñanza y de la selección de alumnos al convencerlos de interiorizar la supremacía de las autoridades así como las normas que estas establecen en las instituciones.

Para ello es importante que el papel del docente sea entender y prever las exigencias sociales, las corrientes de renovación y los anhelos de progreso del alumno, siendo el protagonista para favorecer las prácticas cooperativas y solidarias tan necesarias para efectuar una educación intercultural. Sin embargo dentro del aula, el docente no puede manipular las diferencias sociales que influyen en menor o mayor medida, en el progreso educativo de los alumnos, ya que es predecible encontrar diferencias entre ellos debido a su origen social y cultural. Maus (1979), explica que los procesos simbólicos que forman parte de las creencias tienen un sentido moral y social, la finalidad de estos conceptos son: la

creación de un vínculo, la producción de un sentido de amistad recíproco o de respeto. Muchas interacciones humanas son evaluadas bajo términos de reciprocidad debido a la fuerza que tiene la narrativa igualitaria que se sostiene en un entramado simbólico tan denso como los mecanismos de distinción.

5.8. Descripción del escenario observado

La caracterización de los contextos escolares para esta investigación es importante, debido a que en ellos se desarrollan prácticas educativas y sociales, donde los individuos se construyen y reconstruyen como sujetos sociales entre pares y docentes. Además porque se reconoce que el individuo no nace miembro de una sociedad, nace con una predisposición hacia la socialidad y luego llega a ser miembro de esta (Berger y Luckman, 1983). Por lo tanto, se relaciona biológicamente con su contexto desde el momento de su concepción y con su nacimiento se refuerza la dualidad sujeto – entorno, pues a través de la socialización primaria que el individuo atraviesa la niñez, la que le permite convertirse en un miembro de la sociedad al ser más importante para el sujeto debido a que no solo comporta un aprendizaje puramente cognoscitivo sino que posee una fuerte carga emocional y en función de ello se construye el primer mundo de este, en donde establece interacciones, nutre y se nutre de su entorno con la finalidad de incorporar los elementos que se derivan de la socialización que establece.

Con base a lo anterior, el municipio de **Tizayuca** Hidalgo, colinda con el Estado de México y pertenece a la Zona Metropolitana del Valle de México. Su dinámica de población: Son grupos étnicos, que de acuerdo a los resultados del II Censo de Población y Vivienda en el municipio habitan un total de 696 personas que hablan alguna lengua indígena. A continuación se muestra una imagen del municipio:



Ilustración 1: Ubicación del municipio de Tizayuca

La escuela Justo Sierra, es una institución pública, es un edificio grande, cuenta con dos plantas, de igual forma está compuesto dos turnos matutino y vespertino, para la investigación se realizara en el primero. Cuenta con aproximadamente 30 aulas, el mobiliario se compone de sillas, escritorio para el docente, pizarrón, televisión, materiales didácticos pegados en las paredes del aula. La escuela cuenta con salones asignados para talleres, oficinas directivas, biblioteca, baños para mujeres y hombres.

La ubicación geográfica del municipio de Tizayuca ha favorecido la recepción de la población de los alrededores, ya que su cercanía con el estado de México, así como con la ciudad de Pachuca obteniendo como resultado un total de 43 250 personas, lo que corresponde al 44.38% de la población municipal.

Para realizar esta investigación se escogió la escuela con mayor diversidad en su población, con el propósito de disponer de un contexto escolar con presencia de diferentes culturas para profundizar en el fenómeno objeto de estudio.

La escuela se encuentra ubicada en el centro del municipio, está enmarcado como un barrio en continua expansión y con población joven; esto repercute en que todos los años el centro reciba una gran demanda de inscripciones, donde la mayoría de sus aulas alrededor de 30 o 35 alumnos dentro de su sistema público.

Los estudiantes que participaron dentro de este proyecto son alumnos del tercer grado de secundaria, seleccionados por su disponibilidad, dentro del curso siendo una población de interés debido a que al considerar a los alumnos de primer grado eran menos conscientes que los estudiantes de mayor edad, de igual forma el tipo de relaciones que se establecen entre todos los compañeros que conviven a diario dentro del aula y finalmente dentro de esta franja de edades (11 – 15 años) es cuando comienzan a tener ciertos prejuicios y estereotipos que de no corregirse perduraran la mayor parte de su vida.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS:

En este capítulo se presentan los ejercicios analíticos que se realizaron sobre la temática, en los que la triangulación como base interpretativa. Permite dar cuenta de cómo se transmite, vive y forma el espacio escolar, hacia una convivencia intercultural. Es decir se retoman los datos de las observaciones, entrevistas y cuestionarios aplicados a los alumnos, profesores directivos de la secundaria en México, que ofrecen bases centrales para la reconstrucción de los componentes de intervención de la educación intercultural en la construcción de una ciudadanía.

6.1. Educación Intercultural

Para iniciar este análisis es pertinente resaltar que la educación intercultural ha sido un tema ausente y pendiente en las agendas de los países latinoamericanos. No podemos negar la división entre ciudadanos con mayores derechos, privilegios y oportunidades ante otros que han estado excluidos, marginados y olvidados (Gutiérrez, 2006). Cuando tenemos pueblos con culturas diferentes, pueblos que priorizan su territorio, su lengua, su religión, su familia, su entorno, que luchan por su autodeterminación y ven con respeto y veneración a sus ancestros; cuando los pueblos abordan la vida desde ese contexto que no concuerda con la división de esa mayoría que ocupa los círculos de poder, entonces hay exclusión.

Dentro del contexto estudiado (el municipio de Tizayuca), acuden a clases alumnos que ponen en práctica su cultura, su lengua y su forma de vivir en las aulas, lo que en cierta manera transforma el clima escolar, dando paso a conflictos interculturales, es por ello que, además de fomentarse la educación intercultural, se precisa que esta genere estrategias pedagógicas fundadas en el respeto por el otro y en la permanente apertura al diálogo. Lo que representa retos para la conformación curricular, en los que se deja de lado la tendencia homogeneizadora y se da paso al conocer, pensar, la inclusión y reconocimiento del otro. Por ello si

recordamos los fines de una educación intercultural refiere a: reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social; así como contribuir al establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas (Heise, 2001).

La ubicación geográfica del municipio de Tizayuca ha favorecido la recepción de la población de los alrededores, ya que su cercanía con el estado de México, así como con la ciudad de Pachuca obteniendo como resultado un total de 43 250 personas, lo que corresponde al 44.38% de la población municipal.

Para realizar esta investigación se escogió la escuela con mayor diversidad en su población, con el propósito de disponer de un contexto escolar con presencia de diferentes culturas para profundizar en el fenómeno objeto de estudio.

La escuela se encuentra ubicada en el centro del municipio, está enmarcado como un barrio en continua expansión y con población joven; esto repercute en que todos los años el centro reciba una gran demanda de inscripciones, donde la mayoría de sus aulas alrededor de 30 o 35 alumnos dentro de su sistema público.

6.1.1 Competencia Intercultural

Uno de los objetivos de la investigación fue identificar la competencia intercultural del alumno participante a partir de un análisis de sus conocimientos, habilidades y actitudes para la relación en contextos reales que son las aulas multiculturales.

Por lo tanto la competencia intercultural conceptualmente se define como un conjunto de capacidades que permiten a la persona convivir con otras de diferentes culturas, resolver los conflictos que puedan surgir por la diversidad de valores y culturas, enriquecerse mediante estos contactos, ejercer una crítica respetuosa hacia ciertos aspectos de otras culturas, juzgar la cultura propia con una visión menos egocéntrica y adoptar actitudes o conductas solidarias (Jordán

2001). De esta manera, el desarrollo de la competencia intercultural se manifiesta, por un lado en la adquisición de un bagaje de aptitudes y actitudes que capacita a las personas a desenvolverse adecuadamente en una sociedad caracterizada por la diversidad cultural y por otro lado las relaciones entre los grupos, así como el intercambio de experiencia mutas (Fleming 2003).

Con base a lo anterior la competencia intercultural abarca desde el conocimiento sobre las culturas a la habilidad para interactuar efectivamente con las personas de distinta procedencia cultural (Bredella, 2003), permitiendo la comprensión, el respeto y apoyo a los distintos compañeros. La competencia intercultural está formada por tres componentes: conocimientos, actitudes y habilidades, que son los que se han estudiado en el presente trabajo.

Por lo anterior, los conocimientos interculturales se definieron como el conjunto de saberes, hechos, principios y sistemas conceptuales que poseen los estudiantes acerca de otras culturas, donde estos saberes se concretaban en saber localizar a compañeros de distintas regiones hasta fiestas, celebraciones culturales o nombrar objetos cotidianos de otros lugares.

Las habilidades interculturales se definieron como las destrezas personales que cada alumno tiene para relacionarse con los compañeros de culturas diferentes a la propia; estas habilidades incluyen el tipo de relación entre los compañeros tanto en el aula, como en el patio y fuera de la escuela, tanto para realizar trabajos y en el intercambio de costumbres culturales.

Por ultimo las actitudes interculturales se definieron como la predisposición y forma de actuar del alumno en un contexto caracterizado por la diversidad cultural. Estas actitudes están determinadas por un conjunto de creencias, ideas y preconcepciones que influyen en el modo de afrontar dicha realidad cultural. En cuanto al proyecto se basaron en el gusto de aprender palabras, cantos, canciones o leyendas.

Por consiguiente, la encuesta estuvo compuesta por 30 ítems, los cuales se distribuyen en las dimensiones antes mencionadas

Como se ha mencionado con anterioridad, los participantes respondieron al cuestionario indicando el grado de acuerdo que percibían (1=nada, 2=algo, 3= bastante, 4= mucho), respecto al dominio de las competencias conceptuales, habilidades y actitudes hacia la relación intercultural. Para describir el nivel de competencia intercultural se calculó la media y la desviación típica, así como las frecuencias de respuesta a cada uno de los ítems.

Asimismo, la puntuación máxima de la escala es de 120 puntos y la mínima de 30 puntos, una puntuación total inferior a 60 es indicativa de un bajo nivel de competencia intercultural, mientras que una puntuación superior a 90 indica por el contrario un nivel aceptable de la competencia intercultural. A continuación se muestran los resultados de la competencia intercultural:

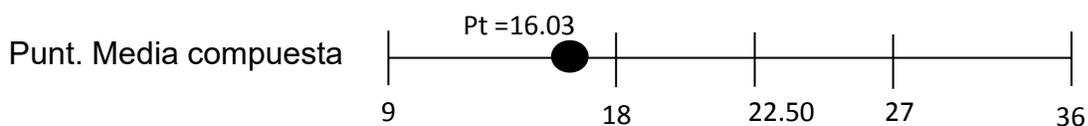
Tabla 8: Conocimientos Interculturales

Conocimiento intercultural	M	DT	Nada		Algo		Bastante		Mucho	
			F	%	F	%	F	%	f	%
Total subescala	16.03	5.06								
Identifico los municipios colindantes	2.36	.85	31	17	73	39	68	36	15	8
Identifico objetos de otras culturas	1.64	.61	81	43	93	50	13	7	0	0
Aprendo nombre de objetos	1.63	.60	82	44	93	50	12	6	0	0
Sé palabras en algún dialecto	1.39	.59	126	67	50	27	11	6	0	0
Conozco leyendas de	1.35	.47	122	65	65	35	0	0	0	0

los pueblos cercanos										
Reconozco características físicas	3.70	.47	0	0	1	1	54	29	132	70
Conozco juegos de las diferentes comunidades	1.21	.40	148	79	39	21	0	0	0	0
Identifico instrumentos y canciones de otras comunidades	1.29	.49	137	73	46	25	4	2	0	0
Reconozco estereotipos	1.46	.58	110	60	68	36	9	4	0	0
Media ítems (1-9)	1.78	.56								

Nivel de competencia 1=Inferior, 2= insuficiente, 3=suficiente, 4=Superior

La puntuación media compuesta obtenida en conocimientos interculturales fue de 16.03 (DT =5.06), dato que revela que los alumnos tenían un nivel de conocimientos de culturas diferentes a la propia sustancialmente bajos. La media obtenida se situó por debajo del punto intermedio de la subescala (22.50) tal y como se puede observar en el siguiente gráfico.



Un análisis por ítems, muestra que los participantes se creían suficientemente capaces para localizar municipios colindantes (M= 2.36, DT=.85) y reconocer las características físicas de sus compañeros de otras culturas (M=3.70, DT=.47). Sin embargo para identificar objetos y nombrarlos, escribir palabras y conocer leyendas, juegos tradicionales, identificar canciones de otros municipios, fue claramente insuficientemente para una buena relación intercultural. De hecho, un 93 % de los alumnos no sabía identificar vestimentas u objetos característicos de otras regiones, ni sabía sobre nombrarlos (94%).

Por consiguiente, se analizan los resultados y en cuanto a conocimientos se identificaron necesidades en los estudiantes, en este componente de la competencia intercultural; llama la atención que un número considerable de estudiantes tuviera escasos conocimientos interculturales.

Es decir que apenas podía identificar objetos cotidianos de otras regiones o escribir algunas palabras en otros dialectos, Esta escasez de conocimientos puede atribuirse al hecho de que en la escuela no se imparte un currículo intercultural, más bien al contrario en la mayoría de las escuelas no se fomenta este tipo de saberes, ni se establece a que cultura pertenecen o como lo menciona Jordan (2001), se les enseña a los alumnos solo la cultura mayoritaria, donde habitualmente fuera de las escuelas, las culturas minoritarias pasan desapercibidas para la cultura mayoritaria por lo que, si no se abordan conocimientos, habilidades y actitudes interculturales en la práctica, los alumnos tienen pocas oportunidades de conocerlas.

Además cuando los estudiantes reciben información sobre otras culturas, generalmente a través de los medios de comunicación, se forman una imagen distorsionada de las minorías culturales debido a la visión sesgada y estereotipada que se suele transmitirse de ellas (Álvarez, 2006). Por este motivo, la enseñanza de contenidos interculturales en las escuelas es necesaria para asegurar que los estudiantes construyan un conocimiento no estereotipado de la realidad de otra cultura.

No obstante, esta falta de conocimientos hacia otras culturas no se produce por igual en todas las respuestas. De acuerdo con Banks (2001), este resultado puede incluirse dentro de los aprendizajes sobre otras culturas que el alumno realiza fuera del sistema educativo.

6.1.2 Habilidades Interculturales

La puntuación total (PT) inicia en la habilidad para relacionarse con compañeros de culturas diferentes a la propia, se situó por debajo del punto intermedio (M=18.99, DT=6.50), resultando que indicaba un nivel de destreza para la relación intercultural moderadamente bajo.

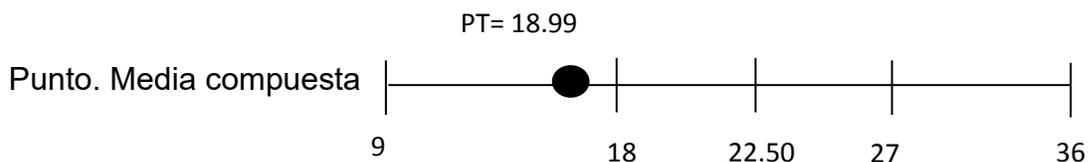


Tabla 9: Habilidades Interculturales

Habilidad	M	DT	Nada		Algo		Bastante		Mucho	
			F	%	F	%	F	%	f	%
intercultural										
Total subescala	18.39	6.50								
Tengo amigos de diferentes culturas	1.36	.73	146	78	15	8	25	13	1	1
Hago tareas con niños de otras culturas	1.67	.64	80	43	89	47	18	10	0	0
Me esfuerzo en relacionarme	2.12	.78	39	21	95	51	45	24	8	4
Comparto todo lo que sé	2.27	.89	36	19	84	45	17	25	20	11
Suelo ridiculizar otras culturas	1.32	.56	137	73	41	22	9	5	0	0
Comparto inquietudes	1.85	.71	64	34	87	47	36	19	0	0
Critico comportamientos racistas	1.67	.78	94	50	66	35	22	12	5	3
Respeto las costumbres de otros	3.22	.74	2	1	25	13	71	59	89	47
Tengo amigos de diferentes culturas	3.41	.67	0	0	20	10	71	38	96	56
Media ítems (1-9)	2.11	.72								

Nivel de competencia 1=Inferior, 2= insuficiente, 3=suficiente, 4=Superior

El análisis por ítem reflejó que el grupo de amigos no estaba formado por niños de otras culturas ($M=1.36$, $DT=.73$), los alumnos se juntaban suficientes a la hora de hacer tarea en equipo ($M=1.67$, $DT.64$), tampoco poseían destrezas suficientes para solucionar conflictos que surgían de las relaciones con sus compañeros ($M=1.67$, $DT =.78$).

Los porcentajes de respuesta a estos ítems señalan la necesidad en las aulas de construir grupos de amigos (86%), trabajar en equipo (90%), solucionar conflictos (81%), compartir inquietudes de diferentes culturas (85%). Los porcentajes de estos ítems señalan la necesidad en las aulas de constituir grupos amigos con diversas características culturales.

Con base a lo anterior, las habilidades interculturales ponen en relieve la necesidad de desarrollar las destrezas de los alumnos para relacionarse con sus compañeros, de esta forma se constató que la habilidad para relacionarse con sus compañeros, compartir lo que saben de ellos, solucionar los conflictos y esforzarse en las relaciones distintas a la propia estaban muy poco desarrollada. En cuanto a respetar las costumbres y criticar comportamientos racistas se identificaron como habilidades interculturales aceptables, pero estos datos entraban en contradicción con los resultados negativos observados en las habilidades como tener amigos de otras culturas. De nuevo estas habilidades poco desarrolladas ponían de manifiesto las necesidades de los alumnos para relacionarse fuera de la escuela y en el ámbito interpersonal con sus pares originarios de diferentes culturas.

Según Deardorff (2009), no se debe extrañar estos resultados negativos, ya que a pesar de que en las escuelas se apueste por el fenómeno de valores como el respeto, la tolerancia y la no discriminación, en la práctica no se trabajan habilidades que les capacite para relacionarse con éxito con personas de otras culturas.

6.1.3 Actitudes Interculturales

La puntuación total (PT) inicia en la habilidad para relacionarse con compañeros de culturas diferentes a la propia, se situó por debajo del punto intermedio (M=18.99, DT=6.50), resultando que indicaba un nivel de destreza para la relación intercultural moderadamente bajo.



El análisis por ítems indico que las competencias actitudinales eran más bien favorables a la relación, no obstante, hubo otras menos favorables como el ítem tomo en cuenta la opinión de otras culturas y mi familia acepta que me relacione con compañeros de otras culturas, se situaron por debajo del punto medio de la escala (2.50), siendo las medias obtenidas 2.20 (DT=.69) Y 2.32 (DT=.79), respectivamente.

Tabla 10: Actitudes Interculturales

Actitudes	M	DT	Nada		Algo		Bastante		Mucho	
			F	%	F	%	F	%	f	%
intercultural										
Total subescala	36.43	9.28								
Me gusta aprender palabras de otra cultura	3.26	.78	5	3	24	13	75	40	83	44
Me gustan las leyendas de otras culturas	3.16	.75	4	2	29	16	88	47	66	35
Me gustan las canciones de otras comunidades	3.18	.75	5	3	24	13	91	48	67	36

Me da igual compartir espacios con otros compañeros	2.95	.83	7	4	48	26	79	42	53	28
Procuro sentarme cerca de estos compañeros	2.67	.75	6	3	75	40	80	43	26	14
Me enriquece tener amigos de otras culturas	2.31	.68	18	10	98	52	66	35	5	3
Soy afortunado de nacer en este país	3.74	.60	1	1	13	7	19	10	154	82
Tomo en cuenta la opinión de otros compañeros	2.20	.69	23	12	110	60	47	24	7	4
Acepto a mis compañeros sin importar su procedencia	3.56	.64	0	0	16	8	51	27	120	65
Me disgusta que se trate mal a mis compañeros	3.41	.64	0	0	16	8	51	27	120	65
Todas las personas tienen el mismo derecho	3.67	.57	0	0	10	5	42	23	135	72
Mi familia acepta que me relacione con compañeros de otras culturas	2.32	.79	22	12	99	53	50	27	16	8
Media ítems (1-12)	3.03	.71								

Nivel de competencia 1=Inferior, 2= insuficiente, 3=suficiente, 4=Superior

Los resultados evidencian mejores resultados hacia las actitudes interculturales dando como resultado aprender cuentos, canciones de otras culturas, sentarse

cerca de otros compañeros distintos y reconocer que todos tienen los mismos derechos.

También se observó que el género no afecta en el desarrollo de competencia intercultural dentro del aula, por el contrario se muestra un impacto positivo dentro del desarrollo del programa de inclusión por parte de ambos.

En cuanto a las actitudes interculturales, un alto número de alumnos decía sentarse cerca de compañeros de otras culturas, resultando que muestra una aparente disposición a relacionarse dentro de su aula; sin embargo este dato se contradecía con respuestas negativas como tener un grupo de amigos de diferentes culturas es enriquecedor. Este resultado ponía de manifiesto que las actitudes pueden estar condicionadas por una respuesta socialmente aceptable y cuando se profundiza en ella suelen aflorar actitudes poco deseables.

Los estudiantes que reciben una formación que fomenta el respeto y la amistad, pensaban que todos tienen los mismos derechos. Del mismo modo, las respuestas desfavorables en cuanto a la aprobación familiar para juntarse con otros compañeros, revelan actitudes negativas en las familias debido a una falta de empatía y la falta de relaciones fuera de la escuela. En este sentido el entorno familiar, según Castellví (1999), desde la familia se transmiten prejuicios y estereotipos que más tarde emergen en la escuela. De ahí la importancia de desarrollar en los estudiantes comportamientos y actitudes positivas hacia la diversidad cultural desde las primeras etapas que les capacite para superar actitudes negativas, mejorándose así las relaciones del alumno dentro o fuera de la escuela.

6.1.4 Modelo de inclusión

Las necesidades observadas en el alumno en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes, fueron el punto de partida para realizar la búsqueda de materiales y

programas dirigidos a desarrollar en los estudiantes tareas de aprendizajes que les permitieran, por un lado, ser competentes en materia intercultural, por otro lado se capacitara para relacionarse con éxito en las aulas culturalmente diversas en las que conviven habitualmente con sus compañeros.

Se consideraron algunas actividades como: lecturas (textos o cuentos), arte plástico (trabajos manuales), audiovisuales (videos), música (danzas, canciones) y dramatizaciones (debates). En cuanto al tiempo solo se trabajó un mes y medio con 12 sesiones de 1 hora.

Por consiguiente se describe a modo de ejemplo el contenido de una sesión:

- Comentario de tarjetas con fotografías de personas, trajes típicos de las regiones cercanas al municipio de Tizayuca.
- Lectura del texto “Costumbres y fiestas de mi comunidad”
- Subrayado de las ideas del texto: Conceptos clave.
- Coloreado de fichas (contiene imágenes de trajes, alimentos típicos de una cultura en específico, localización, hábitat y costumbres).

Las sesiones comenzaban generalmente con una actividad de motivación y conocimiento de ideas previas. Las fotografías de personas vestidas con trajes de otras regiones fueron de interés, debido a que preguntaba de forma individual a los estudiantes características físicas de la persona, descripción de su vestimenta y aspectos llamativos de la imagen. Se intentaba conocer qué sabían de otras realidades culturales mediante la realización de preguntas. En cuanto a la lectura subrayaban las ideas importantes del mismo, enseguida explicaba al salón los aspectos analizados en el texto; finalmente se concluía con la realización de una ficha relativa al contenido del texto y la cultura trabajada en la sesión.

Además de estas tareas ya mencionadas, se llevaron a cabo búsquedas de los diferentes municipios donde viven los alumnos, también se realizaron murales, murales, dibujos, danzas, canciones, debates. Durante el transcurso de las

sesiones se aplicó una evaluación continua de los aprendizajes interculturales de los estudiantes.

De acuerdo con Pérez (2003), la evaluación de un programa permite potenciar sus efectos, rentabilizar los recursos y corregir los fallos, las actuaciones inadecuadas detectadas en la implementación. Se realizaron una serie de entrevistas a los estudiantes para completar la información obtenida en la investigación desde el punto de vista cualitativo, llegando a una muestra representativa de ocho alumnos para poder valorar el grado de satisfacción con el programa mediante una entrevista.

El grado de satisfacción se constató a través del análisis de las respuestas obtenidas

En la entrevista se realizaron algunas preguntas para profundizar en cada uno de los componentes interculturales. Se recopilaron numerosas respuestas, que una vez sintetizadas, categorizadas y comparadas se cuantificaron para su mejor comprensión. A continuación, se adjuntan los resultados más destacados en cada pregunta de la entrevista.

1.- ¿Piensas que es importante conocer las costumbres y tradiciones de tus compañeros que proceden de distintas poblaciones a la tuya?

La mayoría de los alumnos independiente de su género, destacaron la importancia de conocer dichas manifestaciones culturales de sus compañeros; los beneficios se argumentaron en tres categorías aperturas a otras realidades, enriquecimiento personal y mejoría de la empatía o capacidad de ponerse en el lugar del otro. La mitad de estos alumnos coincidieron en reconocer que cuanto más y mejor se conoce a otras culturas más se reduce el miedo a lo desconocido, se descubren los puntos en común existentes entre las diferentes comunidades, por lo que lejos de separar, unen a las personas. Muchos de estos entrevistados considero trabajar los aspectos culturales de otras sociedades les favorecía en su formación

académica. Esto se ve reflejado cuando una alumna al describir su localidad denominado “El cid”, ubicado dentro dentro del municipio de Tizayuca, comienza explicar las costumbres que se tienen dentro de las fiestas patronales y los diferentes eventos que se llevan a cabo, un compañero le pregunta si es segura la región, que si no mataban a las personas por donde ella vive, dando como resultado que dos alumnos fueran al lugar y percibir la seguridad del lugar y que les contarían al grupo de su aventura.

2.-Según tu opinión ¿Qué es lo que más y menos te gusta de tus compañeros de otras comunidades?

Las respuestas de los alumnos difirieron según su pertenencia del grupo, observándose respuestas más positivas en el grupo. Así, los alumnos manifestaron que:

“...en la clase todos somos amigos, con los compañeros de otras comunidades y diferente cultura nos llevamos bien y jugamos todos juntos que hemos aprendido. Los aspectos negativos son, los alumnos de lugares distintos no tienen la iniciativa para participar en actividades grupales y si lo hacen es porque el maestro o los compañeros insisten y también algunas veces se enfadan si no se hace lo que ellos quieren y a veces no quieren enseñarnos nada, ni platicar” (A1,P2,P2).

3.- ¿Cómo te relacionas con tus compañeros de otras culturas a la tuya en clase?

Todos los entrevistados que tras su participación en las actividades interculturales se habían comprendido a relacionarse con compañeros de otras culturas de forma habitual, con lo cual se retomó la aportación de uno de ellos:

“...ahora ya no tenemos problemas para juntarnos en clase y en patio, pedirnos favores o enseñarnos cosas de nuestras respectivas culturas. De igual forma los alumnos manifestaron que había mejorado el clima de la clase

y que se había incrementado el trato entre todos los alumnos, independientemente de su procedencia. (A8, P4, P5).

4.- ¿Reconoces tus derechos y tradiciones de tu cultura?

Con base a lo anterior, los alumnos tienen conocimientos del contenido de sus derechos y responsabilidades, de sus tradiciones, pero faltan algunas cuestiones de conocimiento de sus culturas, si bien en el salón de clase lo revisan, falta mirar más allá de este espacio escolar. En una ocasión fueron a darles una conferencia sobre “Tolerancia un forma de vivir actualmente” donde se dieron de manera general algunas estrategias de cómo llevar a cabo las relaciones entre pares y las problemáticas que contrae consigo los cambios bilógicos en la juventud.

Una vez que se tiene una visión general de la educación formal en este contexto vale la pena analizar de manera particular lo que sucede en el espacio escolar, por lo que se describirá en forma sintética los aspectos más relevantes de lo antes mencionado.

Tabla 11: Espacio escolar

Categoría de análisis	Aspectos Relevantes
Planteamientos Políticos y Sociales	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> El artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, principales documentos legales que regulan al sistema educativo nacional. <input type="checkbox"/> La educación debe ser integrada para todos evitando la segregación, de igual forma convocar a la participación social.
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> La formulación pedagógica asentada en los programas de estudio, se pone énfasis en la promoción del dialogo en las aulas de la educación formal, a través de actividades de aprendizaje significativas. <input type="checkbox"/> Valoren su propia cultura. <input type="checkbox"/> Desarrollen capacidades de respeto y equidad, con las personas que tienen una cultura o manifestaciones culturales diferentes.

	<p>Este contexto, se enfoca en la reorganización de los niveles para lograr la articulación de los mismos centrado en la integración de los alumnos y la mejora de los proceso de enseñanza y aprendizaje.</p>
<p>Enfoque Intercultural</p>	<p>Se adoptan dos componentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Intercultural básico, obligatorio y transversal. <ul style="list-style-type: none"> ☞ Desarrollo de competencias interculturales: conocimiento, respeto y valoración de las diversas manifestaciones culturales que conviven en nuestra sociedad. <input type="checkbox"/> Intercultural extendido. <ul style="list-style-type: none"> Se aplica en entornos culturales donde sea pertinente y se tengan condiciones de viabilidad, para complementar el componente intercultural básico. <p>La educación es objeto de constantes debates, sin embargo se ha tratado de incorporarlo en la mayor parte de las escuelas, sin obtener gran auge.</p>

6.2. Relaciones Interpersonales

La incorporación a las aulas de alumnos procedentes de distintas comunidades ha configurado los contextos educativos actuales como espacios de diversidad cultural. A pesar de que los estudiantes de distintas culturas se escolariza en una variedad de instituciones, no se ha estudiado en profundidad cómo se ésta produciendo esta escolarización y la naturaleza de las interrelaciones que se establecen entre los diferentes alumnos.

Los participantes en el estudio fueron los alumnos del tercer año de secundaria en el municipio de Tizayuca, ya que esta población es consciente del tipo de relaciones entre todos los compañeros que conviven a diario dentro del aula. Por otro lado es en esta franja de edad cuando comienzan aflorar los prejuicios y estereotipos, que de no corregirse, perdurarán con el tiempo.

En este nivel educativo los estudiantes de secundaria, se caracterizan por transitar en un proceso de conformación identitaria ya que son adolescentes entre 11 -15

años de edad, que van dando sentido a su mundo. En este sentido y de acuerdo con Elías (1990) se busca que estos referentes de socialización ofrezcan al joven un horizonte de conocimientos y anhelos tan amplios como sea posible, una visión global de la vida, una especie de isla afortunada de ensueños y de juventud, que guarda una singular relación con la vida que espera al joven cuando se convierte en adulto.

Es así que la conducta moral de los estudiantes está influida por la internalización de reglas y por el modelamiento de los diferentes actores sociales que conforman su entorno y para que el sujeto transite en ese desarrollo social y personal que lo define como sujeto social y conformador de sociedad, pues si bien Elías (1990) dice que el niño debe convertirse en un ser fuerte individualizado y diferenciado en relación con la sociedad en la que se crió. El desarrollo del juicio moral de los sujetos, según la teoría de Kohlberg (en Molina, 2000) hace referencia a que ese individuo transita de un estado de total heteronomía al proceso de construcción de un sujeto particular, autónomo en que se identifican tres niveles de desarrollo:

- I. Reconvencional (los juicios se basan en las necesidades personales y las percepciones de otros),
- II. Convencional (el juicio se basa en la aprobación de los demás, las expectativas de la familia, los valores tradicionales, las leyes sociales y la lealtad patriótica)
- III. Posconvencional (los juicios se fundamentan en principios abstractos más personales que no por fuerza están definidos por las leyes de la sociedad).

En cuanto a la convivencia que los alumnos desarrollan al interior de su salón de clases, donde se gestan valores, normas de convivencia, relaciones, actividades académicas, empatías, pero también problemáticas entre los iguales.

Es decir que a pesar que de los alumnos se observan dentro de una convivencia normal, existen varias situaciones donde impera la falta de respeto hacia los

compañeros y las problemáticas de relaciones efectivas entre los alumnos, pero también con los profesores, quienes dejan entrever que al igual que los alumnos no se respetan ni se practican las normas de convivencia. Se hace hincapié en que repetidas ocasiones los profesores no respetan a los alumnos, hay gritos, insultos por parte de ellos e incluso en la última observación un alumno comentó que lo había golpeado.

Es necesario entonces, que desde la cabeza se observe la práctica de las pautas de convivencia, para el fomento de las mismas, pero además se requiere la coparticipación de los alumnos en la elaboración de las mismas para poder interiorizarlas y crear un clima de seguridad, lo permitirá crear ambientes agradables para los actores.

6.2.1. Contexto Educativo

El docente en algunos aspectos toma conciencia de su compromiso educativo, en donde cada alumno pone en práctica el reconocimiento hacia el otro. Los aspectos se encontraron de forma particular dentro del grupo, no se reflejan en la realidad ya que en lo observado se puede identificar y constatar un interés en la diversidad, pero en la praxis lógica hay un desprecio por lo diverso. Por ejemplo, “la profesora presenta las actividades como obligatorias y para toda la clase, sin participación de los alumnos”. Suele haber un plan de trabajo a seguir. A veces se permite a los estudiantes elegir actividades al terminar la tarea obligatoria. El profesorado es más bien transmisor de conocimientos, tiende a explicar conceptos o tareas específicas, o “se limita a veces a controlar que los alumnos cumplan con sus obligaciones”, más que actuar como facilitador del aprendizaje.

Aunado a lo mencionado antes, una de las repuestas por parte de la **profesora** en el ítem ¿Considera usted, que en su institución se toma en cuenta el enfoque intercultural?

“...Mira hay muchos profesores que no están en la línea de la interculturalidad porque creen que lo más importante es dar su asignatura y punto, y es muy difícil cambiar eso, de hecho es un trabajo muy a largo plazo, pero somos conscientes de que el trabajo que estamos haciendo es muy lento, es a largo plazo, que probablemente si alguien ve resultados esto será dentro de dos o tres generaciones, de personas que vienen de otro país, eso lo tengo claro, estoy convencida..., yo no lo voy a ver..., pero también te digo que a pesar de todo, mi institución ha cambiado..., es decir, se notan actitudes muy diferentes...lenta, sí es cierto, pero se nota el progreso, se nota otro ambiente, en positivo” (P1,P3,P2).

Lo que se interpreta con la información, permite describir cuáles son las prácticas “interculturales” que los profesores desarrollan o no en su labor educativa. Una parte de los profesores describen a su grupo de estudiantes de manera genérica, sin aludir a la diversidad de los mismos, exponiendo rasgos generales que caracterizan al grupo, en muchos casos de tipo actitudinal (participación, emotividad y otros). Pero la idea principal a la que hace referencia es la actitud de los profesores a innovar su práctica educativa, basándose en estrategias que permitan llevar a cabo la empatía con los estudiantes.

De igual forma indica, que “los jóvenes sí tienen que aprender a convivir en la diversidad que hay en la escuela a pesar de las dificultades que puedan surgir en relación a la falta de comunicación entre sus compañeros, profesores y familias, esto es, la falta de interacción cultural entre ellas.

Para Nieto (2000), el aspecto intercultural identificar y analizar las prácticas escolares desde un enfoque intercultural para proponer medidas de mejora en las que la escuela y el profesorado puedan tener una incidencia positiva en la consecución de objetivos educativos valiosos por parte de todos los estudiantes.

Por otra parte en la Asignatura de Formación Cívica y Ética, el enfoque intercultural se aporta desde el aspecto socio afectivo, en el cual la situación en la que se trabaja una actitud empática la cual se cambian valores, las formas de comportar, que lleva un compromiso personal y transformador; haciendo hincapié en las actitudes y valores, fomentando la reflexión y el espíritu crítico de los alumnos. La UNESCO (1983) define el enfoque socio afectivo como el “desarrollo conjunto de la intuición y el intelecto encaminado a desarrollar en los alumnos una más plena comprensión, tanto de sí mismos como de los demás, a partir de la combinación de experiencias reales y de su análisis”. El enfoque socio afectivo conduce a la adquisición de capacidades de comprensión y posicionamiento frente a los temas objeto de aprendizaje.

Con respecto a lo anterior la profesora coinciden es que aspecto socio afectivo da en el tiempo libre, elección de tareas, contacto verbal o físico, aceptación social, reconocimiento del profesor, teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de los estudiantes. Dentro de las instituciones se proporcionan oportunidades adicionales a todos los estudiantes para formar parte de comisiones, proyectos de grupo y actividades individuales que fomentan la autoimagen positiva. Se da la oportunidad de mostrar sus habilidades y competencias personales; favoreciendo la motivación intrínseca de los alumnos dando oportunidad a que los alumnos elijan actividades y temas para sus trabajos de clase.

Al cuestionarle el ítem ¿Considera usted, que en su institución se toma en cuenta el enfoque intercultural?

Alude, en la importancia de que en las escuelas se trabaje la interculturalidad, y además, destaca que se debe trabajar con todos los niños y vincular la interculturalidad a una integración bien entendida por ambas partes (las personas que vienen de fuera, que tienen diversa procedencia cultural, y las personas de la sociedad actual).

“...Este proyecto es de gran interés para la comunidad educativa, ya que se pretende enseñar a convivir de forma adecuada. Se trata de aprender a mirar al otro, no sólo de conocer diferentes elementos o costumbres características, sino de comprender y respetar al otro, y entender cómo se siente y qué marco cultural define sus actuaciones” (P1, P4, P1).

Según, Gentili (2001) la escuela supone la creación de una sociedad cohesionada donde todos los individuos interaccionan y participan igualmente a la vez que mantienen sus propias identidades culturales; basada en los valores de igualdad y participación plena de todos los ciudadanos/as.

Otro aspecto que rescata esta profesora es el enfoque constructivista donde parten de la premisa de que construimos nuestra comprensión del mundo a través de nuestras propias experiencias. Por lo tanto aprender consiste en generar y ajustar los “modelos mentales” que nos sirven para comprender nuestras experiencias. Con base a lo anterior, la profesora siempre habla sobre la realidad como si ésta fuese dinámica, se explora sobre aspectos totalmente basados a la experiencia de los estudiantes. Por lo cual su tarea con los alumnos es lograr la participación y el aprendizaje de todo el alumnado de tal forma que se reconstruya una nueva ideología de como mirar a sus pares.

Con respecto a la **“Perspectiva del profesorado acerca de la educación Intercultural”**. En este sentido, para la maestra menciona que la interculturalidad se define en términos de intercambio cultural enriquecedor para todas y todos los alumnos, así como para sus familias y para la comunidad educativa en general.

“...La traducción de interculturalidad es compartir culturas, hay muchos puntos comunes, hay, sinceramente yo lo creo, pocas cosas que nos diferencien, y te das cuenta de eso cuando hablas con personas de otras culturas, de que hay más cosas en común que cosas que nos diferencia, es

muy poco, entonces, hay muchas que nos pueden enriquecer, y muchas cosas que se pueden tratar” (P1, P8, P4).

Teresa Aguado (1996: 54) ofrece su propia definición de la educación intercultural como “un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades / resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia interculturales”.

Con respecto a **valores educativos desde la perspectiva docente**, la maestra considera fundamental que el profesorado que trabaja con la interculturalidad, esté implicado con los valores educativos que ello implica, esto es, solidaridad, fomento de la convivencia en la tolerancia y el respeto a todas las culturas, el trabajo cooperativo, unas positivas relaciones con las familias y la participación en todas aquellas actividades de carácter intercultural que se desarrollan en la institución (muestra gastronómica de los diferentes estados, grupo de madres, días de participación familiar en la escuela, jornadas de convivencia para la paz y el respeto intercultural), y en este punto ha sido clave el trabajo mediante diferentes proyecto de innovación.

Según Juliano (1993), la formación en valores de la tolerancia, cooperación y respeto hacia los demás es el mejor antídoto contra las actitudes de xenofobia, racismo, intransigencia y desigualdad social. Las escuelas deben fomentar el respeto a la diversidad y ser un lugar de encuentro entre alumnos de etnias, culturas y lenguas diferentes. El alumnado debe formarse en el reconocimiento, el respeto y la estimación de la diversidad cultural, lo que significa en la práctica adoptar un enfoque intercultural.

Con base a lo anterior, para Aguado (2002), el medio escolar intercultural es aquél que asume los objetivos propios de la educación intercultural y responde al reto de educar a diferentes grupos sobre cada uno de ellos haciendo la escolaridad igual y equiparable para todos atendiendo a las características diferenciales entre los alumnos: grupo etnocultural, clase, género, discapacidad, entre otros.

La escuela debería ser un medio cultural donde la aculturación de todos y todas tenga lugar. Tanto el profesorado como el alumnado se verán enriquecidos por el proceso y el rendimiento académico de los alumnos de diversas culturas mejorará al verse reflejados y legitimizados en la escuela. De igual forma, la escuela debe ayudar a los alumnos y alumnas a desarrollar el conocimiento, habilidades y actitudes necesarias para funcionar efectivamente en la cultura de su comunidad, en la cultura nacional predominante con otras culturas y subsociedades.

Según Herning (2002), el profesorado, trabajando de forma colaborativa, pueden generar estrategias adecuadas para conseguir un clima intercultural en el aula. A continuación se describen algunos ejemplos, recogidos por este autor:

- ✍ Realizar agrupamientos flexibles y variados para fomentar la cooperación social.
- ✍ Aplicar distintas metodologías de enseñanza-aprendizaje para dar respuesta a los diversos estilos de aprendizaje (materiales verbales con diferentes niveles de lectura, uso de materiales audio-visuales, realización de proyectos, aprendizaje cooperativo, aprendizaje entre iguales).
- ✍ No dar por supuesto que todo el alumnado conoce las normas básicas de funcionamiento de la clase – aunque sean cosas elementales (cómo interrumpir al profesor/a para preguntar algo, pedir permiso para levantarse, uso de materiales), enseñarlas de forma explícita.

- ✍ Interpretar el significado de los comportamientos de los alumnos (en algunos grupos culturales es señal de respeto no mirar a los ojos cuando habla un adulto) y reconocer sus sentimientos ante diferentes situaciones (cómo se sienten al ser reprimidos delante de la clase).
- ✍ Hacer énfasis en los aprendizajes significativos: asegurarse de que todo el alumnado entiende lo que lee, relacionar conceptos abstractos con experiencias cotidianas (aplicar en general las estrategias propias de un enfoque constructivista del aprendizaje).

De acuerdo a lo anterior, la escuela debería ser un medio cultural donde la aculturación de todos y todas tenga lugar. Tanto el profesorado como el alumnado se verán enriquecidos por el proceso y el rendimiento académico de los alumnos de diversas culturas mejorará al verse reflejados y legitimizados en la escuela. La escuela debe ayudar a los alumnos y alumnas a desarrollar el conocimiento, habilidades y actitudes necesarias para funcionar en la cultura de su comunidad, en la cultura nacional predominante entre otras culturas y subsociedades.

En otro orden de ideas, un aspecto importante dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje, se propone un enfoque socio afectivo como una metodología de enseñanza adecuada. La concepción intercultural se sitúa en la educación crítica, constructivista, de alumnado activo, tal y como señala Gorski (2000), entre las ideas que el profesorado manejaría sobre la enseñanza y el aprendizaje de acuerdo al enfoque intercultural encontraríamos las siguientes:

- El profesor como facilitador ó mediador.
- Aprendizaje significativo: partir de las experiencias y nivel de conocimiento de los estudiantes.
- Favorecer la participación e interacción de los estudiantes.
- Individualización de la enseñanza: atención a las necesidades individuales.

➤ Concepción y tratamiento de las diferencias

De este modo, el profesorado da sentido al cambio cuando fundamenta su propio conocimiento práctico y personal, así como en su propia experiencia; por lo tanto se requiere de un nuevo modelo de formación del profesorado para que pueda funcionar adecuadamente en contextos caracterizados por la diversidad cultural. Si bien es importante formar al profesorado para que integre la dimensión intercultural en cada una de las materias y las actividades del currículum, lo más significativo será el compromiso profesional y la autocrítica de la práctica docente. Esta perspectiva concibe al profesorado como un profesional reflexivo, que analiza, y reflexiona su quehacer educativo; esto significa un docente que valora sus orígenes, propósitos y que reflexiona sobre el tipo de valores que hay que fomentar en las nuevas generaciones.

Con base en los planteamientos anteriores, la **Educación Formal** continúa extendiéndose rápidamente a nivel mundial, tan importante como su expansión es su diversificación (Abajo, 1997). Tedesco (2001) al igual que otros expertos, afirma que la enseñanza en el bachillerato debe brindar formación básica para responder al fenómeno de la universalización de la matrícula, preparar para los niveles superiores a aquellos que aspiran a continuar estudiando, preparar para el mundo del trabajo a los que dejan de estudiar y quieren o tienen que integrarse a la vida laboral y formar una personalidad integral.

Aunado a los párrafos descritos, hacer efectiva la obligatoriedad de la educación secundaria tiene al menos dos consecuencias para el sistema educativo y para las políticas que lo rigen. Por un lado, el Estado debe garantizar que todos los egresados de la educación secundaria accedan y permanezcan en ella hasta concluirla en el tiempo establecido para ello. Por otro, cada escuela debe asegurar que los educandos logren los aprendizajes, propuestos en el currículo común, referidos a conocimientos, habilidades, actitudes y valores, y que éstos sean relevantes para su vida presente y futura (Zorrilla, 2004) Asimismo, la educación

secundaria, tiene la misión de incrementar las posibilidades de equiparar los logros de todos sus alumnos; para ello, no puede tratarlos de manera homogénea, sino que ha de ofrecer a quienes menos tienen oportunidades que les permitan compensar sus desventajas socioculturales y educativas previas. La SEP plantea que la transformación del nivel medio superior debe de ir encaminada a:

- Ampliar de manera sustantiva la cobertura del servicio, asegurar el acceso a la escuela y conseguir su universalización.
- Garantizar la permanencia y el egreso oportuno disminuyendo de manera significativa el fracaso escolar.
- Asegurar mejores niveles de logro de los aprendizajes escolares.
- Atender la diversidad de necesidades educativas de los distintos grupos sociales buscando siempre resultados educacionales equiparables en todos los alumnos.
- Articular de manera coherente los niveles posteriores, tanto desde la perspectiva del currículo como de la gestión escolar.
- Transformar las condiciones de funcionamiento de las instituciones escolares para favorecer el trabajo de maestros y alumnos. (SEP, 2009)

Con lo que respecta a la asignatura que fue objeto de observación, tenemos que la profesora permea los contenidos programáticos con las competencias genéricas y disciplinares establecidas; la mayor parte de los alumnos son participativos y responsables.

Asimismo la asignatura plantea el desarrollo de competencias básicas, lo que implica la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para resolver problemas y conflictos relativos a la convivencia, el ejercicio responsable de la libertad y la congruencia entre la perspectiva personal y las acciones cotidianas. El programa menciona que el alumno comprenderá su entorno (local, regional, nacional o internacional) e influir en él, contar con

herramientas básicas para continuar aprendiendo a lo largo de la vida, y practicar una convivencia adecuada en sus ámbitos social, profesional, familiar, de igual forma, el sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad; manejo y resolución de conflictos; el conocimiento y cuidado de sí mismo; autorregulación y ejercicio responsable de la libertad; respeto y valoración de la diversidad; creando en el alumnado competencias que construyen el Perfil del Egresado del Sistema Nacional de Educación Secundaria.

Con base en lo anterior, la educación intercultural tiene cabida en el espacio escolar, desde que se plantean conocimientos, habilidades y valores como respeto y valoración de la diversidad; sentido de pertenencia a la comunidad, resolución fáctica de conflictos; participación social y política; sentido de justicia; comprensión y aprecio por la democracia, así como fomentar la decisión personal, promover la comprensión y la tolerancia hacia la decisión de los demás; y actuar con responsabilidad en la sociedad, pero si bien todo esto está no contemplado, hace falta fortalecer la puesta en marcha de dichos puntos, porque no sólo se requiere el conocimiento y el espacio para esta educación, sino que se requiere de la sensibilización para poner en práctica en las sociedades tan diversas como las que se analizan, todos y cada uno de los valores que se pretende promover.

Tabla 12. Educación Intercultural en la Práctica Educativa.

Categoría	Aspectos Importantes
Contexto Educativo	<ul style="list-style-type: none"> ❶ El medio intercultural asume objetivos propios de la educación y responde al reto de educar a diferentes grupos. ❷ La escuela debe ayudar para que todos los alumnos desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes para funcionar en la cultura.
Docente	<ul style="list-style-type: none"> ❶ Es un facilitador del Aprendizaje. ❷ Estrategias para conseguir un clima Intercultural. ❸ Dar paso a la Aculturación. ❹ Enfoque Socio afectivo como una metodología de enseñanza.
Escenario	<ul style="list-style-type: none"> ❶ Permea los contenidos programáticos con las competencias genéricas y disciplinares establecidas.

Observado	<p>② Promueve el desarrollo de los alumnos como personas libres, responsables que aplican en las relaciones que establecen con los demás.</p>
-----------	---

6.2.2. Proceso de socialización como parte de la educación intercultural.

En este apartado se pretende describir la socialización que se lleva a cabo en la secundaria como base a la educación intercultural. Es por ello que el proceso se construye a partir de la participación de todas las ciudadanas y ciudadanos (Cabrera en Bartolomé, 2002). Por tanto, se reclama una participación activa, comprometida y responsable. Es por ello que la formación para la participación rebasa el marco escolar para avanzar en acciones colectivas que utilicen plataformas sociales de participación. Se analizaron la participación de los alumnos en el salón de clases y en lo social desde la familia, compañeros.

Por ello, desde la escuela, los diferentes agentes de la comunidad educativa deben facilitar y provocar la construcción de la identidad de las nuevas generaciones como uno de los mayores retos para la educación del presente y del futuro, ya que es clave fundamental para el surgimiento y desarrollo de una auténtica ciudadanía (Gimeno, 2001).

En efecto, la competencia de las personas para poder definir su propia identidad de manera distinta para lograr el propósito de funcionar y desenvolverse de manera efectiva en entornos sociales y culturales diferentes está vinculado con la búsqueda de la adaptación óptima y el desarrollo de todas las potencialidades personales en un mundo cada vez más cambiante y dinámico, pero también con más incertidumbres e interrogantes sociales.

Con respecto a la **Participación con sus compañeros**, la participación que como sujetos pueden entablar con sus iguales permite dar sentido a lo que dichos autores comentan. Los alumnos entablan conversaciones informales entre sus compañeros y varios de los diferentes grupos de amigos que se crean al interior

del salón y participan de ellas. Algunos de los temas con que se comparten giran en torno a cuestiones de la escuela, el fútbol, actividades cotidianas que realizan fuera del salón de clases, música, programas de televisión, la familia y la escuela.

Berger y Luckmann (2003) dan cuenta de cómo el ser humano se construye y reconstruye con relación a los demás, dando paso a la producción de sí mismo, pero siempre en interrelación con su ambiente, lo que da cuenta de la construcción de la identidad subjetiva (autoproducción) y la objetiva (orden social).

En este sentido se observa como los sujetos de esta escuela en la relación con los otros tratan de ir conformando su realidad, por lo que de acuerdo con Giménez (2002), cada integrantes aportan algo que sirve para el desarrollo del otro y de ambos. Llama la atención que temas como lo que sucede en el país cobran poca relevancia en las conversaciones de los jóvenes, puesto que de ahí podría ser un punto de desarrollo hacia una ciudadanía comunitaria.

Por otro lado, la profesora con base a las relaciones que llevan los alumnos con sus pares, indica que muchas veces los aspectos emocionales y afectivos son un papel muy importante entre ellos, para ello se ha actividades culturales, lo cual implica un acercamiento individualizado para cada alumno, ya que reconocen las empatías o rechazos que pueden existir hacia los demás compañeros.

“...Existen muchos niños con muchas carencias..., afectivas, emocionales..., y en muchos aspectos, tienen muchas necesidades afectivas, de atención, de hablar con ellos..., una atención individualizada, porque yo creo que muchos niños lo que hacen es encontrar dentro de su círculos de amigos solución a estas carencias” (P1, P20, P4).

Si bien cada persona es un ser social y también es un ser de conflictos, en este sentido de participación habrá que solucionar las contradicciones y los conflictos entre los miembros de la comunidad cultural.

En el caso **de la familia**, de acuerdo con Berger y Luckman (en Flores 1997), la familia es la unidad o sistema primario de socialización, principalmente en los dos primeros años de vida. Se trata de un contexto abierto en continuo cambio. En este sentido desde este espacio de socialización el impulso de la participación, permite que los sujetos la apertura para participar en otros escenarios de socialización. Por ello los procesos de externalización, objetivación e internalización deberían de estar presentes; ya que se observa parte de su cultura que para Pérez Gómez (1998) es el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, en este caso por esta sociedad alemana y mexicana, que es resultado de la construcción social a lo largo del tiempo.

Otro espacio para la participación en la familia es cuando a los alumnos discuten con sus papás sobre ciertos temas que les permitan tomar decisiones. Esto da cuenta que dentro del núcleo familiar existe participación tanto de padres como de hijos en la discusión de temas para la toma de decisiones, aunque también existen casos donde la participación de los hijos no se permite, puesto que los padres de familia terminan tomando decisiones. El punto de partida de este proceso lo constituye la internalización que constituye la base, primero para la comprensión de los propios semejantes y segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto a realidad significativa y social (Berger y Luckman, 2003)

Como se puede apreciar las familias que conforman dichas relaciones, tienen una formación laboral que les da la posibilidad de acceder al sector laboral, por lo cual la participación escuela – institución no se lleva a cabo en todos los aspectos.

En algunas entrevistas referentes a la relación de escuela – padres de familia con la profesora de las escuelas se recupera que la relación con los padres de familia es buena. Ellos participan en juntas para la entrega de las calificaciones, aunque en ocasiones no vienen todos por sus trabajos. Cabe mencionar que la docente coincide en que con los alumnos que se tienen problemas constantes, sus papás tienen que venir a hablar con ella pero hay ocasiones en que ni siquiera se presentan, por lo que no deja pasar a los alumnos hasta que este accede a presentarse a la escuela y es hasta entonces cuando viene y habla con la profesora.

Por consiguiente, se pretende despertar una ciudadanía activa en los alumnos, se observa como desde actores que son importantes para la socialización primaria de los alumnos no la asumen como tal, sino se asume como una ciudadanía pasiva donde no es importante participar. Por ello la realidad objetiva en la que el alumno se desarrolla en su ambiente cultural crea ciertas habituaciones donde se reproduce lo que se vive en casa, no participar.

En el espacio escolar la educación intercultural precisa estrategias pedagógicas fundadas en el respeto por el otro y en la permanente apertura al diálogo, lo que implica participación de los miembros que conforman este escenario. Por ende, cuando se trabaja con un problema en la escuela lo más importante no es hacerlo correctamente, si no lo mejor que se pueda. Esto se ve reflejado en el acuerdo que los compañeros toman en las formas de trabajo para abordar los contenidos, las cuales en el caso de las academias conformadas en el sistema medio superior, se discuten para hacer partícipes a los actores principales donde se compartan, ideas, valores emociones, acuerdos desacuerdos, pensando que todo lo que se dice forma parte del sujeto que se ha conformado en su cultura y que cuenta con tendencias, facultades y disposiciones con nacer (Geertz, 1997).

Otra forma de participación que encuentran los alumnos es en la elección del jefe de grupo. Se observa el interés de los alumnos por participar en eventos que

forman parte de su vida escolar, y que sin duda son espacios que impulsaran la participación ciudadana, debido a que desarrollar la participación en las personas requiere propiciar espacios de formación, especialmente en aquellas sociedades donde existen personas y comunidades en situación de injusticia social.

En el espacio escolar, existe un trabajo de cooperación entre los compañeros debido a que ellos se organizan para exponer y en salón existe un ambiente de organización de acuerdo a la opinión de los alumnos, para los aniversarios de las preparatorias en donde se llevan a cabo exposiciones de estatuas vivientes de las diferentes épocas de la Historia; también en los eventos sobre el reconocimiento del esfuerzo académico por grupo e individualizado Bartolomé (2002) comenta que la clase cooperativa puede proporcionar un espacio en el que se aprendan las dinámicas participativas y situaciones comunicativas que hacen posible una democracia, a través de Consejos escolares, de responsabilidades, de la elaboración de leyes y reglas y de su apropiación, así como de la distribución de responsabilidades. En el caso de ambos contextos existen propuestas y estrategias de desarrollo de la participación donde se dan nociones de la capacidad de autodeterminación, de expresión y de representación de intereses de los alumnos.

Esto es, el papel del docente, sus concepciones educativas acerca de la interculturalidad, la diversidad cultural, la propia configuración de los conflictos en las escuelas, así como las estrategias de gestión y regulación de los conflictos que pueden emplear los docentes en el marco de los contextos educativos de diversidad.

En este marco, podemos hablar de multiculturalidad en la escuela como aquella situación que se constata en la realidad, es decir, aquella que está referida a la existencia de varias culturas en un mismo espacio escolar que las enmarca, pero sin procurar cambios reales desde el punto de vista de la interacción cultural, aunque lógicamente aspiramos a la interculturalidad; específicamente que rompe

el cerco del etnocentrismo cultural (Aguado, 2003). En el ámbito educativo se entiende como una reflexión profunda en torno a las oportunidades que nos ofrece la diversidad cultural como elemento de intercambio fructífero de valores y actitudes, rompiendo prejuicios e iniciando espacios de interrelación e intercambio, creando así lazos e interdependencias entre los grupos culturales diversos que conviven en una misma realidad escolar (Bartolomé, 2002). Actualmente se habla de educación intercultural como una propuesta de acción educativa teórico-práctica donde prevalece el reconocimiento de la existencia de los “Otros” como sujetos poseedores de una cultura diferente y el conocimiento de lo que esto significa en términos de semejanzas y diferencias con la propia cultura escolar – caracterizada por múltiples influencias–, promoviendo un intercambio de valores para la emergencia de una situación más democrática y solidaria (Aguado, 2003).

De ahí la preocupación y los esfuerzos de la educación para dar respuesta a este nuevo escenario sociocultural donde la diversidad del alumnado a todos los niveles, condiciona el establecimiento de estrategias y prácticas educativas adecuadas en un enfoque educativo inclusivo, basado en principios tales como la diferencia como valor, la solidaridad, la confianza y el aprendizaje cooperativo (López, 2004).

Tabla 13. Proceso de Socialización en la Educación Intercultural

Relación	Asignatura de Formación Cívica y Ética.
Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión entre compañeros • Existe empatía, solo con los que conforman su círculo de amigos • Participación en las actividades dentro de la asignatura
Docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Existe dentro y fuera de la institución, basada en la empatía

	entre estos.
Familia	• Participación pasiva, conflictos con los padres
Institución	• Participación en las actividades de la institución, aniversarios, conferencias, eventos culturales, deportivos y musicales.

6.2.3. Convivencia y Clima Escolar

La “**convivencia (alumno – docente – familia) y clima escolar**”, en efecto, si bien se expresa que la convivencia intercultural es compleja, se cree que el profesorado y la comunidad educativa no pueden conformarse con una mera coexistencia, en la que no exista interrelación e interacciones culturales beneficiosas, siempre desde el respeto mutuo y la consideración del “otro”. Paraphrasing Aguado (2002), el medio escolar intercultural es aquél que asume los objetivos propios de la educación intercultural y responde al reto de educar a diferentes grupos sobre cada uno de ellos haciendo la escolaridad igual y equiparable para todos atendiendo a las características diferenciales entre los alumnos: grupo etnocultural, clase, género, discapacidad y otros.

Desde la perspectiva de la maestra, considera que la interculturalidad emerge cuando realmente existe una aproximación cognitiva y afectiva a la realidad del “otro”, expresándose y manifestándose en comportamientos de solidaridad y de aprendizaje compartido, tanto dentro de clase como fuera de ella, en horario escolar y en horario extraescolar, entre profesorado y alumnado, y entre profesorado y familia. Por todo ello; considera que es fundamental el hecho de destacar cómo la atención a la diversidad multicultural desde una perspectiva intercultural puede y debe recoger estas ideas de participación y comunicación respetuosa entre todos los miembros de la comunidad educativa.

6.2.4. Programa de Inclusión

Toda evaluación es inseparable del proceso de enseñanza – aprendizaje. Por ello que se debe prestar atención al punto de partida para determinar los niveles de adquisición de los aprendizajes del alumnado, evaluar una competencia intercultural, consiste en valorar en una situación determinada el uso que los alumnos hacen de los aprendizajes realizados. En el caso de la competencia intercultural, la situación donde transcurre el proceso de enseñanza en un contexto caracterizado por la diversidad cultural en que los alumnos deben poner en marcha sus aprendizajes demostrando de esta manera si son competentes en materia intercultural.

Se determinó que los conocimientos, habilidades y actitudes hacia otras culturas eran componentes relevantes para el desarrollo de la competencia intercultural, que esta misma requiere de un conjunto complejo de destrezas que deben ponerse en marcha entre una interacción lingüística y cultural, que esta competencia precisa de un proceso de desarrollo.

Deardorff (2004) plantea una serie de cuestionamientos referidos a la evaluación de la competencia intercultural:

1. ¿Se ha concentrado el término de competencia intercultural, partiendo de las definiciones proporcionadas por la literatura?
2. ¿Cuál es el contexto de la evaluación?
3. ¿Qué resultados se esperan?
4. ¿A quién beneficia la evaluación?

Así, el conocimiento intercultural es la interiorización de la información acerca de costumbres, tradiciones y producciones de los grupos culturales que conviven en un mismo entorno como puede ser la escuela, su barrio o la ciudad y que incluye el conocimiento acerca de otras personas, de cómo se ven a sí mismas, de los

procesos generales de interacción social y de cómo afectan a todo lo anterior. Saber aspectos culturales del otro favorecerá, sin duda, las interacciones y el estrechamiento de lazos entre los alumnos. Por otra parte la habilidad intercultural es la destreza que permite al individuo movilizar los conocimientos y los aprendizajes alcanzados de acuerdo a un conjunto de valores.

La habilidad tiene que ver con la interacción y el aprendizaje de nuevos conocimientos acerca de la cultura y la destreza de poner en práctica estos conocimientos en situaciones reales de comunicación e interacción. La actitud intercultural se refiere a las disposiciones y forma de actuar en relación con otros. La curiosidad, apertura y empatía aceptando que existen otras culturas igualmente válidas y que los valores, creencias y comportamientos son relativos, denotan actitudes positivas o favorables a la interacción cultural.

Con base a lo anterior se pudo percatar que a pesar de que los alumnos no desarrollaban una competencia intercultural, mediante el desarrollo del modelo de inclusión se llevaron a cabo las diferentes actividades para que conocieran las costumbres y las diferentes culturas a las que pertenecían sus compañeros, permitiendo que la interacción entre ellos mejorara de forma significativa. Sin embargo es importante mencionar que a pesar de que se dice en el discurso que se toma en cuenta la diversidad y que el currículo está enfocado al aspecto intercultural en la práctica no se lleva a cabo. Los docentes no tienen noción de la diversidad de sus alumnos y solo se enfocan en terminar con los contenidos, además de resolver las problemáticas que se presenten con los alumnos.

Por lo que se sugiere que se implementen programas en donde el objetivo sea que los docentes se apropien y comprendan el sentido de diversidad dentro del aula, es decir que realicen actividades de los lugares de origen de los alumnos, si es que sus padres hablan algún dialecto y los inviten a contribuir con las costumbres que tiene en los diferentes lugares donde habitan los alumnos. Dando como resultado, un bagaje rico en cuanto a conocimientos culturales.

CAPÍTULO VI

Conclusiones y discusiones.

En esta investigación se ofrecen las siguientes conclusiones:

En el proceso educativo, para la construcción de los conocimientos desde una perspectiva intercultural, se observó que ésta no se desarrolla por completo, puesto que algunas ocasiones los docentes no comprenden las diversas formas de pensar de los demás lo que la lleva a excluir a algunos de los alumnos.

Se debe destacar que resulta muy significativo el auge de las investigaciones que implican por parte del profesorado participar de una formación en las escuelas caracterizada precisamente por el análisis y la crítica de las prácticas docentes en los propios contextos educativos que se dan en el Bachillerato. En este punto, se puede interpretar que existe una tendencia positiva hacia la realización de investigaciones sobre educación intercultural en las escuelas donde trabajan los docentes que atienden a un número significativo de población escolar de diferentes orígenes. Sin lugar a dudas, esto es un paso decisivo para el desarrollo de propuestas innovadoras y críticas en la puesta en práctica de la interculturalidad, ya que son los mismos docentes quienes generan procesos de reflexión sobre su propia formación en interculturalidad.

En cuanto a la socialización de los protagonistas del escenario escolar (docentes, alumnos, madres y padres) muestran sus divergencias o desacuerdos ante cuestiones o temas de interés común. No obstante, en este estudio se logra descubrir que existe una gran multiplicidad de significados del conflicto desde la perspectiva docente. Más bien al contrario, nos encontramos con una diversidad de concepciones sobre el conflicto intercultural, que determina de una manera muy importante, las estrategias educativas que pueden ponerse en práctica en los contextos educativos de diversidad cultural.

Cabe señalar que los procesos de socialización estuvieron presentes en las diversas dimensiones analizadas y éstas en ambos casos permitieron a los alumnos reconstruirse a partir de la externalización, objetivación e internalización. De igual forma podría concluirse que el salón de clases es el espacio donde convergen diversas culturas escolares, sociales, públicas, académicas, que crean esquemas de conducta y que hasta cierto punto son elementos de control. En este sentido, cabe afirmar que la educación intercultural si le permite a los alumnos comprender que existe una diversidad cultural en su salón de clases y en la sociedad, pero falta el incremento de la interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos.

Por lo tanto, será necesario promover el desarrollo y potencialización de las competencias interculturales, comprendiendo que al adquirirlas es una oportunidad a redescubrir la propia identidad bajo formas descifradas de lo otro. El desarrollo de competencias interculturales facilitara las relaciones e interacciones entre personas de varios orígenes y culturas, así como dentro de grupos heterogéneos, todos ellos necesitan aprender a vivir juntos en paz. Las competencias interculturales permiten, entre otras, compartir una conciencia de mismidad y otredad con mucha más gente, evitando riesgos como la reproducción de estereotipos y la promoción de una perspectiva esencialista de la cultura (UNESCO, 2016).

Las competencias interculturales están íntimamente integradas al aprendizaje del saber, hacer y ser. Aprender a saber sobre otros culturales es el primer paso para lograr competencias interculturales, un paso que nunca está completo porque siempre hay otros por encontrar. Aprender a hacer sirve como etapa activa de interacción con otros culturales, a través de tales interacciones la gente práctica el conocimiento ganado y adquiere más, aprendizaje de interacciones con otros en el pasado y diseño de interacciones futuras. Aprender a ser se apoya en una fase reflexiva sobre el ser social de uno al tener un lugar en el mundo global.

En relación a la convivencia escolar, es importante destacar que también el profesorado está observando cada vez con mayor relevancia el lado emocional de los conflictos escolares, y es que las emociones son claves en el desarrollo de las competencias de aprendizaje y para la convivencia escolar. Hay que destacar que las emociones no solamente tienen que ver con las circunstancias propiamente cercanas al hecho de aprender en clase, con nuevos compañeros y nuevos profesores; también, nos estamos refiriendo a la existencia de una problemática emocional derivada precisamente de lo que anteriormente hemos mencionado, esto es, el origen social del conflicto.

Entendiendo al conflicto social como el que los alumnos asuman las culturas como construcciones humanas permitiendo obtener un aprendizaje de interacciones culturales, y usualmente, preceden al aprendizaje sobre otras personas, otras sociedades, otras maneras de ser. Sin embargo, el aprendizaje es circular: no hay mejor manera de descubrir la naturaleza social de la cultura propia que ser enfrentado a otra cultura con diferentes supuestos. La práctica y el aprendizaje de competencias interculturales nunca termina, por el contrario, es una búsqueda de toda la vida, desarrollada a lo largo del tiempo, la acumulación de experiencia y la reflexión razonada. Con frecuencia es posible enseñar conocimientos de otros, y una actitud de respeto por sus creencias y valores hasta el punto de permitirles conservar verdades irrefutables. El reconocimiento de las diferencias sirve como punto esencial de partida; sin este reconocimiento no se pueden comprender las implicaciones de la diversidad, es decir se debe ser enseñar habilidades concretas para interacciones exitosas con miembros de otras culturas.

Respecto **Educación intercultural**, si bien el enfoque intercultural que se pretende llevar a cabo en los alumnos por parte de los maestros, algunas ocasiones se da la apertura a la diversidad, y las actividades o temas que se manejan dan cabida a una interiorización de esta. Por ende, son variadas las dimensiones que se incluyen en la construcción educativa de este concepto, ya que existe una gran parte del profesorado que solamente piensa en el elemento

cognitivo de la cultura como vehículo de la interculturalidad. Es decir, podemos observar una tendencia a considerar como única fuente de creación de actividades interculturales el aprendizaje de aspectos conceptuales de las diferentes culturas de los alumnos, algo que a nuestro juicio, limita la potencialidad de la interculturalidad.

Así, el conocimiento intercultural es la interiorización de la información acerca de costumbres, tradiciones y producciones de los grupos culturales que conviven en un mismo entorno como puede ser la escuela, su barrio o la ciudad y que incluye el conocimiento acerca de otras personas, de cómo se ven a sí mismas, de los procesos generales de interacción social y de cómo afectan a todo lo anterior.

Saber aspectos culturales del otro favorecerá, sin duda, las interacciones y el estrechamiento de lazos entre los alumnos. Por otra parte la habilidad intercultural es la destreza que permite al individuo movilizar los conocimientos y los aprendizajes alcanzados de acuerdo a un conjunto de valores durante su relación e interacción con los otros.

En cuanto a la habilidad tiene que ver con la interacción y el aprendizaje de nuevos conocimientos acerca de la cultura y la destreza de poner en práctica estos conocimientos en situaciones reales de comunicación e interacción.

La actitud intercultural se refiere a las disposiciones y forma de actuar en relación con otros. Es decir la curiosidad, apertura y empatía van de la mano si se acepta que existen otras culturas igualmente válidas y que los valores, creencias y comportamientos son relativos, denotan actitudes positivas o favorables a la interacción cultural.

En cuanto al **modelo de inclusión** se observó significativas favorables del alumnado, evidenciando que para el desarrollo de la competencia intercultural en conocimientos, habilidades y actitudes en el alumno. En los tres componentes se

visualizó un mayor desarrollo en cuanto a conocimientos interculturales, mejorando su capacidad para localizar en un mapa las localidades y municipios de sus compañeros, así como la ropa y comida tradicional, de igual forma conocer leyendas, reconociendo instrumentos, canciones o ritmos de otras culturas. Este resultado mostro de forma inequívoca que cuando se trabajan los conocimientos hacia otras culturas dentro de una programación sistémica, los alumnos adquieren una serie de conocimientos que le permiten un acercamiento y una mejor comprensión de culturas diferentes a la propia. Según Jordán (2003), si la función básica de la escuela es educar para la vida en sociedad porque se olvida plantear esta idea en el currículo institucional.

En las habilidades interculturales se constató el efecto positivo dando como respuesta dentro del grupo compartir inquietudes sobre comportamientos racistas en las personas, al igual se mejoró el respeto hacia las costumbres de los compañeros. En cuanto a las actitudes interculturales se puede resaltar se constataron actitudes positivas para aceptar a los compañeros sin importar su procedencia cultural, al igual se modificó su pensar relacionado a que todas las personas tienen los derechos, compartir espacios con compañeros de otras culturas, reforzando la convivencia dentro del aula.

Sin embargo, podemos afirmar que el profesorado se encuentra comprometido con que los principios de la interculturalidad impregne y forme parte necesariamente de los principios educativos de la escuela, y que las actividades que se denominan interculturales son de manifiesto interés para favorecer la integración plena del alumnado inmigrante en la realidad educativa de las escuelas.

Desde nuestra perspectiva, entendemos que la formación intercultural del profesorado es una clave fundamental e ineludible en la propia generalización y aplicación de proyectos educativos que tengan en la interculturalidad su columna vertebral. Dicho esto, no podemos negar la evidencia de que sea posible dar un

nuevo impulso a la formación intercultural docente, partiendo necesariamente de esas preferencias formativas señaladas por el profesorado, que nos revelan una tendencia muy significativa al carácter netamente grupal y cooperativo de las actuaciones que deben orientar los esfuerzos encaminados a promover un tipo de formación intercultural reflexiva, crítica y funcional. El objetivo, a nuestro entender, es responder a las necesidades formativas de los docentes a partir de su propio pensamiento profesional, articulando propuestas y diseños formativos que les sean útiles y funcionales en la realidad educativa de diversidad cultural que están viviendo en su práctica cotidiana.

Aunado a esto, vale por ello, reflexionar que la educación intercultural podrá dejar de ser percibida como una necesidad marginal de las escuelas que atienden inmigrantes y minorías, y a la vez adquirirá la relevancia de ser considerada una de las dimensiones básicas de la educación general de los individuos, los grupos y las comunidades.

Con respecto a las competencias interculturales, la provisión de igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes por el profesorado, que entiende las diferencias como un recurso útil de aprendizaje y quién ve las diferencias culturales como puntos fuertes más que como deficiencias, podría ser considerada como la última meta u objetivo de la educación multicultural. El docente intenta continuamente algo nuevo, revisando las prácticas existentes y es sensible a la manera en la cual enseña los métodos y estrategias existentes, que resuelven las necesidades especiales de aprendizaje de todos los estudiantes.

El docente debe dirigirse a las necesidades de los estudiantes; ya que es consciente y sensible a la realidad de los diversos bagajes, puntos de vista y necesidades de aprendizaje presentes en el aula. La relación comunicativa entre el profesorado y los estudiantes es central a la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje en cualquier aula pero también su relación con la clase como grupo.

La enseñanza convencional eficaz o el enseñar no es simplemente una cuestión de contenidos de enseñanza y aprendizaje del plan de estudios. Están también los valores, asunciones, sensaciones, opiniones y sobre todo las relaciones. Los estudiantes a menudo consiguen y se comportan según cómo se perciben a través de los ojos de los otros; por lo cual el profesor es una persona muy fundamental en la vida de los estudiantes.

Por otra parte, ya para el cierre de esta tesis, se considera, desde la reflexión de la autora que en cuanto a la aportación a las ciencias sociales se basa en que la enseñanza explícita de las competencias interculturales sólo se llevará a cabo con algunos individuos y grupos, pero se debe tener en cuenta que todos en el mundo moderno necesitan adquirir competencias interculturales. Es necesario considerar que desde una perspectiva pedagógica, la educación se refiere a sistemas (formales o no formales) que organizan la enseñanza y el aprendizaje. No obstante, la enseñanza no puede equipararse automáticamente con el aprendizaje. Nos pueden enseñar y no aprendemos, y del mismo modo, podemos aprender sin enseñanza: por nosotros mismos o con compañeros. El aprendizaje, entonces, se trata de la adquisición de información, conocimientos, habilidades y valores. Esto sucede de muchas maneras diferentes y complementarias, incluyendo a los sistemas educativos. El aprendizaje, según Gilles (2010), consiste primeramente, y ante todo, en la consideración de cualquier materia, objeto o ser como si emitiera señales a descifrar o interpretar. Los diálogos interculturales, como procesos de aprendizaje colectivos, no deben ser realizados una vez al año en eventos especialmente organizados para ello y sólo con los participantes que desean aprender competencias interculturales; por el contrario, los diálogos interculturales deben convertirse en un hecho cotidiano para todas las personas que interactúan diariamente. De manera similar, no se deben designar algunos individuos como expertos para gestionar la competencia intercultural en su grupo. En vez de ello, todos deben convertir su propio comportamiento en interculturalmente competente para sobrevivir en la sociedad global de hoy.

Partiendo de esta última idea, la sugerencia para investigaciones futuras se basa en dos aspectos, la primera es basada en esta investigación surge la necesidad en cuanto a los conocimientos interculturales en los currículos escolares, en los que se basa la enseñanza de los contenidos de la cultura mayoritaria, por ello se debe apostar a un currículo intercultural que permita a los alumnos la construcción de un conocimiento específico sobre las culturas. Es decir trabajar en los alumnos los conocimientos, habilidades y actitudes que, por un lado les capacite para desenvolverse adecuadamente en las sociedades culturalmente diversas y por otro lado, les ayude a reducir conflictos y estereotipos negativos hacia otras culturas. El segundo se basa en el aspecto de que el dialogo intercultural en la nueva sociedad global se da mediante dispositivos móviles, es decir ahora las personas se conocen e interactúan mediante el internet, donde pasan horas conociéndose y creando nuevas formas de socialización, por lo cual sería importante conocer cómo afecta el desarrollo de la competencia intercultural en los ámbitos tecnológicos.

En cuanto a las limitaciones de la investigación fueron el corto tiempo para desarrollarla, la selección de la muestra, ya que hubiese querido ampliarla más es decir tomar en cuenta el segundo y tercer nivel de secundaria para diferenciar como se lleva a cabo la competencia intercultural en ambos. Finalmente uno de los problemas para la construcción del estado del arte fue encontrar bibliografía a nivel nacional referente a esta temática, ya que la mayoría está basada en grupos indígenas.

En cuanto a las ventajas al desarrollar esta investigación fue la facilidad de llevar a cabo la interacción con los docentes, alumnos, directivos y padres de familia, haciendo fácil el acceso a las clases y la realización de las entrevistas.

Referencias Bibliográficas

- Abajo A. J. E. (1997). *La escolarización de los niños gitanos: el desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la puesta por los vínculos sociales y afectivos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Alfaro, M. (18 de 09 de 2008). *La ciudadanía y la democracia interculturales*. Recuperado el 08 de 1 de 2010, de Educarnos como nuevos ciudadanos/as: el reto de la interculturalidad Fabiola Luna Pineda. Santo Domingo: <http://www.centropoveda.org/interculturalidad.htm>
- Aneas, Á. M. (2003). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación* , 34-58.
- Auernheimer, G. (1995). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. 2. Auflage, Darmstadt.
- Bade, K. J. (2004). *Normalfall Migration*. Bonn.
- Bartolomé P. M. (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: CIDE.
- Bartolomé, M. (2004). Educación intercultural y ciudadanía. En G. E. (coord., *La formación del profesorado en Educación Intercultural* (págs. 93-122.). Madrid: La Catarata.
- Bartolomé, P. M. (2002). *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid, España: narcea.
- Batelaan, P., & Coomans, F. (1995). *Bases internacionales para la educación intercultural incluyendo la educación antirracista y sobre los derechos humanos*. Oficina Internacional de Educación y el Consejo Europeo: UNESCO.
- Berger, P. (2005). Apéndice explicativo: Alternación y biografía. En *Introducción a la sociología*. Limusa.
- Berger, P. L., & LUCKMANN, T. (2003). *La construcción social de la realidad (1968)*. Buenos Aires: Amorrortu editores. Decimotava reimpresión,.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. . México: Paidós.
- Calvo Buezas, T. (1997). *Racismo y solidaridad de españoles, portugueses y latinoamericanos. Los jóvenes ante otros pueblos y culturas*. Madrid: Ediciones Libertarias.
- Cide, C. d. (Mayo de 2002). *Investigaciones sobre educación intercultural realizadas en España entre 1990 Y 2002. Mayo de 2002*. España: CIDE.
- Cne, C. N. (2006). *Hacia un proyecto educativo nacional. Políticas y metas prioritarias*.
- COMBONI, S. (s.f.). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana, Ponencia presentada en el Diplomado de Educación Intercultural Bilingüe, segunda edición: UPN*. . Recuperado el 05 de 11 de 2008, de <http://interbilingue.ajusco.upn.mx/modules.php?name=Nwes&file=article&sid=140>
- Cowen, R. (2000). ¿Comparando Futuros O Comparando Pasados? *Revista Propuesta Educativa X* , 23, 32-37.

- Da Vinci, L. (2006). *Informe comparativo de los sistemas educativos europeos*. Recuperado el 10 de 27 de 2009, de Proyecto N° 149009.: http://www.acite.org/educator/informe_comparativo.pdf.
- Degregori, C. I. (2000). *No hay país más diverso*. Lima: IEP.
- Del val, B. J. (2004). *Programa Universitario México Nación Multicultural*. México D.F: UNAM.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*.
- Elías, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- Flores, M. G. (1997). *La socialización: Historia, concepto y teorías*. Universidad: UPSSA. Recuperado el 26 de 9 de 2009, de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:kQACUyePxowJ:docencia.udea.edu.co/edufisica/democracia/contenidos/educacion%2520como%2520agente%2520social.1.doc+que+es+la+socializaci%C3%B3n&cd=10&hl=es&ct=clnk&gl=mx>
- Folgueiras B. P. M. (2008). *La ciudadanía activa e intercultural en alumnado de la ESO. REIFOP, 27, vol. 11 (3)*. Recuperado el 28 de 8 de 01, de <http://www.aufop.com/aufop/home/>
- Franzé, M. A. (2001). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. tesis de Doctorado de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo veintiuno.
- Fthenakis, W. E. (2000). «*Bildungs- und Erziehungsqualität im Spiegel des gesellschaftlichen Wandels*», en De Haan/Hamm-Brücher/Reichel.
- García L. R. y. (1998). Formación de actitudes interculturales en la Educación Secundaria: un programa de educación intercultural. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, pp. 189-204.
- García S. y. (1999). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI.
- Geertz C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: gedisa.
- Giménez, C. (2000.). *Guía sobre interculturalidad, Colección Cuadernos Q'anil 1. Proyecto Q'anilPNUD, Editorial Serviprensa CA, Guatemala*. Recuperado el 2009 de 8 de 8, de http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_1013860968/Multiculturalidad_interculturalidad%20.pdf?url=%2FBibliotecaWeb%2FVarios%2FDocumentos%2FBD_1013860968%2FMulticulturalidad_interculturalidad+.pdf
- Gutiérrez, N., & FLETES, Á. (2006). *Manual de Educación ciudadana intercultural y autonómica. Modulo 5:Hacia una ciudadanía intercultural*. Ford Foundation.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (2003). Enseñar más allá de la sociedad del conocimiento: del valor del dinero a valores permanentes. En *Enseñar en la sociedad del conocimiento* (págs. 49-113). Barcelona España: Octaedro.
- Harmsen, T. ((2002). «*Warum gerade Bayern?*». Recuperado el 2009 de 10 de 20, de En Berliner Zeitung del 5 de julio de 2002.
- Heise, M. F. (2001). *Interculturalidad: un desafío*. Lima: CAAAP.
- Hernández, S. R. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.

- Herrera, A. (1999). *Ebozos históricos sobre cultura política y formación ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios*. Tesis de Maestría de la Universidad de Colombia.
- Kruyt, S. (s.f.). *Reconciliación y Ciudadanía Intercultural en el Perú. Informe de Comisión de la Verdad y Reconciliación Memoria*. Recuperado el 30 de 09 de 2009, de <http://sopadeletras->
- López, E. e. (2003). *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas* Ediciones Morata - PROEIB Andes (Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos - Inwent (Internationale. Recuperado el 22 de junio de 2009, de http://www.pucp.edu.pe/ridei/b_virtual/archivos/a06.pdf.
- Luna, P. F. (18 de septiembre de 2008). *Mesa de Paulo Freire sobre educación: un espacio de reflexión sobre la actualidad socioeducativa. Educarnos como nuevos ciudadanos/as: el reto de la interculturalidad*. Recuperado el 04 de 11 de 2009, de Santo Domingo,: www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/fabiola.pdf
- Medina, R. A., & Rodríguez, M. A. (2004). *Interculturalidad: formación del profesorado y educación*. Madrid: Pearson Educación.
- Mexicanos, C. P. (2007). *Artículo segundo y tercero constitucional*. México: Editorial Porrúa.
- Miranda, L. F. (2008). *Educación internacional y análisis comparado. Aprendizajes y experiencias para la educación en México*. Hidalgo, México: Praxis.
- Molina García, A. (2008). *constelaciones de culturapolítica y juvenil en el caso de los instructores comunitarios de CONAFE-Hidalgo*. Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Molina, G. A. (2000). *Estudio Etnográfico sobre Formación de valores para la Democracia en el sexto de primaria en ocho escuelas de la Ciudad de México y su Área Metropolitana*. Tesis de Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana.
- Montero, M. (2000). El sujeto, el otro y la identidad. En P. T. Humanidades.
- Olivera, C. E. (1988). *La educación comparada: hacia una teoría fundamental*. Perspectivas, vol. XVIII, n° 2,.
- Pérez, G. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España: Edición Morata .
- Poblete M. R. (2006). *Educación intercultural: teorías, políticas y prácticas. La migración Peruana en el Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la integración*. Tesis doctoral de la Universidad Autónoma de Barcelona .
- Popkewitz, T. (2005). La reforma como administración social del niño. Globalización del conocimiento y el poder. En C. T. Burbules Nicholas, *Globalización y educación. Manual Crítico*. (págs. 123 - 149.). España: Popular.
- Poujol, G. G. (2001). La identidad sociomoral y estilos de eticidad en el discurso y las interacciones de un grupo de profesoras. En A. H. Adler, *Educación y Valores Tomo I* (págs. 455-485). México: GERNIKA.
- Ramírez, C. E. (2006). *La educación indígena en México*. México D.F. .

- Rodríguez, R. M., PALOMERO, P. J., & PALOMERO, F. P. (2005). Interculturalismo, ciudadanía cosmopolita y educación intercultural . *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 , 17-37.
- Roncal, M., & AZMITIA, B. (2007). *Educación Intercultural* . Guatemala: PRODESSA,.
- Salazar, T. M. (2009). *Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo. Experiencias de países latinoamericanos* . San José: IIDH.
- Santos guerra, M. A. (2006). Caps. I y II: La escuela libre y la sociedad neoliberal. En *La escuela que aprende y la sociedad neoliberal y curriculum para la escuela que aprende* (págs. 23-73). Madrid: Morata.
- Sartori, G., & LEONARDO, M. (1999). *La comparación en las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schneider, F. (1964). *La Pedagogía de los Pueblos. Introducción a la Pedagogía Comparada*. Barcelona: Heber.
- Schriewer, J. (2000). Sistema Mundial y redes de interrelación: La internalización de la educación y el papel de la investigación ccomparada. En T. y. comparada, *Calderon, López-Velarde Jaime* (págs. 119-168). México: Plaza y Valdés.
- Tedesco, J. C. (2000). Educación y sociedad del conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía (Barcelona)*, núm. 288 .
- Touriñán L. J. (Mayo de 2005). *EDUCACIÓN EN VALORES, EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y FORMACIÓN PARA LA CONVIVENCIA PACÍFICA*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Touriñán, J. M. (2004). *Educación intercultural y sociedad civil. Orientaciones estratégicas para la intervención. Proyecto Educación en valores*. Recuperado el 2009 de 11 de 28, de ATEI. Proyectos (www. Ateiamerica.com).
- Tubino, F. (2003). *Comentarios sobre la ponencia de Kymlicka. Estados multiculturales y ciudadanos interculturales* . Obtenido de en: Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, cultura y educación. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Uriz, J. (1994). *La subjetividad de la organización. el poder más allá de las estructuras*. México: Siglo XXI.
- Vallejo, C., & y SÁNCHEZ, M. (2003). *Educación intercultural*. Recuperado el 2009 de 08 de 23, de comunicad escolar: <http://www.documentacion.edex.es/docs/1308S%C3%81Ngui.pdf>
- Villa, E., & PACHEO, J. y. (2000). *De la cognición ambiental a las etnociencias*. Valledupar: Universidad Popular del Cesar.
- Woolfork, A. (1999). *Desarrollo personal, social y emocional en Psicología Educativa*. México: Prentice Hall.
- Yurén, M. T. (2003). Investigaciones en México sobre Educación, Valores y Derechos Humanos (1991-2001). En M. Bertely Busquets, *Educación, derechos Sociales y Equidad (Tomo III)*. México: COMIE.
- Yurén, M. T. (2002). *Valores y educación: problemas y perspectivas [Reseña del libro: Educación y valores (3 tomos)]*, 4 (1). Recuperado el 25 de junio de 2009, de Revista

Electrónica de Investigación Educativa: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-yuren.html>

- Therborn, Göran (2015) *La desigualdad mata*. Madrid, Alianza editorial.
- Vizquerra, R. (2004). *La integración de los inmigrantes en las sociedades receptoras: método de análisis y aplicaciones al País Vasco*. Universidad del País Vasco.
- Walsh, C. (2012). La interculturalidad en el Ecuador: Visión, principio y estrategia indígena para un nuevo país. *Revista Identidades*. IADAP.
- Wieviorka, M. (2003). *Diferencias culturales, racismo y democracia: Un mundo diferente*. Caracas: FACES.
- Wieviorka, R. (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación* Número 17 Educación, Lenguas, Culturas , 67-80.

Anexo 1. REGISTRO DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACÁDEMICA DE CIENCIAS SOCIALES



FORMATO PARA EL REGISTRO DE OBSERVACIÓN EN LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN TERCERO DE SECUNDARIA

Nombre de la escuela: Escuela Justo Sierra Observación No. 1

Grupo: "B" Turno: Matutino Fecha:

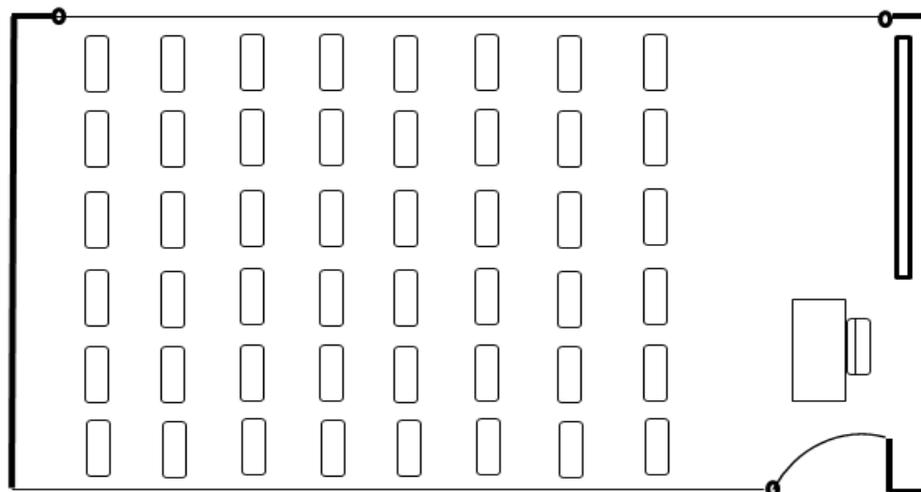
Nombre del observador: Esmeralda Quintero López

Bloque: Uno Tema:

Duración de la clase: 50 minutos No. Alumnos asistentes: 40 Alumnos

11:30 a.m. Inicia la clase. Los alumnos van a representar una obra de teatro, para lo que traen material de apoyo como cartulinas con algunas ilustraciones y sus guiones de obras, dichos equipos se han agrupado por afinidad.

La manera en cómo se encuentran distribuidos es la siguiente:



La profesora se sienta a un lado de la puerta llevando consigo sus listas y los nombres de los equipos y menciona.

P. “Va a pasar el equipo número uno” (mientras mencionaba lo que los equipos que pasarían, un chico se le acerca para justificar una falta a lo que ella con tono fuerte le respondió). ¡Oh califico o justifico! Recuerden que los aspectos a calificar son el guion (se le acerca que ésta sentado a su lado), “¿Qué quieres aquí cerca de mí? Y quien esté hablando se anula la calificación del grupo.

Los alumnos inician la obra y les causa risa, por lo que la profesora les menciona:

P. “Vienen preparados ¿Sí o no?, no estamos en primaria, les dije claramente los criterios a evaluar, las exposiciones como las requeríamos y les di una clase de preparación, ¡No nos hagan perder el tiempo!

A1. ¿Nos podía dejar al último?

P. No, no, no, es ahora o nunca (se enoja la maestra), “No me vuelvan a decir eso”.

A2. A nosotros nos tocó “pensamientos y lenguaje simbólico” (uno de los alumnos del equipo comienza a hacer gestos de inconformidad mientras su compañero menciona lo del tema y aunque existe mucho ruido en el salón, logra captar la atención de algunos de sus compañeros).

Al terminar la exposición la profesora los evalúa de acuerdo a los criterios que tiene escritos en las hojas de cada equipo.

P. ¿Qué les pongo en material? ... de alguna manera nos hacen entender el tema, pero la evaluación no es solo eso.

A3. No nos quisimos apoyar en ningún material (la profesora hace un gesto, escribe notas sobre la hoja del equipo y continua con los demás equipos).

P. El equipo que sigue.

Al pasar al frente el equipo numero dos conformado por tres alumnos y tres chicas, la profesora le hace un comentario a un chico del equipo.

P. No hijo te pedí casquete corto y eso no es, ¿Dónde está el cinturón?

Mientras el equipo comienza a exponer, la profesora ilumina una planeación y hace expresiones de “shshshshshsh...” para callar al resto del grupo. El equipo expone el tema “Comunicación” y se observa la participación de todos.

A4. Podemos comunicarnos por el internet, por el celular, en un pueblo, para decir lo que sentimos, lo que queremos o platicar con los demás.

A5. Es importante comunicarnos con nuestros padres.

P. “Gildardo te voy a sacar” (mientras voltea a verlo)

A6. En el trayecto de la escuela vemos palabras majaderías y algunos en las combis van comunicándose groseramente.

P. ¿Nada más en las combis? Aquí yo veo muchos.

Después de dar la explicación los alumnos presentan la obra y leen el guion que traen preparado, mientras tanto la maestra revisa algunas cosas que tiene en la butaca. En este momento un chico se levanta y le dice a la maestra que están leyendo el guion y se pega al levantarse.

P. ¡Hasta te pegaste por venir de chismoso!...haber ¿van leer? (en este momento doblan el guion) son patéticos sus trabajos, es una pena que estemos perdiendo el tiempo. Me hubiera gustado que estuvieran en el otro salón que a comparación si prepararon su material y ensayaron su obra. Ya ni que porque la señorita está haciendo una bitácora ... no lo entiendo, hace unos días me jactaba de decir que eran difíciles, pero iban avanzando, que eran condiciones feas no horribles, pero el conformismo nos lleva a la mediocridad (mientras tanto el salón esta en silencio observando lo que la profesora dice). “Ese trabajo mis niños es de 3ro. de Kínder” (hace referencia al colash que los alumnos del equipo traen y eso causa risa a un chico).

¿De qué te ríes? A ver como entregas tú tus trabajos y ustedes aspirantes a la preparatoria cambien su actitud irónica. Pero el que se ríe al último ríe mejor. Domingo no es una gracia para sus padres, medio que subsisten pero hice mucho para que yo los tenga (en ese momento ya solo algunos ponen atención y los demás se ríen).

“Como la tambora, el más burro y allá van, el payaso y allá van, disculpen que les hable en este tono pero ¿me entienden? Demuéstrenme que estoy equivocada, que la visión no es la indicada que tienen la capacidad de no hacer chistosadas, porque hay elementos muy salvables” (en este momento les pone calificación de 6 y 5 y solo un 7, hace mención de nuevo en que se tenía que cortar el cabello Gildardo y Tonatiuh).

Inicia la exposición del equipo número tres, el tema que desarrollarán es Libertad de elegir. En este caso un chico va narrando la historia y los demás actúan. Narran un ejemplo de la compra de un voto que le quieren hacer a una persona, hace participar a sus compañeros de salón.

A7. ¿Cuántas opiniones tomó desde un inicio? (solo un chico responde).

A8. “Todos decidimos, tú tienes la libertad de elegir y tomar decisiones. Ninguno puede comprar su voto porque sí, eso fue un ejemplo ahora viene la presentación”.

De nueva cuenta ponen ejemplos de cómo se tienen que tomar decisiones, pero este equipo tampoco trae material de apoyo.

P. ¿Tampoco traen material?, alumnos tienen del 1 al 4.

Finalmente, la profesora pasa lista y la mayoría de los alumnos hablan, pero poco a poco bajan la voz para escuchar su nombre porque, aun así, la profesora no escucha presente y les pone falta, aunque estén en la clase.

La clase termina 12:08 y los alumnos salen del salón.

OBSERVACIONES:

En esta primera observación pude ver que si bien los alumnos tratan de participar, la profesora no pone por completo atención al desarrollo de las actividades, ya que mientras se desarrollan las obras, pocas veces ponía cuidado total a las actividades que realizaban sus alumnos.

ANEXO 2. GUION DE ENTREVISTA PARA DOCENTES

Nombre: _____

Edad: _____ Género: _____ Ocupación: _____

1. ¿Sabe cuál es su papel como profesor?
2. ¿Cómo facilita que los alumnos planteen los conocimientos y experiencias que tienen sobre los diferentes temas que se trabajan?
3. ¿Atiende a las necesidades e intereses de cada estudiante como individuo? ¿De qué forma?
4. Él Docente actúa como facilitador y potenciador del aprendizaje en la interacción entre profesor y alumnos más que como controlador de los mismos. ¿Describa su opinión?
5. ¿Los estudiantes conocen las habilidades cognitivas de aprendizaje (lenguaje, percepción, procesamiento de la información, capacidad analítica) que se plantean en clase?
6. ¿En clase muestra la vida familiar cotidiana de grupos y contextos sociales diversos?
7. ¿Ejemplifique que trabajos son adecuados a los estilos de aprendizaje de los alumnos?
8. ¿Argumente la enseñanza orientada hacia la interacción recíproca de grupos y estudiantes diversos?
9. ¿Cómo apoyan las actitudes de autoconfianza y autodeterminación individuales a la vez que se mantienen pautas de conducta cooperativa?
10. ¿Ejemplifique cómo se proporcionan oportunidades adicionales a todos los estudiantes para formar parte de comisiones, proyectos de grupo y actividades individuales que fomentan la autoimagen positiva? ¿Se ofrece la oportunidad a todos los alumnos de mostrar sus habilidades y competencias personales?
11. ¿Se promueve en su proceso educativo la adquisición de competencias interculturales mediante la práctica de simulaciones, dramatizaciones, discusiones, centros de interés, debates, intercambios que provoquen la comunicación entre alumnos?

12. ¿Cómo lograra realizar actividades de clarificación de valores, sin mantener una concepción indiscutible, sino abierta a diferentes interpretaciones y concepciones?

ANEXO 3. GUION DE ENTREVISTA PARA ALUMNOS

CUADRO ACTITUDES HACIA LOS PARES

TE GUSTA QUE EN TU CLASE HAYA ALUMNOS DIFERENTES A TI (MOTIVOS)	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
TODOS SOMOS IGUALES Y TENEMOS LOS MISMOS DERECHOS				
PARA APRENDER OTRAS CULTURAS, COSTUMBRES, JUEGOS, PALABRAS				
PARA APRENDER OTROS IDIOMAS O LENGUAS				
PARA NO SENTIRME DIFERENTE				
PORQUE ME GUSTA LA DIVERSIDAD				

ANEXO 4. GUION DE ENTREVISTA PARA DOCENTES

CUADRO SOBRE CLIMA ESCOLAR

ÍTEMS	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
SE ESTUDIAN LAS CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ESTUDIANTES QUE PRESENTAN PARTICULARES DIVERSAS				
SE ESTABLECEN CONEXIONES ENTRE ESCUELA/ HOGAR MEDIANTE LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES TALES COMO: ENCUENTROS, ENTREVISTAS, VISITAS, TALLERES CON LAS FAMILIAS Y OTROS				
SE PROMUEVE LAS INTERACCIONES VERBALES Y NO VERBALES ENTRE ESTUDIANTES, PROFESORES, FAMILIAS Y OTROS				
SE PROMUEVEN VALORES, ACTITUDES, Y CONDUCTAS QUE APOYEN EL PLURALISMO COMO VALOR Y RECURSO EDUCATIVO				
LA ESCUELA PARTICIPA EN PROGRAMAS DE FORMACIÓN Y/O INNOVACIONES SOBRE DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL DE FORMA SISTEMÁTICA, Y CONTINUADA				
LOS PROFESORES RECIBEN FORMACIÓN ESPECÍFICA REFERIDA AL TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA				