



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE
HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y
HUMANIDADES
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES**

**LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y
SIGNIFICADOS EN EL CONTEXTO DE LA DIVERSIDAD
CULTURAL EN EL ESTADO DE HIDALGO**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES**

PRESENTA

AMÍLCAR TORRES MARTÍNEZ

DIRECTOR DE TESIS

DRA. ROSA ELENA DURÁN GONZÁLEZ

CO-DIRECTOR

DR. MICHEL DUQUESNOY GALLEZ

PACHUCA DE SOTO, HIDALGO.

JUNIO DE 2021.

**LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y
SIGNIFICADOS EN EL CONTEXTO DE LA DIVERSIDAD
CULTURAL EN EL ESTADO DE HIDALGO**





MTRO. JULIO CÉSAR LEINES MEDÉCIGO
DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR
PRESENTE.

Estimado Maestro:


Sirva este medio para saludarlo, al tiempo que nos permitimos comunicarle que una vez leído y analizado el proyecto de investigación titulado "LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y SIGNIFICADOS EN EL CONTEXTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL ESTADO DE HIDALGO", que para optar al grado de Doctor en Ciencias Sociales presenta Mtro. Amílcar Torres Martínez matriculado en el Programa de Doctorado en Ciencias Sociales (2018-2020), con número de cuenta 165164; consideramos que reúne las características e incluye los elementos necesarios de un trabajo de tesis, por lo que, en nuestra calidad de síndacos designados como jurado para el examen de grado, nos permitimos manifestar nuestra aprobación a dicho trabajo.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que al alumno mencionado, 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 08 de Junio de 2024



DR. ALBERTO SEVERINO JAÉN OLIVAS
DIRECTOR




DRA. ROSA ELENA DURÁN GONZÁLEZ
DIRECTORA DE TESIS


DR. MICHEL DUQUESNOY GALLEZ
CODIRECTOR DE TESIS


DR. GUILLERMO EDUARDO LIZAMA CARRASCO
LECTOR DE TESIS


DR. LUIS FRANCISCO RIVERO ZAMBRANO
LECTOR DE TESIS



Carretera Pachuca-Actopan Km. 4 s/n,
Colonia San Cayetano, Pachuca de Soto,
Hidalgo, México; C.P. 42004
Teléfono: 52 (771) 71 720 00 ext. 4201, 4205
lcsfu@uaeh.edu.mx

www.uaeh.edu.mx

A los que me dieron la vida y a quienes me han apoyado en este largo camino,
Silvia, Saayla Noemí, Luis Ángel y Amilcarin.

Agradecimientos

A mi familia, que desde la barrera, algunos saben y otros intuyen el esfuerzo, principalmente a quienes les robé tiempo y atención, mi esposa e hijos.

Agradezco a quienes me guiaron en éste camino, mis directores de tesis, Dra. Rosa Elena Durán y Dr. Michel Duquesnoy, también a mis lectores, Dr. Luis Francisco Rivero y Dr. Guillermo Lizama, por todo el apoyo, por la paciencia que tuvieron para guiarme y por compartir sus conocimientos para obtener este resultado. Así como a todos los profesores, compañeros y al equipo de la Coordinación del Doctorado en Ciencias Sociales.

Le agradezco a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo por la oportunidad para realizar mis estudios doctorales.

Finalmente, le agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por la beca recibida durante el doctorado.

ÍNDICE

Introducción.....	17
Justificación.....	22
Antecedentes.....	26
Preguntas de investigación	31
Hipótesis.....	32
Objetivos: General y específicos.....	32

CAPÍTULO I

LO MULTICULTURAL Y LO INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN

1.1.- El proceso educativo en México.....	34
1,2.- Multiculturalismo.....	35
1.3.-Acercas de la interculturalidad.....	41
1.4.-Lo intercultural desde la perspectiva decolonial.....	43
1.5.-Fines de la educación intercultural en México.....	55
1.6.-Lo intercultural en Planes y Programas de educación en México.....	66

CAPÍTULO II

CUESTIONES DE LA EDUCACIÓN

2.1.-Enfoque intercultural en educación.....	73
2.2.-El currículum en la escuela.....	74

2.3.-Práctica educativa.....	78
2.4.-Formas de enseñar.....	81
2.5.-Los docentes ante la interculturalidad.....	85
2.6.-Competencias docentes interculturales.....	88

CAPÍTULO III

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.- Proceso metodológico.....	95
3.2.-Procedimiento y delimitación.....	100

CAPÍTULO IV

LA EDUCACION EN HIDALGO

4.1.-Contexto educativo en Hidalgo.....	112
4.2.-Propuesta del enfoque intercultural en los procesos de enseñanza en educación básica en el estado de Hidalgo.....	120

CAPÍTULO V

PRÁCTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURALES EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA DE HIDALGO

Factores que limitan o fortalecen las prácticas educativas interculturales en la escuela.

Aspecto educativo:

5.1.-Concreción del currículo en Planes y Programas de estudio.....	129
---	-----

5.2.-Currículum. (Planes y programas) Su conocimiento y su ejecución.....	133
5.3.-Materiales de apoyo al trabajo docente.....	134
5.4.-Didáctica del docente.....	137
5.5.-Formas de enseñar	139
Aspecto social:	
5.6.-Expectativas del alumno sobre la escuela.....	142
5.7.-Relación familia-escuela.....	143
5.8.-Ambiente escolar.....	145
5.9.-Relación alumno-docente.....	147
5.10.-Participación de padres y tutores.....	149
5.11.-Participación de la comunidad y otras instituciones en la escuela.....	155
Aspecto cultural	
5.12.-Cultura escolar.....	156
5.13.- Reproducción cultural. Actitudes, percepciones y creencias.....	164
Aspecto político	
5.14.- Política educativa estatal.....	176
5.15.- Formación de los docentes.....	180

CAPITULO VI

LO QUE TENEMOS Y LO QUE FALTA POR HACER

6.1.- interculturalidad para todos.....	189
6.2.- Profesionalización docente en materia intercultural.....	197

6,3.- Otras alternativas de enseñanza.....	206
CONCLUSIONES.....	215
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	223
ANEXOS	
Encuesta 1.....	231
Encuesta 2.....	236
Guía entrevista.....	240
Cuestionario para docentes.....	244

Relación de cuadros y gráficas

1. Esquema 1. Decolonialidad.....	49
2. Cuadro 1.La diversidad en los discursos multi e interculturales.....	53
3. Cuadro 2.- Enfoques de la educación intercultural en México.....	67
4. Cuadro 3. Discurso intercultural en planes y programas.....	68
5. Cuadro 4. Dimensiones de la práctica educativa.....	103
6. Cuadro 5. Escuelas de los Municipios participantes	107
7. Cuadro 6. Encuestas aplicadas.....	110
8. Cuadro 5. Perfil de los docentes de educación básica Hidalgo.....	115
9. Esquema 2.- Dimensiones de la práctica educativa.....	128
10. Gráfica. 1. Conocimiento de los Planes y Programas de estudio por los docentes de Hidalgo.....	134
11. Gráfica 2. Material de apoyo en lengua materna.....	136
12. Gráfica 3. De qué manera se establecen las relaciones.....	138
13. Gráfica 4. Didáctica del docente.....	140
14. Gráfica 5. Función docente en los estilos de enseñanza.....	141
15. Gráfica 6. Expectativas del alumno sobre la escuela.....	142
16. Gráfica 7. Relaciones familia-escuela.....	144
17. Gráfica 8. Participación de los padres de familia en las clases.....	145
18. Gráfica 9. Percepción del alumno acerca del ambiente escolar.....	146
19. Gráfica 10. Relación conflictiva entre docente – alumno.....	148
20. Gráfica 11. Integrantes de la familia que apoyan a sus hijos.....	152
21. Gráfica 12. Participación del padre de familia en actividades escolares..	153
22. Gráfica 13. Instituciones que participan en las actividades educativas...	155
23. Gráfica 14. Autoridades internas y externas que intervienen en apoyo a la enseñanza.....	160
24. Gráfica 15. Valoración de la organización educativa.....	163
25. Gráfica 16. Perspectiva didáctica con la que trabaja el docente.....	165
26. Gráfica 17. Recuperación del saber local	167
27. Gráfica 18. Uso de lengua materna en el aula	171
28. Gráfica 19. La lengua materna en el proceso de aprendizaje.....	173

29. Gráfica 20. Materiales de apoyo para la inclusión de la lengua materna	175
30. Cuadro 6. Propuesta estatal para la inclusión del enfoque intercultural en educación básica de Hidalgo	177
31. Gráfica 21. Actualización docente	183
32. Gráfica 22. Participación en cursos.....	185
33. Gráfica 23. Requerimientos para fortalecer las competencias docentes...	188

Resumen

Este documento, es un estudio acerca de la educación intercultural, enfocado principalmente a las prácticas educativas y significados en el contexto de la diversidad cultural en el estado de Hidalgo.

En la búsqueda de la calidad educativa, siguen estando de manera principal, la cobertura y las asignaturas básicas que permiten visualizar logros académicos, para fines políticos y de cumplimiento. Pero esto, no es suficiente. La autoridad educativa emite lineamientos al respecto, los docentes ponen en marcha una serie de acciones para cumplir; en la práctica, quedan cuestiones sin resolver.

La educación intercultural en este estado, es un tema que ocupa un lugar no primordial. Diversos factores que implican aspectos educativos, sociales, culturales y políticos, intervienen en sentidos no siempre a favor de los actores educativos para desarrollar prácticas educativas con enfoque intercultural.

Los principales actores de la comunidad escolar: docentes, alumnos y padres de familia, se ven inmersos en una serie de acciones que pueden o no contribuir a prácticas educativas interculturales, si es que pueden considerarse como tal o sólo son acciones de la vida cotidiana que se desarrollan por prescripción, cumpliendo por parte de la escuela una tarea previamente recomendada.

Por lo tanto, en este estudio, damos cuenta de cómo contribuye la escuela desde sus procesos de enseñanza al tratamiento de lo intercultural. Para ello partimos de una serie de cuestionamientos: ¿Cuáles son las herramientas teórico-pedagógicas a disposición de los docentes para implementar prácticas educativas con enfoque intercultural? ¿Cómo se construyen espacios de encuentro, comunicación y diálogo intercultural desde una perspectiva pedagógica decolonial en los procesos educativos de educación básica en Hidalgo? ¿Qué tipo de relaciones interculturales se desarrollan entre docentes, alumnos, padres de familia y la comunidad en el ámbito educativo?

La intención de estas interrogantes, tienen la finalidad de revelar lo que impide o, al contrario, favorece la construcción de una pedagogía intercultural por parte de los docentes en el entorno escolar desde el aspecto educativo, social, cultural y político.

Así como, analizar de qué manera el docente interpreta y promueve en el entorno escolar prácticas educativas interculturales a través de la construcción de espacios de encuentro e intercambio diseñados desde una postura hegemónica para integrar o no las prácticas culturalmente diferentes.

Los resultados no son nada halagadores, independientemente de que el sistema educativo mexicano, cuenta con planes y programas de estudio que son base y fundamento para que en todas las escuelas se impartan los mismos conocimientos, el docente desde su contexto se enfrenta al dilema acerca de que es lo que debe enseñar y cómo hacerlo. Es en este rubro, los hallazgos muestran que, el conocimiento superficial de sus propias herramientas de trabajo le impide diseñar estrategias de enseñanza diversificadas que propicien prácticas interculturales. Enseñar con un enfoque preestablecido, sin que medie la obligatoriedad, trae consigo una serie de resistencias para hacerlo, motivado por sobradas justificaciones.

También los resultados reafirman que: el significado de la práctica intercultural en los procesos educativos, sigue ligado a la valoración y rescate de la cultura propia con una perspectiva multicultural hegemónica, lo que imposibilita el impulso de la enseñanza con un enfoque intercultural, limitando la construcción de otros espacios de encuentro, comunicación y diálogo intercultural en donde docentes, alumnos, padres de familia y la comunidad fomenten acciones de intercambio que contribuyan a la reflexión de su cultura y la de los demás.

Abstract

This document is a study about intercultural education, focused mainly on educational practices and meanings in the context of cultural diversity in the state of Hidalgo.

In the search for educational quality, the coverage and basic subjects that allow visualizing academic achievements, for political and compliance purposes, remain mainly. But this is not enough. The educational authority issues guidelines in this regard, teachers implement a series of actions to comply; in practice, questions remain unresolved.

Intercultural education in this State is an issue that occupies a non-primary place. Various factors that involve educational, social, cultural and political aspects intervene in ways that are not always in favor of educational actors to develop educational practices with an intercultural approach.

The main actors of the school community: teachers, students and parents, are immersed in a series of actions that may or may not contribute to intercultural educational practices, if they can be considered as such or are only actions of daily life that are developed by prescription, fulfilling a previously recommended task by the school.

Therefore, in this study, we realize how the school contributes from its teaching processes to the treatment of the intercultural. To do this, we start from a series of questions: What are the theoretical-pedagogical tools available to teachers to implement educational practices with an intercultural approach? How are spaces for meeting, communication and intercultural dialogue built from a decolonial pedagogical perspective in the educational processes of basic education in Hidalgo? What type of intercultural relationships are developed between teachers, students, parents and the community in the educational field?

The intention of these questions is intended to reveal what prevents or, on the contrary, favors the construction of an intercultural pedagogy by teachers in the school environment from the educational, social, cultural and political aspect.

As well as, analyze how the teacher interprets and promotes intercultural educational practices in the school environment through the construction of meeting and exchange spaces designed from a hegemonic position to integrate or not culturally different practices.

The results are not at all flattering, regardless of the fact that the Mexican educational system has study plans and programs that are the basis and foundation for the same knowledge to be imparted in all schools, the teacher from their context faces the dilemma about what to teach and how to do it. It is in this area, the findings show that superficial knowledge of their own work tools prevents them from designing diversified teaching strategies that promote intercultural practices. Teaching with a pre-established approach, without being compulsory, brings with it a series of resistance to do so, motivated by ample justifications.

The results also reaffirm that: the meaning of intercultural practice in educational processes is still linked to the valuation and rescue of one's own culture with a hegemonic multicultural perspective, which makes it impossible to promote teaching with an intercultural approach, limiting the construction of other spaces for meeting, communication and intercultural dialogue where teachers, students, parents and the community promote exchange actions that contribute to the reflection of their culture and that of others.

INTRODUCCIÓN

La interculturalidad en el Sistema Educativo Mexicano, mantiene una mayor presencia en algunos sectores educativos, en donde el concepto se maneja desde diversas perspectivas y con múltiples significados de acuerdo a los fines utilitarios de alguna política pública que principalmente reproduce y fomenta los intereses de la cultura hegemónica o de las autoridades educativas en turno, sirve de comodín, pero también como justificación de acciones que se enfocan principalmente al cumplimiento.

La interculturalidad como concepto, va acompañado de otros que pueden parecer similares, complicando al docente su inclusión clara en los procesos de enseñanza de educación básica. La Nueva Escuela Mexicana (NEM) propone una educación, equitativa, inclusiva, intercultural y plurilingüe, para abordarse en el aula de manera transversal. Si bien en su propuesta de implementación su claridad conceptual se reduce, en la práctica se complica a la hora de trasladarlo a procesos de enseñanza que no solo implique el reconocimiento y valoración de características más notorias de diferencia cultural.

Este documento, es un estudio acerca de la educación intercultural, enfocado principalmente a las prácticas educativas, problemáticas y significados en el contexto de la diversidad cultural en el Estado de Hidalgo.

En este sentido, partimos de reconocer, si el enfoque intercultural se hace presente en las prácticas educativas de los docentes, y ante la multiplicidad de perfiles, identificar con qué herramientas teórico-pedagógicas cuentan para implementar prácticas educativas con enfoque intercultural. De acuerdo a su diversidad contextual, saber cómo se construyen espacios de encuentro, comunicación y diálogo intercultural desde una perspectiva pedagógica decolonial en los procesos educativos y como se da esa interacción entre los principales actores que conforman la escuela.

Este estudio desde un enfoque cualitativo, se centra en identificar una serie de factores que limitan y en otros casos fortalecen las prácticas educativas interculturales en la escuela, en donde la responsabilidad no sólo recae en el

encargado principal de estas acciones que es el docente, sino también en los otros actores educativos involucrados, autoridades, padres de familia y alumnos.

La educación intercultural propuesta a nivel nacional a través de planes y programas de estudio y por lo tanto para el estado de Hidalgo también, tiene en su implementación las limitaciones de diversos factores, por lo tanto, en este Estado es un tema que ocupa un lugar no primordial. En la búsqueda de la calidad educativa, siguen estando de manera principal, la cobertura de las asignaturas básicas que permiten visualizar logros académicos, para fines políticos y de cumplimiento. Pero esto, no es suficiente.

Diversos factores que implican aspectos educativos, sociales, culturales y políticos, intervienen en sentidos no siempre a favor de los actores educativos para desarrollar prácticas educativas con enfoque intercultural.

En el aspecto educativo, existen diversos factores que inciden en los procesos de enseñanza con enfoque intercultural, y estos tienen que ver con el propio currículo educativo, su conocimiento y su traslado al aula, los materiales educativos disponibles, los estilos y la didáctica de enseñanza del docente.

En el aspecto social, intervienen de manera directa las expectativas del alumno sobre la escuela, la relación, familia-escuela, el ambiente escolar, la relación alumno-docente y la situación económica del estudiante.

En el aspecto cultural, nos propusimos identificar, cómo las prácticas educativas interculturales se fortalecen o limitan, en función de la cultura escolar, las actitudes, percepciones y creencias y la reproducción cultural.

Y para identificar otros factores que no están dentro de la escuela, pero que inciden de manera directa, indagamos cómo la política educativa estatal, la orientación política de la escuela y la formación de docentes influye en las prácticas educativas interculturales en el aula.

En cada uno de los escenarios que conforman el contexto educativo, los principales actores de la comunidad escolar: docentes, alumnos y padres de familia, se ven inmersos en una serie de acciones que pueden o no contribuir a prácticas educativas interculturales, si es que pueden considerarse como tal o sólo son

acciones de la vida cotidiana que se desarrollan por prescripción, cumpliendo por parte de la escuela una tarea previamente recomendada. Ante esta indefinición de acciones identificadas como prácticas educativas interculturales en la escuela que se fomentan a partir de los contenidos de enseñanza, se hizo necesario identificarlas retomando la propuesta de Walsh (2005), quien propone que de acuerdo al uso y sentido que se le da, pueden ser a nivel relacional, funcional o crítico.

Identificar esos factores que limitan o fortalecen las prácticas educativas con enfoque intercultural, requirió de adentrarse en primer lugar, al conocimiento de una serie de conceptos como multicultural o intercultural que usualmente se manejan de manera indistinta en planes y programas de estudio de educación básica, así como de otros documentos de apoyo, sin que necesariamente exista una articulación de lo que se propone o pide con lo que el docente puede hacer.

El acopio de información que permitiera identificar esos factores, requirió de la implementación de varios cuestionarios y entrevistas. En este sentido el trabajo de campo se vio limitado, puesto que otras técnicas de recuperación de información como la observación participante o el encuentro con los interlocutores no fue posible debido al cese total de casi todas las actividades, principalmente las escolares, producto de la declaratoria de pandemia mundial ocasionada por la enfermedad de coronavirus decretada en marzo del año 2020. A más de un año de esta situación, las condiciones de contagio, muerte y caída de nivel de vida de los habitantes de la mayoría de los países sobre todo en vías de desarrollo siguen siendo complicadas. Esta situación obligó a modificar metodológicamente el proceso de estudio, de los cuatro instrumentos propuestos, dos de los cuestionarios a docentes tuvieron que hacerse de manera virtual, así como las entrevistas que tuvieron que hacerse vía telefónica.

Considero que estas limitantes no disminuyen la calidad de la información recopilada, aunque pudiera presentarse un sesgo al no estar en el terreno de los hechos y no incluir a informantes con limitaciones tecnológicas.

En un primer momento pudieron aplicarse dos instrumentos de obtención de datos, de manera presencial, unas semanas antes de la pandemia, uno a docentes y otro a los alumnos.

La información obtenida nos muestra un panorama poco halagador en cuanto al tratamiento de lo intercultural en los procesos de enseñanza de educación básica del estado de Hidalgo. Las condiciones contextuales, el perfil de los docentes y los enfoques de enseñanza, son diversos y complicados.

A partir de la búsqueda de información para este trabajo, ésta tesis contribuye a visibilizar lo expresado por los principales interlocutores, docentes, alumnos y padres de familia, contando con elementos que permiten direccionar y enfocar procesos de intervención en el ámbito de la capacitación docente en el tratamiento de enseñanza con otros enfoques; en el diseño de materiales que coadyuven a diseñar estrategias de enseñanza con enfoque intercultural, proponer acciones de cambio en el diseño curricular, fomentar la participación de los padres de familia en los procesos educativos, generar entornos favorables de aprendizaje e identificar múltiples causas de deserción y abandono escolar, haciendo evidente que la inclusión del otro, su reconocimiento y valoración es un tema que se aborda en el mejor de los casos de manera superficial.

JUSTIFICACIÓN

Las últimas reformas educativas en México, se han enfocado a la búsqueda de mejorar los procesos de enseñar y de aprender, con la introducción de nuevas teorías y perspectivas de enseñanza, en la que también se recomienda que el tratamiento de diversos contenidos sea con un enfoque que permita estar al nivel de exigencia de derechos no reconocidos o también los impulsados por otras formas de pensar y también adecuarse a las recomendaciones de organismos, tanto nacionales como internacionales.

Uno de los temas en cuestión es la interculturalidad en la educación básica en México, aunque no es nuevo, sigue siendo un asunto que aún perdura más en el discurso que en la práctica cotidiana. Definido constitucionalmente como un país multicultural, aquí se entrelazan una serie de interacciones entre los sujetos, no siempre en situación de igualdad y respeto, en muchas de las acciones, persiste el rechazo, la discriminación a partir de la diferencia, la sumisión, la imposición y el sometimiento, esto complica el reconocimiento, la valoración y sobre todo las buenas prácticas de interacción con el otro.

Atender esta problemática, implica, no solo el reconocimiento a la diversidad, o plantear alternativas de solución desde posturas tradicionales, sino adentrarse a propuestas de intervención concretas que contribuyan a su atención.

A partir de la posrevolución, México, ha emprendido esfuerzos para cambiar la situación de rezago social de los habitantes en situación vulnerable, sin embargo, persisten grandes asimetrías en relación con la población con mejores oportunidades, las cuales se reflejan en los altos niveles de pobreza, marginación y exclusión, siendo las niñas, niños y adolescentes uno de los sectores más afectados, principalmente en el ámbito educativo.

Aunque la educación como un derecho universal, se concreta con una serie de beneficios en el Artículo 3º de la Constitución Política Mexicana, ésta sigue siendo desigual, con marcadas diferencias entre los pueblos originarios y quienes ejercen su hegemonía en todos los aspectos. Reconocerles a los pueblos indígenas su derecho a una educación de calidad, en la que se sientan incorporados con sus saberes y haceres, sigue siendo un tema aún invisibilizado en una educación que se propone con enfoque intercultural.

Aunque en los últimos años se hace énfasis en que la educación intercultural es para todos, arrastra de origen la falsa idea que lo intercultural es para la población indígena; con intención, por ignorancia, por sumisión o por desinterés, autoridades y docentes intentan dar seguimiento al tema con un sesgo hacia quienes creen que necesitan educación intercultural.

El recorrido por implementar una educación que reduzca las diferencias, fortalezca la convivencia, reconozca al otro, valore lo diferente, propicie espacios de encuentro en un marco de igualdad y respeto, ha sido largo y lleno de contradicciones; convenios y leyes protegen a unos y otros, lo cierto es que quien hace valer sus conquistas ejerce un control sobre quienes menos oportunidades tienen y han tenido.

Al igual que en otras partes de la República Mexicana, en el estado de Hidalgo la educación intercultural, sigue siendo más un tema con fuerza en el discurso, pero débil en la práctica y en su implementación. A la escuela se le ha conferido la enorme tarea de formar ciudadanos interculturales. Sin embargo, las diversas reformas educativas y los diversos enfoques para su enseñanza, no han sido suficientes. La educación intercultural se enuncia en los planes y programas educativos, pero deja huecos en su concreción.

Los principales actores que interactúan en la comunidad escolar: docentes, alumnos y padres de familia, se ven inmersos en una serie de acciones que pueden o no contribuir a prácticas educativas interculturales, si es que pueden considerarse como tal o sólo son acciones de la vida cotidiana que se desarrollan por prescripción, cumpliendo por parte de la escuela una tarea previamente recomendada.

La educación intercultural en este Estado, es un tema que ocupa un lugar no primordial. Diversos factores que implican aspectos educativos, sociales, culturales y políticos, intervienen en sentidos no siempre a favor de los actores educativos para desarrollar prácticas educativas con enfoque intercultural.

En la búsqueda de la calidad educativa, siguen estando de manera principal, la cobertura de las asignaturas básicas que permiten visualizar logros académicos, para fines políticos y de cumplimiento. Pero esto, no es suficiente. La autoridad

educativa emite lineamientos al respecto, los docentes ponen en marcha una serie de acciones para cumplir; en la práctica, quedan cuestiones sin resolver.

Por lo tanto, es necesario identificar, como contribuye la escuela desde sus procesos de enseñanza al tratamiento de lo intercultural. La cuestión es, en qué condiciones, cómo lo entienden, que se hace y como lo hacen los encargados de educar y en qué circunstancias se encuentran los que reciben educación y los escenarios que se generan para ello.

ANTECEDENTES

Este país, está integrado por diversas culturas. Constitucionalmente, es a partir de 1992 cuando se define como pluricultural, al reconocer en él su gran diversidad cultural, étnica y lingüística. En esta diversidad, convergen visiones del mundo, formas de expresar, pensar y sentir, lenguas, capacidades, talentos, ritmos de aprendizaje y conformación de grupos sociales diferenciados.

En esta complejidad, se dan una serie de relaciones que van, desde la discriminación, el rechazo, la diferencia, la sumisión, hasta la imposición y el sometimiento, entre muchos otros factores que complican el reconocimiento, la valoración y sobre todo la interacción con el otro.

La conciencia de conocer y reconocer, en el sentido de la comprensión, el respeto, la valoración y el aprecio de lo diverso, exige desde diversos ámbitos y principalmente en el educativo, redefinir alternativas que contribuyan a generar una sociedad, plural e incluyente, como primera condición hacia la interculturalidad. Para esto, es necesario pasar de una escuela y un sistema educativo que privilegia la integración y la asimilación, a uno que exija el reconocimiento del derecho a la identidad cultural y a la convivencia equitativa y respetuosa de diferencias lingüísticas y culturales, de diversas formas de construcción y transmisión de conocimiento.

En la historia de la conformación de un México moderno e incluyente, a diversos grupos, principalmente indígenas les ha correspondido en muchas ocasiones ser ocultados, olvidados, segregados, o identificados con otras denominaciones.

En las últimas décadas, su reconocimiento y valoración, han sido objeto desde el ámbito educativo de diversas propuestas que han respondido a las necesidades de un país en consolidación y de desarrollo posteriormente.

Sin embargo, la visión con la que se ha intentado subsanar las diferencias que causa la diversidad en México desde el ámbito educativo, ha tenido un largo recorrido, en donde se ha visto reflejada la visión o la intención de un México que intenta por momentos parecerse a otros países o siguiendo las corrientes globalizadoras imperantes tanto en lo económico, como en lo político, lo social o cultural.

La implementación de políticas educativas, que fomenten el reconocimiento y la valoración del otro o del diferente, ha tenido largos procesos. Inicia con la colonización de éste continente por parte de los españoles en el siglo XVI, quienes introducen nuevas formas de organización económica, política, militar, religiosa y educativa, estos nuevos elementos ponen en total desventaja a los habitantes originales del nuevo mundo, situándolos en la escala más baja de reconocimiento a su cultura.

En pleno siglo XXI, aún persisten situaciones que no han sido superadas del todo. Desde el ámbito educativo, en los últimos años, con las reformas a la educación, se crea en 2014 el Programa especial de educación intercultural, en las que se plantea enriquecer los programas de estudio con perspectiva intercultural. Y para 2019, la Nueva Escuela Mexicana, instruye a que en pueblos y comunidades indígenas la educación sea plurilingüe e intercultural, basada en el respeto, promoción y preservación de su patrimonio histórico y cultural, además de corresponder a los demás adjetivos aplicables al resto del sistema educativo.

De entrada, esta propuesta enfrenta varios retos, la atención de brindar servicios educativos con enfoque intercultural, se da en una multiplicidad de situaciones en la que: los diversos contextos, la diversidad de los perfiles de los docentes, las múltiples interpretaciones del concepto, capacitaciones insuficientes, escasez de material de apoyo y el diseño de programas o políticas públicas no siempre adecuadas, dificultan su implementación. Por lo tanto, es necesario conocer cómo se desarrollan las prácticas interculturales en poblaciones indígenas y no indígenas del estado de Hidalgo, además de los recursos que fortalezcan la educación intercultural a disposición del profesorado en sus diversos contextos. Sobre todo cuando se propone que la inclusión del enfoque intercultural sea de manera transversal, creando una falsa expectativa de que siendo transversal el docente tiene la libertad de incluirla o no, normativamente no se sujeta a una obligación por hacerlo.

Ahora, normativamente, en el campo educativo, a través de los Planes y Programas de estudio, se propone implementar procesos de enseñanza con enfoque

intercultural para todos, en la práctica se sigue con la idea generalizada de que la educación intercultural está destinada sólo a la población indígena, por lo tanto, en la mayoría de los casos las propuestas de enseñanza y diseño de materiales se siguen enfocando a ese sector.

Independientemente de los intentos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), por construir y poner en marcha un nuevo modelo educativo, que se convierte en la ruta para lograr la aspiración de una educación de calidad para toda la población del país, la interculturalidad sigue siendo un tema que no entra por completo dentro de los intereses inmediatos del docente. La urgencia del Sistema Educativo Mexicano, es apuntalar otras áreas que se consideran básicas, como: lenguaje y comunicación o pensamiento matemático, proponiendo que el tema intercultural se aborde de manera transversal.

Aunque posteriormente lo discutiremos, es necesario subrayar que en la propuesta educativa actual se establece como una sugerencia tratar los contenidos de enseñanza en educación básica con enfoque intercultural. En este caso sigue siendo la modalidad de educación indígena a quien mayoritariamente se dirigen estas directrices. Por ejemplo, una de las directrices propone: Establecer un modelo curricular que favorezca la interculturalidad en toda la educación obligatoria y garantice su pertinencia cultural y lingüística para la población indígena, cuyo propósito es: asegurar un currículo intercultural para todos los estudiantes del país que sea lingüística y culturalmente pertinente para la niñez indígena, así como las metodologías adecuadas y materiales para su implementación.

Independientemente de la poca relevancia que pudiera tener el tema intercultural en la educación, es necesario identificar hacia dónde se dirigen las prácticas interculturales en la escuela y su vinculación con la comunidad. La identificación de la problemática intercultural nos permitirá visualizar en dónde tiene mayor significado para el docente, para los alumnos y para los padres de familia. Nos permitirá identificar si las prácticas interculturales en la escuela son limitadas y superficiales de acuerdo al currículo centrado en la celebración de días festivos y

en la reproducción de su propia diversidad cultural, principalmente, artesanía, baile y comidas, etc. O si se intenta ir un poco más allá de la folclorización y añade varios contenidos étnicos al programa escolar, sin proveer una reestructuración curricular. También, es necesario identificar si las prácticas interculturales que se realizan en este Estado, contribuyen a reforzar la identidad del alumno, o solo mantener costumbres y tradiciones propias para promover una afirmación cultural colectiva, o si esas prácticas preparan al alumno para vivir en una sociedad pluricultural en donde las diferencias se consideran como riqueza.

Retomando una de las ideas principales de esta investigación que consiste en identificar y valorar las prácticas educativas interculturales, se hace necesario profundizar al respecto de qué significado tiene para este trabajo tener un acercamiento más puntual de lo que en procesos de enseñanza y aprendizaje se denomina práctica educativa.

El tratamiento y la forma en cómo se busca que la interculturalidad se haga presente en la sociedad y principalmente en el ámbito educativo con la finalidad de fomentar prácticas que contribuyan a la interacción en términos de igualdad entre todos, tiene que ver con su propia implementación, con el conocimiento de cómo hacerlo y hacia quien dirigirlo. Esto conlleva a identificar como se van construyendo prácticas interculturales en el ámbito educativo en la que intervienen docentes, alumnos y padres de familia y las relaciones que se construyen en el ámbito comunitario.

Partiendo de la idea de que fomentar o poner en práctica la interculturalidad en educación básica, le corresponde en primera instancia al docente, a él se le confiere la tarea de implementar una serie de acciones que le permita introducir en su práctica educativa los elementos necesarios para fomentar la interculturalidad.

Por lo tanto, interesa de forma específica en este trabajo, analizar las prácticas escolares, es decir, lo que sucede en la escuela, lo que el docente y los estudiantes hacen en el centro educativo y en el aula. Así, la cuestión es: ¿cuáles son las dimensiones educativas implicadas? Se comentan en primer lugar qué criterios se han tenido en cuenta para acotar las dimensiones a analizar, para posteriormente definir cada una de ellas. Partimos de la idea de que, en la educación, cuando se

hace referencia a prácticas puede tener múltiples interpretaciones según sea desde donde se implemente, hacia quién se dirige o la intención del porqué se hace. En este sentido pueden hacerse referencias a prácticas didácticas, prácticas pedagógicas o prácticas educativas.

Identificar las prácticas educativas interculturales que se manifiestan en los centros escolares con o sin intención, a través de estos elementos, nos servirá para reconocer las condiciones y prácticas que contribuyen a la desigualdad, la discriminación, el racismo, la agresión y violencia simbólica hacia el “otro”; de aceptar los rasgos compartidos y comunes y de llegar a comprender formas de comunicarse, interrelacionarse y cooperar con lo diferente o en su caso como se construyen puentes, no de integración o de separación, sino de intercambio entre los individuos.

En la diversidad contextual, las prácticas educativas de enseñanza que los docentes implementan cada día, independientemente de que parten de un mismo programa de estudios, son múltiples, diseñan si las condiciones se lo permiten, una serie de estrategias pedagógicas con enfoque intercultural, ponerlas en práctica implica otros compromisos, en general se imponen otras urgencias, en donde los contextos son determinantes.

En todo este entramado que implica el conocimiento de lo intercultural en educación del estado de Hidalgo, surgen una serie de cuestionamientos que merecen una respuesta.

A partir de las siguientes preguntas, iremos enfocando la situación que persiste dentro de la educación.

Preguntas de investigación

¿Cuáles son las herramientas teórico-pedagógicas a disposición de los docentes para implementar prácticas educativas con enfoque intercultural?

¿Cómo se construyen espacios de encuentro, comunicación y diálogo intercultural desde una perspectiva pedagógica decolonial en los procesos educativos de educación básica en Hidalgo?

¿Qué tipo de relaciones interculturales se desarrollan entre docentes, alumnos, padres de familia y la comunidad en el ámbito educativo?

Ante ello enunciaremos tres hipótesis que guiarán este proceso y que en su momento tendremos que confirmar o negar lo propuesto.

Hipótesis

1.- Las prácticas educativas actuales en el estado de Hidalgo, no se traducen en espacios de negociación y encuentro, porque en su mayoría, los procesos de enseñanza y de aprendizaje manifiestan una oposición cultural y social entre nosotros y los otros, desde una perspectiva bicultural, lo que refleja la carencia de herramientas teórico-pedagógicas de los docentes para desafiar la homogeneidad.

2.- El significado de la práctica intercultural en los procesos educativos, sigue ligado a la valoración y rescate de la cultura propia con una perspectiva multicultural hegemónica, limitando la construcción de otros espacios de encuentro, comunicación y diálogo intercultural en donde docentes, alumnos, padres de familia

y la comunidad fomenten acciones de intercambio que contribuya a la reflexión de su cultura y la de los demás, fomentada desde una enseñanza con perspectiva pedagógica decolonial en los procesos educativos.

3. La interculturalidad en la educación básica de Hidalgo, es un tema que demanda importancia en los procesos educativos, por lo que las políticas interculturales y las acciones pedagógicas se dirigen al fortalecimiento de la enseñanza con enfoque intercultural enfocada a resolución de conflictos y al fortalecimiento de la convivencia pacífica proponiendo el diálogo y la tolerancia.

Objetivos Generales

1. Revelar que implicaciones subyacen en la construcción de una pedagogía intercultural por parte de los docentes en el aspecto educativo, social, cultural y político, en el entorno escolar de nivel básico del estado de Hidalgo.
2. Analizar las tensiones, interpretaciones y promociones de los docentes en espacios de encuentro e intercambio para la construcción de prácticas educativas interculturales desde la cultura hegemónica, para integrar prácticas culturalmente transformadoras.

Objetivos específicos

- Identificar el tratamiento de un enfoque intercultural en los centros educativos, en el estado de Hidalgo.
- Analizar el desarrollo de un enfoque intercultural en varias dimensiones de la práctica escolar: didáctica del profesor, y relación docente -alumno- familia.
- Examinar las problemáticas que subyacen en las prácticas educativas interculturales en la escuela.

CAPÍTULO I

LO MULTICULTURAL Y LO INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN

1.1. El proceso educativo en México

Históricamente, es a partir de la Conquista y durante el periodo colonial, donde la educación indígena que se impartió en las primeras instituciones educativas se enfocó hacia un modelo asimilacionista, que reprodujo la discriminación, la explotación económica y la manipulación política y religiosa. Sin grandes cambios, esta situación perduró hasta el período Porfirista, en donde las ideas de desarrollo y de integración al mundo moderno se considera la diversidad lingüística del país, como obstáculo en la formación plena de la patria. En consecuencia, se propone la unificación del habla nacional, estableciendo el castellano como única lengua escolar para así garantizar la unificación social.

Con la Revolución Mexicana iniciada en 1910, emerge una nueva tendencia acerca del pensamiento que habría de regir el modelo de nación del siglo XX. Al término de ésta, nuevas corrientes de pensamiento reivindican el pasado indígena y postulan que el nuevo proyecto de nación debe considerar el conocimiento de la realidad indígena, ya que se desconoce su alma, su cultura, y los ideales que los rigen.

Posteriormente, con la llegada de Lázaro Cárdenas a la Presidencia de la República (1934-1940), surge el indigenismo como ideología nacional, nuevas formas de pensar hacen posible el reconocimiento de la diversidad étnica y lingüística, cuyos miembros se encontraban económica y culturalmente marginados del resto de la población nacional.

La política indigenista, planteó desde su inicio como meta nacional, integrar a los indígenas a la nacionalidad mexicana. La escuela fue considerada como el principal instrumento.

En los años 50 del siglo pasado, la discusión era en torno a la castellanización y la inclusión de la lengua materna para potenciar el desarrollo de los aprendizajes en la escuela. Hasta llegar a otra etapa en los años 70, en donde se propone el desarrollo de las dos lenguas y el conocimiento de la cultura indígena, dando origen un nuevo modelo de educación, denominada entonces, como bilingüe y bicultural, incorporando en sus programas de estudio a profesores bilingües.

A partir de los años 90, se propone la educación intercultural bilingüe, que se caracteriza por el reconocimiento de la diversidad, diálogo de saberes, de lenguas, de valores y de las distintas visiones del mundo, para el fortalecimiento de la identidad individual y colectiva de los pueblos indígenas.

En 1997, la educación destinada a poblaciones indígenas cambia su denominación, de educación bilingüe bicultural, a educación intercultural bilingüe. Aquí se enfatiza el conocimiento de un país multicultural y la valoración de lo diverso.

En 2001, se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, que, por primera vez, plantea la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente, para los indígenas a todos los niveles educativos.

En los últimos años, con las reformas a la educación, se crea en 2014 el Programa especial de educación intercultural, en las que se plantea enriquecer los programas de estudio con perspectiva intercultural. Y para 2019, la Nueva Escuela Mexicana, (NEM) instruye a que en pueblos y comunidades indígenas la educación sea inclusiva, plurilingüe e intercultural, basada en el respeto, promoción y preservación de su patrimonio histórico y cultural, además de corresponder a los demás adjetivos aplicables al resto del sistema educativo.

1.2.- Multiculturalismo

En México la diversidad cultural sigue siendo un referente para darse a conocer en otras partes del mundo, una diversidad principalmente diferenciada por tradiciones y costumbres, formas de organización, vestido, alimentación, cosmovisiones, pero principalmente por la lengua. Esta diversidad lo convierte en uno de los diez países en el mundo con mayor número de lenguas originarias, 68 lenguas indígenas, con sus 364 variantes. Esta situación define a México desde la constitucionalidad como un país multicultural.

A partir de esta definición, diversos estudiosos del tema, desde diversas posturas, han reflexionado acerca de lo que debe entenderse como multicultural, siendo este término generalmente usado para referirse a la existencia de múltiples culturas o en referencia a la ideología de respeto y convivencia entre diversas culturas. En otros

usos del término, suele hacerse referencia a multiculturalismo, en este caso el significado cambia, y se enfoca con mayor precisión al reconocimiento de la diferencia.

No es la intención de repetir lo que mucho se ha escrito al respecto, pero considero necesario fijar la definición del concepto que conviene a este estudio, en primer lugar, partiendo desde la perspectiva antropológica, posteriormente tomará otros sentidos, por lo tanto, iniciamos retomando otro concepto, el de cultura, con el cual diversos autores coinciden en que existe una estrecha relación. El origen etimológico de cultura está relacionada al cultivo de la tierra, (cultus) y todo lo que esto implica: la transformación de la naturaleza a partir del uso de técnicas y herramientas, la continuidad de los cuidados por parte de un grupo humano, su organización que generó determinada convivencia a partir de sus creencias, evidenciadas en rituales a sus deidades y la observación del orden de la naturaleza que les permitió identificar la temporalidad de los cambios estacionales. Este conjunto de conocimientos de supervivencia y transmitido de forma colectiva, es lo que hoy constituye la cultura de los diversos grupos de individuos. Desde esta mirada, la cultura se piensa como el conjunto total de los actos humanos en una comunidad dada, ya sean estas prácticas económicas científicas, artísticas o cualquier otra que supere la naturaleza biológica. Desde esta concepción, lo multicultural hace referencia a las diferencias entre los grupos humanos.

Al hablar de grupos humanos no solo hacemos referencia a aquellos identificados como los herederos de los pueblos originarios, sino también a todos los grupos sociales surgidos en las últimas décadas, muchos de ellos excluidos, oprimidos o marginados de los espacios públicos, quienes buscan y luchan por el reconocimiento legítimo de sus necesidades colectivas de acuerdo al grupo de pertenencia, ya sean razones religiosas, de género, políticas, étnicas, culturales, lingüísticas, etc. En algunos casos la exigencia de algunos grupos se centra en el respeto a la identidad y la diferencia cultural como medida de defensa frente a procesos de asimilación, otros apelan a necesidades básicas como educación salud, vivienda o alimentación.

En esta diversidad de manifestaciones a mediados del siglo XX, surge un fenómeno que denominamos multiculturalismo, principalmente en países como Canadá y Estados Unidos.

El multiculturalismo para esas fechas, se distinguía por referir a una serie de demandas de los grupos minoritarios: gays, afroamericanos, feministas, grupos étnicos, entre otros, y las dimensiones de este reclamo van desde lo jurídico hasta lo educativo.

Mientras que para unos la lucha por el reconocimiento y por la apertura de espacios a grupos minoritarios o indígenas se convierte en una lucha social, para otros este fenómeno se convierte en un dinámico debate teórico. En donde el centro de estos debates son las diversas concepciones y visiones de términos conceptuales que conforman lo multicultural y lo intercultural.

De acuerdo a los usos y funciones del término, tanto en el discurso político como en el académico es posible identificar diversas acepciones acerca de la multiculturalidad, que en general puede ser entendida como el fenómeno que señala la existencia y convivencia de varios grupos culturales en un mismo territorio.

Al respecto Olivé (2004) señala:

En algunos casos, el término multicultural se utiliza para describir sociedades en donde conviven grupos que provienen de diversas culturas. También apunta que asume como sinónimos multiculturalidad y pluriculturalidad. Por otra parte, del multiculturalismo afirma que: expresa un concepto que se refiere a modelos de sociedad que pueden servir como guía para establecer o modificar relaciones sociales, para diseñar y justificar políticas públicas, para tomar decisiones y para realizar acciones. A diferencia de la multiculturalidad, que tiene un sentido descriptivo, el concepto de multiculturalismo tiene un sentido normativo (Olivé, 2004, p. 21-22)

Al respecto Kymlicka (1996) señala que:

La multiculturalidad definida como término desde el punto de vista descriptivo está implicada la diversidad cultural, entendida como pluralidad, y el multiculturalismo desde el aspecto normativo se enfoca a la regulación de la

convivencia entre culturas. No obstante, el término multiculturalismo abarca formas muy diferentes de pluralismo cultural, cada una de las cuales plantea sus propios retos, uno de ellos es que las sociedades modernas tienen que hacer frente cada vez más a grupos minoritarios que exigen el reconocimiento de su identidad y la acomodación de sus diferencias culturales (Kymlicka, 1996, p. 24)

Acerca del multiculturalismo se habla desde los años 70 del siglo pasado, aparece en el contexto occidental, propiamente en Canadá, con el fin de abordar temas relacionados con inmigrantes, las minorías y los grupos étnicos y nacionales (Bello 2004, p.188)

Posteriormente, según Bello, (2004), el multiculturalismo es definido, principalmente de tres maneras distintas:

Una es descriptiva y explicativa, y se refiere al multiculturalismo como un proceso sociológico y cultural, un hecho social que existe en la mayoría de los Estados nacionales. La segunda perspectiva, es normativa y aboga por el respeto, valoración y aceptación de la diversidad cultural de los individuos y grupos en un marco de derechos y deberes diferenciados. Su propósito sería la superación de las desigualdades que se generan en la sociedad como resultado de las diferencias culturales. En este sentido, el multiculturalismo como enfoque normativo constituye un proyecto basado en la tolerancia y el respeto a la diversidad y la diferencia.

Existe también un multiculturalismo filosófico o doctrinario, este se refiere a un conjunto de enfoques y posturas éticas que entienden el multiculturalismo como una forma de comprensión y ordenamiento de la sociedad, en función de ciertos valores o principios políticos (Bello 2004.p.190)

El multiculturalismo es una característica antigua de los Estados nacionales, o más bien ha sido algo permanente de la sociedad antes de la formación de los Estados modernos.

Para Bello (2004), esta situación ha sucedido en América Latina, África y Europa. En primer lugar, se sitúan los Estados nacionales de América latina surgidos después del coloniaje europeo, en donde en su mayoría cuenta con abundante

población indígena, con diferentes lenguas y formas de organización política y social distintas. Posteriormente a este multiculturalismo basado en población indígena se le agregan grupos criollos, peninsulares, mestizos y afrodescendientes. En Europa el surgimiento de los Estados nacionales es a partir de reinos y principados, construyéndose sobre la base de diversos grupos étnicos o minorías nacionales. Esta primera diversidad disminuida por las políticas encaminadas a la igualdad, en tiempos recientes resurge con las migraciones a Europa de casi todo el mundo, pero principalmente de países africanos y asiáticos.

En el caso de los países africanos y asiáticos surgidos a partir de procesos de reconfiguración geopolítico posterior a la Segunda Guerra Mundial, se da en situaciones más complicadas a partir de la creación de fronteras y límites sobre todo en territorio africano en donde se aglutinan a diversos grupos tribales mucho de ellos irreconciliables por razones religiosas y políticas, en otros casos no respetando sus territorios históricamente delimitados (Bello 2004-Bendix, 1974).

Esto nos da una idea de que el multiculturalismo es algo que ha estado presente desde siempre a partir de la convivencia de grupos autóctonos e inmigrantes, pero la preocupación por sus consecuencias sociales es reciente y proviene de países con mayor desarrollo como Canadá, Estados Unidos y la Unión Europea, en donde el factor común en ellos es la conformación de sociedades a partir de la inmigración, a diferencia de América Latina en donde el multiculturalismo se asocia a poblaciones indígenas y afrodescendientes.

Ante esta variedad de situaciones Bello (2004) plantea la existencia de varios multiculturalismos, con distintas dinámicas y características propias según los contextos.

También desde otra perspectiva, cree que todas las sociedades son multiculturales y lo que sucede hoy en día es que éstas se encuentran en una fase de conflictos y demandas emanadas del desconocimiento y negación de la diversidad, puesto que quienes detentan el poder creen ver en dicha negación y en la asimilación, la estabilidad y reproducción futura de la sociedad. En consecuencia, la irrupción de

la diversidad y su impacto en las sociedades actuales reflejarían las transformaciones normales de la comunidad política (Bello, 2004, p. 86).

En tanto que, para Habermas (1999) el multiculturalismo refleja la fragmentación simbólica de la sociedad como producto de una crisis de legitimidad del Estado nacional, aunque el autor cree que el multiculturalismo es una dimensión o una capa más de la llamada lucha por el reconocimiento, donde caben las demandas de los grupos feministas y ecologistas, entre otros, cuestión sobre la que volveremos más adelante.

Al respecto, también señala que:

La crisis del Estado nacional plantea el desafío de encontrar un equivalente funcional para las formas de integración social que requiere la sociedad actual. Frente al “vaciamiento de la soberanía” basada en los términos del Estado nacional, se requiere encontrar y legitimar nuevas formas de soberanía. El mérito del Estado nacional radicó en la solución de dos problemas en uno: hizo posible una nueva forma de integración social con respecto a la que existía en la época anterior a la Era Moderna, sobre la base de un nuevo modo de legitimación (Habermas, 1999, p. 88).

De igual modo, Mauricio Beuchot (2005) considera el multiculturalismo como el fenómeno de la multiplicidad de culturas que se da en el mundo y como el modelo que trata de explicar este hecho, el pluralismo cultural.

Mencionamos anteriormente que la multiculturalidad es un término principalmente descriptivo. En su definición más sencilla se refiere a la multiplicidad de culturas existentes dentro de un determinado espacio sin que necesariamente tengan una relación entre ellas. Si bien es un término que intenta responder a diversas situaciones de coexistencia entre grupos humanos diferentes, su uso mayor se da en el contexto de países occidentales, como los Estados Unidos, donde las minorías nacionales coexisten con varios grupos de inmigrantes y con minorías cuya presencia está asociada a la expansión colonial e imperial estadounidense, o como en Europa, donde la inmigración se ha ampliado recientemente. En esos contextos, el multiculturalismo se entiende como un relativismo cultural; es decir, una

separación o segregación entre culturas demarcadas y cerradas sobre sí mismas, sin aspecto relacional.

1.3.- Acerca de la interculturalidad

Hablar de interculturalidad o de interculturalismo, implica reconocer que existe una variación gramatical que permite mostrar las diferencias o cercanías conceptuales del mismo, que permite aclarar sus sentidos. En este caso, de acuerdo al Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española permite que el sufijo -ismo- forme sustantivos que suelen significar, sistemas, doctrinas, escuela o movimientos. De ahí que, multiculturalismo e interculturalismo se identifiquen como movimientos sociales y de reflexión teórica, respectivamente y como proyectos políticos en ambos casos. Esto no quiere decir que el multiculturalismo o el interculturalismo sean una doctrina unificada, son dos posturas diferentes. En el texto haremos referencia a uno u otro según el caso.

Entonces, el interculturalismo refiere a un proyecto político, pero también a un campo teórico.

Por su parte, cuando se hace referencia a la interculturalidad el significado es totalmente distinto, en este caso se hace referencia a un sinnúmero de relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos, prácticas, lógicas, racionalidades y principios de vida culturalmente diferentes; una interacción que admite y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder, y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el otro pueda ser considerado sujeto con capacidad de actuar. En este caso no se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro. Tampoco se trata de resaltar las identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles. Más bien se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo, articulación y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas, lógicas y racionalidades distintas.

Desde esta perspectiva la intención es que estos procesos de intercambio no sean un simple contacto o relación entre culturas, como ha sucedido históricamente y como ocurre cotidianamente en espacios culturalmente compartidos, por el contrario, apunta a algo mucho más profundo que pretende confrontar los racismos y las desigualdades en los intercambios culturales, entre culturas mismas y como parte de las estructuras e instituciones de la sociedad.

Al respecto Walsh (2009) sugiere que:

Sin negar que existan relaciones interculturales en el ámbito personal, podemos decir que en el de la sociedad, incluyendo a todas sus instituciones, la interculturalidad aún no existe. Se trata de un proceso por alcanzar por medio de nuevas políticas, prácticas, valores y acciones sociales concretos y conscientes que se pueden construir no en abstracto sino en medio de procesos formativos colectivos, en los que se relacionen miembros de culturas diversas, así como sus maneras de ser y estar en el mundo, (Walsh, 2009. P.45)

En este proceso de construcción, de acuerdo con Walsh, la interculturalidad de manera general se refiere al contacto e intercambio entre culturas en términos equitativos; en condiciones de igualdad. Tal contacto e intercambio no deben ser pensados simplemente en términos étnicos sino a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas, orientados a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y colectivos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En el ejercicio de su acción, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, tanto en la vida cotidiana como en las instituciones sociales, un con-vivir de respeto y legitimidad entre todos los grupos de la sociedad.

Como proceso en construcción también Guerrero (1999) dice que la interculturalidad no es una descripción de una realidad dada o lograda ni un atributo casi natural de las sociedades y culturas.

Más bien, es un proceso y una actividad continuos; a su vez sostiene que:

La interculturalidad debiera ser pensada menos como sustantivo y más como verbo de acción, tarea de toda la sociedad y no solamente de sectores indígenas y afrodescendientes. En sí la interculturalidad tiene el rol reconstruir paso a paso sociedades, estructuras, sistemas y procesos (educativos, sociales, políticos, jurídicos y epistémicos), y de accionar entre todos relaciones, actitudes, valores, prácticas, saberes y conocimientos fundamentados en el respeto e igualdad, el reconocimiento de las diferencias y la convivencia democrática que, por la misma realidad social, es muchas veces conflictiva. (Guerrero, 1999. P. 15).

Hablar de interculturalidad desde el desconocimiento genera una serie de confusiones e interpretaciones a modo de quien intenta situarse o parece incorporarse a esta perspectiva, generando una serie de acciones que es posible contribuyan más a la acción multicultural y poco sentido a lo intercultural, es por ello que de acuerdo a lo que Walsh apunta, la interculturalidad no puede ser reducida a una simple mezcla, fusión o combinación híbrida de elementos, tradiciones, características o prácticas culturalmente distintas, por el contrario, es un conjunto de procesos dinámicos y de doble o múltiple dirección, repletos de creación y de tensión y siempre en construcción; procesos enraizados en las brechas culturales reales y actuales, brechas caracterizadas por asuntos de poder y por las grandes desigualdades sociales, políticas y económicas que no nos permiten relacionarnos equitativamente

1.4.- Lo intercultural desde la perspectiva decolonial

A partir de la conquista y el comienzo del colonialismo, se eliminó todo conocimiento venido de los pueblos originarios, imponiendo, nuevas formas de organización, religión, producción y relación entre los habitantes. La invención de América y de

sus habitantes supuso la construcción de alteridades desiguales, en las que la diferencia de “raza” naturalizó las formas de dominación, explotación e inferiorización sobre los “nuevos otros”. A partir de entonces (Sousa 2009) existe la idea de que existe un sólo conocimiento válido, producido como perfecto conocimiento en gran medida en el Norte global, que llamamos la ciencia moderna. P. 16). Refutar esta idea dice Sousa, implica reconocer en su base un problema epistemológico, de conocimiento, y es por ello que es necesario empezar por las Epistemologías del Sur. Para el desarrollo de esta propuesta Sousa (2009) propone tres premisas:

- 1.- Que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo.
- 2.- Que la diversidad del mundo es infinita. Existen diferentes maneras de pensar, de sentir –de sentir pensando, de pensar sintiendo–, de actuar; diferentes relaciones entre seres humanos –diferentes formas de relación entre humanos y no humanos, con la naturaleza, o lo que llamamos naturaleza; diferentes concepciones del tiempo, diferentes formas de mirar el pasado, el presente y el futuro; diferentes formas de organizar la vida colectiva y la provisión de bienes, de recursos, desde un punto de vista económico. Para las Epistemologías del Sur, esta gran diversidad queda desperdiciada porque, debido al conocimiento hegemónico que tenemos, permanece invisible.
- 3.- Que esta gran diversidad del mundo, que puede ser y debe ser activada, así como transformada teóricamente y prácticamente de muchas maneras plurales, no puede ser monopolizada por una teoría general. No existe una teoría general que pueda cubrir adecuadamente todas estas diversidades infinitas del mundo. Por eso hay que buscar formas plurales de conocimiento (Sousa, 2009, p 16-17).

Retomar lo antes dicho, no implica deshacerse de lo existente, sino repensar y descolonizar lo que somos. Hablar de decolonialidad implica tomar una postura que cuestiona el saber establecido, de este tema diversos autores como Sousa (2009), Quijano (2014), Lander (2000), Mignolo (2010), entre otros, han aportado elementos

teóricos en torno a situaciones de poder y económicas en América Latina, en donde sus principales aportes permiten comprender los procesos históricos y políticos de la colonialidad como una forma de exclusión y dominio de saberes, prácticas y subjetividades que han sido inferiorizadas, principalmente los provenientes de los indígenas o las afrodescendientes.

Al respecto Arroyo (2016) señala que:

la decolonialidad o el giro decolonial como también ha sido llamado, aparece entonces como una postura de resistencia crítica que cuestiona las prácticas instaladas en nuestras sociedades y las maneras en que nos relacionamos como latinoamericanos en las distintas esferas sociales y la construcción de esas relaciones con el denominado Norte o con Europa (Arroyo 2016, p. 48)

Si bien la propuesta que plantea la decolonialidad puede abordarse desde diferentes disciplinas, en este caso abordamos principalmente lo concerniente al aspecto educativo, dentro de este contexto, Walsh (2013) desde las pedagogías decoloniales, la sitúa como:

las estrategias, prácticas y metodologías –las pedagogías– de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestrados, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo decolonialmente a pesar del poder colonial (Walsh 2013, p. 25).

La decolonialidad debe entenderse como una postura, un horizonte y búsqueda de resistencia y transgresión, de hacer rupturas y construir de manera alternativa. Es decir que una pedagogía decolonial busca ante todo modos distintos a los que tradicionalmente hemos utilizado en las aulas y en general en los espacios educativos, interrogando desde ahí también las exclusiones sociales y políticas con las que coexistimos.

Desde esta perspectiva, han surgido interrogantes, nuevas miradas, pedagogías y metodologías, que cuestionan la colonización interna propiciando nuevas maneras de acercarse a la construcción del conocimiento, a la transmisión del mismo, a la utilización de los diversos saberes para las luchas sociales, políticas, para la transformación del mundo.

Todo esto nos lleva a reflexionar sobre la manera como producimos conocimiento, como interactuamos en los espacios educativos y la relación que tiene con los sujetos que somos, con el sitio en el que vivimos, con las reflexiones que hacemos y la manera en que nos insertamos o no en la sociedad, sobre el proceso educativo mediante su enfoque o en sus prácticas de enseñanza.

Incorporar lo intercultural en los procesos educativos, implica ir más allá del concepto superficial de uso discursivo o práctico, algo que aún parece utópico cuando de acuerdo a Walsh (2007) señala que el interculturalismo desde una perspectiva decolonial:

Es concebido como un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico, focalizada en la descolonización y en la transformación sustancial de la sociedad y el Estado. Desde este punto de vista, el multiculturalismo resultaría limitado por su apelación al mero reconocimiento e inclusión, pues con ello no sólo no afecta de manera estructural a la sociedad, sino que es utilizado para legitimar intereses hegemónicos y mantener el sistema dominante. Es así que el multiculturalismo no cuestiona la colonialidad que sigue operando en la estructura de la sociedad dominante que racializa y subalterniza seres, saberes, lógicas, prácticas y sistemas de vida diferentes. Por ello que el reconocimiento jurídico-político es limitado, (Walsh, 2007, p. 47)

También refiere que el interculturalismo de orientación decolonial implica acciones que considero aún complicadas en un país como el nuestro en donde desde el multiculturalismo normativo no permite vislumbrar con claridad cómo establecer relaciones, negociaciones e intercambios culturales, para desarrollar una interacción personas, conocimientos, prácticas, lógicas, racionalidades y principios de vida culturalmente diferentes:

una interacción que admite y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder, y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el “otro” pueda ser considerado sujeto -con identidad, diferencia y agencia- con capacidad de actuar. No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro o a la diferencia en sí, (Walsh, 2009, p.45)

Pensando en que, en algunas ocasiones sea producto de la ignorancia y los menos con intención, se dan casos de confusión entre interculturalismo con multiculturalismo como términos sinónimos, hecho que ha sido aprovechado por la sociedad dominante, el Estado y otras instancias multilaterales para darle un uso intencional y discursivo según Mignolo (2003). Cuando la palabra interculturalidad la emplea el Estado en el discurso oficial, el sentido es equivalente a multiculturalidad. El Estado quiere ser inclusivo, reformador, para mantener la ideología neoliberal y la primacía del mercado.

Pero, en todo caso, es importante reconocer las reformas que se pueden realizar a través de las políticas de Estado. En cambio, el proyecto intercultural en el discurso de los movimientos indígenas está diciendo otra cosa, está proponiendo una transformación. No está pidiendo el reconocimiento y la inclusión en un Estado que reproduce la ideología neoliberal y el colonialismo interno, sino que está reclamando la necesidad de que el Estado reconozca la diferencia colonial (ética, política y epistémica). Está pidiendo que se reconozca la participación de los indígenas en el Estado, la intervención en paridad y reconociendo la diferencia actual de poder; esto es la diferencia colonial todavía existente de los indígenas en la transformación del Estado y, por cierto, de educación, la economía, la ley, (Mignolo, 2003), p. 9).

Por su parte Walsh (2007) continúa diciendo que esta confusión ha minado la pretensión transformativa del interculturalismo en escenarios marcados por la continuidad del poder colonial, cuyo epicentro descansa, sobre todo, en la colonialidad del poder, del saber y del ser. En este sentido, la concepción del interculturalismo ya no se definirá en términos de diferencias culturales sino de diferencias coloniales (Walsh, 2007, p. 57)

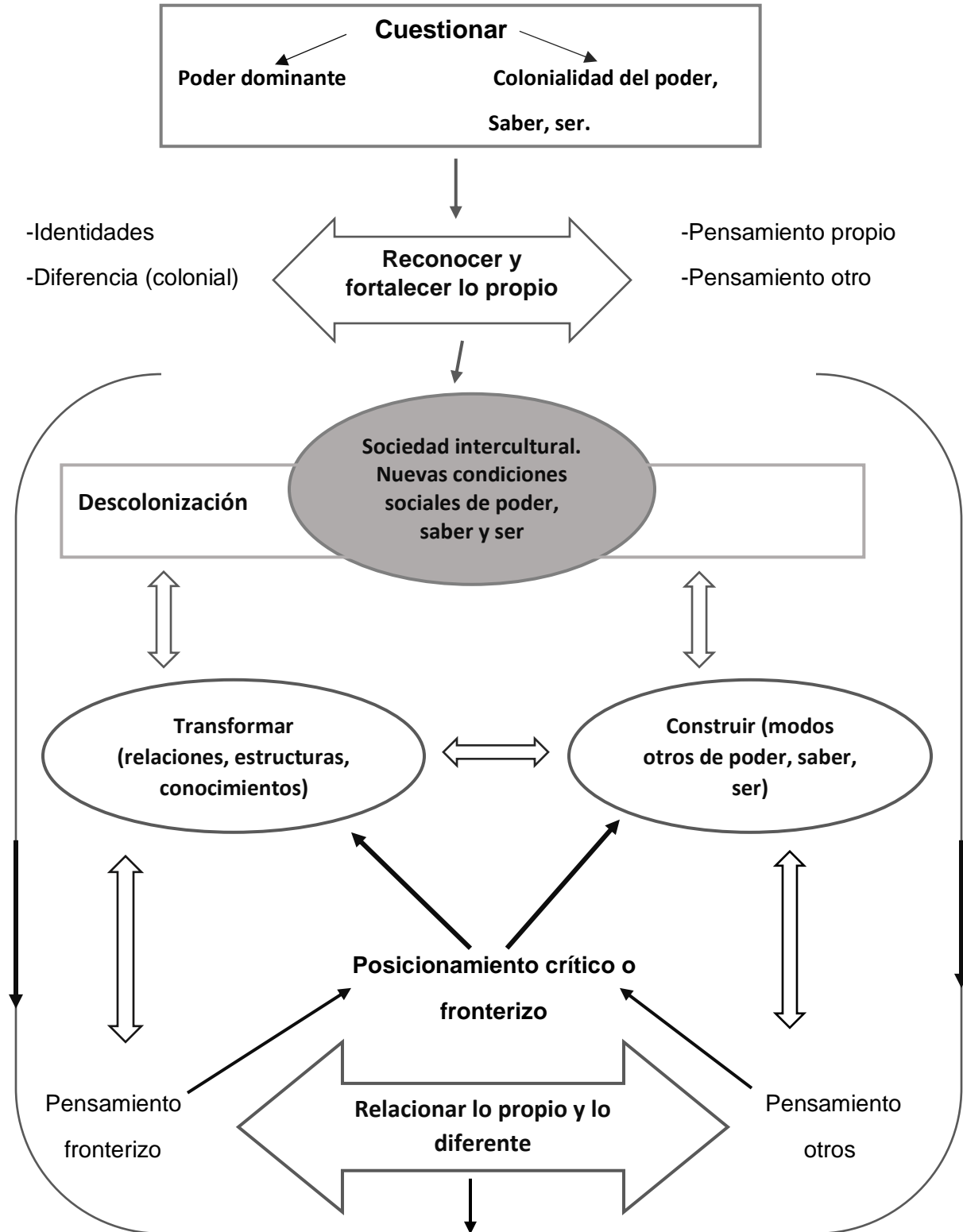
En consecuencia, asumir la categoría colonialidad como un fenómeno continuado tras el colonialismo, exige, por tanto, hacer una distinción entre colonialidad y colonialismo. Al respecto Maldonado (2007) menciona que:

El colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que, en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista y la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. (Maldonado 2007, p.127- 131)

Retomando la idea de que la interculturalidad desde lo decolonial debe cuestionar las estructuras dominantes, en busca de su transformación y en consecuencia la construcción de estructuras, instituciones, relaciones, modos y condiciones de pensar diferentes, desde esta perspectiva la interculturalidad no es algo dado o existente, sino un proceso en constante movimiento de construcción.

El siguiente esquema nos remite a ese proceso de cuestionar el poder dominante, sus procesos coloniales del saber y del ser.

Esquema 1. Decolonialidad



Esquema: decolonialidad, retomado de Walsh. *Perspectivas y convergencias.* (2005)

Por su parte, Palermo (2015) considera que el cimientamiento de la interculturalidad es la descolonización activa de las prácticas educativas. Si las prácticas pedagógicas no se decolonizan no hay verdadera interculturalidad. Decolonizar la educación significa, entre otros argumentos, reconocer que los indígenas, campesinos, afros o sordos, estudian no solo para aprender y transformarse sino también a enseñar. La decolonialidad de la educación se logra en la misma medida en que se reconoce la validez e importancia de los saberes “otros” no oficializados por la matriz colonial.

De acuerdo con Palermo me parece que tiene razón y es algo que sucede con frecuencia al suponer que los componentes del currículo son inamovibles e inmodificables. Aun cuando sabiendo que algunos contenidos curriculares, estrategias pedagógicas y estilos de enseñanza muchas veces son ajenos a y están alejados de muchos estudiantes que provienen de otros contextos socioculturales, viven otros mundos, representan otras historias, tienen subjetividades diferentes, que han sido configuradas en itinerarios no reconocidos, negados o invisibilizados por el discurso del Estado (Palermo 2015, citado por Ortiz, (2018). p 6).

Al respecto, parece que las reflexiones ante esta situación son similares en diversos países, la solución a esto no está en el diseño de currículos o estrategias acorde a las supuestas necesidades de cada grupo, lo pertinente es desengancharnos del eurocentrismo pedagógico, curricular y didáctico que está impregnado en el sistema educativo; por ello es necesario descolonizar la educación, pensar como lo dice Walsh (2012) en una pedagogía “otra” -no otra pedagogía- para ello es necesario retar, desafiar, afrontar, hacerle frente abiertamente y resistir las diversas colonialidades que limitan nuestra existencia cotidiana: la colonialidad del saber, del poder, del ser y del vivir.

Retomando algunas consideraciones que proponen Walsh (2017) y Ortiz (2018), en respuesta a qué, o cómo son las pedagogías decoloniales, citamos algunas que sirven de guía para tomar rumbo en este proceso:

- Pedagogías que promueven prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.
- Pedagogías que desafían el monólogo de la razón moderno / occidental / colonial y el mito racista de la modernidad / colonialidad.
- Pedagogías que visibilizan la geopolítica del saber, la teleología identitaria-existencial de la diferencia colonial y la topología del ser, procesos negados u ocultados por el multiculturalismo.
- Pedagogías que configuran el análisis crítico, el cuestionamiento, la acción social transformadora, la insurgencia y la intervención en los campos del poder, saber, ser y vivir; y, por último, animan y asumen una actitud insurgente, es decir decolonial.
- Pedagogías que transgreden, desplazan e inciden en la negación cosmogónica-espiritual, epistémica y ontológica, que ha sido -y es- estrategia, fin y resultado del poder de la colonialidad.
- Pedagogías que provocan aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes.
- Pedagogías que aclaran y enredan caminos, no plantan dogmas o doctrinas, sino que siembran semillas para que puedan germinar de ellas conocimientos “otros” igualmente válidos a los saberes establecidos.
- Pedagogías que configuran diversas formas de accionar, escuchar, estar, hacer, mirar, pensar, sentir, ser, teorizar, en clave decolonial, no solo de manera individual sino en / desde / por / para el colectivo, Walsh (2017) y Ortiz (2018)

En algunos casos, considero que se han dado pasos importantes para descolonizar algunos aspectos, en otros casos los adversos contextos los limitan o los invisibilizan, por lo tanto, es necesario impulsar desde diversos escenarios, al respecto Walsh (2014) considera que las pedagogías decoloniales deben configurarse en las instituciones educativas, universidades, barrios, comunidades, hogares, en la calle, movimientos y organizaciones, entre otros.

Retomando el concepto multicultural, cabe mencionar que tiene su origen en la heterogeneidad de los movimientos contestatarios surgidos después de 1968, que buscaban el reconocimiento institucional político y social en los Estados Unidos, Canadá, Australia y Reino Unido. Estos movimientos de chicanos, afroamericanos, feministas, indígenas, lésbico-gays, tercermundistas, entre otros, fueron denominados con el término multiculturalismo.

El prefijo multi, en lo cultural, significa la existencia de muchas culturas, y supone que son variadas y de diferentes tipos, sin que necesariamente sean antagónicas e irreconciliables. Ello implica que la multiculturalidad hace referencia a una realidad, a la existencia de distintas culturas, lo que puede ser comprendido de manera sencilla para el caso de Latinoamérica, con la multiplicidad de pueblos indígenas, mestizos, afrodescendientes y otros grupos étnicos.

Por su parte, el término Interculturalidad hace referencia al contacto e intercambio entre culturas que comparten un espacio territorial determinado. La diversidad cultural que define las sociedades actuales, plantea el reto de incluir a sus miembros sin que éstos pierdan sus particularidades, y más bien intercambien ideas, concepciones del mundo, conocimientos y aportaciones sociales.

El contacto intercultural: Debe ser pensado en términos de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores tradiciones, lógicas y racionalidades distintas, orientados a generar, construir y proporcionar un respeto mutuo, un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y los colectivos, por encima de sus diferencias culturales y sociales.

La interculturalidad busca romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, tanto en la vida cotidiana como en las instituciones sociales, un con-vivir de respeto y legitimidad entre todos los grupos de la sociedad, (Walsh, 2009: 41).

En el lenguaje cotidiano y académico referirse a estos dos conceptos implica diferenciarlos en la acción de su significado a mayor profundidad, con referencia a lo que es en el plano fáctico y lo que se pretende que sea en el plano normativo. Por un lado, lo que existe en la realidad y en el otro lo que se pretende. De ahí que, en el plano normativo, la interculturalidad es algo que está en constante construcción, es ahí donde se pretende que más allá de las cuestiones normativas que orientan y regulan, sea la escuela a través de la educación la que influya para que sea posible en la práctica lo que por ahora se considera lo que debería ser.

Cuadro 1. La diversidad en los discursos multi e interculturales

<p>Plano fáctico. o de los hechos = lo que es</p>	<p>Multiculturalidad. Diversidad cultural, lingüística, religiosa</p>	<p>Interculturalidad. Relaciones interétnicas, interlingüísticas, interreligiosas</p>
<p>Plano normativo o de las propuestas sociopolíticas y éticas = lo que debería ser</p>	<p>Multiculturalismo. Reconocimiento de la diferencia 1. Principio de igualdad 2. Principio de diferencia</p>	<p>Interculturalismo. Convivencia en la diversidad 1. Principio de igualdad 2. Principio de diferencia 3. Principio de interacción positiva</p>

La diversidad en los discursos multi e interculturales
Fuente: Giménez Romero, 2003.

El multiculturalismo se ha convertido en el punto de partida para los debates en relación a cómo gestionar la diversidad en el ámbito educativo (Dietz -Mendoza, 2008), mientras que este discurso sigue predominando en otras ciencias como la sociología.

El discurso intercultural se desarrolla en mayor medida dentro del ámbito de la pedagogía esto debido a que dentro del contexto educativo surge la necesidad de

encontrar una solución a problemas relacionados con la diversidad dentro de la escuela y la llamada “Educación Intercultural” pareciera ser la solución que ofrece propuestas más democráticas y encaminadas a la formación de individuos más justos y solidarios. Sin embargo, estas propuestas predominan por encima de las investigaciones empíricas y de casos concretos para conocer el impacto real que tiene lo intercultural dentro de las instituciones educativas, cayendo en la creencia que dotar a los docentes y alumnos de competencias interculturales, bastaría para solucionar dichos problemas, (Dietz, 2012). De ahí que la intención de este estudio sea más allá de identificar las competencias interculturales del docente, sea en primer lugar como implementa prácticas educativas interculturales dentro de sus procesos de enseñanza.

Por lo tanto el presente trabajo tiene la intención de analizar estas prácticas, desde la propuesta que hace Catherine Walsh (2009), quien propone tres perspectivas distintas acerca del uso y sentido de la interculturalidad:

La primera, tiene un sentido relacional, la que hace referencia a la forma más básica y general, se limita al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad.

Una segunda perspectiva, a la que denomina funcional, se enfoca al reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva, se busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia. La tercera que propone Walsh, es la de interculturalidad crítica. Con esta perspectiva, no se parte del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural establecido hegemónico. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como un proceso y proyecto que se construye desde la gente y como demanda de la subalternidad en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba (Walsh, 2009, p.3).

Esta última propuesta, implica reconocer, que la interculturalidad en su implementación y práctica tiene diversas interpretaciones. En este sentido, existen avances en otros países desde modelos educativos diferentes o con un enfoque no eurocéntrico, algo que por ahora en México aún es incipiente. Para el docente

deshacerse de la norma establecida, implica un enfrentamiento contra sí mismo, contra la formación recibida, contra, contra la estructura que lo mantiene. Sin embargo, existe la posibilidad de enfrentarse a la normatividad asignada, independientemente de la libertad de cátedra acotada, impuesta por los planes de estudio, existen reductos para repensar el orden establecido, impulsar en los estudiantes nuevas formas de pensamiento, nuevas formas de hacer las cosas, reconocer los conocimientos propios, impulsar una pedagogía que propicie reflexiones y transformaciones, que los espacios educativos no sean solo escenarios de transmisión de conocimientos. Esto implica en un ejercicio descolonizador, repensar como se enseña, desde que perspectiva o enfoque y saber cómo aprenden los estudiantes.

1.5.- Fines de la educación en intercultural México

A lo largo de la historia de la educación en México y a partir de los esfuerzos porque este derecho llegara a todos los lugares del país, se han diseñado planes y programas de estudio con diversos fines, según la política pública implementada, por lo que el enfoque para educar a una gran diversidad que conforma el territorio mexicano ha sido diverso de acuerdo a los fines de la educación. Esta situación no ha sido privativa solo de México sino de prácticamente todo el mundo.

En cada periodo histórico, se ha buscado a través de la educación impulsar un sentido que permita los mexicanos sentirse orgullosos de su pasado y seguros de un país prometedor. Estas aspiraciones se concretan en lo establecido en el Artículo 3º de la Constitución Mexicana, que establece que el sistema educativo deberá desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, fomentar el amor a la patria y el respeto a los derechos humanos, así como la solidaridad y la justicia. En este cúmulo de esperanzas, se anuncian otros anhelos que forman parte de los fines de la educación, que entre sus propósitos para este siglo XXI, pretende formar ciudadanos, libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, además de fomentar la participación activa en la vida política, económica y social.

Lograr esto, implica la selección de contenidos y la forma en que habrán de enseñarse. Al no contar con un modelo de enseñanza propio, se importan metodologías, perspectivas y enfoques, que se implementan por decreto, con las consabidas repercusiones de apropiación y continuidad por parte de los docentes. En cada enfoque hay una intención que responde a intereses, nacionales e internacionales que definen el rumbo educativo del país. En cada enfoque de enseñanza implementado, se pierde la esencia de los que menos pueden hacer valer su derecho a conservar lo que los define y los identifica como parte de un país multicultural.

Históricamente los diversos enfoques de enseñanza han cumplido con su cometido, en favor de unos y detrimento de otros. Principalmente asimiladora en un primer momento, bilingüe bicultural después y con enfoque intercultural en tiempos recientes. Dentro de los procesos educativos, la implementación de diversos enfoques en los procesos de enseñanza, se han enfocado principalmente a los pueblos indígenas, aunque normativamente se establece para todos.

La nación mexicana es producto de un conglomerado de culturas, tanto de herencia prehispánica como colonial, en donde la mayor visibilidad de sus diferencias se concentra en su diversidad cultural y lingüística. Esta situación obligó a los gobernantes en turno a implementar una serie de acciones con la idea de homogenizar el país desde su nacimiento como nación hasta el siglo XIX, cuando los ideales del liberalismo intentaron eliminar las múltiples diferencias que durante varios siglos estableció el orden colonial. A partir de ese momento se inicia una lenta desaparición de la clasificación poblacional, en la que socialmente los calificativos de distinción eran: indios, esclavos de origen africano, distintas clases de españoles y sus múltiples mezclas, con derechos diferentes para cada grupo identificado. En aquel tiempo, el Estado estableció el denominador común de ciudadano, con los mismos derechos y las mismas obligaciones para todos y con ello pretendió que desaparecieran la discriminación y el racismo, las prerrogativas basadas en el origen étnico y de nacimiento. En consecuencia y por decreto los cambios no se hicieron visibles.

Esto obligó a diversos grupos, ahora a enfocar sus múltiples manifestaciones al reconocimiento a la igualdad y al acceso de oportunidades. No fue sino hasta el fin del siglo XX que las demandas de los pueblos indígenas alrededor del mundo y así como en México, a repensar la posibilidad de reconocimiento de naciones multiculturales o plurinacionales.

Las luchas emprendidas tienen su efecto en las reformas constitucionales de los últimos tres lustros, en donde se observa la necesidad de construir una sociedad con una visión pluralista, democrática e incluyente. De manera que, en el artículo 1º de la Constitución mexicana, se establece la prohibición de toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, por condición social, condición de salud, religión, opinión, preferencias sexuales, estado civil, o cualquier otra que atente contra la dignidad humana.

Por otro lado, la Ley General de Educación establece que uno de los objetivos de la educación que imparte el estado es promover la igualdad ante la ley de toda la población, la no violencia, el conocimiento y respeto de los derechos humanos.

En este marco de leyes, urge al sistema educativo, centrar sus esfuerzos en una educación intercultural que de cauce a la formación de nuevas generaciones con una conciencia crítica y valorativa distinta, que puedan desafiar el saber dominante y avancen en la construcción de nuevos criterios de razón y verdad, que sirvan de base a una sociedad más democrática, justa y equitativa. Esto sólo puede lograrse mediante la incorporación de la interculturalidad como principio pedagógico que actúe en todo el sistema educativo.

En la propuesta actual del currículum intercultural, como política educativa que se incorporan en los planes y programas de estudio, hace falta resaltar los conocimientos, los valores, las costumbres, las creencias, los hábitos y las formas de aprender, de transmitir conocimiento y de evaluar los aprendizajes de los diversos grupos de la sociedad, más allá de la folclorización o como parte de un pasado glorioso. Para esto, es necesario promover prácticas pedagógicas que generen y mantengan espacios abiertos para la realización de los planes de vida, la preservación de la dignidad y la autonomía de los distintos grupos culturales que componen la sociedad. Esto permitiría conducir a una formación de los estudiantes

no sólo al conocimiento y reconocimiento, sino al respeto de la diversidad y la igualdad de oportunidades que todo mundo debe tener.

La aplicación del currículum y las prácticas docentes no deben favorecer un saber único y homogéneo, sin considerar las diferencias socioeconómicas, culturales, étnicas y personales, en cuanto a capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje en el proceso educativo. Sin embargo, las condiciones para aprovechar las oportunidades educativas son profundamente desiguales, el centralismo curricular y las prácticas homogeneizadoras contribuyen a esta inequidad.

De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013), la población indígena de 15 años o más, presenta un mayor rezago para alcanzar la escolaridad obligatoria en comparación con el resto de la población. Entre hablantes de lengua indígena de estas edades, 26.8% es analfabeta y, en promedio, su escolaridad es de 5º de primaria. En contraste, entre la población de esa misma edad que sólo habla español, 5.3% es analfabeta y su escolaridad promedio es de secundaria completa (INEE, 2013). Además, entre las entidades federativas existen importantes diferencias. En el caso de Hidalgo, el 35% de la población de 15 años y más, presentan algún tipo de rezago educativo, ya sea porque no saben leer ni escribir (8.2%), o no concluyó la educación primaria (9.7%) o la secundaria (17.6%).

La desigualdad en la escolaridad de los hablantes de lengua indígena con respecto al resto de la población, se amplía de manera notable al comparar la proporción de jóvenes y adultos que concluyen la educación media superior o superior. En 2010, sólo una quinta parte de los hablantes de lengua indígena de 20 a 24 años contó con educación media superior completa (20%), mientras que la proporción correspondiente a quienes sólo hablan español fue mayor al doble (46.5%). Asimismo, una pequeña proporción de adultos hablantes de lengua indígena (4 de cada 100), entre 55 y 64 años, concluyó estudios superiores, mientras que esta proporción se cuadruplica (18 de cada 100) para los que sólo hablan español (INEE, 2013).

De acuerdo a lo planteado por el Programa Especial de Educación Intercultural (2014, p. 26), las principales razones para el bajo logro académico son de tres tipos: en primer lugar, el sistema educativo nacional ha sido pensado y creado desde la ideología del mestizaje, que establece como referente cultural del sistema una sociedad y una cultura homogéneas. Establece la asimilación como ideal y la cultura de corte occidental como finalidad, supeditando a los indígenas y otros grupos diversos. Este principio es tan fuerte que el sistema admite una desigualdad original: quienes están representados como sujetos pedagógicos son los mestizos como una masa uniforme, los otros son los demás: indígenas, mujeres, homosexuales y afrodescendientes, entre otros colectivos. Esta lógica reproduce la necesidad de “sacar a los indígenas de su atraso” como máxima del sistema. Como consecuencia, la brecha del logro académico que enfrentan las poblaciones cultural y lingüísticamente diversas se fundamenta en la insuficiente pertinencia de la oferta educativa en términos culturales y lingüísticos.

En segundo lugar, el sistema educativo tiende a reproducir las condiciones de desigualdad de la sociedad.

Los centros urbanos de mayor tamaño tienen mejores condiciones de acceso, infraestructura y personal docente. Las zonas rurales tienen, en general, peores condiciones y 60% de la población indígena, a pesar de la creciente migración, reside aún en localidades de menos de 2500 habitantes, y en las ciudades suele ocupar espacios marginales y empobrecidos.

Por último, no deben minimizarse la incompreensión, la discriminación y el racismo de la sociedad para con los grupos cultural y lingüísticamente diversos. De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, 2010, del CONAPRED, 19.5% de las minorías étnicas en México considera que su principal problema es la discriminación; 39.1% consideran que no tienen las mismas oportunidades para conseguir trabajo, y 33% que no las tienen para conseguir apoyos gubernamentales. En países pluriculturales como México, la educación intercultural debería constituirse como un espacio de innovación, fomentando prácticas de respeto y equidad en las relaciones entre culturas. Este es un proceso en camino. Para ello es necesario fortalecer las prácticas educativas interculturales para pasar de una

escuela y un sistema educativo que privilegiaron la integración y la asimilación a unos que reivindiquen el reconocimiento del derecho a la identidad cultural y a la convivencia equitativa y respetuosa entre diferentes, en donde se promueven dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización y convivencia, basados en el fortalecimiento de los sentimientos de pertenencia a una comunidad y en procedimientos participativos en las instituciones educativas.

Por lo tanto debe impulsarse que la educación intercultural no parezca una medida compensatoria para comunidades excluidas, sino una alternativa educativa destinada a dotar de mayor calidad a los sistemas educativos en general.

Ante esta problemática la SEP intenta desde la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), creada con el triple propósito de coadyuvar al logro de la calidad educativa destinada a la población indígena, promover la educación intercultural y bilingüe en todos los niveles educativos y desarrollar una educación intercultural para todos los mexicanos. Sin embargo en esta triple intención, el mensaje puntual recae en la población indígena, aunque se aclara que la educación intercultural es para todos, el sesgo más usado para cumplir parte de estos propósitos recae en la parte lingüística. Esto hace necesario, que la educación en México apunte al fortalecimiento de la perspectiva intercultural, en donde diversos contenidos se enfoquen al fortalecimiento de la pertinencia étnica, cultural y lingüística de la educación, poniendo especial énfasis en atender la educación que se imparte a la población indígena y la educación intercultural para el resto de los habitantes del país.

Respecto a la primera, el INEE (2019), señala que los estudiantes de primarias indígenas tienen el mayor rezago en el aprendizaje. Así lo demuestran los diversos exámenes internacionales aplicados y que indican que en los últimos 15 años los niveles de logro se sitúan en un nivel por debajo del básico en español, lo cual les dificultaría continuar su aprendizaje en grados posteriores; en Matemáticas el déficit fue mayor, pues dos terceras partes de los alumnos obtuvieron el mismo nivel.

En general, la educación básica no logra en los alumnos indígenas aprendizajes significativos ni en los contenidos nacionales, ni en los de su lengua y cultura.

Esta deficiencia tiene un origen curricular, a pesar de la gran cantidad de contenidos, y que en diversos momentos se ha discutido su pertinencia o no, se muestra una menor relevancia a la hora de proponer contenidos que hagan énfasis en el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística.

La propuesta educativa de 2011 reconoció como principio la diversidad, sin embargo, del universo de contenidos de los 12 grados, (preescolar, primaria y secundaria), sólo cerca de 90, se centran en la diversidad cultural o lingüística. No existe ninguno que aluda a la diversidad étnica en el sentido de las relaciones sociales diferenciadas entre las culturas que cohabitamos el país, por lo que la reproducción del racismo es inevitable. Ello incide, desde la dimensión ética, en los fenómenos de acoso escolar, porque la discriminación y la violencia están relacionadas con identificar a “lo indio”, “lo naco”, “los morenos” como lo malo y despreciable. El referente cultural homogéneo de la escuela básica mexicana basado en el mestizaje como sustento de la mexicanidad no se examina críticamente.

Con todas estas carencias, aunado al modelo y a las perspectivas de enseñanza en el sistema educativo, se tienen rezagos importantes en su capacidad de generar y aplicar el conocimiento debido a un sistema educativo rígido, que no promueve la innovación y la apertura a la diversidad lingüística y cultural. Es necesario fortalecer la capacidad analítica de niños y jóvenes propiciando innovaciones en educación intercultural, para formar ciudadanos con actitud abierta y no discriminadora.

La educación formal no reconoce los saberes y conocimientos de los pueblos originarios. La educación informal, fundamentalmente impulsada por los medios de comunicación, utiliza estereotipos que promueven la discriminación. Introducir el enfoque intercultural en la educación no formal e informal es un poderoso agente de cambio en la reconstrucción del tejido social de los mexicanos. Una herramienta básica es la recuperación de saberes comunitarios y su reconocimiento.

Deben fomentarse también actividades de carácter educativo organizadas por grupos sociales e instituciones gubernamentales o privadas, fuera del sistema educativo formal, que significan grandes oportunidades para que la población se

informe, adquiera competencias para la vida y experimente propuestas educativas en ámbitos lúdicos y culturales.

El patrimonio cultural de México, incluye una amplia variedad de juegos y deportes autóctonos y tradicionales que permiten responder a las enfermedades crónico-degenerativas vinculadas con el sedentarismo, además de favorecer la convivencia, cooperación y disciplina. Estos no han sido incorporados adecuadamente en el sistema educativo y tampoco se les ha dado la importancia y difusión necesarias para que la población los integre a su práctica cotidiana.

En la educación informal, la televisión de entretenimiento ha construido una imagen tergiversada y estereotipada de los indígenas y de las poblaciones afrodescendientes, que mediáticamente representan a unos como sujetos sumisos y flojos, y a otros como pícaros, violentos y poco confiables. Para combatir esta visión deben aplicarse lineamientos, como los que publicó la CGEIB para comunicar con respeto todas las expresiones culturales que conviven en nuestro país.

Los esfuerzos para la implementación de la educación intercultural en México, han sido diferentes de acuerdo a las intenciones políticas de los gobiernos en turno, las acciones más importantes de los últimos años son:

En 1992 se reforma la Constitución para incluir en su artículo 4o, la definición del país como multicultural y plurilingüe. Se trata de un reconocimiento trascendental en un país que durante años procuró lograr la unidad nacional mediante la homogeneidad cultural.

En 1997, la educación primaria destinada a poblaciones indígenas cambia su denominación, de educación bilingüe bicultural, a educación intercultural bilingüe.

En el Programa Nacional de Educación (2001-2006), se señala que se impulsará el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, en las escuelas de educación básica. Uno de los objetivos del subprograma de educación básica plantea: Desarrollar en todos los niños y jóvenes mexicanos el conocimiento de nuestra realidad multicultural, impulsar el reconocimiento y fomentar la valoración de que lo diverso sustenta nuestra riqueza como nación.

En 2001, se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, que por primera vez plantea la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas a todos los niveles educativos. Entre sus atribuciones están el promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe en materia de: a) desarrollo de modelos curriculares que atiendan la diversidad; b) la formación del personal docente, técnico y directivo; c) el desarrollo y difusión de las lenguas indígenas; d) la producción regular de materiales en lenguas indígenas y e) la realización de investigaciones educativas.

A partir de entonces lo intercultural cobra mayor relevancia, en la práctica se ha avanzado muy poco.

Hemos mencionado que, aunque la educación intercultural es para todos, el énfasis sigue siendo para la población indígena, de ahí que, el Programa de Educación Intercultural se enfoca a la atención de la enseñanza de los grupos indígenas.

Busca atender la necesidad de que los alumnos alcancen los objetivos de la educación básica nacional, logren un bilingüismo oral y escrito efectivo y conozcan y valoren su propia cultura. Cuenta con libros de texto gratuitos y cuadernos de trabajo en lenguas indígenas.

La institución encargada de la educación intercultural bilingüe es la Dirección General de Educación Indígena, que forma parte de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, y le corresponden como atribuciones, entre otras:

Proponer normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje de la educación indígena, cuidando que tenga una orientación intercultural bilingüe que asegure la formación integral de los alumnos pertenecientes a los diferentes grupos étnicos, así como también que protejan y promuevan el desarrollo de sus lenguas, costumbres, recursos y formas específicas de organización, y difundir los aprobados”.

Algunos de los principales Lineamientos Generales para la Educación Intercultural, establecen diversas ideas que orientan la educación que se ofrezca a niñas y niños, en estos se dice que:

- Estará centrada en los fines y propósitos de educativos expresados en el marco filosófico nacional.
- Fortalecerá su desarrollo integral y armónico como individuo y miembro de la sociedad.
- Considerará la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas y se adaptará a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, poblamiento, organización social y formas de producción y trabajo.
- Será intercultural bilingüe.
- Se entenderá por educación intercultural aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos, (DCGIB, 2001).

Con todo lo anterior hemos visto que aún falta mucho camino por recorrer para que la interculturalidad dentro del aula sea una realidad. La interculturalidad es una aspiración, no una realidad, preferimos hablar de educación para la interculturalidad en lugar de educación intercultural, (Schmelkes, 2013, p. 6). La educación debe contribuir y puede hacerlo de manera privilegiada a la construcción de una nación intercultural.

La interculturalidad, como concepto, no admite asimetrías. Asimetrías hay muchas: económicas, políticas y sociales. Todas ellas deben ser combatidas, independientemente de que otras instancias hagan lo propio, al sector educativo le corresponde combatir de modo directo las asimetrías propiamente educativas, que también existen. Principalmente y para este contexto son dos son las asimetrías educativas que es necesario combatir. La asimetría escolar se combate ofreciendo una educación de calidad a los indígenas en todos los niveles educativos, desde el preescolar hasta la universidad. Calidad significa ofrecer una educación cultural y lingüísticamente pertinente

La segunda asimetría educativa es la valorativa, que nos ayuda a explicar por qué hay un grupo cultural mayoritario que se considera superior, culturalmente, a los demás. Mediante el mecanismo del racismo introyectado, nos explica también por

qué los grupos minoritarios, en ocasiones, y sobre todo en situaciones de relación con los mestizos, se consideran a ellos mismos como inferiores. No permite que las relaciones entre grupos culturales distintos se den desde planos de igualdad. Esta asimetría debe combatirse con los grupos indígenas persiguiendo y obteniendo, como fruto de la educación básica, el orgullo de la propia identidad, pero es evidente que el origen de esta asimetría, de la discriminación y el racismo que ella implica, se encuentra en la población mestiza.

Por eso, la educación intercultural tiene que ser para toda la población. Si no es para todos, no es intercultural. En México, se ha cometido el error de llamar a la modalidad educativa bilingüe destinada a poblaciones indígenas “intercultural bilingüe”. Arrastramos la identificación, en la representación colectiva, de la educación intercultural con aquella destinada a los pueblos indígenas. Es necesario ir transformando esta percepción equivocada. La asimetría valorativa con población mestiza debe combatirse enfrentando el racismo. Esto no puede hacerse de manera directa, de manera general el mexicano no nos reconocemos como racista, sin embargo, en la práctica es algo naturalizado. Por ello es necesario que a través de la educación todos los mexicanos reconozcan la riqueza cultural de su país diverso, a través del currículo de todos niveles educativos y, de manera muy especial, del de educación básica.

La educación intercultural en este escenario significa trabajar educativamente para lograr tres niveles de desarrollo cognitivo-afectivo mediante dos saltos epistemológicos fundamentales, (Schmelkes, 2013, p. 9).

Lo primero que debe pretenderse es que los alumnos de los grupos culturales mayoritarios conozcan los aportes culturales de los grupos minoritarios y viceversa sobre todo de aquellos con quienes comparten territorio.

El segundo nivel consiste en reconocer como valiosos esos aportes culturales y, por lo tanto, respetarlos. Para ello, es necesario que conozcan también los aportes culturales de su propia cultura para que puedan contrastarlos y compararlos. El salto epistemológico entre conocer y reconocer, lo que conduce a valorar, consiste en identificar como propio del ser humano el construir la cultura que caracterizará su

ser, estar e interactuar con el mundo y con los demás a partir de su entorno y sus necesidades.

El tercer nivel trata de llegar a comprender que en la diversidad estriba su riqueza, la suya como individuo y la de su grupo como cultura. Supone aprender en una escuela en la que los alumnos sienten que pueden expresarse, y que no por ello sufrirán maltrato físico o psicológico ni burlas de sus compañeros. Mejor aún si en esa escuela hay oportunidades de convivir con diferentes (en sexo, edad, capacidades, integridad física) y de servir a los que, en aspectos específicos, tienen debilidades identificadas. En este escenario debe combatirse el racismo.

La educación intercultural en condiciones de multiculturalidad debe pretender convertir la diferencia en una ventaja pedagógica. Como ya mencionábamos, otras diferencias han probado su gran utilidad educativa cuando se aprovechan explícitamente con fines educativos (diferencias de edad, de capacidades y de integración educativa de niños y niñas con necesidades educativas especiales). De hecho, estos escenarios multiculturales pueden convertirse en situaciones privilegiadas para la educación en general, y no sólo para la construcción de interculturalidad.

Como ya mencionamos, es necesario reconocer que aún tenemos un gran camino que recorrer en el diseño de metodologías que permitan aprovechar estas diferencias.

1.6.- Lo intercultural en planes y programas educativos de México

Recurrentemente en México se modifican planes y programas educativos, cada gobierno en turno pretende dar un sello que lo identifique, nuevos enfoques y nuevas perspectivas de enseñanza pretenden superar al anterior que se considera obsoleto o que pierde actualidad ante el avance de nuevas propuestas teóricas para implementar procesos educativos o ante el avance tecnológico.

Desde los primeros pasos que se dieron para incluir lo intercultural en la escuela en 1963 hasta la actualidad, los cambios han sido lentos y prácticamente imperceptibles, aunque en el discurso se mantiene como algo innovador.

Cuadro 2.- Enfoques de la educación intercultural en México

Enfoques de la Educación Intercultural en México				
Periodo	1963-1989	1989-2009	2001-2011	2014-2018
Enfoque	Educación Indígena Bilingüe Bicultural (EIBB)	Educación Intercultural y Bilingüe (EIB)	Educación Intercultural para Todos (EIT)	Educación Intercultural para Todos
Institución	Instituto Nacional Indigenista (INI)	Dirección General de Educación Indígena (DGEI)	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)

Fuente: Elaboración propia. 2020

En la postrevolución, durante la segunda mitad del siglo XX, entre 1963 y 1964, el INI puso en marcha el Programa de Educación Indígena Bilingüe Bicultural, el cual marcó la institucionalización del enfoque EIBB. La política educativa que se impulsó fue la de “mexicanizar a los indios a través de la lengua nacional [...] la cual buscaba la asimilación de los indígenas por lo que sus culturas eran catalogadas como atrasadas (Martínez 2011)

Por su parte, con la creación de la DGEI en 1975, la SEP desarrolló una serie de métodos y contenidos educativos destinados a la población indígena, lo que incluyó la emisión del Programa de Educación Intercultural y Bilingüe. Este programa aseguró la puesta en marcha del enfoque de EIB y su propósito principal fue el de revitalizar las lenguas indígenas y sus espacios sociales de circulación (Bello, 2009).

Finalmente, el enfoque de la EIT fue el resultado de la combinatoria entre historia nacional y recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por su significado en inglés) para generar políticas educativas. Entre ellas destacó la de promover y fortalecer “la educación intercultural y bilingüe en sociedades multiétnicas, plurilingües y multiculturales” (Unesco, 2000, p. 30).

Para atender tal recomendación, primero se creó la CGEIB. Su principal atribución fue la de “promover y evaluar la política intercultural bilingüe en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2001, p. 58). En segundo lugar, los gobiernos mexicanos de los tres últimos sexenios (2000-2006, 2006-2012 y 2012-2018) generaron una serie de políticas educativas que promovieron renovaciones curriculares en educación básica⁴, cuyo acento fue la educación intercultural (SEP, 2001, 2007, 2013). Para lograr lo anterior la CGEIB, la DGEI y la SEP trabajaron de manera colaborativa.

Cuadro 3. Discurso intercultural en planes y programas de educación en México

Tipos de significantes				
Plan de estudios	Asociados con la educación	Con sufijos Idad/ismo	Adjetivantes	Articulador común
Preescolar 2004	Educación Bilingüe intercultural	Diálogo intercultural	-	-
Secundaria 2006	Educación intercultural para todos	Interculturalidad	Conciencia Intercultural	Diversidad social, étnica, cultural y lingüística
Primaria 2009	Atención Educativa intercultural y bilingüe	Interculturalidad	Realidad Intercultural	
Plan de educación	Educación intercultural y bilingüe	Interculturalidad	Nación Multicultural	

básica 2011			Relaciones Interculturales	
Modelo Educativo 2017	Educación con enfoque Intercultural	Interculturalidad Multiculturalidad	Grupos Multiculturales	

Es recurrente que en cada uno de los diferentes planes de educación básica, el articulador común se enfoque a la diversidad social, étnica, cultural y lingüística; que trasladado a la práctica escolar se reduce al reconocimiento de la diferencia étnica, al fortalecimiento y rescate cultural y al fomento de la lengua indígena según corresponda.

Por otra parte, a pesar de que desde finales del siglo XX se propone la educación intercultural bilingüe y que en consecuencia se impulse un cambio de las políticas educativas que tome en cuenta la diversidad étnica y lingüística y que se ajuste a la realidad de cada cultura, en la práctica, la atención educativa a grupos culturalmente diversos se ha movido poco del modelo indigenista inicial, que sólo se ha modernizado para cumplir con los requerimientos de las nuevas políticas de corte neoliberal.

Al respecto Bensasson (2013, p. 58), dice que ahora ya no existe el discurso homogeneizador de corte nacionalista, pero se trata de inculcar un modelo de vida distinto al que tienen indígenas y campesinos, fomentando otros hábitos, pautas de consumo y modelos de convivencia.

En este sentido, los docentes enfrentan esta problemática a la hora de diseñar propuestas que pudieran fortalecer la cultura y la identidad de los estudiantes, y aunque la propuesta educativa actual en México propone la intervención de los involucrados en la tarea de educar, aún la planeación educativa y los programas de formación docente siguen determinados y controlados por el Estado nacional de una manera centralizada, y el resultado de esta hegemonía es una educación burocratizada, donde no se percibe un interés real por un diálogo ni el respeto por las formas de pensar y de ser de los indígenas del país. Por último, una propuesta única, un solo modelo para todas las regiones con presencia indígena y no indígena

tan heterogéneas y diversas, situación que no puede ofrecer una solución adecuada para las necesidades de su educación.

La puesta en práctica de una educación con enfoque intercultural, enfrenta situaciones que bien describe Bensasson (2013, p.55), quién afirma que la educación intercultural bilingüe persigue fines ajenos a los saberes y necesidades de los indígenas y se basa en contenidos descontextualizados e irrelevantes. La imposición del currículo único de educación básica, sin considerar la realidad multicultural del país, es la continuación de una política oculta asimilacionista, pues no es posible abarcar al conjunto de la población indígena en una sola categoría social homogénea, como quiere darse a entender con conceptos tales como biculturalismo, cultura indígena, y derivar de ellos técnicas pedagógicas y programas educativos.

Para este trabajo en su conjunto nos remitiremos a prácticas escolares con enfoque intercultural. Independientemente de las prácticas cotidianas que se desarrollan en el ámbito educativo.

Para ello resignificaremos la práctica educativa, como un proceso de solución de problemas, en que el docente es un agente que utiliza su conocimiento tácito para resolver el problema de cómo lograr las metas educativas que el programa de su materia y la institución plantean.

Por lo tanto, en el entendido de que nos situamos en las prácticas educativas interculturales que se suscitan en el contexto escolar, retomamos algunos elementos que proponen algunos autores para observar y en su caso medir a través de la observación como se promueve la interculturalidad.

Las prácticas educativas interculturales podrían no ser visibles si no se cuenta con un mínimo de referentes acerca de lo que se pretende observar, o en caso contrario asumir una práctica intercultural sin realmente abonar a su fomento. En (Aguado, 1999), propone una serie de elementos a observar: actitudes, percepciones, creencias y acciones del personal escolar, currículum (formal) y plan de estudios, estilos de enseñanza, aprendizaje y culturales, lenguaje, materiales educativos, evaluación de los aprendizajes, cultura escolar y currículum oculto, orientación política de la escuela, participación de la comunidad.

Por su parte Christine Bennett (1990) en Jaurena (2008) propone: currículum, actitudes y formación del profesorado, estrategias de enseñanza, motivación y comunicación, materiales y recursos

Con algunas similitudes Sleeter y Grant (2011) proponen: currículum, enseñanza, aspectos diversos de la clase: decoración, organización, servicios de apoyo, aspectos varios del centro educativo: infraestructuras, participación de alumnado y familias.

Uno de los retos en el diseño del nuevo modelo educativo (2018), es promover mejores resultados para todos los estudiantes y, al mismo tiempo, cerrar las brechas educativas que históricamente han prevalecido entre distintos sectores escolares. Bajo esta mirada, el INEE (2018) presenta un conjunto de Directrices, para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas, que busca coadyuvar con el Estado mexicano, ante la dificultad para hacer válido el derecho a la educación que tienen sus pueblos indígenas. Las directrices que se presentan en este documento, buscan impulsar una política de educación indígena basada en el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas y el derecho de sus niñas, niños y adolescentes (NNA) a una educación de calidad que sea equitativa y pertinente.

El Plan de Estudios (2011) para educación básica, establece la educación intercultural bilingüe sólo para escuelas de modalidad indígena, tanto en el nivel preescolar como en primaria y secundaria.

Por otra parte, en la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016, está ausente el planteamiento de una educación intercultural bilingüe. En ésta únicamente se alude a la educación indígena y los servicios de educación indígena, pero no existe un tratamiento directo, como debería, que explique que del currículo nacional debe desprenderse un modelo específico de educación intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas. Tampoco se hace explícito su marco pedagógico y el planteamiento para su concreción en los grados y niveles de la educación obligatoria.

CAPÍTULO II

CUESTIONES DE LA EDUCACIÓN

2.1.- Enfoque intercultural en educación

El ser humano, independientemente de su posición social, económica, su etnia, su religión, su lugar de origen, su filiación política, etc. tiene la necesidad de asociarse con otros dando origen a lo que actualmente conocemos como sociedad, es decir, aquella que se considera como el lugar donde surgen y se desarrollan los conflictos económicos, sociales, ideológicos, religiosos.

Al respecto, Bobbio (2003) también dice que:

Es el espacio donde se desarrollan las realidades en las que caben todas las posibles relaciones interindividuales que están fuera o dentro de las instituciones. Es donde podemos concebir al ser humano independiente, unido a otros sólo por el vínculo del interés personal y de las necesidades naturales de sobrevivencia. (Bobbio, 2003)

Así encontramos hoy la sociedad civil, donde los sujetos sociales satisfacen sus necesidades vitales, donde se relacionan entre sí, uno a uno, o a través de instituciones y de organizaciones, donde cada día, a cada instante se inventan relaciones, artefactos, sentimientos, emociones, aspiraciones, problemas, soluciones y un sinnúmero de cosas con las que el individuo configura su mundo y le da sentido.

Una sociedad que hace que la vida se viva de manera acelerada, dedicando poco tiempo para detenerse a reflexionar sobre el cúmulo de acontecimientos que configuran a cada ser y la forma en que, a la vez, cada ser, determina el cúmulo de acontecimientos que conforman el mundo. Una sociedad que nos hace vivir el día a día apenas con escasos conocimientos de los fenómenos en los que estamos implicados e involucrados, negándonos en la mayoría de las veces la oportunidad de interpretar, conocer, de valorar y comprender al otro.

Conocer, valorar e interactuar con el otro, es en la actualidad una tarea pendiente, una tarea que, en el logro de sus objetivos, ha transitado a lo largo de su historia por una serie de intenciones con resultados imprevistos, no siempre en beneficio de todos, no siempre incluyente en un país tan diverso como el nuestro.

Esta diversidad, ha sido el motivo para que México como país, se reconozca como un territorio multicultural, desde esta perspectiva ofrece al mundo su riqueza cultural, para ser vista como un escaparate lleno de folclor y misticismo, en donde lo exótico sirve como imán para atraer al otro.

La necesidad de generar una sociedad, en donde la diferencia no sea motivo de desigualdad, de discriminación, de segregación o de imposición, ha obligado a buscar alternativas que permitan minimizar las diferencias. En la búsqueda de alternativas no es algo que quiera involucrarse toda la sociedad, es algo que se ha delegado principalmente al sector educativo. Y desde la educación se proponen acciones tendientes en un primer momento a reconocer y rescatar aquello que como país creemos vale la pena conservar.

Desde la educación con una perspectiva multiculturalista, se reconoce la existencia de diversas culturas, estudiadas y valoradas en determinados espacios. Se han dado y en la actualidad se dan pasos para ir un poco más allá, por lo tanto, en la educación se proponen procesos de enseñanza y de aprendizaje desde un enfoque intercultural, en donde en las prácticas educativas se planteen acciones tendientes a la inclusión, a la igualdad y la equidad.

Visto así, parece ser un gran avance, sin embargo, en el currículum propuesto en los últimos planes y programas de estudio no hay una concreción que defina con claridad el tratamiento de este enfoque. A esto hay que agregarle la falta de materiales y capacitación a los docentes.

2.2.- El currículum en la escuela

Es pertinente, que antes de entrar al análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje con enfoque intercultural en educación básica de México y específicamente en el estado de Hidalgo, es necesario recuperar algunos elementos que permitan situar con mayor certeza la importancia del currículum más allá del concepto.

Aunque mucho se ha escrito acerca de este tema, diversos autores han dedicado obras completas a dilucidar que es el currículum, en educación básica persisten varias lagunas que complican su interpretación, su comprensión y por lo tanto su concreción en el aula.

En este sentido, partimos de que comprender, es la capacidad que desarrolla un sujeto para trascender de la apariencia a la esencia, a la estructura lógica de la cosa misma; para percibir y entender los sentidos y significados que configuran el mundo fenoménico. Comprender, es la posibilidad que el sujeto tiene de romper la percepción de que los productos humanos tienen existencia autónoma, es la generación de ámbitos de consciencia que permite destruir la asignación reductiva del hombre a nivel de la práctica utilitaria, para pasar a la creación de realidades concretas y una visión de mundo que aún no está determinado, donde el sujeto social interviene no como mero instrumento, sino como configurador activo, responsable y propositivo; como sujeto, no como mero objeto.

Desde esta noción de la comprensión, es pertinente recuperar someramente lo que algunos autores dicen acerca del currículum y de cómo los docentes lo llevan al aula en su quehacer como enseñantes y los efectos que tiene en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Al respecto Eggleston (1980), menciona que no hay ninguna teoría “correcta” que pueda explicar la naturaleza dinámica del currículum ni del propio conocimiento, no obstante, hay diversas perspectivas al respecto. Pensamos en el currículum desde sus orígenes, como una voz latina que se deriva del verbo *curro* y que quiere decir carrera, o en el *currículum vitae* o *currículum vivendi* utilizado en el latín clásico haciendo referencia a una carrera de vida (Casarini, 2005).

Pero como las ideas no son universales y no están más allá de las determinantes históricas, en la actualidad desde el ámbito educativo parece más productivo y viable pensar en el currículum como una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender, que, a su vez, regulan la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad.

El currículum, coincidiendo con Gimeno Sacristán (2012) se convierte en un proyecto de selección de cultura que se expresa a través de la selección de contenidos que, al ponerse en práctica en escuelas y aulas, permiten regular las prácticas educativas.

En esta clasificación, el currículum, funciona como garante del orden. En primera instancia ordena la participación de los saberes disciplinares que habrán de conformar las asignaturas que se imparten en la escuela. Saberes que se expresan en contenidos de ciencias, de español, de matemáticas, etc. Al tiempo que, en función de la especificidad de los contenidos seleccionados de cada asignatura del plan de estudios, también regula los principios, las intencionalidades, los objetivos, los métodos, los enfoques, los perfiles, etc. con los que se habrá de hacer la selección y la proyección de los contenidos hacia las prácticas educativas.

Permite regular lo que, desde distintas corrientes ideológicas y hasta legales, se entiende por currículo. Aquí, se asume como el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente (Salinas, 2003)

Pero la capacidad reguladora del currículum no se limita al plan y programas de estudio, se infiltra en la institución donde define los grupos delimitándolos en cantidad, en los espacios que han de ocupar y hasta las personalidades que se ajustan a determinados parámetros que los identifican, logrando con ello, establecer categorías que permiten identificar a los alumnos y facilitan su clasificación. Este tipo de agrupación, dio como resultado el establecimiento de grados que, a su vez hizo que se organizaran los contenidos en secuencia, según la complejidad de su naturaleza.

La formulación de los grados, menciona Sacristán (2012), hizo que se correspondieran con la edad de los alumnos, así que el currículum también controla la edad de los alumnos a su paso por la escuela:

El currículum determina qué contenidos se abordan y, al establecer niveles y tipos de requerimientos para los sucesivos grados, ordena el tiempo escolar, proporcionando los elementos de lo que será lo que entenderemos por programación escolar y en qué consiste el progreso de los sujetos en la escolaridad. Al asociar contenidos, grados y edad de los estudiantes, el currículum es también un regulador de las personas. (Gimeno, 2012 p. 27)

En este sentido, es posible afirmar que quienes ordenan el currículum, pueden regular lo que se enseña y lo que se aprende, en un ejercicio de crear una cultura deseable para los sujetos que cursan algún grado de escolarización. Esa cultura está impregnada de los tiempos de enseñar y aprender, poseen una determinada distribución, una definición clara de los contenidos incluidos en el currículum, dentro de la cultura que se formula en él y, cuáles serán los contenidos que quedan fuera, los que pertenecen a las culturas locales o culturas extrañas. Esta regulación, se hace posible a partir del currículum que permite la delimitación de los territorios o especialidades del saber y el establecimiento de los estándares respecto de los cuales se juzgará lo que se considera el éxito y el fracaso, lo normal y lo anormal, las satisfacciones e insatisfacciones que provoca la vida en la institución escolar y, quiénes cumplen y quiénes no lo hacen.

El currículum, se comporta como un instrumento capaz de estructurar la escolaridad, la vida de los centros educativos y las prácticas pedagógicas. Muestra su poder regulatorio en la determinación de usos y hábitos, en el funcionamiento de la organización escolar, en la distribución del tiempo, en la especialización del profesorado, en el ordenamiento de los aprendizajes, etc.

Como proyecto de selección de cultura, regulador de las prácticas educativas en la escuela, el currículum es un campo de batalla que refleja otras luchas: corporativas, políticas, económicas, religiosas, culturales, etc.

Como se señaló anteriormente la educación intercultural bilingüe, se ha hecho presente en la política educativa de los diferentes niveles educativos; sin embargo, en contraste dentro de la práctica docente no se observa el desarrollo de ésta. En

este sentido se requiere de un currículo que atienda con pertinencia a la diversidad que existe y se manifiesta dentro del aula.

Por ello, es importante la transversalización curricular de la educación intercultural, ya que se requiere de un proceso educativo, donde estén presentes los conocimientos, aptitudes y capacidades en la formación de alumnos para convivir en una sociedad diversa

De acuerdo a Millán (2006) dicho currículo debe tener su base en cuatro ejes fundamentales como son la flexibilidad y autonomía curricular, contextualización de los aprendizajes y el rol relevante de la comunidad educativa:

a) Flexibilidad curricular: se refiere a que el currículo intercultural bilingüe debe ser sensible ante las necesidades, intereses y motivaciones de los alumnos, encontrándose en permanente construcción con las identidades y culturas locales, las demandas educativas de los padres de familia, a la par con los propósitos educativos nacionales. Esto ofrecerá un ambiente pedagógico diverso y ello permite ampliar los horizontes culturales de los alumnos.

b) Autonomía curricular: ésta, propone el respeto y la consideración hacia las pluralidades culturales y sociales de las respectivas regiones o localidades.

c) La contextualización de los aprendizajes: implica la contextualización del aprendizaje en la lengua y la cultura de los alumnos, en sus intereses y motivaciones, en su mundo natural y social. En este sentido al contextualizar los objetivos y contenidos curriculares a la realidad de los alumnos se les otorga mayor pertinencia y significación a los aprendizajes.

d) Rol relevante de la comunidad educativa: éste, pretende la incorporación de otros actores al proceso educativo (padres de familia y comunidad), promoviendo así una cultura de comunidad educativa (Millán, 2006, p, 89).

2.3.- Práctica educativa

El currículum, al ser presentado, interpretado y resignificado por los agentes educativos, se concreta en prácticas educativas. Estas acciones parten de lo que

Gómez (2008) define como práctica: cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente. Conceptualizada así, este término connota hacer algo, pero no simplemente hacer algo en sí mismo y por sí mismo; es hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que se hace.

Por lo tanto, lo que el docente ejecuta en su aula se convierte en una serie de acciones que determinan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Para los docentes, el ejercicio educativo, no solo es la transferencia de conocimientos, pues en ella va implícita una actividad dinámica, en la que la reflexión acerca de los acontecimientos que ocurren en la interacción entre maestro y alumnos permite transformarla constantemente. No se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula.

Las prácticas educativas, son una serie de acciones que tiene su origen en la planeación que el docente realiza para desarrollar una serie de contenidos, en donde desarrolla una serie de actividades para concretar los propósitos de los aprendizajes esperados. Éstas, están normadas y definidas por el plan de estudios y los programas de cada asignatura, quienes determinan el perfil de egreso. Esto no quiere decir que el maestro se sujete rigurosamente. En este sentido Gimeno Sacristán (2012) dice, que plan y programas de estudio son plataforma mínima de despegue, dejando en libertad al docente para que diversifique, amplíe o incluya de acuerdo al contexto aprendizajes derivado de las circunstancias en las que se desarrolla la acción proceso educativo del alumno.

La práctica educativa, como un proceso que está en constante movimiento, es una forma de vida donde existe interacción entre los sujetos y un continuo aprendizaje recíproco por parte de éstos en un momento histórico social y que conlleva una serie de acciones intencionadas que se ven reflejadas más allá del aula y la institución, van orientados hacia un cambio, a una transformación o a dar una continuidad o un seguimiento a los patrones establecidos en ese momento histórico.

Este proceso, generalmente recae en el docente que tiene el poder de ayudar a sus estudiantes, a tener una toma de conciencia de las situaciones en que viven o a limitarlo e impedirles el ser verdaderamente ellos, el docente tiene el poder para continuar con los patrones preestablecidos o ser un detonante en donde los alumnos, padres de familia y la comunidad expongan su sentir, tengan la libertad de elegir sin tener represalias por no estar de acuerdo con la mayoría o ir contra corriente, aunque es más fácil quedarse con lo ya establecido, pero también eso habla de un conformismo profesional que impide tener un crecimiento en todos los aspectos y elementos que forman la práctica educativa. Un docente intercultural rompe con la norma establecida.

Para que una práctica, sea educativa y transformadora, debe existir en ella la acción, la cual está en constante análisis y reflexión, a partir de una continua interacción entre el pensamiento y la acción, ésta, incluye un compromiso con el bienestar humano y la búsqueda de la verdad y el respeto por los demás, con esto formar personas que son capaces de actuar por sí mismos.

Desde esta perspectiva, se demanda a los docentes estar en constante postura crítica sobre ella en permanente reflexión para transformarla. Ello exige un alto grado de responsabilidad, a no desviarse del objetivo final, que es la formación de seres humanos, de alguna manera esto define a un docente que se precie de ser intercultural.

Y en esta tarea de formar seres humanos conscientes de que el mundo es diverso, de que es necesario apropiarse de elementos que ayuden a entenderse así mismo para luego entender al otro, de que no es suficiente con conocer o valorar lo diverso, sino como interactuar con lo que parece diferente, surge la necesidad de poner en práctica acciones no explícitas en el currículo.

En este sentido aprovechando la flexibilidad del currículo, es posible repensar las posibilidades y asumir una postura distinta que conlleve una mejor convivencia, producto de una mejor interacción, fortaleciendo procesos que conlleven a lo intercultural, poniendo especial atención y asumiendo que la educación intercultural no puede ser un simple añadido al programa curricular, debe abarcar el entorno

pedagógico como un todo, al igual que otras dimensiones de los procesos educativos, tales como la vida escolar y la adopción de decisiones, la formación y capacitación de los docentes, los programas de estudio, las lenguas de instrucción, los métodos de enseñanza y las interacciones entre los educandos, así como los materiales pedagógicos. En cuanto a los contenidos, un planteamiento intercultural implica, necesariamente, la revaloración de las diferentes expresiones culturales para que la escuela no se convierta en un lugar excluyente, sino que, por el contrario, integre en sus actividades lo que se podría llamar la cultura local.

La cultura escolar, es un elemento importante para poder comprender las necesidades de los miembros de una escuela, así también resulta útil para el profesorado en el diseño de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, porque pueden identificar con mayor facilidad las insuficiencias de los alumnos: cultura escolar es el conjunto de conocimientos, estados anímicos, acciones y nivel de desarrollo alcanzado por una comunidad educativa que se proyecta en las rutinas, costumbres, normas, estilo educativo, creencias, actitudes, valores, símbolos, relaciones, discurso y metas (Martínez, 2004 en Canales y Hernández, 2007, p. 1). El trabajo de los docentes incluye conocer el entorno sociocultural de sus alumnos, comprenderlo y utilizarlo como una guía en sus estrategias de aprendizaje, por ello el concepto cultura adquiere un papel fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje de cualquier contexto. Sin embargo, en las prácticas específicas de una educación intercultural existe una vaguedad conceptual sobre este concepto, lo que genera un verdadero mosaico de acciones y posibilidades, en muchos casos, contradictorias con sus mismos principios de la educación intercultural (Jiménez, 2009, p. 1).

2.4.-Formas de enseñar

Para poder entender el concepto de enseñanza, es necesario identificar las diversas intenciones y perspectivas más significativas que han dominado, en la teoría y en la práctica el campo de la enseñanza, identificando los problemas principales que recorren este ámbito de conocimiento y de acción.

En primer lugar, la enseñanza como transmisión cultural. Este enfoque ha sido a través de los años el que ha producido el conocimiento eficaz, que puede acumularse por medio de la transmisión oral, de generación en generación, este conocimiento se transmite, y se puede conservar y acumular a lo largo de la historia.

Podemos decir que esta perspectiva ha representado y sigue gobernando en la mayoría de las prácticas de enseñanza. Constituye el enfoque denominado tradicional que se centra más en los contenidos disciplinares que en las habilidades o en los intereses de los alumnos.

El problema principal de este enfoque, se plantea en la función de la escuela y de la práctica del docente, el conocimiento se aloja en las disciplinas y del conocimiento incipiente que desarrolla el alumno para interpretar y afrontar los nuevos retos que presentan en su vida cotidiana. El estudiante carece de comprensión significativa (Ausubel 1976), no puede incorporarlos, solo de manera arbitraria, memorística, superficial y fragmentada.

Otra perspectiva es: La enseñanza como entrenamiento de habilidades. Surge a partir de la necesidad de adecuarse a los cambios acelerados del nuevo mundo postindustrial, donde exige sujetos con nuevas capacidades y con nuevos conocimientos para la producción, se vuelve la mirada hacia el desarrollo de habilidades y capacidades formales desde la más simple lectura, escritura y cálculo, hasta las más complejas y de orden superior: solución de problemas, planificación, reflexión y evaluación.

En esta diversidad de necesidades educativas, surge también: La enseñanza como fomento del desarrollo natural. Aquí la enseñanza en la escuela y fuera de ella debe facilitar el medio y los recursos para su crecimiento personal, respecto al crecimiento natural y espontáneo del niño o niña. Este enfoque tiene un carácter idealista, en el supuesto de que el crecimiento y desarrollo humano está condicionado por la cultura, por las interacciones sociales y materiales de un mundo físico y simbólico.

Desde otra perspectiva. También se encuentra la enseñanza como producción de cambios conceptuales. En este enfoque donde Piaget demuestra en sus

investigaciones que el aprendizaje es un proceso de transformación más que acumulación de contenidos.

Estos modelos, nos indican que el aprendizaje va más allá de la instrucción, pues esta se limita a transmitir criterios normativos y prescriptivos, destrezas técnicas o teorías científicas. En tanto que, la educación es un proceso más complejo que tiende a capacitar al individuo para actuar conscientemente frente a situaciones nuevas, aprovechando la experiencia anterior y, teniendo en cuenta la inclusión del individuo en la sociedad, la transmisión de la cultura y el progreso social.

La Educación tiene por finalidad llevar a la persona a realizar su propia personalidad, dado que es todo aquello que contribuye a proyectar, habilidades, aptitudes y posibilidades del individuo, y a crear, corregir y ordenar sus ideas, hábitos y tendencias. En función de cumplimentar esa finalidad, el acto educativo engloba diferentes agentes y componentes en su seno: el educador, el educando, la interacción entre ambos, la interacción con el ámbito institucional, el contexto espacial, el contexto temporal, el contexto social, político y económico, los objetivos, los contenidos, los medios de transferencia del conocimiento, los mecanismos de asimilación del conocimiento, y los mecanismos de evaluación.

Enseñar, es presentar y hacer adquirir a los alumnos, conocimientos que ellos no poseen. Esos conocimientos, no se confunden con cualquier tipo de informaciones, que serían igualmente nuevas para los alumnos. Se distinguen de estas porque tienen un valor utilitario (útiles para la adquisición de otros conocimientos) y cultural (útiles para la formación del espíritu de quienes los adquieren).

Es por ello, que el enfoque intercultural que se propone, debe partir de una concepción crítica y constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, e impulsar un enfoque socioafectivo como una metodología de enseñanza adecuada, frente a concepciones tradicionales de educación bancaria, memorística, de alumnado pasivo. Ante esto, el reto de los docentes, es implementar en sus procesos de enseñanza el enfoque intercultural, deshaciéndose o modificando modos de ser y actuar, dando paso a una serie de características a cumplir: asumir un nuevo rol como docente, en este caso facilitador y mediador; impulsar el aprendizaje

significativo, esto implica, partir de las experiencias y nivel de conocimiento de los estudiantes; a su vez favorecer la participación e interacción de los alumnos; en la medida de sus posibilidades, atención a las necesidades individuales y nuevas formas de tratamiento de las diferencias. La introducción del enfoque intercultural en el proceso de enseñanza implica pensar lo intercultural desde el momento de la planificación, no como algo extra sino como parte del currículum ordinario.

De manera general, se habla de aprendizaje, cuando alguien se apropia de lo que desconoce. También se considera que todo aprendizaje es importante, aunque no se tenga claridad de cómo se da este proceso, sobre las causas, los procesos y las consecuencias de él. Como concepto, tiene múltiples definiciones, no existe una definición de aprendizaje que sea útil o satisfaga a la mayoría de los investigadores y profesionales. Aunque no haya coincidencia, por la misma amplitud del término, de manera general el aprendizaje puede entenderse como: un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia (Schunk, 2012, p. 17).

Con la finalidad de ampliar este concepto, se consideran tres criterios:

El primero consiste en que, el aprendizaje implica un cambio en la conducta o en la capacidad de conducirse. Existe un aprendizaje cuando se adquiere la capacidad para hacer algo de manera diferente. Implica un cambio en la capacidad para comportarse de cierta manera, ya que a menudo las personas aprenden habilidades, conocimientos, creencias o conductas sin demostrarlo en el momento en que ocurre el aprendizaje.

Un segundo criterio consiste en que: el aprendizaje perdura a lo largo del tiempo. En este caso no se consideran los cambios temporales en la conducta (por ejemplo, el habla mal articulada) provocados por factores como las drogas, el alcohol y la fatiga.

Un tercer criterio, es que el aprendizaje ocurre por medio de la experiencia, la que se adquiere, por ejemplo, practicando u observando a los demás. (Schunk, 2012, p. 18).

En cada uno de estos criterios están inmersos los aportes de diversos estudiosos del tema, que a lo largo del tiempo han observado como aprenden los estudiantes de acuerdo a sus edades, contextos y capacidades. Aunque esto no es solo tarea del estudiante sino también tomando en cuenta los estilos y perspectivas de enseñanza del docente.

2.5.- Los docentes ante la interculturalidad

Las relaciones entre los humanos en cualquier contexto y circunstancia parecen estar en la mayoría de las veces en constante tensión. Las diferencias de pensamiento y formas de actuar tienen algunas consecuencias sobre los otros. La diversidad cultural teje en su profundidad una serie de interacciones entre los sujetos no siempre en situación de igualdad y respeto, en muchas de las acciones permea el rechazo, la diferencia, la sumisión, la imposición y el sometimiento, esto complica el reconocimiento, la valoración y sobre todo las buenas prácticas de interacción con el otro.

En la actualidad el tema intercultural, ha tomado especial importancia en México y en toda América Latina, cobra mayor relevancia partir de la década de los noventa. Si bien el abordaje de la interculturalidad es diverso, el objeto del presente estudio, pretende acercarse a las prácticas interculturales que se entretajan entre los actores que intervienen en los procesos educativos en educación básica, principalmente docentes, alumnos y padres de familia. Estas prácticas, no solo las que se suceden dentro del espacio escolar sino también su trascendencia a la comunidad. Esto implica, además conocer cómo se desarrollan las prácticas educativas interculturales en poblaciones indígenas y no indígenas del estado de Hidalgo, también valorar algunas prácticas y recursos de educación intercultural a disposición del profesorado en el contexto de la comunidad, de ser posible también valorar el impacto de la implementación del enfoque Intercultural Bilingüe en las regiones indígenas del estado de Hidalgo, así como identificar las condiciones necesarias para que la interculturalidad deje de ser solo una reflexión teórica y discursiva y comience a permear en nuestras prácticas.

Reconocer, valorar o interactuar con el otro, ha tenido a lo largo del tiempo varias interpretaciones, de la que han derivado diversas acciones educativas que han respondido a múltiples intenciones.

Acerca de la interculturalidad como concepto se ha escrito mucho, desde diferentes posturas y perspectivas según la utilidad de quien la propone o quien la necesita, por lo tanto no es menester hacer por el momento un recuento de las múltiples definiciones o interpretaciones, mientras tanto podemos enunciar algunas posturas introductorias al tema que nos servirán de referente al ámbito educativo y en específico a las prácticas educativas interculturales en escuelas de educación básica del estado de Hidalgo. De esta manera situamos a la interculturalidad es el contexto que nos interesa como un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad.

También como lo expresa (Walsh, 2005) quien dice, que la interculturalidad es un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia. También un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados.

En este sentido, también es una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad y siendo algo que se construye día a día se convierte en una meta por alcanzar.

Actualmente, se propone que en los procesos de enseñanza y aprendizaje los contenidos se aborden con perspectiva intercultural, con la finalidad de ir impactando en las prácticas educativas, aunque considero que el sistema educativo no es la única institución social que debería reconocer y expresar la diversidad cultural y promover la interculturalidad en todas sus instancias, quizás es la institución con mayores posibilidades de impactar en lo personal y lo social.

Por ahora, es en el ámbito educativo quien posee uno de los contextos más importantes para desarrollar y promover la interculturalidad, ya que es la base de la formación humana y un instrumento no sólo de mantenimiento de una sociedad, sino de desarrollo, crecimiento, transformación y liberación de esa sociedad y de todas sus potencialidades humanas.

Incluir la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo implica que se asume la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social, una perspectiva que todos los sectores de la sociedad tienen que asumir hacia los otros.

En muchos aspectos, esta oferta pública de educación intercultural tiende a concretarse en México como la imposición de una modalidad pobre y de menor calidad, al ser parte del mismo paradigma de la educación para los indígenas, heredado del indigenismo. Aunque la política lingüística y cultural promueva ahora la idea de la interculturalidad para todos, la sociolingüista Villanueva (2004) en Baronet (2013), sostiene que todavía prevalece la no comprensión cabal del concepto, especialmente entre los mismos maestros, y la no preocupación general por entenderlo, habiendo grandes trechos entre el discurso y la acción.

En tiempos recientes, con las reformas a la educación, se crea en 2014, el Programa especial de educación intercultural, en las que se plantea enriquecer los programas de estudio con perspectiva intercultural. Aunque por ahora con la Nueva Escuela mexicana se propone que la educación sea equitativa, inclusiva, intercultural y plurilingüe. Todo este conjunto de nuevas encomiendas para el docente hace aún más complicado el camino a seguir.

De entrada, esta propuesta enfrenta varios retos, la atención de brindar servicios educativos con enfoque intercultural, se da en una multiplicidad de situaciones en la que: los diversos contextos, la diversidad de los perfiles de los docentes, las múltiples interpretaciones del concepto, capacitaciones insuficientes, escasez de material de apoyo y el diseño de programas o políticas públicas no siempre adecuadas, dificultan su implementación. Por lo tanto, es necesario conocer cómo se desarrollan las prácticas interculturales en los espacios escolares situados en poblaciones indígenas y no indígenas del estado de Hidalgo, además de los

recursos de educación intercultural a disposición del profesorado en sus diversos contextos. Las únicas herramientas que poseen los docentes para promover el enfoque intercultural son guías didácticas para apoyar y potenciar su trabajo en el aula., con la finalidad de que a través de diversas prácticas ayuden a la eliminación de actitudes discriminatorias, generen espacios de convivencia armónica, valoren su cultura, fortalezcan su identidad, entre otros.

2.6.- Competencias docentes interculturales

En las múltiples reformas educativas en México, se ha creado un imaginario social donde lo nuevo aparece como un elemento que permite superar lo anterior, al proponer nuevas alternativas o nuevos enfoques de enseñanza con la finalidad de hacer las cosas mejores. En estos procesos de cambio por decreto se generan situaciones que van desde lo que se cree que lo anterior estuvo mal hecho y no sirve o hasta quienes consideran que los nuevos cambios van en contra del orden establecido. Lo cierto, es que lo que existe dentro de un extremo y otro, son una serie de necesidades de formación de docentes y alumnos que contribuyan junto con el conocimiento de las diversas disciplinas a generar situaciones de convivencia e interacción sin distinción alguna.

La inclusión de la enseñanza con enfoque intercultural de manera transversal en el ámbito del Sistema Educativo Mexicano, requiere que el docente cuente con las herramientas necesarias para hacerlo. En primera instancia, es el conocimiento del tema, la apropiación de una base teórica que le permita situarse en el problema, con la finalidad de que el docente pueda vislumbrar situaciones de atención. Todo ello requiere que en primer lugar los docentes conozcan y reconozcan sus propias competencias interculturales.

Si por ahora resulta común referirse a competencias en el medio educativo cuando se habla de procesos de enseñanza y de aprendizaje; aclarando que este enfoque no se crea para estos fines inicialmente. El concepto de competencia se origina en el terreno de la lingüística y el sector productivo, posteriormente se adapta y se aplica al ámbito educativo.

El origen de las competencias está vinculado con el desempeño, actuación, conocimiento, habilidades y actitudes del ser humano dentro de su entorno.

Las competencias interculturales son habilidades para navegar acertadamente en ambientes complejos marcados por la creciente diversidad de gentes, culturas y estilos de vida,

Al respecto González (2013) menciona que las competencias interculturales buscan liberar a la gente de su propia lógica y dialectos culturales para involucrarlos con otros y escuchar sus ideas, lo cual puede implicar pertenecer a uno o más sistemas culturales, particularmente si ellos no son valorados o reconocidos en un contexto socio-político dado. Adquirir competencias interculturales es un reto apasionante dado que nadie está, naturalmente, llamado a entender los valores de otros. Este reto es una oportunidad única en la historia de la humanidad. Oportunidades como ésta a veces llevan a redescubrir la propia identidad bajo formas descifradas de lo otro. Por lo tanto, dichas competencias empoderan a los grupos participantes y a los individuos, y los capacita para interactuar con otros con una visión para conciliar las diferencias, apaciguando los conflictos y configurando las bases de una coexistencia pacífica (González 2013. P. 7-18).

A lo cual también menciona que la UNESCO ha definido que los requerimientos mínimos para alcanzar las competencias interculturales serían:

Respeto (valorar a los otros). Auto consciencia/identidad (comprender los lentes a través de los cuales cada uno ve el mundo). Ver desde otras perspectivas/visiones de mundo (cómo estas perspectivas son similares y diferentes). Escuchar (participar en un auténtico diálogo intercultural). Adaptación (ser capaz de cambiar temporalmente de perspectiva). Construcción de vínculo (forjar vínculos interculturales perdurables). Humildad cultural (combina respeto con auto consciencia) (González 2013. p. 26).

Todo esto trasladado al ejercicio de enseñar y aprender, la concepción educativa de las competencias hace referencia a dos vertientes psicopedagógicas: la teoría conductista y la constructivista. De acuerdo con Ramírez (2008), la teoría

conductista define a las competencias como el conjunto de conocimientos y habilidades (necesarias para incorporarse al mercado de trabajo) que las personas desarrollan en un contexto específico y que pueden ser llevadas a otros desde una lógica de transferencia de competencias (Ramírez 2008, p. 15-16).

De la misma manera menciona que desde la teoría constructivista las competencias son un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que las personas desarrollan en contextos diversos, pero principalmente en aquellos en los que la educación permite que los sujetos socialicen experiencias e intercambien puntos de vista, en los que las personas ponen en juego no sólo la necesidad de demostrar que son competentes, sino que más allá de ello se favorece el riesgo de la equivocación, de la deducción y del autorreconocimiento de las estrategias de aprendizaje y desarrollo de competencias que se ponen en marcha desde la individualidad de cada quien.

Con la finalidad de impulsar la formación de ciudadanos para el siglo XXI, el Plan y Programas de SEP (2011) señalan el tipo de competencias a desarrollar en los alumnos, indicando en primer lugar lo que denomina como: competencias básicas, éstas hacen referencia a las competencias que se desarrollan como producto de la educación básica y son útiles para poder adquirir otras competencias de mayor complejidad, entre ellas, capacidad de lectura, para trabajar en equipo y para la toma de decisiones.

Posteriormente define las competencias para la vida. Se relacionan con las competencias que permitirán que los sujetos se integren a la vida en sus diferentes ámbitos: familiar, escolar, laboral, como miembros de una sociedad y se vinculan estrechamente con las competencias básicas, desglosadas en cuatro ámbitos: para el aprendizaje permanente; para el manejo de información; para el manejo de situaciones y para la convivencia en sociedad.

Independientemente del enfoque de enseñanza que utilizan los docentes, siempre tienen presente el desarrollo del último ámbito al que hicimos referencia y que tiene que ver con la convivencia en sociedad. Para su tratamiento es preciso que el docente tenga las herramientas necesarias para adquirir competencias interculturales.

Al respecto Dietz (2008) menciona que en sociedades multiculturales como la nuestra, los individuos exigen respeto y tolerancia para poder coexistir, por ello se debe promover en los estudiantes una nueva competencia que haga posible una convivencia y actitud intercultural eficiente y eficaz, tenemos que generar competencias interculturales, herramientas para relacionarnos y capacidades tanto para mantener nuestras identidades como para comunicarnos con otras culturas (Dietz y Mendoza, 2008, p. 4).

La competencia intercultural es una noción que ha sido desarrollada en la Europa continental (Dietz y Mateos, 2013) como un eje transversal de la educación. Está enfocada hacia la sociedad mayoritaria más que a las minorías. Sin embargo, el concepto no surge en el ámbito educativo, sino que, al igual que la gestión de la diversidad y las competencias, comienza a florecer en la administración y el desarrollo empresarial.

La delimitación de la competencia intercultural tiene como base la cualificación intercultural, la cual consiste en: La disposición y ejercicio, por parte de la persona, de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan el desarrollo de su tarea o función, sea la que fuere su cualificación de origen, le permitirán relacionarse y superar los posibles retos y dificultades que puedan surgir debido a las interacciones culturales (Aneas, 2005, p. 2).

La interculturalidad en el marco de la educación es entendida como la formación de habilidades que posibilitan el encuentro y la interacción con los otros, sea en forma de cultura, género, estrato social, o religión diferente de la propia. Un docente competente interculturalmente que se asume y trabaja con enfoque educativo por competencias, diseña y ejecuta procesos de enseñanza en tres niveles: conceptual, procedimental y actitudinal. Se trata de aceptar la diferencia, de adquirir la capacidad de cambiar la perspectiva y actuar con esta nueva visión, equilibrando los intereses y poder sentir empatía. Las competencias interculturales ayudan a abrir mecanismos que permiten reconocer algo como propio o como extraño. Cada uno debe aprender a reconocer, a entender, a interpretar y a valorar la diferencia, y también a poder aguantar en determinadas situaciones la diversidad. Con competencias interculturales se señala la capacidad de cada uno de reconocer y

participar en la sociedad que, en términos étnicos, culturales, genéricos, lingüísticos, religiosos y sociales, es heterogénea. La competencia intercultural es definida como una capacidad de interacción que incluye componentes afectivos, cognitivos y de comportamiento.

CAPÍTULO III

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Recapitulando lo que hemos mencionado con anterioridad, en México mediante el Programa especial de educación intercultural, en 2014 se planteó enriquecer los programas de estudio con perspectiva intercultural. Y para el año 2019, la Nueva Escuela Mexicana, instruye a que, en pueblos y comunidades indígenas la educación sea plurilingüe e intercultural, basada en el respeto, promoción y preservación de su patrimonio histórico y cultural, además de corresponder a los demás adjetivos aplicables al resto del sistema educativo.

De entrada, esta propuesta enfrenta varios retos, la atención de brindar servicios educativos con enfoque intercultural, se da en una multiplicidad de situaciones en la que: los diversos contextos, la diversidad de los perfiles de los docentes, las múltiples interpretaciones del concepto, capacitaciones insuficientes, escasez de material de apoyo y el diseño de programas o políticas públicas no siempre adecuadas, dificultan su implementación. Por lo tanto, es necesario conocer cómo se desarrollan las prácticas interculturales en poblaciones indígenas y no indígenas del estado de Hidalgo, además de los recursos que fortalezcan la educación intercultural a disposición del profesorado en sus diversos contextos.

En este sentido, habrá que partir desde reconocer si el enfoque intercultural se hace presente en las prácticas educativas de los docentes del estado de Hidalgo, ¿Con qué herramientas teórico-pedagógicas cuentan los docentes para implementar prácticas educativas con enfoque intercultural?, ¿Cómo se construyen espacios de encuentro, comunicación y diálogo intercultural desde una perspectiva pedagógica decolonial en los procesos educativos de educación básica en Hidalgo?, ¿Cómo son las relaciones interculturales que se desarrollan entre docentes, alumnos, padres de familia y la comunidad en el ámbito educativo?

Ahora, normativamente, en el campo educativo, a través de los Planes y Programas de estudio, se propone implementar procesos de enseñanza con enfoque intercultural para todos, en la práctica se sigue con la idea generalizada de que la educación intercultural está destinada sólo a la población indígena, por lo tanto, en la mayoría de los casos las propuestas de enseñanza y diseño de materiales se siguen enfocando a ese sector.

Por lo tanto, los objetivos generales de este trabajo, se centran en: detectar lo que impide o, al contrario, favorece la construcción de una pedagogía intercultural por parte de los docentes tanto en el entorno escolar como a través de la construcción de espacios de encuentro e intercambio de la vida cotidiana. Así como también: analizar de qué manera los docentes interpretan y promueven en el entorno escolar prácticas educativas interculturales a través de la construcción de espacios de encuentro e intercambio diseñados desde una postura hegemónica para integrar o no las prácticas culturalmente diferentes.

A partir de esto, planteamos una serie de objetivos específicos que guiaron este estudio, en los que se planteó: describir las condiciones que favorecen o dificultan el impulso de un enfoque intercultural en los centros educativos, en el estado de Hidalgo. Asimismo: Identificar el desarrollo de un enfoque intercultural en varias dimensiones de la práctica escolar: didáctica del profesor, y relación docente - alumno- familia, y por último examinar la problemática que fortalece o debilita la implementación del enfoque intercultural en los procesos de enseñanza.

Estos objetivos, permiten guiar el proceso para hacer investigación acerca de las prácticas educativas interculturales en escuelas de educación básica, y que tiene como fin último enriquecer la labor educativa. Ésta es una investigación en la acción de los sujetos de la educación, donde las escuelas y las aulas son los escenarios, donde los profesores son quienes comparten sentidos y significados con otros docentes, directivos, apoyos técnicos y administrativos, alumnos y padres de familia que hacen posible la tarea de enseñar y aprender.

Los procedimientos pueden ser múltiples, dado que al investigar fenómenos educativos se trabaja con seres humanos, que, con su energía, intereses y voluntad, entre muchas otras cosas, no permiten la fijación de los acontecimientos y con ello hacen poco posible que el investigador adopte un método específico y único, obligando a diseñar, sobre la marcha, una metodología que responda a la propia naturaleza del objeto de investigación.

Por ello, resulta relevante hacer dicha investigación en escuelas de educación básica, en las que se incluyen escuelas del nivel primario y nivel secundario, con la participación de autoridades, docentes, alumnos y padres de familia.

3.1.- Proceso metodológico

Acerca de cómo conducir una investigación se recurre a quienes han recorrido estos caminos, siguiendo, adecuando y perfeccionando metodologías y comparten sus experiencias que permiten no perderse en el proceso, en este caso, acerca de la metodología Taylor y Bogdan (2000) dice, que es el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas.

Al investigar fenómenos educativos se trabaja con seres humanos que con su energía, intereses y voluntad, entre muchas otras cosas, no permiten la fijación de los acontecimientos y con ello hacen poco posible que el investigador adopte un método específico y único, obligando a adecuar sobre la marcha, la metodología planeada que responda a la propia naturaleza del objeto de investigación.

Este trabajo es producto de una investigación con diseño cualitativo que permitió construir, recopilar y analizar datos cualitativos y hacer los análisis necesarios y en el sentido requerido por el mismo proceso.

Para este fin se recurrieron a técnicas e instrumentos desde el enfoque cualitativo, para lograr una perspectiva más amplia y profunda acerca de los niveles de interpretación de las prácticas educativas, además de las causas y efectos de ésta en los procesos de enseñar con enfoque intercultural.

Al respecto, me parece adecuado lo que dice Alvarez-Gayou (2003): la investigación cualitativa se hable de la necesidad de lograr y asegurar la obtención de la situación real y verdadera de las personas a las que se investiga y, en este sentido, será preferible y más descriptivo hablar de la necesidad de autenticidad, más que de validez. Esto significa que las personas logren expresar realmente su sentir (Alvarez-Gayou, 2003, p.32)

En general, el enfoque cualitativo en investigación, abre la posibilidad de explorar y explotar los datos obtenidos en el campo con mayor amplitud y permite presentar los resultados de manera directa, con suficiente frugalidad y con la confiabilidad suficiente para convertirlos en opciones que contribuyan a tomar decisiones acerca de las acciones necesarias para mejorar los resultados de la enseñanza con enfoque intercultural de alumnos de escuelas de educación básica en el estado de Hidalgo.

Para cuantificar, medir, interpretar, comprender, explicar o simplemente describir, los seres humanos necesitamos marcos de referencia desde donde orientar estas acciones. En un primer momento, se recogió información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren los objetivos de la investigación, esto es, se trató de indicar cómo se relacionan sujetos y objetos, tal como lo señalan los estudios descriptivos. (Hernández, 2010)

La descripción conceptual y contextual, es útil para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones del fenómeno, de los sucesos que captamos, de la comunidad en su conjunto, del contexto o situación prevaleciente en las escuelas objeto de la investigación. La parte descriptiva del estudio nos permitió definir, y en algunos casos visualizar, qué se mediría y sobre qué o quiénes se recolectarían los datos a en profundidad.

Pero, para comprender los sentidos y los significados que se construyen en el ejercicio de la docencia a partir de la interpretación de las prácticas interculturales, no basta la descripción, aunque se considera necesaria; se hace imprescindible centrarse en la experiencia personal, en vez de abordar el estudio de los hechos desde perspectivas grupales e interaccionales. Desde el punto de vista fenomenológico, es necesario recuperar la temporalidad (el tiempo vivido), la espacialidad (el espacio vivido), la corporeidad (el cuerpo vivido) y la relacionalidad o comunalidad (la relación humana vivida) para entender cómo los seres humanos están vinculados con su mundo y ponen el énfasis en su experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones. (Álvarez-Gayou, 2003, p. 86)

El nivel de profundidad de este estudio desde la fenomenología tiene por objeto conocer y comprender mejor el fenómeno de las prácticas educativas interculturales en las aulas y escuelas. Esto abre la posibilidad de entender que se aproxima uno a un fenómeno con la intención de desvelar la estructura lógica de su conformación, partiendo de la pseudoconcreción hasta arribar a la esencia. Esencia que se entiende sólo a través de los sentidos y los significados de los sujetos involucrados en el fenómeno en cuestión.

Al respecto me parece acertado lo que apunta (Morse y Richards 2002, citado en Álvarez-Gayou 2003), quienes apuntan dos premisas en la fenomenología:

La primera refiere a que las percepciones de la persona evidencian para ella la existencia del mundo, no como lo piensa, sino como lo vive, así el mundo vivido, la experiencia vivida, constituyen elementos cruciales de la fenomenología. La segunda señala, que la existencia humana es significativa e interesante, en el sentido de que siempre estamos conscientes de algo, por lo que la existencia implica que las personas están en su mundo y sólo pueden ser comprendidas dentro de sus propios contextos (Álvarez-Gayou 2003, p. 86).

Acercarse al mundo de la vivencia de las diversas prácticas educativas se hizo necesario utilizar técnicas e instrumentos como la encuesta y la entrevista) que sirvieron para lograr una perspectiva más amplia y profunda acerca de los niveles de interpretación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los contenidos que abordan procesos interculturales y los efectos de ésta en las prácticas interculturales, buscando con ello una perspectiva más integral, completa y holística.

En general, desde lo cualitativo se hizo posible que explotáramos con mayor amplitud los datos obtenidos en el campo, generando la posibilidad de presentar los resultados de manera directa, con suficiente frugalidad y con la confiabilidad suficiente para convertirlos en propuestas que contribuyan a fortalecer prácticas educativas interculturales en las escuelas de educación básica del estado de Hidalgo.

En todo proceso de investigación que implique la interacción con otros, es necesario establecer relaciones abiertas y estrechas con los interlocutores o informantes. Esto implica cultivar algunas relaciones según el caso con personas involucradas en los procesos que perseguimos. Esto implica una selección rigurosa de quien sabemos pueden ayudarnos o proporcionarnos información valiosa. A ellos los denominamos informantes clave, en palabras de Taylor y Bodgan (2000) los informantes clave son figuras heroicas, son los mejores amigos de los investigadores en el campo. Ellos apadrinan al investigador en el escenario y son sus fuentes primarias de información. Son personas que “los cobijan bajo el ala”, los muestran y presentan a otros, (p. 61).

La escuela es el escenario de este estudio, en ella convergen los sujetos que por medio de sus interacciones dan cuenta de los procesos que se viven y se recrean en la vida cotidiana, a través de una serie de relaciones que incluyen procesos de inclusión y de exclusión, de tolerancia y rechazo, de aceptación y de indiferencia, o en el mejor de los casos relaciones interculturales.

En estos escenarios, los sujetos participantes y que convienen a este estudio, son principalmente los docentes, alumnos y padres de familia.

Los docentes, como principales actores a quienes se les confiere la autoridad y la responsabilidad de generar procesos que contribuyan a fortalecer los lazos de interacción con un mismo nivel de responsabilidad y respeto. Son los encargados de ejecutar desde una postura hegemónica los lineamientos establecidos a cumplir. O desde una postura crítica, los encargados de construir con sus alumnos estrategias que deriven en espacios libres.

En el mismo escenario, pero con otro papel, los estudiantes, quienes desde una perspectiva tradicional de la educación, son los que reciben y son los que asisten a un mismo espacio para apropiarse de otros conocimientos e interactuar con otros. Y de manera itinerante los padres de familia. Quienes con su autoridad pueden deshacer o fortalecer en sus hijos nuevas maneras de relación.

3.2.- Procedimiento y delimitación

Delimitar el estudio, implicó tomar la decisión acerca del ámbito de la investigación a desarrollarse en escuelas de educación básica del estado de Hidalgo, en la que el universo es extenso.

La selección de las instituciones como sujetos de estudio responden a una distribución geocultural, lo que conlleva a que sus circunstancias sean específicas en cada una de ellas.

En esta investigación, se trata de conocer una serie de procesos interculturales en la educación en los diversos ámbitos contextuales, las prácticas y las relaciones que ahí se suscitan e interdependencias entre sujetos y objetos que entran en función en estos procesos prescritos.

En palabras de Taylor y Bogdán (2000), involucra la interacción social entre el investigador y los interlocutores (informantes) en el medio de los últimos, y durante la cual se recogen los datos de modo natural y no intrusivo (p.61). Partiendo del interés de los investigadores de captar la realidad desde la perspectiva del actor o de los participantes en el estudio, la relación investigador-participantes dará lugar a la obtención de un cuerpo de datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, el desarrollo de los fenómenos recogidos a través de descripciones detalladas de los sucesos observados por el investigador.

En este estudio, se considera un universo de informantes, a los trabajadores docentes de escuelas de educación básica, también a los padres de familia y alumnos.

Del universo anteriormente señalado, delimitamos el trabajo de campo a todas las regiones geoculturales del estado de Hidalgo. Desde las posibilidades que nos da el muestreo simple probabilístico, seleccionamos los municipios en las cuales se haría el trabajo de campo. La selección de municipios se realizó de acuerdo a características que permitieran la representación de todos los demás, considerándose factores contextuales, institucionales y culturales.

Esta muestra, corresponde a la necesidad de ubicar centros escolares donde confluyan culturas diferentes. Mínimamente, a éstas escuelas asisten alumnos de origen mestizo y alumnos pertenecientes a población indígena, en donde para algunos su lengua materna es el español y en otros casos su lengua materna es una lengua indígena, en estos lugares también coexisten alumnos que tienen dominio las dos lenguas.

Aunque esto no es la única característica que nos interesa, puesto que hay otros elementos que los hace diferentes, pero también similitudes que les permite identificarse y establecer relaciones de interacción.

Es en la escuela donde se da esta multiplicidad de contactos entre los que se asumen diferentes, es ahí donde en el plano normativo deben identificarse y promoverse una serie de prácticas educativas interculturales.

El presente trabajo tiene la intención de analizar estas prácticas, desde la propuesta que hace Catherine Walsh (2009), quien propone tres perspectivas distintas acerca del uso y sentido de la interculturalidad.

La primera, tiene un sentido relacional, la que hace referencia a la forma más básica y general, se limita al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad.

Una segunda perspectiva, a la que denomina funcional, se enfoca al reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva, se busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia.

La tercera que propone Walsh, es la de interculturalidad crítica, en donde los procesos interculturales se entienden como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba (Walsh, 2009).

Para la identificación de estas prácticas interculturales es necesario tener elementos que guíen el proceso de observación en primer lugar y de entrevistas posteriormente para profundizar en los sentidos y significados que el docente les da.

Este ejercicio, permitió direccionar el proceso de investigación, en donde la implementación de diversos instrumentos de recopilación de información fue de vital importancia para identificar prácticas educativas interculturales en el aula. En este proceso de intervención se incluyen una serie de indicadores o situaciones presentes en el entorno escolar y que se entretajan en los procesos de enseñanza.

Estos indicadores o situaciones de análisis, tiene la finalidad de centrarse en aquellos aspectos de la práctica escolar sobre los cuales los docentes de educación básica pueden ejercer cierto control, es decir, dirigir la mirada hacia los elementos más susceptibles de ser reformados por el docente o la propia comunidad educativa en una línea intercultural.

El interés de esta investigación, es la práctica escolar, que se analiza desde la perspectiva intercultural para conocer la presencia de este enfoque en el contexto educativo, en donde se considera al docente como pieza fundamental para impulsar cualquier innovación educativa, por lo tanto, se consideran aquellos aspectos más cercanos a su capacidad de decisión y gestión.

De esta propuesta, retomamos una serie de indicadores que guiaron el proceso de recopilación de información mediante la aplicación de diversos instrumentos.

Con la finalidad de organizar el conjunto de eventos a estudiar, los indicadores se agrupan en cuatro aspectos.

Cuadro 4. Dimensiones de la práctica educativa

Aspecto educativo	Aspecto social	Aspecto cultural	Aspecto político
-Comprensión curricular. -Estilos de enseñanza y aprendizaje. -Materiales educativos. -Didáctica del Docente	-Expectativas del alumno sobre la escuela. -Relación familia-escuela. -Ambiente escolar. -Relación Alumno docente. -Participación de padres y tutores. -Situación económica	-Cultura escolar. -actitudes, percepciones y creencias. -Reproducción cultural.	-Política educativa estatal. -Orientación política escolar. -Formación de los docentes

Fuente. Elaboración propia. 2020

Hemos mencionado el centro educativo como elemento central y enmarcador del trabajo de campo. Precisando la unidad muestral a la que se refieren los aspectos a analizar en el estudio, es la práctica escolar desarrollada por los docentes. Se parte de que el enfoque intercultural está presente en los procesos de enseñanza. De los aspectos antes mencionados, consideramos delimitar las dimensiones a analizar, esta concreción responde a motivos de tipo teórico-conceptual, práctico y metodológico.

Conceptualmente, hemos revisado autores que han tratado el tema de la interculturalidad en la educación, esto me ha permitido identificar una serie de elementos relevantes en el desarrollo de un enfoque de estas características en las escuelas.

Considerando que el tema central de este estudio, es la práctica escolar, que se analiza desde la perspectiva intercultural para conocer la presencia de este enfoque en los escenarios donde se desarrolla el trabajo de campo. Y es así, entre otras razones, por un interés propositivo de analizar la situación para realizar propuestas de cambio y mejora en una serie de dimensiones de la práctica escolar que sean posibles de intervenir, mejorar o modificar por el docente.

En esta tarea, se considera al docente, como pieza fundamental para desarrollar cualquier innovación educativa. La creencia en la capacidad del docente para conseguir una educación de calidad para todos los estudiantes, conduce a situar el foco de la investigación en aquellos aspectos más cercanos a su capacidad de decisión y gestión.

Además de las orientaciones que proporcionan el enfoque teórico y el interés manifestado de analizar dimensiones de la práctica escolar, para realizar propuestas de mejora, hay un tercer criterio que contribuye a delimitar las dimensiones a analizar, en este sentido nos referimos al criterio metodológico. En este punto, recurrimos a una serie de instrumentos de recogida de información.

Los propósitos de este estudio son los propios de investigaciones de tipo descriptivo: describir características, propiedades o relaciones entre grupos, eventos o fenómenos sometidos a estudio; y aumentar el conocimiento sobre problemas particulares o proporcionar datos para proponer alternativas de intervención.

Al respecto, la propuesta es un estudio de carácter cualitativo, de manera que los instrumentos de observación como las entrevistas tengan un carácter semiestructurado. De acuerdo a Rodríguez, los criterios para seleccionar los casos que se han considerado han sido los siguientes:

- Como oportunidad para aprender, se han seleccionado centros educativos a los que se puede tener fácil acceso, en las que la relación con los informantes se preveía buena, se permitía la presencia de los investigadores durante el tiempo pertinente y había probabilidades de que se dieran en ese contexto diversas aproximaciones a la diversidad cultural.
- Variedad: se han seleccionado centros con características diversas: localización geográfica, titularidad, tamaño, existencia o no de programas específicos, etc.
- Equilibrio: se han seleccionado centros en las que los contextos son diferentes: pluralidad lingüística, presencia mayor o menor de diversidad cultural, (Rodríguez, 1996: 99)

De acuerdo al diseño de investigación, se utilizan una serie de herramientas para investigar y entender la realidad, (Duquesnoy, 2018, p. 77).

De acuerdo a nuestros parámetros y criterios, hacemos uso de dos tipos de técnicas de investigación y que son más recurrentes en ciencias Sociales:

1.- Técnicas de observación.

2.- Técnicas fundamentadas en la comunicación verbal (diálogo, entrevista)

En cuanto a la observación, como algo que le da lugar al sentido común y al conocimiento cultural hay una diferencia entre la observación cotidiana y la que tiene fines científicos, esta última radica en que es sistemática y propositiva, (Alvarez-Gayou, 2003, p. 104)

De los diversos tipos o métodos de observación, según las necesidades del investigador, lo que para este trabajo nos es de mayor utilidad, es la observación participante.

Esta técnica supone la integración relativa en la vida diaria del grupo durante un lapso de tiempo, convenido a necesidad del investigador; esta inmersión implica que el observador participe de sus actividades, (Duquesnoy, 2018, p. 79)

Sin embargo la observación no fue posible ante el cierre total de las instituciones educativas a causa de la crisis sanitaria decretada como pandemia derivado del Coronavirus en marzo del año 2020.

De manera indirecta, se obtuvo parte de la información que no fue posible mediante la observación a partir de lo expresado por los informantes mediante la entrevista. Esta técnica al igual que los otros instrumentos, combina una dosis de arbitrariedad y de intuición, tanto por parte de los informantes como de los estudiosos. La entrevista se convierte en un diálogo que tiene estructura y un propósito. En este sentido partimos de una entrevista libre o abierta en donde el entrevistado se exprese con la posibilidad de expresar su propio punto de vista, (Duquesnoy, 2018, p. 81).

Sabemos que conforme avanza el proceso de investigación, el planteamiento metodológico de toda investigación puede tener algunas ligeras modificaciones,

debido a los imprevistos, y no es falta de rigor metodológico, sino a causa de situaciones impensables o por causas anormales.

Por ahora, este es el caso. Este estudio se pensó para que el trabajo de campo se realizara en escuelas de educación básica. En la que se propuso realizar, observaciones en el aula, entrevistas y encuestas a docentes, padres de familia y a los alumnos. Dentro del cronograma de actividades, este ejercicio fue planeado a realizarse durante el año 2019 y el primer semestre del año 2020.

Sin embargo la Organización Mundial de la Salud (OMS), determina en el mes de marzo del año 2020, que la situación de emergencia de salud pública ocasionada por el Covid -19, había sobrepasado los límites de infección y mortandad, por lo que se declara pandemia internacional. Para entonces muchos países ya habían comenzado a adoptar, medidas para intentar frenar la propagación del virus, con nulos o escasos resultados. Una de las tantas medidas fue el cierre de los centros educativos. Esto implicó la suspensión obligatoria de clases en todos los niveles educativos y el confinamiento en casa de estudiantes y docentes.

Esta situación, que más que un imprevisto por falta de una buena planeación, más bien ha sido algo inédito en la época contemporánea, obligó a modificar y en su caso a prescindir de algunas técnicas de recopilación de información, principalmente la que obliga el contacto directo o cercano con los interlocutores, por lo tanto la observación participante que se tenía contemplada para la recopilación de información tuvo que ser suspendida. En este sentido y para recuperar la experiencia de los docentes al respecto, se recurrió a la experiencia docente e eventos pasados, en donde la principal manifestación de lo intercultural se encuentra o más bien los docentes la describen como una serie de actos que tiene que ver con el aspecto cultural. Para este fin se recurrieron las entrevistas. Al no poder tener contacto directo con los interlocutores las entrevistas se hicieron vía telefónica.

En la primera parte de la investigación, se aplicó un cuestionario a los docentes diseñada a partir de cuatro dimensiones: a) lo institucional, b) el contexto y las

condiciones de la escuela, c) las prácticas didácticas y, d) los sujetos de la institución. Fue planificada para ser operada en 15 escuelas del estado de Hidalgo, pero por las relaciones propias de este tipo de procesos, finalmente sólo se aplicó en 12 centros educativos a docentes, directivos y otro personal involucrado con el trabajo académico que afecta el aprendizaje de los alumnos. (Anexo 1)

Los criterios que se consideraron para hacer la selección fueron los siguientes:

- 1) que fueran escuelas que dicen trabajar con enfoque intercultural.
- 2) Que su ubicación causara la certeza de abarcar todo el estado.
- 3) Atendiendo a la diversidad, según la población de estudiantes que atienden.
- 4) Su nivel de marginación.
- 5) la representatividad de la región geográfica a la que pertenece.

Con la finalidad de un primer acercamiento exploratorio al contexto, la muestra de acuerdo a los parámetros antes mencionados, se distribuyó de la siguiente manera:

Cuadro 5.- Escuelas de los Municipios participantes

	MUNICIPIO	LOCALIDAD	INSTITUCION	MARGINACION	REGION
1.	Jaltocán	Jaltocán	Mexicas	Alta	Huasteca
2.	Huejutla	Huejutla	Antonio Reyes	Baja	
3.	Ixmiquilpan	Cerrito	Sentimientos de la Nación	Media	Valle del Mezquital
4.	Huichapan	Huichapan	Moisés Sáenz	Muy baja	
5.	Atotonilco de Tula	Atotonilco de Tula	Felipe Ángeles	Muy baja	
6.	Zimapán	Zimapán	Josefa Bustamante	Baja	
7.	Tianguistengo	Tianguistengo	Gabriel Alarcón Chargoy	Baja	Sierra Alta
8.	Huehuetla	Huehuetla	Caudillos del Sur	Muy Alta	

9.	Emiliano Zapata	Emiliano Zapata	Tierra y Libertad	Baja	Altiplanicie Pulquera, Valle de Tulancingo
10.	Tulancingo	Tulancingo	Benito Juárez	Baja	
11.	Pachuca	Venta Prieta	Felipe Ángeles	Muy baja	Comarca Minera y de Cuenca de México
12.	El Arenal	El Arenal	Ramón M. Rosales	Media	
13.	Tizayuca	El Cid	Profr. Arnulfo Pacheco	Muy baja	
14.	Tula de Allende	Tula de Allende	Sor Juana Inés de la Cruz	Muy baja	
15.	Metzquititlán	Metzquititlán	Nicandro Castillo	Muy baja	Sierra baja

En un segundo momento, en los meses previos a la pandemia, se aplicó una encuesta a los estudiantes. El instrumento fue aplicado a los alumnos de 6º de primaria y segundo de secundaria, en este caso se distribuyeron 4000 encuestas.

La intención de encuestar a estudiantes exclusivamente de estos grados, obedece a razones psicopedagógicas en primer lugar y estadísticas en segundo.

Los estudiantes que cursan los grados de entre 6º de primaria y 2º de secundaria, se ubican en una edad de entre 11 y 14 años. Estas edades constituyen un período de transición de la niñez a la adultez, identificándolos específicamente en la etapa adolescente. Desde el punto de vista educativo se sitúan en el paso de la educación primaria a la educación secundaria.

Este intervalo de edades considerado en nuestro objeto de estudio, presenta problemas específicos que surgen, por un lado, de los cambios y rupturas impuestos por el propio sistema educativo, y por el otro, los cambios de orden físico, psíquico y emocional que experimentan en esta etapa.

Esto muestra la necesidad de prestar atención especial a este grupo etario, durante estas edades los estudiantes los alumnos muestran mayor fragilidad emocional, el

paso de la escuela primaria a la secundaria. En esta transición los estudiantes resienten el cambio de régimen de estudios así como su personalidad. En esta vulnerabilidad existe un marcado abandono escolar.

Estadísticamente, los datos de SEPH (2018), muestran que en los últimos ciclos escolares anteriores al período de pandemia se ubicaban en un 5% de deserción en el paso de primaria a secundaria y entre 2 y 4% de abandono escolar en el paso de 2º a 3º de secundaria. El motivo de elegir 2º grado de secundaria y no 1º o 3º, se debe a que es el grado donde mayormente se presenta este fenómeno.

Para identificar diversas problemáticas que se generan en el entorno escolar, se diseñó un instrumento que permitiera obtener información de los alumnos acerca de su desempeño escolar, sus expectativas sobre la escuela, relación familia-escuela, ambiente escolar, relación con su profesor, situación económica, acceso a la tecnología, relación entre pares y ambiente extraescolar (Anexo 2).

De manera personal apliqué 600 encuestas en los municipios de Pachuca y Huejutla. Las demás encuestas se hicieron llegar a los docentes a través de los Centros de Maestros, distribuyéndose en total a 30 escuelas del nivel básico. 10 escuelas de educación primaria, de las cuales 5 corresponden a educación indígena y 5 a primaria general. En el nivel secundarias, 10 a Secundarias Generales y 10 a escuelas Telesecundarias. De los 12 municipios seleccionados, en tres de ellos no hubo condiciones para su aplicación, en uno de ellos se sustituyó la escuela y en dos más, se sustituyó el Municipio.

Las complicaciones surgidas en este proceso, se dieron en el municipio de Pachuca en la que el Director de la escuela Secundaria General seleccionada, se rehusó a que sus alumnos fueran encuestados, argumentando que no había recibido ninguna notificación para ese ejercicio y que necesitaba autorización de la Subdirección de Educación Secundaria y de la Delegación Sindical. En este caso, se sustituyó la escuela.

El otro caso se suscitó en el Municipio de Tlanchinol, en este caso el director de la Escuela Secundaria General, pidió 8 días para analizar la encuesta y solicitar autorización a su jefe inmediato, de llegar a un acuerdo la encuesta se aplicaría con posterioridad. Intuyendo una posterior negativa, este municipio no fue tomado en cuenta.

El tercer caso, corresponde al municipio de Yahualica. En esta ocasión el director de escuela argumentó diversas ocupaciones y la escasa participación de los alumnos, dado que la fecha coincidía con la celebración del día del maestro y del día del estudiante, posteriormente la fiesta patronal, y junto a esto, periodo de exámenes, por lo que recomendó regresar al mes siguiente. En este caso se sustituyó el municipio.

Cuadro 6.- Encuestas aplicadas

Cantidad de encuestas aplicadas por Municipio							
Primaria General		Primaria indígena		Secundaria General		Telesecundaria	
Huejutla	150	Huejutla	200	Huejutla	150	Huejutla	100
Pachuca	200	Xochiatipan	100	Pachuca	250	Pachuca	100
Tulancingo	200	Acaxochitlán	100	Tulancingo	250	Tulancingo	100
Ixmiquilpan	200	Ixmiquilpan	100	ixmiquilpan	150	Ixmiquilpan	100
Metztitlán	200	Tenango de Doria	150	Zimapán	100	Zimapán	100
				Metztitlán	100	Metztitlán	100
				Huichapan	100	Huichapan	100
				Huehuetla	100	Huehuetla	100

				Tianguistengo	100	Tianguistengo	100
				El Arenal	100	Tenango de D.	100
	950		650		1400		1000
TOTAL. 4000							

Dos instrumentos más de recolección de datos fueron diseñados para aplicarse un semestre posterior, en este caso se consideró la participación de los docentes y de los padres de familia de las mismas escuelas. Se programó para el mes de mayo, este trabajo ya no fue posible debido a la suspensión de clases presenciales a causa de la pandemia por coronavirus.

Debido a que el confinamiento se fue prolongando y los procesos de enseñanza a distancia también, y percibiendo el uso casi generalizado y obligatorio de dispositivos móviles por parte de los docentes, hizo posible que a través de la plataforma Google Forms que facilita enviar vía WhatsApp y por correo electrónico diversa información, entre ellas encuestas, y preguntas con respuestas inducidas o respuestas abiertas. Mediante esta plataforma se enviaron las encuestas a docentes, a través de los Centros de Maestros que dividen el estado de Hidalgo en 20 regiones, de esta división tomamos en cuenta las regiones de estudio, considerando la misma cantidad, a fin de que alguna región con mayor concentración de población y un mejor acceso a los recursos tecnológicos no influyeran en la cantidad de respuestas. La primera encuesta se envió a los docentes de las cuales obtuvimos 620 respuestas. (Anexo 3)

En esta parte ya no fue posible controlar la participación de los sujetos de estudio.

CAPÍTULO IV

LA EDUCACIÓN EN HIDALGO

4.1.- Contexto educativo en Hidalgo

Este estudio, se centra en escuelas de educación básica del estado de Hidalgo, el cual se ubica en la parte central de la República Mexicana, colinda al norte con Querétaro, San Luis Potosí y Veracruz de Ignacio de la Llave; al este con Veracruz de Ignacio de la Llave y Puebla; al sur con Puebla, Tlaxcala y México y al oeste con México y Querétaro; la superficie territorial es de 20 846.45 (Km²) lo cual representa el 1.06% del territorio nacional. Políticamente está conformado por 84 municipios y 4 mil 702 Localidades (INEGI, 2015)

Según la Encuesta Inter censal 2015 de INEGI la población total del estado de Hidalgo es de 2,858,359 habitantes, de los cuales 52 % son mujeres y 48 % hombres, no obstante, en el grupo menor de 20 años esta proporción prácticamente se invierte, de manera que el 49% son mujeres y el 51% son hombres. La población urbana constituye el 52 % y 48 % rural, mientras que a nivel nacional el dato es de 78 y 22 % respectivamente.

Con respecto a la etnicidad, 1, 035,012 personas (36.2 % de la población total de la entidad) se auto reconocieron como indígenas y/o indicaron hablar alguna lengua indígena; de ellas 537,202 fueron mujeres, es decir el 52.0 % de la población indígena, y 497,910 hombres, esto es el 48.0 % de la misma, (INEGI, 2015)

Al respecto, hablamos de tres grupos etnolingüísticos que mantienen una importante tradición cultural, esto no significa que se trate de sociedades estáticas aferradas al pasado. Es todo lo contrario, son sociedades dinámicas con una capacidad increíble de adaptación a formas culturales no indígenas.

La población indígena en Hidalgo, se localiza en tres regiones: a una de ellas se le denomina Valle del Mezquital, ubicada al oeste del estado, habitada por otomíes, o ñähñu, este lugar se caracteriza por su aridez, aunque una porción de esta región es beneficiada por un sistema de riego procedente del río Tula, el provecho es relativo, pues estas aguas están contaminadas, porque se trata de aguas negras que provienen del Distrito Federal.

Otra de las regiones con gran presencia de población indígena, es la Huasteca, habitada en su mayoría por población nahua, una de las características de esta población son sus condiciones de pobreza, esta situación contrasta con la riqueza de sus tradiciones y prácticas; sus manifestaciones materiales son particularmente únicas; poseen una diversidad de saberes de origen ancestral.

La tercera región indígena, es la situada en la franja oriental que colinda con los estados de Puebla y Veracruz, se le conoce como región otomí-tepehua o sierra de Tenango. Esta región abarca del Altiplano, en Tulancingo, y continúa por la franja serrana hasta colindar con el estado de Veracruz. La población es mayoritariamente otomí y una minoría (1 842 hablantes), tepehua, asentada en el municipio de Huehuetla. La tradición cultural de esta región es también muy fecunda, pero igualmente marginal.

Actualmente, en las regiones indígenas de Hidalgo la organización territorial de las comunidades se sustenta en los derechos colectivos sobre la tierra, fundamentados en una tradición indígena fuertemente arraigada, que es el más importante elemento cohesionador entre los grupos.

El territorio hidalguense se divide en diez regiones agrupadas con base en criterios sociales, ecológicos y económicos; dichas regiones son: el Valle del Mezquital, la Huasteca, la Sierra alta y Sierra baja, la Cuenca de México, la Altiplanicie Pulquera (o Llanos de Apan), el valle de Tulancingo, la Sierra de Tenango (u Oriental), la Sierra Gorda y la Comarca Minera.

La escolaridad de la población de 15 años y más se sitúa en 8.7 años en promedio, lo que equivale a poco más de segundo año de secundaria. La entidad se ubica así por debajo de la media nacional, de 9.1 grados (poco más de la secundaria terminada). Al igual que en el resto del país, las mujeres en el estado presentan un menor nivel de escolaridad que los hombres, ellas alcanzan un promedio de 8.6 grados, mientras que los varones presentan 8.8 grados. En contraste, aún existe un alto índice de analfabetismo (8.2%) en comparación con el total nacional (5.5%). de esta población en Hidalgo el 62 % eran mujeres y el 38 % eran hombres, (INEGI, 2015)

Asimismo, el 35.5% de la población de 15 años y más, presenta algún tipo de rezago educativo, ya sea porque no sabe leer ni escribir (8.2%), no concluyó la educación primaria (9.7%), o la secundaria (17.6%). Esto nos ubica ligeramente por debajo de la media nacional (35.0%) y en el lugar 21 del país. El 54% de la población en rezago son mujeres y 46% son hombres. No obstante, entre personas menores de 25 años esta proporción se invierte. Del total de personas que presenta esta condición, 33% tiene 60 años o más, y 20% tiene entre 50 y 59 años. Es decir, la mitad de la población en rezago tiene 50 años y más. Asimismo, el 33% tiene entre 30 y 49 años, y sólo 13% tiene menos de 30 años.

También es importante considerar que en el caso de Hidalgo el 44.4% de personas analfabetas son hablantes de alguna lengua indígena, y que para su atención se requiere de materiales escritos en su lengua y de asesores bilingües, debiendo primero enseñarles a leer y escribir en su lengua y después en español, lo que requiere el doble de tiempo para su alfabetización; específicamente en Hidalgo se atiende a la población hablante de la lengua hñähñü en el Valle del Mezquital, en la Huasteca Hidalguense el Náhuatl y en Acaxochitlán el Náhuatl de la Sierra Norte de Puebla.

Durante el ciclo escolar 2018-2019, en educación preescolar se matricularon 121 mil 103 infantes en 3 mil 243 planteles. El 49.5% son mujeres y 50.5% hombres, lo que refleja la proporción poblacional por sexo de los grupos de edad más jóvenes. Se atiende al 98.4% de infantes de 4 años y a la totalidad de 5 años. La mayor proporción de este último grupo cursa preescolar, pero una parte está en primer grado de primaria. De tal manera, la cobertura para 4 y 5 años es prácticamente del 100%. No obstante, el porcentaje de atención al grupo de 3 años es de 47.5%.

En Educación Primaria, 3 mil 238 escuelas brindan servicios a 354 mil 488 alumnas y alumnos, 49.1% son mujeres y 50.9% son hombres. La información estadística afirma que se atiende al total de niñas y niños en edad de cursar este nivel educativo. El total de estudiantes que inicia la primaria, la concluye.

En el siguiente nivel, 173 mil 515 estudiantes asisten 1 mil 302 planteles de Educación Secundaria, 49.4% son mujeres y 50.6% son hombres. 99 de cada 100 hidalguenses en edad de cursar el nivel asisten a la escuela. Si bien para los grupos

de 12 y 13 años la cobertura es total, sólo el 89.2% de jóvenes de 14 años está matriculado en algún servicio. La eficiencia terminal es del 91.8%.

En Educación Media Superior se atiende una matrícula total de 137 mil 655 estudiantes egresados del nivel básico, de los cuales 120 mil 724 se encuentran inscritos en instituciones públicas. Lo anterior se traduce en una absorción de 101.7%, esto en razón de que también se reciben estudiantes de otros estados. La eficiencia terminal del ciclo 2015-2016 fue de 66% y el índice de cobertura es del 80.5%.

De acuerdo a la estadística 911 (2018 – 2019), se cuenta con 482 servicios de educación media superior a lo largo de los 84 municipios en el estado; de los cuales 345 son instituciones públicas incluidas 12 instituciones de sostenimiento autónomo y 125 instituciones particulares, con la participación de 7 mil 215 docentes de educación superior, a pesar de las limitaciones presupuestales, se tiene un crecimiento en la cobertura del 26.6% en 2011 al 36.2% en 2016, Según la estadística 911 (2016 – 2017), en Hidalgo existen 106 Instituciones de educación superior de los sostenimientos estatal, federal, federal transferido, autónomo y particular, atendiendo a 102 mil 17 estudiantes en 141 escuelas con el apoyo de 9 mil 607 docentes.

La cobertura a nivel regional es del 94.11% y en el nivel municipal, sólo 36 de 84 municipios (42.85%) cuentan con un servicio de nivel superior. El 85%4 de los egresados de educación media superior acceden a la universidad, aunque, el 4.8% de los estudiantes universitarios abandonan sus estudios por múltiples problemáticas económicas, sociales y familiares.

Las instituciones de educación superior públicas en el estado atienden actualmente una matrícula de 46 mil 490 estudiantes a través de la operación de ocho Universidades Tecnológicas, seis Universidades Politécnicas, tres Institutos Tecnológicos Superiores

Descentralizados, la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo, El Colegio del Estado de Hidalgo, la Escuela de Música del Estado de Hidalgo, cinco escuelas normales y la Universidad Pedagógica Nacional en Hidalgo con sus siete sedes; además de tres Institutos Tecnológicos Federales, el Instituto Politécnico Nacional

campus Hidalgo, el Instituto de Formación Profesional dependiente de la Secretaría de Seguridad Pública.

Por su parte el sostenimiento autónomo cuenta con 16 planteles ubicados en diversos municipios del estado atendiendo a 29 mil 605 estudiantes y el sostenimiento particular cubre una matrícula de 25 mil 922 estudiantes en 81 escuelas y 3 normales particulares.

Algo que complica los procesos de enseñanza es la gestión administrativa en escuelas, ante una creciente demanda educativa, implica no sólo la atención de estudiantes en el aula, sino una carga administrativa cada vez mayor. Existen cerca de 400 diferentes formatos y requerimientos de información hacia los centros educativos, además de las solicitudes de diversas instituciones. Esta carga burocrática que se deposita sobre el personal docente y directivo, es uno de los factores que complica generar las condiciones de normalidad mínima de operación y de calidad educativa.

La situación es especialmente complicada en escuelas cuya organización es unitaria y bidocente, en este aspecto para el caso de preescolar asciende a 53% en modalidad general y 81% en indígena; en telesecundaria es del 13%; y de unitaria hasta pentadocente en primaria es de 48% en modalidad general y 75% en indígena. Asimismo, los procesos de control escolar de educación básica, media superior y superior están desarticulados, por lo que no es posible dar un adecuado seguimiento a las trayectorias escolares de alumnas y alumnos.

Las condiciones para que los procesos de enseñanza y de aprendizaje sean idóneos, la infraestructura educativa ha sido un factor importante; en Hidalgo existen 5 mil 144 escuelas públicas de educación básica que opera el gobierno del Estado, en muchas de las cuales las condiciones de la infraestructura generan un entorno poco favorable para el aprendizaje de los estudiantes y el trabajo de los maestros. Son diversas las carencias sobre todo en materia de rehabilitación y regularización de servicios tales como la energía eléctrica, el agua potable y las instalaciones hidrosanitarias; situaciones que afectan de manera directa las condiciones en las que se brinda este servicio.

En las regiones más desfavorecidas hay aún escuelas que carecen de la infraestructura, el mobiliario, el equipo y los materiales educativos necesarios para enseñar y aprender con calidad, con serias deficiencias en materia de inclusión y equidad. En zonas metropolitanas se encuentran planteles con falta de espacios y equipamiento necesario o incluso obsoleto para la operación de las nuevas tecnologías, la falta de talleres y laboratorios, no permiten el desarrollo del aprendizaje con perspectivas actuales y aún más complicado el tratamiento de temas transversales como el de interculturalidad.

En cuanto a disponibilidad de equipo de cómputo e internet, en preescolar general, de las 1 mil 097 escuelas existentes, el 61.3% (603) cuentan con al menos una computadora en operación y de éstas, 283 (el 25.8%) tiene acceso a internet; en promedio disponen de un equipo por cada 33 estudiantes; por su parte, de los 478 preescolares indígenas, el 40.4% (193) tiene al menos una computadora y sólo un plantel tiene acceso a internet; en promedio cuentan con un equipo por cada 48 estudiantes.

De las 1 mil 914 primarias generales existentes, el 77.4% (1 mil 482) cuenta al menos con una computadora en operación y de éstas, 791 (41.3%) tiene acceso a internet; en promedio disponen de un equipo por cada 16 estudiantes.

En primaria indígena, de 607 planteles el 63.3% (384) tiene al menos un equipo y el 18.9% tiene internet; existe una computadora por cada 13 estudiantes.

Asimismo, de las 148 de secundarias generales el 97.3% (144) tiene al menos una computadora y 137 (el 92.6%) tiene acceso a internet; en las 90 secundarias técnicas el 97.8% (88) tiene al menos un equipo y 87.8% (79) cuenta con internet. En ambos casos el promedio es de una computadora por cada ocho estudiantes. En cuanto a las 768 telesecundarias el 92.6% (711) tiene al menos una computadora y el 26.3% (202) internet; disponen en promedio de un equipo por cada 9 estudiantes.

En este recuento de la infraestructura educativa es necesario también tener el conocimiento del perfil de los docentes que en cada escuela tejen una serie de relaciones con alumnos padres de familia. De acuerdo a la estadística inicial del

curso 2016-2017 de la Secretaría de Educación Pública en Hidalgo (SEPH), el total de los directivos y docentes registrados es de 30 113, distribuidos en 7,067 escuelas de educación básica, de los cuales 24713 se encuentran frente a grupo.

Cuadro 5. Perfil de los docentes de educación básica del estado de Hidalgo (2016-2017)

NIVEL EDUCATIVO	MODALIDADES	NORMAL SUPERIOR PASANTE	NORMAL SUPERIOR TITULADO	LICENCIATURA PASANTE	LICENCIATURA TITULADO	MAESTRIA
PREESCOLAR	INDÍGENA		60		675	
	GENERAL		169	84	3450	
	PARTICULAR					
PRIMARIA	INDÍGENA		348		1818	
	GENERAL	347	2804	1036	7411	250
	PARTICULAR					
SECUNDARIA	TÉCNICA	63	494	68	284	26
	GENERAL	197	1336	118	419	68
	TELESECUNDARIA	173	1824	141	922	128
	PARTICULAR					
TOTAL		780	7035	1447	14979	472
TOTAL =						24 713

Fuente: Elaboración propia. 2019

4.2.- Propuesta del enfoque intercultural en los procesos de enseñanza en educación básica en el estado de Hidalgo.

El propósito del gobierno en turno del estado de Hidalgo, en el ámbito educativo, es fortalecer la educación inclusiva, equitativa y de calidad. Así lo establece en el Programa Sectorial de Educación 2017-2022, este documento, parte del reconocimiento del entorno geográfico, económico, social, cultural e histórico de nuestra entidad, en donde las condiciones contextuales se concretan en una realidad que es necesaria conocer, reconocer y comprender, para un mejor funcionamiento y aprovechamiento de los recursos, y poder abatir desigualdades, para proveer una educación de calidad

En este programa, se reconoce la consecución de una educación inclusiva, equitativa y de calidad, la cual es la base para mejorar la vida de las personas y su desarrollo. Discursivamente, se asume el compromiso de ofrecer una educación que diseñe, promueva e impulse estilos de vida apegados al respeto de los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía global y la valoración cultural de nuestros pueblos indígenas.

El programa se compone de seis temas prioritarios para la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, que contemplan la atención de los distintos niveles, modalidades y tipos de educación que se brinda en la entidad.

El primer tema: Cobertura y Calidad Educativa, el segundo, Profesionalización de directivos y docentes, el tercero Educación incluyente, intercultural y con perspectiva género, y los siguientes, Deporte y sustentabilidad, Vinculación escuela-empresa. Ciencia, TIC's y Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento.

El objetivo general del tercer tema, propone: fomentar prácticas educativas incluyentes con un enfoque intercultural y con perspectiva de género. De este objetivo, se deriva el indicador que propone dar a conocer el porcentaje de escuelas públicas de educación básica con enfoque intercultural. Con ello se pretende, asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.

La población a la que hacemos referencia situada en el estado de Hidalgo es de 2.8 millones de personas (INEGI 2015). De este total, 52% son mujeres y 48% son hombres. La población de 15 años y más tiene un grado de escolaridad de 8.7 años en promedio, lo que equivale a poco más de segundo año de secundaria. La entidad se ubica así por debajo de la media nacional, de 9.1 grados (poco más de la secundaria terminada). Al igual que en el resto del país, las mujeres en el estado presentan un menor nivel de escolaridad que los hombres, ellas alcanzan un promedio de 8.6 grados, mientras que los varones presentan 8.8 grados.

Asimismo, el 35.5% de la población de 15 años y más, presenta algún tipo de rezago educativo, ya sea porque no sabe leer ni escribir (8.2%), no concluyó la educación primaria (9.7%), o la secundaria (17.6%). Esto nos ubica ligeramente por debajo de la media nacional (35.0%) y en el lugar 21 del país. El 54% de la población en rezago son mujeres y 46% son hombres. En este rezago, el 44.4% de personas analfabetas son hablantes de alguna lengua indígena.

Con la intención de contrarrestar esta situación, se proponen una estrategia que entre sus múltiples objetivos establecen: generar acciones culturalmente pertinentes de equidad de género, prevención de la violencia contra las mujeres y personas con orientación sexual diversa, el empoderamiento femenino con perspectiva de género, así como, el respeto a la diversidad.

Para el logro de estos objetivos, se diseña una propuesta que incluye: sensibilizar, capacitar, elaborar proyectos y establecer políticas sensibles al género que promuevan de manera cultural y lingüísticamente pertinente la igualdad entre mujeres y hombres, incluyendo la prevención de la violencia de género; también implementar mecanismos institucionales de atención preventiva y correctiva contra el hostigamiento y acoso sexual; también, identificar, rescatar y difundir los saberes y valores de los grupos étnicos e inmigrantes de la entidad, para generar espacios de inclusión social y oportunidades de desarrollo cultural y lingüístico, otras propuestas incluyen realizar y difundir campañas de educación sexual responsable en todos los niveles educativos; y por último, impulsar redes de difusores y difusoras de educación sexual responsable en todos los niveles educativos.

Lograr esto, implica que en el Programa se establezcan diversos objetivos transversales, así como estrategias y líneas de acción. De ahí que, en el rubro de educación incluyente, intercultural y con perspectiva de género, propongan fomentar prácticas educativas incluyentes con un enfoque intercultural y con perspectiva de género en el Estado. Y entre sus acciones proponen: Sensibilizar, capacitar, elaborar proyectos y establecer políticas sensibles al género que promuevan de manera cultural y lingüísticamente pertinente la igualdad entre mujeres y hombres, incluyendo la prevención de la violencia de género. Implementar mecanismos institucionales de atención preventiva y correctiva contra el hostigamiento y acoso sexual. Identificar, rescatar y difundir los saberes y valores de los grupos étnicos e inmigrantes de la entidad, para generar espacios de inclusión social y oportunidades de desarrollo cultural y lingüístico. Realizar y difundir campañas de educación sexual responsable en todos los niveles educativos. Y, por último, impulsar redes de difusores y difusoras de educación sexual responsable en todos los niveles educativos.

Otro de sus propósitos sugiere, incorporar el enfoque de educación intercultural dentro en de los planes y programas de estudio de los diferentes niveles de educación. Para esto, implementan una serie de estrategias, con las cuales pretenden en primer lugar: Promover la incorporación de contenidos cultural y lingüísticamente pertinentes en planes y programas de estudio. Por otra parte, sensibilizar, capacitar, elaborar proyectos y establecer políticas sensibles al género que promuevan de manera cultural y lingüísticamente pertinente la igualdad entre mujeres y hombres, incluyendo la prevención de la violencia de género. También, implementar mecanismos institucionales de atención preventiva y correctiva contra el hostigamiento y acoso sexual. Además, identificar, rescatar y difundir los saberes y valores de los grupos étnicos e inmigrantes de la entidad, para generar espacios de inclusión social y oportunidades de desarrollo cultural y lingüístico. También; incorporar el enfoque intercultural en los instrumentos de evaluación del aprendizaje. Implementar modelos para el aprendizaje de las lenguas indígenas nacionales, del español y del inglés como lenguas maternas, y como segundas lenguas en educación.

Para esto, el indicador táctico referente a porcentaje de escuelas públicas de educación básica con enfoque intercultural, menciona con referencia a Estadística Educativa Inicio de Cursos 2016-2017, afirma, que se parte de una línea de base en el año 2016, de un 20% de escuelas de educación básica que trabajan con enfoque intercultural, lo que equivale a 1100 escuelas, proyectándose un incremento cada año, de manera que, para el año 2017, las escuelas que estarían implementando procesos de enseñanza con enfoque intercultural sería de un 35%, para el 2018=40%. En el año 2019=45%, en el año 2020=50%, y así sucesivamente para el año 2021=55%, en 2022=60%, hasta llegar a la meta en 2030 con un 80%.

Sin embargo, estas últimas cifras, no corresponden a la realidad, a la fecha (2020), no existe ningún documento que compruebe o identifique las escuelas que trabajan con enfoque intercultural y menos la consecución de este propósito.

Ante esta situación, este estudio retomamos lo que propusimos en los objetivos generales y específicos, por lo que en primer lugar el propósito es:

1.-Detectar lo que impide o, al contrario, favorece la construcción de una pedagogía verdaderamente intercultural por parte de los docentes tanto en el entorno escolar como a través de la construcción de espacios de encuentro e intercambio de la vida cotidiana.

2.- Analizar de qué manera los docentes interpretan y promueven en el entorno escolar prácticas educativas interculturales a través de la construcción de espacios de encuentro e intercambio diseñados desde una postura hegemónica para integrar o no las prácticas culturalmente diferentes.

Y en cuanto a los objetivos específicos el propósito se centra en:

- Describir las condiciones que favorecen o dificultan el impulso de un enfoque intercultural en los centros educativos, en el estado de Hidalgo.
- Identificar el desarrollo de un enfoque intercultural en varias dimensiones de la práctica escolar: didáctica del profesor, y relación docente -alumno- familia.

Con la finalidad de concretar lo que sucede en el entorno educativo, acerca de la inclusión del enfoque intercultural en los procesos de enseñanza, en donde se ven

involucrados, docentes, alumnos y padres de familia de manera directa, y en un segundo plano, las autoridades educativas, quienes sujetan al docente mediante la normatividad establecida con fundamento en el modelo educativo, el enfoque pedagógico, planes y programas de estudio, además de las necesidades emergentes, agrupamos una serie de indicadores en cuatro aspectos que favorecen o limitan las prácticas educativas interculturales en el aula y en la escuela: educativo, social, cultural y político.

CAPÍTULO V

PRÁCTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURALES EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA DE HIDALGO

Factores que limitan o fortalecen las prácticas educativas interculturales en la escuela.

En la última propuesta de Modelo Educativo en México (2016) se propone que la inclusión del enfoque intercultural en los procesos de enseñanza se aborde de manera transversal, de ahí que sin precisar asignaturas y contenidos se permite al docente abordar este enfoque de acuerdo a sus posibilidades; fundamentado en el propósito del gobierno en turno del estado de Hidalgo en el ámbito educativo, aunque no por diseño propio, sino siguiendo las directrices establecidas por la CGEIB, que es fortalecer la educación inclusiva, equitativa y de calidad, según lo establecido en el Programa Sectorial de Educación 2017-2022.

Retomando lo anteriormente descrito acerca de lo que el docente implementa en su aula y que en conjunto definimos como prácticas educativas, hacemos referencia a lo que realmente se hace y cómo se realiza el proceso educativo con la intención de poner en juego acciones que fomenten la interculturalidad, también de lo que debiera hacerse o realizarse o de las creencias que se mantienen sobre cómo se ha de gestionar la interculturalidad en las aulas. Es decir, nos referimos a ellas como el conjunto de acciones intencionadas que llevan a cabo los docentes para lograr el propósito establecido.

Independientemente de las situaciones contextuales, la propuesta pedagógica o las normas que rigen o regulan su implementación, las prácticas educativas interculturales están determinadas por dos aspectos fundamentales: en primer lugar, por la concepción pedagógica que tienen los docentes sobre el significado de la interculturalidad; y en segundo lugar, por sus propias acciones, o por las nociones que tienen de práctica educativa. Estas dos cuestiones son fundamentales para comprender que las prácticas educativas interculturales son muy diversas y heterogéneas, y que la traslación de los principios y valores de la educación intercultural a la práctica oscilan entre el deseo y la realidad. Es decir, entre el deseo de ser una propuesta pedagógica crítica y la realidad de ser una prolongación de un tipo específico de educación pragmática atendiendo lo emergente y posible de

acuerdo a planes y programas en busca de una calidad en la educación sólo en los aspectos que se someten a evaluaciones internacionales.

Hemos mencionado que las prácticas educativas que en el mejor de los casos se realizan con enfoque o con intención intercultural son diversas. Es por ello que el presente trabajo tiene la intención de analizar estas prácticas, desde la propuesta que hace Catherine Walsh (2009), quien propone tres perspectivas distintas acerca del uso y sentido que se da a la interculturalidad en los procesos de enseñanza en educación básica del estado de Hidalgo.

La primera, tiene un sentido relacional, la que hace referencia a la forma más básica y general, se limita al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad.

Una segunda perspectiva, a la que denomina funcional, se enfoca al reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva, se busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia.

La tercera que propone Walsh, es la de interculturalidad crítica. Con esta perspectiva, no se parte del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural establecido hegemónico. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente y como demanda de la subalternidad en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba (Walsh, 2009, p. 4).

Identificar qué tipos de prácticas educativas se ponen en juego con la inclusión del enfoque intercultural en los procesos de enseñanza, en donde se ven involucrados, docentes, alumnos y padres de familia de manera directa, y en un segundo plano, las autoridades educativas, quienes sujetan al docente mediante la normatividad establecida con fundamento en el modelo educativo, el enfoque pedagógico, planes y programas de estudio, además de las necesidades emergentes, agrupamos una serie de indicadores en cuatro aspectos que favorecen o limitan las prácticas

educativas interculturales en el aula y en la escuela: educativo, social, cultural y político.

Esquema 2.- Dimensiones de la práctica educativa

Aspecto educativo

- Comprensión curricular
- Materiales educativos
- Didáctica del docente
- Estilos de enseñanza y aprendizaje

Aspecto social

- Expectativas del alumno sobre la escuela
- Relación familia-escuela
- Ambiente escolar
- Relación alumno-maestro
- Participación de los padres o tutores.
- Situación económica

FACTORES QUE LIMITAN O FORTALECEN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURALES EN LA ESCUELA

Aspecto cultural

- Cultura escolar
- Actitudes, percepciones y creencias
- Reproducción cultural

Aspecto político

- Política educativa estatal
- Orientación política escolar.
- Formación de los docentes

Fuente: Elaboración propia. 2020

Aspecto educativo

Principales hallazgos, que limitan o fortalecen la enseñanza con enfoque intercultural.

5.1.- Concreción del currículo en el plan y programas educativos

Es común que, en las prácticas educativas cotidianas de la escuela, directivos, docentes, padres de familia, alumnos y otros agentes involucrados, encuentren en el Plan de Estudios y más puntualmente, en los Programas de asignatura al currículum, independientemente de las construcciones conceptuales, de la historia y de los autores que se dedican a analizarlo, diseñarlo y evaluarlo.

A los docentes no les ocupa el hecho que algunos autores como Dino Salinas (1994) sitúen el nacimiento del campo del currículum hacia los años 20 del siglo pasado en Estados Unidos de Norteamérica. Pero si les preocupa dar respuesta a una pregunta que desde aquellos años se formulaba: ¿Qué es lo que la escuela debe enseñar? Y entra en la preocupación de los sujetos de la institución escolar porque se percibe como un problema susceptible de tratamiento científico, cuya respuesta sea el resultado de aplicar técnicas y procedimientos precisos y concretos.

El plan de estudios, representa una racionalización del trabajo organizado, sistemático y metódico que han de realizar los sujetos en la escuela durante un determinado tiempo y regidos por normas expresas. Como señala Casarini (1999) El plan de estudios y los programas son documentos guías que prescriben las finalidades, contenidos y acciones que son necesarios para llevar a cabo por parte del maestro y sus alumnos para desarrollar un currículum (Casarini (1999 p. 8)

En los planes de estudio se concretan las mismas concepciones que sustentan los conceptos curriculares, así como la idea del profesional que se desea formar y su papel en la sociedad, así mismo, la definición del sujeto en formación. Se pueden inferir las nociones de aprendizaje, conocimiento, enseñanza, evaluación, etc., a partir de los objetivos de aprendizaje, de la organización, secuencia y continuidad de las asignaturas y de los contenidos que son objeto de los procesos de enseñar y aprender.

Los programas constituyen la organización y planificación de cada asignatura de estudio, que son la herramienta fundamental de trabajo de los docentes y obviamente la finalidad y la intencionalidad del quehacer educativo en la escuela, así como la forma de operarlos. Estos se derivan de la fundamentación que se tiene acerca del currículum, atravesando por la concreción en los planes de estudio de los cuales forman parte.

Un programa de estudio es una formulación hipotética de los aprendizajes, que se pretenden lograr en una unidad didáctica de las que componen el plan de estudios, documento éste que marca las líneas generales que orientan la formulación de los programas de las unidades que lo componen (Pansza, 1986 p.17). El programa de estudios es la expresión curricular más próxima y concreta que tiene el docente para llevar a cabo sus procesos de enseñanza. Es el medio oficial, normativo y regulador que hace posible que la acción de los sujetos de la educación no se desborde por cualquier parte o más bien los sujete a conveniencia del ciudadano que se pretende formar.

El plan y los programas de estudios, se convierten en el primer nivel de concreción perceptible del currículum, en ellos se establecen líneas generales que establecen los enfoques de enseñanza, los objetivos de la educación, las competencias básicas, los métodos pedagógicos, los contenidos, los criterios de evaluación, etc. En sí, se convierten en el currículum básico en el que se establece el marco legal común y que se configura como ente abierto y flexible para ser adaptado y adoptado en las extraordinariamente diversas realidades de todas las escuelas implicadas.

Al final, cada establecimiento educativo tiene sus propias formas de organizar, desarrollar y valorar la implementación del currículum, constituyendo el segundo nivel de concreción. Ceñidos a las prescripciones oficiales establecidas en el plan de estudios y en los programas de asignatura, el conjunto de sujetos de la educación en cada escuela, llevan a cabo la acción educativa. A pesar de estar regidos por el mismo plan y programas, cada institución lo concreta de forma específica o de manera diferente, porque contiene sus propias señas de identidad, la concepción pedagógica que se construye a partir de la confluencia e interacción de

determinados perfiles profesionales de la educación que en ese momento les corresponde interpretar la prescripción curricular y porque, además de las finalidades del sistema educativo expresadas en el plan y programas, están las que se construyen e instituyen en el propio centro, desde sus nociones y desde sus creencias.

Por último, encontramos el tercer nivel de concreción curricular que se lleva a cabo en las aulas. Equipados con el plan de estudios, con los programas de asignatura e impregnados de determinadas condiciones en que se desarrolla la escuela, los docentes deben planificar, ejecutar y valorar las acciones de enseñar y aprender. Este nivel de concreción se clarifica cuando el docente diseña las unidades didácticas a implementar, cuando planifica y distribuye los contenidos de aprendizaje, cuando se temporalizan las actividades de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, cuando se lleva a cabo el proceso educativo entre sujetos que ponen en juego sus capacidades, sus emociones, sus posibilidades de hacer cosas, en un tiempo y en un espacio único que condensa el proyecto cultural del currículum, pero que transforma y resignifica para lograr una forma específica de lo educativo que, además, se particulariza en cada uno de los involucrados

En los albores del siglo XXI, una característica clara y persistente, ha sido responsabilizar al docente de la transmisión de una cultura que otros definen y dejan plasmada en el Plan y los Programas de Estudio como si fuera algo que se pudiera hacer de forma acrítica, apolítica, sin considerar las determinantes externas a lo que se hace en clase.

Los docentes hacen un gran esfuerzo por conocer y dominar los contenidos curriculares, pero permanentemente se enfrentan a condicionantes externos que inhiben la posibilidad de trabajar y lograr los aprendizajes esperados y/o los objetivos planteados desde el diseño curricular. Por ello es significativo identificar los factores que fortalecen o limitan las prácticas interculturales en la escuela o aula y que hemos agrupado en los cuatro grupos anteriormente descritos.

La enseñanza y el aprendizaje de temas no emergentes ante las debilidades del propio sistema educativo como la interculturalidad, se encuentran en un torbellino

donde deben librar diversas batallas, ocultas o invisibilizadas, entre otras: luchar con las prescripciones del currículum oficial, las exigencias administrativas, las propuestas de los libros de texto, la planificación que hacen los propios docentes, las ideas espontáneas y hasta improvisadas que emergen en la relación con el otro, las inquietudes, necesidades, aspiraciones, fuerza, conocimientos, etc. de los alumnos, los efectos del clima natural y social y otras cosas más como los discursos políticos, la burocratización de las relaciones, las editoriales con sus propuestas metodológicas, los teóricos a través de sus propios discursos, los padres de familia a través de determinadas demandas y presiones y, por supuesto todo aquello que condiciona nuestra percepción a través de los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías.

En una estructura tan compleja como lo es el Sistema Educativo Mexicano, que se conforma con 2 100 277 docentes, agrupados en 265 277 escuelas y que en su responsabilidad atiende a 36 635 816 alumnos (2019), se antoja un tanto difícil operar con eficiencia en diversos rubros.

En tanto que para el caso del estado de Hidalgo la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo reporta en su estadística (2019) un total de 54 314 docentes y 1 027 948 alumnos agrupados en 8564 escuelas. De este total de docentes, 33 164 corresponden a educación básica.

En búsqueda de la calidad educativa que se pregona en México, se intenta hacer frente a la mayoría de las deficiencias tanto en la infraestructura como en lo académico, algunas con planes y propósitos que alientan soluciones, pero otros sólo con fines de cumplimiento. Hemos mencionado que las prioridades de la educación en México y por ende en Hidalgo, se circunscriben en las asignaturas o contenidos básicos, lectura, escritura y matemáticas, le siguen no tan de cerca las ciencias y muy lejano lo que se sugiere y se recomienda darle un tratamiento transversal, en este caso la enseñanza con enfoque intercultural.

El tratamiento que se da a interculturalidad en los procesos de enseñanza en Hidalgo, más allá del enfoque lingüístico, tiene una serie de obstáculos o complicaciones que dificultan su tratamiento. Problemáticas de orden educativo,

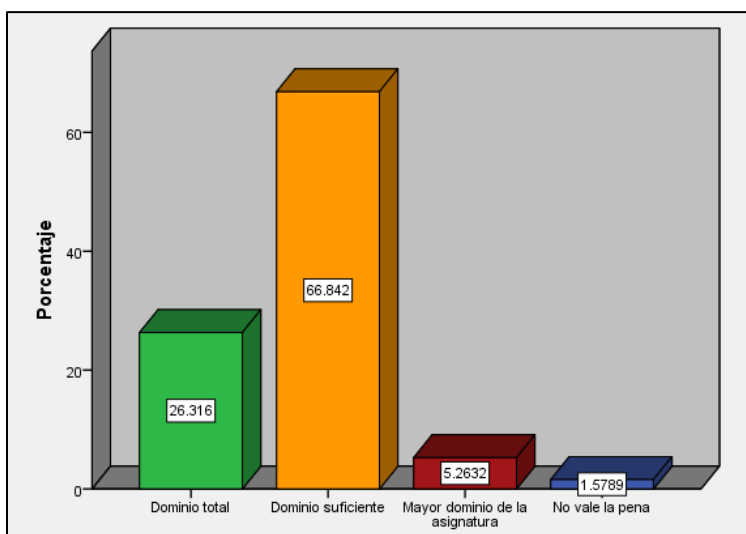
otras desde lo social, también desde lo cultural y político. A continuación damos a conocer una serie de obstáculos que limitan o que impiden en otros casos la enseñanza con enfoque intercultural.

5.2.- Currículum. (Planes y programas). Su conocimiento y su ejecución.

Con la finalidad de conocer si el docente cuenta con uno de los insumos de mayor importancia que guía sus procesos educativos. El 26.32% de los docentes encuestados manifestaron conocer con mucha profundidad el Plan y los Programas de las asignaturas que son su responsabilidad, principalmente porque los consultan, los discuten y asisten a cursos y otros encuentros donde se discute la propuesta curricular oficial. El 66.84% dicen tener un dominio suficiente de estos materiales curriculares, refiriéndose a la consulta que hacen del material curricular para planificar su clase y desarrollarla en el aula. El 5.26% manifiestan estar más preocupados por dominar los contenidos de su asignatura que las prescripciones curriculares en el nivel de lo general, pues este nivel de concreción no se refleja de manera clara en las prácticas educativas de aula. En este caso, la tarea del docente se enfoca en hacer las adecuaciones necesarias para su contexto.

Finalmente, sólo un 1.58% de docentes señalan que no vale la pena detenerse a conocer el Plan y los Programas porque sus circunstancias educativas no están contempladas en ese proyecto cultural.

Gráfica. 1. Conocimiento que tienen los docentes de los Planes y Programas de estudio.



Fuente. Elaboración propia, a partir de trabajo de campo. 2020

Los docentes enfrentan una lucha interna donde se debaten los impulsos por ejecutar la propuesta curricular para ser reconocidos como capaces, competentes y ejemplo de disciplina hacia la institucionalización y, por el otro lado, la necesidad, la conciencia y el deseo de ser corresponsables con el aprendizaje de sus alumnos, más allá de las disciplinas urgentes, inserto en un sinfín de circunstancias individuales, institucionales y sociales que no siempre favorecen ni la enseñanza ni la construcción de conocimientos. En entrevista, reconocen que los temas como la equidad, la discriminación, la sexualidad o la interculturalidad, requieren otro tipo de planeación que no se asigna en el plan semanal de trabajo, en ocasiones por desconocimiento del tema, la falta de materiales y sobre todo, tiempo.

5.3.- Materiales educativos de apoyo al trabajo docente

Desde 1959 en que se creó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), éstos se han convertido en parte sustancial de los procesos educativos que se llevan a cabo en escuelas y aulas de México, ya que en ellos se

fija, con apego a la metodología y a los programas respectivos, los contenidos destinados a la educación básica.

Los libros de texto sin costo, son creados con la finalidad de cumplir el mandato constitucional de proveer a los niños de la República Mexicana, educación obligatoria y gratuita. En el transcurso de la historia han cumplido varias funciones además de la gratuidad: una de ellas es proporcionar igualdad de oportunidades entre niños que asisten a escuelas públicas y privadas, entre aquellos que viven en el medio rural o el medio urbano, por lo menos en el material educativo que el Estado se proponía y se propone entregar. Por el carácter gratuito, único y obligatorio del libro de texto, todos los alumnos, por grados y asignaturas, recibirían los mismos impresos. Sus profesores, además, debían utilizarlos en clases y no solicitar textos comerciales excluidos del catálogo oficial de la Secretaría de Educación Pública (SEP), so pena de incurrir en desacato (Ixba, 2013)

Para cada ciclo escolar la CONALITEG entrega a las autoridades educativas de cada uno de los 32 estados de la República Mexicana, los libros que necesitan los estudiantes inscritos en la educación básica. Contribuyendo con ello a garantizar la gratuidad de la educación pública y la igualdad de oportunidades para realizar estudios básicos, sirviendo a niños y jóvenes de entre 4 y 15 años inscritos en los niveles de preescolar, primaria y secundaria en sus distintas modalidades.

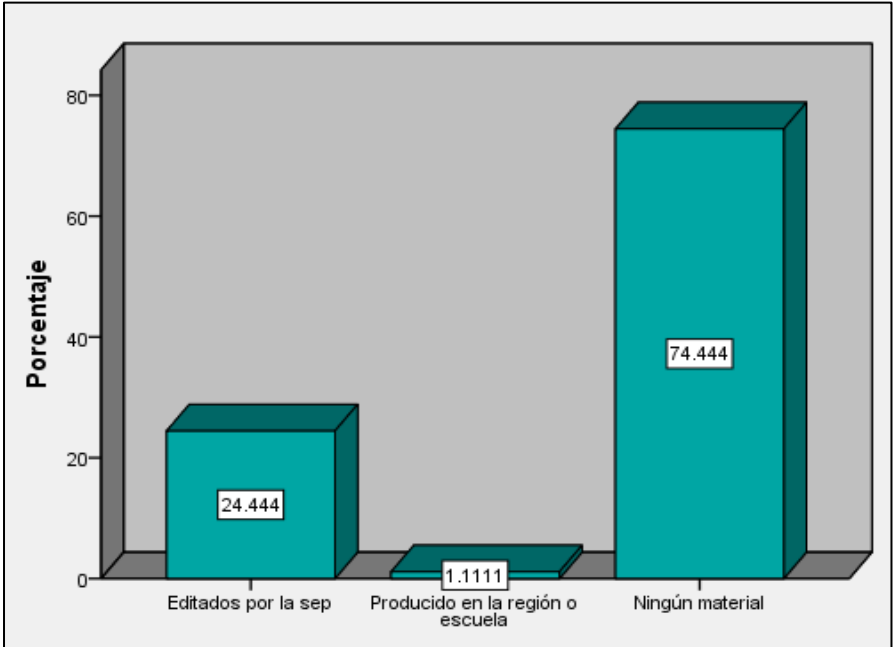
En 1960 esta Comisión apenas ofertaba 38 títulos para educación primaria, ahora son 1361 comprendiendo textos para preescolar, primaria y secundaria con versiones en código braille y en macrotipo para estos dos últimos niveles, escuelas indígenas y telesecundarias y un programa para telebachillerato. Alcanzando una cifra récord de casi 181 millones de libros distribuidos.

El libro de texto gratuito en la escuela, es un ejemplo inobjetable de la forma cómo se concreta la propuesta curricular, porque en él, aún de forma tácita, se encuentra la metodología, los objetivos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza, las técnicas a utilizar, los productos deseables, las propuestas de evaluación, etc.; cuando esta responsabilidad se le deja al docente prácticamente en solitario, éste

recurre a cualquier otra fuente y no hay garantía que se cumpla la prescripción curricular.

A pesar de que la cantidad de libros entregada a las escuelas pudiera parecer abundante, muchas escuelas tanto rurales como urbanas carecen de estos mismos materiales que son apoyo e insumo tanto de docentes como de alumnos. Y uno de los materiales al que mayor se hace referencia como faltantes son los que se usan para trabajar contenidos de fortalecimiento de la cultura y la identidad y en otros casos de conocimiento de la existencia de otros. Generalmente lo más accesible para el docente que se propone visualizar la diversidad en sus procesos de enseñanza es la lengua materna. En donde de acuerdo al contexto puede ser usado solo para conocimiento y en otros casos para el reconocimiento y fortalecimiento de la identidad y la diferencia. Los datos nos muestran que tan solo en este rubro, tres cuartas partes de los docentes no cuentan con material que les apoye en este proceso de fortalecimiento de la cultura presente y conocimiento de otras.

Gráfica 2. Material de apoyo con los que cuentan los docentes para la inclusión de la lengua materna.



Fuente. Elaboración propia, a partir de trabajo de campo. 2020

5.4.- Didáctica del docente

En la escuela el docente tiene la responsabilidad de organizar situaciones de enseñanza que promuevan los aprendizajes de los alumnos. Debe ocupar un lugar importante como orientador, guía o mediador en ese proceso de construcción de conocimiento. Desde esta perspectiva, adquieren relevancia los progresivos apoyos provisionales que puedan brindar a los alumnos, siempre y cuando éstos sean temporarios y desaparezcan gradualmente permitiendo al alumno asumir el control de su propia actividad.

Los enfoques teóricos centrados tanto en los procesos de interacción social como en los procesos de construcción compartida de significados tienen su antecedente en la teoría socio-histórica de Vigotski, según la cual la enseñanza tiene su lugar dentro de la denominada Zona de Desarrollo Próximo (Vigotski 1988:33).

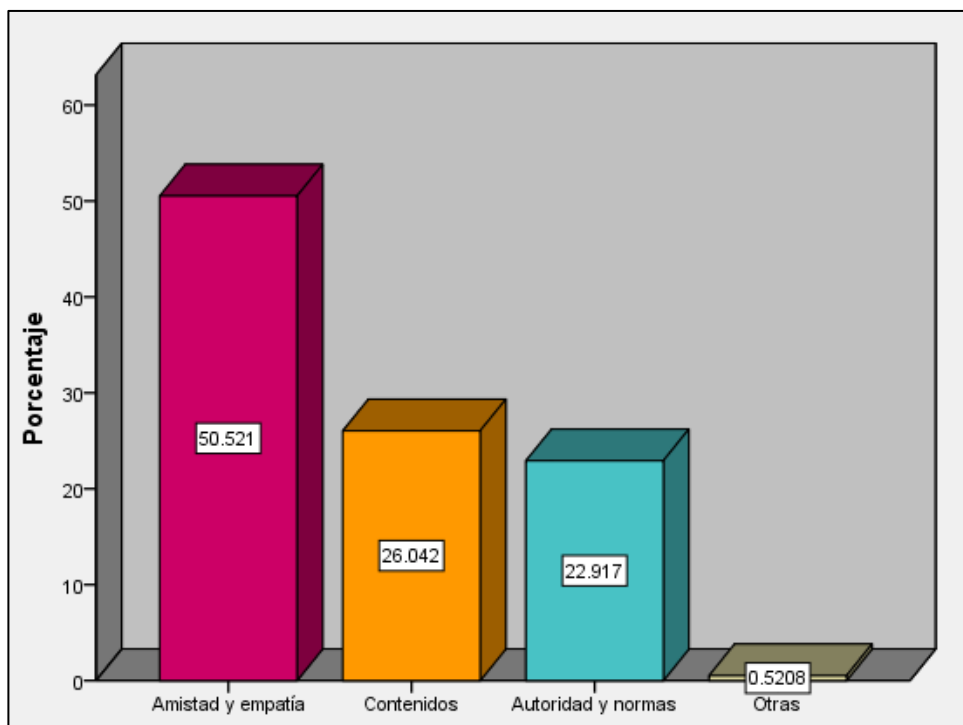
Si bien Vigotski, habla de la ayuda o guía por parte del adulto o par más capacitado que le ayude a encontrar ese andamiaje en el proceso de aprendizaje. En el discurso escolar se ha estudiado como un caso de interacción institucional donde la asimetría de desconocimiento está en el centro de la comunicación y genera una estructura de dominación discursiva entre el maestro y los alumnos. La necesidad de profundizar sobre las consecuencias directas que los modos de interacción docente- alumno tienen en los procesos de aprendizaje, nos conduce a plantearnos la importancia del trabajo reflexivo de los docentes sobre su práctica con el propósito de concientizar los modos y tipos de ayudas que ofrecen a sus alumnos en clase.

Más allá de la diferencia de funciones en el aula tanto de docentes como de alumnos, es importante que para generar procesos de diálogo intercultural o puesta en práctica de procesos que contribuyan a subsanar las diferencias, es importante que entre docentes y alumnos se generen lazos de respeto y confianza. Los datos que los propios docentes fueron aportando en sus entrevistas es la ayuda que los mismos ofrecen en la interacción maestro- alumno. Las ayudas que ellos dirigen a los alumnos se centran en la confianza que brindan para que incrementen sus

participaciones, tengan seguridad en su discurso oral o/u escrito, fortalezcan su autoestima y exista un trato de amistad y cordialidad que el docente potencializa en los alumnos para que aprendan a respetar al otro. Estos procesos enmarcados, unos por prescripciones contenidos en el plan de estudios y otros por diseño y necesidad del propio docente.

En la siguiente gráfica de acuerdo a las respuestas, nos muestran que la amistad es uno de los elementos más importantes para establecer relaciones de respeto y confianza, el cual corresponde al 50%; en tanto que los contenidos que hablan de ello ocupan el 26%, sin embargo, una cantidad cercana 22% dice que las relaciones de sana convivencia e interacción se ejerce a través de la autoridad y normas establecidas.

Gráfica 3. De qué manera se establecen las relaciones



Fuente. Elaboración propia, a partir de trabajo de campo. 2020.

5.5.- Formas de enseñar, estilos de enseñanza y de aprendizaje.

La manera de cómo se enseña y de cómo aprenden los alumnos son determinantes a la hora de implementar acciones que contribuyan a extrapolar en la misma escuela o fuera de ella lo aprendido. Al respecto Martínez (2011) señala:

Los docentes son conscientes de que no todos los estudiantes manifiestan la misma dedicación, facilidad e interés por aprender, sin importar la asignatura la auto-reflexión acerca de la forma en la que se está enseñando es importante ya que p. 45) en ocasiones los maestros reproducen instintivamente la práctica pedagógica con la que se enfrentaron al tener el rol de estudiantes, o ponen en contexto actividades a partir de su propia forma de ser o de aprender lo que beneficia solo a los estudiantes que tiene un actuar similar o se enfocan en sus concepciones de aprendizaje y educación Martínez (2011), p. 45)

Por otro lado, a decir de Ramos (2019), se habla de una tendencia de un ejercicio docente de generalizar actividades sin tener presente ningún perfil de estilo de aprendizaje haciendo que el estudiante trate de aprender lo que le sea posible desde su particularidad en el proceso.

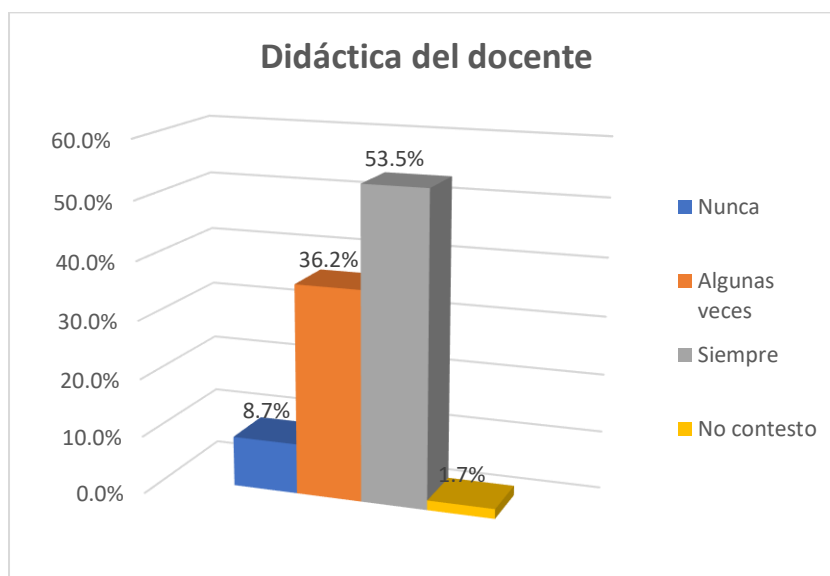
De esta forma, en el aula de clase se puede encontrar una gran variedad de actitudes del estudiante frente a los procesos académicos: aquellos que sus estilos de aprendizaje les permiten sin mayor esfuerzo comprender la información dada independiente de la asignatura; otros que requieren de un mayor esfuerzo para comprender y estudiar los temas vistos; estudiantes que no muestran motivación alguna frente a la diversas actividades o disciplinas o aquellos que optan por el fracaso escolar debido a su baja motivación por estudiar.

Generar ambientes de aprendizaje adecuados que permitan al alumno a no solo desarrollar sus habilidades sino también a generar otros procesos de empatía dentro y fuera del aula es una tarea que se le confiere al docente.

En este aspecto el (53.5%) de los alumnos encuestados hombres y mujeres responde que: “les gusta como enseñan sus profesores”, “se preocupan y tienen apoyo cuando reprueban una materia o necesitan otras orientaciones, además de

que, “el profesor resuelve sus dudas y ejerce acciones de disciplina adecuadas para disminuir determinadas actitudes”. En tanto que a las mismas afirmaciones el 36% contesta que “algunas veces” y un 8.7% responde que nunca.

Gráfica 4. Didáctica del docente



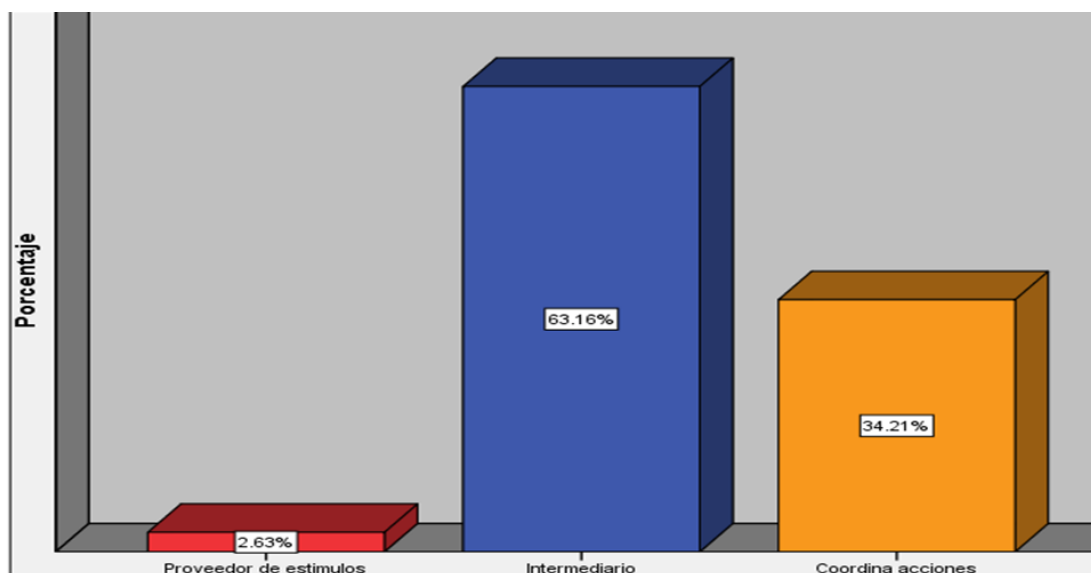
Fuente. Elaboración propia, a partir de trabajo de campo. 2020.

El alumno busca y encuentra en la escuela, la aceptación, la empatía, la confianza de su profesor, se viven tiempos difíciles, tiempos violentos; la falta de comunicación por parte de sus padres hace difícil las relaciones interpersonales, el seno familiar afecta los espacios educativos, el alumno espera de los formadores, quizá le brinden condiciones favorables con un buen trato, con cariño y con respeto, condiciones fundamentales para la construcción de los tejidos de confianza en el ámbito escolar.

Uno de los primeros requisitos para establecer niveles de confianza entre alumno y profesor es que el docente asuma el rol de guía, por lo que es pertinente que el docente diagnostique a sus alumnos a fin de conocer su procedencia, entorno familiar, estilos de aprendizaje, aspectos socioafectivos y físicos, con la finalidad de no incurrir en apreciaciones, supuestos y etiquetas. Estas no son las únicas condiciones para establecer un clima de confianza, pues en ella también intervienen

las características mismas del alumno y del docente, un docente con visos interculturales, con apertura, motivador, resolutivo, inclusivo, dinámico, integrador, orientador, negociador, democrático, tolerante, etc.

Gráfica 5. Función docente en los estilos de enseñanza



Fuente. Elaboración propia, a partir de trabajo de campo. 2020.

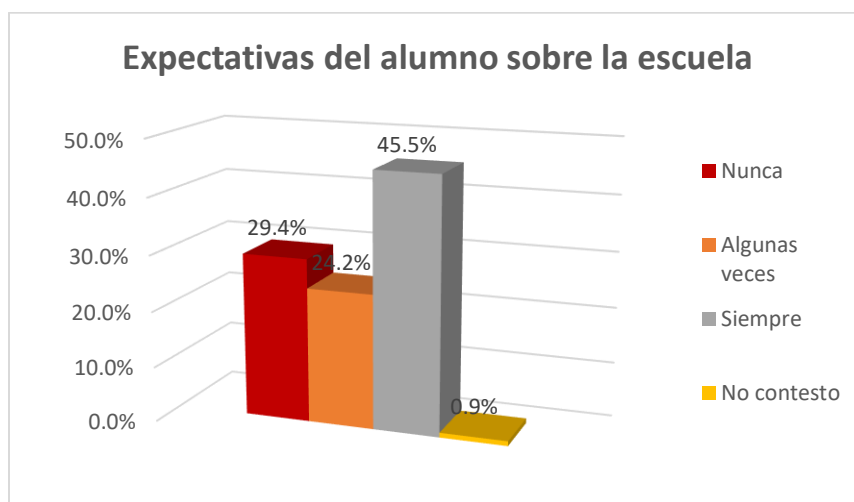
La mayor parte de los profesores encuestados, en un 63.16%, sostiene que su función en el aula, es la de ser un intermediario que promueve ambientes propicios para que el alumno construya sus aprendizajes; en seguida, el 34.21% de ellos, asevera que el docente coordina acciones para que el alumno ponga en juego sus saberes, sus valores y su capacidad para hacer cosas y resolver múltiples problemas, para que finalmente, el 2.63% advierte que el profesor en el salón de clases, es un proveedor de estímulos y los alumnos dan respuestas semejantes cada vez que se les estimula de la misma manera. Se repite con frecuencia y en el imaginario popular se piensa y se dice que la conducta del docente se refleja en la del alumno.

Aspecto social

5.6.- Expectativas del alumno sobre la escuela

Sabemos que la escuela es el eje y núcleo central y primordial de la educación; su importancia radica principalmente en dos aspectos, una formar y la otra preparar, para lograr la formación integral del ciudadano para la sociedad en la cual se va a desenvolver, que se concreta en una de las finalidades del Plan de estudios. Por lo tanto, la escuela es el lugar donde el estudiante va a retener, comprender y hacer uso activo del conocimiento transmitido, por lo que las prácticas educativas deben estar encaminadas a la reflexión y participación activa con el fin de desarrollar la mente en los diferentes ámbitos del individuo, esto permite tener mayor comprensión no solo de los temas académicos que se presentan, sino también de las enseñanzas que la vida le brinda a cada uno, donde el individuo podrá expresar sus ideales, habilidades, aptitudes, que darán espacio a la interacción, construcción y desarrollo de sus potencialidades. Lo anterior es la pretensión de la escuela, lo real es que diversos factores condicionan que estas intenciones sean accesibles para todos los alumnos. Sobre todo, en el estado de Hidalgo en donde la escuela no siempre es el lugar que se piensa como el espacio para desarrollar todo lo antes mencionado. Ante ello los alumnos tienen sus propias expectativas, no siempre favorables.

Gráfica 6. Expectativas del alumno sobre la escuela.



Fuente. Elaboración propia, a partir de trabajo de campo. 2020.

Según la encuesta el (45.5%) de hombres y mujeres, consideran que “siempre” es importante acudir a la escuela y piensan seguir estudiando después de terminar la secundaria, en tanto el (24.2%) responde que “algunas veces”. En tanto que el (29.4%) considera que es más importante empezar a ganar dinero que asistir a la escuela o que asistir a esta es perder el tiempo.

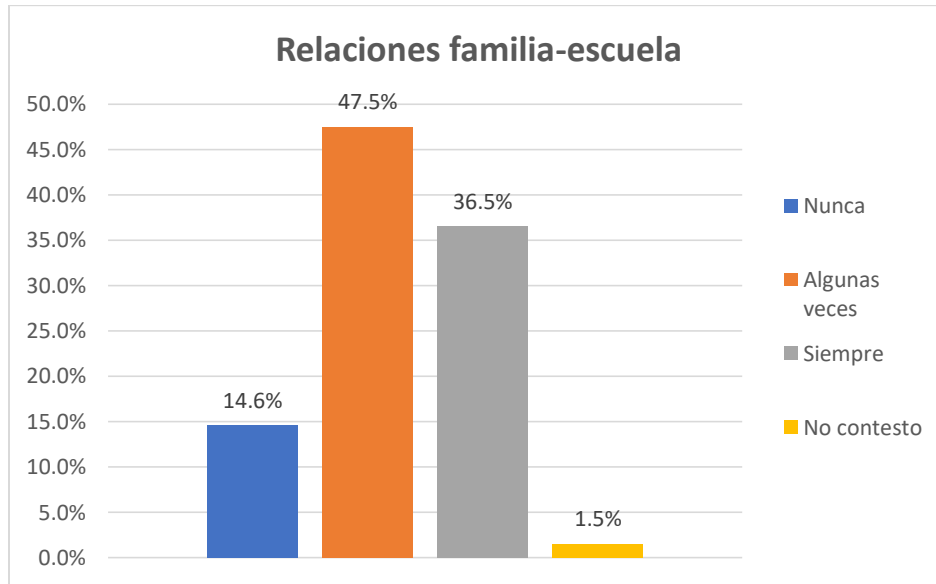
5.7.- Relación familia – escuela

La escuela y la familia son las dos grandes instituciones educativas de las que disponen los niños y niñas para construirse como ciudadanos. Por tal motivo, ni la escuela por una parte ni tampoco la familia, pueden desempeñar dicha función de manera aislada y diferenciada la una de la otra. A lo largo de la historia, la familia parecía tener una función clara, era la encargada de educar a sus hijos o hijas, y la escuela, tenía el cargo de formar en base a unos criterios preestablecidos, una serie de contenidos y conocimientos.

Ambas instituciones, pretendían formar a ciudadanos acorde a lo que la sociedad de esos tiempos consideraba como el perfil adecuado. Con el paso de los años, la sociedad ha sufrido una serie de cambios, que han repercutido considerablemente en las funciones de la familia y la escuela, y esto hace ineludible, que nos encontremos en un momento, en el cual es importante poner en claro las competencias a cada una, vislumbrándose la necesidad de generar espacios, tiempos y acciones conjuntas, para que, con la colaboración de ambos agentes, poder dar respuesta a las peculiaridades propias de la formación de ciudadanos. Ante esta situación, se hace cada vez más notorio la necesidad de implicar a las familias en la vida de los centros educativos, pero no únicamente, porque la escuela se vea incapacitada para dar respuesta a las demandas educativas de la sociedad, sino porque no podemos olvidarnos de las responsabilidades que las familias tienen para con sus hijos o hijas y, por tanto, obviarlas y llevar a cabo procesos educativos aislados a ellas (Bolívar, 2006, p.119)

Los cambios en la conformación tradicional de la familia, los roles que ahora toma cada miembro, ha modificado la interacción padres-hijos-escuela.

Gráfica 7. Relaciones familia-escuela

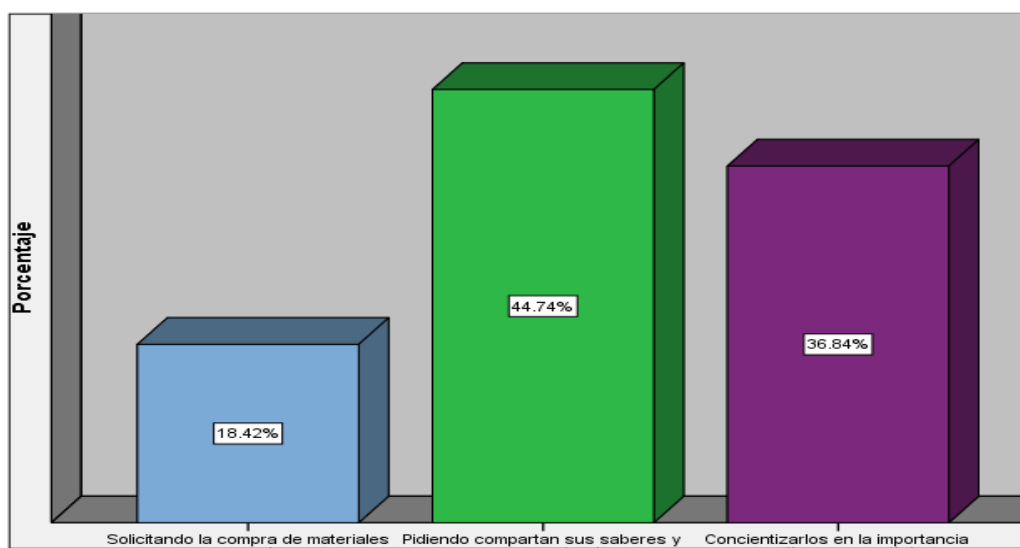


Fuente. Elaboración propia, a partir de trabajo de campo. 2020

En este rubro se observa que la participación de los padres de familia en la escuela es menor al 50% en todos los casos, teniendo mayor relevancia en que, “siempre” (36.5%) solo el (47%) “algunas veces” los papas reciben información de su desempeño y de su conducta o que los padres asistan a la escuela a preguntar por sus calificaciones. En la misma proporción los padres participan en la mejora de infraestructura de la escuela. Mientras tanto el (14%) afirman que “nunca” tienen información acerca del desempeño académico o participación en la escuela.

En cuanto a su participación directa a solicitud del docente para compartir algún conocimiento o tratar algún tema en especial, los padres de familia participan de distinta manera, según la naturaleza de la petición docente. El enfoque de una escuela inclusiva será una escuela siempre abierta. Esto permite con mayor facilidad para los padres de familia la inclusión a las actividades escolares, sobre todo en escuelas ubicadas en localidades con reducida población.

Gráfica 8. Participación de los padres de familia en las clases dentro del aula



Fuente. Elaboración propia, a partir de trabajo de campo. 2020.

En este tema del involucramiento de los padres de familia, específicamente en el desarrollo de las clases, los datos indican que el 44.70% de éstos, lo hacen, previa petición de compartir sus saberes y recursos disponibles en algunas clases donde los contenidos lo permiten; el 36.80%, participan, una vez concientizados de la importancia que tiene compartir la responsabilidad educativa con sus hijos y el 18.40%, solamente demuestran su participación a través de proveer a su hijos de los materiales necesarios en clase.

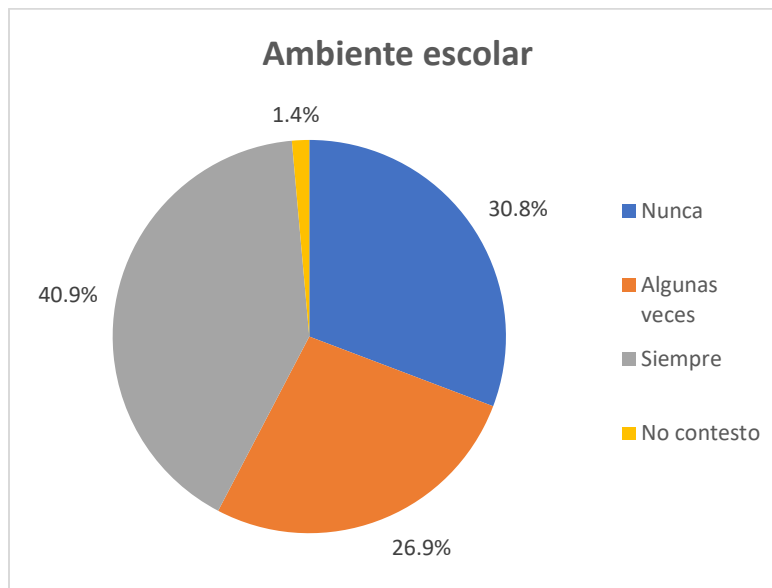
5.8.- Ambiente escolar

La escuela es el centro de convergencia de la diversidad y la diferencia, en estos espacios pedagógicos se desencadenan todas las situaciones de aprendizaje posibles y se recrean relaciones de reciprocidad interminables; tras la observación del comportamiento e interacciones entre docentes y estudiantes en diversos contextos escolares, es notorio que en la cotidianidad escolar emergen situaciones contrapuestas debido a las construcciones identitarias como: el género, las creencias, capacidades, costumbres (creadas o heredadas), las tendencias tan cambiantes y líquidas como las denomina Bauman:

En esto nos diferenciamos nosotros, los moradores del moderno mundo líquido. Buscamos, construimos y mantenemos unidas las referencias comunitarias de nuestras identidades mientras, yendo de acá para allá, nos debatimos por ajustarnos a colectivos igualmente móviles que evolucionan rápidamente” (Bauman, 2005, p. 62)

La institución escolar refleja las características de un microsistema social, pues existe una estructura de jerarquía social y política, en la cual los estudiantes están insertos, hay un sistema de justicia y normas, contienen derechos y deberes, el resultado de este contexto puede favorecer o impedir el desarrollo responsable de las competencias ciudadanas en el ejercicio social. La reproducción de convivencia se hace visible, aceptación, rechazo o tolerancia contribuyen a que en la escuela se vivan momentos de aceptación como un espacio libre de discriminación o violencia, de aceptación del otro, del diferente o de reconocimiento y de interacción. Sin embargo, encontramos que no en todos los casos se considera que la escuela sea ese espacio pensado como para aprender, interactuar, aprender del otro y conocer al otro.

Gráfica 9. Percepción del alumno acerca del ambiente escolar



Fuente. Elaboración propia, a partir de trabajo de campo. 2020.

En este apartado, la percepción que tiene los alumnos acerca de la escuela, las repuestas de, “algunas veces” (26.9%) y “siempre” (40.9%), responden la que la escuela proporciona un ambiente educativo favorable, hay una relación de respeto con todos los involucrados, por lo tanto, se sienten seguros en las instalaciones de la escuela. En el caso contrario (30.8%) nunca se sienten a gusto y en un ambiente agradable dentro de la escuela. Las diferencias se hacen visibles en rechazo, tolerancia e inexistencia del diferente.

5.9.- Relación alumno-docente

Todos los seres humanos sabemos e ignoramos algo, de ahí la creciente inquietud por develar aquello que no conocemos, la búsqueda de respuestas o explicaciones que nos permitan comprender el mundo. La escuela y sus procesos de socialización, adaptación al medio y saberes, permea la vida de la persona e intenta vislumbrar el camino hacia la formación de un individuo que emplea sus capacidades perceptivas y habilidades cognoscitivas para transformar su entorno. En la escuela, el estudiante es el centro y constructor del aprendizaje, el docente acompañante y guía de procesos pedagógicos, didácticos y de conocimiento y el contexto o ambiente escolar que posibilita las relaciones de complementariedad entre maestro y estudiante. Lo que convierte la enseñanza y el aprendizaje en acciones interactivas que involucran el pensamiento, sentimiento y la acción (Novac, 1998, p.30).

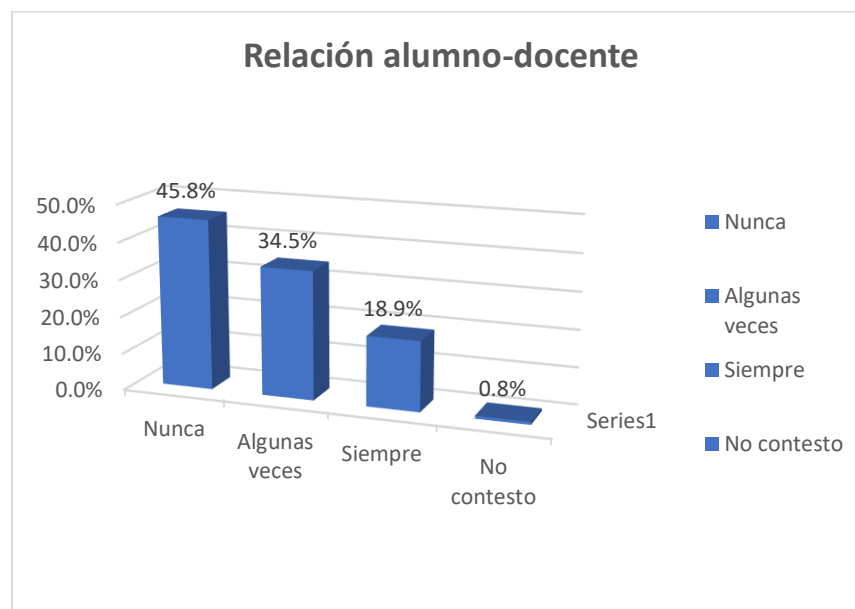
Como se ha mencionado, la escuela es una institución social que tiene entonces la responsabilidad de repensarse para cumplir con las exigencias de los nuevos contextos educativos; los maestros se convierten en mediadores del conocimiento científico y en agentes conciliadores de las diferencias de criterio y pensamiento. Líderes que facilitan la comunicación y el intercambio bidireccional (estudiante - estudiante, docente- estudiante), la gestación de relaciones lineales y constructivas en medio de la riqueza cultural y tecnológica que inevitablemente ha invadido los espacios de socialización del individuo que constituyen un mundo diversificado. Por ello, es necesario entender. Todo hecho educativo es una acción compartida destinada a intercambiar significados y sentimientos entre el aprendiz y el profesor.

Este intercambio o negociación es emocionalmente positivo e intelectualmente constructivo, cuando los aprendices aumentan su comprensión de un segmento del conocimiento o la experiencia; por el contrario, es negativo o destructivo cuando la comprensión se ofusca o surgen sentimientos de ineptitud (Novac, 1998, p. 34)

La relación docente-alumno, se rompe ante situaciones internas o externas, motivadas por las actitudes o por disposiciones reglamentadas, en cada caso subyacen interpretaciones que desde sus saberes no siempre corresponden al papel que cada uno debe mostrar.

En este aspecto los alumnos respondieron (45.8%) que, “nunca han tenido conflictos con su profesor” y “sienten confianza acercase a ellos”. En tanto que el (34.5%) afirman que algunas veces se dan las situaciones anteriores. En otro escenario un 18.9% afirma lo contrario, que “siempre” tienen conflictos con sus profesores, lo que deriva en gritos, rechazo o discriminación. Situación que conlleva a marcar un distanciamiento que afecta no solo la parte académica, sino también recibiendo el mensaje, que la escuela no es el espacio que reconoce la diferencia.

Gráfica 10. Relación conflictiva entre docente - alumno



Fuente. Elaboración propia, a partir de trabajo de campo. 2020

5.10.- Participación de padres y tutores

Los que por ahora son padres de familia y que tienen hijos en edad escolar, pertenecen a esa generación de fin del siglo pasado, crecieron con la esperanza de que el nuevo milenio traería cambios importantes dentro de la economía, la política y la cultura para el bien de la humanidad, que los avances tecnológicos facilitarían la vida humana, y que la educación sería el elemento principal para el desarrollo de los pueblos. Los propósitos siguen siendo los mismos, sin embargo, la entrada de un nuevo siglo solo ha dado continuidad y en muchos casos acrecentando los problemas económicos, políticos y sociales en cualquier parte del mundo, mismos que han obstaculizado el desarrollo durante las últimas décadas.

México no es ajeno a ese mar de problemas que impactan directamente en todos los sectores sociales del país, a pesar de los esfuerzos realizados por las distintas administraciones, persisten importantes problemas que limitan la implementación de diversas acciones encaminadas a la búsqueda de mejores condiciones. El sector educativo, es uno de los campos que mayormente se ve afectado por las diversas problemáticas que atraviesa el país.

Las reformas educativas recientemente implantadas, van en busca de la calidad educativa, específicamente en el nivel de educación básica. Los docentes que son los principales actores en este campo, sufren las consecuencias de verse a ellos mismos como los primeros afectados por no estar a la altura de las necesidades de cambio que reclama el nuevo siglo y sobre todo impulsar el desarrollo que el país reclama.

Si bien durante muchas décadas el docente enfrentó prácticamente sólo la tarea de educar y formar buenos ciudadanos, hoy los cambios sociales la hacen imposible, de ahí que en la percepción de muchos pareciera que el único culpable de este atraso educativo se deba solo a la mala actuación de los docentes.

No es este espacio para justificar lo que no se hizo, sino más bien reconocer que en esta nueva, era el docente requiere no la ayuda sino la participación activa de

otros actores que posibiliten el desarrollo armónico de todas las facultades y capacidades del alumno. Para ésta tarea lo más importante es la familia.

Es indiscutible que la calidad educativa, y particularmente los resultados educativos de los estudiantes, son aspectos complejos donde intervienen variedad de factores provenientes del propio estudiante, del docente, del currículo y de las políticas educativas, entre otros (Martínez, 2004; Valdés, Urías, Carlos y Tapia, 2009); así mismo, se reconoce la influencia de los factores contextuales de los estudiantes, en especial los referidos al nivel socioeconómico y el capital cultural de la familia.

Según Valdés y Urías (2010), cuando se ha analizado la influencia de la familia en el logro escolar se ha reconocido el efecto de dos grupos de factores: unos son aquellos que se conocen como “de insumo” o estructurales (condición socioeconómica, nivel de escolaridad de los padres y recursos para el estudio, entre otros); y otros son los denominados procesales” (expectativas de los padres y participación en la educación de los hijos, entre otros).

En lo relativo a la participación de los padres en la educación de los hijos, las investigaciones realizadas en diversos países han demostrado la importancia de la misma en los logros educacionales de los estudiantes, particularmente la relación que existe entre las variables de apoyo familiar en el ámbito pedagógico y la eficacia del desempeño en la escuela (Valdés y Urías, 2010).

La importancia de la participación social, y en especial de la participación de las familias, para el logro de una educación de calidad, ha sido reconocida en múltiples foros educativos. Esto ha provocado la creación de regulaciones, normativas, orientaciones y programas de acción que indican que el nivel de participación y satisfacción de los padres es una medida de calidad del sistema educativo; esta participación se percibe como una importante variable para el avance de la calidad en educación (UNESCO, 2004; Rodríguez y García, 2009).

Por otra parte, el INEE (2006) sostiene que el trabajo conjunto de padres de familia y profesores para lograr mejores aprendizajes en los estudiantes es un tema que debe recibir especial atención debido a que se considera que escuela y familia

comparten responsabilidades en el proceso de educar al niño en su desarrollo físico, psicológico y afectivo.

La familia es la primera institución que ejerce influencia en el niño, ya que transmite valores, costumbres y creencias por medio de la convivencia diaria. Asimismo, es la primera institución educativa y socializadora del niño, pues desde que nace comienza a vivir la influencia formativa del ambiente familiar (Guevara, 1996, p. 7). A través de la interacción con sus hijos, los padres proveen experiencias que pueden influir en el crecimiento y desarrollo del niño e influir, positiva o negativamente, en el proceso de aprendizaje.

Independientemente de que los padres de familia tienen la libertad de transmitir los valores que consideren necesarios o convenientes para sus hijos, y que para transmitirlos, se debe ser un ejemplo a seguir; existen algunos que son básicos para la convivencia social, como la empatía, la amabilidad, la solidaridad, la honestidad, el respeto o la gratitud, entre otros de vital importancia.

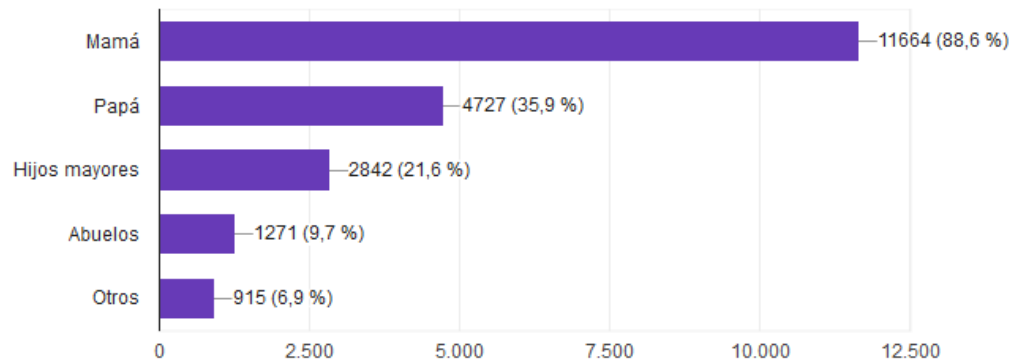
La participación de los padres en la educación de su hijo trae consigo diversas ventajas o beneficios para los padres, para los hijos y para los docentes. Brown (1989), menciona: Cuando los padres participan en la educación de sus niños, se obtienen beneficios, tanto para los padres como para el niño, ya que frecuentemente mejora la autoestima del niño, ayuda a los padres a desarrollar actitudes positivas hacia la escuela y les proporciona a los padres una mejor comprensión del proceso de enseñanza.

Los padres de familia cumplen una función importante dentro del proceso educativo de los alumnos, una participación que hasta hace algunos años no se contemplaba como fundamental, es a partir de compartir las preocupaciones de docentes y padres por conjuntar esfuerzos con la finalidad de lograr un mejor aprovechamiento académico.

En este proceso existen diferencias en el nivel de participación, entre padres y madres, pues estas últimas son las que por costumbre o como parte de una práctica cultural se han responsabilizado de la atención escolar.

Una muestra de ello son estos datos que arrojan una encuesta realizada a 13170 padres de familia, acerca de quiénes apoyan las tareas escolares de sus hijos.

Gráfica 11. Integrantes de la familia que apoyan a sus hijos en actividades escolares.



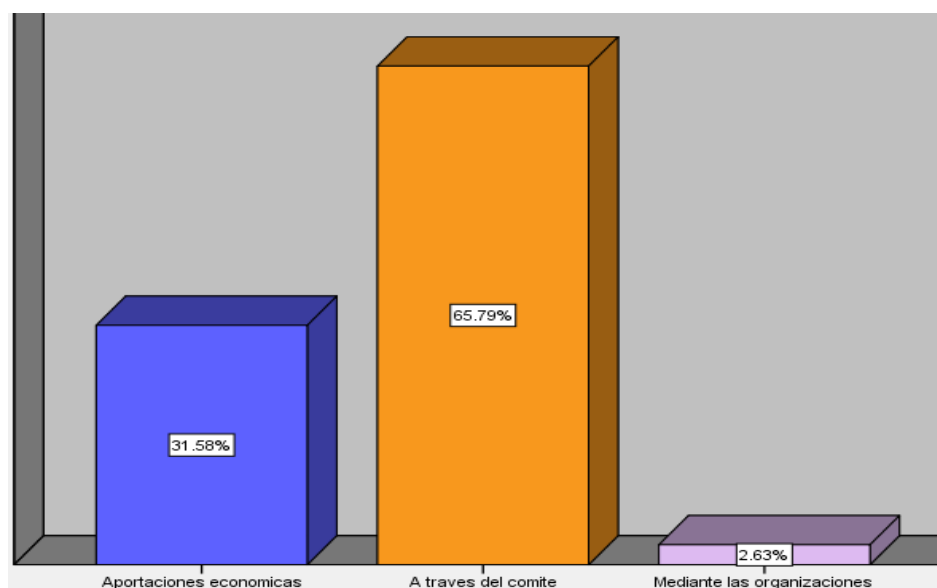
Fuente. Elaboración propia, a partir de trabajo de campo. 2020

Independientemente del papel que ahora ocupa una madre de familia, puesto que en las últimas décadas se ha transformado, a partir de insertarse al campo laboral y que a través de sus luchas han logrado el reconocimiento a participar en otros ámbitos de la vida que le habían sido negados, ahora en este doble esfuerzo sigue siendo mayoritariamente la que atiende las necesidades del hogar y principalmente en atención a sus hijos. En este sentido la gráfica anterior con opción a respuesta múltiple, nos muestra que un 89% de las madres de familia están al pendiente de las actividades escolares de sus hijos, contra un 36% de los padres. Esto no quiere decir que la desatención de los padres sea en su totalidad, puesto que para el caso del estado de Hidalgo, existen algunas características que pueden ser similares a otros lugares, en la que la participación se da de otras maneras.

A diferencia del pasado, la conformación familiar se ha transformado, ahora sabemos que la familia tradicional ya no es la principal estructura, al igual que en muchas partes del mundo, en el estado de Hidalgo existen factores que rompen con las estructuras de unidad familiar, en este caso, la migración regional, nacional e

internacional, temporal o permanente, ha sido uno de los principales factores de desintegración familiar. La precariedad económica de la mayoría de las familias (86.5%) (CONEVAL 2018), obliga al desplazamiento del padre de familia a otros lugares en busca de mejores condiciones de vida a través del empleo. Por lo tanto, la participación de los padres dentro de las actividades escolares se da de manera indirecta en la mayoría de los casos.

Gráfica 12. Participación del padre de familia en actividades escolares.



Fuente. Elaboración propia, a partir de trabajo de campo. 2020.

Estos datos nos dan una idea de que no necesariamente existe una falta de interés; como proveedores del hogar y las causas antes mencionadas entre muchas otras, imposibilitan al padre de familia tener un acercamiento puntual con la escuela y las actividades escolares de sus hijos, por lo que su participación se realiza de otras maneras, el 65.79% de los padres de familia, participan a través del comité de padres de familia y por acuerdos consensados; el 31.58% con aportaciones económicas y acudiendo bajo citatorio y; el 2.63%, mediante las organizaciones comunitarias, para determinar las necesidades y la forma de atenderlas.

Derivado de nuestras encuestas y entrevistas a los docentes, hay una reiterada afirmación de la poca participación de los padres y madres de familia en la

educación de sus hijos, los docentes saben que estas acciones no se da por decreto, por lo que se han visto en la necesidad de establecer puentes de mutua confianza de colaboración y acuerdos, en muchos casos esta tarea se ha concretado cuando ambos actores se asocian a una actitud de ayuda y conducta positiva hacia la escuela, con acciones concretas como conseguir mayores logros en lectura, tareas de mejor calidad y mejor rendimiento académico en general.

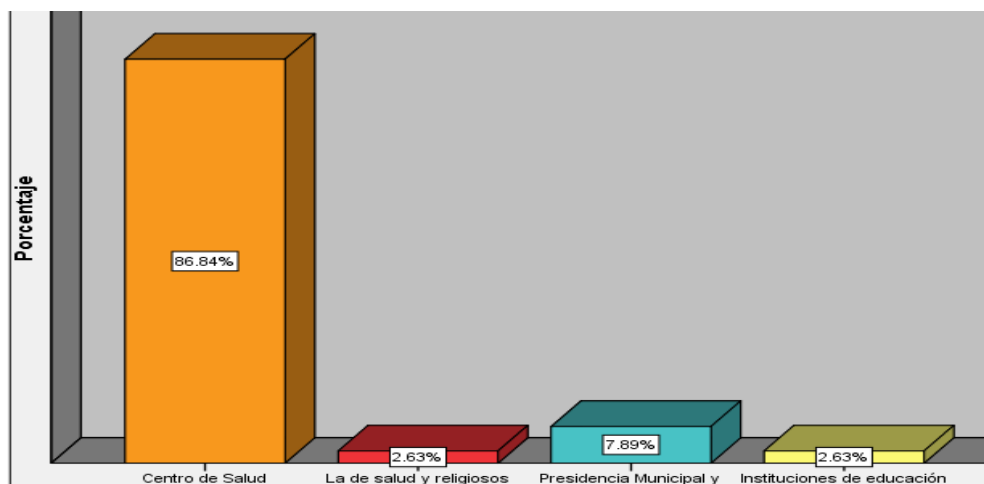
En las escuelas estudiadas es notoria la diversidad de grados de participación de los padres, que van desde los casos en que los padres solo asisten a petición de las autoridades, hasta el caso de concentración diaria de prácticamente todos los padres con la finalidad de coadyuvar a mejorar las condiciones de estancia de sus hijos. Un ejemplo de esta última afirmación se observa en la Escuela Secundaria “Mexicas” del municipio de Jaltocán, en donde diariamente la mayoría por no afirmar que en su totalidad, los padres y principalmente madres de familia se concentran a la hora del receso escolar con la finalidad de proporcionar alimentos a sus hijos. Este hecho a decir del director y los docentes ocasiona que entre otras cosas la tienda escolar no tenga función alguna y por otro lado la facilidad de los directivos y docentes para tratar con los padres en el momento requerido asuntos relacionados con la educación de sus hijos y el funcionamiento de la escuela. Este es un buen ejemplo de una escuela siempre abierta a los padres de familia.

Esta panorámica nos permite vislumbrar diferentes actitudes en la relación escuela-padres. Nos muestra diferentes escenarios, sin embargo no pueden generalizarse algunas prácticas, pueden ser coincidentes. Aquí lo interesante es que si hay participación de los padres, la diversidad educativa imposibilita escenarios de acción similares. Las condiciones contextuales de cada escuela y aula, tanto en lo económico, político, social y cultural, hacen que la participación de los padres en algunos casos se considere como exitosa y en otras tantas veces parezca deficiente.

5.11 Participación de la comunidad y otras instituciones en la escuela

Los docentes no pueden ni deben estar ajenos al entorno en el que se desenvuelven, las interacciones con la comunidad y otras instituciones son importantes para generar procesos comunicativos y compartir experiencias, saberes, recursos y ayuda mutua. Esto le hace saber al alumno que su entorno esta interconectado y que el establecimiento de relaciones con los otros les facilita formar grupos o redes de apoyo para el bien común, de esta manera el alumno aprende y observa en la práctica, algunos elementos que confluyen en procesos interculturales, como la ayuda mutua, la solidaridad, la empatía, la responsabilidad, la comunicación con otros y el respeto, hacen posible la convivencia armónica entre los sujetos. De acuerdo a los datos obtenidos, el sector salud es quien tiene mayor presencia en una escuela, por lo tanto, perciben, tanto docentes como alumnos mayor ayuda o apoyo.

Gráfica 13. Instituciones que participan en las actividades educativas de la escuela



Fuente. Elaboración propia, a partir de trabajo de campo. 2020.

La institución que más participan en las actividades educativas en la región, con un 86.84%, son los Centros de Salud; esto se refleja en múltiples campañas de salud destinadas a la escuela, desde la aplicación de vacunas, pláticas de orientación

sexual, contra las adicciones, cuidados personales, primeros auxilios, seguimiento de su desarrollo, cuidado dental, etc. Muy distante es la participación de la Presidencia Municipal y otras organizaciones políticas, 7.89%, dado que su apoyo tiene un menor contacto personal, puesto que su apoyo es la de gestión de servicios o vigilar el funcionamiento de los que tienen. Con un 2.63% las actividades o apoyos por parte de alguna institución religiosas y también apoyo de otras instituciones de educación no dependientes de las oficiales.

Aspecto cultural

5.12 cultura escolar

En este Estado las escuelas son un conglomerado en donde la diversidad se manifiesta en la variedad lingüística, social, cultural, de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizaje de la comunidad educativa. También la diversidad individual en la que cada estudiante cuenta con aprendizajes para compartir y usar. En este sentido, los procesos de aprendizaje de cada alumno y del grupo se enriquecen en y con la interacción social y cultural; con retos intelectuales, sociales, afectivos y físicos, en un ambiente a veces de trabajo respetuoso y colaborativo, y en algunos otros casos distantes.

En cualquiera de las circunstancias la institución escolar, es el espacio que permite agruparse con y sin el consentimiento de los involucrados, al final las interacciones muestran signos de aceptación, de tolerancia y de rechazo. Independientemente de ello, los intereses y afinidades permiten a los seres humanos a agruparse, cooperar y colaborar unos con otros, en algunas circunstancias por sus limitaciones individuales y en otros por el logro de algunos objetivos que mediante el esfuerzo en solitario no podrían alcanzar.

En la escuela encontramos grupos sociales integrados por directivos, docentes, alumnos, personal de apoyo y padres de familia. Cada uno de éstos tiene asignada alguna tarea que se manifiesta y prescribe a través del rol que le toca jugar. Es decir, los directivos cumplen funciones administrativas, de gestión y pedagógicas,

mientras que los docentes tienen la función principal de enseñar y así cada sujeto; todos como engranes perfectamente colocados para dar vida y sentido a los objetivos individuales y a los de propia organización.

Una organización existe sólo cuando hay personas capaces de comunicarse y en la escuela, frecuentemente esto no es posible o, al menos, no con la claridad que se desearía. Entre más numeroso es el grupo más problemas de comunicación aparecen y, a su vez, tendencian la forma en que opera la organización.

Una organización existe si los miembros del grupo social del que se trate están dispuestos a actuar conjuntamente (disposición de sacrificar su propio comportamiento en beneficio de la asociación) En las escuelas, en mayor o menor medida, todos los sujetos que conforman la organización desde su propio espacio, con la función que le toca desempeñar y con los recursos que dispone, trabajan en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Una organización como la escuela, se crea para obtener un objetivo común, la educación, precisamente conceptuada desde su deber ser, suele crear un objetivo que forma parte de las aspiraciones a alcanzar en muchas, si es que no en todas las sociedades. El problema es que no todos los miembros de la escuela trabajan para la educación, son muchas veces que los individuos trabajan para satisfacer sus objetivos personales, independientemente de los de la organización. Estas individualidades complican procesos de convivencia, de armonía, de conocimiento y reconocimiento, dando como resultado poco espacio a una comunicación en igualdad de circunstancias, a propiciar y crear espacios de interacción intercultural.

Dentro de la cultura escolar, las instituciones están conformadas por individuos que no necesariamente se vinculan de manera más o menos voluntaria, son grupos que se predisponen a un fin, con diversas jerarquías, intencionalidades y habilidades.

La organización escolar va determinando al sujeto, pero la forma en que se instaura y se procesa la vida de la organización en cada uno de sus miembros, éstos, en lo individual le devuelve algo a la organización determinándola de forma recíproca.

La autoridad se vincula a la existencia de cierta legitimidad y de una estructura jerárquica que conlleva a ordenamientos institucionalizados. Weber (1974) define los diferentes fundamentos de la legitimidad como justificación interna de la obediencia que está interiorizada, tanto en los gobernados como en los gobernantes.

De acuerdo con Zabudovsky (2007) cabe señalar que en la medida en que es legítima, toda autoridad se sustenta en las leyes. Así la autoridad se distingue del poder coercitivo y del liderazgo basado en la capacidad de influir y en la persuasión por la legitimidad. La relación de autoridad es una relación de órdenes y obediencia en la cual la autoridad tiene el derecho de mandar y los otros la obligación de obedecer.

Los docentes entrevistados, reconocen de las instituciones como la máxima autoridad a la directora o director, según el caso. En este sentido, los profesores reconocen la autoridad como institucional y legítima que se ejerce manteniendo cierta distancia entre los que mandan y los que obedecen.

La autoridad legítima presupone un conjunto de reglas compartidas que prescriben la obediencia dentro de ciertos límites. Es decir, los docentes y demás personal que tienen que obedecer, no está sometido a la voluntad del director o directora, como lo está quien sufre el mero poder coactivo. La aceptación de la autoridad es conceptualmente inseparable de la participación en las actividades gobernadas por reglas en función de las cuales la libertad adquiere sentido.

Un ejemplo específico se encuentra en la aplicación del reglamento escolar. A través de él se logra obediencia tanto de alumnos como de padres de familia, a la vez que garantiza el reconocimiento y legitimidad de la autoridad tanto del director como maestros y otros agentes involucrados en los procesos educativos de la escuela: en este sentido un director de escuela telesecundaria del Municipio de Huejutla dice en una parte de la entrevista cuando se le cuestiona acerca de cómo resuelven en la escuela la diversidad, las diferencias de comportamiento y pensamiento de los alumnos:

Tenemos nosotros una primera reunión que se organiza con los papás. Entonces ahí se les da a conocer el reglamento, lo leemos, lo analizamos y ellos pues se tienen que comprometer y de hecho firman, entonces pues ya cuando hay un tipo de problema los papás están enterados que aquí no deben venir así, o sea ni con aretes, “piercins” ni tampoco con el cabello largo, pintado o cosas así, porque está en el reglamento. Entonces se supone que ya cuando el chico comete una falta pues entonces se llama al papá, se le hace saber cuál es la falta del niño, se habla con ambas partes niño y papás, se les hace concientizar, ¿no? ¡O sea, de que eso no está bien y si no hay acuerdo o reincidencia se les expulsa!

Aquí tuvimos el caso de dos niños que se drogaban en el baño, hablamos con la mamá, puesto que el papá de uno, no vive con ellos, y el otro trabaja en Monterrey, las mamás vinieron y nos dijeron que los castigáramos, no había como, los expulsamos tres días, cuando regresaron, a los pocos días siguieron con lo mismo. Avisamos a las mamás y los expulsamos definitivamente. Ahora por ahí andan sin hacer nada. E. 3. ETV. LAS CHACAS. HUEJUTLA, HGO.

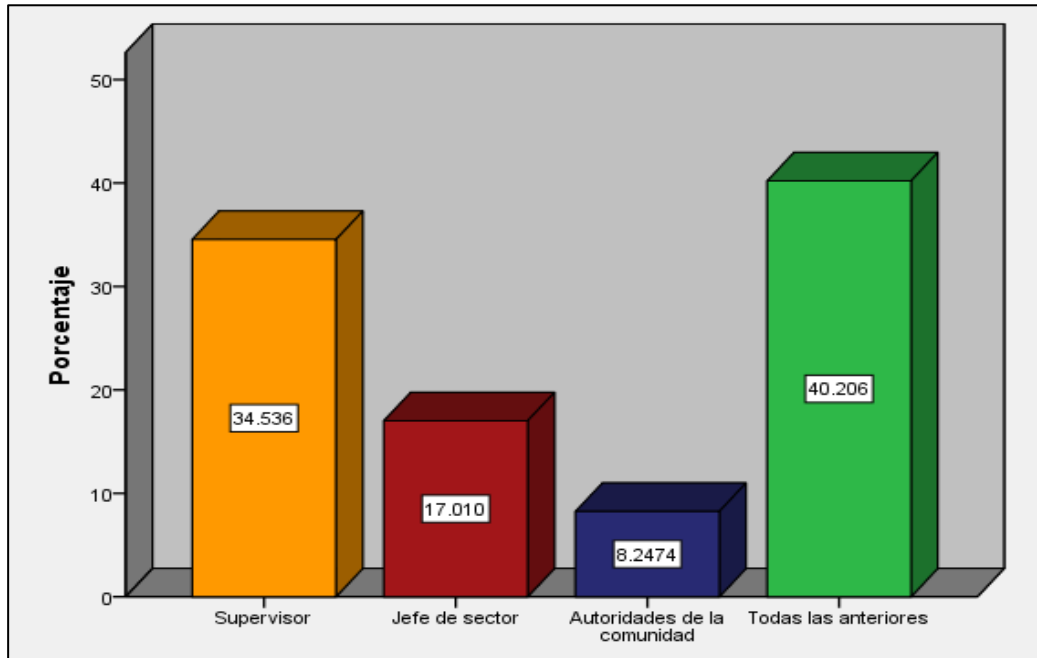
Caso contrario sucede en otro Municipio de la misma región, Xochiatipan. Pero en este caso los propios docentes reconocen a otros sujetos no adscritos al establecimiento escolar investidos de determinada autoridad y con posibilidades de intervenir en la organización escolar.

La aceptación del reglamento por parte de los padres de familia mediante la firma, simbólicamente se convierte en una razón socialmente válida para que quienes tienen autoridad en la organización escolar, puedan ordenar la vida de los alumnos y la de los propios padres, dentro de la institución y, en cierta forma hasta fuera de ella. Mediante esta firma, los padres de familia se comprometen por ellos y por sus hijos a participar de la vida escolar según las pautas que dispongan quienes detentan la autoridad.

Pero las relaciones que se traman a partir de niveles de autoridad, no concluyen entre directivos, docentes, alumnos y padres de familia. Es muy común ver y saber cómo otros agentes de lo educativo se hacen presentes en el plantel y manifiestan

su autoridad mediante prácticas que poco o nada tienen que ver con la atención educativa de los jóvenes escolares.

Gráfica 14. Autoridades internas y externas que intervienen en las decisiones de la escuela



Fuente. Elaboración propia, a partir de trabajo de campo. 2020.

Los propios docentes reconocen a otros sujetos no adscritos al establecimiento escolar investidos de determinada autoridad y con posibilidades de intervenir en la organización escolar. El 34.53% dicen que el supervisor con su investidura de autoridad inmediata superior a la del director, interviene directamente en la organización de la escuela, mientras que el 17.01% señalan que es el jefe de sector, que a su vez es la autoridad inmediata superior al supervisor, pero más distante a los trabajos que se realizan directamente en la escuela y las aulas quien interviene, el 8.24% asumen son las autoridades de la comunidad, pero el 40.20% puntualizan que tanto supervisor, jefe de sector y autoridades de la localidad intervienen en asuntos que tiene que ver con el funcionamiento institucional para llevar a cabo la función educadora.

Esta manera de visualizar las diversas autoridades que interviene en una escuela se pone de manifiesto en una situación similar de drogadicción, en la escuela Telesecundaria del Municipio de Xochiatipan, la aplicación del reglamento y la participación para la toma de decisiones se hizo de manera diferente, involucrando a diversos actores escolares y comunitarios. Ante el cuestionamiento al director acerca de cómo resuelven en la escuela la diversidad, las diferencias de comportamiento y pensamiento de los alumnos:

Aquí cada lunes en homenaje a la bandera, procuro darles un mensaje, normalmente hacemos algunas reflexiones, les digo: aquí todos tienen las mismas oportunidades, desde que entran a esta escuela, todos son iguales, no hay uno superior a otro y ellos saben que esto que les digo no es solo de palabra, se los hemos demostrado, tanto a ellos como a sus padres. Recientemente tuvimos un conflicto con un alumno que andaba en las drogas y ese ya andaba por ahí convenciendo a otros, por eso nos dimos cuenta. La primera reacción es aplicar el reglamento y procedía la expulsión. En reunión de Consejo Técnico, decidimos en un ejercicio de inclusión no quedarnos solo nosotros con el problema, sino buscar el beneficio del alumno, pero con la participación de otras autoridades. Citamos a los padres del alumno, al Comité de Padres, al delegado de la Comunidad, al Comité de Salud y a la Autoridad Municipal, también nos acompañó el Supervisor Escolar. Expusimos el caso y buscamos soluciones para no expulsar al alumno. Al final al padre se le impuso una multa fuerte, 10 mil pesos, por no estar al pendiente de su hijo, por descuidarlo. La autoridad de la comunidad, recomendó a los padres a vigilar muy de cerca a su hijo. El comité de salud dio pláticas sobre drogadicción a toda la escuela, las autoridades del Municipio trajeron pláticas sobre los delitos que se cometen con las drogas. Toda la comunidad acordó vigilar que ningún muchacho anduviera haciendo desorden. E.6.ETV. OUATIPA. XOCHIATIPAN HGO.

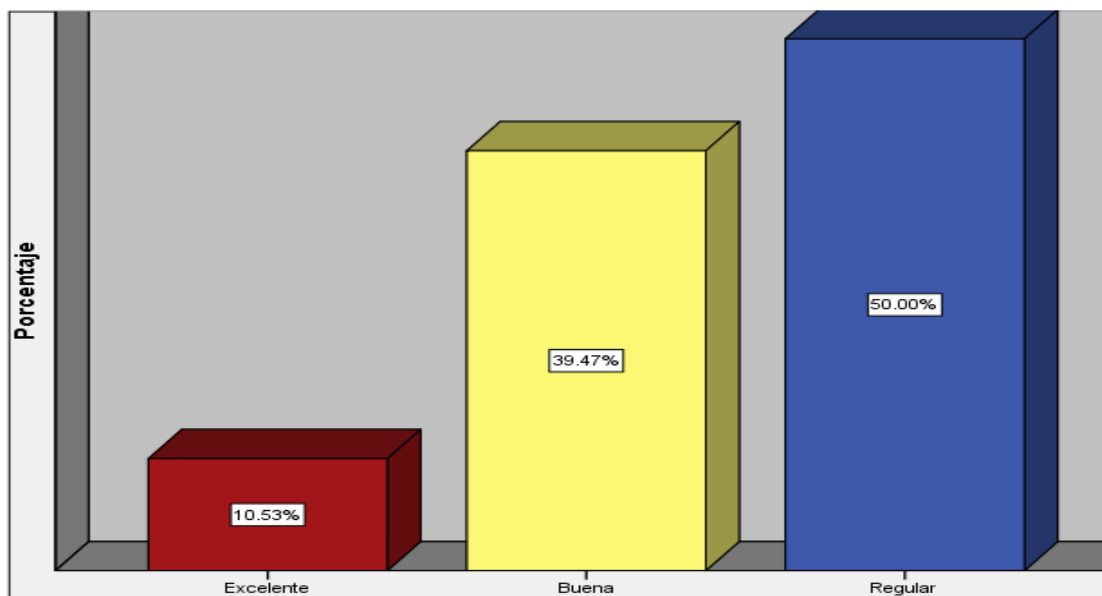
Este es un claro ejemplo de inclusión, tanto escolar como comunitario, en donde los sujetos de la escuela y la comunidad dan la razón a las normas que le dan vida de forma más o menos autónoma a una organización que hace posible definir roles

para el cumplimiento de la responsabilidad social que tiene esta institución, pero también reconocen que la autoridad del director deviene de otras autoridades de mayor jerarquía. Es decir, el reconocimiento de la norma como responsable de la asignación de autoridad, hace posible que los miembros de la organización acepten los roles que les toca desempeñar y reconozcan los de los demás. La autoridad en este sentido se convierte en una posibilidad de hacer uso de ámbitos de libertad, porque cada sujeto en ámbito que le corresponde tiene autoridad para mandar, a la vez que reconoce otro que le conmina a obedecer. Así, la autoridad supone la libertad, a la vez que esa libertad sólo es posible en el reconocimiento de la autoridad. Una autoridad que puede ser incluyente o excluyente, responsable o indiferente.

En la autonomía conferida a las escuelas en México a partir de las últimas reformas educativas, tiene su mayor visibilidad en la flexibilidad curricular, esta autonomía les permite decidir a través del Consejo Técnico Escolar y del Consejo Escolar de Participación Social los contenidos programáticos a desarrollar, con base en las necesidades e intereses manifiestos por los propios alumnos de una comunidad escolar. Esto permite una mayor adaptación de las actividades curriculares, tomando como base las necesidades de contexto expuestas por la comunidad educativa. Sin embargo, esta permisividad o libertad de decisión difícilmente se concreta o no va más allá de buscar alternativas y paliativos ante situaciones que se viven dentro del currículo para abarcar una gran cantidad de contenidos a lo largo de un ciclo escolar, por lo que se opta por eliminar algunos y centrar la atención en los correspondientes a las asignaturas que son evaluables por los exámenes internacionales. Esta permisividad tiene su mayor concreción en actividades secundarias o las que permiten mayor visibilidad a la escuela, principalmente en actividades cívicas y sociales que oficialmente están marcadas o sugeridas en un calendario escolar, o en festividades y celebraciones comunitarias de acuerdo al contexto. Estas actividades secundarias y que funcionan como ejercicios complementarios al currículo académico son las que le dan vida a un centro escolar tanto urbano como rural, convirtiéndose así en un referente que califica a las escuelas dentro de su organización, como buenas, regulares o malas, tanto para

los actores educativos como para los demás integrantes de la sociedad. En el entendido de que una escuela que muestra en sus diversas actividades complementarias signos de organización, también lo es dentro del currículo académico.

Gráfica 15. Valoración de la organización educativa



Fuente. Elaboración propia, a partir de trabajo de campo. 2020.

Por lo tanto, en el estado de Hidalgo se considera que, 50% de los encuestados entre docentes y padres de familia, mencionan que la organización educativa en las escuelas es regular, pero que tiene obstáculos para garantizar buenos aprendizajes, siendo esto más que regular, malo; solamente el 10.53% observa que esta organización es excelente y que satisface las exigencias del sistema educativo, y el 39.47% reconoce que la organización es buena y que sí facilita el aprendizaje de los alumnos.

5.13. Reproducción cultural. Actitudes, percepciones y creencias

Hoy como siempre, vivimos una época de cambios acelerados, situación que en muchas ocasiones dificultan las posibles lecturas establecidas y las interpretaciones reflexivas. A veces las lecturas reductoras de la realidad, resultan ser las únicas opciones en lo cotidiano, que profundizan la perplejidad ante la complejidad que muestra y crea día a día nuestro entorno. En este sentido las identidades del docente, ya sean individuales o colectivas parecen no estar en concordancia con los múltiples fenómenos sociales, principalmente los ligados a aquellos relacionados con ámbitos de educación, en donde la identidad es componente y prerequisite de la interacción humana.

Ser docente, o sentirse docente, implica inclusión de la personalidad individual a una colectividad hacia el cual se experimenta un sentimiento de lealtad. En el ámbito educativo esta inclusión se realiza mediante la asunción de algún rol, y desde su posición establece una serie de relaciones e interacciones sociales.

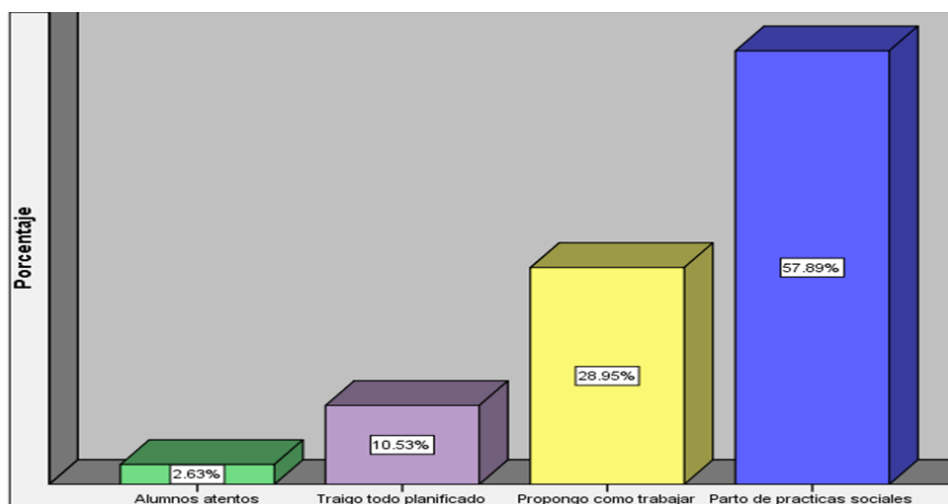
La identidad que define al docente, no es más que la representación que tiene de su posición en el espacio social y de su relación con otros agentes que ocupan la misma posición o posiciones diferenciadas en el mismo espacio. Desde esta perspectiva, identidad como concepto nos permite no solo comprender, dar sentido y reconocer una acción sino también explicarla.

Cada vez más, se aleja la imagen idílica del profesor o profesora que lo sabían todo, que eran ejemplo a seguir, que eran autoridad, que eran los que podía desempeñar un sin fin de roles dentro del espacio comunitario, los que eran un segundo padre o madre. La vocación de servicio, el compromiso con los niños, y su el liderazgo eran su sello de identidad. En este escenario los profesores desarrollaban su práctica educativa. Las problemáticas de su quehacer educativo eran otras.

Ahora los profesores encaran día a día un sinnúmero de desafíos, desde la carencia de infraestructura y equipo de trabajo, falta de formación, hasta llegar a situaciones que viven con sus alumnos de violencia, desintegración, migración y pobreza que contribuyen día a día a incrementar las cifras de deserción y abandono escolar.

Aunque la docencia en cualquier contexto tiene sus implicaciones, hoy el docente enfrenta uno de los retos más complicados, el reto de estar a la altura de los cambios con sus propias herramientas. Se enfrenta al enorme reto de seguir formando ciudadanos del mañana, en contextos diversos, donde impera, la pobreza, la miseria y la violencia. En esta diversidad de contextos, el docente diseña desde el currículo preestablecido y desde sus saberes y necesidades una serie de estrategias que le permiten no solo dar cumplimiento a lo que por mandato institucional se le exige, sino también otras que conllevan a las interacciones con y entre los que le rodean y participan directa o indirectamente en sus procesos educativos. Estrategias, desde perspectivas que le permiten establecer lazos de comunicación, fortalecer las relaciones, disminuir el conflicto o establecer bases para igualar las condiciones.

Gráfica 16. Perspectiva didáctica con la que trabaja el docente



Fuente. Elaboración propia, a partir de trabajo de campo. 2020.

Para lograr la concreción de un contenido o fortalecerlo, el 57.89% de los docentes declaran, que para el proceso enseñanza aprendizaje, parten de las prácticas sociales y los alumnos se involucran hasta lograr un producto que dé cuenta de sus competencias; el 28.95% asegura que su método consiste en proponer cómo trabajar, pero que los alumnos son los que traen materiales, informaciones y lo necesario para hacerse responsables en la construcción de sus conocimientos; por

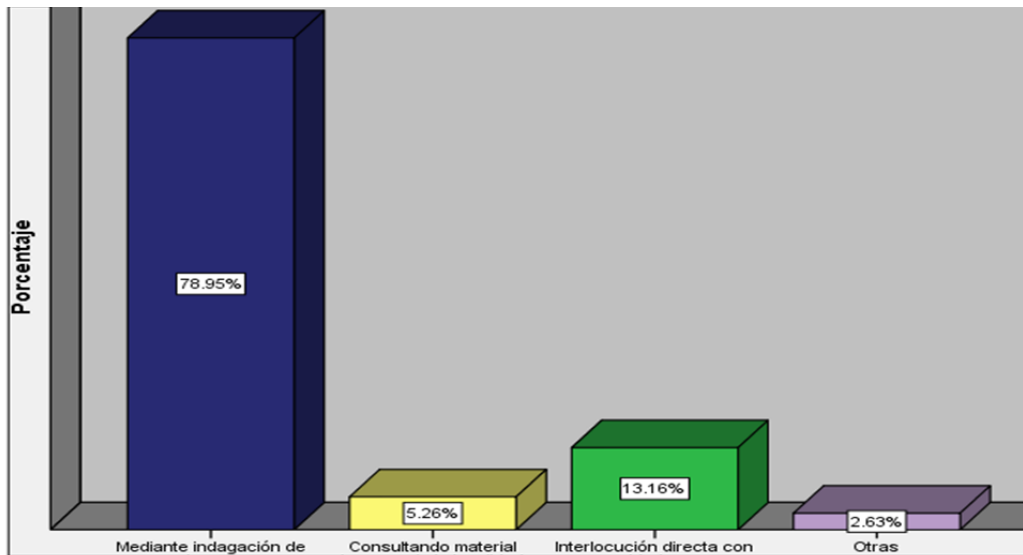
otro lado, el 10.53% advierte que lleva al aula todo bien planificado para determinar lo que harán los alumnos, así, siempre los tiene ocupados, trabajando con muchas técnicas y; el 2.63% reconoce que le gusta que los alumnos estén sentados en filas, bien calladitos y atentos a sus explicaciones. En los tres primeros casos, los datos dan muestra de que la acción docente da lugar a fortalecer procesos interculturales, a través de la inclusión, en mucho menos medida se observa el último caso, la acción docente sigue siendo la tradicional, en donde todo se dicta y se impone.

En una educación que se considera con enfoque intercultural, es importante la recuperación de los conocimientos surgidos del contexto, el saber local es el punto de partida para visualizar y fortalecer su importancia, a partir de esto, se busca que los estudiantes construyan nuevos conocimientos desde lo que ya saben mediante un proceso inductivo que los acerca y habilita para el encuentro y la confrontación con otros saberes, otras formas de ser y pensar, sin tener que renunciar a lo propio, si no, al contrario, valorarlo.

Las nuevas perspectivas de enseñanza, hacen mucho hincapié, en que el docente debe partir de los conocimientos previos de los estudiantes, esto en la mayoría de los casos, los remite al saber local, en este ejercicio de compartir lo que se sabe, emergen las diversas cosmovisiones de los alumnos, formas de actuar y maneras de resolver situaciones.

En este enfoque de enseñar, la habilidad del docente y su apertura hacia lo otro, le permite conciliar y conducir el conocimiento empírico de los alumnos a un conocimiento con bases científicas, a reflexionar desde sus saberes, pero también contrastar con otras posturas. Esto hace posible que el alumno valore lo propio y también conozca lo otro.

Gráfica 17. Recuperación del saber local para el desarrollo de los aprendizajes a través de la comunidad.



Fuente. Elaboración propia, a partir de trabajo de campo. 2020

Ante el cuestionamiento de, con qué frecuencia y de qué manera recuperan los saberes locales, los datos refieren que un 78.95% de los docentes recupera el saber local de la comunidad para el desarrollo de los aprendizajes, mediante la indagación con los alumnos; sólo el 13.16% lo hace por medio de interlocución directa con pobladores representativos de la localidad; 5.26% consulta material impreso acerca de su localidad y el 2.63% utiliza otros métodos no especificados.

En este ejercicio de la recuperación del saber local, el lenguaje oral es el medio más utilizado para portar y construir conocimiento. La comunicación, es parte esencial del ser humano sin ella no sería posible difundir sus conocimientos creados y acumulados a través de los años.

Históricamente cada grupo humano creó sus propias formas de comunicación, en este proceso los signos y los símbolos han jugado y siguen jugando un papel importante al igual que otras formas de carácter universal como la pintura, la música, expresiones corporales, entre otras, que identifica a los grupos, los diferencia, pero

también los une, en todo este complejo sistema de comunicación, sin duda alguna, la lengua, es la más importante.

La lengua puede entenderse como un sistema complejo de signos orales y su equivalencia gráfica, empleado por una comunidad lingüística para comunicarse, regidos por un conjunto de normas que permiten combinarlos de manera ordenada y correcta. Los sistemas de signos y reglas le permiten al ser humano entender y producir un sinnúmero de frases, oraciones y mensajes. Este sistema de comunicación más complejo inventado por los seres humanos es un producto cultural por excelencia, porque nos sirve de herramienta permanente e inexcusable en el trabajo, en el aprendizaje, en la conversación y para establecer relación social con otras personas; además nos permite comentar y hablar de nuestra cultura y de otras culturas, como ahora estoy haciendo en este momento, gracias a las palabras que hacen posible este diálogo (Girón López, 2007).

El estado de Hidalgo, se caracteriza principalmente por el asentamiento de tres grupos indígenas, en la Huasteca, con población Nahuatl, el Valle de Mezquital con población Otomí y la Sierra Otomí–Tepehua, Distantes geográficamente, distintos, costumbres y tradiciones, con su propia identidad territorial, organización, creencias, música, vestimenta, espacios físicos y relación con la naturaleza.

Cuando hablamos de la lengua materna nos estamos refiriendo a la lengua que adquiere el ser humano de sus padres o dentro de su célula familiar; en ese entorno inmediato se adquiere de forma natural, sin intervención pedagógica ni reflexión lingüística consciente y, por lo general, es aquella en la que se tiene mayor grado de competencia lingüística cuando se conocen o dominan otras lenguas. El proceso de adquisición de la lengua materna se inicia desde la edad muy temprana y se prolonga a lo largo de la vida del ser humano, mientras se encuentra inmerso en la comunidad de hablantes que le van permitiendo proveerse de más datos lingüísticos.

La lengua es, quizá, el único medio por el cual se lleva a cabo el proceso de socialización entre los seres humanos, a través de ella el hablante construye

significados para intercambiarlos dialogando con los demás en el marco de los significados sociales y culturales. Hemos visto cuando una persona no exterioriza fácilmente sus ideas, opiniones, sentimientos o participa muy poco en las conversaciones informales o formales le resulta difícil tener buena relación social con los demás. En este sentido, la lengua es un instrumento ineludible para establecer conexión social entre las personas por el hecho de que nos permite utilizar el conjunto de signos lingüísticos para expresarnos oralmente sobre cualquier tema que se deseamos abordar en nuestras conversaciones cotidianas. La existencia humana está indisociablemente vinculada a las relaciones sociales proyectadas dentro de la compleja naturaleza del diálogo; el ser humano en ningún caso es un actor solitario en la vida sino alguien que actúa con los demás, usando el sistema de signos propios de la lengua, inventados por nuestros antecesores, para comunicarse. La adquisición de la competencia comunicativa implica aprender a utilizar el lenguaje como medio regulador de nuestras interacciones con los demás, en la medida en que conocemos y compartimos los significados culturales en el núcleo de un determinado grupo social. Vigotski (1988), el gran psicólogo ruso, deja las cosas lo suficientemente claras al referirse a la gran importancia del lenguaje, pues él considera que los signos y las palabras sirven a los sujetos como un medio de contacto social con las personas.

La lengua es una herramienta cultural de cada pueblo en el sentido de que nos valemos de ella para nombrar las cosas y para preservar y transmitir los elementos culturales acumulados en el seno de una determinada comunidad de una generación a otra. La lengua es un producto cultural y la lengua es productora de la cultura; son dos aspectos interconectados, que no son posibles el uno sin el otro porque no podrían actuar sin la presencia del otro. Es decir, si no existiera la lengua no habría forma de comunicar y difundir la cultura hacia los demás y a las siguientes generaciones; y si no existiera la cultura no tendría sentido la existencia de la lengua, porque no tendría nada que comentar y hablar. La lengua nos permite hablar de todo lo que abarca la cultura: los productos audibles, visibles, comestibles, la historia, las actividades cotidianas de las personas, etcétera (Girón López 2007)

En toda cultura, la lengua es esencial y el principal medio para expresar los conocimientos generados, la lengua se encuentra presente en el quehacer cotidiano de los seres humanos. En este sentido la lengua es una herramienta para la construcción, desarrollo y expresión del conocimiento, así como el ordenamiento de la experiencia; constituye la base material del pensamiento humano. Carecer de un lenguaje o desconocerlo implica dificultades o según el caso impide desarrollar de forma adecuada el pensamiento, porque no puede terminar de integrarse plenamente sin el uso correcto de este instrumento de aprendizaje.

Por medio de las diversas formas lenguaje conocemos, nos apropiamos, comunicamos y construimos los significados de lo que vamos aprendiendo en el curso de nuestra vida.

Al respecto Mayoral dice que: la función elemental de la lengua estriba en que con ella el ser humano adquiere a la vez un sistema de productos sociales y culturales y un instrumento de conocimiento de la realidad y de sí mismo, pues no habrá ser humano completo que se conozca y se dé a conocer hacia los demás, sin un nivel avanzado de posesión de su lengua (Mayoral Arqué, 1998; Salinas, 1974).

Para Girón (2007), la lengua es clave para asimilar los conocimientos que se van adquiriendo en el transcurso de la vida de cada ser humano, ya que sirve como medio o instrumento para preguntar, exponer y apropiarnos de los conocimientos acumulados en nuestra cultura y para la comprensión de los aprendizajes.

Asimismo, los sujetos que transmiten los conocimientos también lo hacen con la ayuda indiscutible de la lengua porque es el mecanismo por el cual se comunica, transfiere y proporciona explicación acerca de los contenidos y actividades de aprendizaje. En definitiva, la lengua que manejamos nos sirve para construir nuestros conocimientos, aclarar y resolver dificultades en este proceso.

La lengua materna juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y las alumnas de educación básica en el sentido de que para apropiarse del conocimiento en cualquiera de las áreas previstas en el

currículo educativo implica comprender, en gran medida, el discurso en que se expresa cada una de esas parcelas del conocimiento.

Prácticamente en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje que se fomenta en el salón de clases se llevan a cabo empleando la lengua, ya sea de forma oral o escrito. Para este caso los docentes proporcionan un conjunto de informaciones, explicaciones, exposiciones y recomendaciones a los educandos con el fin de fomentar adecuadamente el desarrollo y la práctica de los procesos cognoscitivos del alumnado, utilizando para este proceso el sistema de signos lingüísticos. Para los niños hablantes de lengua indígena que asisten a la escuela llevan consigo un conjunto de experiencias y conocimientos que los expresan en su lengua materna debido a que es su principal y único medio de comunicación que tienen para manifestar su cúmulo de conocimientos y comunicarse con los demás.

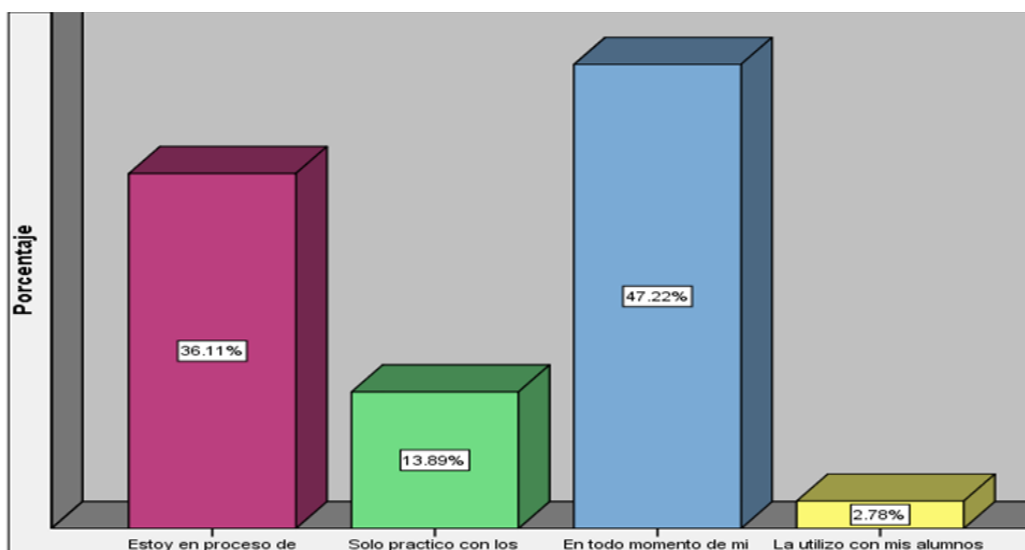
Enseñar y aprender es básicamente un proceso de comunicación entre los educandos y el docente y entre los mismos alumnos. La comunicación permite a los actores educativos interactuar, conversar e intercambiar puntos de vista en el salón de clases.

En el proceso educativo la lengua materna es, pues, un elemento muy importante en el proceso educativo por el hecho de que permite capturar la esencia de los saberes escolares y llegar a la comprensión real y crítica de los conocimientos que se transfieren y aprenden en la escuela (Girón López 2007)

Independientemente de las sugerencias emitidas en los Planes y Programas de estudio, o por disposición de los Programas Nacionales y Estatales, que enfocan sus acciones al rescate y uso de las lenguas originarias, los docentes de este estado que trabajan en localidades con presencia de lengua indígena, refieren el uso de la lengua en diversas situaciones dentro y fuera de la escuela.

El enfoque intercultural sugerido a los docentes, se concreta principalmente en el uso, promoción y rescate de la lengua originaria, dependiendo de las competencias lingüísticas del docente, es que ésta tiene una mayor o menor relevancia dentro del proceso de enseñanza y recuperación de saberes locales.

Gráfica 18. Uso de lengua materna en el aula



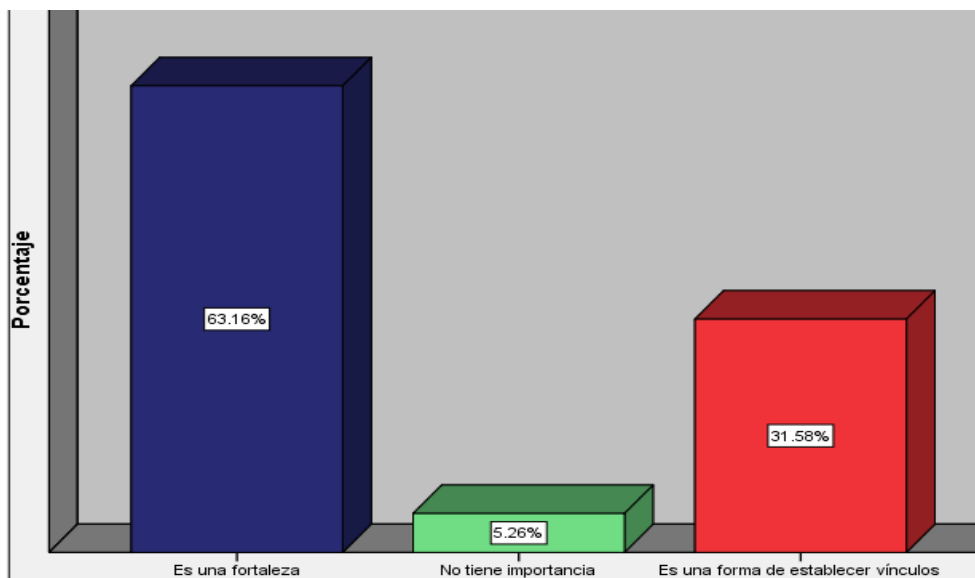
Fuente. Elaboración propia, a partir de trabajo de campo. 2020.

Ante el cuestionamiento acerca de, en qué momentos usa la lengua que se habla en la localidad, que el 47.22% de los profesores de la región, utilicen la lengua materna de la población, en sus procesos de planeación y ejecución de su clase, en tanto que, el 36.11 está en proceso de aprendizaje del idioma y el 13.89% de profesores solo la practica con los pobladores de la comunidad fuera de clase; y el 2.78% la utiliza con sus alumnos en la interacción pero no en el discurso pedagógico.

Actualmente ante nuevas leyes que recomiendan el rescate y uso de las lenguas indígenas y ante la preocupación por el mejoramiento de la calidad de la enseñanza que se imparte en las escuelas, se coincide en promover el reconocimiento de las particulares características personales, sociales y culturales de los alumnos. Una de las consecuencias de dicha preocupación es la de considerar la lengua materna de los niños como base fundamental del currículum escolar para que sus aprendizajes sean de calidad. Simultáneamente con la inclusión de la lengua materna, se enseña a los niños el castellano como segunda lengua con el fin de formar alumnos bilingües, con sólido dominio en ambas lenguas, aunque estas pretensiones aún se ven lejanas.

Sin embargo, aún existen educadores y padres de familia que no están totalmente convencidos del importante papel que juega la lengua materna en los aprendizajes escolares de los niños.

Gráfica 19. La lengua materna en el proceso de aprendizaje



Fuente. Elaboración propia, a partir de trabajo de campo. 2020

Ante el cuestionamiento acerca de, porqué es importante el uso de la lengua materna en sus procesos de enseñanza, el 63.16% de los docentes reconoce que el uso de la lengua materna es una fortaleza porque permite vivenciar los aprendizajes; el 31.58% sostiene que su uso es una forma de establecer vínculos entre la escuela y la comunidad; aunque un 5.26% considera que no tiene importancia porque su lengua sólo se practica en su casa.

En cualquier modelo pedagógico, es incuestionable hoy en día que el niño aprende mejor si aprende primero en un idioma que entiende y que maneja con fluidez, es decir, en su primera lengua. Sugerir que cualquier niño del mundo empiece a aprender a leer y escribir en una lengua que no domina resulta poco razonable. Para

los niños hablantes de lenguas indígenas, tener una educación de calidad implica entonces partir de una educación en su lengua materna, la que les permite no sólo comprender los nuevos contenidos de aprendizaje, sino que aprovechar todo lo que han aprendido previamente, estableciendo relaciones que profundizan su comprensión. Tal educación establece la base para otros aprendizajes y fortalece la identidad del niño.

Enseñar en la lengua materna indígena no implica retornar al pasado, o restringirse al mundo local. Los pueblos indígenas no quieren encerrarse en sí mismos y pocas veces lo han intentado. Desde antes de la invasión española, las culturas indígenas han vivido en mundos interculturales a través de relacionarse con otros pueblos y culturas

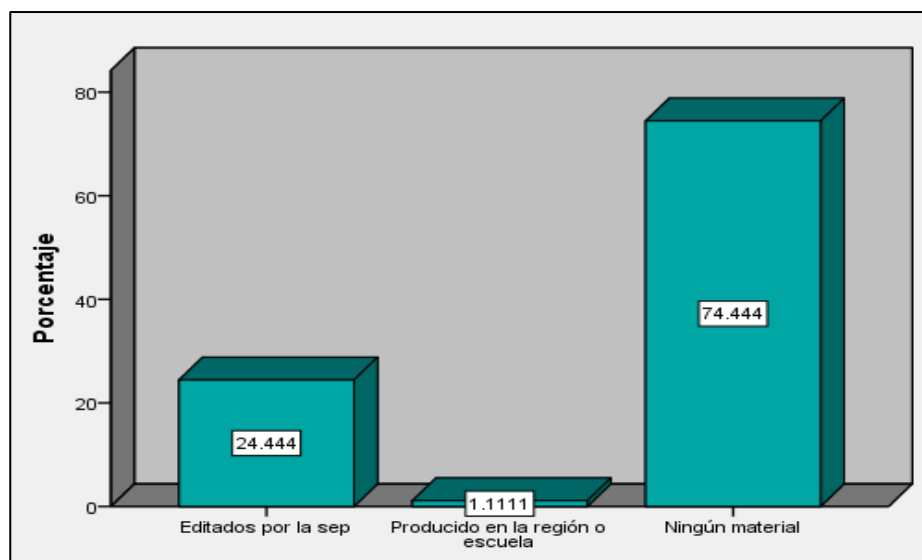
Un niño que aprende a comunicarse oralmente, a leer, y a escribir bien en su lengua materna, está mejor equipado para aprender rápida y eficazmente una segunda lengua. El niño bilingüe, por manejar dos códigos lingüísticos está más preparado para enfrentar nuevas situaciones de aprendizaje y de comunicación, para resolver problemas con creatividad, para tomar la palabra con seguridad en diferentes contextos, para hacer escuchar sus puntos de vista y sus derechos. Diversas investigaciones muestran que el proceso de aprendizaje de dos lenguas logra que la persona bilingüe desarrolle una mayor flexibilidad intelectual y una mejor capacidad para enfrentar situaciones nuevas de manera original y creativa.

Los niños aprenden su lengua materna cuando se comunican a través de otras fuentes que no son la lengua en sí misma: lenguaje corporal, entonación, gestos, expresión facial. Los niños aprenden su lengua materna cuando se repiten palabras y frases a sí mismos. Los niños aprenden la primera lengua cuando experimentan con la lengua, y se arriesgan. Los niños aprenden la primera lengua hablando y practicando (Navarro 2009: p. 40).

Aparte de los argumentos pedagógicos aquí mencionados, el derecho a tener educación en la lengua propia es un derecho humano fundamental. Nadie tiene el derecho de negarle la lengua y la identidad propia a otra persona, tal como lo señala explícitamente la Declaración Universal de los Derechos del Niño. La identidad de los pueblos indígenas conlleva un derecho político a la educación en la lengua propia, y el derecho de mantener y defender su idioma indígena en el futuro. La defensa de la lengua y la cultura mediante una educación en lengua indígena es un paso hacia la autonomía y la defensa de patrimonios culturales de valor universal.

Sin embargo, los esfuerzos que los docentes hacen para fomentar el uso y aprendizaje de la lengua materna, no siempre se ven fortalecidos con los elementos necesarios para ello.

Gráfica 20. Materiales de apoyo para la inclusión de la lengua materna



Fuente. Elaboración propia, a partir de trabajo de campo. 2020.

En las entrevistas refieren que no cuentan con los materiales necesarios, capacitaciones suficientes, estrategias de enseñanza, diversidad de contenidos. En general existe una demanda de asesoría y acciones de intervención con la finalidad de verse acompañados en este proceso. Un 74% refiere no tener ningún material

que apoye sus procesos de inclusión de la lengua materna en sus procesos de enseñanza, un 24% dice contar sólo con los editados por la SEP y un 1% con material producido en la localidad.

Apreciar y valorar su entorno, conocer su origen, conocer a los demás, desarrollar su sentido de pertenencia, fortalecer la identidad, entre otras, son grandes temáticas que a decir de los profesores les es difícil desarrollar, principalmente, por falta de asesoría y materiales de apoyo para el docente y el alumno. Un gran número de ellos coincide en que no cuentan con materiales necesarios y pertinentes.

Aspecto político.

5.14.- Política educativa estatal.

Después de que, a casi 30 años de que México se declara constitucionalmente como un país multicultural, y de que la enseñanza con perspectiva intercultural sea para todos, sigue enfocándose mayoritariamente a la población indígena. La interculturalidad en México sigue siendo un tema de menor relevancia. El modelo que propone la Nueva Escuela Mexicana (2019) de acuerdo al actual Artículo 3º Constitucional, tiene como finalidad, desarrollar una educación que, además de ser laica, gratuita y obligatoria, sea también universal, equitativa, incluyente, plurilingüe e intercultural, integral y de excelencia. Enfatizando que, por Intercultural y plurilingüe, debe enfocarse a la promoción de la convivencia armónica entre las personas y las comunidades para el respeto y el reconocimiento a las diferencias y derechos en un marco de inclusión.

A nivel estatal, lo que corresponde al estado de Hidalgo, diversas Direcciones educativas dependientes de la SEPH, agrupadas en la Academia Estatal de Educación Intercultural, con la finalidad de diseñar estrategias que contribuyan a la educación intercultural, mantienen en sus propósitos la mayoría de los indicadores propuestos en modelos educativos anteriores, el cual les da prioridad a los aspectos lingüísticos, además de que, para fines de cumplimiento, se circunscribe a nivel de declaratoria, sin profundizar en acciones que permitan ir más allá del discurso

político. Aunque los actuales planes y programas y otros documentos normativos sugieren que la educación intercultural es para todos, las acciones siguen enfocándose mayoritariamente a los grupos indígenas, principalmente en acciones de fortalecimiento y rescate de la lengua indígena.

Así lo demuestra la propuesta de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), más allá de alguna propuesta estatal, se retoma fielmente como lo indican las autoridades federales, con el propósito de sumarse a las acciones de orden nacional.

Cuadro 6. Propuesta estatal para la inclusión del enfoque intercultural en educación básica de Hidalgo.

<p>Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe</p> <p>Propuesta de la CGEIB para coadyuvar en el proceso de inserción del enfoque intercultural en el Sistema Educativo del Estado de Hidalgo, en colaboración con la Academia Estatal de Educación Intercultural.</p>
--

Desde su creación, la CGEIB ha mantenido vínculo con diferentes instancias educativas del Estado de Hidalgo y ha desarrollado varias acciones educativas desde el enfoque intercultural. Este vínculo se fortaleció con el surgimiento del Centro Estatal de Lenguas y Culturas Indígenas (CELCI), la creación de la Universidad Intercultural y los procesos de trabajo para la inserción del enfoque intercultural en la oferta de la EMS, entre otros proyectos de colaboración.

Con la instalación de la Academia Estatal de Educación Intercultural en noviembre de 2016, se impulsa de manera conjunta entre la CGEIB y la SEP-Hidalgo, acciones con la intención de permear el enfoque intercultural en todos los niveles y modalidades del sistema educativo de la entidad.

SEP de Hidalgo	Propósitos
Dirección General de Educación Básica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fortalecer la producción de materiales educativos interculturales y en lenguas indígenas para potenciar la diversidad cultural. ▪ Impulsar la revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas en el Estado de Hidalgo.

	<p>Con fundamento en el PEEI 2014-2018 publicado el día lunes 28 de abril de 2014, en el Diario Oficial de la Federación.</p> <p>1.2.1. Impulsar la atención de la diversidad cultural y lingüística en el seno de los Consejos Técnicos Escolares.</p> <p>1.2.5. Desarrollar iniciativas de participación social en diseño e instrumentación de innovaciones educativas y de gestión escolar desde el enfoque intercultural.</p> <p>1.3.4. Implementar modelos cultural y lingüísticamente pertinentes de atención educativa para la población indígena, afrodescendiente y migrante.</p> <p>1.4.1. Fortalecer la producción, edición y distribución de libros y materiales con perspectiva intercultural y en lenguas indígenas en el ámbito educativo.</p> <p>1.4.4. Propiciar, asesorar y adaptar materiales didácticos con base en los alfabetos normados de las lenguas indígenas nacionales.</p> <p>1.7.1. Desarrollar, en colaboración con autoridades educativas, evaluaciones diversificadas y pertinentes de docentes, alumnos, escuelas y sistemas educativos.</p> <p>6.5.1. Diseñar e implementar programas para la atención de las lenguas indígenas en muy alto y alto riesgo de desaparición.</p>
Dirección de Formación Continua	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Implementación del curso: Desarrollo de Competencias para la Atención a la Diversidad en y desde la Escuela III
Dirección General de Desarrollo Curricular	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisión y análisis de planes y programas para identificar los contenidos con enfoque intercultural y los que pueden ser interculturales. ▪ Elaborar propuestas metodológicas para la atención a la diversidad en contextos urbanos y urbanos marginados. ▪ Diseño de guías para desarrollar proyectos con enfoque intercultural ▪ Diseño de una metodología transversal a los contenidos de los planes y programas. ▪ Redistribución de docentes de Educación Indígena en zonas urbanas para incorporarse como monitores o promotores de la lengua y la cultura. ▪ Revisión de la asignatura estatal de lengua y cultura en educación secundaria observando viabilidad. ▪ Propuesta para la inclusión de contenidos regionales en plan y programas de estudio de Educación Básica.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisión y análisis de planes y programas para identificar los contenidos con enfoque intercultural y los que pueden ser interculturales. ▪ Elaborar propuestas metodológicas para la atención a la diversidad en contextos urbanos y urbanos marginados. ▪ Diseño de guías para desarrollar proyectos con enfoque intercultural ▪ Diseño de una metodología transversal a los contenidos de los planes y programas. ▪ Redistribución de docentes de Educación Indígena en zonas urbanas para incorporarse como monitores o promotores de la lengua y la cultura. ▪ Revisión de la asignatura estatal de lengua y cultura en educación secundaria observando viabilidad. ▪ Propuesta para la inclusión de contenidos regionales en plan y programas de estudio de Educación Básica.

Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, CELCI	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contribuir en el proceso sensibilización e implementación del enfoque intercultural bilingüe en educación con todos los niveles educativos de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo. ▪ Incluir el enfoque de la EIB en los procesos de planeación educativa del ciclo escolar 2017-2018.
Educación Media Superior	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incorporar el enfoque de educación intercultural en todos los planteles de los diferentes subsistemas estatales de Educación Media Superior. <p>Anclaje con el Plan Estatal de Desarrollo 2016-2022:</p> <p>3.2.6.1.1 Promover la incorporación de contenidos cultural y lingüísticamente pertinentes en planes y programas de estudio en educación media superior.</p> <p>3.2.6.1.2 Promover el desarrollo de materiales educativos cultural y lingüísticamente pertinentes en educación media superior.</p> <p>3.2.6.1.3 Incorporar el enfoque intercultural en los instrumentos de evaluación del aprendizaje en educación media superior.</p> <p>3.2.6.1.4 Implementar modelos para el aprendizaje de las lenguas indígenas nacionales, del español y del inglés como lenguas maternas y como segundas lenguas en educación media superior.</p> <p>3.2.6.2.2 Fortalecer contenido de programas de tutorías y asesoría académica en educación media superior, para atender con pertinencia la diversidad cultural y lingüística presente en las aulas.</p> <p>Líneas de acción operativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagnóstico y evaluación. ▪ Líneas de investigación. ▪ Metodología de aprendizaje propia para cada región.
UPN	Promover una educación con enfoque intercultural en estudiantes, profesores, directivos y comunidad universitaria en general, con el propósito de construir una cultura de respeto, tolerancia e interacción, que fortalezca y preserve valores, garantice los derechos humanos, establezca un diálogo entre las diversas manifestaciones culturales, formas de pensar y de actuar, siempre en un ambiente cordial evitando la exportación e imposición de una cultura a otra, como si aquella fuera la válida, la única y que como tal colonice a las otras y se establezca como la hegemónica.
Programa Estatal de Lectura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Impulsar la producción de textos en lengua indígena y español.

Fuente. SEPH. Plan general de la Academia Estatal de Educación Intercultural. 2017.

A cuatro años de la integración de la Academia Estatal de educación intercultural, sigue girando sobre los mismos objetivos, para fines de informes y cumplimiento,

las acciones siguen enfocándose al aspecto cultural, procurando la reproducción de los eventos que identifican a las regiones del estado, neofolclorizando todo elemento principalmente de origen indígena con fines de rescate, valoración, difusión y preservación de lo que culturalmente define a cada grupo que parece distinto para otros. Por lo tanto se sugiere que cada evento de celebración como el Día de la Lengua Materna, Día de los Pueblos Indígenas, Día de la Diversidad, Día de Muertos, entre otros, se le dé esa connotación de aporte intercultural. Lo mismo sucede en el orden lingüístico, que es donde la interculturalidad ve sus mejores acciones, se ha pasado de traducir manuales para aprender alguna lengua indígena, algunos poemarios, leyendas o adivinanzas, a obras literarias al hñahñu del Valle del Mezquital y al náhuatl en Hidalgo como “El principito” (2014) de Saint Exúpery, “El llano en llamas” (2014) de Juan Rulfo, y una versión del “Quijote para niños” (2016), de Cervantes Saavedra, aunque no todos los interesados tienen acceso a estas lecturas por el reducido tiraje de las obras y la escasa difusión.

5.15.- Formación de los docentes

A partir de la creación de la SEP en 1921, como reguladora del sistema educativo y de la acción docente, se vio en la necesidad de implementar acciones que le permitieran unificar los procesos de enseñanza. En un principio con instructores de artes y oficios en el siglo pasado, hasta la necesidad de contar con profesionales capaces de desarrollar una serie de habilidades y competencias a los estudiantes de este siglo. A 100 años de esta necesidad, las instituciones, las instancias y los programas de formación profesional para los docentes siguen siendo insuficiente.

Para pensar la formación, es pertinente retomar los aportes de Ferry Gilles (1997) en su pedagogía de la formación, donde conceptúa a la formación de manera diferente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, porque insiste en que su dinámica consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, etc.

Hablar de la formación cobra sentido cuando se refiere a la formación profesional, aquella que consiste en ponerse en forma para ejercer prácticas profesionales, como dinámica de desarrollo personal.

En este sentido, Ferry, pone especial énfasis al señalar que la formación no se recibe, que nadie puede formar a otro, por lo que no se puede hablar de un formador y un formado. “Nadie forma a otro, el individuo se forma, es él quien se desarrolla,” (Ferry, 1997 p. 54)

Posteriormente, aclara que uno se forma solo, pero por intermediación. Así, las instituciones, los sujetos intervinientes, las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros, etc. son elementos que funcionan como intermediarios en el proceso de formación

La formación profesional va mucho más allá de la capacitación porque ésta, parte de la carencia de lo que no se tiene. La formación parte de lo que, si se posee, pero con ayuda de múltiples intermediaciones. Para tener un saber amplio, el docente deberá estar inserto en tramas de significación que le enriquezcan en el debate de las ideas, en la negociación de sentidos, en la reconstrucción de significados. Para lograr el saber académico, deberá ejercer como docente, estar en una institución desarrollando la función de enseñante, viviendo los avatares de la profesión de manera permanente, no sólo como espectador, como vigilante o autoridad institucional. Y, para lograr el saber especializado y experto, no deberá conformarse con lo aprendido durante su formación inicial. Es necesario en todos los tiempos, estar inscrito en programas de educación superior, porque en ellos se debaten y negocian los conocimientos más recientes, más potentes y más valiosos que van movilizándolo al mundo, que lo hace evolucionar y que, al mismo tiempo evolucionan con él.

La capacitación en ningún caso reúne las competencias del creador y el ejecutor. Sólo prepara para la ejecución. Entonces, ser profesional de la educación significa desarrollar las capacidades para pensar, reinventar, innovar, crear y criticar lo que se hace a nombre de la educación, pero siempre que todo lo que se piensa y se

dice vaya acompañado y sustentado en las propias acciones de quien piensa y siente.

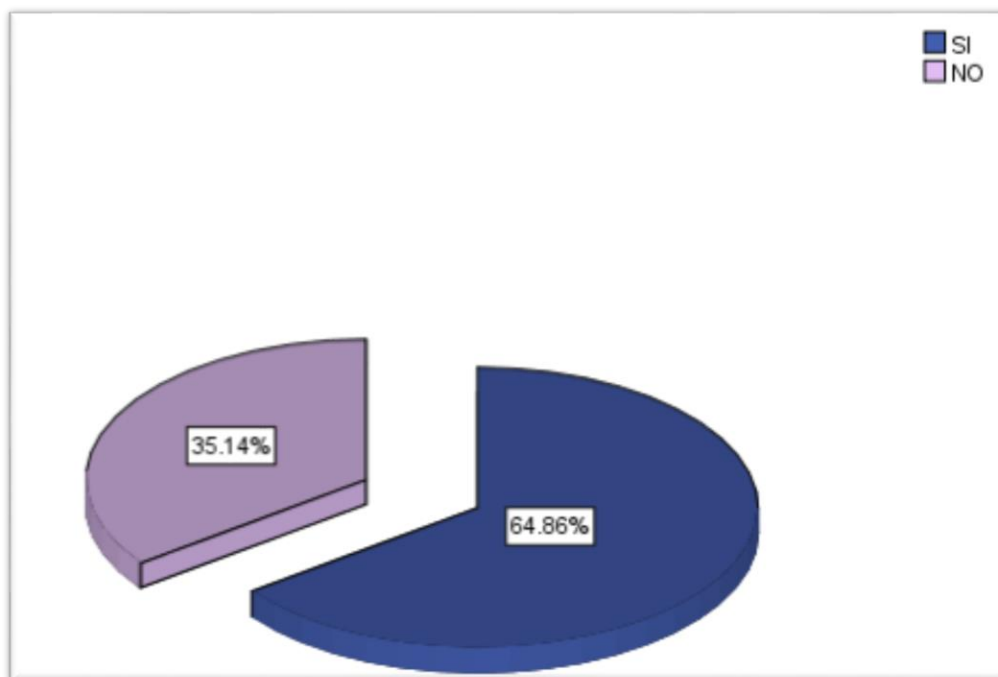
Un profesional de la educación, es un docente que es capaz de ser congruente entre lo que piensa, lo que dice y lo que hace. Pero que, además, esa congruencia está basada en las mejores teorías, en los métodos más adecuados en las mejores razones socialmente válidas para el momento histórico en que lleva a cabo su acción educadora.

Independientemente de las capacitaciones posteriores a la formación docente, éstos entran con un cúmulo de diversos conocimientos, no necesariamente todos con formación pedagógica debido a la diversidad de perfiles. Por lo tanto, y ante los diversos cambios que la profesión demanda es necesario que los docentes entren a una constante actualización. Sin embargo, no siendo un requisito obligatorio, se deja al libre albedrío.

En este caso la SEP, cumple con la tarea de ofertar diversos cursos de capacitación a los docentes principalmente a través de la Dirección General de Formación Continua, enfocados a mejorar las competencias de enseñanza de diversas asignaturas. Sobre todo dirigido a los docentes cuyo perfil no corresponde a la docencia. A esto se le suma la oferta educativa que existe en el estado de Hidalgo y que asciende a 148 escuelas de educación superior (SEPH 2020), en la que se ofertan licenciaturas y posgrados en áreas de la docencia. Acceder a una formación académica superior, es más una decisión personal del docente que un requisito preestablecido o regulado por la institución que contrata.

Los cursos o capacitaciones son enfocados a la necesidad de fortalecer las asignaturas que mayormente visibilizan las deficiencias, como la lectura, la escritura y las matemáticas, o las que son evaluables por los organismos internacionales como la (OCDE) con el examen PLANEA, en la que también se suma la asignatura de ciencias, en donde México se sitúa en último lugar. Aunque los docentes afirman que la mayoría de los cursos son repetitivos y no cumplen con sus expectativas o no se ofertan en lugares accesibles a todos

Gráfica 21. Actualización docente



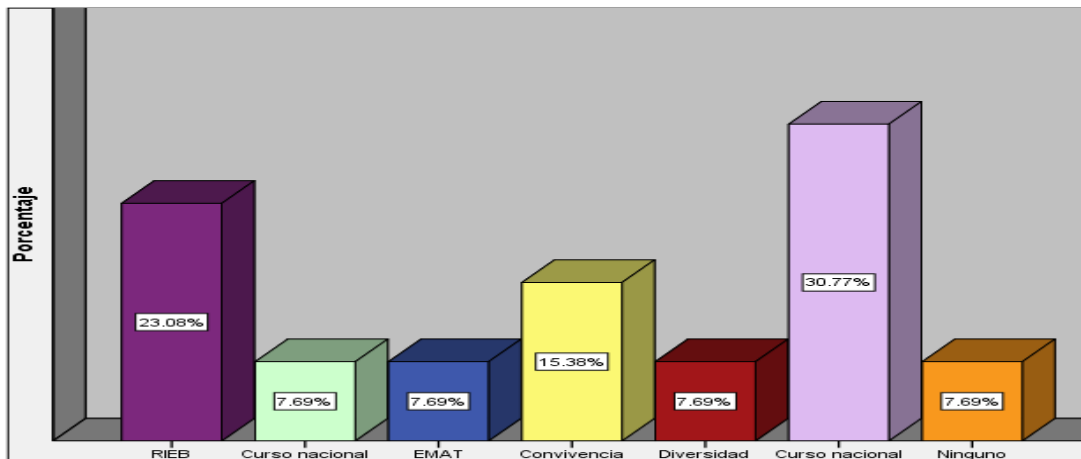
Fuente. Elaboración propia, a partir de trabajo de campo. 2020.

Con los datos obtenidos, tenemos que: el 64.86% de los docentes encuestados asegura haber participado en cursos sobre el tema en los últimos ciclos escolares. Sin embargo, el 35.14 reconoce no haber participado en ellos.

Los docentes coinciden que, para mejorar sus prácticas educativas, no es suficiente la preparación que ya poseen, por lo tanto, algunos buscan estrategias de apoyo a su labor mediante cursos de actualización, talleres autoformación.

Para el caso de fortalecer sus competencias en la enseñanza, los docentes dicen haber recibido cursos de actualización para mejorar sus procesos de enseñanza. La siguiente gráfica nos muestra el porcentaje de los docentes que han tenido acceso de los cursos de actualización.

Gráfica 22. Participación en cursos



Fuente. Elaboración propia, a partir de trabajo de campo. 2020

No siempre los docentes tienen acceso a cursos que cubran sus necesidades, por lo que de acuerdo a la oferta que se les presenta, los cursos relacionados con temas que abonan a procesos de enseñanza intercultural son de convivencia 15% y diversidad 7%. Los docentes coinciden en que la mayoría de los cursos se centran en temas que fortalecen la lectura, escritura y las matemáticas y que es necesario que también se aborden temáticas relacionadas con otras asignaturas no menos importantes.

La ausencia de estas capacitaciones propicia que la mayoría de los docentes desarrolle su práctica de la enseñanza con enfoques diferentes, tal y como nos lo expresan ellos mismos:

Para empezar yo siempre lo he externado, que se da más prioridad al español y a las matemáticas, y se deja por ejemplo de lado las ciencias, la historia y la geografía, o temas como la convivencia o la diversidad, yo siempre he solicitado cuando nos preguntan, qué cursos requerimos, yo manifiesto que la didáctica, como se da y qué materiales se requieren o cómo trabajar los experimentos, cómo trabajar esta parte de las relaciones con los demás, en si los procesos de valorar nuestra cultura, que explica las situaciones de la vida cotidiana, natural y social, yo diría que es una de las más importantes, no tenemos herramientas, nos han dado muchos, muchos

cursos de español y matemáticas y hay veces que hasta se repiten, pero a mí me falta otros tipo de cursos, qué tanto hay, me imagino que hay cursos.
E. 10: E. PRIM. LÁZARO CÁRDENAS. EL DECA.

Los docentes reconocen que los problemas educativos no concluyen con español y matemáticas, la enseñanza de otras asignaturas representa un reto extraordinario con los niños y, más si éstos son de origen indígena, porque la cosmovisión está asociada a otras formas de percibir el mundo y a otras formas de concretar la cultura.

Al cuestionar a los docentes acerca de que si, en la enseñanza de las ciencias naturales o sociales utilizas alguna metodología especial para enseñar que conozcan o hacen alguna combinación de enfoques metodológicos de enseñanza, ellos expresan:

Hago un poquito de todo porque de alguna manera voy tomando en cuenta que los alumnos a veces aprenden de manera diferente, pues como se dice a lo mejor estamos viendo tal tema y podemos ver como asociarlo a otros temas y también podemos escribir y hacer una mezcla de todo y así como le digo a veces uno quiere hacer esas cosas y que los niños solamente lean, entonces el aprendizaje no se desarrolla, tal vez la información que tiene el libro o la información que yo les imprimí a veces no es suficiente entonces hay que mezclar un poco de todo si es importante hacerlo y pues hay que hacerlo E.12: E. PRIM. EMILIANO ZAPATA. CARDONAL.HGO.

Sin especificar ninguna metodología que guíe su práctica educativa, los docentes ponen en función una serie de estrategias para favorecer el aprendizaje. El estilo de enseñanza, la situación contextual y los saberes del docente determinan de manera transversal o no la inclusión de otros saberes que no correspondan exclusivamente a su asignatura a cargo. En este sentido al cuestionar cómo hacen que el aprendizaje sea significativo, los docentes argumentan:

Busco la forma de relacionar sus actividades cotidianas, por ejemplo en

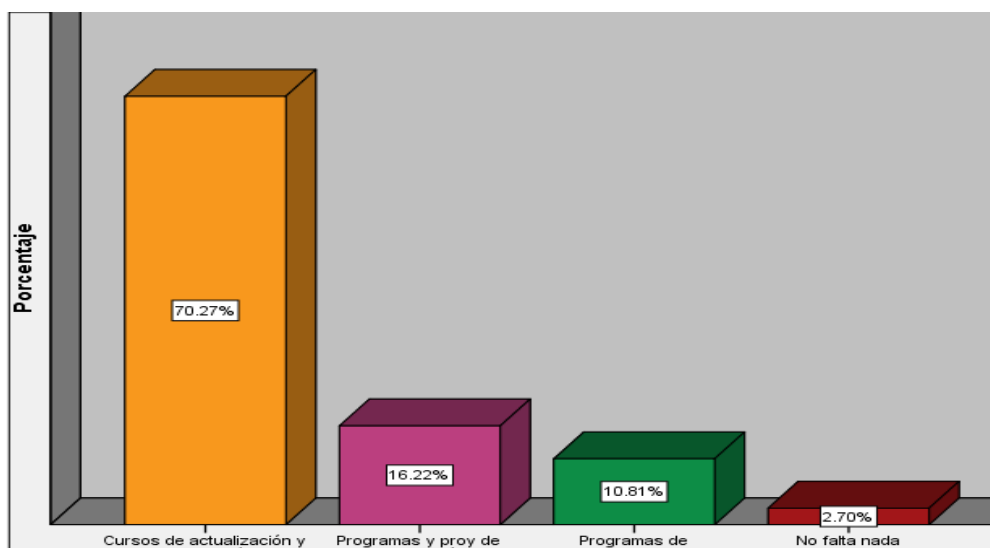
Ciencias Naturales estábamos viendo el tema de la reflexión y la refracción de la luz, entonces buscaba la forma de que ellos entiendan ya sin enfocarnos tanto en el libro, nos vamos como que a los hechos, vamos y checamos que es una refracción, como que más palpable, vemos que es una reflexión mucho más palpable, vemos como se mueve un rayo láser por ejemplo y el niño lo empieza a entender, lo ha visto en su contexto, porque si lo ven, yo he visto a niños que traen esos laser rojos y están alumbrando y ven que hay un reflejo pero no entienden el fenómeno que sucede, entonces siempre busco llevarlos a ese campo más social, busco sobre todo relacionarlo con su vida cotidiana, pero cuando vemos temas de historia o geografía y que hablan de cultura, se me hace difícil, pero trato de que algo se relacione con ellos. No se me hace fácil, será que mi formación es otra.

E. 9. E. PRIM. LAZARO CARDENAS. IXMIQUILPAN. HGO.

Estos ejemplos nos muestran que los docentes no siguen una metodología de enseñanza, en algunos casos argumentan el desconocimiento de metodologías de las ciencias o de sus enfoques, en otros casos aceptan tomar un poco de varias, con la finalidad de ajustarse al contexto y a los recursos y materiales de los que disponen. Aunque el Plan y Programas de estudio mencionan puntalmente la metodología y el enfoque con el que sugieren trabajen los docentes.

Ante esta situación, reconocen la necesidad de actualizarse en diversos temas o tener otros niveles de estudio.

Gráfica 23. Requerimientos para fortalecer las competencias docentes



Fuente. Elaboración propia, a partir de trabajo de campo. 2020

A partir del cuestionamiento que se hace a los docentes referente a sus necesidades de actualización o profesionalización, un 70.27% de las escuelas en estudio afirman que les hace falta su participación en cursos de actualización y capacitación; que el 16.22 necesiten de programas y proyectos de intervención propuestos por la SEPH y que el 10.81% reconozca necesarios los programas de profesionalización como Licenciaturas, Maestrías y Doctorados; el 2.70% que considera que no hace falta nada.

CAPÍTULO VI

LO QUE TENEMOS Y LO QUE FALTA POR HACER

6.1. Lo que tenemos y lo que falta

Deshacerse de la idea de que la educación intercultural es solo para algunos, principalmente por los docentes de educación básica en Hidalgo, tiene un fundamento, entre muchas otras causas, el desconocimiento histórico de cómo se fue conformando a lo largo de cien años la propuesta actual de enseñanza con enfoque intercultural para todos.

En el capítulo anterior, hemos visto un panorama general de datos no tan halagadores en cuanto a diversas situaciones que remiten a un contexto y circunstancias que rodean a la educación básica en este Estado, en las que se inmiscuyen autoridades educativas, docentes, alumnos y padres de familia. Datos que remiten principalmente a un tema que aparece en la mesa de discusión hace no más de tres décadas.

Para algunos, lo intercultural en educación puede parecer un tema viejo, sin embargo, si consideramos que este mismo año la SEP (1921) cumple 100 años y que a partir de entonces se van diseñando una serie de políticas educativas, encaminadas a la formación de ciudadanos, con fines establecidos en los programas educativos, pensados por algunos que han considerado que son los perfiles necesarios para el bien de este país.

Actualmente, el sistema educativo en México cuenta con un plan y un programa de estudios como plataforma de inicio para todos, sin considerar la diversidad existente. Para subsanar esta situación se han implementado programas de atención a ciertos sectores de la población educativa como apoyo a sus necesidades; enfocando sus acciones a lo más visible y que distingue a una cultura de otra, la lengua.

Motivo por el cual, lo lingüístico ha sido el parámetro para distinguir a unos de otros, para los hablantes de una lengua indígena, su tratamiento es con fines de castellanización, para la población mestiza con fines de un superficial reconocimiento de otras lenguas con escasos o nulos motivos de valoración.

El tratamiento educativo que se ha dado en específico a las diversas culturas no hegemónicas en México, ha motivado que lo intercultural en educación sea considerado -aunque normativamente se diga lo contrario- que la educación intercultural es solo para unos, sobre todo para los pueblos indígenas y no para todos.

El origen de esta percepción, no es solo el nombre que hoy ostenta el programa que se identifica como Educación bilingüe intercultural. Históricamente los fines unificadores de los diversos pueblos a una sola nación, propiciaron que cada gobierno en turno ensayara con mínimos éxitos programas de integración.

En este primer siglo de la educación formal en México, considerando a partir de lo que establece la Constitución de 1917, en la que una de sus primeras concreciones en materia educativa es la creación de la Secretaría de Educación Pública (1921), el reconocimiento y valoración de los otros, ha tenido un sinuoso camino; se inicia con la intención de homogenizar culturalmente a los mexicanos con la clara intención de desindianizar a México, posteriormente ante el reclamo de los segregados en todos los sentidos, se impulsa la educación rural, en donde las Misiones Culturales fueron las vías de enseñanza a través de una sola lengua, con la finalidad de unificar el idioma, además de enseñar artes y oficios con la intención de integrar a las poblaciones con mayor atraso a la vida y dinámica de desarrollo económico que el país necesitaba de acuerdo a la visión de los gobernantes en turno.

En la década de los treinta y sobre todo en la etapa Cardenista, la educación, la tierra y las vías de comunicación fueron considerados ejes fundamentales para promover el progreso y la integración de los pueblos indígenas. Sin embargo, lograr este objetivo, implicaba tomar en cuenta que una buena parte de la población indígena seguía siendo monolingüe; motivo por el cual se adopta una política de castellanización (Stavenhagen, 2013, p.30)

Los primeros pasos de reconocimiento en materia educativa de otras culturas en México se dan en 1934 con la creación del Departamento de Educación y Cultura Indígena. Posteriormente con el Proyecto Tarasco en 1939, se determina que el

modelo educativo para las poblaciones indígenas sería la educación bilingüe. Por primera vez se reconoce al indio como ser social capaz de integrarse a la nación sin menoscabo de su cultura. Pero no todo marchó como se esperaba, los opositores a la educación bilingüe y al reconocimiento de la diversidad cultural se imponen en poco tiempo, cancelando el proyecto y la política lingüística.

Siguiendo el curso de la historia, se continúa a través de los años con diversos programas y políticas con la finalidad de integrar a todos los pueblos indígenas a la vida nacional, otra propuesta surge en el Primer Congreso Indígena Interamericano, celebrado en Pátzcuaro, Michoacán en 1940, en donde el Presidente Lázaro Cárdenas declara que el objetivo no era indianizar a México sino mexicanizar al indio. Para el logro de esta consigna se crea el Instituto Nacional Indigenista (1948), desde donde se diseñan políticas de estado en beneficio de los indígenas, pero sin la participación de estos.

Durante las siguientes décadas la dinámica fue similar, en 1963 la Secretaría de Educación Pública, nuevamente propone una política de educación bilingüe, recuperando en parte el Proyecto Tarasco. Ahora las fallas en su implementación, no son los opositores a la educación bilingüe, sino a la corrupción.

Los maestros o docentes bilingües debían cubrir ciertos requisitos, como el ser originario de la región en donde prestaría sus servicios, dominar la lengua indígena y el español principalmente, tener formación en educación media básica y conocimientos generales. Sin embargo, los requisitos se cumplieron en pocos casos, el “amiguismo y compadrazgo” fueron suficientes que los interesados pudieran integrarse a un sistema docente para el cual no estaban preparados. Seis décadas después, en este Estado, estas prácticas siguen vigentes.

La educación bilingüe destinada a los pueblos indígenas, hasta mediados de los años ochenta del siglo pasado, sirvió de argumento y dado a conocer como un logro de la Revolución Mexicana. En 1983, se replantea la educación indígena y se propone un nuevo modelo denominado Educación Indígena Bilingüe Bicultural. Este proyecto no fue bien visto por los mismos docentes, con las mismas prácticas de corrupción, ahora amparados por el sindicato, el proyecto no prosperó.

Uno tras otro, los intentos por brindar educación indígena en las que se respetaran sus derechos fueron fallando.

Con la inminente conmemoración en 1992 del Quinto Centenario del “descubrimiento de América” denominación que generó muchas discusiones y oposición de celebración por parte de diversos grupos, principalmente de los pueblos indígenas, los eventos se realizan con un enfoque diferente, ahora “Encuentro de dos mundos”. En este contexto el gobierno en turno, responde con una reforma al Artículo 4º constitucional, declarando y más bien reconociendo ahora, que la nación mexicana tiene una composición pluricultural, sustentada originalmente en sus pueblos indígenas.

A raíz de esto, en 1993, a través de la Ley General de Educación, se reconoce la importancia de promover la educación en lenguas indígenas, pero ahora el problema radicaba en que no había un proyecto académico que los sustentara, que sistematizara los aspectos metodológicos y curriculares. Además, de que por un lado se reconoce la cultura, la lengua y las tradiciones de los pueblos indígenas y por el otro se proponía de manera obligatoria la lengua en español. Durante esta etapa, los pueblos indígenas se invisibilizan, se recluyen en sus territorios; en este momento, México se ve ante el mundo como un país en pleno desarrollo, a un paso de ingresar al primer mundo con la firma del Tratado de Libre Comercio con Canadá y Estados Unidos, en este escenario, los pueblos indígenas a pesar de sus luchas y reclamos no cuentan.

Con la entrada en vigor del nuevo acuerdo comercial, el 1 de enero de 1994, también saltan a escena un movimiento armado indígena en el sur de México, organizados como Ejército Zapatista de Liberación Nacional, (EZLN), después de una declaratoria de guerra al gobierno federal y algunos días de enfrentamiento logran importantes acuerdos, este hecho marca un nuevo rumbo para los pueblos indígenas. Bajo el lema de: “nunca más un México sin nosotros”, el movimiento zapatista pone en escena a nivel nacional e internacional los problemas que sufren los pueblos indígenas desde siempre. Este contexto, da motivo para poner en el

escenario de las discusiones temas abandonados como la educación indígena, la diversidad cultural y las lenguas indígenas.

Con la entrada de un nuevo siglo y de un nuevo gobierno, aunque de derecha, diferente al sistema que había gobernado prácticamente todo el siglo anterior, la entrada del año 2000, daba esperanzas de cambio. En materia educativa, se instituye la Educación Intercultural Bilingüe, en donde uno de los grandes avances fue reconocer que no existe una realidad mexicana, sino muchas; y es hasta este momento, en que se ve por primera vez la necesidad de implementar una educación intercultural para todos.

En esta nueva propuesta de educación intercultural para todos, ha tenido un lento proceso de implementación en estos últimos veinte años. Sigue presente la percepción de que esta propuesta es sólo para algunos, si durante ochenta años la educación destinada a la población indígena, fue mutando por decreto a: educación bilingüe, educación bilingüe bicultural y educación bilingüe intercultural, en donde la diversidad fue tratada como un problema, ahora que se pide valorar la diversidad y darle tratamiento intercultural a los contenidos de enseñanza, el docente se remite a un pasado de educación indígena, por lo tanto para quienes no están en esos contextos, esta propuesta no les ocupa.

Deshacerse de esta falsa idea, no será una tarea sencilla, es necesario que los involucrados en esta tarea, autoridades y docentes, recurran mínimamente al conocimiento histórico de la conformación de lo intercultural para todos. Considero que por decreto esta propuesta no tendrá mayores avances. Para el docente, lo que se anuncia y se solicita por decreto, se considera una imposición. Es necesario en primer lugar interculturalizar al docente, de manera que con nuevos conocimientos reflexione, que la enseñanza con enfoque intercultural, no es una moda, no es una ocurrencia, sino una necesidad.

Y es aquí, dónde, capacitar o profesionalizar al docente en temas interculturales pudiera parecer -dejando de lado la infraestructura capacitadora- un tema sencillo, en realidad se torna en una compleja definición de la intención de posturas políticas, sociales y culturales.

Al respecto, la pregunta sería, ¿Cómo se está interpretando la interculturalidad en el estado de Hidalgo? dando por hecho que hay visos de implementación.

Para dar respuesta a este cuestionamiento, retomamos la posición que toman Urteaga y García (2016) quienes distinguen dos polos de interpretación de la interculturalidad, el primero, desde la dimensión política y ética y en contraposición el polo crítico.

En primer lugar, desde la dimensión política y ética, considero que existe una oficialización de la interculturalidad. Dicen los autores mencionados, que desde esta visión, la interculturalidad se torna “armónica, oficial y apolítica”, enmarcada en el multiculturalismo anglosajón de la discriminación positiva. Y aquí, ésta idea aplica totalmente para el estado de Hidalgo, donde las políticas interculturales se usan como mecanismos asistenciales que contribuyen al proceso de integración subordinada de los grupos tradicionalmente excluidos de las políticas públicas, principalmente los indígenas. Y en esta oficialización de la interculturalidad, a los pueblos indígenas se les reconoce los derechos colectivos, la revaloración de sus lenguas y la educación intercultural bilingüe, ahora adicionando el apellido de intercultural.

Las acciones interculturales que se implementan en este Estado desde lo educativo, concuerdan perfectamente con esta posición, en esta “armonía oficial” el Estado celebra con orgullo “ayudar” (es un decir) a los pueblos indígenas con traducciones de grandes obras literarias como “El principito” o “El Quijote” a lengua hñahñu y náhuatl. Obras que se presentan a un público que en su mayoría, no entiende, no habla, no escribe y no lee la lengua. Obras que de edición limitada, para un público selecto, orgulloso del pasado indígena, pero no del actual. La discriminación ha estado y sigue estando, recurrentemente estas acciones para los indígenas se hacen sin los indígenas.

No basta hablar de prejuicio y discriminación para hablar de racismo, es necesario también identificar en nuestra sociedad dónde está el poder, sea que lo entendamos como poder económico, político o de prestigio social, esto porque cuando la discriminación opera desde las altas posiciones, las consecuencias son diferentes

a cuando se discrimina para corregir la exclusión y la desigualdad históricamente. Desde esta visión también este Estado, discrimina para corregir la exclusión y la desigualdad históricamente acumuladas, mediante diversos programas denominados de Educación Compensatoria. Esta discriminación que podemos llamar compensatoria es la acción afirmativa.

La acción afirmativa o discriminación positiva, es el término que se da a una acción que, pretende establecer políticas que dan a un determinado grupo social, étnico, minoritario o que históricamente haya sufrido discriminación a causa de injusticias sociales, un trato preferencial en el acceso o distribución de ciertos recursos o servicios así como acceso a determinados bienes. Con el objeto de mejorar la calidad de vida de grupos desfavorecidos, y compensarlos por los perjuicios o la discriminación de la que fueron víctimas en el pasado.

Al respecto, Fernández (1997) nos explica que las acciones afirmativas:

Pueden definirse como aquellas acciones cuyo objetivo es borrar o hacer desaparecer la discriminación existente en la actualidad o en el momento de su aplicación, corregir la pasada y evitar la futura, además de crear oportunidades para los sectores subordinados. Se trata de políticas concretas que sirven al objetivo más amplio de igualdad de oportunidades. Y son necesarias para vencer las resistencias al cambio, las dificultades, obstáculos y limitaciones que se levantan por doquier sembradas a diestra y siniestra en el largo y difícil camino hacia una igualdad de oportunidad verdadera (p.7)

Entonces, estas serán acciones y mecanismos para compensar y revertir formas de discriminación negativa que en el pasado recayeron principalmente sobre las categorías sociales más vulnerables, como lo fueron, la población negra e indígena: quienes se vieron excluidas de la vida social, política, económica, como de las prácticas cotidianas.

El segundo polo interpretativo, es desde la perspectiva crítica. Aquí, caben posturas altermundistas y decoloniales entre otras que contradicen el orden epistémico occidental. Desde esta noción, la interculturalidad cobra otros sentidos

conceptuales. Desde la visión altermundista, se considera la interculturalidad como un derecho y un medio para lograr la reproducción de las culturas en minoría y en condición subalterna.

En el ámbito educativo, desde esta postura da oportunidad de proponer diversos modelos pedagógicos interculturales, como la educación comunal y la educación autónoma, también las pedagogías emergentes, producto de los movimientos decoloniales de autonomía política, territorio y educación propia, así como las perspectivas educativas interculturales decoloniales.

La decolonialidad, aparece como una postura de resistencia crítica que cuestiona las prácticas instaladas en nuestra sociedad y las maneras en cómo nos relacionamos.

El pensamiento decolonial es el reconocimiento de como los latinoamericanos hemos sido colonizados. Una colonización muy presente en nuestras prácticas políticas, pero principalmente educativas, La tarea, es descolonizar el pensamiento.

Esto, implica hacer rupturas y construir alternativas de acción educativa distintas a las que tradicionalmente se han utilizado en los espacios educativos, principalmente en las aulas. Implica entonces, crear un escenario que proponga otras maneras de construir la reflexión educativa dentro y fuera del aula, que reconozca las inequidades existentes y propicie reflexiones y transformaciones alrededor de ellas y que no considere los espacios educativos como escenarios exclusivos de transmisión de conocimientos.

Considero, que en el estado de Hidalgo y específicamente lo que concierne a la educación que se imparte dependiente de la SEPH, intentar llegar a este punto de inflexión es utópico. La normatividad oficial y sindical -estos últimos, en este Estado mantienen una enorme injerencia en lo educativo- sujetan y dirigen a conveniencia la acción educativa. La autonomía curricular propuesta, está sujeta a diversos reglamentos y acuerdos. La libertad de cátedra se circunscribe a la selección de contenidos propuestos. Toda práctica educativa fuera del orden establecido, se

considera una transgresión institucional y una pérdida de tiempo. Dentro del sistema es fructíferamente imposible cuestionar contenidos o enfoque de enseñanza.

Las prácticas educativas interculturales decoloniales aún no tienen cabida en el estado de Hidalgo, Pensar lo decolonial implica en primer lugar, reconfigurar nuestras propias miradas, sobre nuestras posibilidades, profundizar en la reflexión, hacer grietas en el pensamiento de que la normatividad impuesta es el muro de contención.

Falta mucho por hacer, solos no pasaremos el muro de contención, es por ello que debemos movilizarnos y sumarnos a quienes ya vienen luchando por construir nuevos escenarios pedagógicos decoloniales e interculturales como estudiantes, otros docentes, mujeres, jóvenes, indígenas, padres y madres

6.2 Profesionalización docente en materia intercultural.

Analizamos anteriormente, de cómo el desconocimiento histórico del surgimiento de los procesos educativos con enfoque intercultural hace pensar que esta propuesta se origina por decreto, desconociendo que detrás de todo esto, hay un largo recorrido de lucha y enfrentamiento entre unos que pensaron y que piensan como desde lo educativo deshacerse de lo indio o como integrarlos y otros intentando no ser invisibilizados, ser reconocidos y ser valorados. Sin duda alguna, este añejo problema es multifactorial, pero desde el ámbito educativo quedan muchas cosas por hacer.

También hemos mencionado que es al docente a quien se le confiere la mayor responsabilidad de enseñar con enfoque intercultural, pero los datos antes expuestos nos indican que existen claros oscuros en sus procesos de enseñanza, y que se hacen visibles en los métodos que emplea, los enfoques que utiliza, en el dominio de contenidos, en las relaciones entre docentes y alumnos, entre docentes y padres de familia, entre lo que las autoridades piden y lo que la normatividad establece, además del contexto interno y externo que lo limita, etc.

No todo es negro, empezamos por reconocer que ante todo, el docente cuenta con diversas competencias personales y profesionales con las cuales es capaz de poner en práctica una serie de conocimientos, destrezas y actitudes en beneficio de sus alumnos. De manera general la formación docente recibida, le permite planificar sus procesos de enseñanza, seleccionar contenidos relevantes, ofrecer explicaciones comprensibles, manejar nuevas tecnologías, diseñar sus estrategias de enseñanza, comunicarlas a los demás y evaluar.

Hasta aquí, estas competencias pueden ser suficientes para el tratamiento de contenidos que remitan sólo a la adquisición de conocimientos, el problema empieza cuando el docente se enfrenta a situaciones de enseñar con un enfoque que se le impone, para lo cual no fue preparado o desconoce; cuando se ve en la necesidad de explicar y reflexionar con sus alumnos que el mundo no es homogéneo, que es diverso, adentrarse a cuestiones de auto reconocimiento y conocimiento de los otros, hacer comprender a sus alumnos que no son los únicos y mejores que los demás, que esos otros que hablan diferente, visten, piensan y hacen las cosas de otra manera, no son más ni son menos. Desde un enfoque multicultural, llegar hasta este proceso en sus prácticas educativas tiene un gran mérito para el docente. Pero se le solicita más, se le pide dar un paso más, enseñar con enfoque intercultural, y es aquí donde se enfrenta a un problema que tiene origen en su formación, o en su profesionalización, es aquí donde las competencias docentes con las que cuenta pueden no ser suficientes.

Para el caso, son necesarias otro tipo de competencias, que remitan a procesos de mayor profundidad, esas que no se consiguen con un curso de capacitación, en este sentido el término “capacitación” no es suficiente, pues éste remite un proceso menor de aprendizaje mecanicista. Desarrollar competencias interculturales implica un proceso de profesionalización. Algo que el sistema educativo del estado de Hidalgo está muy lejos de ofrecer a sus docentes, las escasas instituciones que podrían ayudar en ésta tarea y los pocos profesionales que conocen el tema intercultural, resultan totalmente insuficientes para atender a una gran población de docentes adscritos a educación básica.

El problema se acentúa cuando dimensionamos los datos expuestos en el capítulo anterior, los cuales revelan que de los aproximadamente 25 000 docentes de educación básica frente a grupo, cuentan con diversos perfiles profesionales, en donde la mitad de ellos no cuentan con una licenciatura, en el mejor de los casos tienen estudios terminados de bachillerato, la otra mitad se conforma con licenciaturas no siempre relacionadas con conocimientos de la pedagogía de la enseñanza. Y en promedio, solo el 2% cuenta con estudios de posgrado en el nivel de Maestría (472, en 2017), el dato concuerda con el parámetro nacional.

En este Estado, las prácticas de selección del personal educativo, como las surgidas en tiempos del Proyecto Tarasco en 1963, se mantienen, aunque en descenso con las últimas reformas educativas. El nivel educativo que mayormente sufre estas consecuencias es el nivel de secundarias, cubriendo las necesidades de cobertura los docentes en este nivel cuentan en el mejor de los casos con una licenciatura, entre las más comunes como: médicos, abogados, contadores, ingenieros en sus múltiples diversidades, etc., encargados de la enseñanza de asignaturas que no tienen un mínimo de coincidencia con sus profesiones.

En esta diversidad de profesionales dedicados a la docencia, resulta imposible que un curso de capacitación en cuestiones de educación intercultural tenga un mínimo de impacto, además de que en éste Estado no existen. Las actualizaciones proporcionadas a los docentes en los últimos ciclos escolares se concretan en las asignaturas de mayor urgencia, los datos muestran que sólo el 65% participó en algunas de ellas, en tanto que un 35% no mostró interés. A esto habrá que agregar que los cursos no se dan de manera directa, de manera presencia y virtual ahora, los cursos se dan en cascada, en primer lugar los reciben los Supervisores Generales que suman alrededor de 90 en los tres niveles de educación básica, lo que estos entienden lo transmitan a los Supervisores de Zona, que suman en promedio 700 y ellos a su vez transmiten a los Directores de Escuela que de acuerdo a la estadística educativa (2019-2020) suman alrededor de 4000 y estos a los 25 000 docentes involucrados.

De manera que la inconformidad reiterada de los docentes, es que a ellos sólo les llega la instrucción de lo que deben de hacer. Me parece que en esta situación cobra sentido lo que Rodrigo (1997, p. 14) recupera de Umberto Eco (1985) con la propuesta del termino de “descodificación aberrante” para designar no una interpretación errónea sino una interpretación distinta en relación a las intenciones del enunciador, en donde el receptor lleva a cabo una interpretación aproximada en el sentido pretendido por el emisor.

Con este panorama, resulta prácticamente imposible capacitar a los docentes en materia de enseñanza intercultural, sin embargo la propuesta en planes y programas de estudio ahí está, la tarea del docente es enseñar con enfoque intercultural.

Para el logro de esta propuesta, no basta con las buenas intenciones, es necesario identificar y desarrollar en el docente una serie de competencias que los habilite para participar en un mundo globalizado, complejo e incierto, que permitan interactuar avanzando hacia sociedades más justas, humanas y democráticas. Entendiéndose como competencia a ese conjunto de conductas organizadas en el seno de una estructura mental, también organizada y relativamente estable y movilizable cuando es preciso.

También de acuerdo a lo retomado de Carbajal (2015) las competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada. Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo. Las competencias representan, pues, un trazo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo actuaciones profesionales precisas.

También la competencia remite al conocimiento, habilidad, capacidad o características asociadas con la buena ejecución de un trabajo, solución de problemas, pensamiento analítico o liderazgo. Algunas definiciones de competencia pueden incluir motivos, creencias y valores. Y, simplificando mucho, se puede decir que una competencia es un saber puesto en acción en un contexto determinado.

En definitiva, se entiende por competencia profesional, a la capacidad de aplicar, en condiciones operativas y conforme al nivel requerido, las destrezas, conocimientos y actitudes adquiridas por la formación y la experiencia profesional, al realizar las actividades de una ocupación, incluidas las posibles nuevas situaciones que puedan surgir en el área profesional y ocupaciones afines. De este modo, la competencia se define como un conjunto de elementos heterogéneos combinados en interacción dinámica. Entre otros componentes, podemos distinguir los saberes, el saber hacer, las facultades mentales o cognitivas; e incluso podemos admitir las cualidades personales o el talento. Así, los componentes de la competencia intercultural, coincidiendo con la definición general de competencia, son los conocimientos, las habilidades o destrezas y las actitudes, que deben poseer los profesionales de la docencia en este caso, complementados por los valores que forman parte de una sociedad multicultural.

Un docente capacitado en competencias interculturales, debe reunir ciertas condiciones que demuestren su habilitación en ello.

En primer lugar, poseer actitudes interculturales, éstas se refieren a cualidades como la curiosidad y apertura, aceptando que existen otras culturas igualmente válidas como la nuestra, en la consideración de que ésta no es la única ni la mejor. Esto implica disposición o voluntad para relativizar nuestros propios valores, creencias, y comportamientos, y no asumir que son los únicos posibles o correctos, considerando cómo pueden verse desde la perspectiva de otra persona con una escala de valores, creencias y comportamientos diferentes a los nuestros.

También, conocimientos acerca de los grupos sociales, sus producciones y sus costumbres tanto en el propio, como en el de los interlocutores, que incluye el conocimiento acerca de otras personas, de cómo se ven a sí mismas, de los procesos generales de interacción social, y cómo influye todo en las relaciones con los demás.

Importante también, adquirir habilidades o destrezas relacionadas con la interpretación y comparación: habilidad para interpretar, desde diversas perspectivas, hechos, ideas o documentos de otras culturas, explicarlos y relacionarlos o compararlos con la propia, para comprender cómo puede malinterpretarse fácilmente lo que alguien de otra cultura dice, escribe o hace; y aprendizaje e interacción: habilidad para adquirir nuevos conocimientos acerca de otra cultura, y la destreza de poner en práctica estos conocimientos en situaciones reales de comunicación e interacción.

Según Aguado (2003) las competencias interculturales son las habilidades cognitivas, afectivas actitudinales y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio pluricultural.

Por su parte Jiménez (2012) plantea el concepto de competencia intercultural como una combinación de capacidades pedagógicas específicas que implicaría la puesta en práctica de las siguientes variables:

Actitudes positivas respecto de la diversidad cultural y la ampliación del conocimiento acerca de costumbres y creencias de los otros.

Habilidad comunicativa, verbal y no verbal, que permita comunicaciones efectivas en contextos donde dos o más culturas están en contacto. Reconocer y manejar la tensión generada en situaciones multiculturales ambiguas.

Capacidad de reflexionar sobre la propia cultura, reconociendo como ésta influye en la forma en que nos vemos a nosotros mismos y a los demás.

Al hablar de competencia intercultural, también podemos (y debemos) hacerlo de comunicación intercultural, que según Rodrigo (1997) es la comunicación interpersonal donde intervienen personas con referentes culturales diferentes que deben superar algunas barreras personales y/o contextuales para llegar a comunicarse de forma efectiva.

Estas habilidades comunicativas se refieren a la capacidad que adquirimos para interactuar con personas culturalmente diferentes, asumiendo con sensibilidad el hecho de que existen diferencias culturales en esa dimensión de las relaciones.

Todas las personas poseemos una competencia comunicativa que adquirimos durante el proceso de socialización -en la escuela- y que no solo abarca el conocimiento de la gramática, sino también el de los usos de la lengua.

Así las habilidades comunicativas ocurren en el marco de las habilidades sociales, pues, la relación que se establece con el otro y el trato que le doy, no se traduce solo a la comunicación verbal sino también involucran el plano escrito.

En el estado de Hidalgo, aún estamos lejos de poseer dentro de la estructura educativa a un considerable conjunto de docentes que reúnan estas características.

Sin embargo, considero que no todo está perdido, las competencias interculturales de algunos docentes se hacen presentes a partir de sus competencias personales, sobre todo los docentes dedicados a la educación indígena, en donde a decir de Rodrigo (1997) su competencia cognitiva les permite conocer su cultura y obligadamente también conocer la cultura a la que tiene que incorporarse, esto los obliga a cambiar y a trabajar con puntos de vista alternativos. El conocimiento lingüístico de dos culturas les permite generar una comunicación intercultural con menos malentendidos, le es más fácil apropiarse de los sentidos y significados de los otros a partir de él mismo, con sus propios valores, prejuicios y creencias. En este sentido de acuerdo a los datos antes mencionados el 63% de los docentes reconocen que el conocimiento de la lengua materna es una fortaleza en sus procesos de enseñanza y se convierte en la mejor manera de establecer vínculos con la comunidad en su conjunto.

Este escenario, puede repetirse en la mayoría de las 1100 escuelas que ofertan educación indígena intercultural (SEPH, 2019), convirtiéndose en un oasis dentro de las 7600 escuelas existentes actualmente en educación básica.

Un oasis que le permite a la Secretaría de educación Pública en Hidalgo, justificar que se cumplen con las recomendaciones que se establecen en las Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas, y recientemente lo establecido por la Nueva Escuela Mexicana, de brindar una educación intercultural y plurilingüe.

La manera de hacer notar el enfoque intercultural en la educación que se imparte en el estado de Hidalgo con fines de cumplimiento, es a través del componente cultural, principalmente en dos aspectos que diferencian un grupo de otro, la lengua y las tradiciones y costumbres.

Esto permite a la SEPH utilizar las competencias lingüísticas del docente, justificado en el rescate y preservación de la lengua, principalmente de las dos con mayor presencia en este Estado, (náhuatl y hñahñú) para elaborar material educativo de apoyo a la enseñanza con enfoque intercultural, principalmente con fines castellanizadores, mediante traducciones a la lenguas mencionadas, de guías para aprender la lengua, diccionarios, recetarios, cuentos, adivinanzas, poemas, o hacer traducciones de documentos de información general, sin que esto tenga un gran impacto en los procesos de enseñanza, pues estos materiales con fines educativos no se integran como documentos oficiales al currículo de enseñanza, en primer lugar porque son ediciones limitadas y en segundo lugar porque la mayoría de los que conocen una lengua indígena solo desarrollan dos de las cuatro habilidades lingüísticas, si la entienden y la hablan, pero no la leen ni la escriben.

Para la SEPH, la máxima expresión de una escuela que atiende lo intercultural (que no lo es) tiene que ver con la entonación del Himno Nacional Mexicano en lengua indígena. Esto es algo recurrente en diversas partes de la República Mexicana.

El otro aspecto del que se hace uso de las competencias comunicativas del docente, es la manera en cómo logra junto con sus alumnos, reproducir escenarios de la vida cotidiana de la comunidad, destinado a un público ávido de constatar aspectos que en su percepción fomentan la interculturalidad en la escuela, principalmente para autoridades educativas y civiles, quienes dan fe y legalidad de atención a la educación bilingüe intercultural en escuelas pertenecientes a regiones indígenas, de ahí también la percepción de que lo intercultural se da y es sólo para unos y no para todos; en su percepción ¿Qué pueden mostrar los docentes y alumnos de una escuela urbana no indígena?. Si para autoridades, lo que representa una buena educación bilingüe intercultural es aquella que es capaz de reproducir en la escuela, aspectos de su cultura, en manifestaciones de tradiciones y costumbres, artesanía,

bordados, comida, música, bailes. Todo ello visto con un sentido folclórico, no interesa profundizar en el significado y sentido de las cosas.

Este tipo de prácticas educativas se circunscriben en la primera de las tres perspectivas de interculturalidad que propone Walsh (2005), a nivel relacional, siendo éstas la manera más básica y general de contacto entre personas de culturas distintas en condición de desigualdad, unos que muestran sus saberes a otros que representan una autoridad.

El docente sabe que en estos momentos no necesita ir más allá, no interesa a todos comprender la cultura del otro, el desconocimiento del significado intercultural, limita el conocimiento profundo de las cosas, de ahí que para fines de cumplimiento es suficiente con mostrar lo superficial del evento, sólo lo bonito, lo colorido y lo exótico.

Dar el siguiente paso, implica desarrollar su competencia comunicativa, la interculturalidad se caracteriza por el esfuerzo de comunicarse e interrelacionarse entre individuos, grupos y saberes culturalmente diferentes y de cooperar en forma solidaria, buscando niveles de complementariedad sin deslegitimar ni lo propio ni lo ajeno (Walsh, 2005, p. 28)

El docente dejará para la intimidad de su escuela, intentar llegar con sus alumnos a la otra perspectiva, la funcional, esa que le permite a través de los contenidos de enseñanza el conocimiento (aunque superficial) de otras culturas, de la diversidad, promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia.

Sostengo que intentará llegar porque como hemos mencionado anteriormente, existen una serie de factores que limitan las prácticas educativas interculturales. No solo es el currículo que se le impone, además de la nula capacitación, la falta de material de apoyo a este tema, los docentes refieren de acuerdo a los datos obtenidos que un 74% no cuenta con ningún material que le auxilie y la política educativa estatal que lo orientan a dedicar mayor importancia a las asignaturas en donde los aprendizajes son tradicionalmente evaluables.

En estos escenarios convergen todos los factores que limitan las prácticas educativas interculturales, los docentes y los alumnos son el centro de la acción

intercultural rodeados más por debilidades que por fortalezas, por un sinnúmero de limitantes que tiene que ver con aspectos de los que el docente no puede deshacerse. Podrá obviar el currículo y adaptarlo, podrá modificar su estilo de enseñanza, podrá prescindir de materiales de apoyo, podrá suplir sus incompetencias interculturales por sus competencias personales, pero de lo que no podrá deshacerse, es de la política educativa estatal que le solicitará simulaciones de trabajo con perspectiva intercultural.

En esta complicidad, el Estado cumple y el docente también. Los demás actores educativos, principalmente estudiantes y padres de familia, perderán la oportunidad de conocerse y de conocer a los demás.

6.3 Enseñanza desde sus saberes y prácticas.

Uno de los aspectos de la interculturalidad, es esa relación que se construye entre las personas, buscando desarrollar un sentido de convivencia, con sus conocimientos y saberes distintos. Aunque ésta práctica puede darse en cualquier contexto, es la escuela quien tiene mayores posibilidades para promoverla y desarrollarla. La escuela es la base de la formación humana, ahí confluye la diversidad y se hacen explícitas las diferencias, es el lugar donde se generan las primeras relaciones afectivas, de intercambio de experiencias en lo personal y en lo colectivo.

Aquí, la gran tarea del docente es como la práctica intercultural genere en los alumnos, un impacto en lo cognitivo y en lo procedimental. Indudablemente que se tiene que partir de la experiencia de los alumnos y de la realidad sociocultural en la que viven, empezando por el reconocimiento propio y como se identifica en lo individual y en lo colectivo. Anteponiendo que cada persona tiene múltiples maneras de identificarse, independientemente de los elementos que los unen, como la adscripción, la lengua, el género, las creencias y la asignación que recibe de la sociedad. Partir de los saberes y prácticas locales conforman un sentido común y otorgan una idea de pertenencia.

Considerar en la práctica educativa el cúmulo de conocimientos, saberes y prácticas locales, así como de otros componentes simbólicos como la cosmovisión, el espacio y el medio ambiente contribuye al reconocimiento del entorno real del estudiante. El impacto en el estudiante radica en que descubra que los saberes y formas de hacer y pensar a las que tiene acceso o le son familiares no son únicas ni universales, hay otros que piensan, hacen, hablan de manera diferente.

Aquí entra otro aspecto importante de la interculturalidad, el conocimiento de lo desconocido, para poder interrelacionar, comparar, contrastar, combinar, asociar e integrar diversos conocimientos, prácticas y formas de pensar y actuar. Esto contribuye a romper los estereotipos y prejuicios sobre el otro.

La interculturalidad no se trata simplemente de descubrir, reconocer, o tolerar al otro, tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones inamovibles, se trata sobre todo de construir espacios de encuentro, comunicación y diálogo intercultural, que confronten los racismos, y desigualdades existentes. (Walsh, 2009).

Este es uno de los mayores desafíos del docente, para generar propuestas de prácticas educativas que doten de nuevos significados a los existentes para transformar los escenarios cotidianos a partir de los saberes propios y los del estudiante.

En este sentido se debe poner especial cuidado, puesto que los saberes que se generan en el entorno del estudiante, no solo provienen de los espacios educativos. De acuerdo a Comboni (2013), hablar de educación como sinónimo de educación escolarizada, invisibiliza los saberes locales y crea la representación social de que sólo en la escuela se educa, pero si abrimos la idea de que educación es la acción de compartir por parte de una colectividad humana a las nuevas generaciones sus instituciones y sus creencias, sus concepciones morales y religiosas, su saber y sus técnicas, quiere decir que la educación puede darse no sólo en la escuela sino también en la familia, la comunidad, en espacios abiertos que en muchos casos trascienden el espacio escolar; educación pues, no se reduce a escuela.

Considerar la educación de esta manera, es reconocer que también fuera de la escuela hay saberes que se van transmitiendo a las nuevas generaciones, rebasando así la idea de que sólo en la escuela se producen conocimientos. La tarea del docente, radica también en la vinculación de saberes científicos y saberes comunitarios, pero reconociendo que la ciencia también está ahí, oculta en los saberes comunitarios locales. Esto implica reconocer, que los saberes tradicionales de las comunidades significan reconocer al otro en todas sus dimensiones.

En México, a dichos saberes se le han denominado como: sabiduría popular, saber local, folklore, ciencia indígena, ciencias nativas, conocimiento campesino, sistemas de conocimiento tradicional o sistemas de saberes indígenas. Los sistemas tradicionales y locales de conocimiento, como expresiones dinámicas de la percepción y la comprensión del mundo, pueden aportar una valiosa contribución a la construcción de conocimiento, aun cuando han sido delimitados muchas veces por el marco de la ciencia y la tecnología, y no por el cúmulo de saberes generados desde las experiencias y prácticas que no se palpan en libros, por el llamado conocimiento tradicional.

Es necesario romper con esas prácticas que aísla la escuela de la comunidad, de su medio social-cultural natural, pues descontextualiza el proceso de aprendizaje y se queda sólo en la enseñanza; más aún cuando en el proceso educativo intervienen muchas instituciones sociales que lo fragmentan, es necesario reconstruir la relación de la escuela con su contexto.

Es así como se construye el currículo intercultural, a partir del contexto sociocultural, en donde docentes y alumnos promueven la integración de la escuela a las actividades sociales de las comunidades, partiendo del conocimiento local, del conocimiento indígena, a la realidad vivencial de los alumnos, para que en un segundo momento, articularlos y contrastarlos con los conocimientos escolares universales. Este proceso de articulación y contrastación entre lo propio y lo ajeno, resulta fundamental para preparar al alumno para insertarse a la sociedad de una manera crítica, con elementos claros para asumir una postura cultural propia con respecto de los valores de la sociedad nacional.

Para finalizar, el cuestionamiento sería, como enfrentar todo este entramado de lo que tenemos y lo que falta por hacer, de las escasas competencias docentes para poner en práctica procesos de enseñanza con enfoque intercultural, de la importancia de enseñar a partir de los saberes y haceres locales, pero sobre todo ante las condiciones que limitan la puesta en marcha de prácticas interculturales en las escuelas de educación básica de Hidalgo.

Al respecto, no existe una solución inmediata a todo esto, no se vislumbra un solo modo de resolverlo. Lo que sí existe, es un punto de partida, en primer lugar, conociendo nuestra historia, reconociendo que la interculturalidad no nace por decreto, que detrás de todo ello hay un largo recorrido que la justifica y la hace necesaria. Más allá de su origen, entender la interculturalidad implica adentrarse a un mundo lleno de ideas, de perspectivas y de intereses, en donde los fines utilitarios son tan diversos como su misma concepción.

En realidad, no existe un marco de referencia suficientemente desarrollado y compartido acerca de la interculturalidad, ya que el concepto toma diferentes matices según los intereses y la posición social de quien lo enuncie. Esto quiere decir en la práctica, que existen diferencias en cuanto a la definición de interculturalidad de acuerdo con el sector implicado, sea el educativo, de salud, el academicista, entre otros.

Lo cierto es que la interculturalidad surge de una agenda política de los movimientos indígenas que buscan revalorar y fortalecer su identidad. En países como Ecuador y Bolivia se entiende como educación intercultural bilingüe un derecho a la lengua y al territorio, y esto se entiende de la misma manera como una reivindicación cultural de las identidades propias.

En México, la intención es una tanto similar, con la diferencia de que la política de educación intercultural del Estado mexicano promueve relaciones que lleven a desarrollar una coexistencia y una interacción pacíficas positivas y de enriquecimiento mutuo entre grupos sociales diversos. El propósito, (aún lejos de alcanzar) es lograr un modo de convivencia basado en el conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo. Sin embargo, la forma de hacerlo, aun no tiene un sustento

estático, las diversas reformas educativas mantienen el debate actual sobre los modelos, enfoques, conceptos y soluciones interculturales. Esto se refleja en las propuestas de su tratamiento, junto al concepto interculturalidad se adicionan otros con énfasis en la transversalidad, en donde unos enfoques apuntan a la atención preferencial de los pueblos indígenas, por otro lado se reclama una educación intercultural para todos.

Esta coexistencia de enfoques, mantiene lo dicho por Bertely (2003): el proceso de interculturalización de las instituciones educativas mexicanas está en curso.

En su implementación los tomadores de decisiones en el Estado de Hidalgo, no parecen percibir la diferencia entre un enfoque y otro. Mientras que la educación tradicional busca que los alumnos y alumnas sean otros a partir de un modelo único cultural, la educación intercultural busca formar ciudadanos(as) conscientes de las diferencias y capaces de contribuir a una democracia justa y plural.

Es por esto, que hay que pensar en la educación intercultural como un proceso permanente de construcción de relaciones equitativas, de aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, de reconocimiento del valor de las diversas culturas originarias y la validez de sus aportes en los diferentes campos del conocimiento.

Vamos en materia intercultural con relación a otros países latinoamericanos muchos pasos atrás y avanzamos lentamente. Desde lo educativo, es necesario tomar en cuenta mínimamente una serie de criterios pedagógicos que permitan unificar su implementación y que permitan partir desde una sola posición. En primer lugar, tomar en cuenta el contexto sociocultural del centro educativo. En segundo lugar, la realidad sociocultural de los alumnos y familias. Y por último, el perfil de los docentes y su relación con la comunidad.

En concordancia con Walsh (2005), estos tres criterios, permiten visualizar que los contextos educativos son diversos, por lo tanto, aunque la oficialización de lo intercultural en educación plantea una sola línea y que tan sólo en esto lo intercultural pierde sentido, debe tenerse presente que su aplicación en el contexto

rural es distinta al contexto urbano, de la misma manera que el contexto bilingüe es diferente del monolingüe hispano.

Estos criterios, no son normativos, son para orientar el tratamiento de lo intercultural en la escuela, son un punto de partida.

El primer paso, es enfocar al reconocimiento de lo propio, lo que implica un conocimiento de quien es y cómo se identifica personal y colectivamente. En este punto es importante incentivar la autoestima, sobre todo de los alumnos pertenecientes a grupos marginados.

El siguiente punto, es dar paso a los conocimientos, los saberes y las prácticas locales. Posteriormente conocer al otro, con sus conocimientos y prácticas. Cumpliendo estas mínimas condiciones, se está en posición de interrelacionarse con los demás. Y es a partir de entonces que inicia el dialogo intercultural.

Porqué en el estado de Hidalgo se vuelve importante, asumir la responsabilidad de insistir en la comunicación y el diálogo intercultural dentro y fuera de la escuela. Porque es necesario influir en ciertos aspectos que de origen ocasiona el mismo sistema educativo. Existen situaciones en las que el docente no tiene plena injerencia para proponer y ejecutar cambios, sobre todo, las que derivan de las políticas educativas, pero si tiene, no solo injerencia sino responsabilidad de influir en otras que le confieren su misma profesión.

Las prácticas educativas interculturales en la escuela, se tornan difíciles cuando se rompe el círculo de comunicación y diálogo entre docentes y alumnos, cuando la relación escuela familia por las mismas causas se ven limitadas, en consecuencia el ambiente escolar no es el espacio idóneo para los alumnos, dando como resultado que las expectativas del alumno sobre la escuela pierdan sentido. Los datos obtenidos en este Estado, demuestran que esta problemática está presente en un 20% de los alumnos que afirman siempre tener conflictos con sus profesores, un 35% afirma que algunas veces. La falta de comunicación entre otras cosas también influye para que un 30.8% de los alumnos nunca perciban un ambiente agradable dentro de la escuela. En tanto que el 29% considera que es más

importante dedicarse a otras actividades que asistir a la escuela o que asistir a ésta es perder el tiempo.

No afirmamos que la falta de diálogo la única causa de esta problemática, puesto que la responsabilidad de esta situación es compartida entre lo que puede ofrecer la institución, las competencias del docente, la situación familiar y su contexto socioeconómico.

El desarrollo de competencias comunicativas interculturales del docente ayudaría a visibilizar este problema y su tratamiento en tiempo podría disminuir este problema. A falta de éstas competencias por parte de quienes ofertan servicios educativos, son necesarias otras maneras de visualizarlas.

Esta problemática también se manifiesta en la deserción o abandono escolar, estadísticamente en Hidalgo se sitúa en un 5% (SEPH. 2018) en el nivel básico, la cifra podría parecer menor, pero alcanza otra dimensión cuando el universo de alumnos de educación básica representan en promedio 635 000 estudiantes. Aquí las autoridades educativas utilizan una trampa estadística para minimizar y hasta invisibilizar el problema, para demostrar que la eficiencia terminal siempre esté casi al 100%. Al alumno se le excluye en cualquier tiempo del ciclo escolar, pero lo mantienen en estadística, se le excluye en el paso de un ciclo a otro, de manera que al iniciar un nuevo ciclo ya no cuenta, se reinicia el conteo al principio, de manera que al final la eficiencia terminal sigue siendo alta. Los programas contra el abandono escolar, aplican durante el ciclo escolar, de los que se pierden en la transición nadie se ocupa.

En procesos como este, los fines generales de la educación intercultural, planteados en los programas educativos de México, no se perciben, no existe una relación comunicativa que propicie la construcción de una sociedad equitativa. No se promueve un ámbito de aprendizaje en donde los estudiantes puedan expresarse y comunicarse desde su realidad.

Evidentemente, son necesarias diversas acciones que impliquen el desarrollo de capacidades de comunicación, diálogo e interrelación, entre docentes, alumnos y padres de familia, como un requisito mínimo para fomentar la interculturalidad.

La enseñanza con enfoque intercultural para todos en éste Estado, esperará tiempos mejores. El cierre de escuelas ocasionado por la pandemia causada por el coronavirus ha transformado los procesos de enseñanza, al respecto Tonucci (2019) dice que: hasta antes de la pandemia, y en otros casos un tiempo más atrás los niños y adolescentes tenían tres espacios de interacción y desarrollo con sus compañeros y amigos, la casa, la calle y la escuela. A partir de algún tiempo la inseguridad les quitó la calle, ahora la pandemia les quitó la escuela, quedando la casa como único reducto, desde donde, en el mejor de los casos tiene que interactuar a distancia y realizar procesos de estudio.

Las urgencias en el contexto actual son otras, por ahora al docente le urgen otras competencias, lo que necesita son capacitaciones en el manejo de tecnologías, en el uso de plataformas educativas, en el diseño de nuevos materiales, en nuevas maneras de planear, en conocimientos que le permitan nuevas formas de enseñar.

Indudablemente que al docente, le son necesarias nuevas competencias comunicativas, no necesariamente interculturales. La enseñanza y el aprendizaje, de manera virtual, digital o a distancia, ha modificado las relaciones interpersonales, las interacciones son menores. La enseñanza con enfoque intercultural en ésta nueva realidad se complica.

CONCLUSIONES

La presente investigación tiene como punto de llegada la reflexión sobre la implementación del enfoque intercultural en los procesos de enseñanza. Al principio de este escrito planteamos tres interrogantes relacionadas con la manera en que la interculturalidad se manifiesta en los espacios educativos de educación básica. Estas preguntas, tuvieron la finalidad de saber desde dónde parten, que hacen y que piensan los principales actores en este proceso: docentes, alumnos y padres de familia. Para ello, nos propusimos indagar acerca de cómo se construyen espacios de encuentro, comunicación y diálogo intercultural desde una perspectiva pedagógica decolonial en los procesos educativos de educación básica en Hidalgo, y si el principal involucrado en esta tarea, porque es a quién se le confiere la mayor responsabilidad de ejecutar estos procesos, cuenta con herramientas teórico-pedagógicas para implementar prácticas educativas interculturales, y además, que tipo de relaciones interculturales se desarrollan entre docentes, alumnos, padres de familia y la comunidad en el ámbito educativo.

Independientemente de que el sistema educativo mexicano, cuenta con planes y programas de estudio que son base y fundamento para que en todas las escuelas se impartan los mismos conocimientos, el docente desde su contexto se enfrenta al dilema acerca de que es lo que debe enseñar y cómo hacerlo. Es en este rubro, los hallazgos muestran que, el conocimiento superficial de sus propias herramientas de trabajo le impide diseñar estrategias de enseñanza diversificadas que propicien prácticas interculturales.

Enseñar con un enfoque preestablecido, sin que medie la obligatoriedad, trae consigo una serie de resistencias para hacerlo, motivado por sobradas justificaciones. No existe claridad en planes y programas acerca de cómo abordar contenidos con enfoque intercultural, no existe material suficiente de apoyo, los perfiles de los docentes son variados, por lo que desde cualquier perspectiva de enseñanza lo convierten en un intermediario entre el contenido y el alumno, por lo tanto, sus prácticas educativas están más dirigidas a conseguir resultados en las temáticas obligatorias, en consecuencia la práctica educativa intercultural es ajena a la construcción de un espacio de reflexión o de análisis. Este escenario, convierte

a la escuela en un espacio no siempre ideal para todos los estudiantes, en su mayoría las instituciones educativas reflejan las características de un microsistema, pues existe una estructura de jerarquía social y política en la cual los estudiantes están insertos; hay un sistema de justicia y normas, contienen derechos y deberes que el alumno no siempre quiere y desea cumplir, sobre todo cuando esto, es más por imposición que por reflexión.

Las disposiciones reglamentadas y sus diversas interpretaciones, rompen en muchos casos la relación docente-alumno, generando situaciones de rechazo, indiferencia o discriminación, y ante la ausencia de herramientas teórico-metodológicas le resulta complicado transgredir la normatividad establecida, motivo por el cual, en cualquiera de las circunstancias, al docente no le resulta sencillo construir espacios de encuentro y comunicación intercultural.

El ejercicio de la enseñanza con enfoque intercultural o su puesta en práctica en cualquier contexto, no es asunto sólo de la escuela, o de quienes intervienen ahí directamente, docentes y alumnos, sino también de otros actores, entre ellos los padres de familia. En el estado de Hidalgo las condiciones, económicas, sociales y culturales aún siguen siendo factores que de una u otra manera según las circunstancias contextuales, favorece o limita la participación de los padres en las tareas educativas.

Durante mucho tiempo se tuvo la falsa idea que la participación de los padres de familia en la escuela era una forma de violentar su autonomía, más que un apoyo se consideraba una injerencia. Su participación se limitaba a ciertas cuestiones administrativas o al suministro de materiales, dejando poco espacio para el análisis de problemáticas pedagógicas. A pesar de la insistencia actual de que la participación de los padres es fundamental, se sigue manteniendo una distancia, motivada principalmente porque la mayoría de los padres de familia no disponen de las condiciones necesarias para brindar apoyo directo en este proceso. Por lo tanto, se vislumbra la necesidad de incluir a los padres de familia, no solo como espectadores o acompañantes, sino con la apertura de proponer acciones de mejora para el logro educativo. El desarrollo de las facultades mentales del alumno,

ya no es una tarea que le corresponda solo a la escuela. En necesaria la conjunción de esfuerzos escuela y familia.

A dos años de la implementación del nuevo modelo pedagógico por la Nueva Escuela Mexicana (NEM), no se observan avances significativos, no hay claridad acerca de qué manera habrán de enseñarse los nuevos contenidos dado que los planes de estudio siguen siendo los mismos. Las prioridades del currículo nacional siguen enfocándose a las asignaturas que son motivo de evaluación por organismos internacionales (OCDE). En los Consejos Técnicos Escolares se siguen debatiendo las necesidades y urgencias inmediatas, reprobación, deserción, y las tensiones que provocan la sobrecarga administrativa. Siguen con poco aprovechamiento los talentos pedagógicos de los docentes, minimizando sus funciones.

A 100 años de la creación de la Secretaría de Educación Pública, el discurso y las políticas públicas siguen con características asimilacionistas, procurando el monolingüismo y a los que menos tienen, la promesa de una salida de la pobreza a través de la integración a la cultura dominante.

En búsqueda de la calidad educativa que se pregona en México, se intenta hacer frente a la mayoría de las deficiencias tanto en la infraestructura como en lo académico, algunas con planes y propósitos que alientan soluciones, pero otros sólo con fines de cumplimiento. Hemos mencionado que las prioridades de la educación en México y por ende en Hidalgo, se circunscriben en las asignaturas o contenidos básicos, lectura, escritura y matemáticas, le siguen no tan de cerca las ciencias y muy lejano lo que se sugiere y se recomienda darle un tratamiento transversal, en este último rubro se encuentra la enseñanza con enfoque intercultural.

Además de que, la política educativa estatal al respecto, sigue priorizando el tratamiento del tema a sectores de educación indígena con acciones encaminadas al fortalecimiento y difusión de las lenguas indígenas. Sin transgredir la normatividad, el docente sigue algunas directrices que sugieren el tratamiento de la enseñanza con enfoque intercultural, cada institución educativa, en el ejercicio de su autonomía decide cómo hacerlo, dando como resultado que en una

sincronización preestablecida por la autoridad educativa este tema tenga relevancia en el aspecto cultural y se concrete en las celebraciones, principalmente las que tienen que ver con algún evento cívico y en las tradiciones y costumbres, tanto en lo local, como nacional. Esto último, es prácticamente el único ejercicio que deriva en procesos interculturales, en donde la escuela solo se suma a la dinámica impuesta por la localidad, puesto que son los habitantes quienes poseen la intención y el conocimiento para reproducir su cultura.

Sin embargo desde la normatividad impuesta al sector educativo para fortalecer la cultura nacional, y en el mejor de los casos fortalecer y rescatar la cultura local, la escuela funciona como un agente que tiene la obligación de hacerlo, pero desde una postura en la que se considera la legitimadora de los procesos, porque es quien revaloriza, rescata y promociona con fines reivindicadores, es aquí donde la interpretación del significado intercultural adquiere otras características, en donde el elemento principal es la folclorización de los eventos, que principalmente consiste en reproducir a nivel escuela lo que se hace a nivel comunitario, en donde la lengua indígena juega el papel más importante con un sesgo intercultural solo desde el aspecto cultural.

En cualquiera de las circunstancias la institución escolar, es el espacio que permite agruparse con y sin el consentimiento de los involucrados, al final las interacciones muestran signos de aceptación, de tolerancia y de rechazo. Independientemente de ello, los intereses y afinidades permiten a los interlocutores a agruparse, cooperar y colaborar unos con otros, en algunas circunstancias por sus limitaciones individuales y en otros por el logro de algunos objetivos que mediante el esfuerzo en solitario no podrían alcanzar, dando como resultado que unos logren su objetivo de cumplimiento reivindicador, otros, el rescate mediante la reproducción de lo que consideran suyo, algunos más los asisten fines mercantilistas.

Indudablemente que las prácticas interculturales, en las que participa o promociona la escuela no lo son por el simple hecho de definirse desde la perspectiva utilitaria que le confieren. Tampoco son de ninguna manera descolonizadoras.

En tal sentido, la información obtenida nos permite visualizar los diversos sentidos y usos múltiples que se da a la cuestión intercultural dentro de las escuelas del estado de Hidalgo. Identificadas desde la propuesta que hace Walsh (2009), podemos afirmar que las prácticas educativas interculturales se circunscriben principalmente en dos de las tres perspectivas -relacional, funcional y crítica-distintas. Lo recomendado en planes y programas de estudio apuntan al fortalecimiento de la tolerancia, de la inclusión, de la no discriminación, del conocimiento de su cultura y al rescate de sus tradiciones y costumbres. Con estas acciones se alcanzan procesos interculturales mínimos a nivel relacional y funcional.

Los contenidos curriculares que el docente debe poner en conocimiento del alumno, están sugeridos a manera de generar desde sus escasas competencias y materiales de apoyo, contacto e intercambio entre culturas, desde la perspectiva relacional el docente centra sus prácticas educativas interculturales en la visualización de algunos saberes y tradiciones de otras culturas, evidenciando el mestizaje y sincretismos como algo natural dentro de la historia, ocultando y minimizando los conflictos y las relaciones de dominación y colonialidad.

Por ahora el nuevo modelo educativo, pone especial énfasis en la inclusión, como una manera de reconocer la diversidad y las diferencias culturales, encaminándola a la convivencia y la cooperación entre el alumnado, promoviendo el diálogo y la tolerancia. En este caso la interculturalidad practicada es funcional al sistema, porque no se cuestionan aspectos acerca de la desigualdad social o cultural, reconociendo y valorando a los grupos históricamente excluidos.

Por ahora, constitucionalmente y los modelos educativos, hacen posible que las prácticas educativas interculturales en la escuela, vivan sus mejores momentos entre estas dos perspectivas, tanto relacional como para aceptar que es algo dado por la historia, como funcional para estar acorde a las demandas actuales, porque permite incluir sin valorar, permite reconocer sin aceptar, permite en diversas situaciones tolerar para minimizar un conflicto. En tanto que la interculturalidad crítica, aun no tiene cabida dentro de las prácticas educativas del docente,

A partir de los resultados, se reafirman las hipótesis planteadas en este trabajo. Las prácticas educativas actuales en el estado de Hidalgo, no se traducen en espacios de negociación y encuentro, porque en su mayoría, los procesos de enseñanza y de aprendizaje manifiestan una oposición cultural y social entre nosotros y los otros, desde una perspectiva bicultural, lo que refleja la carencia de herramientas teórico-pedagógicas de los docentes para desafiar la homogeneidad.

Aparentemente, la interculturalidad en la educación básica que la SEPH impulsa, es un tema que demanda importancia en los procesos educativos y que las acciones pedagógicas se dirigen al fortalecimiento de la enseñanza con enfoque intercultural. En realidad las acciones siguen siendo una herencia de la educación bilingüe, al que ahora pretenden involucrar a todos, en donde unos muestran su riqueza cultural a otros que intentan aprender de ella. Las acciones pedagógicas no muestran otros fines.

Lo que pondría ser un resultado de las prácticas educativas interculturales, tiene tratamiento diferente. La inclusión, la convivencia sana, la resolución de conflictos y el fortalecimiento del diálogo, son temas que se ven por separado, lejos unos de otros. En asignaturas y contenidos específicos, sin que se establezca una clara relación con lo intercultural

También los resultados reafirman que: el significado de la práctica intercultural en los procesos educativos, sigue ligado a la valoración y rescate de la cultura propia con una perspectiva multicultural hegemónica, lo que imposibilita el impulso de la enseñanza con un enfoque intercultural, limitando la construcción de otros espacios de encuentro, comunicación y diálogo intercultural en donde docentes, alumnos, padres de familia y la comunidad fomenten acciones de intercambio que contribuya a la reflexión de su cultura y la de los demás, en donde la descolonización tendrá un futuro incierto en tanto no se transiten a prácticas educativas desde una pedagogía intercultural crítica.

Para finalizar, de acuerdo a la información dada por los involucrados directos en estos procesos, nos muestran que en materia de educación intercultural falta casi todo por hacer: en primer lugar, hacer visible que no todo está bien, los

pensamientos diversos y los contextos, forman parte de una riqueza cultural que no es aprovechada en todas sus partes. Las desiguales oportunidades hacen posible que no se valore de la misma manera. No se puede influir en todo, ni siquiera en mucho. Pero si hay aspectos en los que se debe influir con mayor ahínco. Por lo que es necesario:

- Deshacer la falsa idea que la interculturalidad es sólo para unos, por lo tanto, la incorporación del enfoque intercultural, debe formar parte de las planeaciones de clase en todas las asignaturas y retomado por todos los docentes.

- Retomar lo intercultural en procesos de enseñanza desde sus saberes y prácticas.

- Producir materiales de apoyo al docente que superen el aspecto lingüístico.

- Capacitación permanente a los docentes en materia intercultural.

- No homogenizar los procesos de enseñanza, se deben incluir diversas perspectivas que encaminen al empoderamiento y a la conjunción de pensamientos reflexivos desde diversas posturas que enriquezcan el pensamiento crítico.

Ante lo poco que tenemos y lo mucho que hace falta por hacer para que la interculturalidad se refleje mínimamente en las prácticas educativas de los docentes en el estado de Hidalgo, no queda más que, empezar a visualizarlo, no como un problema más a resolver, sino como un vacío dentro de la educación. No esperando que la autoridad educativa intente llenar esos huecos con decretos o imposiciones, sino desde los docentes impulsando prácticas educativas transformadoras que posibiliten ir más allá de la tolerancia y la coexistencia, favoreciendo una relación mutua de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: Mc-Graw Hill.
- Álvarez G. (2003). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós. P. 13-163
- Arroyo O. (2016). *Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. En interculturalidad y educación desde el sur*. Di Caudo M.V. (Coordinadores) CLACSO. Abya-Yala. Ecuador P. 48-66
- Baronnet, B. (2013). *Educación e interculturalidad Política y políticas*. UNAM. México.
- Bendix, R. (1974), *Estado nacional y ciudadanía*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Bello, Á y Rangel, M. (2002), *La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe*, *Revista de la CEPAL*, N° 76 (LC/G.2175-P), Santiago de Chile.
- (2000), *Etnicidad, raza y equidad en América Latina y el Caribe* (LC/R.1967/Rev.1), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Bensasson, L. (2013). *Educación intercultural ¿por qué y para quién?* En Educación e interculturalidad. Baronnet, B. UNAM. México
- Bertely B. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós. México
- Beuchot, M. (2005). *Interculturalidad y derechos humanos*. México: UNAM-Siglo XXI.
- Bobbio, N. (2012). *Estado, gobierno y sociedad*. FCE. México
- Bonilla C. (2005). *La resistencia cultural en la educación para indígenas bilingüe bicultural*. Tesis de Maestría, México. Universidad Pedagógica Nacional.
- Casarini, R. (1999). *Teoría y diseño curricular*. México, D. F. Trillas: Universidad Virtual, ITESM

Castro G. (2000). *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro"*. En: E. Lander (Comp. /Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.

Canales R. y Hernández M. (2007). *Cultura escolar y tutorías en secundarias técnicas del estado de Hidalgo*. Ponencia presentada en IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán. Disponible en:

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at01/PRE1177607704>. Pdf.

https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes_de_pobreza_y_evaluacion_2020_Documentos/Informe_Hidalgo_2020.pdf. (12.02. 2020)

Comboni, S. 2013. *Las interculturalidades, identidad-es y el diálogo de saberes*. Reencuentro: Cultura, intercultura y Educación Superior / 66 /

Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación*. Madrid, España: Ediciones Morata

Dietz, G. (2005). *Del indigenismo al zapatismo: la lucha por una sociedad mexicana multiétnica*. En: N. Grey Postero y L. Zamosc (eds.): *La lucha por los derechos indígenas en América Latina*, Quito: Ediciones Abya-Yala, pp. 53-128.

Dietz, G. (2007). *La interculturalidad entre el 'empoderamiento' de minorías y la 'gestión' de la diversidad*. Puntos de Vista 12: 27-46.

Dietz, G. (2009a). *El paradigma de la diversidad: tesis para el debate educativo*. En: COMIE (ed.): *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa: Conferencias Magistrales*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., pp. 297-347.

Dietz, G. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México*. SEP. México.

Di Caudo, M. (Coord.) (2016) *Interculturalidad y educación desde el Sur*. CLACSO. Ecuador.

Duquesnoy, M. (2018). *Detrás de la investigación en ciencias sociales. Técnicas cualitativas*. Uboediciones. Chile.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Argentina. Universidad Nacional de Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Fernández, P. (1997). *Las acciones afirmativas en la política*. Publicación Feminista Mensual, FEM. No. 169.

Fornet, B. (2004). *Reflexiones de Raúl Fornet Betancourt sobre el concepto de Interculturalidad*. México SEP-CGIB. [eib.sep.gob. mx/files/reflexiones_fornet.pdf](http://eib.sep.gob.mx/files/reflexiones_fornet.pdf)

Fornet, B. (2007). *Sobre el concepto de interculturalidad*. México.

Ferrao, V. (2012). *Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales*. *Revista Estudios Pedagógicos*, Vol. 36.

García C. (1989) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo/Conaculta. México.

García C. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Gedisa. Barcelona

Garzón, L. (2012). *Multiculturalismo, ciudadanía y derechos indígenas: hacia una concepción decolonial de la ciudadanía indígena*. Tesis Doctoral. Universidad Carlos III, Madrid.

Giménez, R. (2003). Pluralismo, interculturalismo e interculturalidad.

Gimeno S., Clemente L., Feito A., Perrenoud, P. (2012) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, España. Morata.

Gimeno S. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid, España. Morata

Gimeno, S. y Pérez, G. (2005). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España. Ediciones Morata.

González, U. (2008). *El multiculturalismo*. Plaza y Valdez -UNAM. México.

Girón L. (2007). *La lengua como instrumento de aprendizaje escolar*. <http://www.ciesas.edu.mx/ciesas-ford/Revistas.htm>

Gómez, N. (2016) *Herencias, contradicciones y resignificaciones de la política intercultural en el sur de Veracruz*. Tesis Doctoral. UNIV. COMPLUTENSE. Madrid.

Gómez, L. (2008). *Los determinantes de la práctica educativa* *Universidades*, núm. 38, julio-septiembre, pp. 29-39 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.

- Guevara N. (1996). *La relación familia-escuela*, en Revista Educación 2001. México.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Estudios sobre teoría política. Paidós. Barcelona-
- Hernández, S, R. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill. México.
- INEGI. (2016). *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015*: Hidalgo (PDF) (Primera edición). Instituto Nacional de Estadística y Geografía. México.
- INEE (2017). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. México: INEE.
- Ixba, A. (2013) *La creación del libro de texto gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol.18, No. 59. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n59/v18n59a8.pdf>
- Jiménez N. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*. México: SEP-CGEIB.
- Kymlicka, W. (1996) *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*, Barcelona, Paidós.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO. Buenos Aires.
- López, S. (2010). *La formación docente en México y el enfoque intercultural en la educación. Otros paradigmas, otros retos, otras competencias*. Ponencia Primer Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) México. Disponible en: <http://letra25.com/ediciones/cii-viernes2/jlopez/files/jlopez.pdf>
- Maldonado, T. (2007). *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*, Grosfoguel, R y Castro-Gómez (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Siglo del Hombre Editores, Bogotá.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales-Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal. Madrid.

- Mignolo, W. (2010). *El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto*. En: El giro decolonial. Castro, G. Comp. Siglo de Hombres. Edit. Bogotá.
- Muñoz C. (2004). *La educación escolar indígena en México: la vía oficial de la interculturalidad*. En *Escritos*. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje, No. 29: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Olivé, L. (2004). *Ética y diversidad cultural*. FCE. México.
- Palermo, Z. (Comp.) (2014). *Para una Pedagogía decolonial*. Buenos Aires: Del Signo.
- Pansza, M. (1986). *Pedagogía y currículo*. E. Gernika. México
- Quijano, A. (2002). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En: Edgardo Lander (ed.), *La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO. Caracas
- Ramírez, C. (2006). *La educación indígena en México*. México: UNAM.
- Restrepo, E. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Editorial Universidad del Cauca. Colombia
- Rodrigo, A. (1997). *Elementos para una comunicación intercultural*. Revista Cidob d'Afers. Espacios de la interculturalidad. N. 36
- Salinas, D. (1994). *La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentidos común o saber profesional?* En José Félix Angulo (1994) *Teoría y desarrollo del currículum*. Universidad de Valencia, España. Aljibe.
- Schmelkes, S. (2003). *Educación superior intercultural*. El caso de México. (Conferencia en el Encuentro Internacional de Intercambio de experiencias Educativas. EFF. Unidad de apoyo a las comunidades indígenas de la UDG.
- Schmelkes, S. (2004). *La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación*. Revista Mexicana de Investigación Educativa
- Schmelkes, S. (ed.) (2006). *El enfoque intercultural en educación: orientaciones para maestros de primaria*. México: SEP-CGEIB.

Schmelkes, S. (2009). *Diversidad, complejidad y educación intercultural*. En: COMIE (ed.): IX Congreso Nacional de Investigación Educativa: Conferencias Magistrales. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. PEARSON. México.

Sleteer, C. Grant, C. (2011). *Educación multicultural. Práctica de la equidad y diversidad para un mundo que demanda esperanza*. Ed. UF. Temuco.

Sousa S. (2009). *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social: Siglo XXI Editores, CLACSO*. Buenos Aires.

Soriano, A. (2002). *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid. La Muralla.

Stavenhagen, R. (2013). *La política indigenista del Estado mexicano y los pueblos indígenas en el siglo XX*. Educación e interculturalidad. UNAM

Taylor, S. y Bogdán, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. Barcelona.

Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel.

Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*, En: Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, 24-28 de enero de 2005. Disponible en: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>

UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*.

Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos. División de Promoción de la Educación de Calidad, Sector de Educación, París.

UNESCO. (2009). *Informe Mundial de la UNESCO. Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. París.

Valdés, A. y M. Urías (2010), *Familia y logro escolar*, en A. Valdés y J. Ochoa (eds.), *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento*, México, Pearson.

Vázquez, H. (1994). *La investigación sociocultural*. Edit. Biblos. Buenos Aires.

Vergara, M. (2005). *Condiciones y mejoramiento de la educación intercultural de los estudiantes indígenas, nahuas y huicholes de educación primaria en Jalisco*. En:

REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 3, No. 1. Disponible en:

http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Vergaraetal.pdf

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Edit. Crítica. Barcelona.

Vilar G. (2009). *La diversidad cultural en educación desde enfoques multi e interculturales: conceptos y realidades*. En: Sociedad y discurso. Revista electrónica del Departamento de español y Estudios internacionales. Número 16, Universidad de Aalborg, Dinamarca. Disponible en:

http://www.discurso.aau.dk/index_16.htm

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación.

Walsh, C. García, Á. Mignolo. W. (2006). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Ediciones del Signo, Buenos Aires

Walsh, C. (2007) "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial" en Ramón Grosfoguel y Santiago Castro-Gómez (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, Bogotá,

Walsh, C. (2008). *Interculturalidad crítica/pedagogía decolonial*. en Arturo Grueso Bonilla y Wilmer Villa (eds.) *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*, Alcaldía Mayor de Bogotá-Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. PDF www.uchile.cl/.../interculturalidad-critica-y-educacion-int-150569-4-1923.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala. Quito, Ecuador.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales*. Quito. Ediciones Abya-Yala

ANEXOS

Anexo 1

Cuestionario para docentes

1. ¿Cuáles son las características geográficas del lugar donde labora?
 - a. Urbana
 - b. Semi urbana
 - c. Rural

2. ¿Cuáles son tres de las principales actividades económicas de los pobladores de la localidad?

3. ¿Cuáles son tres de los principales problemas sociales a que se enfrenta la gente en estos lugares?

4. ¿Cómo son las condiciones en las que se encuentra el plantel educativo?
 - a. Excelentes y completo
 - b. En buen estado y funcionales
 - c. En estado regular e incompletas
 - d. En malas condiciones

5. ¿Cómo valora la capacidad organizacional y educativa de la escuela?
 - a. Excelente y permite satisfacer las exigencias del sistema educativo
 - b. Buena pero permite facilitar el aprendizaje de los alumnos
 - c. Regular y con obstáculos para garantizar buenos aprendizajes
 - d. Mala e imposibilita fomentar una buena educación

6. ¿Cómo son las relaciones interpersonales de la comunidad educativa de su escuela?
 - a. -Formales y nos permite cumplir a cada quien su rol
 - b. Tolerante en busca de la inclusión
 - c. Deliberante donde se logran acuerdos consensuados
 - d. Individualistas, indiferentes hasta agresivas

7. ¿Cuál es la religión predominante en la comunidad?

-
8. ¿Cómo se curan las enfermedades los pobladores de su localidad?
- | | | |
|-------------------------|------------------------------------|-------------------|
| a. Con remedios caseros | b. Acuden a instituciones de Salud | c. Con curanderos |
|-------------------------|------------------------------------|-------------------|
9. ¿En qué instituciones realizó estudios relacionados con su formación profesional?
- | | | |
|-----------------|------------------|-----------|
| a) UPN superior | b) Normal básica | c) Normal |
| d) Universidad | e) otra _____ | |
10. ¿Cuál es su grado máximo de estudios?
- | | | |
|-----------------------------|-----------------|----|
| a) Profesorado Especialidad | b) Licenciatura | c) |
| d) Maestría | e) Doctorado | |
11. ¿Ha participado en algún curso de actualización durante los últimos 2 ciclos escolares?
- Sí _____ No _____
12. Anote en cuales ha participado.
1. _____
2. _____
13. ¿Qué necesita para fortalecer sus competencias docentes?
- a.-Cursos de actualización y capacitación.
- b) Programas y proyectos de intervención propuestos por la SEP.
- c.- Programas de profesionalización. Licenciatura, Maestría. Doctorado
14. ¿Cuál es su postura teórica respecto a la forma en que aprenden sus alumnos?
- | | | |
|--|---|--|
| a) El docente es proveedor de estímulos y los alumnos dan respuestas semejantes cada vez que se les estimula de la misma manera. | c) El docente suministra información que se procesa en el cerebro del alumno para que éste elabore productos programados. | e) Tengo una postura propia acerca del aprendizaje de los alumnos. |
| b) El docente es intermediario que | d) El docente coordina acciones para que el | f) Trabajo como puedo porque no |

promueve ambientes propicios para que el alumno construya sus aprendizajes.

alumno ponga en juego sus saberes, sus valores y su capacidad para hacer cosas y resolver múltiples problemas. necesito ninguna teoría.

15 ¿Cuál es la perspectiva didáctica con la que trabaja?

- a) Me gusta que los alumnos estén sentados en filas, bien calladitos y atentos a mis explicaciones.
- b) Traigo todo bien planificado para determinar lo que harán los alumnos, así, siempre los tengo ocupados trabajando con muchas técnicas.
- c) Propongo cómo trabajar, pero los alumnos son los que traen materiales, informaciones y lo necesario para hacerse responsables en la construcción de sus conocimientos.
- d) Parto de las prácticas sociales y los alumnos se involucran hasta lograr un producto que dé cuenta de sus competencias.
- e) Sólo sigo las recomendaciones del programa.
- f) Desconozco.

16 ¿Cómo se recuperas el saber local de la comunidad para el desarrollo de los aprendizajes?

- a) Mediante la indagación de los alumnos
- b) Consultan material impreso acerca de su localidad
- c) Tengo interlocución directa con pobladores representativos de la localidad.
- c) otra _____

17 ¿Cómo se relaciona el saber local con los contenidos?

18 ¿En qué medida practica la lengua materna de la localidad?

- a) Estoy en proceso de aprendizaje
- b) Sólo la practico con los pobladores de la comunidad.
- c) En todo momento de mi planeación y ejecución de mi clase
- d) En la escuela ya no se practica por lo que no es necesaria.

19 ¿Cómo influye la lengua materna en el proceso de aprendizaje?

- a) Se convierte en obstáculo porque contiene significados que no se tratan en la escuela
- b) Es una fortaleza porque permite vivenciar los aprendizajes
- c) No tiene importancia porque su lengua sólo se practica en su casa
- d) Es una forma de establecer vínculos entre la escuela y la comunidad.

20 ¿En qué medida incluye la lengua materna en su planeación?

- a) No es necesario, porque las clases son en español
- b) De acuerdo a los contenidos hago adaptaciones para mejorar la comprensión de los alumnos.
- c) No la incluyo por desconocimiento de la lengua

21 ¿Qué materiales didácticos y de apoyo utiliza predominantemente para el desarrollo de sus clases?

- | | | | |
|-------------------------------|---|--|-----------------|
| a. Programa y libros de texto | b. Programa , libros de texto y material específico para escuelas indígenas | c. Los materiales oficiales y otros propiedad indígena | d. Otros: _____ |
|-------------------------------|---|--|-----------------|

22 ¿Cómo participan los padres de familia para el funcionamiento escolar?

- | | | | |
|---|--|--|--|
| a. Aportaciones económicos y acudiendo bajo citatorio | b. A través del comité de padres de familia y por acuerdos consensados | c. Mediante las organizaciones comunitarias para determinar las necesidades y la forma de atenderlos | d. a través de otras instituciones como salud, iglesia, organizaciones políticas, etc. |
|---|--|--|--|

23 ¿Cómo involucra a los padres de familia en el desarrollo de las clases?

- | | | | |
|--|--|---|--|
| a. Exigiendo compre los materiales necesarios para el alumno | b. Pidiéndoles que compartan sus saberes y recursos naturales en algunas clases donde los contenidos lo permiten | c. Concientizándolos de la importancia que tiene compartir la responsabilidad educativa con sus hijos | d. No los involucro, porque no es necesario todo está en el plan y programa de estudio |
|--|--|---|--|

24 ¿Qué instituciones participan de las actividades educativas en la escuela?

a. Centro de Salud

b. Las de Salud y religiosas

c. Presidencia Municipal y organizaciones políticas

d. instituciones de Educación Superior

25 ¿Cómo es la participación de estas instituciones?

a. Campañas de Salud

b. Cursos y talleres

c. Con programas de Beneficio Social

d. solo con propaganda

Anexo 2

Encuesta para alumnos de 6º y 2º de secundaria

Estimados alumnos. El presente cuestionario, tiene la finalidad de identificar diversas problemáticas que se generan en el entorno escolar.

1. Desempeño escolar					
No.	Afirmación	Nunca	Algunas veces	Siempre	No contesto
1.1	Se te dificultan algunas de las materias...				
1.2	Tienes bajas calificaciones...				
1.3	Has reprobado...				
1.4	Llegas tarde a clases...				
1.5	Faltas a clases...				

2. Expectativas del alumno sobre la escuela					
No.	Afirmación	Nunca	Algunas veces	Siempre	No contesto
V.1	Consideras importante asistir a la escuela...				
V.2	Lo que aprendes en la escuela te sirve en la vida diaria...				
V.3	Has pensado seguir estudiando después de que termines la secundaria				
V.4	Es más importante empezar a ganar dinero que asistir a la escuela...				
V.6	Pierdes el tiempo en la escuela...				

3. Relaciones entre pares					
No.	Afirmación	Nunca	Algunas veces	Siempre	No contexto
VI.1	Tus compañeros te ponen en evidencia al burlarse de ti...				
VI.2	Has amenazado a alguno de tus compañeros de hacerles daño...				
VI.3	Alguno de tus compañeros te ha amenazado con hacerte daño...				
VI.4	Tienes amigos que hacen daño a otros...				
VI.5	Con el grupo de amigos que te reúnes fuera de la escuela han tenido problemas con otros niños o jóvenes.				

4. Relaciones familiares					
No.	Afirmación	Nunca	Algunas veces	Siempre	No contesto
VII.1	Tus padres o tutor te ponen atención cuando hablas...				
VII.2	Te motivan a ser un profesional exitoso...				
VII.3	Te castigan si sacas bajas calificaciones...				
VII.4	Platicas con tu familia asuntos de la escuela				
VII.5	Has platicado con tus papás o tutor sobre tus gustos e inquietudes.				

5. Situación económica de la familia					
No.	Afirmación	Nunca	Algunas veces	Siempre	No contesto
VIII.1	La falta de dinero en tu casa está provocando la desintegración familiar...				
VIII.2	Te preocupa la estabilidad laboral de tus padres o tutor...				
VIII.3	Trabajas para comprar los materiales de tus clases...				
VIII.4	Tienes inasistencias a clases por trabajar...				
VIII.5	Te falta dinero para trasladarte a tu escuela...				
VIII.6	Te han dicho tus padres o tutor que tienes que dejar la escuela porque no tienen dinero...				

6. Relaciones familia-escuela					
No.	Afirmación	Nunca	Algunas veces	Siempre	No contexto
IX.1	Tus papás o tutor reciben información de tu desempeño académico y/o de conducta en la escuela...				
IX.2	Tus papás o tutor han participado para mejorar la infraestructura de la escuela...				
IX.3	Tus papás o tutor asisten a la escuela para preguntar sobre tus calificaciones y/o conducta...				

IX.4	Cuando no cumples con las actividades en la escuela, tus papás o tutor te llaman la atención...				
IX.5	Cuando cumples con las actividades en la escuela tus papás o tutor te felicitan...				

7. Didáctica del profesor

No.	Afirmación	Nunca	Algunas veces	Siempre	No contesto
X.1	Te gusta cómo te enseñan tus profesores(as)...				
X.2	Tus profesores(es) se preocupan porque aprendas...				
X.3	Cuando repruebas una materia, tu profesor(a) te apoya para que la acredites...				
X.4	Cuándo tienes dudas se las haces saber a tu profesor(a)...				
X.5	Tu profesor (a) resuelve tus dudas con agrado...				
X.6	La disciplina que ejerce tu profesor es la adecuada...				

8. Relación alumno-profesor

No.	Afirmación	Nunca	Algunas veces	Siempre	No contesto
XI.1	Te ha gritado tu profesor (a) al no comprender un tema...				
XII.2	Te ridiculiza tu profesor (a) al exponer tus dudas en clase				
XII.3	Tienes la confianza de acercarte con tu profesor(a) para platicar...				
XII.4	Consideras que el vínculo con tu profesor (a) es favorable para tu aprendizaje...				

9. Ambiente escolar

No.	Afirmación	Nunca	Algunas veces	Siempre	No contesto
-----	------------	-------	---------------	---------	-------------

	La escuela te proporciona un ambiente educativo favorable y con apego a tus necesidades...				
	Se relacionan con respeto tu director (a) con el personal de la escuela...				
	Te sientes a gusto en las instalaciones de tu escuela...				
	Tu profesor (a) ha tenido altercados hostiles con tus padres o tutor...				
	Cambias constantemente de conductas de acuerdo a lo que ves en internet...				

10. Ambiente extraescolar

No.	Afirmación	Nunca	Algunas veces	Siempre	No contesto
	En la calle donde vives, te sientes seguro(a)...				
	Hay cantinas cercanas a tu casa....				
	Existen pandillas en la calle o colonia donde vives...				
	En la calle o colonia donde vives existen peleas entre vecinos...				

Anexo 3

Encuesta para docentes

Estimados docentes, con la finalidad de conocer de qué manera abordan el enfoque intercultural en sus procesos de enseñanza, les pedimos amablemente contestar este breve cuestionario.

1.- ¿Se identifica usted con un pueblo o grupo indígena?

- si
- no
- A veces
- no lo se

2.- - ¿Habla usted alguna lengua diferente al español?

- Si. La hablo y escribo
- Si. Solo la hablo
- No. Entiendo, pero no la hablo ni escribo
- No entiendo. No hablo.

3.- ¿En la escuela donde labora, se habla una o más lenguas distintas al español?

- No
- Si

Cuáles _____

4.- Considera usted que su enfoque o estilo de enseñanza predominante es:

- Tradicionalista
- Constructivista
- Por competencias
- Otro. _____

5.- ¿Qué entiende por interculturalidad?

- Conocimiento de otras culturas
- Interacción entre culturas
- Valorar y preservar tradiciones y costumbres.
- La no discriminación
- Otro _____

6.- ¿Incluye usted el enfoque intercultural en sus procesos de enseñanza?

- Siempre
- A veces
- Nunca
- No es necesario

7.- ¿Cómo se ha capacitado acerca de la enseñanza con enfoque intercultural?

- Cursos, talleres, diplomados.
- Autodidacta
- No me he capacitado

8.- ¿Con que frecuencia incluye en su planeación actividades interculturales?

- Todos los días
- Semanal
- Mensual
- Nunca

9.- ¿Por qué considera usted que es importante incluir el enfoque intercultural en sus procesos enseñanza?

- Para fortalecer la convivencia.
- Para disminuir la discriminación.
- Para conocer a los demás.
- Para ser incluyente.
- No lo sé.

10.- ¿Qué tipo de actividades o acciones considera usted que contribuyen a fortalecer la interculturalidad entre sus alumnos, los padres de familia y la comunidad?

- Fortaleciendo el conocimiento de la cultura local y otras.
- Fortaleciendo tradiciones y costumbres.
- Fortaleciendo el uso de la lengua materna
- Otras _____

11.- ¿Por qué respeta usted las creencias de sus alumnos?

- Para no entrar en conflicto con ellos
- Para no discriminar
- Porque son parte de su cosmovisión.
- No es necesario.

12.- ¿De qué manera propicia usted que los padres de familia compartan con sus alumnos sus conocimientos, saberes y prácticas locales?

- Por invitación a tratar alguna tema en específico durante las clases.
- Se les solicita colaborar en diversas actividades.
- Los padres de familia no se involucran en actividades de la escuela.
- No involucro a los padres en actividades de escolares.

13.- ¿Cómo es la participación de los docentes acerca del tema intercultural en la escuela?

- Participamos todos los docentes.
- Solo a algunos les interesa.
- Solo participan los que saben del tema.
- Participan según indicaciones superiores.

14 ¿Considera usted que el fortalecimiento de la lengua materna, las tradiciones y costumbres contribuyen a la interculturalidad?

- Si
- No
- A veces
- No lo sé

15.- ¿Incorpora usted el saber local al trabajo de la escuela?

- Si
- No
- A veces
- No es necesario

16.- ¿Por qué considera que su escuela es intercultural?

- Porque se enseña con enfoque intercultural.

- Porque realizamos actividades interculturales.
- Porque respetamos las formas de ser de todos
- No somos interculturales

17.- ¿Mantiene usted un diálogo sobre las diferencias y preferencias culturales o sociales con sus alumnos?

- Si
- No
- A veces
-
- No es necesario

18.- Considera usted que el tratamiento de la enseñanza con enfoque intercultural en la escuela debe:

- Limitarse a contenidos puntuales en el área de conocimiento de su cultura.
- Tratarse como un proyecto de escuela con la realización de actividades interculturales.
- Abarcar todas las áreas del conocimiento del currículo desde una perspectiva integral.
- Abordar de forma significativa los problemas y las dificultades sociales que se generan a partir de las diferencias.

Anexo 4

Entrevista.

Lugar y fecha. _____

Nombre del Profesor _____ Sexo ____ Edad _____

Fecha _____ Lugar _____

Nombre de la Institución:

- 1.- ¿Desde qué enfoque o perspectiva didáctica trabaja usted en el aula; (tradicionalista, constructivista o por competencias, otro)?
- 2.- ¿Conoce usted el estilo de aprendizaje de sus alumnos, (¿visual, auditivo, kinestésico, otro)?
- 3.- ¿Ha tomado cursos, talleres o diplomados acerca de la interculturalidad?
- 4.- ¿Podría decirme de manera general cuales fueron los temas que abordaron?
- 5.- A partir de esta capacitación, ¿usted decidió incluir lo intercultural en su práctica educativa?
- 6.- ¿Qué entiende por interculturalidad?
- 7.- ¿Qué competencias piensa usted que debe tener un profesor para que favorezca la interculturalidad en los procesos de enseñanza aprendizaje?
- 8.- ¿Cuenta usted con material educativo o didáctico que apoye al tratamiento del enfoque intercultural en el aula?
9. ¿Podría proporcionar un ejemplo de una situación en la que modificó su estilo de enseñanza-aprendizaje para aprovechar las cualidades de un alumno culturalmente diferente? ¿Cuáles fueron los resultados?

10. ¿Puede dar un ejemplo de la forma en que modifica sus estrategias de enseñanza aprendizaje o actividad didáctica para atender las necesidades de los alumnos?
11. ¿Elabora material didáctico incluyente? ¿De qué tipo?
- 12.- ¿En su planeación diaria, semana o mensual, incluye actividades interculturales?
13. ¿En sus procesos de evaluación considera la diversidad de los estilos de aprender y actuar de sus alumnos?
14. ¿Podría describirme al menos 1 actividad multicultural en las cual ha participado durante su servicio como profesor?
15. ¿Cómo cree usted que se puede aplicar un enfoque intercultural en su aula o institución?
- 16.- ¿Por qué decide usted incluir el enfoque intercultural en su práctica educativa?
- 17.- ¿Por qué considera usted que es importante o no incluir el enfoque intercultural en sus procesos enseñanza?
- 18.-Además de la implementación del enfoque intercultural en el aula, ¿Qué otras actividades realizan a lo largo del ciclo escolar y que usted considera que contribuyen al fortalecimiento de la interculturalidad?
- 19.- ¿Cuál ha sido la utilidad o el logro que ha obtenido con sus alumnos a partir de fomentar la interculturalidad?
- 20.- ¿Considera usted que la puesta en práctica de la interculturalidad traspasa el aula y se pone en juego en la vida cotidiana de la escuela?
- 21.-¿En qué medida usted incluye a los padres de familia en sus procesos de enseñanza?
- 22.- ¿En el trato con los padres de familia usted ha abordado el tema intercultural con ellos?

23.- ¿Considera que el fortalecimiento de la lengua y las tradiciones y costumbres contribuyen a la interculturalidad?

24.- ¿Qué otro tipo de actividades o acciones considera usted que contribuyen a fortalecer la interculturalidad entre sus alumnos, los padres de familia y la comunidad?

25.- ¿Cómo incorpora el saber local, al trabajo de la escuela?