



El enfoque intercultural en educación

Orientaciones para maestros de primaria





EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN

ORIENTACIONES PARA MAESTROS DE PRIMARIA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Lic. Emilio Chuayffet Chemor
Secretario de Educación Pública

**COORDINACIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE**

Fernando I. Salmerón Castro
Coordinador General

Beatriz Rodríguez Sánchez
Directora de Investigación y Evaluación

José Francisco Lara Torres
Director de Diseño y Apoyo a Innovaciones Educativas

María Guadalupe Alonso Aguirre
Directora de Desarrollo del Currículum Intercultural

Juan Manuel Jiménez Ocaña
Director de Formación y Capacitación de Agentes Educativos

Bibiana Riess Carranza
Directora de Educación Informal y Vinculación

María de Lourdes Casillas Muñoz
Directora de Educación Media Superior y Superior

María Guadalupe Escamilla Hurtado
Directora de Información y Documentación



EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN

ORIENTACIONES PARA MAESTROS DE PRIMARIA



SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



Primera edición, 2006
Primera reimpresión, 2006
Segunda reimpresión, 2007
Tercera reimpresión, 2008
Cuarta reimpresión, 2008
Quinta reimpresión, 2014

Sylvia Schmelkes
Coordinación del libro

Javier López Sánchez
Coordinación académica

Javier López Sánchez, María Luisa Crispín Bernardo, Beatriz Rodríguez Sánchez,
Alejandra Elizalde Trinidad, Ana Laura Gallardo Gutiérrez, Ivonne González Petit
Gerardo Berumen Campos, Aurora Badillo Ochoa, Juan Manuel Jiménez Ocaña,
Teresita Gómez Fernández, José Francisco Lara Torres
Autores

Raquel Ahuja Sánchez
Supervisión y coordinación editorial

Patricia Rubio Ornelas
Cuidado editorial

Rafael Barbabosa Argüelles
Portada, diseño gráfico y formación electrónica

Heriberto Rodríguez
Fotografías de portada

D. R. © Secretaría de Educación Pública
Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
Barranca del Muerto núm. 275, piso 2,
Col. San José Insurgentes, C.P. 03900, México, D.F.
Tel. (55) 3601 1000, exts. 12200 y 12255
<http://eib.sep.gob.mx>
Correo-e: cgeib@sep.gob.mx

ISBN: 978-968-5927-43-7

Se autoriza la reproducción, parcial o total, de esta obra siempre que se cite la fuente, sea con propósitos educativos y sin fines de lucro.

Este programa es público, ajeno a cualquier partido político. Queda prohibido el uso para fines distintos a los establecidos en el programa.

Impreso y hecho en México.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Aka jkich 'batik ta muk

*Winikat,
winikon u'uk.
Ay bi ya a na',
ay bi ya jna' u'uk.
Ay bi ma xa na',
ay bi ma jna' u'uk.
Ja yu'un...
aka jkich 'batik ta muk.*

JAWIER BALTE' CH'ELAP
(bats'il winik / maya-tseltal)

Nos llevemos muy en grande

Tú eres hombre,
yo también soy hombre.
Tú algo sabes,
yo también algo sé.
Tú algo no sabes,
yo también algo no sé.
Entonces...
es mejor llevarnos muy en grande.

JAVIER LÓPEZ SÁNCHEZ



PROLEGÓMENOS	9
PRESENTACIÓN	11
RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS PARA EL USO DEL MATERIAL	15
I. REFERENTES CONCEPTUALES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	
BILINGÜE (EIB)	17
Cultura	17
Identidad	18
Lengua	19
Diversidad	20
Multiculturalidad	20
Interculturalidad	22
Educación Intercultural Bilingüe (EIB)	24
Espacio epistemológico o del conocer	26
Espacio de lo ético o del elegir	26
Espacio lingüístico o de la comunicación	27
Propósitos de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)	29
II. ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	
BILINGÜE (EIB)	31
Algunos apuntes sobre transversalidad y flexibilidad curricular	31
Transversalidad	32
Flexibilidad y autonomía curricular	33
Calidad de la educación con enfoque intercultural bilingüe	34
Características de la educación de calidad con enfoque intercultural bilingüe	35
Principios y criterios para el logro de una educación de calidad, con equidad y pertinencia cultural	36
Organización del trabajo en la escuela y en el aula	37
En la escuela	38
Sensibilización y formación continua de los maestros	38
Participación de los padres de familia y la comunidad	40
Flexibilización de la organización escolar	41
En el aula	42
Formas de organización	42
Contenidos curriculares	43
Diferentes formas de aprender	44
Cultura y clima en la escuela y en el aula	47
Formas de relacionarse	48
Desarrollo de las capacidades sociomorales	49
Normas en la escuela y en el aula	52
Convivencia: resolución de conflictos	53
Sugerencias para la evaluación	58
Con los educandos	59
Con los docentes	60

Con la escuela	60
Con los padres de familia y la comunidad	60
Para recapitular	61
III. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	65
Planeación educativa con enfoque intercultural bilingüe	65
Reflexiones en torno a la planeación	65
El proyecto escolar	66
Planeación didáctica con enfoque intercultural bilingüe	73
Tipos de estrategias didácticas	74
Trabajo con la lengua y la cultura	78
Propuesta de trabajo	78
Uso de materiales didácticos	81
IV. REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA DOCENTE	83
Dimensiones de la práctica docente	84
Guía de autoanálisis de la práctica docente	88
V. ALGUNAS CONCLUSIONES	91
ANEXOS	
1. AGENDA DE TRABAJO PARA EL SEMINARIO-TALLER “ORIENTACIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA ESCUELA Y EN EL AULA”	95
2. LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LAS RELACIONES ENTRE CULTURAS	113
3. MARCO CONCEPTUAL Y PEDAGÓGICO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB)	115
4. ESPACIO DEL CONOCER. EJERCICIO PARA COMPRENDER UNA LÓGICA CULTURAL DIFERENTE	117
5. ELEMENTOS PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD CON ENFOQUE INTERCULTURAL BILINGÜE	119
6. INSTRUMENTOS PARA EL DIAGNÓSTICO EN LA ELABORACIÓN DE UN PROYECTO ESCOLAR CON ENFOQUE INTERCULTURAL	121
7. EJEMPLO DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA CON ENFOQUE INTERCULTURAL BILINGÜE	127
BIBLIOGRAFÍA	129
GLOSARIO	133

La diversidad cultural y lingüística de México es una realidad. A partir de 1992 nuestro país se define como pluricultural al reconocer en la Constitución su gran diversidad cultural, étnica y lingüística. Las implicaciones educativas de este hecho son enormes: fortalecer nuestras distintas lenguas y culturas, además de lograr que toda la población valore la diversidad que nos identifica.

A la escuela asisten niños y niñas cuyas visiones del mundo, formas de pensar y lenguas son heterogéneas, y también sus capacidades, talentos, ritmos de aprendizaje y clase social, lo cual enriquece la experiencia escolar pero, al mismo tiempo, reclama respuestas teóricas y prácticas para su atención.

En consecuencia, debemos contar con los elementos y las herramientas necesarios para ofrecer una educación de calidad y equidad para las niñas y los niños con características y culturas diversas, con base en el respeto por dichas particularidades.

Cuando personas diferentes conviven entre sí, es posible lograr que cada una se conozca y se reconozca, tenga en alta estima a su persona y su cultura, al mismo tiempo que valore la presencia de otros con características culturales y personales distintas. Cuando estas personas conviven en un ambiente de respeto, pueden lograr aprendizajes mutuos de enorme valor.

Nuestra acción educativa no debe limitarse a la enseñanza de contenidos. Valores como convivencia, mutuo reconocimiento y aprecio, respeto por la diversidad personal y cultural, fortalecimiento de la autoestima a partir de aceptar la propia identidad, son indispensables para crear un clima en la escuela y en el aula que favorezca el logro de los propósitos de una educación de calidad con equidad y pertinencia socio-cultural. El enfoque intercultural en la educación contribuye a que esto sea posible. En su desarrollo, tanto los docentes y los directivos como el personal técnico pedagógico desempeñan un papel indispensable.

En el año 2002 dio comienzo el análisis y la construcción conjuntos de una educación para la interculturalidad en encuentros regionales y estatales. Gracias a las valiosas reflexiones y sugerencias que arrojaron tales encuentros es que la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe edita el presente libro, en que se aborda el tratamiento pedagógico de la diversidad en la escuela y el aula de educación primaria desde el enfoque intercultural. Su intención es contribuir a la gran tarea educativa que es, por supuesto, responsabilidad de todos, en tanto colabora en el desarrollo profesional de los docentes para el logro de una educación enfocada a la ulterior construcción de una sociedad plural e incluyente en que se vean reflejados todos los rostros culturales de México.

SYLVIA SCHMELKES



PRESENTACIÓN

La diversidad, entendida como realidad y superficie de inscripción de las culturas, debe orientar nuestra acción educativa. Y es que esta realidad implica que cada persona, grupo y/o comunidad tienen una identidad constituida por múltiples contactos culturales; es decir, poseen una especificidad a partir de *otros*. Cuando México se define constitucionalmente como un país pluricultural es porque admite su configuración étnica diversa: los distintos pueblos indígenas, la sociedad mayoritaria no indígena y los grupos migrantes originarios de otras latitudes, todos con particulares visiones del mundo e idiomas específicos, entre ellos el español, las lenguas indígenas y extranjeras.

La conciencia de conocer y reconocer, en el sentido de la comprensión, el respeto, la valoración y el aprecio de lo diverso nos exige, en el quehacer educativo de cada uno, contribuir a configurar un nuevo proyecto de sociedad, plural e incluyente. Estas consideraciones anuncian la necesidad de pasar al terreno de la práctica, esto es:

... acercar al conocimiento a nuestros alumnos, ampliar sus saberes y ponerlos en condiciones y posibilidades de aprendizaje a partir de tener en cuenta los conocimientos y valores propios. Esto supone que nuestros alumnos reconocen su propia lógica cultural como una construcción particular, y por lo tanto, aceptan la existencia de otras lógicas culturales igualmente válidas y dignas de ser comprendidas, respetadas y valoradas (López Sánchez, 2003, p. 8).

Es menester señalar que no se trata de una labor sencilla. Sin embargo, eso mismo enaltece ser profesionales de la educación, por lo que, sin duda, las actitudes que asumamos serán determinantes en el crecimiento, florecimiento y desarrollo integral y potencial de nuestros alumnos, de manera individual así como en relación con su entorno. Por consiguiente, una premisa fundamental consiste en pensar que nuestra acción educativa no se reduce a la enseñanza de contenidos sino que abarca las actitudes que reproducimos, porque nuestro papel implica necesariamente el vínculo entre personas, el encuentro entre maestro y alumno, en que la interculturalidad tiene una importancia central.

Como consecuencia, en el intento de construir los procesos de acompañamiento, apoyo y asesoría para implementar la educación intercultural y bilingüe en México, se elaboró el presente libro, dirigido principalmente, mas no de forma exclusiva, a los maestros de escuelas primarias generales e indígenas.

Primero, se busca explicar la lógica interna del material abordado, así como las diversas maneras en que pueden utilizarlo tanto maestros, directores e integrantes de grupos técnicos de primaria, como otros profesionales de la educación.

En el capítulo I se analizan algunos referentes conceptuales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Partimos del concepto *cultura*; estudiamos la identidad

y lengua como componentes fundamentales de este enfoque para entender la diversidad. Se trabaja con los conceptos *multiculturalidad* en tanto realidad vivida en nuestro país, e *interculturalidad* en tanto aspiración de nuevas relaciones que nos permitan construir una sociedad más justa, democrática y solidaria. A partir de estas discusiones se plantea lo que se entiende por EIB, como uno de los espacios de central importancia para el logro de la aspiración antes descrita. Para la implementación de este enfoque, se propone tener en cuenta y reconocer el interjuego entre tres dimensiones o espacios fundamentales:

1. El del conocer o epistemológico.
2. El del elegir o de lo ético.
3. El de la comunicación o de lo lingüístico.

Por último, se exponen los propósitos de la EIB que se ha fijado el sistema educativo mexicano y, en particular, la educación primaria.

En el capítulo II se presentan algunas orientaciones pedagógicas a tener en cuenta al implementar el enfoque intercultural bilingüe. Se parte de la discusión de los temas transversales y su reflejo en la educación, de las discusiones que se han llevado a cabo en el seno de la sociedad occidental respecto de la construcción del conocimiento, la irrupción de la necesidad de la interdisciplina y la transdisciplina como elementos fundamentales para comprender el mundo desde la conciencia de su complejidad, así como de la flexibilidad curricular como estrategia para incorporar estos enfoques en el ámbito educativo. Si se ignoran las diversas formas de entender y nombrar el mundo, difícilmente se alcanzará la calidad educativa; por esta razón, se explica qué se entiende por calidad desde el enfoque intercultural y, con base en éste, se ofrecen algunos criterios para su logro. También se plantean algunas orientaciones para organizar el trabajo en la escuela y en el aula a partir del conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad sociocultural y lingüística. El siguiente tema, de fundamental importancia, es el que se centra en la cultura y el clima en la escuela y en el aula, ya que si no se promueve la valoración de la diversidad, las formas de relación y las capacidades sociomorales necesarias para relacionarse desde planos de igualdad, difícilmente se avanzará hacia una convivencia más equitativa, justa y solidaria en nuestros espacios escolares. Para cerrar este apartado se presentan algunas sugerencias a fin de evaluar los procesos que allí se generan.

El capítulo III aporta algunas estrategias útiles para intervenir pedagógicamente desde la perspectiva de la EIB; se analiza el proyecto escolar como un elemento que, en cada escuela, permite detectar, discutir y construir perspectivas propias y colectivas para el trabajo desde el conocimiento, reconocimiento y valoración de su realidad

concreta y específica, así como implementar planeaciones didácticas congruentes con este proyecto y, por tanto, con la diversidad presente en las aulas, para luego trabajar en torno a la cultura y el clima en las escuelas y en las aulas.

El capítulo IV tiene como tema la reflexión sobre lo que se entiende por trabajo docente; se estudian algunas dimensiones de éste para, a partir de la propia práctica, construir formas de mejorarlo, además de una propuesta de guía de análisis del trabajo docente.

Para finalizar, en el capítulo V se expone una serie de conclusiones a manera de cierre.

Los contenidos de este libro pudieron elaborarse gracias a las críticas, sugerencias y peticiones de maestros y directores de escuelas primarias indígenas y generales de todos los estados del país con quienes tuvimos la suerte de trabajar en años pasados. Como anexos se presentan una serie de ejemplos y ejercicios complementarios a lo que se propone en el presente libro.

Puesto que, en sus orígenes, este material fue concebido e implementado como un taller de formación continua con maestros y directores de escuelas primarias, generales e indígenas de todas las entidades de la República (en sedes regionales), se presenta una propuesta de agenda de trabajo para implementar el presente material como taller, que el personal de cada escuela podría llevar a cabo en términos de trabajo colegiado y mutuamente enriquecedor; también se incluye un ejercicio denominado “Matemática ñuhu”, que ilustra de manera práctica e interesante aquello que en el capítulo I se denominó el *espacio del conocer o epistemológico*. A continuación se encuentra un ejercicio dirigido a la construcción de proyectos escolares interculturales para las escuelas primarias, así como algunos instrumentos para elaborar diagnósticos que sirvan de base para su construcción y puesta en práctica. Asimismo, hay ejemplos de estrategias didácticas independientes, articuladas, y también proyectos didácticos que ilustran una propuesta para organizar el trabajo en el aula; en seguida se presenta un ejemplo de planeación didáctica que elaboraron maestros y directores participantes de los talleres mencionados desde la perspectiva de la EIB.

El mayor énfasis de este libro está puesto en los elementos que deben de ser analizados y trabajados para que permitan elaborar una planeación didáctica con enfoque intercultural bilingüe. De esta manera nos aproximamos al terreno del *saber cómo hacer*, que nos llevará a reflexionar acerca de *para qué, qué, cómo, a quién y cuándo enseñar*, así como *por qué, qué, cómo, a quién y cuándo evaluar*, siempre teniendo en cuenta el contexto específico donde se lleva a cabo el trabajo educativo, pues es necesario pensar en una educación *en, con y para el contexto*, así como *en y para la diversidad*.

Con este libro esperamos refrendar una vez más nuestra postura acerca de la importancia que tiene el trabajo colectivo y la interacción, el compartir experiencias,

identificar problemáticas comunes y posibilitar la aportación de todos para encontrar alternativas positivas, como las pautas que permitan lograr relaciones interculturales en las escuelas y las aulas de México como un precedente para que, en espacios sociales más amplios, se produzcan relaciones interculturales respetuosas de la diversidad en un futuro que se vislumbra no tan lejano.

RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS PARA EL USO DEL MATERIAL

Este libro se elaboró considerando el tipo y la calidad de atención educativa al que tienen derecho las niñas y los niños. Esto también significó reflexionar en torno al significativo papel del maestro en tanto que es quien puede acercarlos al conocimiento y ampliar sus saberes.* La escuela, a través del docente, puede contribuir a la formación de sujetos seguros de sí mismos, que valoren su cultura y lengua propias, al tiempo que están abiertos al mundo.

El contenido de este libro puede ser analizado de manera individual, en un primer momento, pero se recomienda trabajarlo con el colectivo escolar, pues de esta manera se fortalece el proceso de autoformación en y desde la escuela. Para ello, sugerimos la creación de un seminario-taller.

En el anexo 1, al final de este libro, está una agenda de trabajo que aporta las sugerencias para abordar los contenidos en el seminario-taller, cuánto tiempo dedicarle a cada uno, así como las estrategias y dinámicas grupales para ponerlos en práctica. Antes de iniciar el seminario-taller se sugiere hacer hincapié en la colaboración y participación colectivas, así como, previo acuerdo en el colectivo escolar, distribuir los contenidos del material que también aparecen en la agenda de trabajo. El propósito es que la responsabilidad sobre cómo acercarse a los contenidos no recaiga en una sino en varias personas, ya que hacerse responsable de algo es una excelente vía de aprendizaje y crecimiento. Pero quienes no queden a cargo de manera directa, a la par que los demás tendrán que leer y revisar el material, porque sólo así se enriquecerá el colectivo, de acuerdo con la perspectiva del seminario-taller.

Asimismo, antes de comenzar el trabajo debe determinarse el tiempo necesario para que todos realicen una primera lectura general del material.

Es conveniente que las discusiones que ahí se generen, se lleven luego al salón de clases, es decir, que pongan en práctica los conocimientos, a fin de corroborar su pertinencia, así como generar ricas experiencias que a la postre alimentarán las discusiones y reflexiones del colectivo. Por consiguiente, que cada miembro exponga sus experiencias, además de procurar su propio enriquecimiento, aportará a los saberes de sus colegas, ya sea del mismo grado escolar, como a los demás interesados en el tema: aprendemos todos de todos.

Esta agenda de trabajo sólo es una sugerencia, pues ustedes, que conocen más de cerca la realidad de la acción docente porque constituye su experiencia cotidiana, saben con certeza cómo debe adecuarse.

* La noción de acercar al conocimiento proviene de la filosofía maya-tseltal *nopteswanej*, que sugiere el concepto de educador o maestro. Sin embargo, en un sentido estricto y literal, *nopteswanej* se refiere al sujeto que al haber tenido mayor contacto con la madre Tierra y el mundo, tiene más experiencia y conocimientos; entonces, es quien sirve y se hace responsable de acercar al conocimiento a los otros. En esta idea de acercar al conocimiento a los otros, se reconoce que algo se sabe y algo no se sabe; de ahí precisamente que no se trata de un maestro sino de un guía que, de manera humilde y con el corazón abierto y decidido, pone a los otros en verdaderas posibilidades de potenciar lo que ya saben y así ampliar sus conocimientos. De esta manera se entiende que el *nopteswanej* contribuye al crecimiento, florecimiento y fructificación de los otros, lo que redundará en el bien comunal (López Sánchez, 2004).

Cabe destacar que todos los anexos son importantes para tratar los contenidos, ya que complementan la movilización de los conocimientos para lograr las competencias necesarias en la implementación del enfoque intercultural bilingüe en educación.

Otros esquemas sugeridos son los que se refieren al plan de clases y al proyecto escolar, que buscan brindarles ideas para el trabajo en las escuelas y aulas.

Por otra parte, las actividades que constituyen el libro *Explorando nuestros materiales de primaria para la educación intercultural* (CGEIB, 2005) invitan a revisar nuestros libros de texto y muestran que el tema de la diversidad ya forma parte del currículo y puede ser trabajado desde la perspectiva intercultural.

La exploración que se hace no es exhaustiva, por lo que se sugiere que, entre las tareas que se establezcan en el colectivo escolar, se continúe el análisis, por grupos, de nuestros materiales de primero a sexto grados para identificar aquellos contenidos temáticos que implican el enfoque intercultural.

Es importante hacer una evaluación permanente a nuestro trabajo. Por ello, al terminar de trabajar cada contenido, es necesario cuestionarse sobre los conocimientos movilizados, a fin de retroalimentar y reafirmar nuestro aprendizaje. Cuando se complete el estudio de todos los contenidos, se recomienda una evaluación final para ver qué es conveniente repasar y qué sigue. Como ya se mencionó, es indispensable tener disposición y apertura al cambio, a la autocrítica, a la crítica constructiva. Este trabajo es determinante para la formación personal y colectiva que redundará en la optimización de la práctica docente, al repercutir en las acciones que se desarrollan con los interlocutores directos y centrales: las niñas y los niños.

Por último, el seminario-taller es un excelente espacio para compartir ideas, experiencias y conocimientos que lleven a comprender mejor el sentido de ser maestro, el enorme valor que conlleva, porque su labor repercute en la formación de personas.

Construyamos, pues, un espacio de reflexión pedagógica crítica, participativa e incluyente. Trabajemos en equipo para ayudarnos mutuamente a afrontar los desafíos y a compartir las satisfacciones de la tarea educativa. Eduquemos en, con y para el contexto, en y para la diversidad, para la interculturalidad.

I REFERENTES CONCEPTUALES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB)

En este capítulo se desarrollan algunos de los conceptos que fundamentan la Educación Intercultural Bilingüe (EIB); éstos sirven como guía para la reflexión y, en consecuencia, para la práctica de una educación desde este enfoque.

CULTURA

El primer concepto que se analizará es *cultura*, que se entiende de diferentes maneras; por ejemplo:

- Se considera *culta* a una persona que maneja mucha información sobre uno o varios temas. De ahí que, en este sentido, *cultura* se entienda como el cúmulo de información que se maneja, y en consecuencia, el *nivel cultural* se mide en términos de la cantidad de información que cada quien posee.
- Otra acepción de cultura es aquella relacionada sólo con la producción artística, como expresión a través del arte (pintura, etcétera).
- Por último, también se suele vincular la condición socioeconómica de los individuos con el hecho de tener o no cultura, de ahí que se considere a las personas y a los sectores sociales de escasos recursos económicos como incultos, y por el contrario, pensar que son cultos aquellos que poseen una posición económica privilegiada.

Sin embargo, para la educación en general y, en particular, para la educación intercultural, este concepto es más amplio, pues se parte de que la cultura es una construcción *social e histórica* que responde al proyecto particular que cada pueblo se traza como propio. La cultura es *dinámica* en tanto que los valores que se transmiten, crean, recrean, permanecen y se combinan en los encuentros y desencuentros entre los distintos pueblos o construcciones culturales.

Este constante contacto cultural es matizado por distintas estrategias que las culturas utilizan para mantener este juego de *construcción-recreación*: el préstamo, el mestizaje, la adaptación, etcétera. Por ello es inadmisibles que determinada cultura se tome como referente universal y mucho menos que otras culturas diferentes se subordinen a aquélla. Sin embargo, es una realidad que las relaciones entre las culturas se han establecido, históricamente, a partir de este supuesto de superioridad, lo que ha conducido en diversos momentos y lugares –como es el caso de México– a la desaparición de las culturas de los grupos minoritarios con el afán de homogeneizar culturalmente a la población.

La cultura se expresa en las relaciones que los seres humanos establecen en el mundo social, natural y espiritual, a través de:

- Las formas como se construye, transmite y desarrolla el conocimiento.
- Los valores y tipos de organización social.
- La lengua como elemento que permite nombrar, significar y expresar el mundo.
- Los bienes y objetos materiales que un pueblo considera como propios.

Todas estas manifestaciones del quehacer de las personas son producto de las relaciones sociales entre los pueblos, que a su vez forman un tejido de múltiples cruces y contactos culturales en que cada miembro, o el grupo en su conjunto, participa para su modificación y recreación.

IDENTIDAD

Si la cultura es una construcción humana, a su vez ésta se define por las identidades de cada persona que forma parte de esta cultura. La identidad se entiende como la afirmación, el reconocimiento y la vinculación con la realidad de los sujetos que se constituyen y reconstituyen en las distintas culturas.

La identidad es un elemento de la cultura, al mismo tiempo que le da sentido y consistencia. Si la identidad parte del reconocimiento de uno mismo, el sentido del yo proporciona una unidad a la personalidad que, para formarse, necesita de la presencia del otro, que a su vez lo transforma y moldea.

En este sentido se trata de una identidad personal en que el individuo crea una conciencia de sí mismo; esto es, el reconocimiento de su espacio personal, su frontera subjetiva de acciones particulares y el destino que espera, de acuerdo con sus aspiraciones, habilidades y defectos en su entorno social. Esto le permite construir el concepto de su *mismidad*.

Ahora bien, la presencia del otro como parte de la constitución y elemento de referencia para construir la identidad personal, incluye un conjunto de relaciones en que se considera a los otros como espacio de identidad en grupo; es decir, el espacio social y subjetivo de su hábitat. Así, la identidad colectiva se construye con la apropiación del conocimiento y el sentido de pertenencia logrados a partir de sus experiencias en distintas instituciones y grupos: la familia, la escuela, la religión, el trabajo, etcétera, que el individuo adapta, asume y recrea.

La identidad colectiva es *entendida* como etnicidad al dilucidar la relación entre lo propio y lo ajeno, al poner de manifiesto las relaciones de poder entre aquellos que enuncian y aquellos que son enunciados como los *otros*. Ésta alude, por un lado, a los grupos considerados como minoritarios –en el caso de México, a los pueblos indígenas–

y también a aquella sociedad *mayoritaria* que es, finalmente, un conjunto de múltiples identidades colectivas.

De este modo, la etnicidad funciona como un ancla de la propia identidad, a la vez que constituye un campo fértil para el surgimiento de nuevas y variadas formulaciones de ella misma.

La identidad es un proceso complejo y dinámico, pues implica el sentido histórico de la vida de las personas y es influenciado por acontecimientos sociales que a la vez son rebasados por las circunstancias meramente individuales. Esta pluralidad, que trasciende la identidad personal, es la identidad cultural, étnica y lingüística presente entre los distintos grupos humanos que la reelaboran y resignifican a partir de sus propios referentes culturales.

LENGUA

La lengua es un elemento fundamental para transmitir y comunicar la cultura, porque es una herramienta del pensamiento, un medio de comunicación y expresión, al tiempo que constituye la memoria histórica de cada una; desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la vida sociocultural de los individuos. La lengua materna de cada persona es una muestra de la rica variedad de expresión del pensamiento y la capacidad de creación, recreación e imaginación de los grupos humanos.

Con la adquisición de la lengua en el seno de una cultura, no sólo se aprende una forma específica de comunicarse con los demás y con la realidad sino que se hereda una manera de pensar y significar el mundo: los valores, los usos y la visión sobre éste. La lengua contiene y expresa la idea del mundo y la realidad que cada uno ha construido; esto es, la experiencia de los miembros de cada grupo como identidad colectiva.

Si bien la lengua es un vehículo de comunicación que facilita la expresión de la persona, también es el soporte para generar y organizar el conocimiento.

Mediante el uso creador de los diversos lenguajes (oral, escrito, simbólico, artístico, entre otros), el individuo puede comprender y generar nuevas expresiones del pensamiento, en el marco de la o las lenguas que haya adquirido a partir de su interacción y experiencia social en una cultura.

En el contexto educativo, la lengua tiene un papel significativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en el crecimiento social y cognitivo. Pues, como ya se dijo, es a través de la lengua que llegamos a ser sujetos pensantes y capaces de imprimirle significado a nuestra sociedad, y es también por este medio que los alumnos, al interactuar con sus compañeros y con la guía del maestro, acceden a otros aprendizajes en las aulas. Por ende, una escuela que brinda las oportunidades de reforzar y usar la lengua materna de los alumnos, contribuye a ampliar el espectro de su pensamiento y a una mayor flexibilidad cognitiva.



DIVERSIDAD

De acuerdo con la noción de cultura adoptada en párrafos anteriores, la diversidad se entiende como realidad humana y espacio donde se inscriben las distintas culturas. Tal realidad supone que cada persona, grupo y/o comunidad tienen una identidad constituida por múltiples contactos culturales; es decir, tiene su especificidad a partir del otro. Este doble juego condensa los rasgos que la hacen ser como es y no otra cosa; así, la identidad de los grupos es la existencia y la expresión de lo específico que da sentido a la diversidad.

Por consiguiente, la idea de homogeneidad cultural ha perdido vigencia, sobre todo a partir de los constantes flujos migratorios de las décadas recientes, por lo que ya no hay sociedades que se consideren como unidades que correspondan de manera clara a *una cultura*. Aun entre los grupos indígenas esta noción es obsoleta. Si bien es posible identificar características culturales muy específicas que han perdurado durante siglos, las culturas siempre se han entremezclado, las fronteras entre unas y otras no son nítidas ni infranqueables.

En este sentido, es necesario apuntar que estos múltiples contactos entre diferentes grupos culturales en una sociedad no constituyen un simple pluralismo de culturas yuxtapuestas sino un entramado de relaciones diversas, entre las que predominan las de poder que han generado –por ejemplo en México– relaciones asimilacionistas e integracionistas que buscan la desaparición de los grupos considerados como minoritarios. Ahora bien, en cuanto México se define constitucionalmente como un país pluricultural, admite la diversidad étnica que lo conforma. La conciencia de que somos diversos exige políticas públicas que permitan su expresión y cultivo en materia de educación, salud, cultura, etcétera. Esto configura un nuevo proyecto de sociedad incluyente en que se vea reflejada la diversidad que nos conforma.

Reconocernos como país cultural y étnicamente diverso implica generar políticas y estrategias socioeducativas encaminadas a transitar hacia una realidad en que las distintas culturas se relacionen entre ellas como pares, al eliminar toda forma de discriminación, prejuicio y racismo contra los integrantes de las culturas minoritarias que residen en el mismo territorio. Para ello es imprescindible que los mexicanos nos reconozcamos como diversos y comprendamos que el hecho de vivir en un país pluricultural y multilingüe nos enriquece como personas y como colectividad.



MULTICULTURALIDAD

No obstante las aspiraciones señaladas en párrafos anteriores, existe un marcado contraste con nuestra realidad que puede catalogarse como multicultural, ya que las relaciones establecidas históricamente entre los grupos o culturas minoritarias y la llamada

sociedad mayoritaria han sido no sólo de predominio de esta última sino incluso de exterminio de las consideradas minoritarias en un afán homogeneizante de la identidad nacional.

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

Existen, de manera interdependiente, profundas asimetrías que afectan sobre todo a los pueblos indígenas. Las más visibles y lacerantes son sin duda la *económica*, entendida como la carencia de oportunidades para el desarrollo productivo; la *política*, como la falta de voz; la *social*, como la ausencia de opciones; la *valorativa*, que implica discriminación y racismo, y, desde luego, la *educativa*, que significa carencia de oportunidades para acceder a una educación pertinente y consecuente con las características socioculturales y lingüísticas específicas de cada grupo (Schmelkes, 2001).

En México existen graves asimetrías valorativas como consecuencia de relaciones de subordinación, discriminación y racismo. La asimetría valorativa es la manifestación de la introyección del racismo, tanto en el que discrimina como en el que es discriminado, y es un impedimento fundamental para lograr relaciones equitativas entre las culturas y los individuos que las conforman.

La asimetría propiamente escolar se refiere al carácter monocultural y monolingüe de los sistemas educativos nacionales, ya que éstos han implantado un modelo de escuela que ignora las necesidades, características y expectativas particulares de cada contexto cultural y lingüístico.

Estas dos últimas asimetrías pueden ser abordadas desde el ámbito educativo. Para contrarrestar la valorativa es necesario fomentar la estima de la cultura propia; en cuanto a la autoestima cultural, es fundamental creer en lo que se es y reconocerse creador de cultura desde ese espacio.

Las causas de estos fenómenos son complejas e históricas, sistémicas. Desde luego, tienen que ver con un sistema social y educativo discriminatorio que fomenta la reproducción de la desigualdad en la escuela, evidente en la formación de los docentes, en los Planes y Programas de Estudio, en la planeación, en los resultados del aprendizaje, en la eficiencia terminal, en la cobertura, etcétera, que repercute en la calidad de la educación que se ofrece.

Por tanto, la escuela puede combatir de manera indirecta, parcial e interrelacionada el conjunto de asimetrías –la multiculturalidad en la educación–, no con carácter redentor sino como un dispositivo que al reconceptualizar y dinamizar la práctica educativa en su conjunto, genere, a manera de resonancia, cambios y espacios que contribuyan a lograr relaciones más equitativas entre las personas y los grupos sociales en nuestro país.

INTERCULTURALIDAD

Ante este panorama, la interculturalidad se presenta como un proyecto social amplio, una postura filosófica y una actitud cotidiana ante la vida. Es una alternativa para repensar y reorganizar el orden social, porque insiste en la interacción justa entre las culturas y las lenguas como figuras del mundo (Villoro, 1993) y porque recalca que lo decisivo es dejar espacios y tiempos para que dichas figuras se conviertan en mundos reales. Así, en la interculturalidad se reconoce al otro como diverso, sin borrarlo sino comprendiéndolo y respetándolo.

La interculturalidad propugna por un proceso de *conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio* de la diversidad cultural, étnica y lingüística que caracteriza a México y que se manifiesta en las distintas formas culturales presentes en el país. Este proceso es un ejercicio epistemológico y ético, pues alude al contacto cultural como el encuentro de la diferencia básica existencial de la que somos parte.

El *conocimiento* de la diversidad cultural constituye un primer acercamiento a la diferencia desde una posición de apertura tanto cognitiva como ética que posibilita el *reconocimiento* del *otro*, es decir, el impacto de esta diferencia. En tanto reconocemos, avanzamos en el contacto cultural, lo que influye en la identidad, en el sentido de que la tradición propia ya no se piensa como la única válida y legítima para construir la realidad; se relativiza lo propio y, por ello, se produce un conflicto, al cuestionarse los parámetros epistemológicos y éticos. Esta disposición y apertura tanto epistemológica como ética va a consolidarse desde marcos más incluyentes y equitativos, lo cual allana el camino para la valoración.

El concepto de *valoración* se refiere a resignificar la diferencia, con base en una posición ético-epistemológica intercultural en que las distintas formas de construir la realidad son validadas y legitimadas desde la mirada propia, al admitir la eficacia cultural que cada una de éstas tiene en la vida de las personas.

Ahora bien, es necesario señalar que en la valoración se intensifica el momento de la inclusión y la exclusión de aquello que impacta la identidad. Esto es, el respeto cultural exige apreciar las formas de vida de las que disentimos o que, incluso, consideramos perniciosas. Podremos tener hasta la obligación de combatirlas, pero no podemos elevar nuestra cultura a paradigma universal para juzgar a las demás (Panikkar, 1995).

En el plano de la interculturalidad, el sujeto, individual o social, se relaciona con los demás desde su diferencia por medio del diálogo intercultural, para aprender a relativizar las tradiciones consolidadas como propias en cada cultura y, ante todo, para poner en tensión su conservación y transformación, para posibilitar el conocimiento de la cultura propia y de las otras. Así, la interculturalidad implica una dimensión *epistemológica* pues cuestiona la forma en la que se construye el llamado conocimiento científico como el único válido para la humanidad.

De esta forma, la interculturalidad ha puesto en el centro de la discusión la forma como se construye el conocimiento en la sociedad occidental, ha puesto de manifiesto el desgaste de los paradigmas que sostenían que el conocimiento científico era el único aval de legitimidad y validez para aprehender la realidad. Por otra parte, se reconoce que la especialización de los conocimientos ha llevado a su parcelación, a una visión reducida y fragmentada de la realidad, y por ende, al debilitamiento de sus posibilidades para resolver los problemas que en ella se presentan.

Por este motivo se han empezado a explorar nuevas formas de construir el conocimiento, articulando y complementando saberes, reconociendo la validez y eficacia que otras lógicas culturales utilizan para construirlo. Esto implica comprender que aquéllas tienen formas particulares de entender y significar el mundo que, no obstante las diferencias con la propia, son igualmente válidas en tanto constituyen el conjunto de conocimientos, valores y creencias que dan sentido a la existencia de un pueblo y, por tanto, a la de las personas que la integran.

La interculturalidad implica también una *dimensión ética* porque denuncia y combate los intentos totalizadores en cualquier ámbito social; esta ética sustenta el concepto de autonomía. Cuando se afirma que ésta representa una opción ética, se debe a que la postura que asume pasa por el reconocimiento y la autonomía de los pueblos.

La autonomía, entendida como la capacidad de elegir conforme a principios, fines y valores, y de ejercitar esa elección, supone que las creencias básicas que determinan las razones válidas, los fines elegibles y los valores realizables, pueden variar de una a otra cultura. Por tanto, el reconocimiento de la autonomía personal implica el de las comunidades culturales de pertenencia. Es desde la autonomía que se posibilitan las relaciones interculturales, es decir, aquellas libres de toda intención de dominación encubierta.

Por último, la interculturalidad, en su acepción social amplia, considera la lengua como *dimensión* que permea la cultura de un pueblo y, por ende, la identidad de sus miembros, y que desempeña, como ya se dijo, un papel muy importante en el desarrollo de su vida sociocultural. Constituye un elemento fundamental, ya que es el espacio simbólico donde se conjugan las experiencias históricas propias y las relaciones que determinado pueblo sostiene con el mundo que lo rodea. De tal manera que la lengua es una muestra de la rica variedad de expresiones del pensamiento y de las capacidades de creación, recreación e imaginación de cada grupo social.

En este sentido, la *dimensión lingüística* cobra vital importancia para la interculturalidad, toda vez que en países multilingües y multiculturales como México reconocer la relación entre el desarrollo de la lengua materna y el aprendizaje de una o más lenguas, en términos de acceder a los códigos de sus respectivas culturas, significa poder aproximarnos a una realidad lingüística nacional sustentada en un bilingüismo equilibrado y en un multilingüismo eficaz.

Estos referentes conceptuales evidencian la necesidad de conocer y reconocer la diversidad sociocultural y lingüística de los alumnos, para preparar procesos y prácticas educativas con base en su identidad, lenguas, formas de conocer y elegir. En suma, partir de las múltiples culturas que se encuentran presentes en la escuela para generar un proceso educativo incluyente, pertinente y significativo. Este punto de partida es lo que representa, en esencia, el enfoque intercultural bilingüe en la educación.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB)

Abordar la educación desde el enfoque intercultural no significa añadir un programa nuevo sino analizar la realidad y pensar la educación desde una nueva perspectiva para responder a dos cuestiones fundamentales:

1. Cómo la diversidad cultural de nuestros alumnos y de la sociedad para la que educamos condiciona el trabajo escolar.
2. Cómo esta diversidad puede convertirse en un factor potencialmente educativo al proporcionarnos un mayor abanico de referentes culturales.

Lo anterior implica darnos cuenta de que la realidad es multicultural desde muchos puntos de vista: cultural, lingüístico, religioso, ideológico, moral, de género, etcétera. Porque si queremos educar para transitar de una sociedad multicultural que permite relaciones asimétricas, a otra donde las personas de diferentes culturas se relacionen en planos de igualdad a partir de sus propias identidades, es necesario combatir el racismo, la xenofobia, el etnocentrismo, el sexismo y los prejuicios, así como favorecer el conocimiento, la comprensión, la valoración y el aprecio entre personas de distintas culturas, además de fortalecer las diversas identidades culturales.

Al respecto, la actual política educativa nacional establece como uno de sus principales retos el que la mera coexistencia entre culturas distintas dé paso a relaciones de igual a igual, con respeto, dando un justo valor a las diferencias, a fin de contribuir a erradicar toda forma de racismo y discriminación mediante procedimientos respetuosos de formación en valores en que los alumnos construyan sus propios códigos éticos a lo largo de su trayectoria escolar, apoyándose en el conocimiento, alcances y límites de los valores humanos, así como en el fortalecimiento de su capacidad de reflexión y diálogo. De este modo, los alumnos podrán reconocer, entre otras cosas, que cada persona y, por extensión, cada cultura, por el solo hecho de existir, merecen respeto.

De igual manera, la educación tiene como una de sus tareas fundamentales fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura de pertenencia, para poder entablar relaciones interculturales que tengan posibilidades de simetría; le compete enseñar la lengua propia de los educandos, la que le permite nombrar el mundo y fomentar su cultura; enseñar y enriquecer el lenguaje que nos posibilita comunicarnos como mexicanos; hacer que conozcamos y valoremos los aportes culturales de los pueblos que comparten el territorio nacional; lograr que los integrantes de diversas culturas convivan de manera respetuosa y mutuamente enriquecedora; le corresponde, por último, desarrollar una conciencia ciudadana que se preocupe por erradicar la injusticia y ofrezca herramientas para combatirla en la vida cotidiana (Programa Nacional de Educación 2001-2006).

El sistema educativo deberá alcanzar esos objetivos para toda su población, indígena y no indígena, ya sean niños, jóvenes o adultos, tanto en las modalidades educativas tradicionales como en otros espacios educativos y a través de los medios masivos de comunicación.

Es necesario enfrentar el reto de constituirnos como país pluriétnico y multicultural, en un contexto democrático en que no sólo respetemos sino valoremos nuestra diversidad, afirmando al mismo tiempo nuestra identidad como país, alcanzando consensos en torno a una política lingüística que, a su vez, valore y atienda las necesidades de comunicación propias de las diferentes culturas.

De acuerdo con lo anterior, la EIB se entiende como el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, de intervenir en los procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural.

Esto supone que los educandos reconozcan su propia identidad cultural como una construcción particular y, por tanto, acepten la existencia de otras lógicas culturales igualmente válidas, intenten comprenderlas y asuman una postura ética y crítica frente a éstas y la propia.

En el caso de México, es preciso apuntar que en todos los contextos educativo-culturales esta tarea implica el reconocimiento y la dignificación de las culturas originarias, tanto para los pueblos indígenas como para la sociedad mayoritaria. No se trata de una labor sencilla, pues requiere de un diálogo que generalmente es conflictivo y, por ello, enriquecedor. Éste debe caracterizarse por ocurrir en condiciones de respeto e igualdad, con el propósito de llegar a ser un espacio de encuentro productivo porque abre la posibilidad de reelaborar la propia lógica cultural.

Ahora bien, si la interculturalidad como proyecto sociopolítico implica por lo menos tres dimensiones, para que el enfoque de la EIB pueda convertirse en una realidad educativa se definen tres espacios para el proceso de su puesta en marcha.

ESPACIO EPISTEMOLÓGICO O DEL CONOCER

Para que la EIB ponga en práctica el ejercicio de comprender lógicas culturales y formas de vida diferentes, tiene que recurrir a nuevas fórmulas para construir el conocimiento, que posibiliten mirar la realidad en toda su complejidad, de forma más integral.

Esto significa que para comprender otras lógicas culturales se requiere transitar por un proceso centrado en la capacidad de reconocer la historicidad de la propia identidad, ser consciente de las relaciones que se establecen en la sociedad a que se pertenece, y situar tanto la historia personal como la colectiva. Significa confrontar y transformar los esquemas interiorizados para arribar a nuevas síntesis cognitivas, que también se verán cuestionadas por la historicidad de otras culturas, de manera que se establezca una dinámica de diálogo permanente. Esto conlleva una visión novedosa sobre el pensamiento colectivo, pues ya no se construye a partir de una figura del mundo sino de la renovación que supone un pensamiento ético bajo la forma de sabiduría moral a partir del intercambio equitativo, o sea, de la interculturalidad. En síntesis, se trata de rebasar los modelos educativos que giran casi exclusivamente en torno de la tradición cultural de Occidente para incorporar otros conocimientos y su forma de producirlos, valores, formas de organización, etcétera, de otras culturas, en particular de los pueblos originarios de México (véase el anexo 2).

ESPACIO DE LO ÉTICO O DEL ELEGIR

Hasta aquí hemos hablado del primer espacio de la EIB, que involucra el reto de comprender otras culturas. Dicho proceso es indisoluble de la cuestión ética, pues implica el desarrollo de capacidades que faciliten este ejercicio cognitivo.

La pregunta obligada en el tema que nos ocupa es cómo educar para vivir en una sociedad donde los hombres y las mujeres de diferentes culturas se enriquezcan mediante un diálogo intercultural respetuoso, a partir de sus propias identidades.

Educación consiste en la formación de personas para que sean capaces de leer e interpretar la realidad, a la vez que ayudarlos a asumir responsabilidades respecto de esa realidad y frente a los demás. La educación en y para la interculturalidad también significa formar en valores y actitudes, e implica desarrollar las competencias éticas indispensables para crear una sociedad justa y pacífica a través del diálogo y la convivencia entre pueblos e individuos de culturas diferentes. Entre estas competencias están el conocimiento, la comprensión, el respeto y el aprecio por las diversas culturas que conforman la sociedad; el aumento de la capacidad de comunicación e interacción con personas de distintas culturas, y fomentar actitudes favorables a la multiplicidad de modos de vida.

Educar para la interculturalidad tiene por fuerza un componente ético, es decir, una educación en y para la responsabilidad. Se es responsable cuando alguien es capaz de elegir de manera autónoma entre múltiples alternativas. Para el efecto es necesario desarrollar en los individuos la capacidad de pensar y actuar autónomamente, a partir de los criterios de justicia y equidad. También obliga a ponerse en el lugar del *otro* para comprenderlo desde la responsabilidad. Esto tiene que ver con el desarrollo del juicio moral y las capacidades de comprensión crítica; la necesidad de reconocer y asimilar valores deseables, y construir una identidad moral que tenga claros los valores que guían la acción.*

El objetivo es que, a través de la educación intercultural, los alumnos aprendan a desarrollar sus capacidades de pensamiento crítico, así como a aplicar esta capacidad de juicio en la historia personal y colectiva con el objetivo de mejorarlas, pues es importante no quedarse en el ámbito del razonamiento y la opinión, sino que nuestra conducta sea reflejo de nuestra forma de pensar.

Una formación que pondera lo ético no puede prescindir de la experiencia, pues sin el ejercicio práctico de los valores es imposible aprenderlos. Por ello, el clima en la escuela y en el aula debe ser una experiencia diaria de convivencia en que, a través de la reflexión, el diálogo y el desarrollo de actividades específicas, se valore la diversidad y se enriquezcan las propias identidades.

ESPACIO LINGÜÍSTICO O DE LA COMUNICACIÓN

La EIB se inscribe en un modelo de bilingüismo equilibrado pues aprovecha la competencia bilingüe individual para alcanzar, equitativa y aditivamente, las competencias sociocomunicativas tanto en lengua materna como en la segunda lengua, en relación con todos sus componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua. En el ámbito social este tipo de bilingüismo intenta superar la situación de diglosia** en que se encuentran los idiomas indígenas en relación con el español; es decir, superar la subordinación social funcional y el uso restringido al que han sido relegados.

Por tanto, la EIB se propone como idea central promover el uso y la enseñanza tanto de la lengua materna como de la lengua franca en cada una de las actividades de todos los grados del proceso educativo. Esto conlleva, para la población indígena, la adquisición del idioma español desde el nivel preescolar, así como el aprendizaje gradual y sistemático de éste como segunda lengua para los estudiantes que cursan los grados más avanzados, puesto que estas lenguas son tanto objeto de estudio como medio de enseñanza y de comunicación; además, contempla la enseñanza de una lengua de uso internacional que posibilite a los alumnos acceder a otros contextos. Entonces, se trata

* En los capítulos siguientes, particularmente en el tercero, se profundiza en estas capacidades.

** Se conoce como *diglosia* la situación que se presenta en una determinada sociedad cuando una o varias lenguas quedan subordinadas a otra que goza de mayor prestigio social respecto de las funciones que cumple. Aquí, la lengua dominante y de prestigio es utilizada en todos los contextos y ámbitos, y constituye un idioma de uso formal, mientras que la lengua oprimida y dominada es relegada al plano informal y doméstico.

de una educación plurilingüe que impulsa la enseñanza de y en la lengua materna, del español como lengua franca de comunicación y de una lengua extranjera de uso internacional.

La lengua materna es la que el niño aprende durante sus primeros años de vida, en el hogar, en contacto con su madre o de quien depende su crianza. Ésta es la lengua de comunicación en el seno de la familia. Por sus características, la lengua materna cumple, entre otras, con funciones educativas, afectivas y sociales; mediante ésta, las niñas y los niños codifican su entorno, nombran las cosas, apprehenden el mundo que les rodea, conocen la visión que su cultura tiene del mundo, se comunican con sus pares y mayores, aparte de integrarse a su cultura y comunidad.

La educación en segunda lengua corresponde a aquella que se adquiere después de la materna, lo que en el contexto indígena suele corresponderle al español, que además es la lengua franca, es decir, de uso común entre los distintos grupos etnolingüísticos del país.

La EIB se contextualiza de acuerdo con las realidades sociolingüísticas de las comunidades educativas. Aunque hay tantas opciones para trabajar la cuestión lingüística como comunidades educativas, es preciso definir algunas directrices que abarquen desde la valoración y el respeto por todas las lenguas habladas en nuestro territorio, el bilingüismo equilibrado e, incluso, el multilingüismo eficaz. Por ejemplo: las comunidades educativas indígenas deben estimular, fortalecer y desarrollar el uso de las lenguas maternas como vehículo de comunicación y de enseñanza, y como materia de aprendizaje. Si la lengua materna es indígena, el español se aprenderá desde el ingreso al nivel de preescolar y a lo largo de toda la educación básica. Si la lengua materna es el español, se enseñará la lengua indígena como segunda lengua para su valoración y aprendizaje.

- En contextos monolingües en español, la orientación del bilingüismo partirá de la sensibilidad lingüística para valorar los idiomas indígenas. Éstos, al igual que las lenguas extranjeras, serán susceptibles de ser aprendidos por los individuos de acuerdo con el contexto.
- Cuando la situación lingüística de la comunidad educativa involucre más de dos lenguas, será necesario establecer estrategias (talleres, grupos de estudio, clases especiales) a fin de que cada alumno conozca, emplee y analice su lengua materna como parte de sus derechos escolares, infantiles, lingüísticos y constitucionales, además de fortalecer el castellano como lengua franca y materia de aprendizaje.
- El desarrollo del bilingüismo con lenguas indígenas, además, pondrá énfasis en la dignificación de las lenguas minoritarias mediante la promoción de su uso comunicativo y funcional, de manera que trasciendan el espacio de lo privado hacia lo público, lo que implica la revitalización de todos sus componentes.

- Considerar el resultado de la interacción de las lenguas en los distintos contextos que conforman nuestro país, sus matices y variantes, tanto del español como de las lenguas indígenas. Al respecto, los educandos aprenderán a valorar la diversidad de estos usos, al mismo tiempo que deberán estar preparados para interactuar y expresarse de manera eficaz en múltiples situaciones formales e informales. El desarrollo lingüístico y sociocomunicativo preparará a los educandos para transitar hacia la pluralidad.

Los espacios del conocer, del elegir y el de la comunicación que hasta ahora se han desarrollado para la acción de la educación intercultural, ponen de manifiesto las herramientas pedagógicas necesarias para comenzar a trabajar el enfoque de la EIB. Se trata de transformar el trabajo cotidiano mediante la aplicación de ciertas estrategias que posibiliten el tránsito hacia las condiciones de enseñanza encauzadas hacia el enfoque de la EIB. Algunas estrategias podrían ser las que siguen:

- Comprender el carácter relativo de los conocimientos y saberes propios de la cultura hegemónica para que se advierta su carácter inacabado y, de este modo, se prepare el terreno para entender otras lógicas culturales.
- Articular los propósitos, contenidos, estrategias y recursos que se utilizan en el proceso de aprendizaje con base en la pertinencia cultural de los alumnos para utilizar la diversidad como recurso.
- Incorporar conocimientos inéditos elaborados desde la lógica de construcción de otras culturas presentes en el aula.
- Articular dos o más saberes culturales distintos que, complementarios o no, son enriquecedores.
- Reinterpretar el sentido equivalente de un referente cultural y lingüístico de otra cultura en la propia. Este aspecto constituye un reconocimiento, en el nivel curricular, de las prácticas culturales educativas de las culturas indígenas, mestizas y extranjeras.

PROPÓSITOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB)

De acuerdo con los planteamientos anteriores, la EIB se propone que todos los sujetos de la educación:

- Conozcan la realidad pluricultural y multilingüe de México; valoren y aprecien los aportes de los pueblos que lo habitan como riqueza de la nación mexicana.

- Fortalezcan el conocimiento y el orgullo por la cultura propia como elementos para afianzar la identidad.
- Desarrollen la capacidad de comprender la realidad desde perspectivas culturales diversas que faciliten el entendimiento de las prácticas culturales propias y ajenas, de manera crítica y contextualizada.
- Logren el pleno dominio de los objetivos de aprendizaje para todos, con calidad, equidad y pertinencia.
- Desarrollen competencias comunicativas, tanto orales como escritas, en su lengua materna y en una segunda lengua.

II ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB)

ALGUNOS APUNTES SOBRE TRANSVERSALIDAD Y FLEXIBILIDAD CURRICULAR

Las estrategias metodológicas para la educación intercultural en los diversos escenarios parten de la articulación del proceso formativo con la realidad del contexto donde se desarrolle y con las demandas sociales, al identificar, de este modo, los requerimientos de preparación de los alumnos. Estos factores implican un giro epistemológico, ético y pedagógico que afecta la escuela como tradicionalmente se conoce.

Estas estrategias metodológicas se apoyan en el desarrollo de competencias, tanto en la dimensión cognitiva como en la dimensión valoral, y se diseñan de acuerdo con la realidad educativa en la que pretenden influir.

Las estrategias para atender estos espacios de la educación intercultural deben permear diversos aspectos del quehacer educativo: el currículum, la gestión escolar, la formación docente, la intervención didáctica, la evaluación, etcétera.

De acuerdo con el enfoque intercultural, el currículum es una construcción cultural e histórica que permite la síntesis y organización de ciertos elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias y hábitos) como resultado de ciertos mecanismos de negociación político-pedagógica.

El objetivo de una propuesta curricular intercultural es mostrar a los alumnos la realidad desde diversas ópticas culturales y sociales, para ayudarlos a entender el mundo desde diferentes lógicas de construir la realidad, desde otras síntesis culturales.

La cultura de la escuela debe ser coherente con la cultura, los valores y las necesidades de los miembros de la comunidad que la conforman. En consecuencia, el currículum tendría que pensarse desde una lógica que articule y legitime:

- *Lo global* como los contenidos provenientes de las diversas culturas del mundo y que constituyen el patrimonio de la humanidad.
- *Lo nacional* como las competencias básicas esenciales para todos, desde lo cognitivo y lo valoral.
- *Lo interétnico* como los contenidos que acojan los conocimientos, valores y aportes de los diversos grupos culturales que comparten determinado territorio, para que la sociedad mexicana en su conjunto los conozca, reconozca y valore positivamente.
- *Lo intraétnico y/o contextual* como los contenidos culturales locales que incorporen a la escuela los conocimientos, valores y formas de vida de los pueblos.
- *Lo personal* como el espacio de desarrollo integral de los educandos, desde lo cognitivo, afectivo, social y ético.

Es preciso advertir que, desde este enfoque, los contenidos constituyen un cuerpo de saberes, valores, actitudes, habilidades y competencias cuyo aprendizaje se propone a los alumnos en la escuela.

TRANSVERSALIDAD

La transversalidad busca articular la formación educativa con las realidades y necesidades de los educandos. Por tanto, la diversidad cultural, étnica y lingüística como condición humana se articula y constituye un ámbito propio. En su sentido más profundo, la transversalidad es una forma de interculturalidad, pues promueve la refundación educativa a partir de reconocer la diversidad de contextos, alumnos, conocimientos, formas de aprender, etcétera, al considerar que para abordar lo global —es decir la integración de problemáticas sociales éticas y epistemológicas, así como la forma de tratarlas en el aula— se requiere de nuevas estrategias.

Se retoma la figura de *ejes transversales* como la síntesis educativa que nace de una problemática social y que pone a la escuela en contacto con la realidad actual. Un eje transversal ofrece flexibilidad al currículum para repercutir en cada uno de sus elementos; es decir, la problemática social, mediante uno o varios ejes transversales, influye en todos los ámbitos curriculares, con lo que se sientan las bases para una educación más acorde con la situación actual.

Los ejes transversales que responden a la demanda social que implica el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural del país, es decir: *saber ser, saber conocer, saber hacer y saber convivir en la diversidad*, son los espacios del *conocer o epistemológico, del elegir o ético* y el *lingüístico o de la comunicación* enunciados en párrafos anteriores (Delors, 1989).

Los ejes transversales no se convierten solamente en nuevas materias curriculares con horario y secuencia, ni responden a determinadas enseñanzas o contenidos que surgen separados o paralelos a las áreas curriculares, porque son ajenos a ellas, y tampoco se trata de un conjunto de temas diferenciados e inconexos entre sí que hay que integrar en el currículum de forma más o menos forzada. La transversalidad intenta superar las divisiones tradicionales de los saberes, así como sus relaciones, al ofrecer un marco nuevo para el análisis desde una perspectiva relacional, no sujeta únicamente a los límites de la organización científica moderna. De ahí que la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad se articulen en la transversalidad como parte de un proceso de resignificación del conocimiento científico.

De este modo, la transversalidad como estrategia metodológica de la educación intercultural apunta a una refundación del currículum nacional para que éste se fundamente en el conocimiento, el reconocimiento, la valoración y el aprecio de la diversidad.

Esto se logra poco a poco. Hay distintos niveles de aplicación de la transversalidad en el desarrollo curricular:

- *Asignaturas impregnadas del enfoque de la educación intercultural.* Supone incorporar transversalmente el enfoque intercultural en todas las asignaturas que conforman el currículum nacional, mediante la adecuación e incorporación de contenidos provenientes de diferentes culturas.
- *Asignaturas específicas sobre interculturalidad.* Se trata de incorporar uno o varios espacios curriculares apropiados para desarrollarla: asignaturas, talleres, seminarios u otros, de manera simultánea que la transversalización del enfoque en el resto de las asignaturas.
- *Reestructuración de la lógica curricular y reorganización de los contenidos, a partir de realidades pensadas de forma compleja (inter y transdisciplinaria).* Consiste en la articulación de saberes de distintas disciplinas, campos de conocimiento e, incluso, lógicas de construcción de conocimientos con base en problemas reales.

No obstante que las dos primeras estrategias pudieran corresponder a un tratamiento más “tradicional” del currículum, habría que transitar hacia formas más flexibles e integrales que apunten a su reformulación profunda a partir de la articulación de la dimensión epistemológica y ética que caracteriza a la diversidad sociocultural.

FLEXIBILIDAD Y AUTONOMÍA CURRICULAR

Estas características implican un proceso de redimensionamiento entre diversas formas de organización y selección de conocimientos, habilidades, destrezas y valores para conformar un programa de estudios. Este proceso presupone una transformación de la división social del conocimiento e implica una actitud de *apertura de los límites* entre diferentes campos y disciplinas (Díaz Villa, 2002).

Esta apertura repercute en los patrones tradicionales de organización y práctica de los actores académicos. El objetivo de la flexibilidad curricular es articular el desarrollo del conocimiento con la acción como forma de consolidar, en el curso de la formación, una mayor interdependencia entre el *saber* y el *saber hacer*.

La flexibilidad se inserta en la creciente descentralización del proceso pedagógico que gira en torno al protagonismo del docente y en la autonomía del proceso administrativo, pues permite que cada establecimiento educacional elabore y ejecute soluciones pertinentes a sus necesidades y a las problemáticas educacionales que se desprenden de su realidad contextual.

La flexibilidad curricular ofrece múltiples ventajas para el desarrollo del currículum con el enfoque de la EIB; entre éstas: que los estudiantes asumen el control sobre su aprendizaje (*qué y cómo*); que se reconocen diversos contextos de aprendizaje; que puede apoyarse en la definición del desarrollo de competencias; que promueve la transformación de estructuras jerárquicas de relación social y la descentralización de decisiones, así como la búsqueda de consensos y la concertación, factores que favorecen la autonomía académica respecto de la administración central.

Para este enfoque también es determinante abrir los espacios para flexibilizar la organización del trabajo en el aula. Esto consiste en diversificar recursos e implementar estrategias que permitan el intercambio cultural entre los alumnos, a fin de facilitar los aprendizajes individuales y colectivos.

La aplicación de formas más flexibles de trabajo consta de ciclos de cuatro fases: *experiencia, reflexión, conceptualización y acción*, para lograr aprendizajes significativos a partir de la cultura propia y la incorporación de nuevos saberes.

Considerar el contexto cultural en que se inscribe la escuela permite vincular lo que se aprende en ella con los sucesos cotidianos del exterior. Por eso se plantea que el currículum intercultural bilingüe pretende ser sensible a la diversidad cultural, a las necesidades de los educandos y a las demandas educativas de las comunidades, entre otros factores.

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN CON ENFOQUE INTERCULTURAL BILINGÜE

Esta concepción es la misma que debe aplicarse a la educación en su conjunto, con algunas especificidades. La calidad de la educación se define, en términos sencillos, como la capacidad de un sistema educativo, a partir de la capacidad de cada una de sus escuelas, de lograr objetivos de aprendizaje relevantes con todos los alumnos, en el tiempo previsto para ello.

Los objetivos educativos no son exactamente los mismos para todos los sectores poblacionales, aunque comparten algunos. El *bilingüismo equilibrado*, por ejemplo, es un objetivo propio de la educación destinada a las poblaciones indígenas, así como enorgullecerse de la identidad propia. Por otra parte, entre la población indígena y no indígena, la interculturalidad supone tanto el conocimiento de los aportes de las diversas culturas de la nación como la valoración de dicha diversidad cultural.

Asimismo difiere en cómo cada población, y aun cada escuela, logra sus objetivos comunes y particulares, en el entendimiento de que para que todos los alumnos alcancen objetivos de aprendizaje relevante en el tiempo previsto se requiere de procesos diferentes con poblaciones distintas y en cada una de las escuelas que integran el sistema educativo.

CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN DE CALIDAD CON ENFOQUE INTERCULTURAL BILINGÜE

La calidad en la educación intercultural es:

- *Multideterminada*. Muchos factores intervienen en el logro de resultados de aprendizaje relevantes por todos los alumnos en el tiempo previsto para ello, y su peso varía de acuerdo con los contextos. Los procesos que tienden a la calidad son los que suelen influir en el mayor número de factores que determinan la calidad de la educación.
- *Compleja*. Se refiere a la relevancia, a la eficacia, a la equidad y a la eficiencia. Es fundamental que los objetivos sean relevantes, tanto para la vida actual de los alumnos como para su futuro. Las escuelas ubicadas en realidades diversas no siempre compartirán dichos objetivos que deben de ser alcanzados por todos los alumnos en el tiempo previsto para ello (*eficacia*). Para ello será necesario atender a los alumnos de manera diferenciada, pues no todos tienen los mismos puntos de partida, intereses y necesidades, pero sí deben lograr objetivos que son comunes y objetivos que les son propios (*equidad*). Esto deberá llevarse a cabo haciendo un uso óptimo de los recursos disponibles (*eficiencia*).
- *Relativa*. Esto cobra sentido cuando se hacen comparaciones: con otras escuelas, sistemas educativos, parámetros o estándares de logro, o con el pasado. La comparación más importante es precisamente aquella que permite que cada escuela se examine respecto de su propio pasado, de forma tal que pueda constatar un proceso continuo de mejoramiento de la calidad.
- *Dinámica*. Cuando se obtiene una meta de calidad, se puede plantear una superior. Implica un movimiento de mejora continua hacia el logro de cada vez más objetivos relevantes, por cada vez un mayor número de alumnos, y con cada vez menos reprobación y deserción porque vamos siendo capaces, en cada escuela, así como en el sistema educativo, de atender a los alumnos en forma diferenciada.

Los objetivos de la educación intercultural para cada una de las poblaciones que aquí hemos mencionado (indígena, mestiza y multicultural) son objetivos relevantes que deben ser logrados por todos los alumnos que pertenecen a estos grupos (con cada vez mayor cobertura), en el tiempo previsto para ello. Así, además de permitir el desarrollo de habilidades básicas y superiores, la capacidad de seguir aprendiendo y las herramientas para convivir socialmente en democracia, podrá construirse una realidad social en que la relación entre culturas se dé desde posiciones de igualdad, sobre la base del respeto, la valoración y el aprecio de la diversidad y de los diferentes.

PRINCIPIOS Y CRITERIOS PARA EL LOGRO DE UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD, CON EQUITAD Y PERTINENCIA CULTURAL

La igualdad en la calidad educativa significa ofrecer a todos el mejor servicio en cuanto a recursos, organización, metodología, oferta educativa, maestros, planes de estudio. Para ello, la escuela debe adaptarse a las necesidades educativas de la población que atiende. Ofrecer una educación de igual calidad no quiere decir tener modelos de escuela iguales sino acordes a las necesidades. En cuanto a los resultados, significa conseguirlos de manera similar entre los alumnos procedentes de distintas culturas, clases sociales, sexos, etcétera, para lo que se requiere tener en cuenta el punto de partida de todos los alumnos a fin de implementar las estrategias de enseñanza más adecuadas para alcanzar los objetivos educativos de manera similar.

En las décadas recientes, la investigación empeñada en descubrir cuáles factores intervienen en lograr escuelas de calidad, plantea cuatro principios (Marchesi y Martín, 1998):

1. En condiciones adecuadas, todos los alumnos pueden aprender.
2. La escuela debe orientarse a conseguir resultados de aprendizaje, y a buscar y realizar los procesos educativos más adecuados que conduzcan a lograr que todos los alumnos alcancen resultados similares.
3. La escuela y los profesores deben asumir su responsabilidad en los procesos educativos desarrollados y en el impacto que tienen en los estudiantes. La investigación ha probado que los malos resultados académicos no dependen principalmente del origen social de los alumnos o de sus familias sino más bien de las escuelas. La comunidad educativa es responsable de lo que les sucede a los alumnos. Mientras la escuela y los profesores sigan atribuyendo el fracaso escolar a factores ajenos a la escuela, no asumirán su responsabilidad y, por tanto, poco o nada harán por cambiar.
4. El compartir una serie de valores y propósitos comunes es la plataforma para la consistencia y coordinación entre los miembros de la comunidad educativa; así todos trabajan en una misma dirección.

Los cinco criterios para considerar la calidad educativa de una escuela intercultural son los siguientes:

1. *Relevancia/pertinencia.* Los objetivos educativos responden a las necesidades del niño y de la comunidad, así como de la sociedad actual y futura. Que los conocimientos adquiridos le sirvan para la vida.

2. *Eficacia*. Lograr objetivos educativos relevantes.
3. *Equidad*. Reconocer y atender la diversidad de los alumnos en la escuela y propiciar las condiciones adecuadas para que cada uno alcance los objetivos educativos de manera similar.
4. *Eficiencia*. Seleccionar las mejores estrategias y los medios adecuados para alcanzar los objetivos. Uso óptimo de los recursos disponibles.
5. *Efectividad*. Que los beneficiarios estén satisfechos con el servicio educativo que reciben. Se entiende por beneficiarios a los alumnos, los padres, las escuelas donde los alumnos continuarán sus estudios, la comunidad y la sociedad en general.

Algunos factores que posibilitan la EIB promueven la descentralización y autonomía de las escuelas para que, mediante proyectos escolares propios, decidan sus metas y objetivos comunes, así como las mejores estrategias para alcanzarlos. Este proceso debiera de acompañarse de la reflexión que haga posible un aprendizaje para mejorar la práctica docente, es decir, que las propias escuelas aprendan de su experiencia, que compartan una mayor responsabilidad y ofrezcan una educación que responda al contexto sociocultural.

Asimismo, la mejora de los procesos de evaluación de la enseñanza y el aprendizaje arrojará información pertinente para comprender los procesos educativos e identificar los factores que favorecen u obstaculizan el logro de los objetivos educativos, a fin de tomar decisiones fundamentadas para construir una oferta educativa de mayor calidad.

Es muy importante propiciar formas de participación social en la organización y gestión escolares. Los cambios de cultura en las escuelas, enfocados a una creciente colaboración y flexibilidad organizativa, son indispensables para la atención de la diversidad del alumnado. En este sentido, dicha cultura debe ser incluyente y reflejar los valores, conocimientos, experiencias y prácticas de sus miembros. Por consiguiente, la indispensable formación de profesores abiertos al cambio, propio y de las escuelas, para atender la diversidad, será retomada con mayor profundidad más adelante.

ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN LA ESCUELA Y EN EL AULA

La gran diversidad que caracteriza a nuestro país genera también una multiplicidad de situaciones en que se imparte la educación. El alumnado que acude a esas instituciones, así como sus familias y su contexto social cotidiano, no son homogéneos: presentan diferencias de cultura, lengua, procedencia urbana o rural, etcétera. La atención educativa de esa diversidad requiere flexibilizar las prácticas que rigen el funcionamiento escolar. Para lograrlo es necesario emprender acciones de adecuación en la escuela y en el aula.

EN LA ESCUELA

Sensibilización y formación continua de los maestros

Para dar el primer paso en la atención de la diversidad cultural, los docentes y directivos de los centros escolares deben de estar conscientes de su existencia y de cómo se hace presente en la escuela y en el aula a través de los alumnos y sus familias. Al respecto, es pertinente emprender acciones encaminadas a un acercamiento a su cultura y a su forma de vivirla.

Asimismo, los docentes deben de contar con herramientas para identificar la diversidad en sus alumnos: la pertenencia cultural de sus familias, así como sus variadas costumbres, tradiciones, lenguas y prácticas culturales. Otro instrumento significativo es el que les permita conocer diferentes formas de organizar la clase y diversificar el modo de presentar los contenidos de aprendizaje, con el propósito de recuperar la diversidad cultural de las familias y comunidades de origen de los niños para traerlas al aula, de manera que éstos adquieran elementos para analizar y comprender el mundo desde perspectivas culturales variadas, así como para reflexionar críticamente sobre su propia cultura y sobre las de los demás. De este modo, los maestros ya no considerarán la diversidad como un obstáculo sino como una ventaja pedagógica, y también comprenderán que todos los alumnos, colocados en situaciones y espacios adecuados y pertinentes, son capaces de grandes logros.

Por consiguiente, es determinante que los maestros y directivos que laboran tanto en escuelas de educación indígena como no indígena, localizadas en comunidades indígenas y rurales, conozcan las prácticas que rigen la vida comunitaria: sus creencias, tradiciones y festividades; sus formas de trabajo, de organización social y familiar; sus usos lingüísticos, y las formas de interacción entre los miembros de la comunidad y las personas ajenas a ella.

En cuanto a los maestros que laboran en las primarias generales urbanas, además deben de conocer cómo los alumnos indígenas y sus familias viven su cultura en las ciudades; es decir, cuáles son sus antecedentes migratorios, cómo se ha transformado su cultura ante el contacto con una realidad diferente, qué vínculos mantienen con su comunidad de origen, cómo se organizan en la ciudad, cómo viven sus festividades y otras tradiciones, cómo influye su filiación cultural en su relación con los demás y con el trabajo, la vivienda, el acceso a la educación, etcétera.

Aun aquellos docentes que laboran en localidades de escasa diversidad cultural, es pertinente que la conozcan e incorporen en su práctica educativa, a fin de que sus alumnos se enriquezcan con el conocimiento y la valoración de otras formas de ver el mundo, igualmente válidas que las propias.

Conocer estas realidades ayuda a comprender el proceder de los alumnos y sus familias ante las exigencias de la escuela y aporta elementos para adecuar el funcionamiento escolar a las características y necesidades de ellos.

Las mejores vías para acceder a esos conocimientos son: el diálogo cotidiano con los alumnos y sus familiares, dentro y fuera del plantel, y el fomento de su participación en actividades encaminadas a la difusión de su cultura en la escuela. En ambos casos es preciso generar un ambiente de respeto y confianza para que padres y alumnos compartan su cultura sin temor a ser discriminados.

De manera paralela, es necesario que los docentes y directivos desarrollen estrategias que permitan atenderlos de acuerdo con sus particularidades culturales y para el conocimiento y la valoración de estas realidades.

En este proceso, resulta de gran utilidad el intercambio de puntos de vista, experiencias y estrategias relacionadas con la atención a la diversidad entre todos los profesores y directivos del plantel, y con los de otras escuelas, de ser posible.

Para que la *educación intercultural* para todos sea factible, se requiere llevar a cabo un proceso de formación inicial y continua con los maestros que contemple el desarrollo de competencias didácticas y la adquisición de conocimientos sobre la diversidad cultural.

Las acciones para la formación continua de los docentes son necesarias para construir nuevas maneras de conceptualizar la docencia, mejorar el clima escolar, así como elaborar y desarrollar proyectos educativos orientados a lograr la calidad y pertinencia de los servicios educativos.

Así, el perfil del docente para una educación intercultural y bilingüe tendría que contemplar, cuando menos:

- El dominio de los elementos básicos tanto de la interculturalidad como de la educación intercultural.
- El conocimiento y la valoración de la realidad multilingüe distintiva de México.
- El reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística presente en el aula, además de conocimientos y estrategias didácticas que le hagan posible atenderla.
- La capacidad para manejar los temas incluidos en los programas de estudio desde una perspectiva de atención a la diversidad cultural, étnica, lingüística, social, de género, de capacidades, entre otras.
- La habilidad para establecer un clima escolar que favorezca las actitudes de confianza, autoestima, respeto, y que refuerce la autonomía de los educandos.
- La capacidad para ejercer y fomentar el diálogo intercultural con los alumnos, otros docentes, las autoridades educativas, los padres de familia y los demás miembros de las comunidades a las que pertenece la escuela.

Este proceso de formación continua se acompaña de una formación personal que implica actitudes y comportamientos congruentes con los principios fundamentales del enfoque intercultural. Para que el maestro pueda proyectar en la práctica docente y en su vida cotidiana los valores que promueve la educación intercultural, debe de experimentarlos y asumirlos.

Se sabe que las actitudes de los profesores influyen mucho en el logro educativo de sus alumnos. Por eso es importante que conozcan sus potencialidades individuales, les ofrezcan múltiples oportunidades de aprendizaje y se formulen altas expectativas respecto de ellos.

Participación de los padres de familia y la comunidad

En cuanto a los padres de familia, es evidente que, según el contexto, pertenecen a grupos socioculturales diversos. Asimismo, suelen tener prejuicios acerca de otros grupos o culturas presentes en el espacio escolar. Al respecto, es fundamental emprender acciones encaminadas a sensibilizar a los padres de familia acerca de la composición multicultural de la sociedad y de la escuela, así como sobre las ventajas que esto aporta si se trabaja adecuadamente. Las estrategias dependerán de las condiciones de cada escuela, pero su eje será un diálogo entre padres, maestros y directivos en que unos y otros expresen sus puntos de vista en un marco de respeto. Este ejercicio es de ida y vuelta, ya que implica un conocimiento mutuo que favorecerá la sensibilización de padres, maestros y directivos.

Para realizar esta tarea es fundamental contar con la participación de los padres de familia y de otros miembros de la comunidad. No se trata solamente de lograr que apoyen las acciones de la escuela sino que participen en la definición del rumbo de las actividades escolares. Tanto los padres como los demás miembros de la comunidad tienen expectativas particulares y necesidades específicas en relación con la escuela, así que no pueden ser ignorados en una toma de decisiones que los afecta a todos. Hacerlo, trae como consecuencia el funcionamiento deficiente de la escuela, la creación de una brecha entre la escuela y la comunidad y, en el peor de los casos, el alejamiento de los propios alumnos. Las expectativas de los padres, la cultura de la comunidad y las condiciones sociales de las familias no siempre coinciden con lo que la escuela espera y exige de los alumnos. Por tanto, es imprescindible favorecer un diálogo que lleve a la construcción de acuerdos y a la toma de decisiones consensuadas que beneficien el funcionamiento de la escuela. No es una tarea fácil, pero cuando se logra, los resultados son muy beneficiosos.

Es recomendable también que los padres impartan talleres dedicados a los alumnos, maestros y directivos, sobre temas específicos tales como: lengua, tradición oral, procesos de cultivo, artes y oficios, etcétera, y que participen en charlas informativas

a la comunidad escolar, actividades cívicas, culturales y artísticas. Las aportaciones hechas por los padres de procedencia cultural diversa son una muestra de las ventajas que tiene la existencia de la diversidad en la escuela; además de que sus aportaciones *per se*, constituyen un factor para la sensibilización de los mismos padres y de los demás miembros de la comunidad escolar.

Flexibilización de la organización escolar

En la actualidad, la organización escolar tradicional está perdiendo vigencia debido a las características cada vez más cambiantes del alumnado. De ahí la necesidad de realizar ajustes para responder a la diversificación de la demanda, aprovechando al máximo su heterogeneidad.

Al respecto es importante que, en la medida de lo posible, la organización de los grupos favorezca el contacto entre alumnos de diversas culturas. Con frecuencia se pretende una conformación homogénea de los grupos que, en el caso de las escuelas que atienden a estudiantes de diversa procedencia cultural, constituye una forma velada de segregación. Esta organización homogénea impide que los alumnos adquieran actitudes favorables respecto de la diversidad y el contacto intercultural, al tiempo que se les niega la oportunidad de conocer otras culturas; esto sin mencionar la pobreza pedagógica que la uniformidad representa para los procesos de desarrollo cognitivo. Por tanto, la conformación de grupos homogéneos es obsoleta, no sólo por su ineficacia pedagógica sino porque implica procesos de segregación cultural.

Por otra parte, las características y tradiciones culturales de los alumnos, su condición de migrantes —si es el caso—, suelen contraponerse a la organización del trabajo en la escuela en lo que respecta a calendarios y horarios. Es común que los alumnos, en pleno ciclo escolar, se vean en la necesidad de abandonar sus estudios para migrar con sus padres, o que se incorporen a otra escuela. También faltan a la escuela cuando las actividades escolares coinciden con las festividades de su comunidad de origen. Asimismo, otro factor relevante que impide su asistencia a la escuela en los horarios regulares es su participación en actividades productivas para colaborar en la economía familiar, tanto en el campo como en la ciudad. Si bien es cierto que las primarias generales no incluyen mecanismos para atender estas necesidades, no se puede cerrar los ojos ante esta realidad cada vez más contundente. Ser inflexible respecto de estas necesidades puede traer como consecuencia la deserción. De nuevo, la estrategia adecuada es una negociación entre los involucrados que implique, sobre todo, sensibilidad y flexibilidad, así como creatividad en la búsqueda de soluciones. Es importante tener en cuenta que más allá del cumplimiento de ciertos requisitos institucionales (asistencia, puntualidad, etcétera), lo fundamental es que los alumnos aprendan, y para lograrlo, la escuela debe ofrecerles alternativas que les permitan compaginar

sus condiciones de vida con las actividades escolares. Esto implica la negociación entre todos los involucrados en torno a calendarios y horarios, búsqueda de alternativas flexibles y creativas para impedir que los alumnos abandonen la escuela, y por último, el aprovechamiento didáctico de las actividades culturales o laborales de los alumnos en beneficio del aprendizaje de todos.

Desde el punto de vista de la educación intercultural, la gestión para la organización y resolución de problemas es responsabilidad de la comunidad educativa en su conjunto: alumnos, padres de familia, profesores, autoridades escolares y comunitarias, otros miembros de la comunidad, etcétera. Pero con el propósito de que esto ocurra, es necesario promover la descentralización y autonomía de los planteles para que, con base en la formulación de sus propios proyectos educativos, decidan sus metas y objetivos comunes, así como las mejores estrategias para alcanzarlos. Del mismo modo, los cambios de cultura hacia estilos de mayor colaboración y flexibilidad organizativa son indispensables para atender la diversidad cultural representada en los alumnos. La cultura de la escuela deberá ser incluyente, pues ésta buscará reflejar los valores, conocimientos, experiencias y prácticas de los miembros de la comunidad.

EN EL AULA

La educación intercultural supone actuaciones globales que en la práctica se traduzcan en acciones educativas centradas en el aprendizaje en las aulas, que tengan en cuenta y favorezcan el desarrollo de valores, actitudes, sentimientos y comportamientos orientados a combatir estereotipos y prejuicios, y que respeten la riqueza de la diversidad y la variedad cultural de una sociedad plural. Es importante promover que los docentes desarrollen prácticas educativas que favorezcan la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los niños. Concebir la educación intercultural como un eje transversal que enriquece los procesos educativos en todas las áreas curriculares, implica la articulación de por lo menos tres componentes esenciales.

Formas de organización

Las formas de organización deben de permitir: “adaptar la enseñanza a la diversidad de los alumnos y distribuir las oportunidades de protagonismo incluso en contextos muy heterogéneos, dar a los alumnos un papel más activo en su propio aprendizaje, experimentar la heterogeneidad como algo constructivo, enseñar a resolver conflictos y desarrollar la tolerancia y la capacidad de comunicación y cooperación” (Díaz Aguado, 2003, p. 30); asimismo, diversificar las formas de trabajo en los salones de clase, al impulsar aquellas que promueven la mayor participación de los niños y las

niñas, así como la interacción y colaboración entre compañeros para resolver tareas académicas. Esta estrategia se fundamenta en la consideración de que el aprendizaje de los niños “tiene lugar a través de la participación guiada en la actividad social con compañeros y con adultos que apoyan y estimulan su comprensión y competencia para utilizar los instrumentos de su cultura” (Rogoff, 1993, p. 211). Por estas razones, se requiere partir del reconocimiento de la diversidad en todos sus aspectos y considerarla como una ventaja –no como un obstáculo– para promover la interacción dialógica de las diversas culturas que conviven en el espacio educativo a través de la construcción de explicaciones compartidas. Los contenidos del aprendizaje tendrían que retomar los aportes de los sujetos educativos en un contexto que favorezca el diálogo y permita conocer lo ajeno desde lo propio.

Contenidos curriculares

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*. Por tanto, se propone tanto la revaloración e inclusión de la herencia cultural propia como el mejoramiento del rendimiento escolar y la apertura a otras formas de organización, enfocados a la participación en ámbitos de convivencia social más amplios. Es decir, se trata de respetar, valorar e incluir las expresiones culturales particulares de los alumnos y, con base en ellas, propiciar el acceso a otro tipo de conocimientos, no etnocentristas, que sirvan como herramientas para generar una participación igualitaria. Desde esta perspectiva es que “las actividades de enseñanza tienen que integrar al máximo los contenidos que se quieren enseñar para incrementar su significatividad, por lo que han de contemplar explícitamente actividades educativas, relacionadas de forma simultánea con todos aquellos contenidos que puedan dar más significatividad al aprendizaje” (Zabala, 1998, p. 38). En conclusión, se busca integrar los contenidos y propósitos de la educación intercultural a todas las asignaturas como una aproximación que posibilite la gradual transformación de las condiciones de enseñanza hacia un enfoque intercultural. Para ello se retoma la propuesta de Banks (1997), quien identifica cuatro aproximaciones para integrar dichos contenidos y propósitos al currículum que, al combinarse en situaciones reales de enseñanza, logran que una aproximación de bajo nivel conduzca a una de mayor nivel:

- *La de aportes o contribuciones.* En este nivel, elementos culturales discretos –festividades, héroes, comidas– se incorporan en diferentes áreas curriculares. Se proporcionan pocos o ningún elemento contextual, y el currículum no sufre modificaciones.

- *La aditiva.* En ésta se agregan lecciones y unidades con contenidos, temas y perspectivas culturales al currículum. Tampoco se proporcionan elementos contextuales, y el currículum, en esencia, permanece sin cambios.
- *La de transformación.* Los contenidos y temas interculturales se convierten en puntos focales que se abordan desde distintas perspectivas culturales. El contexto es crucial y el currículum se transforma.
- *La de acción social.* Construida sobre la aproximación de transformación, en ésta se incorporan diferentes perspectivas y se promueven las acciones sociales pertinentes a los intereses culturales. Se proporcionan elementos contextuales y el currículum se transforma.*

Diferentes formas de aprender

En seguida se exponen algunas orientaciones pedagógicas que favorecen el desarrollo cognitivo y socioafectivo de los alumnos, que permiten generar un ambiente de aprendizaje en que los educandos fortalecen su identidad y autoestima, al mismo tiempo que aprenden a colaborar, convivir y respetar la diversidad.

■ *Aprendizaje colaborativo.* Ésta es una de las estrategias más apropiadas para promover el aprendizaje de todos y atender adecuadamente la diversidad presente en el aula y en la escuela, al transformarla en un recurso pedagógico, así como para favorecer el logro de los objetivos académicos y socioafectivos.

La construcción de conocimientos y el desarrollo de competencias demandan la participación activa del alumno. Nadie aprende por otro, puesto que el aprendizaje es una construcción personal. Por tanto, la labor del profesor consiste en organizar una serie de experiencias que permitan al alumno lograr los objetivos del aprendizaje. El profesor es el experto en la materia, es quien se plantea qué es lo que sabe el alumno y qué es lo que requiere saber; a partir de esto, diseña una serie de estrategias que el alumno puede llevar a cabo, de modo que le representen un reto y lo motiven a realizar las tareas que tendrá que emprender.

De acuerdo con el punto de vista socioconstructivista, el aprendizaje es fundamentalmente una situación social y un espacio de interacción entre profesores y alumnos, así como entre los propios alumnos alrededor de una tarea o un contenido específicos. Los estudiantes aprenden discutiendo entre ellos y con el profesor, analizando, explicitando sus puntos de vista particulares y contrastándolos con los de los demás. De esta manera, aprenden unos de otros no sólo nuevos conocimientos sino diferentes formas de conocer, y también desarrollan actitudes y valores.

* Banks (1997, p. 207) señala que: “Una aproximación, como la de aportes, puede ser utilizada como vehículo para moverse a otra, más exigente intelectualmente, como las de transformación o acción social. Es poco realista esperar que un maestro se mueva directamente de un currículum centrado en posiciones mayoritarias y centristas a uno que se oriente a la toma de decisiones y la acción social. Más bien, es probable que el movimiento de los primeros niveles a los más altos de la integración de contenidos multiculturales sea gradual y acumulativo”.

El aprendizaje colaborativo tiene un aspecto formativo esencial para aprender a vivir y trabajar juntos; es una experiencia en que se da una conversación constructiva en una comunidad donde las personas construyen conocimiento, llevando a cabo ciertas tareas, a través del diálogo y la colaboración.

Es necesario organizar actividades en las que los alumnos desarrollen sus habilidades y contribuyan a las tareas propuestas desde distintos ángulos o perspectivas, de modo tal que en el equipo de trabajo las capacidades de cada individuo aporten a la realización de la tarea.

Díaz Aguado (2003, pp. 141-143) propone las siguientes pautas para desarrollar el aprendizaje colaborativo:

- Se debe prestar especial atención a la conformación de equipos para estimular la interdependencia positiva. Para fomentar la capacidad de colaboración, los alumnos necesitan entender que la función del equipo es que aprendan todos sus integrantes, y que esto resulta de la colaboración y ayuda que se den entre sí. Los espacios en el aula deben pensarse para que los alumnos se comuniquen entre ellos sin interferir con otros equipos. Se sugiere implementar el aprendizaje colaborativo de manera gradual y observando con detenimiento las reacciones de los grupos.
- El objetivo de aprendizaje de la tarea que se va a emprender debe ser claro, así como el tiempo que requerirá la realización de la misma. Es preciso indicar las tareas que se llevarán a cabo, proporcionar los materiales que se requieren (libros, información, papelería, fichas, etcétera) para dicha tarea, especificar el tiempo con que contarán para su realización y el producto que se espera que ellos obtengan, procurando dejar un margen a la creatividad de los alumnos. Los equipos pueden realizar la misma o distintas tareas.
- El cambio de una estructura individualista competitiva a una estructura cooperativa puede suponer un cierto esfuerzo de adaptación. Es recomendable que los equipos permanezcan juntos algún tiempo para tomar conciencia de su proceso de consolidación. El papel del maestro como monitor, observador y facilitador de los procesos de los alumnos es muy importante; debe estar atento para intervenir y brindar apoyo cuando sea necesario.
- Se puede evaluar el trabajo tanto individual como en equipo, así como el resultado de la tarea realizada por el grupo y las actitudes de colaboración, ayuda y compromiso de cada uno de sus integrantes al realizarla; asimismo, evaluar el progreso logrado de acuerdo con el punto de partida.

■ *Aprendizaje autónomo.* Lograr que los alumnos sean autónomos en su aprendizaje significa que sean capaces de autorregular sus acciones para aprender y que sean más conscientes de sus decisiones, de los conocimientos que ponen en juego, de sus

dificultades para aprender y del modo como superan dichas dificultades. Esto conduce a que ellos potencien su capacidad metacognitiva, al dotarlos de habilidades autorreguladoras para planificar, supervisar y evaluar sus procesos de aprendizaje y toma de decisiones.

Por tanto, no sólo habrá que enseñarles técnicas eficaces de estudio a los alumnos, también es importante que ellos tengan cierto conocimiento sobre sus propios procesos de aprendizaje. La vía fundamental para la adquisición de ese metaconocimiento es la reflexión sobre la propia práctica en los diferentes contextos de aprendizaje. El objetivo último de las estrategias de aprendizaje es observar y conocer diversas formas de pensar, lo que induce a la consideración de que no deben reducirse a los conocimientos marginales ofrecidos en alguna materia, sino que tienen que formar parte del propio currículum. Impulsar el reconocimiento de estas formas de pensar distintas es un aspecto que todos los profesores están obligados a considerar, a fin de desarrollar en los estudiantes las habilidades cognitivas que les permitan optimizar sus procesos de razonamiento, así como para que adquieran conciencia de sus propios procesos y estrategias mentales (metacognición), para controlarlos y modificarlos, mejorando el rendimiento y la eficacia en el aprendizaje. Estos procesos se desarrollan notablemente a través del aprendizaje colaborativo. Así como es necesario que los alumnos reflexionen sobre sus procesos cognitivos, es conveniente que lo hagan respecto de sus procesos afectivos y motivacionales: qué los motiva a aprender, qué les gustaría hacer y cuán capaces se sienten ante los retos que les representa determinada tarea.

Los aspectos planteados hasta ahora nos llevan al tema de la *enseñanza estratégica*, la cual hace hincapié en que los alumnos desarrollen sus capacidades cognitivas y socioafectivas mediante métodos y técnicas que propicien la realización de actividades sistemáticas en que éstos tengan que analizar, comparar, clasificar, interpretar, inferir, deducir, sintetizar, aplicar y evaluar, y también que ejerciten habilidades comunicativas como describir, definir, explicar, justificar, argumentar, dialogar y demostrar.

Las actividades propuestas deben de ser cognitivamente estimulantes. Esto requiere un ajuste adecuado de las tareas para que el desarrollo de los estudiantes se extienda hasta los límites del *desarrollo próximo* (Vygotsky, 1979), en que pueden alcanzar un rendimiento más elevado con la ayuda del profesor y la colaboración de los compañeros. De esta manera, el alumno podrá constatar lo que ha aprendido y que su esfuerzo ha valido la pena, lo que a la vez fortalecerá su autoconcepto y autoestima.

Otras situaciones favorables son aquellas en que el alumno tenga que planear, participar, organizar y negociar. Por esto el trabajo por proyectos en equipos de aprendizaje colaborativo es muy importante. En este tipo de actividades los alumnos deben de fijarse objetivos, analizar los recursos con que cuentan para cumplirlos, así como

saber programar tiempos y actividades. Cabe recordar que al principio el maestro los guiará de cerca. Por consiguiente, los alumnos logran aprendizajes autónomos por medio de trabajos colaborativos.

Con base en la existencia de diferentes formas de construir conocimiento y, por tanto, de pensar, es claro que en las maneras de aprender intervienen múltiples construcciones de pensamiento. Estas dos maneras de aprender que hemos desarrollado en los párrafos anteriores sugieren diversas formas de pensamiento que deberían de ser exploradas y propiciadas en las aulas, por ejemplo el *pensamiento alternativo* como la habilidad para encontrar el mayor número de soluciones y salidas creativas para un problema dado. Ello requiere comprender bien el problema, analizarlo y probar posibles soluciones (Aldámiz-Echeverría *et al.*, 2000).

Otra capacidad cognitiva susceptible de ejercitarse es el *pensamiento consecuencial*, mediante el cual se presenten hechos y se prevean sus posibles consecuencias. La técnica adecuada para abordarlo es el estudio de casos.

Para ejercitar el *pensamiento de perspectiva*, es decir la habilidad de ponerse en el lugar del otro para analizar las situaciones desde otra visión, se pueden realizar debates y/o simulaciones en que los alumnos defiendan posiciones que tal vez no sean las suyas, o desempeñar un determinado papel.

Asimismo, se debe promover la autoevaluación y la evaluación formativa con criterios claros para que el propio alumno corrija y regule su aprendizaje, pues es importante que verbalice las estrategias que utilizó para aprender, que revise si se organizó de manera adecuada y si dedicó el tiempo y los recursos disponibles para una realización óptima. En esta forma, la autoevaluación es la reflexión sobre los resultados y los procesos que empleó para aprender.

El reconocimiento y la valoración de la diversidad existente en la escuela y en el aula, que incluso puede plasmarse en diferentes formas de pensamiento, obligan a trabajar en torno a las relaciones que se reproducen en estos espacios –entre los alumnos, los alumnos con los docentes, los maestros entre ellos y con el director–, cómo se toman decisiones, etcétera; es decir, lo que se denomina *clima escolar*. La relevancia central de este último en la EIB exige profundizar en este tema.

CULTURA Y CLIMA EN LA ESCUELA Y EN EL AULA

La cultura escolar se entiende como el conjunto de prácticas y valores que son vividos y compartidos cotidianamente en la escuela, cómo los profesores entienden las actividades docentes y cómo se relacionan con los alumnos y con el resto de los profesores.

La cultura de la escuela es el soporte principal del desarrollo del currículum. Los valores, las normas, los modelos de aprendizaje, los estilos docentes, las expectativas tanto de los maestros como de las madres y los padres de familia, las formas de relación y de comunicación que imperen en la comunidad educativa, constituyen los elementos que orientarán la puesta en marcha del currículum. Por tanto, el clima escolar, las actitudes de los profesores, la participación de los padres y de los alumnos serán espacios que deberán de tenerse en cuenta para vivir la interculturalidad en la escuela.

Formas de relacionarse

La educación en y para la interculturalidad es, también, una educación en valores y actitudes; implica perfeccionar las competencias éticas y cívicas indispensables para alcanzar una sociedad justa y pacífica a través del diálogo y la convivencia entre pueblos e individuos de culturas diferentes. Algunas de estas competencias son el conocimiento, la comprensión y el respeto hacia las distintas culturas que conforman la sociedad; aumentar la capacidad de comunicación e interacción con personas de diversas culturas y crear actitudes favorables a la diversidad de formas de vivir.

La interculturalidad puede entenderse como una cuestión ética que debe abordarse con base en los criterios de justicia, equidad y el reconocimiento de la inalienable dignidad de todas las personas; por ello, educar para la interculturalidad implica necesariamente una educación ética, es decir, una enfocada en y para la responsabilidad.

Ser responsable significa tener la capacidad de elegir de manera autónoma entre diversas alternativas. Para ello es necesario desarrollar en los individuos la capacidad de pensar y actuar autónomamente con base en los criterios de justicia y equidad. Implica ponerse en el lugar del *otro* para comprenderlo desde la responsabilidad. Ello conduce al desarrollo del juicio moral y de las capacidades de comprensión crítica, así como a reconocer y asimilar valores deseables y a construir una identidad moral en que se tengan claros los valores que guían la acción.

Para abordar la interculturalidad desde la educación ética y cívica se emprende una búsqueda de espacios de reflexión individual y colectiva a fin de elaborar, de forma racional y autónoma, los principios de valor para enfrentar la realidad de manera crítica. Educar en valores es posibilitar las condiciones para que “cada persona descubra y realice la elección libre y lúcida entre aquellos modelos y aspiraciones que le puedan conducir a la felicidad” (Buxarrais *et al.*, 1997).

La educación ética y cívica en el contexto de la interculturalidad quiere decir lo siguiente: “... procurar formar personas capaces de construir sus diferentes identidades personales y colectivas, y capaces de vivir juntas y de sentir realmente solidaridad y tolerancia activa con otras identidades, a partir de una construcción activa de lo que

somos, de lo que sentimos y de los códigos culturales que envuelven nuestras experiencias y realidades vitales” (Martínez, 1998, p. 16, citado en Ortega, 2001, p. 31).

Por otra parte, tanto en la educación ética y cívica como en la formación en valores es imprescindible la experiencia del valor para propiciar su aprendizaje. Por ello, el clima en la escuela y en el aula debe convertirse en una experiencia diaria de convivencia en que, a través del diálogo, se valore la diversidad y se enriquezcan las propias identidades.

Al referirse a la educación moral, Puig y Martínez (1996) señalan que hay que establecer un clima escolar totalmente democrático, ya que sólo es posible adquirir una personalidad moral madura cuando se ha vivido una cantidad suficiente de experiencias sociales de modo libre, creativo y democrático. Por consiguiente, es necesario desarrollar ciertas capacidades que nos permitan interrelacionarnos de mejor manera.

Desarrollo de las capacidades sociomorales

Entre las capacidades que es importante desarrollar para lograr lo anterior, están:

- Autoconcepto, autoconocimiento y autoestima.
- Conocimiento de los demás.
- Razonamiento moral.
- Habilidades para la comunicación y el diálogo.
- Comprensión crítica.
- Autonomía.

■ *Autoconcepto, autoconocimiento y autoestima.* El autoconcepto es un elemento estructural de la identidad que constituye el núcleo de la personalidad; es la opinión que una persona tiene sobre sí misma y que se forma a través de las experiencias y los contactos interpersonales. Se construye a partir de la propia observación y de la retroalimentación que sobre nosotros recibimos de los demás.

El autoconocimiento significa conocerse a sí mismo, adquirir la sensibilidad necesaria para percibir los sentimientos, emociones, valores y motivaciones personales, comprender la propia manera de ser, pensar y sentir. Es un requisito indispensable para construir y valorar positivamente el propio yo y decidir un proyecto de vida individual. La experiencia de vida de cada persona es la que moldea la identidad, los valores y el modo de ser. Los alumnos van reconociendo su cuerpo, su estatus de miembros de una familia; van percibiendo sus necesidades; se reconocen como seres individuales y distintos de los demás; construyen su yo. La identidad personal es el sentido del yo que proporciona una unidad a la personalidad en el transcurso del tiempo.

La identidad cultural determina de manera significativa la identidad personal que, a su vez, le da forma y constitución. Así, la identidad personal se compone del autoconcepto y la identidad cultural se refiere a la conciencia subjetiva de pertenencia, o bien al conocimiento subjetivo por el que alguien se considera miembro de una colectividad o de una cultura (Colom, 1992, p. 68).

La autoestima es la valoración que la propia persona hace de sí misma. Está influida por los valores sociales y por las apreciaciones de las personas que nos rodean. Se forma a lo largo del tiempo por la serie de percepciones que una persona tiene de ella misma, de acuerdo con los diferentes roles que desempeña en los ámbitos comunitario, familiar, laboral, escolar, etcétera. La familia y los grupos de pertenencia desempeñan un papel fundamental en su formación. Una autoestima sana determina la autonomía, apoya la creatividad y la originalidad, posibilita la relación social positiva y la capacidad de realizar proyectos personales. El autorreconocimiento es la idea que una persona tiene de sí misma como ser capaz de tomar decisiones y de actuar.

Para desarrollar una autoestima sana en cada alumno y alumna, es importante que él o ella:

- Tenga una identidad cultural y la identifique.
- Se sienta parte de varios grupos y tenga un alto grado de vinculación con ellos.
- Se sienta apreciado(a) por sus padres, compañeros y profesores.
- Conozca, respete y valore sus cualidades personales, de modo que se considere especial y diferente, desarrolle su creatividad e incremente su capacidad crítica.
- Tenga altas expectativas sobre sí mismo(a) y que, del mismo modo, sus maestros, padres y compañeros tengan altas expectativas sobre él o ella.

■ *Conocimiento de los demás.* Este aspecto también se conoce como *capacidad empática*, y quiere decir que se posee la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de sentir y comprender lo que siente, así como de conocer las razones y los valores de los demás sin confundirse con ellos. Esto lleva a que la persona adopte una perspectiva social que le permita incrementar su consideración hacia los demás, interiorizando valores como la cooperación y la solidaridad, así como el conocimiento y la comprensión de las razones, sentimientos, actitudes y valores de otras personas.

Se trata también de reconocer, ante cada uno de los problemas de la vida que se presentan, el punto de vista de los demás. Se trata de que amplíe su perspectiva con base en una *conciencia del yo* hacia una *conciencia del nosotros* y, por último, hacia una *conciencia de la humanidad*.

Es importante, pues, que los niños, cuando se relacionan al principio con los más cercanos y luego con otros no tan cercanos, vayan eliminando prejuicios y actitudes discriminatorias, con el propósito de que consideren igualmente valiosos los pensamientos, sentimientos y creencias que otros puedan tener.

■ *Razonamiento moral.* Educar para vivir en la interculturalidad implica sensibilidad y capacidad para razonar sobre los problemas morales de modo justo y solidario; fomentar que los alumnos desarrollen valores y creencias que les sirvan de guía en su vida personal y comunitaria; adquirir criterios de juicio que guíen la producción de razones y argumentos morales justos y solidarios, y usarlos habitualmente en las situaciones que encierran un conflicto de valores.

La apertura hacia los demás, el respeto a los derechos humanos como acuerdo básico entre culturas y el respeto a las creencias plurales de los hombres en las sociedades democráticas, ayudan a vivir de manera más justa y a reconocer aquellos valores morales que podemos entender como universalmente deseables.

La teoría del desarrollo del juicio moral, de Kohlberg, sostiene que los alumnos empiezan por concebir las reglas como algo que depende de la autoridad y la coerción externa; más tarde, las comprenden como instrumentos para obtener recompensas y satisfacer necesidades; después, como medios para obtener aprobación y estimación social; posteriormente, como soportes de algún orden social ideal, y por último, como articulaciones de principios necesarios para vivir en unión con otras personas, entre los que destaca la justicia (Delgado, 2001).

■ *Habilidades para la comunicación y el diálogo.* En una sociedad intercultural es fundamental el desarrollo de capacidades para intercambiar opiniones y para razonar sobre los puntos de vista de los demás interlocutores con un ánimo de entendimiento. Las competencias dialógicas predisponen al acuerdo, al entendimiento, al enfrentar, por ejemplo, problemas sociomorales por medio de un intercambio constructivo de razones entre los implicados. Una condición para que se dé un verdadero diálogo es que quienes intervienen se reconozcan como iguales en cuanto a dignidad personal. Estas habilidades son imprescindibles para que se establezca un diálogo entre personas de diferentes culturas.

■ *Comprensión crítica.* Se refiere al desarrollo de las capacidades que llevan a adquirir información y a contrastar los diversos puntos de vista sobre la realidad para llegar a entenderla mejor y comprometerse a mejorarla. Para lograr esta habilidad se requiere desarrollar estrategias cognitivas para aprender a pensar crítica y creativamente; implica entender las situaciones y problemas que enfrentamos, mediante el análisis de los distintos aspectos involucrados para ubicarlos en su contexto.

Algunas habilidades que se deben desarrollar para alcanzar esta comprensión son la observación: atender, fijarse, concentrarse, buscar, encontrar datos, información previamente determinada; el conjunto de habilidades cognitivas que permitan comprender, interpretar, diferenciar, comparar, resaltar, distinguir, analizar, procesar la información, la vida y a la persona misma, y las habilidades para realizar juicios acerca

de la realidad para evaluar cada situación y contexto particulares, además de comprender las razones que posibilitan algo.

■ *Autonomía.* Además del desarrollo de la capacidad para reflexionar, pensar, tomar decisiones y actuar en consecuencia, hay que buscar la coherencia entre el juicio y la acción, adquirir hábitos deseados y construir el propio carácter a través del ejercicio de la voluntad. La autorregulación consiste en la capacidad de regular o dirigir la propia vida; para ello es necesario tomar conciencia del propio proceso: conocerse y actuar conforme a ciertas convicciones.

Cuando una persona empieza a reconocerse como un ser capaz de gobernarse, comienza su responsabilidad. En un principio la respuesta se basa en criterios heterónomos, pues las normas y los comportamientos son impuestos desde el exterior, y se percibe la obligación de cumplirlos; en este caso hablamos de una *responsabilidad heterónoma*. Por su parte, la *responsabilidad autónoma* es aquella en que el sujeto es capaz de decidir y actuar de acuerdo con criterios autónomos, es decir, no impuestos o predeterminados desde el exterior, sino que el sujeto, después de un proceso de discernimiento, decide cuál postura tomará y actúa asumiendo la responsabilidad.

Los alumnos constituyen su proceso de formación valoral, para bien o para mal, a su llegada a la escuela, por medio de normas. El sistema educativo transmite las nociones culturales aceptadas y establecidas, a través del currículum oficial, pero también, mediante la interacción entre docentes y alumnos, enseña un conjunto de normas y pautas de comportamiento y de relación que influyen de manera decisiva en la conformación de actitudes posteriores que configuran un aprendizaje paralelo.

Normas en la escuela y en el aula

Ciertas pautas y normas que se muestran de manera explícita en el sistema escolar repercuten, aparentemente por igual, en los niños y las niñas. Sin embargo, otras no explícitas influyen decisivamente en su autovaloración, en las actitudes que toman a lo largo de su educación y en los resultados finales; esto es lo que se denomina el *currículum oculto*: ¿cómo se dirigen los docentes a los alumnos y a las alumnas?, ¿cuáles son las imágenes que tienen de unos y otras?, ¿cómo valoran sus actividades y actitudes?

Por esta razón, la incorporación de la perspectiva intercultural en la educación requiere e implica cambios no sólo en términos de los contenidos educativos sino, en particular, en las formas de interacción en el aula, la escuela y la comunidad, sobre todo a través de los padres y las madres de los educandos.

En este sentido, hay que establecer normas de funcionamiento que orienten el comportamiento de los alumnos hacia determinados valores, haciéndolos explícitos y fundamentando en ellos las normas, considerando que la manera de organizar el traba-

jo, la estructura y las relaciones que se establecen en la escuela deben de responder a la formación que pretende darse a los alumnos.

Las normas que se establecen en el salón de clases conllevan ciertos valores que, a su vez, se expresan a través de normas que guían la actuación cotidiana. Es conveniente acordar con los alumnos un reglamento de grupo en que se expliciten las normas y se explique en qué se fundamentan; los alumnos deben de participar en su elaboración para que tengan la oportunidad de reflexionar, juzgar, decidir y actuar, contrastar sus criterios y opiniones, y plantear alternativas de solución a los conflictos que pudieran presentarse en el aula. Estas reglas básicas deberán de aplicarse siempre de manera general y ser elaboradas y revisadas participativamente.

Es de suma importancia que haya un clima de afecto y aceptación en el grupo, lo que implica favorecer el conocimiento mutuo, incrementar la confianza y facilitar la aceptación y la amistad entre sus miembros. En tal clima, lo deseable es alcanzar la igualdad conservando la diferencia, condición necesaria para poder referirnos a una educación democrática en que se acate la consideración de que cada persona vale igual y tiene los mismos derechos que los demás.

Hay dos valores centrales para la convivencia en la escuela y en el aula: el respeto a la persona y la justicia.

Por otra parte, es fundamental propiciar el gusto por asistir a la escuela, brindando un trato equitativo a todos los alumnos y siendo perceptivos ante los reclamos de injusticia. Se debe de favorecer la equidad en los procesos cotidianos, sobre todo en los de aprendizaje.

Convivencia: resolución de conflictos

■ *La diversidad y los conflictos.* El conflicto es inherente a las relaciones humanas. Si reconocemos que vivimos en una sociedad diversa, aceptamos que puede haber diferentes puntos de vista, maneras de actuar, pensar y valorar. En la interacción del ser humano es posible que se manifiesten intereses, necesidades y valores discrepantes entre las personas o los grupos. Es necesario reconocer la existencia de conflictos en todas las relaciones humanas; ignorar esta realidad no hace que desaparezcan, éstos continúan su dinámica y puede llegar un momento en que sea imposible manejarlos.

Por lo general se califica el conflicto de manera negativa, debido a cómo se suele enfrentar: con violencia y la anulación o destrucción de una de las partes. Sin embargo, el conflicto puede ser positivo si se trabaja adecuadamente, ya que es una forma de convivir con la diferencia, de enriquecernos y de aprender; cuando se confrontan estructuras injustas o a las personas que las sostienen, es posible avanzar hacia modelos de convivencia más justos y solidarios; además, es una oportunidad de construir

otro tipo de relaciones. Por tanto, resolverlos significa abordarlos para descubrir y resolver las causas profundas que los originaron.

El conflicto se define como un proceso en donde existen intereses, necesidades o valores antagónicos. No toda divergencia constituye un conflicto, pues puede tratarse de situaciones en que hay malos entendidos, desconfianza o comunicación deficiente en tono de pelea, sin que se aprecien intereses o necesidades contrapuestos, que se reducen al mejorar la confianza y la comunicación.

El conflicto tiene su origen en un choque de necesidades. Su primera fase es la latente, cuando no hay tono de pelea y una o ambas partes no perciben la contraposición de intereses. En una segunda fase, cuando se manifiesta, ambas partes la perciben. Si en esta etapa no se enfrenta, entonces se llega a una tercera fase, que es cuando estalla una crisis que se muestra de manera violenta. Con frecuencia así se identifica el conflicto, pero en realidad se trata sólo de su fase crítica, y es cuando ya es inmanejable y exige una respuesta rápida, lo que puede llevar a actuar sin reflexionar. Éste es el peor momento para resolverlo y para aprender a hacerlo.

■ *Actitudes frente al conflicto.* Ante un conflicto, se presentan diferentes actitudes que dependen de cuánta importancia se dé a dos factores: por un lado, a los objetivos, es decir, a lo que buscamos y que motivan el conflicto, y por el otro, a la relación con la otra parte. Estas actitudes se describen a continuación (Grasa, 2002):

- *Competitividad:* El resultado es *gano/pierdes*. Lo central son mis objetivos, no importa la relación. En este caso, la mejor estrategia para ganar es hacer perder al otro; en grado extremo, el otro queda eliminado o destruido (exclusión, anulación, e incluso muerte).
- *Acomodación:* El resultado es *pierdo/ganas*. Aquí importa la relación y no los objetivos. Es un modelo muy extendido. Para no confrontar al otro, no planteo ni hago valer mis objetivos. Suele confundirse, inadecuadamente, con respeto.
- *Evasión:* El resultado es *pierdo/pierdes*. No se enfrenta el conflicto, pues se considera que se resolverá por sí solo. No son significativos los objetivos ni la relación.
- *Cooperación:* El resultado es *gano/ganas*. Importan tanto los objetivos como la relación. En este caso, la clave es no renunciar a lo fundamental, pudiendo ceder en lo de menos peso. El fin y los medios tienen que ser coherentes entre sí, es decir, un objetivo no justifica cualquier medio.
- *Negociación:* Como es difícil que exista cooperación plena, con la negociación ambos ganan, pero no al ciento por ciento sino en lo fundamental. En cierta medida la relación también se sacrifica. Hay que evitar que, con el afán de ganar, se pueda caiga en una competencia disfrazada.

Estas actitudes no se dan en formas puras ni de modo único en una persona. Tampoco hay una actitud que sea recomendable siempre, pues depende de cada situación.

Si los objetivos y la relación son importantes, entonces hay que aprender a cooperar. Esto significa que la mejor estrategia individual puede ser la peor estrategia colectiva. Aprender que la persona que confrontamos no tiene por qué ser nuestro enemigo. Cooperar es mejor, no sólo desde el punto de vista ético sino desde el de la eficacia.

■ *Formas de intervención en un conflicto.* Para desarrollar herramientas que permitan abordar y resolver los conflictos es recomendable trabajarlos en los primeros estadios, antes de que estallen en crisis.

No es adecuado hablar de prevención de conflictos en el sentido de negar su existencia, de no permitir que se den, porque éstos son inherentes a las relaciones humanas y por considerarlos como oportunidades de crecimiento. De aquí que no sea posible ni deseable evitarlos; más aún, hay que buscarlos donde aparentemente no los hay. El término que se refiere a la intervención antes de la crisis de un conflicto se conoce como *prevención*.

Las habilidades básicas que participan en la resolución de conflictos son cuatro. Las primeras tres corresponden a la prevención, y la última, al análisis y la negociación:

- Crear grupo en un ambiente de aprecio y confianza.
- Favorecer la comunicación.
- Trabajar la cooperación.
- Aprender a analizar conflictos, a negociar y a generar soluciones creativas.

Se recomienda emplear el juego como recurso clave para desarrollar estas habilidades, y se considera como medio por excelencia que permite al niño y a la niña, entre otras cosas, conocer el mundo y expresarse. Sin embargo, aun con la riqueza que representa como recurso didáctico, en el transcurrir cotidiano de la actividad de la escuela, dentro o fuera del aula, puede haber oportunidades de trabajar conflictos sin esperar a que sea “la hora del juego”. Cuando se presenta la situación de conflicto, lo valioso es lograr hacer la referencia sobre lo vivido y aprendido en el juego, y propiciar que los alumnos y las alumnas hagan conciencia de su capacidad de enfrentar determinada situación a partir de sus experiencias.

■ *Crear grupo en un ambiente de aprecio y confianza.* Se fundamenta en las necesidades básicas de identidad y pertenencia de las personas. El rechazo y la falta de integración son las primeras fuentes de conflicto que repercuten en la autoestima del niño y de la niña; por ello, es primordial el papel del educador en fomentar la confianza en ellos mismos y en posibilitarles ser.

Al principio del curso se debe buscar un espacio para crear grupo, no dejarlo a la espontaneidad. Para el efecto, se puede echar mano de los siguientes recursos (Buxarraís *et al.*, 1997):

- *Juegos de presentación*. Permiten conocer los nombres y algunas características de los alumnos, a fin de sentar las bases de un trabajo dinámico y horizontal.
- *Juegos de conocimiento*. Profundizan en el conocimiento de los miembros del grupo.
- *Juegos de afirmación*. Desarrollan el autoconcepto y favorecen la conciencia de grupo.
- *Juegos de confianza*. Favorecen el desarrollo de la confianza en el otro.

■ *Favorecer la comunicación*. Hay que trabajar los diferentes canales de comunicación, tanto verbales como no verbales. Hacer hincapié en la información así como en el aspecto relacional de la comunicación, sobre todo en que haya coherencia entre ellos. Trabajar la escucha activa, o sea que el otro sepa que lo que dice tiene importancia. Aprender a tomar y usar la palabra, a respetar cuando la tiene otra persona y a hacer un reparto justo de su uso.

Los juegos de comunicación buscan romper la unidireccionalidad de la comunicación verbal, favorecen la escucha activa, crean espacios para nuevos canales de expresión y rompen los estereotipos de la comunicación. En cuanto a las técnicas, se puede recurrir a la paráfrasis, el debate y el resumen.

■ *Trabajar la cooperación*. Establecer relaciones cooperativas mediante el descubrimiento de todas las percepciones y utilizando la fuerza de todos y todas para alcanzar el objetivo común. Se trata de que veamos al *otro* como alguien con quien se puede colaborar, no como enemigo u obstáculo. Tomar decisiones consensuadas, de forma igualitaria y participativa. Que todos sientan que su opinión ha sido tomada en cuenta en la decisión final, cosa que suele no suceder en las votaciones. Empezar gradualmente por decisiones sencillas. Los juegos de cooperación ponen en cuestión los mecanismos de los juegos competitivos.

■ *Aprender a analizar conflictos, a negociar y a generar soluciones creativas*. Como esta habilidad es más compleja que las anteriores, requiere que el niño o la niña presenten un nivel superior de desarrollo cognitivo, afectivo y sociomoral. Sin embargo, no conviene esperar a que sean mayores para empezar a realizar actividades encaminadas al análisis de conflictos y a la negociación. Se puede recurrir al juego y, en mayor medida, a técnicas de resolución de conflictos. Para el análisis es preciso considerar que hay tres aspectos presentes en todo conflicto: las personas involucradas, el proceso o forma de abordarlo y el problema (las necesidades o intereses en disputa). Es esencial sepa-

rarlos para evitar centrarse en el individuo más que en el problema, lo que genera ataques personales. Cada aspecto incluye los siguientes puntos:

a) Personas:

- *Percepciones.* Aprender a expresar las percepciones propias y a escuchar las de los demás. Como herramientas se recomienda: narrar, representar cuentos o historias, hacer juegos de roles.
- *Poder.* En todo conflicto existe un desequilibrio de poder que hay que subsanar; se deben descubrir las bases de poder e influencia, tanto del que está “abajo” como del que está “arriba”. No enseñar a reequilibrar el poder significa educar para la sumisión y el conformismo.
- *Imagen.* En todo conflicto está en entredicho la imagen y el prestigio de los contendientes. Las partes deben sentir que su imagen sale airosa; de lo contrario, se pone en riesgo una buena resolución.

b) Proceso:

- *Controlar dinámicas destructivas de comunicación.* Poner un alto a las acusaciones e insultos mutuos. Pasar del “tú mensaje” al “yo mensaje”: hablar en primera persona de nuestros sentimientos y de lo que nos ha afectado, en vez de hablar del otro en forma negativa.
- *Analizar los procesos seguidos.* Construir un mapa de análisis del conflicto: qué lo origina, quiénes participan, cuál es su poder e influencia, qué soluciones se han ensayado.
- *Establecer procesos de consenso.* Plantear normas para enfrentarlo y construirlo.

c) Problema:

- *Diferenciar posturas o posiciones de intereses o necesidades.* En las posturas sólo hay dos soluciones, una de cada parte; en las necesidades se abre el campo a las soluciones, pudiendo encontrar necesidades comunes además de las antagónicas.
- *No intentar solucionar el problema sin haberlo analizado.* Es importante saber cuál es el problema que está en el centro del conflicto.

En la búsqueda de soluciones se debe emplear creatividad e imaginación, no limitarse a una solución única que, por lo general, es la tradicional. El cometido es que se satisfagan las necesidades y/o intereses de ambas partes.

Como hemos visto, podemos utilizar diversos recursos para hacer más activas y constructivas las clases, para que los alumnos ejerciten las capacidades que deseamos desarrollar. La enseñanza estratégica requiere de gran flexibilidad en la docencia, que

el profesor diseñe experiencias de aprendizaje encaminadas al logro de los objetivos educativos.

SUGERENCIAS PARA LA EVALUACIÓN

En las instituciones educativas, la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje es un tema que se ha abordado desde variadas posturas conceptuales, metodológicas y operativas; sin embargo, en la práctica educativa ésta se ha reducido a un uso con fines de acreditación o asignación de calificaciones, limitándose a medir la cantidad de datos que los alumnos recuerdan. Por otra parte, la que se obtiene de los exámenes raras veces se usa para evaluar la participación del profesor y las estrategias, actividades y recursos utilizados en la enseñanza. Se ha soslayado el hecho de que la evaluación puede brindar elementos para hacer una valoración, además, del desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes obtenidas por los alumnos a partir de su situación inicial y de los propósitos de enseñanza establecidos. En este sentido, la evaluación es un elemento que adquiere relevancia en el proceso educativo por la retroalimentación que brinda sobre el trabajo realizado y porque, al considerarla de manera integral, permite identificar aquellos aspectos que facilitan u obstaculizan el aprendizaje de los alumnos.

Ahora bien, desde el enfoque intercultural la evaluación se entiende como un componente fundamental del proceso educativo en general cuya función es facilitar la sistematización y, sobre todo, la incorporación de dicho enfoque, al permitir generar juicios sobre el funcionamiento de las experiencias educativas con el propósito de retroalimentarlas en función de la búsqueda de resultados acordes con los criterios de una educación de calidad así como con los referidos para los propósitos del enfoque intercultural.

La evaluación se propone como una tarea compartida que presupone la participación activa de los distintos actores que intervienen y participan en este proceso. Es decir, la interculturalidad plantea que la evaluación se realice en varios niveles: aprendizajes individuales, impacto en diferentes dimensiones (procesos y resultados), así como en distintos ámbitos (aula, escuela y sistema educativo), esto es, tanto en los alumnos y docentes como en la escuela, la comunidad y la sociedad en su conjunto.

Las nuevas experiencias que se pueden desarrollar a partir de este enfoque ameritan una evaluación pertinente, es decir, acorde a sus principios y objetivos específicos, al establecer criterios e indicadores para ponderar los resultados con base en las particularidades culturales y lingüísticas de alumnos y docentes, así como del contexto en general, entre otros factores.

Desde este punto de vista, la evaluación debe permitir el encauzamiento o la mejora de los programas, proyectos y acciones. Al respecto, resulta pertinente retomar un modelo orientado hacia la autoevaluación y reflexión a partir de la propia práctica docente, mediante el registro de la trayectoria del trabajo realizado durante el desarrollo de los proyectos escolares interculturales en las escuelas primarias, así como del análisis de las condiciones específicas de algunas de estas escuelas.

Al llevar a cabo la autoevaluación se pretende, principalmente, que ésta se convierta en una fuente de retroalimentación para el docente, en la que la información que obtenga fortalezca o reoriente su práctica profesional, a la vez que permita la toma de decisiones de todos los actores involucrados en el proceso educativo.

Por consiguiente, los procesos de autoevaluación y seguimiento son elementos relevantes para la formación continua de los docentes, pues contribuyen a reforzar la responsabilidad autonómica de los maestros, esto es, la formación de un profesional autónomo en la toma de decisiones, con criterios e iniciativa propios. Este proceso ofrece, además, la posibilidad de intercambiar información con otros actores, a fin de que los docentes tomen las decisiones necesarias para revisar su práctica profesional y, en su caso, replanteen sus actividades educativas: proyectos escolares, planeaciones didácticas, etcétera.

Para orientar la evaluación de los procesos que se generen en la acción educativa se señalan a continuación algunos indicadores, cualitativos y cuantitativos, que permiten la revisión de los cambios observados en lo individual, el aula, la escuela y la comunidad.

CON LOS EDUCANDOS

Resultados formativos

En este nivel se pretende observar, entre otros aspectos, una mejoría en la autoestima de los alumnos; en su sociabilidad y aceptación de los compañeros; en el grado de satisfacción de los alumnos con su maestro; en el nivel de razonamiento moral correspondiente a su edad; en las actitudes de colaboración, autonomía, responsabilidad, respeto, disciplina y colaboración; en el gusto por asistir a la escuela; en las actitudes positivas ante la diversidad; en las relaciones positivas tanto con sus compañeras como con sus compañeros.

Resultados de rendimiento escolar

Algunos indicadores son las calificaciones por asignatura; el mejoramiento de la lectura de comprensión, así como de las competencias relacionadas con la escritura y la expresión oral; los índices de reprobación y deserción, y los resultados del examen al ingresar al siguiente nivel educativo.

Resultados en el largo plazo

Bilingüismo oral y escrito en la lengua materna y en la segunda lengua –en el caso de las escuelas primarias indígenas–, conocimiento y valoración de la cultura propia, conocimiento de los aportes culturales de los diferentes grupos que conforman el país, valoración de la cultura de los demás, reconocimiento de la diversidad como riqueza, entre otros factores.

CON LOS DOCENTES

Programas de trabajo de los profesores

Definición de objetivos acordes al programa y a las características culturales y lingüísticas de los alumnos; formación continua del docente para atender las especificidades de los alumnos, considerando su procedencia sociocultural; elaboración de materiales de apoyo adecuados al origen cultural, experiencias y conocimientos previos de los alumnos; utilización de libros de texto, libros del maestro, bibliotecas, videos, audiocintas, *Ficheros de actividades didácticas*, etcétera.

Métodos de enseñanza

Flexibilidad y adaptabilidad del currículum a las necesidades de los alumnos y al contexto; flexibilidad y diversidad en los métodos utilizados; organización adecuada de la enseñanza; etcétera.

Clima en el aula

Alumnos que se sienten atendidos por el profesor; reglas claras, consistentes y congruentes que se aplican a todos; alumnos que perciben a su maestro como justo; buenas relaciones entre los alumnos y entre ellos y sus maestros; alumnos fortalecidos en su autoestima.

CON LA ESCUELA

Cultura y clima escolar

Actitudes de respeto y aceptación de las diferencias culturales y lingüísticas de los alumnos y de los docentes. Se emplea el diálogo como base para la resolución de conflictos; elaboración consensuada del reglamento interno; aplicación igualitaria de las reglas establecidas; buena comunicación entre el personal docente, administrativo y directivo de la escuela. El clima escolar favorece el intercambio y la valoración mutua, existe respeto y solidaridad entre los miembros de la comunidad educativa y los alumnos asisten con gusto a la escuela.

CON LOS PADRES DE FAMILIA Y LA COMUNIDAD

Los padres de familia se muestran satisfechos con el aprendizaje de sus hijos y desarrollan actitudes no discriminatorias hacia otros padres o niños; participan en la toma de decisiones en algunos asuntos relacionados con la educación de sus hijos; tienen buena comunicación entre ellos y con el personal docente de la escuela; se promueve la participación coordinada con los padres de familia, la comunidad en general, los docentes y los alumnos.

La evaluación puede realizarse en diferentes momentos: *al inicio del ciclo escolar*, para conocer los antecedentes de los alumnos respecto de los temas de estudio, reconocer las características culturales y lingüísticas de éstos y de su contexto, saber de cuáles recursos humanos y materiales se dispone, etcétera; *en el transcurso de cada clase*, para verificar lo que se aprende y la forma como se desenvuelven los integrantes del grupo, y *al final del ciclo escolar*, para comprobar en qué medida se alcanzaron los propósitos educativos planteados a la luz del enfoque intercultural.

Los medios e instrumentos de evaluación pueden diversificarse con el propósito de contar con varias fuentes de información: los textos o ensayos escritos por los alumnos, la realización de las evaluaciones periódicas o programadas, la observación de los procesos que se dan en el aula (interés, participación, trabajo solidario, formulación de preguntas), la observación de las actitudes de los alumnos. Todo esto es importante no sólo para evaluar a las niñas y a los niños sino al docente y sus estrategias utilizadas.

Por último, cabe mencionar que al comunicar a los alumnos las formas, medios e instrumentos que se emplearán en la evaluación, podrán estar en condiciones de adecuar su desempeño durante el proceso educativo, y que al considerar la evaluación como una constante en nuestra práctica docente, podremos contar con la información necesaria para mejorar las estrategias de enseñanza durante el ciclo escolar, evitando así que se le reduzca a mero instrumento de acreditación.

PARA RECAPITULAR

Para la EIB, los tres espacios de acción mencionados: el *del conocer*, el *del elegir* y el *lingüístico o de la comunicación*, así como el análisis de las formas de relacionarnos, el clima en la escuela y en el aula, el conflicto y las normas, ese interjuego que reproducimos cotidianamente, ponen de manifiesto las herramientas pedagógicas necesarias para comenzar a trabajar dicho enfoque.

Al enunciarlos y analizarlos nos damos cuenta de que necesitamos un lugar para “aterrizar” estos tres espacios en las prácticas y en los procesos educativos cotidianos.

De acuerdo con el concepto de currículum amplio, podemos empezar este ejercicio, pues la puesta en marcha de la educación intercultural comprende impregnar todos los elementos de dichas prácticas con lo que se ha expuesto en párrafos anteriores acerca del conocer, el elegir y la comunicación, de manera que se parta del principio de la diversidad hacia la interculturalidad.

Según Besalú (2002), “El objetivo de una propuesta de educación intercultural es comprender la realidad desde diversas ópticas sociales y culturales, el de ayudar a los alumnos a entender el mundo desde diversas lecturas y a reflexionar sobre su propia cultura y la de los demás”.

Se trata de transformar poco a poco el trabajo cotidiano mediante algunas herramientas.

Hemos privilegiado la planeación educativa como una herramienta de transformación gradual de los contenidos, las estrategias, el clima en la escuela y en el aula, etcétera, que posibilite el tránsito de las condiciones de enseñanza hacia el enfoque de la educación intercultural. En este sentido habría que tener siempre en cuenta la necesidad de:

- Relativizar los conocimientos y saberes propios de la cultura hegemónica, para que se advierta su carácter inacabado y, por tanto, se prepare el terreno para entender otras lógicas culturales.
- Adecuar los propósitos, contenidos, estrategias y recursos que se utilizan en el proceso de aprendizaje, con base en la pertinencia cultural de nuestros alumnos. Utilizar la diversidad como recurso de aprendizaje.
- Incorporar conocimientos inéditos elaborados desde la lógica de construcción de otras culturas presentes en el aula.
- Articular dos o más saberes culturales distintos que pueden o no ser complementarios y que, por consiguiente, son enriquecedores.
- Reinterpretar el sentido equivalente de un referente cultural y lingüístico de otra cultura en la propia. Esto significa un reconocimiento, a nivel curricular, de las prácticas culturales y educativas de las culturas indígenas, mestizas y extranjeras.

Ahora bien, este ejercicio no tiene sentido si el educador no reflexiona sobre su propia práctica y su disposición a transformarla.

Las actitudes y expectativas del profesorado son factores clave para alcanzar una educación intercultural de calidad. El equipo docente debe reconocer la pertinencia de que la escuela las cambie y estar convencidos de que ellos son capaces de

realizar innovaciones educativas para adecuarse a las necesidades diversas de los alumnos, de manera que exista igualdad de oportunidades para que todos alcancen los objetivos educativos.

Es fundamental reconocer la relevancia de las diferencias culturales y lingüísticas de los alumnos, así como que los patrones culturales aprendidos influyen en las formas de percibir la realidad, de relacionarse con el mundo y de comunicarse. Por ejemplo, diversas culturas perciben de distinta manera el tiempo, el espacio, la autoridad. Los estilos de percepción y de comunicación son influidos por factores socioculturales, y éstos, a su vez, pueden afectar los procesos de aprendizaje y de socialización del alumnado.

Las actitudes de los profesores y las profesoras son el factor que más influye en el tipo de respuesta educativa que una escuela va a proporcionar a la diversidad de sus alumnos. Estas actitudes intervienen en el currículum y en su aplicación, en las normas escolares, en la organización de los grupos de alumnos, en el desarrollo de la participación educativa y en las expectativas que mantienen sobre cada uno de sus alumnos. Así, aunque el aprendizaje de los valores éticos y cívicos puede acompañar directamente los contenidos curriculares, es más decisivo para su aprendizaje el estilo que imprime el profesor o profesora a su actividad docente.

Como hemos visto, la educación intercultural propone transformar la práctica educativa a través de la reflexión y el cambio de la práctica docente, utilizando como herramientas la gestión participativa y la planeación didáctica. Más adelante profundizaremos en el concepto de planeación, así como en sus elementos para imprimirle un enfoque intercultural bilingüe.





PLANEACIÓN EDUCATIVA CON ENFOQUE INTERCULTURAL BILINGÜE

REFLEXIONES EN TORNO A LA PLANEACIÓN

El asunto de planear responde a la idea de organizar y prever lo que se realizará en el futuro. Es algo que todos hacemos. La gente planea cómo va a ir al trabajo o a la escuela. Los estudiantes planean sus vacaciones, e incluso hay quienes lo hacen con su vida entera.

Planear es el proceso de determinar objetivos y definir la mejor manera de alcanzarlos. Se ocupa de los medios (cómo se debe hacer) y de los fines (qué se tiene que hacer); por tanto, establece el esfuerzo coordinado y da dirección.

Cuando todos saben adónde se dirigen y en qué se espera que contribuyan para alcanzar los objetivos, debe existir mayor coordinación, cooperación y trabajo en equipo. El proceso de planeación tiene dos componentes principales: *establecer objetivos y determinar el curso de acción para lograrlos*.

En este sentido, planear es una manera de reducir la incertidumbre mediante la previsión del cambio. La planeación se realiza fácilmente cuando las variaciones en el medio ambiente son pocas, y por el contrario, es muy difícil cuando son muchas. Sin duda esto ocurre en la enseñanza, en que cada día se producen modificaciones en cuanto a las autoridades, las necesidades, las políticas, los alumnos, etcétera. Elaborar un proyecto o diseñar un plan de trabajo a partir de propósitos u objetivos definidos, son acciones que ejemplifican la planeación.

Como asienta Aquino (2001): “A nadie se le ocurriría pensar que un arquitecto o un ingeniero podrían construir una casa, o un puente sobre un río, sin tener diseñados cada uno de los planos, haber calculado con precisión la cantidad y la calidad de los materiales que deberán ser utilizados, tener estipulado el tiempo que posiblemente demandará la construcción y haber previsto los recursos humanos y materiales necesarios”. De la misma manera, es importante planear y evaluar el trabajo educativo.

Bertely y Ramírez (2000), por su parte, afirman: “Los artesanos saben que para dar vida a su obra, necesitan herramientas especiales que les permitirán ir dando forma y cuerpo a su imaginación. Del mismo modo las maestras y los maestros necesitamos buscar las herramientas necesarias para poner manos a la obra en nuestra tarea de enseñar”.

Con estas herramientas organizarán mejor su trabajo cotidiano, lo que les permitirá prever los materiales que utilizarán y la forma como participarán con los niños

y la comunidad, además del tiempo que emplearán en cada actividad. Contar con un plan de trabajo posibilita al docente sistematizar y organizar su tarea.

De acuerdo con Pitluk (1999), la planeación “es un instrumento de trabajo que le puede permitir [al docente] alcanzar la articulación entre la teoría y la práctica y dinamizar su tarea educativa, a pesar de lo cual en general es considerada como una tarea burocrática, dificultosa, desvalorizada y más relacionada con las obligaciones que con una válida herramienta de trabajo”.

Con base en las reflexiones anteriores en torno a la planeación, en seguida se proponen dos estrategias básicas que deben interrelacionarse para realizar una planeación educativa en la escuela y en el aula con enfoque intercultural bilingüe: el proyecto escolar y la planeación didáctica.

EL PROYECTO ESCOLAR

Para incorporar el enfoque de la EIB en las escuelas es necesario partir del desarrollo de una cultura escolar intercultural bilingüe en la que la comunidad educativa conozca, comparta y vea reflejados en la acción los principios y valores de la interculturalidad.

Una manera de lograr escuelas interculturales de calidad es a través de un plan de desarrollo de un conjunto de principios que orienten el proceso de cambio; lo importante es pensar juntos y establecer nuevas formas de abordar la gestión y la organización de la escuela en el marco de la EIB.

El proyecto escolar es un instrumento para planear el cambio. Es el resultado de un trabajo conjunto de discusión con la comunidad educativa que atiende y a la que, a su vez, sirve la escuela (véase el anexo 3); representa un compromiso y sintetiza aquello que todos y cada uno de los que trabajan en la escuela están dispuestos a hacer diferente.

Para elaborar el proyecto escolar es imperativo conocer qué piensa la comunidad educativa de sus problemas y su función; al participar, la comunidad se siente parte del proyecto escolar. Más que buscar estrategias para lograr dicha participación, por ejemplo a través de la sociedad de padres de familia, grupos organizados, autoridades locales, etcétera, la comunidad debe ser consultada con preguntas como: ¿qué esperan de la escuela?, ¿cuáles son los principales problemas de la escuela?, ¿cómo podría mejorar la escuela?, entre otras.

Mientras más miembros de la comunidad educativa intervengan en el proyecto de la escuela, mayor será el compromiso para alcanzar los objetivos que se propone. Lo mejor es hacer varias reuniones de trabajo en las que el presidente del Consejo Técnico organice el diseño del proyecto, mientras los equipos concurrentes aportan ideas y

elaboran propuestas. Una vez diseñado el proyecto que orientará las acciones de la escuela, hay que compartirlo con la comunidad para conocer sus opiniones, así como para lograr su participación y apoyo.

El Consejo Técnico revisará periódicamente los avances y contará con información para dar seguimiento al proceso y tomar decisiones correctivas a tiempo, encaminadas al logro de los objetivos propuestos. Al finalizar el ciclo escolar, se deberá llevar a cabo una evaluación que sirva de base para elaborar la planeación del siguiente año escolar. Asimismo, se informará a los padres de familia sobre los avances y se rendirá cuentas a la comunidad acerca de los logros obtenidos.

Elementos para la elaboración de un proyecto escolar:

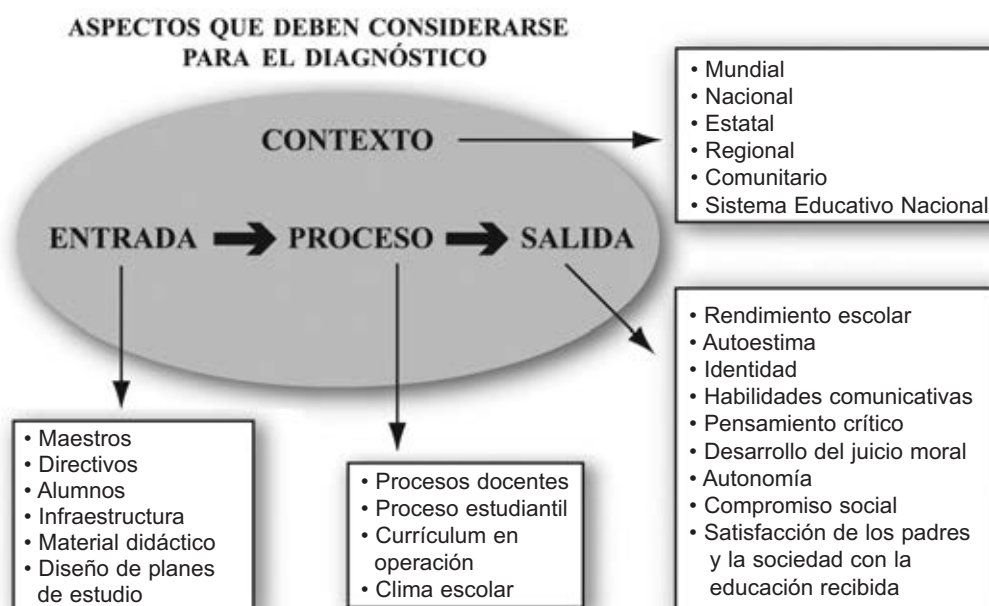
1. Tener una visión de futuro.
2. Realizar un diagnóstico.
3. Tener objetivos claros.
4. Lograr compromisos.
5. Establecer estrategias.
6. Contar con los recursos necesarios.
7. Lograr los apoyos requeridos.
8. Dar seguimiento y evaluar.

Tener una visión de futuro. La decisión de realizar cambios en la escuela se acompaña de una visión a futuro de ésta. ¿Cómo deseamos que fuera la escuela?, ¿en qué esperamos que cambie?, ¿qué queremos para nuestros alumnos?, ¿qué deseamos para la comunidad? Establecer a dónde queremos arribar es primordial para elaborar un proyecto escolar. La visión de futuro de la escuela será el punto que oriente la estructuración del proyecto escolar, reflexionando en torno a: ¿qué cambios desearía que ocurrieran en los alumnos?, ¿cómo visualiza a los padres de familia en relación con la escuela?, ¿qué cambios espera de la comunidad a la que pertenece la escuela?, ¿cómo imagina a los docentes en el futuro?, y ¿cómo se tomarán las decisiones?

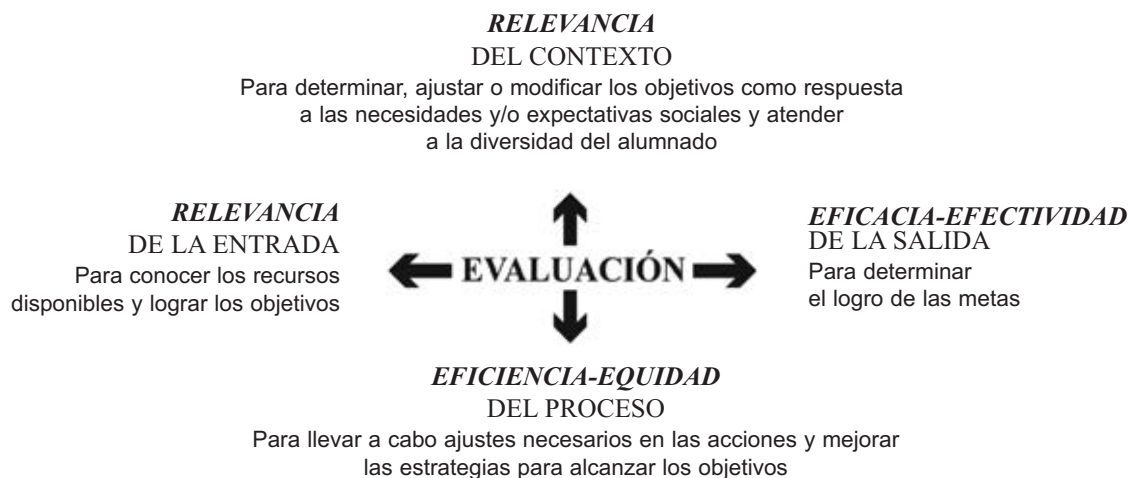
Realizar un diagnóstico. Un componente fundamental de la planeación educativa con enfoque intercultural bilingüe es la evaluación, por lo que debemos partir de un diagnóstico o evaluación inicial de la situación de la escuela. Tener presente que para solucionar un problema se requiere información y que, en un movimiento hacia la calidad, no se puede trabajar a partir de intuiciones. Si bien estas intuiciones –de que algo está mal, de que hay un problema– pueden tener un punto de partida legítimo, es necesario contar con información sólida si realmente queremos resolver los problemas a fondo (Schmelkes, 1995).

Se deben conocer las condiciones de la escuela, sus dificultades y problemas, y a qué o a quién se atribuyen. Según Marchesi y Martín (1998), si los problemas se atribuyen a causas externas, habrá poco que hacer.

Se debe centrar la atención en cuáles son los problemas de funcionamiento de la escuela, en los términos del enfoque intercultural bilingüe que se pretende imprimir en ella. Resulta útil tener algunos indicadores con que comparar nuestra escuela para conocer cuánto hemos incorporado los elementos de la interculturalidad en la práctica cotidiana.



Si se desea tener una visión completa de la escuela, se deberán incluir en el diagnóstico los siguientes aspectos:



En principio, el diagnóstico puede abordar los aspectos más relevantes. Por ejemplo:

Para conocer la eficacia:

- a) Las calificaciones de los alumnos en Español y Matemáticas.
- b) El índice de reprobación.
- c) El índice de deserción.
- d) El índice de eficiencia terminal.
- e) El porcentaje de alumnos fuera del rango de edad.
- f) El porcentaje de ausentismo.

También podríamos investigar aspectos como la autoestima del alumnado, su nivel de razonamiento moral, etcétera, para lo cual existen instrumentos validados (véase el anexo 4). Asimismo, pueden elaborarse otros instrumentos para que los profesores den seguimiento a los aspectos formativos y evalúen los resultados al final del año.

Para conocer las características de *entrada* de los alumnos se necesita obtener información como la siguiente:

- a) El número total de alumnos.
- b) El número total de alumnas.
- c) El número de alumnos según su origen cultural.
- d) El número de alumnos con necesidades educativas especiales.
- e) El número de alumnos que hablan otra(s) lengua(s) además de español (especificar cuáles).
- f) El número de alumnos que no hablan español o lo hablan poco.
- g) Las evaluaciones de los alumnos en ciclos escolares previos o los resultados de la evaluación diagnóstica realizada por los profesores al inicio del curso, especialmente en las áreas de Lengua (compresión lectora, expresión oral y escrita) y Matemáticas.

Para conocer las características de *entrada* de los maestros se requiere contar con la información que sigue:

- a) El nivel de formación.
- b) El número total de profesores (hombres y mujeres).
- c) El número de hablantes de dos lenguas (especificar cuáles).
- d) El número de hablantes de la lengua de la comunidad.
- e) Las lenguas que hablan.

- f)* Los resultados de la carrera magisterial.
- g)* Sus años de experiencia docente.
- h)* Su antigüedad en la escuela.
- i)* Las materias que más les gustan.
- j)* Las asignaturas que se les dificultan.
- k)* Los aspectos en que les gustaría mejorar.

En relación con el contexto, es esencial contar cuando menos con la siguiente información:

- a)* Características socioeconómicas de los padres.
- b)* Su nivel de estudios.
- c)* El porcentaje de padres y madres no alfabetizados.
- d)* La ocupación de cada uno de los padres y las madres.
- e)* Sus expectativas en relación con la educación de sus hijos.
- f)* Sus expectativas respecto de la escuela.
- g)* Las formas como pueden apoyar a la escuela de acuerdo con sus posibilidades (participación en la sociedad de padres de familia y en comités para el mejoramiento de la escuela, apoyo para la realización de actividades extra-escolares, etcétera).
- h)* Los conocimientos, habilidades y valores que desean que se les enseñen a sus hijos en la escuela.
- i)* El origen sociocultural de la comunidad.
- j)* Los sectores que integran la comunidad.

Además, la comunidad educativa deberá conocer:

- a)* El Programa Nacional de Educación.
- b)* Las características de la localidad donde se ubica la escuela.
- c)* Los apoyos que pueden ofrecer las autoridades de la localidad.
- d)* Las lenguas que se hablan en la comunidad donde se localiza la escuela.

Respecto de los procesos que se llevan a cabo en la escuela, destacan los que se describen a continuación:

- a)* Las actitudes de los profesores ante la diversidad.
- b)* En caso de que la escuela se encuentre en una comunidad donde se habla un idioma diferente del español, cuánto se promueve el uso de la lengua materna.
- c)* La existencia de mecanismos para fortalecer la cultura de la comunidad.

- d) La promoción y el fortalecimiento tanto de la lengua materna como del español.
- e) El grado de flexibilidad y adaptabilidad del currículum a las necesidades de los alumnos y el contexto.
- f) La existencia de estrategias intencionadas que promuevan los valores para la interculturalidad (respeto a la diversidad, solidaridad, diálogo, equidad).
- g) El grado de flexibilidad y diversidad en los métodos que son utilizados por los profesores.
- h) La organización adecuada de la enseñanza y el empleo apropiado del tiempo en las actividades orientadas a la consecución de los objetivos.
- i) El grado de flexibilidad en la agrupación de alumnos.
- j) El clima de respeto, aceptación, confianza y equidad.

Es preciso contar con técnicas e instrumentos que permitan obtener información sobre los aspectos antes señalados, y planear quién se encargará de obtenerlos, así como cuándo y dónde lo hará.

Con base en los datos obtenidos, se pueden detectar problemas, analizar sus causas y saber cuáles son aquellos que se quiere resolver primero.

Cabe recordar que la consulta a la comunidad educativa en su conjunto (maestros, padres de familia, adultos y jóvenes de la comunidad, incluidos los alumnos) permitirá elaborar un diagnóstico integral, al mismo tiempo que facilitará la incorporación de todos los actores (alumnos, padres de familia, docentes, comunidad) en el desarrollo de las acciones para el cambio. Tanto padres de familia como alumnos pueden participar en la detección de los problemas y sus causas, abordando la búsqueda de coincidencias o discordancias entre los problemas y sus causas.

Tener objetivos claros. Cuando se emprenden cambios en la escuela, las metas fijadas indican su orientación. Estas metas pueden ser expresadas como objetivos que señalan cuáles resultados diferentes de los actuales se espera alcanzar. Los objetivos deben formularse en términos observables que se traduzcan en transformaciones visibles o cuantificables; por ejemplo: mejorar el rendimiento escolar de todos los alumnos, pero en especial de los migrantes. Por supuesto, los objetivos deberán de vincularse de manera directa con los problemas detectados en la escuela y con las causas que se les atribuyan.

Lograr compromisos. Es de suma importancia que los actores involucrados en este proceso vayan tomando ciertos acuerdos, los cuales deben de ser considerados como referente permanente para el desarrollo del proyecto escolar. Es a partir de éstos, y de su logro, que se genera la confianza necesaria para continuar con el movimiento hacia el progreso.

Establecer estrategias. Se deben de señalar los mecanismos, relativamente estables, que permitan cumplir los objetivos: ¿cómo los lograremos? Las estrategias se refieren a los procesos que requieren ser modificados para alcanzar las metas.

Contar con los recursos necesarios. El personal de la escuela es un recurso de gran importancia. Con los recursos disponibles, ¿qué podemos hacer? Es preciso conocerlos y aprovecharlos de manera óptima; conocer qué recursos financieros y materiales se requieren para alcanzar los propósitos deseados y tratar de no depender de lo que aún no tenemos. Elaborar un proyecto escolar no garantiza que se va a contar con todo lo que se requiere; sin embargo, se pueden solicitar justificando la necesidad de cada uno. La instrumentación de una solución va a depender del desarrollo de las habilidades y posibilidades de gestión.

Lograr los apoyos requeridos. Es preciso tener en cuenta los apoyos informativos y técnico-pedagógicos indispensables para llevar a cabo el proyecto. Las autoridades educativas, el supervisor, el director, el asesor técnico pedagógico, deben de mantener permanente contacto con la escuela y entre sí para resolver las necesidades que se presenten y conseguir los apoyos requeridos.

Dar seguimiento y evaluar. Es necesario definir los indicadores o descriptores cualitativos y cuantitativos que darán cuenta del avance en el logro de las metas. El seguimiento se realiza revisando periódicamente los compromisos, pues los elementos a discutir en el Consejo Técnico deben ser claros. Además, la evaluación implica considerar los cambios observados tanto en la escuela como en la comunidad. Por tanto, también hay que especificar cuáles aspectos se evaluarán y de qué manera, al final del ciclo escolar.

Para realizar el seguimiento del proceso de cambio, es decir, de la solución a los problemas de la escuela, se sugiere:

- a) Informar periódicamente a la comunidad educativa sobre los avances realizados en la resolución de problemas, tanto sobre las metas como sobre las actividades realizadas.
- b) Definir los indicadores antes de poner en marcha el proceso de cambio. Éstos sirven para medirlo.
- c) Revisar los cambios. Determinar los instrumentos para evidenciar los cambios.

Con base en estos datos es posible realizar un análisis cualitativo y cuantitativo de la realidad de la escuela. Asimismo, y partiendo de este proceso que se inicia, la planeación didáctica de cada maestro debe articularse y ser coherente con el proceso de cambio que toda la escuela ha decidido llevar a cabo.

PLANEACIÓN DIDÁCTICA CON ENFOQUE INTERCULTURAL BILINGÜE

En el ámbito pedagógico, planear significa prever y organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollarán a lo largo del ciclo escolar; asimismo, pensar sobre lo que *se puede hacer*, según las percepciones que los profesores tienen acerca de lo que *se debe hacer* respecto de sus propios alumnos, el contexto donde trabajan y el conocimiento que tienen acerca de los Planes y Programas de Estudio.

La planeación didáctica se refiere a un docente que ordena sus ideas para decidir qué, cómo y cuándo enseñar, además de cómo se desarrollarán las tareas, teniendo en cuenta la diversidad presente en el aula y los recursos disponibles. Es un instrumento imprescindible para potenciar las capacidades de los alumnos, determinar sus alcances deseables, así como los medios, actividades y recursos que se emplearán para lograr este cometido. Por tanto, constituye uno de los instrumentos más valiosos de que dispone el maestro para sistematizar su práctica docente y reflexionar sobre ella.

Se planea para los niños y las niñas. Con el propósito de ofrecerles situaciones de aprendizaje enfocadas a una educación de calidad, es indispensable realizar una planeación en la que se incluyan propuestas adecuadas que promuevan experiencias de aprendizaje ricas y significativas para los alumnos. La planeación didáctica permite al docente anticiparse a aquello que va a realizar, con base en qué necesitan sus alumnos, qué cree que sus alumnos deben aprender, cuál es la mejor forma de enseñárselo, en qué secuencia, en qué momento, para alcanzar cuáles metas.

Se planea para el docente. Planear su trabajo brinda al maestro seguridad y confianza porque le señala con quiénes, con qué, cómo y en cuánto tiempo va a organizar las actividades con los educandos, además de que le permite adaptarse a las posibilidades y demandas reales de su grupo.

La planeación le aporta seguridad y confianza; seguridad porque puede seguir una línea coherente o continua en su enseñanza, al enlazar contenidos y actividades, y confianza en el sentido de que constituye “algo de dónde afianzarse”, una fuente de ideas o un abanico de opciones al alcance de los profesores.

La planeación didáctica con enfoque intercultural bilingüe implica que en el tratamiento pedagógico de los contenidos escolares el docente considere los conocimientos y valores propios de los niños, respetando sus particularidades culturales, étnicas y lingüísticas; sus ritmos de trabajo, formas de aprender y características propias; asimismo, que tenga en cuenta las capacidades diferentes de sus alumnos, sus edades y las diferencias determinadas por el género y el contexto comunitario, social y familiar.

La planeación didáctica que desde este enfoque llevan a cabo los maestros requiere tener en cuenta que el aprendizaje necesariamente debe ser significativo y que, por ello, se basa en las competencias, los conocimientos y los saberes escolares previos de los alumnos, a fin de construir puentes sensibles entre visiones y conocimientos propios y ajenos, en busca de complementariedad antes que de oposición.

Un componente esencial de la planeación didáctica es la evaluación, ya que considera de manera constante los procesos y los productos, al tiempo que evalúa la propuesta al grupo, a cada niño y al docente. La planeación funciona, entonces, como un espacio de articulación entre la reflexión y la acción.

En su operación intervienen las concepciones del docente respecto de las intenciones educativas, las necesidades e intereses de los alumnos, los contenidos del aprendizaje, las actividades, los materiales, la evaluación, etcétera. En ese momento se definen, en gran medida, las estrategias didácticas que el profesor llevará a la práctica en el aula, y constituyen, por tanto, un espacio privilegiado de reflexión. Estos factores la convierten en una importante vía para introducir la EIB en el aula, porque facilita su vinculación con los contenidos curriculares mediante el diseño de diversos tipos de estrategias didácticas.

Tipos de estrategias didácticas

A continuación se presenta una propuesta de trabajo para lograr que la planeación se lleve a cabo de manera cada vez más integral.

■ *Unidades didácticas independientes.* Tienen como propósito que los docentes promuevan, de manera específica, algunas conductas y/o valores que consideren pertinente introducir en el trabajo cotidiano, a partir de los contenidos curriculares específicos de una asignatura. Se caracterizan por incluir actividades de corta duración y alta adaptabilidad, lo que facilita que se utilicen cuantas veces se considere necesario.

■ *Unidades didácticas articuladas.* Buscan que los docentes puedan trabajar unidades de manera integrada que prevean, en el mediano plazo, la posible articulación de un mayor número de contenidos de los programas y los interculturales para estimular el desarrollo de formas de participación, además de contar con mayor tiempo para ponerlas en práctica. Se caracterizan por constar de una serie ordenada y articulada de actividades de mediana duración, vinculadas a uno o varios contenidos curriculares susceptibles de trabajarse por separado o en conjunto. Es decir, están diseñadas de tal manera que los maestros decidirán si llevan a cabo sólo una o todas las unidades, según sus necesidades.

■ *Proyectos didácticos.* Son formas de organizar los contenidos programáticos que pretenden la búsqueda de interrelaciones entre diferentes fuentes y problemas que se conectan en torno a estructuras de conocimiento. En su origen, esta idea proviene de la noción de *currículum en espiral*, cuyo énfasis está en captar la estructura fundamental de las materias para después desarrollarla de acuerdo con sus diferentes niveles de complejidad. Esta forma de organización permite:

- Conocer y profundizar en los conocimientos organizadores de las actividades, temas y contenidos que se abordan en clase.
- Aplicar esta estructura al planear el trabajo en clase.
- Desarrollar un enfoque interrelacional en el aprendizaje y el tratamiento de la información.
- Destacar el aprendizaje de estrategias y procedimientos, más que los contenidos informativos.
- Mantener el vínculo entre los diferentes objetivos de las asignaturas, profundizando en el sentido interdisciplinario en torno a determinado tema.

Su propósito es ejecutar un trabajo integrador que incorpore actividades coordinadas del grupo para promover la iniciativa responsable de cada alumno. Se caracterizan por ser actividades colectivas de larga duración con un propósito común que interrelaciona las actividades escolares con la vida real. Los proyectos se convierten en una excelente oportunidad para aprender a respetar y aprovechar las características, conocimientos, experiencias y personalidad de cada alumno para alcanzar una meta común.

El trabajo en la escuela a través del desarrollo de proyectos implica un cambio en la organización de los conocimientos escolares que parte de los siguientes aspectos:

- En clase es posible trabajar cualquier tema, el reto radica en abordarlo con los alumnos y hacer explícito qué pueden aprender con él.
- Cada tema se plantea como un problema a resolver a partir de una estructura que hay que desarrollar y que es factible encontrar en otros temas o problemas.
- La maestra o maestro no es el único responsable de la actividad que se realiza en el aula, porque todo el grupo participa de manera intensiva, en la medida en que todos aprenden y comparten lo aprendido.
- Se puede trabajar una variedad de temas de interés para los alumnos, a fin de que se sientan partícipes en el desarrollo de un proyecto de trabajo.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS*				
Tipos de estrategias didácticas	Propósitos	Características	Recursos	Proyectos propuestos
Unidades didácticas independientes.	Promover conductas y valores que considere pertinente incluir en el trabajo cotidiano.	Son actividades de corta duración y alta adaptabilidad.	• Reuniones periódicas de asesoría con el material proporcionado en las mismas. • Este libro.	• Quién soy. • Iguales y diferentes. • Estereotipos y prejuicios. • Autoestima. • Fiestas. • Televisión y violencia. • Amistad.
Unidades didácticas articuladas.	Trabajar unidades de manera integrada que incluyan, en el mediano plazo, la articulación de un mayor número de contenidos curriculares e interculturales.	Constan de una serie ordenada y articulada de actividades de mediana duración, vinculadas a uno o varios contenidos curriculares que pueden trabajarse por separado o en conjunto.	• Reuniones periódicas de asesoría con el material proporcionado en las mismas. • Libros de Texto Gratuitos y Libros del Maestro. • Este libro.	• Los derechos de los niños: a) Debate. b) Asamblea. c) Consulta. • Recopilación y narración de tradición oral: cuentos, leyendas, fábulas, relatos, canciones, etcétera. • Antologías. • Cancioneros. • Representaciones teatrales o de títeres.
Proyectos didácticos.	Realizar un trabajo integrador que incluya actividades coordinadas del grupo, para promover la iniciativa responsable de cada alumno.	• Son actividades colectivas de larga duración. • Vinculación de las actividades cotidianas con la vida real.	• Reuniones periódicas de asesoría con el material proporcionado en las mismas.	• Nuestras familias: a) Las narraciones. b) Las fiestas. c) La historia.

* Para apreciar algunos ejemplos de estas estrategias didácticas, véase el anexo 5.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (FIN)

Tipos de estrategias didácticas	Propósitos	Características	Recursos	Proyectos propuestos
Proyectos didácticos (cont.).		• Intervienen actividades manuales, intelectuales, estéticas, sociales. • Tienen un sentido interdisciplinario. • Promueven el respeto y el aprovechamiento de las características, conocimientos, experiencias y personalidad de cada alumno para alcanzar una meta común.	• Libros de Texto Gratuitos, Libros del Maestro y publicaciones de Semarnap, Conaculta, Conafe, IFE, así como radio y otros medios de comunicación presentes en su región. • Este libro.	• Nuestras tradiciones y costumbres: a) La comida. b) Las danzas o bailes. c) Las fiestas de nuestra comunidad. d) La historia de nuestra comunidad. e) Las manifestaciones artísticas. • El medio ambiente y su protección: a) Los recursos forestales. b) El cuidado del agua. c) El cuidado de las plantas. d) El cuidado de los animales.



TRABAJO CON LA LENGUA Y LA CULTURA

Como se ha reiterado, en la planeación educativa con enfoque intercultural bilingüe son determinantes la lengua y la cultura. La lengua, como dimensión constitutiva de la cultura de un pueblo, desempeña un papel muy significativo en el desarrollo de la vida sociocultural porque es el espacio simbólico en que se condensan las experiencias históricas y las relaciones que un pueblo sostiene con el mundo que lo rodea. Asimismo, es muestra de la rica variedad de manifestaciones en que se expresan el pensamiento y la capacidad de creación, recreación e imaginación de cada grupo.

La lengua no es sólo un vehículo de comunicación con que el individuo puede expresarse más fácilmente, sino el soporte para generar y organizar el conocimiento; éste es un aspecto fundamental que el docente debe considerar en la planeación didáctica con enfoque intercultural bilingüe.

Como puede advertirse, la cuestión lingüística y cultural para la interculturalidad y, en este caso, para la EIB, es fundamental; de ahí que se plantee como un espectro que va de la sensibilización y el conocimiento de las distintas lenguas nacionales al bilingüismo eficaz, pues éste supone el aprendizaje de una lengua sin la implicación que representa acceder a los códigos de otra cultura, ámbito primordial para el bilingüismo equilibrado (véase el anexo 6).

Propuesta de trabajo

Incluye desde el reconocimiento y la valoración de la diversidad lingüística hasta el estudio de las lenguas indígenas y del español.

a) Cuando el docente no habla la misma lengua que sus alumnos

La lengua materna de los niños se puede trabajar mediante una variedad de formas. El reconocimiento y la valoración de la lengua de los niños son de suma importancia para su desempeño escolar y para fortalecer su autoestima. Para ello se propone llevar a cabo:

■ *Talleres con hablantes: padres, hermanos, personas de la comunidad.* El maestro, junto con los padres de familia o bien con algún miembro invitado de la comunidad que hable la lengua de los alumnos, puede organizar talleres dentro o fuera del horario de clases, en donde los adultos emprendan actividades empleando dicha lengua con sus hijos y los demás niños: juegos, canciones, diálogos, lectura y narración de cuentos y costumbres de la región de pertenencia (éstos podrían grabarse para estar disponibles cuando deseen escucharse), e incluso ejercicios de escritura. El maestro puede orientar a los padres de familia a fin de que realicen actividades basadas en los *Ficheros. Actividades didácticas, Español*, susceptibles de ponerse en práctica en cualquier lengua.

Una opción que ha sido probada con éxito en comunidades de alta migración es la siguiente: un día determinado, un alumno toma el papel del maestro y enseña a sus compañeros los aspectos básicos para comunicarse en su lengua: saludos, frases y palabras de uso común en la vida cotidiana y en la escuela.

■ *Uso de materiales multilingües de la biblioteca de aula.* Las nuevas Bibliotecas de Aula cuentan con materiales multilingües que ofrecen a los niños de México la oportunidad de leer textos escritos en distintas lenguas, así como de valorar la riqueza de pertenecer a un país multicultural y plurilingüe. Es muy importante orientar la lectura de estos materiales, contextualizar culturalmente los temas abordados en ellos y proponer a los niños hablantes de esas lenguas que compartan su lectura con el resto del grupo. Algunos de estos libros cuentan con audiocintas que permiten apreciar la cadencia de los distintos idiomas.

En aulas multiculturales se puede invitar a un familiar o miembro de la comunidad que conozca la escritura de su lengua, a realizar lecturas en voz alta para el grupo.

También el maestro puede ampliar la biblioteca multilingüe recolectando textos en la o las lenguas de sus alumnos, solicitando material al Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, así como al Consejo Nacional de Fomento Educativo, e invitando a los miembros de la comunidad a producir textos para sus hijos.

b) Cuando el docente es hablante de la lengua de sus alumnos

Es preciso que empiece por alfabetizar en la lengua materna para luego transitar paulatinamente hacia el aprendizaje de la segunda lengua, hasta lograr el bilingüismo equilibrado. Se proponen las siguientes actividades:

■ *Talleres con hablantes: padres, hermanos, personas de la comunidad.* El maestro puede invitar a los padres de familia, a los hermanos de los alumnos y a otras personas de la comunidad a realizar un taller que, con base en la propia lengua, tenga como objetivo dialogar, producir textos escritos y estudiar sus características, contextos y formas de uso, valorando y legitimando de esta manera su utilización tanto fuera como dentro de la escuela.

■ *Uso de materiales multilingües de la Biblioteca de Aula.* Es fundamental despertar en los niños gusto y placer por la lectura. Las bibliotecas multilingües propician el interés de los niños por conocer y usar la propia lengua.

c) El trabajo con el español

Cuando existen dos lenguas en una comunidad se desencadenan procesos que producen desigualdades que afectan a los grupos minoritarios y originan secuelas de

diglosia, interferencias, prejuicios, estereotipos y conflictos en los ámbitos del aprendizaje y el uso social de las lenguas. De ello se desprende la importancia que tiene la participación de la escuela para recuperar, con base en la enseñanza del español, la valoración y el respeto a los usos locales de las lenguas, cualesquiera que sean.

El aprendizaje lingüístico en las aulas no debe orientarse en exclusiva a la enseñanza de los aspectos fonológicos o morfosintácticos, pues ante todo debe contribuir al dominio de los diversos usos verbales y no verbales que los individuos utilizan habitualmente como hablantes, oyentes, lectores y escritores de textos de diversa naturaleza e intención.

Hay que trabajar para que los alumnos adquieran hábitos lectores y analicen críticamente los textos, desarrollen la competencia lectora, conozcan las obras y a los autores más significativos de la historia de la literatura, e incluso se inicien en la escritura con intención literaria. Además, que conozcan las normas para intervenir en debates; redacten informes; resuman textos; comprendan lo que leen; expresen con claridad ideas, sentimientos y fantasías; disfruten de la lectura; conversen de manera apropiada; conozcan cómo se redactan las notas periodísticas y sean capaces de analizar los contenidos de los programas de televisión.

El trabajo con el idioma español debe proporcionar herramientas a los estudiantes para saber qué se puede hacer con las palabras y, de esta manera, mejorar su competencia comunicativa en las diversas situaciones y contextos de comunicación.

Los Libros de Texto Gratuitos y los *Ficheros. Actividades didácticas, Español* ofrecen múltiples oportunidades para lograr estos propósitos.

Por otra parte, el aprendizaje de una segunda lengua se realiza tomando como referente la reflexión sobre la estructura de la primera. Por eso es usual que los alumnos apliquen a la segunda lengua algunas características de la primera, por ejemplo, falta de concordancia entre artículos y sustantivos y deficiencias en la construcción de plurales, en la conjugación y en otros aspectos del español, temas que deberán ser objeto de análisis con los alumnos. Al respecto, los *Ficheros. Actividades didácticas, Español* y los Libros de Texto Gratuitos ofrecen actividades útiles. La pertinencia del uso de la lengua, los contextos sociales, así como los tipos de saludo (más o menos reverenciales), los tonos formales o informales en la conversación y los turnos de participación en algunas situaciones comunicativas, son parte de los conocimientos obligados para los alumnos, por lo que hay que trabajar en situaciones comunicativas reales. En este aspecto, los materiales de enseñanza con que cuentan maestros y alumnos ofrecen alternativas para su aprendizaje.

Los niños requieren, sin detrimento de su lengua materna, respecto de su valor y utilización, desarrollar las habilidades comunicativas orales y escritas en español que les permitan desempeñarse adecuadamente fuera y dentro de la escuela.

USO DE MATERIALES DIDÁCTICOS

Es conveniente que el maestro emplee materiales variados que incrementen la calidad y los contenidos de la enseñanza; que aproveche los materiales de apoyo como son los Libros de Texto Gratuitos para el alumno, los *Libros para el maestro*; los *Ficheros. Actividades didácticas*, de Español y Matemáticas; los libros multilingües de la Biblioteca de Aula, al mismo tiempo que incorpore materiales propios y cercanos a la cultura de los niños con quienes trabaja.

Los libros de apoyo a la enseñanza antes mencionados ofrecen distintas oportunidades para enfocar interculturalmente la enseñanza. En *Español: Lecturas*, algunos temas inducen a reflexionar sobre formas de convivencia para la interculturalidad, como “Niña bonita”, “Sapo y el forastero”, “Don Lalo malos modos”, “Rufina la burra”, “La viejita y los quesos”, “La sopa de piedra”; en *Matemáticas, tercer grado*, “El calendario”; en *Ciencias Naturales, quinto grado*, “Los alimentos regionales y la cultura”; en *Geografía, sexto grado*, “La población”, entre otros.

Es factible desarrollar el enfoque intercultural bilingüe en todos los grados, asignaturas y contenidos de la enseñanza primaria. Se sugiere realizar una exploración de los materiales de enseñanza para la planeación didáctica, para lo cual es de central importancia la revisión del libro *Explorando nuestros materiales de primaria para la educación intercultural* (CGEIB, 2005).

Los docentes que ya incorporaron el enfoque intercultural bilingüe a la enseñanza se han dado a la tarea de elaborar materiales que incluyen contenidos propios de las culturas de sus alumnos para enriquecer el aprendizaje; por ejemplo, tarjetas con los números escritos en su lengua, pequeñas antologías con leyendas o cuentos tradicionales de las comunidades, vocabularios para los niños que desconocen las lenguas de sus padres, memoramas con cartas alusivas a la flora y la fauna de las regiones, monografías con la historia de la comunidad, relatos fundacionales, biografías de personajes relevantes para su grupo cultural, entre otros. Con frecuencia, en su realización participan personas de la comunidad, padres de familia u otros familiares de los alumnos. Estos materiales han permitido a los docentes contextualizar los aprendizajes y lograr una educación pertinente en los aspectos lingüístico y cultural. Para ello hay que tener en cuenta ciertos elementos:

■ *El contenido:*

- a) Analizar si todos los grupos humanos se representan en situaciones diversas, tanto desde el punto de vista de las ocupaciones como de sus formas de vida, etcétera.

- b) Si muestran de manera justa y adecuada el proceso histórico y la situación actual de cada uno de los grupos descritos.
- c) Apreciar si se integran minorías en el texto, el desempeño de cada una de ellas y si se representa a la sociedad actual con un criterio equilibrado que refleje la diversidad existente.

■ *Las ilustraciones:*

- a) Analizar si muestran de forma equilibrada y con respeto culturas, lenguas, grupos étnicos, géneros, religiones, condiciones sociales, etcétera.
- b) Si muestran roles positivos, tanto masculinos como femeninos, de diversos grupos étnicos.
- c) Si evitan los estereotipos de grupos y/o de individuos específicos.

■ *El lenguaje:*

- a) Si evita términos o expresiones con connotaciones discriminatorias.
- b) Si utiliza un lenguaje sexista o evita términos que sistemáticamente excluyen a las mujeres.

Es importante que el profesor sepa enseñar al alumnado las formas de utilizar críticamente cualquier material, así como que ellos mismos sepan describir los estereotipos que esconden muchos de los libros utilizados. En esta línea, a continuación se mencionan algunas orientaciones de Banks (1997) para analizar el racismo y el sexismo que podrían subyacer en muchos libros de texto:

- *En las ilustraciones.* Analizar los estereotipos con los que se suele representar a los grupos étnicos o a las mujeres, a partir de cómo se les personifica, qué actividades desempeñan, etcétera.
- *En la historia narrada.* Analizar los sucesos descritos, el tipo de problemas que se plantean, el papel que desempeñan, etcétera.
- *En el estilo de vida.* Observar el tipo de vestimenta, de vivienda, de relaciones entre los personajes, de costumbres, etcétera.
- *Acerca de los héroes.* Analizar los personajes heroicos que aparecen en el libro y, en caso de pertenecer a grupos minoritarios, si los valores que representan corresponden al grupo.
- *El punto de vista del autor.* Estudiar la perspectiva, así como las circunstancias concretas desde las que se encuentra escrita la historia, dado que no existen puntos de vista totalmente objetivos.

Tratar de explicar el trabajo docente a partir de una definición que resulte válida para cualquier maestro es algo tan difícil como inútil, ya que existen tantos estilos y formas de ser maestro como realidades educativas. Por eso, tampoco podemos hablar del maestro como una categoría aplicable sin distinción a todos los profesores.

Sin embargo, en los talleres realizados por los autores con maestros y maestras de distintos niveles y modalidades de educación, todos han compartido y analizado aquellos aspectos de su trabajo que les resultan más interesantes, conflictivos o importantes para llegar a ser los maestros que son en la actualidad (Fierro, Rosas y Fortul, 1995).

En el curso de esos intercambios de experiencias se descubrió que el trabajo del maestro abarca muchos más aspectos de los que formalmente se establecen como *actividad docente* y que, como característica común, dondequiera que se realice está conformada por un conjunto de relaciones, las cuales podemos sintetizar de la siguiente manera:

1. La docencia es una relación entre personas, un *encuentro* entre el maestro y sus alumnos. Ésta es la relación educativa fundamental, y alrededor de ella se establecen relaciones con otras personas: padres de familia, maestros, autoridades escolares, comunidad, etcétera.
2. Maestros y alumnos se relacionan con el conocimiento y, a través de su historia, con el saber acumulado por la humanidad. La escuela tiene como tarea acercar a los estudiantes dicho conocimiento, que el maestro debe transformar en materia de enseñanza.
3. La función del maestro también guarda una vinculación estrecha con todos los aspectos de la vida humana que conforman la marcha de las sociedades. La educación es un proceso social. En este sentido, la tarea del maestro se desarrolla siempre en un tiempo y lugar concretos, en que se interrelaciona con procesos culturales, económicos y políticos más amplios que contextualizan su trabajo y que, a la vez, éste influye.
4. El maestro establece fuertes vínculos con la institución donde trabaja. La escuela es, de hecho, el lugar donde el maestro continúa su formación después de terminar sus estudios iniciales; también es donde se expresa, de manera concisa, la normatividad del Sistema Educativo sobre su trabajo y donde establece relaciones con la organización gremial que negocia sus condiciones laborales.
5. Por último, el trabajo del maestro se relaciona con un conjunto de ideologías y valores tanto personales como institucionales, ya que la educación, como proceso intencional de formación de personas, implica siempre la transmisión de valores.

El conjunto de relaciones mencionadas se interrelacionan formando una trama que convierte la práctica educativa en una realidad compleja que trasciende el ámbito técnico pedagógico, que va más allá del salón de clases.

DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Analizar la práctica docente con base en las relaciones mencionadas es una tarea sumamente difícil. Con la intención de facilitarla, dichas relaciones se han organizado en seis dimensiones que constituyen la base para el análisis citado. Éstas se conocen como: *personal*, *interpersonal*, *social*, *institucional*, *didáctica* y *valoral*; cada una destaca, a su vez, un conjunto de relaciones del trabajo docente que describiremos brevemente.

La docencia es una profesión hecha por personas dedicadas a la formación de personas. En ella, el maestro es una de las personas más importantes. Como todo ser humano, éste es un ser inacabado, capaz de conocerse a sí mismo, de superar sus debilidades, de reconocer sus cualidades y defectos, sus motivos y necesidades. Es alguien con ideales, éxitos y fracasos. Todo esto se refleja en la educación que imparte, al ser ésta una práctica esencialmente humana.

De este modo, cuando en un análisis sobre el trabajo docente se abordan cuestiones de tipo personal, se afirma la relevancia de la persona del maestro, en una profesión que se ocupa de la formación de personas. Por este motivo, invitamos al maestro a reconocerse como ser cultural e histórico, capaz de analizar su presente y de construir su futuro.

Por esta razón, la reflexión sobre la práctica docente, en la *dimensión personal*, parte de considerar, entre otros aspectos, los motivos que se tuvo para elegir la docencia y por qué se continúa ejerciendo; las metas que en un principio se propuso alcanzar y cómo, con el paso del tiempo, han evolucionado; el grado de satisfacción respecto de su trabajo; las experiencias, de todo tipo, que han sido más significativas en su trayectoria como maestro; la importancia que tiene el trabajo en su vida personal y familiar; los sentimientos de éxito o fracaso profesional; lo que se propone lograr en la actualidad, y cómo se ha ido conformando su estilo pedagógico particular.

Por otra parte, como ya se mencionó, en la práctica educativa, como en toda actividad humana, se genera cierto tipo de relaciones entre los involucrados, en particular entre maestros, alumnos, padres de familia y directivos de la escuela. Estas relaciones constituyen la *dimensión interpersonal* de la práctica docente.

El tipo de convivencia y las relaciones interpersonales que se dan en la escuela son la base de un conjunto de aprendizajes sociales sumamente importantes para maes-

tros y alumnos; entre éstos, la colaboración o la rivalidad, el individualismo o la solidaridad, la sumisión o la confianza en sí mismo, el diálogo o la arbitrariedad, la autonomía o la dependencia, se propician a través de las relaciones interpersonales que se viven cada día en la escuela.

Asimismo, el trabajo docente es un quehacer social que se desarrolla en un particular contexto histórico, cultural, social, político y económico que le imprime ciertas exigencias al trabajo del maestro y que al mismo tiempo es el espacio de incidencia de sus enseñanzas.

En el marco de la *dimensión social*, invitamos al maestro a reflexionar sobre el sentido de su quehacer en el momento histórico que vive, en el contexto particular donde se desempeña, en las expectativas que se tienen sobre él y las presiones que recibe tanto por parte del sistema educativo como de los destinatarios de su labor, así como a revisar qué concepción tiene acerca de su función ante la sociedad y de las distintas maneras como la expresa desde la escuela.

El trabajo del maestro se inscribe en un sistema educativo y se realiza en una escuela; ambos son espacios institucionales que determinan condiciones específicas de trabajo, definen procedimientos administrativos y establecen normas para la práctica docente. Frente a estas condiciones institucionales, o *dimensión institucional*, el maestro conjunta sus intereses, habilidades y conocimientos para imprimir una orientación propia a su quehacer.

Algunos aspectos de esta dimensión que influyen su práctica educativa son: rutinas de trabajo, tipos de relación con las autoridades escolares, concepciones sobre su papel, juicios sobre las relaciones de la escuela con la comunidad, tradiciones y costumbres escolares, festejos, etcétera. Además de los factores relativos al magisterio como trabajo, o sea la situación laboral de los maestros en cuestiones como salario, prestaciones, organización sindical, participación, etcétera.

Ante cada nuevo grupo de estudiantes, la tarea específica del maestro es facilitarles el acceso al conocimiento, para que se apropien de él y lo recreen hasta lograr “decir su palabra frente al mundo”.

Según la *dimensión didáctica*, cada maestro tiene la oportunidad de analizar la forma como se acerca al conocimiento para transformarlo en materia de enseñanza en el salón de clases.

Se invita al maestro a recuperar y analizar cuestiones como los métodos de enseñanza que utiliza, la forma como organiza el trabajo con sus alumnos, el grado de conocimiento que tiene acerca de ellos, las normas que rigen el trabajo en el aula, los tipos de evaluación que emplea, la manera como enfrenta los problemas académicos y el aprendizaje de sus alumnos.

Por último, es necesario destacar que el proceso educativo nunca es neutro, siempre está orientado por un principio ético hacia la consecución de ciertos valores;

en éste, el maestro tiene un papel significativo para la formación de ideas, actitudes y modos de interpretar la realidad de sus alumnos.

Los valores que guían la práctica educativa cobran vida y se recrean, o se inválidan, en el salón de clases y en la escuela a través de las personas y de las relaciones que se establecen entre ellas.

Al incluir la *dimensión valoral* en la reflexión de la práctica docente, se propone el análisis sobre el conjunto de creencias, actitudes, convicciones e ideología que conforman su código valoral, a partir del cual la vida personal y profesional del docente adquiere determinado significado.

La importancia de analizar aspectos valorales parte del hecho de que cada maestro, de manera intencional o inconsciente, comunica y transmite continuamente su manera de ver y entender el mundo, de valorar las relaciones humanas y de apreciar el conocimiento, aspectos de gran trascendencia en la experiencia formativa del alumno en la escuela.

Por otra parte, se denomina *relación pedagógica* a cómo se expresan de manera conjunta las relaciones contenidas en las dimensiones anteriores, y caracteriza la práctica educativa específica de cada maestro. En ésta se evidencia cómo experimenta el docente la idea que tiene de su función como educador, en el marco de las normas institucionales que condicionan y delimitan sus prácticas diarias.

De la claridad con que cada maestro logre definir su papel, mediante la integración de las dimensiones mencionadas, dependerá que su práctica educativa tome el camino hacia una relación opresora, de imposición hacia los alumnos, o por el contrario hacia una relación liberadora en la que se recree el conocimiento sobre la base del respeto y el apoyo mutuos en el proceso de desarrollo personal, tanto de sus alumnos como de él mismo.

En síntesis, las seis dimensiones de la práctica docente y la relación pedagógica se presentan como una pauta de análisis para que los maestros sean capaces de:

1. Analizar cada uno de los aspectos que abarca su trabajo y tener una visión de conjunto del mismo.
2. Entender las influencias e interrelaciones que moldean su trabajo, así como las causas o razones de una serie de situaciones que, aunque son frecuentes en el proceso educativo, no son tan evidentes.
3. Articular teóricamente su saber pedagógico.

Al analizar su práctica y reflexionar sobre ella, los maestros podrán construir, poco a poco, una nueva, distinta y mejor fundamentada, centrada en las particularidades y necesidades de sus alumnos. Ahora bien, la reflexión del docente podría no tener sentido si mantiene una actitud de resistencia al cambio.

Las actitudes y expectativas del profesorado son factores clave para la educación intercultural. El equipo docente debe reconocer que la escuela necesita cambiar, y estar convencido de que ellos son capaces de realizar innovaciones educativas para adecuarse a las diversas exigencias de los alumnos, de manera que exista igualdad de oportunidades para que todos alcancen los objetivos educativos.

Al respecto, Schmelkes (1995) señala la necesidad de que los maestros se apropien de su papel en la construcción de la interculturalidad y en la profundización de la democracia, que crean que dicho objetivo es posible y lo asuman. Este requisito es de naturaleza motivacional y afectiva. Para ello, Schmelkes (2001) sostiene que los docentes y directivos deben:

1. Comprender la cultura como elemento definitorio de los grupos humanos que transforman su entorno, sobreviven en él y construyen su explicación del mundo y el sentido de su vida.
2. Reconocer que los alumnos traen consigo conocimientos, saberes, experiencias y valores, expresiones de su cultura que deben de ser reconocidos y aprovechados en el aula para asumirlos como puntos de partida de aprendizajes posteriores que enriquezcan a los demás.
3. Desarrollar una pedagogía para la formación ética.
4. Reconocer el racismo encubierto para convertirlo en objeto de reflexión y análisis grupal.
5. Lograr una convivencia respetuosa en la escuela y en el aula.
6. Trabajar en equipo y tomar decisiones participativas en que se escuche y respete la voz de la minoría y exista libertad de expresión.

Es preciso aceptar la relevancia de las diferencias culturales y lingüísticas de los alumnos, pues los patrones culturales aprendidos de forma natural influyen en las formas de percibir la realidad, de relacionarse con el mundo y de comunicarse. Por ejemplo, diversas culturas perciben el tiempo, el espacio y la autoridad de distintas maneras. Los estilos de percepción y de comunicación son influenciados por factores socioculturales, y éstos, a su vez, afectan los procesos de aprendizaje y de socialización del alumnado.

Las actitudes de los docentes son el factor más determinante respecto del tipo de respuesta educativa que una escuela puede ofrecer ante la diversidad de sus alumnos. Estas actitudes repercuten en el currículo y en su aplicación, en las normas, en la organización de los grupos de alumnos, en el desarrollo de la participación de los actores involucrados y en las expectativas que mantienen sobre cada uno de sus alumnos.

GUÍA DE AUTOANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Con el objetivo de realizar un acercamiento a la práctica docente, a continuación se ofrecen algunos indicadores derivados de las dimensiones de dicha práctica recién señaladas. Es conveniente reflexionar acerca de las preguntas-guía que aquí se plantean y tomar nota de los aspectos que mejor reflejen las dimensiones de la práctica.

Éste es un trabajo de reflexión personal, por lo que es conveniente contestar con total honestidad.

1. Dimensión personal:

- a) ¿Por cuáles motivos eligió la docencia?
- b) ¿Por cuáles motivos continúa ejerciéndola?
- c) ¿Cuál es el grado de satisfacción que encuentra en su trabajo?
- d) ¿Cuáles experiencias considera significativas en su trayectoria como docente?
- e) ¿Qué importancia le ha dado su trabajo a su vida personal y familiar?
- f) ¿De qué manera su experiencia como docente le posibilitaría integrar el enfoque educativo intercultural bilingüe en su práctica.
- g) ¿En qué grado su experiencia como docente le ha permitido fortalecer su propia identidad?

2. Dimensión interpersonal:

- a) ¿Cómo es la relación entre docentes, alumnos y alumnas, padres de familia y directivos?
- b) ¿En que grado están presentes la colaboración o la rivalidad, el individualismo o la solidaridad, la sumisión o la confianza, el diálogo o la arbitrariedad, la autonomía o la dependencia?
- c) ¿Cómo influyen estas relaciones en su labor docente?
- d) ¿Cuánto favorecen estas relaciones el fortalecimiento de la identidad (propia y de sus alumnos/as), la valoración de la diversidad y la comunicación?
- e) ¿Por qué estas relaciones pueden facilitar o interferir la incorporación del enfoque educativo intercultural bilingüe en su práctica docente?
- f) ¿Qué importancia tiene para usted el tipo de convivencia que se establece en la escuela?

3. Dimensión institucional:

- a) ¿Cómo son sus rutinas de trabajo?

- b) ¿Cómo es la relación de la escuela con la comunidad?
- c) ¿Cuáles normas rigen la vida en la escuela? ¿Cómo se definen tales normas?
- d) ¿Cómo éstas condicionan su trabajo y la posibilidad de implementar el enfoque intercultural bilingüe en su práctica docente?
- e) ¿En que grado estas condiciones favorecen el fortalecimiento de la identidad (propia y de sus alumnos/as), la valoración de la diversidad y la comunicación?

4. Dimensión social:

- a) ¿Cómo es el contexto histórico, cultural, lingüístico, social, político y económico en el que está inserto su trabajo?
- b) ¿Qué expectativas tienen los niños, los padres de familia, las autoridades y la sociedad en general sobre su trabajo?
- c) ¿Cómo influye el contexto en su quehacer docente?
- d) ¿En qué grado ese contexto influye en el fortalecimiento de la identidad (propia y de sus alumnos/as), la valoración de la diversidad y la comunicación?

5. Dimensión didáctica:

- a) ¿Cuáles métodos de enseñanza utiliza?
- b) ¿Cómo organiza el trabajo con sus alumnos?
- c) ¿Cuánto conoce a sus alumnos? ¿Por qué?
- d) ¿Cuáles normas rigen el trabajo en el aula? ¿Cómo se definen?
- e) ¿Qué tipo de evaluaciones realiza?
- f) ¿Cómo enfrenta los problemas académicos y las dificultades de aprendizaje de los alumnos?
- g) ¿Considera que estas prácticas permitirían incorporar el enfoque educativo intercultural bilingüe en el trabajo que realiza con su grupo? ¿Por qué?
- h) ¿Cómo relaciona los conocimientos adquiridos en su formación docente con su práctica profesional?
- i) ¿En que grado estas prácticas favorecen el fortalecimiento de la identidad (propia y de sus alumnos/as), la valoración de la diversidad y la comunicación?

6. Dimensión valoral:

- a) ¿Cuáles creencias, actitudes y convicciones son significativas para usted?
- b) ¿Cómo comunica usted estos aspectos a sus alumnos en su práctica educativa?
- c) ¿En que grado es consciente de que estos aspectos son comunicados continuamente en su quehacer?

d) ¿Cuáles de sus creencias, actitudes y convicciones coinciden con los postulados del enfoque educativo intercultural bilingüe en su práctica docente?, ¿favorece el fortalecimiento de la identidad (propia y de sus alumnos/as) la valoración de la diversidad y la comunicación?



ALGUNAS CONCLUSIONES

En este libro se hace un primer acercamiento a lo que, hasta el momento, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) ha desarrollado en torno a los elementos fundamentales para llevar a cabo la planeación educativa desde el enfoque de la educación intercultural bilingüe en la escuela y en el aula de educación primaria. En México, este enfoque no significa nada más un derecho de los niños y las niñas como miembros de un país pluricultural y multilingüe, sino que implica un cambio profundo en la totalidad del sistema educativo que repercute en el currículo, la formación de maestros, los Planes y Programas de Estudio, las autoridades educativas, la escuela, el aula, las relaciones entre los maestros, las de ellos con las autoridades y los alumnos, así como entre los alumnos, sin perder de vista un factor fundamental: la participación comunitaria y familiar en el proceso educativo.

Para llevar a cabo dicho enfoque es necesario, cuando menos, pasar por un proceso de descentramiento mediante el que se asuma el quiebre epistemológico profundo que significa el ser conscientes de la existencia de otras culturas con diferentes formas de ver el mundo y de construir conocimiento. Esto significa dejar de lado la idea de que sólo existe una cultura universalmente válida, sino muchas igualmente dignas y válidas. Significa conocer, reconocer, valorar y apreciar la diversidad existente en México, y sostener la urgencia de tener en cuenta en nuestro quehacer educativo por lo menos tres dimensiones (epistemológica, ética y lingüística) y tres espacios de implementación (el del conocer, el del elegir y el de la comunicación).

El factor actitudinal, que se refiere a las relaciones entre las personas involucradas en el proceso educativo, es de central importancia, porque la educación intercultural es también una educación en valores que destaca la dignidad de la persona, el respeto, la comprensión y la valoración de la diversidad. En las relaciones cotidianas que se establecen en la escuela y en el aula, estos valores tienen que reproducirlos todos los actores participantes, tanto explícita como implícitamente. En resumen, se debe prestar especial atención al clima en la escuela y en el aula en el proceso de poner en práctica el enfoque intercultural bilingüe por medio del ejercicio crítico de la autonomía, por parte de la escuela, de los maestros, de las comunidades, en aras de la formación de estudiantes respetuosos que valoren la diversidad desde una posición crítica, informada y autónoma. Así, lo fundamental es que el sujeto tenga y sienta un fuerte sentido de pertenencia hacia su grupo de origen, se valore y valore su cultura y lengua propias, y que a su vez sea un sujeto con apertura al mundo, que reconozca, valore y aprenda otras lógicas culturales y lingüísticas.

Esperamos que este libro sea de utilidad para las maestras y los maestros de educación primaria que han emprendido la ardua pero gratificante tarea de formar personas preparadas para vivir en un mundo cada vez más interconectado y complejo, con la intención de cambiar a conciencia las formas asimétricas e injustas de relacionarnos, por otras más justas y respetuosas de la diversidad. En el proceso de conocer, recono-

cer, valorar y apreciar al *otro*, al diferente, por fuerza se valora y se dimensiona lo propio en un proceso que enriquece a todos los que participan.

Se parte de la convicción de que con la participación de todos en el proceso educativo, al compartir los aciertos y los errores de las experiencias individuales, la construcción de propuestas será más fructífera. Por esta razón reiteramos una atenta invitación a las maestras y los maestros de educación primaria para que envíen a la CGEIB sus experiencias e historias en el proceso de implementación del enfoque intercultural bilingüe en educación, así como sus opiniones, críticas, sugerencias y recomendaciones relativas al mejoramiento de los contenidos de este libro.



ANEXOS





1 AGENDA DE TRABAJO PARA EL SEMINARIO-TALLER “ORIENTACIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA ESCUELA Y EN EL AULA”

Estimado(a) maestro(a): dejamos a su consideración el tiempo para el desarrollo de cada actividad propuesta para el seminario-taller; sólo marcamos los tiempos mínimos considerados para llevar a cabo cada una de ellas.

PRESENTACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN				
Tiempo aprox.	Tema	Actividades	Material	Observaciones
1:30 horas	1. Conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad. Respuestas ante la misma.	1. El (La) coordinador(a) solicita a los participantes que, de manera individual, elaboren una tarjeta de presentación por medio de imágenes; se les pide que plasmen allí su lugar de origen, qué cosas les gustan y cuáles no, si hablan una lengua distinta del español, etcétera. 2. Los participantes se presentan brevemente por medio de la explicación de cada tarjeta.	Tarjetas tamaño media carta, plumones de colores y cinta adhesiva.	La intención de la actividad es que los participantes se presenten, así como que el grupo se integre con el fin de generar un ambiente propicio para el trabajo que se lleva a cabo.
1 hora	(continuación)	3. El (La) coordinador(a) pregunta al grupo: “a partir de lo que ustedes han comentado en sus tarjetas de presentación, ¿qué tenemos en común?, ¿en qué somos diversos?” Para cerrar, el (la) coordinador(a) hace énfasis en que nuestra realidad humana es diversa tanto en lo social como en lo escolar, y apunta hacia la necesidad de atender dicha diversidad con respeto.		Se debe hacer énfasis en la necesidad de conocer, reconocer y valorar las diferencias presentes en nuestras interacciones con otras personas, sin olvidar que compartimos elementos en común muy importantes como el pertenecer a una humanidad que se manifiesta de diversas maneras a través de las distintas culturas.

PRESENTACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN (CONT.)				
Tiempo aprox.	Tema	Actividades	Material	Observaciones
30 minutos	1. Conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad. Respuestas ante la misma (cont.).	4. El (La) coordinador(a) pide a los participantes que por medio de una lluvia de ideas se construya una definición de lo que se entiende por <i>diversidad</i> .	Papel de rotafolio y plumones.	Con base en las aportaciones de los participantes, el (la) coordinador(a) hace énfasis en los distintos niveles de manifestación de esta diversidad. A partir de las diversidades del ámbito cultural podemos explicar algunas diversidades del ámbito individual.
30 minutos	(continuación)	5. Presentación de los esquemas explicativos por parte del (de la) coordinador(a) para recalcar los diferentes tipos de relaciones entre las culturas.	Esquemas explicativos que se presentan en el anexo 2 de este libro.	
2 horas	(continuación)	6. Se solicita a los participantes que, de manera individual, recuerden una situación de su experiencia personal en la sociedad, como maestros y/o como asesores, en la que hayan percibido algún tipo de diversidad que se destaque ya sea por su trato adecuado o, por el contrario, por su trato inadecuado. Cada participante escribe unas notas resumiendo la experiencia. Se forman equipos en donde cada participante expone su experiencia y se comenta colectivamente. Cada equipo selecciona una experiencia. Cada equipo expone la experiencia seleccionada en plenaria.		

PRESENTACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN (FIN)				
Tiempo aprox.	Tema	Actividades	Material	Observaciones
1 hora	1. Conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad. Respuestas ante la misma (cont.).	7. A partir de esta presentación, en plenaria se cuestiona a los participantes respecto de las manifestaciones de las diversidades, y sobre las relaciones entre las distintas culturas en las escuelas y aulas donde llevan a cabo su labor educativa.	Esquemas explicativos que se presentan en el anexo 2 de este libro.	Apoyándose en los acetatos, se explica que en la escuela existe diversidad étnica, cultural, lingüística, social, de género, de capacidades, ritmos de aprendizaje, intereses y motivaciones. La diversidad siempre ha existido en todos los ámbitos. Nuestro país es un país multicultural, pero hasta 1992 se reconoce como tal en la Constitución. Asimismo, en un grupo escolar siempre hay características comunes y diversas: cultura, intereses, preocupaciones propias de la edad, etcétera.

REFERENTES CONCEPTUALES DE LA EIB				
Tiempo aprox.	Tema	Actividades	Material	Observaciones
2 horas	2. Referentes conceptuales de la EIB.	1. El (La) coordinador(a) pide a los participantes que lean el capítulo I de este libro. Al terminar, les solicita que conformen cinco equipos para que, a partir de la lectura, cada uno prepare una exposición en torno al apartado que le tocó revisar con detenimiento. Las temáticas que se tratan son: • Cultura. • Identidad, lengua y diversidad. • Multiculturalidad e interculturalidad. • Educación intercultural. • Espacios del conocer, del elegir y de la comunicación. 2. Cada equipo expone su presentación.	“Referentes conceptuales de la educación intercultural bilingüe”, capítulo I de este libro. Esquemas explicativos que se presentan en el anexo 3 de este libro.	Además de la presentación de los acetatos, el (la) coordinador(a) puede hacer las siguientes preguntas para que los participantes reflexionen: • ¿Qué entendemos por cultura, identidad lengua, diversidad, multiculturalidad e interculturalidad? • ¿Por qué es importante contemplar las dimensiones del conocer, del elegir y de la comunicación en la puesta en marcha del enfoque de la EIB?

REFERENTES CONCEPTUALES DE LA EIB (CONT.)

Tiempo aprox.	Tema	Actividades	Material	Observaciones
2 horas	3. Espacio del conocer. Ejercicio para comprender otra lógica cultural diferente.	1. El (La) coordinador(a) explica que se profundizará en torno a los espacios mencionados en las exposiciones: el del conocer, el del elegir y el de la comunicación. 2. Se forman equipos de no más de cinco personas. A cada uno se le entrega el “Ejercicio para comprender una lógica cultural diferente” y se les pide que lo resuelvan en 15 minutos. 3. El (La) coordinador(a) pega un papel de rotafolio en la pared para cada equipo, numerándolos, y pide que pase, al mismo tiempo, un integrante de cada equipo a escribir sus respuestas. 4. Después de escribirlas, se le pide a cada equipo comentar las reglas que emplearon para escribir los números en ñuhu. Al terminar, el (la) coordinador(a) da las respuestas, explica la regla de los conectivos <i>ma</i> y <i>ne</i> (después de la veintena para unir unidades), y subraya que lo más importante del ejercicio es el esfuerzo por comprender otra forma de contar; es decir, una manera diferente de construir conocimiento.	“Espacio del conocer. Ejercicio para comprender una lógica cultural diferente”, anexo 4 de este libro.	En este momento el (la) coordinador(a) cuenta el tiempo y trata de no ayudar en lo más mínimo a los equipos.

REFERENTES CONCEPTUALES DE LA EIB (FIN)

Tiempo aprox.	Tema	Actividades	Material	Observaciones
(continuación)	3. Espacio del conocer. Ejercicio para comprender otra lógica cultural diferente (cont.).	5. El (La) coordinador(a) hace un cierre con los acetatos sobre la dimensión epistemológica, la dimensión ética y la de la comunicación, y recomienda volver a leer el apartado correspondiente en el presente libro, enfatizando la idea de reconocer otras lógicas, distintas visiones del mundo que resultan en formas diversas de comprender la realidad y construir conocimiento. 6. El (La) coordinador(a) hace un cierre en que retoma los tres espacios y señala que éstos, desde el enfoque de la EIB, influyen en todos los elementos de las prácticas y los procesos educativos.		El (La) coordinador(a) explica que de ahí que la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad sean fórmulas que se empatan con la visión holística en el sentido de entender la realidad desde su complejidad.

PLANEACIÓN EDUCATIVA A NIVEL DE ESCUELA

Tiempo aprox.	Tema	Actividades	Material	Observaciones
1 hora	4. Principios para la planeación educativa.	1. Los participantes construyen el concepto de planeación mediante una lluvia de ideas. Se puede preguntar al grupo: • ¿Qué es la planeación? • ¿Para qué planeamos? • ¿Para quién planeamos? 2. Luego de esta lluvia de ideas que sirve para complementar la definición de planeación que entre todos han construido, se lleva a cabo una lectura comentada del apartado “Planeación educativa con enfoque intercultural bilingüe”.	El apartado “Planeación educativa con enfoque intercultural bilingüe”, en el capítulo III de este libro. Papel de rotafolio y plumones.	Se debe hacer énfasis en la necesidad de tener en cuenta el contexto cultural, étnico y lingüístico de cada uno de los participantes como referente fundamental de la planeación educativa.
2 horas	5. La escuela que podemos construir.	1. El (La) coordinador(a) pide a los participantes que se organicen en equipos. Se debe procurar que los equipos no sean de más de cinco personas. 2. Los miembros de cada uno de los equipos llevan a cabo una discusión que les permita encontrar respuestas consensuadas a las siguientes preguntas.	Papel de rotafolio y plumones.	Se debe destacar la relación necesaria entre la escuela y la comunidad, así como la posibilidad de efectuar otras preguntas al grupo, tales como: • ¿Qué se enseña en la escuela? • ¿Cómo se enseña en la escuela? • ¿Cómo se tendría que enseñar? • ¿Cómo funciona la escuela? • ¿Cómo se organiza la escuela?

PLANEACIÓN EDUCATIVA A NIVEL DE ESCUELA (CONT.)

Tiempo aprox.	Tema	Actividades	Material	Observaciones
(continuación)	5. La escuela que podemos construir (cont.).	• ¿Qué problemas le vemos a nuestra escuela? • ¿Cómo queremos que sea nuestra escuela? • ¿Qué esperamos de la escuela? 3. Los participantes presentan sus respuestas en plenaria. 4. El (La) coordinador(a) recupera las respuestas en hojas de rotafolio, asegurándose de que queden en las paredes para que todos las vean y las tengan presentes.	Papel de rotafolio y plumones.	• ¿Cómo se relaciona la escuela con los padres de familia y con la comunidad? El (La) coordinador(a) debe ser muy cuidadoso(a) en la dinámica de grupo, al permitir e incentivar la participación de todos, y aclarando que el ejercicio tiene la intención de beneficiar a los niños y las niñas de las escuelas participantes. Asimismo, debe dejar en claro que los resultados escolares poco alentadores tienen que ver con un sistema educativo excluyente, monocultural y monolingüe que no atiende a la diversidad y mucho menos se enriquece con ella.
1 hora	6. La calidad educativa.	1. El (La) coordinador(a) pide a cada uno de los participantes que mencione la primera palabra que se le ocurra para definir el concepto <i>calidad</i>. 2. Como padres de familia, ¿qué le pedirían a la escuela? 3. El (La) coordinador(a) expone las características de una escuela de calidad.	El apartado “Calidad de la educación con enfoque intercultural bilingüe”, en el capítulo II de este libro.	Se debe hacer énfasis en la centralidad de la pertinencia de lo que se enseña en esta definición de calidad en educación para descentrar la noción de que la calidad sólo está vinculada con el equipamiento físico y/o tecnológico de las escuelas.

PLANEACIÓN EDUCATIVA A NIVEL DE ESCUELA (CONT.)

Tiempo aprox.	Tema	Actividades	Material	Observaciones
2 horas	7. Una escuela de calidad desde el enfoque intercultural.	El (La) coordinador(a) pide al grupo que imagine una escuela de calidad desde el enfoque intercultural. ¿Cómo sería? Se forman siete equipos; se le pide a cada uno describir alguno de los siguientes aspectos: 1. <i>¿Qué objetivos educativos se pretenden en esta escuela?</i> • ¿Qué resultados espera obtener? Describa el perfil del alumno al terminar la primaria. • ¿Qué dirían los padres de esa escuela? • ¿Qué diría la comunidad respecto de los objetivos que se pretenden? • ¿Serían los mismos objetivos para todas las escuelas y grupos escolares, o habría distintos énfasis de acuerdo con el contexto? 2. <i>Describa cómo son los procesos de enseñanza y aprendizaje. Imagine un día de clase.</i> • ¿Cómo está organizado? • ¿Qué tipo de actividades se realizan durante el día? • ¿Qué hacen los alumnos? • ¿De qué manera da la clase el profesor? • ¿Qué tipo de actividades realizan sus alumnos? • ¿Cómo se presenta un tema? • ¿Cómo son los salones? • ¿Cómo están organizadas las bancas? • ¿Qué hay en las paredes?	Esquema explicativo “Elementos para una educación de calidad con enfoque intercultural bilingüe”, anexo 5 de este libro.	Se debe hacer énfasis en que la escuela es un sistema, y que cada una de las partes involucradas en él desempeña un papel fundamental en el logro de los propósitos que se generan de manera común. Si se desatiende o sobreatiende alguno de los aspectos trabajados, el sistema pierde equilibrio.

PLANEACIÓN EDUCATIVA A NIVEL DE ESCUELA (CONT.)

Tiempo aprox.	Tema	Actividades	Material	Observaciones
(continuación)	7. Una escuela de calidad desde el enfoque intercultural (cont.).	3. <i>Clima en la escuela y en el aula:</i> • ¿Cómo se relacionan los alumnos entre sí y éstos con el profesor? • ¿Cómo se dirige a ellos? • ¿Existe un reglamento? • ¿Cómo es, cómo se hizo ese reglamento? • ¿Qué hacen los alumnos? • ¿Qué responsabilidades tienen los alumnos en la escuela? 4. <i>Gestión escolar:</i> • ¿Cómo se relaciona el director con los maestros? • ¿De qué manera realiza el director su gestión? • ¿Cómo se relaciona el director con la comunidad? • ¿Qué estrategias usa para promover la participación de los maestros? • ¿Qué estrategias emplea para la búsqueda de objetivos y metas comunes en la comunidad educativa? 5. <i>Relación con los padres de familia y la comunidad:</i> • ¿Qué tipo de relaciones se establecen con los padres de familia y con la comunidad? • ¿Cómo participan los padres? • ¿Hay reuniones con los profesores? • ¿Cómo son?, ¿qué hacen? • ¿Cuáles son las políticas de admisión de esa escuela? 6. <i>Describe el tipo de profesor que se necesita para implementar una educación</i>		

PLANEACIÓN EDUCATIVA A NIVEL DE ESCUELA (CONT.)

Tiempo aprox.	Tema	Actividades	Material	Observaciones
(continuación)	7. Una escuela de calidad desde el enfoque intercultural (cont.).	<i>de calidad con enfoque intercultural bilingüe.</i> • ¿Cuáles son los objetivos prioritarios del profesor? • ¿A qué le da más importancia? • ¿Cómo organiza la clase? • ¿Cómo enseña? • ¿Cómo se relaciona con los alumnos? <i>7. ¿Cómo es el currículum?</i> • ¿Qué expresiones existen de la diversidad? • ¿Cómo se vincula el currículum con la comunidad donde se inserta la escuela? Exposición de cada equipo y conclusiones del (de la) coordinador(a), con base en el esquema explicativo.		
1 hora	8. Elementos que conforman un proyecto escolar.	<i>1. A partir de una lluvia de ideas, el (la) coordinador(a) hace una presentación de los elementos que conforman un proyecto escolar y destaca la importancia de sensibilizar a la comunidad educativa para que participe en su elaboración y realización. El (La) coordinador(a) pide al grupo que lleve a cabo la lectura en torno a los elementos que conforman un proyecto escolar para complementar la lluvia de ideas inicial; al final, en plenaria se enriquece la hoja de rotafolio en que se registró la primera lluvia de ideas.</i>	El apartado “El proyecto escolar”, en el capítulo III de este libro. Papel de rotafolio y plumones.	

PLANEACIÓN EDUCATIVA A NIVEL DE ESCUELA (FIN)				
Tiempo aprox.	Tema	Actividades	Material	Observaciones
(continuación)	8. Elementos que conforman un proyecto escolar (cont.).	2. El (la) coordinador(a) pregunta al grupo: • ¿Tienen un proyecto escolar en su escuela? • ¿Cómo se organizan para elaborarlo? • ¿Quiénes han participado en su elaboración? • ¿Realmente se sigue el proyecto escolar o es un mero trámite administrativo? • ¿Para qué sirve elaborar un proyecto escolar?		
2 horas	9. Un proyecto educativo con enfoque intercultural.	1. Se forman equipos; cada uno de sus miembros expone en forma breve cuáles son los objetivos que se pretenden en el proyecto escolar de su escuela. Entre todos dicen cuáles cambios introducirían en el proyecto para darle una orientación intercultural (gestión, procesos de enseñanza y aprendizaje, relación con la comunidad, formación de profesores, cultura y clima escolar). 2. Cada equipo realiza una presentación y los demás participantes la retroalimentan.	Papel de rotafolio y plumones	Es necesario resaltar la importancia de tener una visión global de la escuela, claridad sobre hacia dónde se desea orientar la mejora continua de la escuela. Es importante plantearse metas en el mediano y largo plazos, aunque cada año se definan metas concretas que respondan a otras mayores o más complejas.

PLANEACIÓN EDUCATIVA A NIVEL DE AULA

Tiempo aprox.	Tema	Actividades	Material	Observaciones
1 hora	10. Principios para la planeación didáctica.	Los participantes construyen el concepto de planeación didáctica por medio de una lluvia de ideas. Se deben tener en cuenta por lo menos los siguientes elementos: propósitos, metodología, actividades y recursos, secuencia de contenidos y actividades, evaluación.	Papel de rotafolio y plumones.	Se debe hacer énfasis en la necesidad de tener en cuenta el contexto concreto de la práctica docente de cada participante. La pregunta central será: ¿para quién planeamos? Dos posibles respuestas son: • Para los niños y las niñas. • Para cada maestro o maestra. Se resaltarán la importancia de planear para los niños y las niñas diversos de cada aula.
1 hora	11. ¿Quiénes son nuestros alumnos?	1. El (La) coordinador(a) solicita a los participantes que, individualmente, hagan una lista con los nombres de sus alumnos. Después orienta la reflexión hacia los siguientes aspectos: si hubo alumnos de los que no se acordaron, de quiénes se acordaron más fácilmente y por qué. 2. Pide que escriban una característica de cada uno, que reflexionen sobre cuál característica les impacta más, de cuál niño es difícil encontrar su característica y por qué. Señalar la necesidad de trabajar el conocimiento y la identidad de cada alumno.	Papel y lápices.	• Resaltar la importancia de conocer a cada niño. • Reflexionar sobre qué aspectos de los niños nos llaman más la atención, a cuáles niños tendemos a ignorar y cuáles nos demandan más atención. • ¿Cuáles son nuestras actitudes hacia la diversidad? • ¿Tenemos prejuicios? • ¿Cómo son nuestras expectativas hacia los niños? • Destacar la necesidad de conocer a profundidad el contexto específico de nuestras aulas, y de trabajar el conocimiento y la identidad de cada alumno.
2 horas	12. ¿Cómo aprendemos?	1. Se recupera y valora la experiencia que cada uno de los equipos ha llevado a cabo hasta el momento y las ventajas del trabajo cooperativo.	El apartado “Diferentes formas de aprender”, que se localiza	Se debe hacer énfasis en la importancia central del trabajo colegiado para la implementación de la EIB.

PLANEACIÓN EDUCATIVA A NIVEL DE AULA (CONT.)				
Tiempo aprox.	Tema	Actividades	Material	Observaciones
(continuación)	12. ¿Cómo aprendemos? (cont.).	2. El (La) coordinador(a) pide a los participantes que, de manera individual, lean el apartado de este libro que hace referencia al aprendizaje autónomo y al trabajo colaborativo. 3. Se forman equipos para que, de la selección de un objetivo, a partir de la lectura y de acuerdo con su experiencia, diseñen una serie de actividades didácticas que recuperen el trabajo por proyectos que se desarrolla en la lectura, y que se ha trabajado hasta ahora desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo.	en el capítulo II de este libro.	
2 horas	13. Clima de aula propicio para el aprendizaje.	Se pide a los participantes que conformen equipos para llevar a cabo una representación de roles con el tema “Las normas en la escuela”. 1. Se divide a los asistentes en representantes y observadores. Los primeros inventan algunas situaciones escolares y preparan una escenificación en la que reproducen algunos momentos de la aplicación de normas en la vida escolar. 2. Luego de concluidas las escenificaciones, se analizan en	El apartado “Cultura y clima en la escuela y en el aula”, en el capítulo II de este libro.	El (La) coordinador(a) debe ser muy cuidadoso(a) con los tiempos dedicados a este ejercicio, con el fin de asegurar espontaneidad en las escenificaciones. Se pedirá a los equipos que sean breves en el tiempo que empleen en preparar su representación (no debe exceder de 10 minutos).

PLANEACIÓN EDUCATIVA A NIVEL DE AULA (CONT.)

Tiempo aprox.	Tema	Actividades	Material	Observaciones
(continuación)	13. Clima del aula propicio para el aprendizaje (cont.).	plenaria los siguientes temas: • Las relaciones profesor-alumno y profesor-profesor. • Las normas. • Los valores que se viven en el aula (equidad, respeto, solidaridad). • El espacio físico. Los observadores comentan en torno al tipo de normas que se representan, basándose en lo que el texto plantea. La reflexión debe destacar la necesidad de generar climas agradables, seguros y de aprecio para los niños, ya que en este ambiente es donde el aprendizaje se lleva a cabo de manera importante. 3. El (La) coordinador(a) hace un cierre con énfasis en la necesidad de generar climas en la escuela y en el aula en que el diálogo y el respeto sean los ejes que guíen la acción para propiciar el aprendizaje.		
21 horas (distribuidas en 3 días)	14. Explorando nuestros materiales.	1. Los participantes llevan a cabo las actividades que se proponen en el libro <i>Explorando nuestros materiales de primaria para la educación intercultural</i> (CGEIB, 2005).	Libros de Texto Gratuitos, Ficheros, Libros del Rincón y de Biblioteca de Aula.	Enfatizar que los materiales de apoyo se pueden utilizar de acuerdo con la perspectiva de la EIB, así como la importancia de hacer explícitos los propósitos educativos en su planeación, en relación

PLANEACIÓN EDUCATIVA A NIVEL DE AULA (CONT.)				
Tiempo aprox.	Tema	Actividades	Material	Observaciones
(continuación)	14. Explorando nuestros materiales. (cont.).	2. Al terminar, se comenta en grupo la pertinencia de los ejercicios llevados a cabo, haciendo énfasis en la necesidad de conocer a profundidad los materiales con los que cuenta el maestro para el desarrollo de su práctica docente con el enfoque de la EIB.	Libro <i>Explorando nuestros materiales de primaria para la educación intercultural</i> (CGEIB, 2005).	con el conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, étnica, lingüística, de género, de capacidades y ritmos de aprendizaje, etcétera, de los alumnos con quienes trabajan. Destacar que ésta es una propuesta de planeación y que la mejor manera de planear desde el enfoque de la EIB es a partir de las planeaciones propias de cada estado, región, escuela y maestro, siempre y cuando se incorpore esta perspectiva de manera transversal.
8 horas	15. Planeación didáctica con enfoque intercultural bilingüe.	El (La) coordinador(a) pide a los participantes que, de manera individual, lean el apartado de este libro referente a las estrategias didácticas. Luego, en tres equipos, llevan a cabo una planeación didáctica desde esta propuesta que recupere los elementos que se han trabajado a lo largo de este seminario-taller, tales como: • Los referentes conceptuales. • Clima de aula propicio para el aprendizaje. • El ejercicio de explorar los materiales didácticos y planear desde la EIB.	El apartado “Tipos de estrategias didácticas”, en el capítulo III de este libro. Papel de rotafolio, plumones, acetatos en blanco y plumones de acetato. Libros de Texto Gratuitos, Libros del Rincón y de la Biblioteca de Aula.	

PLANEACIÓN EDUCATIVA A NIVEL DE AULA (CONT.)

Tiempo aprox.	Tema	Actividades	Material	Observaciones
(continuación)	15. Planeación didáctica con enfoque intercultural bilingüe (cont.).	• La manera como aprendemos. • Quiénes son nuestros alumnos. 1. Los participantes llegan al consenso de los criterios en torno a los cuales se considera que una planeación didáctica ha incorporado con éxito el enfoque de la EIB. ¿Qué factores deben estar presentes para considerar que nuestra planeación didáctica ha incorporado el enfoque de la educación intercultural? Luego de determinar estos criterios, cada equipo diseña una de las tres propuestas de unidades didácticas que se presentan en el texto: • Equipo 1: Unidad didáctica independiente. • Equipo 2: Unidad didáctica articulada. • Equipo 3: Proyecto didáctico. 2. Al terminar, se reparten estas primeras versiones a otros equipos para que las revisen a partir de los criterios consensuados. El equipo revisor debe registrar estas observaciones. 3. Los equipos se dividen en dos. Una parte acude con el equipo revisor a recibir las observaciones correspondientes; la otra trabaja con los miembros del equipo revisado.		

PLANEACIÓN EDUCATIVA A NIVEL DE AULA (FIN)

Tiempo aprox.	Tema	Actividades	Material	Observaciones
(continuación)	15. Planeación didáctica con enfoque intercultural bilingüe (cont.).	4. Los equipos iniciales se reúnen nuevamente para llevar a cabo los ajustes necesarios a cada una de sus planeaciones. 5. Cada equipo presenta su trabajo en plenaria.		

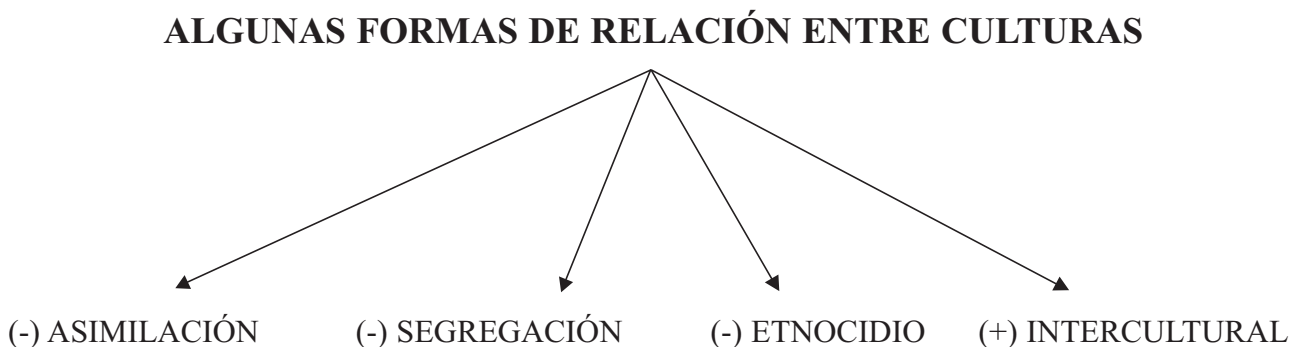
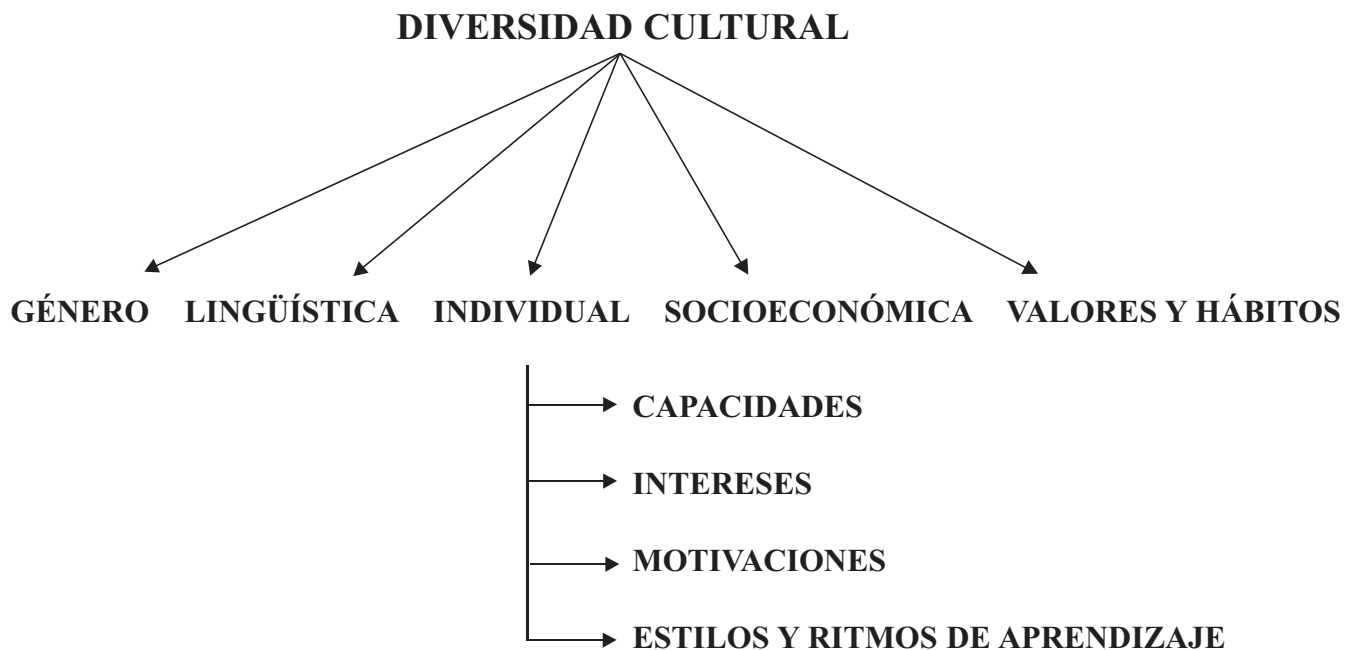
REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

Tiempo aprox.	Tema	Actividades	Material	Observaciones
3 horas	16. Reflexión sobre la práctica.	1. A partir del texto en torno a la reflexión sobre la práctica docente, el grupo se distribuye en parejas que analizan las preguntas disparadoras propuestas, atendiendo a lo que el (la) maestro(a) debe promover o evitar, según el caso, para seguir los presupuestos básicos de la EIB. 2. Cada pareja expone sus conclusiones en plenaria. 3. El (La) coordinador(a) hace un cierre subrayando la importancia central del papel del maestro en la implementación de cualquier intento de transformación educativa, y lo incentiva a que, a partir de su experiencia y de los elementos que se trabajaron a lo largo de este seminario-taller, fomente su creatividad y con mucho entusiasmo implemente lo que ha aprendido en beneficio de los niños y las niñas a quienes atiende.	El apartado “Reflexiones en torno a la práctica docente”, en el capítulo IV de este libro.	El (La) coordinador(a) articula lo analizado sobre los referentes y espacios con el papel del docente frente a esta tarea, pues es él quien puede operar dicha transformación educativa; por ello tenemos que detenemos a reconceptualizar el trabajo docente, ya que nada de lo anterior tiene sentido si el maestro no se encuentra motivado e involucrado en su propio trabajo. Se espera que esta reflexión pueda ayudarlo a llevar a cabo una práctica educativa intercultural en las aulas de educación primaria de nuestro país.

COMPROMISOS Y CIERRE DEL SEMINARIO-TALLER				
Tiempo aprox.	Tema	Actividades	Material	Observaciones
1 hora	17. Compromisos.	El (La) coordinador(a) pide al grupo que reflexione y registre sus observaciones en torno a los compromisos que como colectivo docente se pueden adquirir en el sentido de propiciar una práctica educativa intercultural.		Estos compromisos pueden ser revisados y enriquecidos en los espacios de trabajo colegiado de cada escuela.

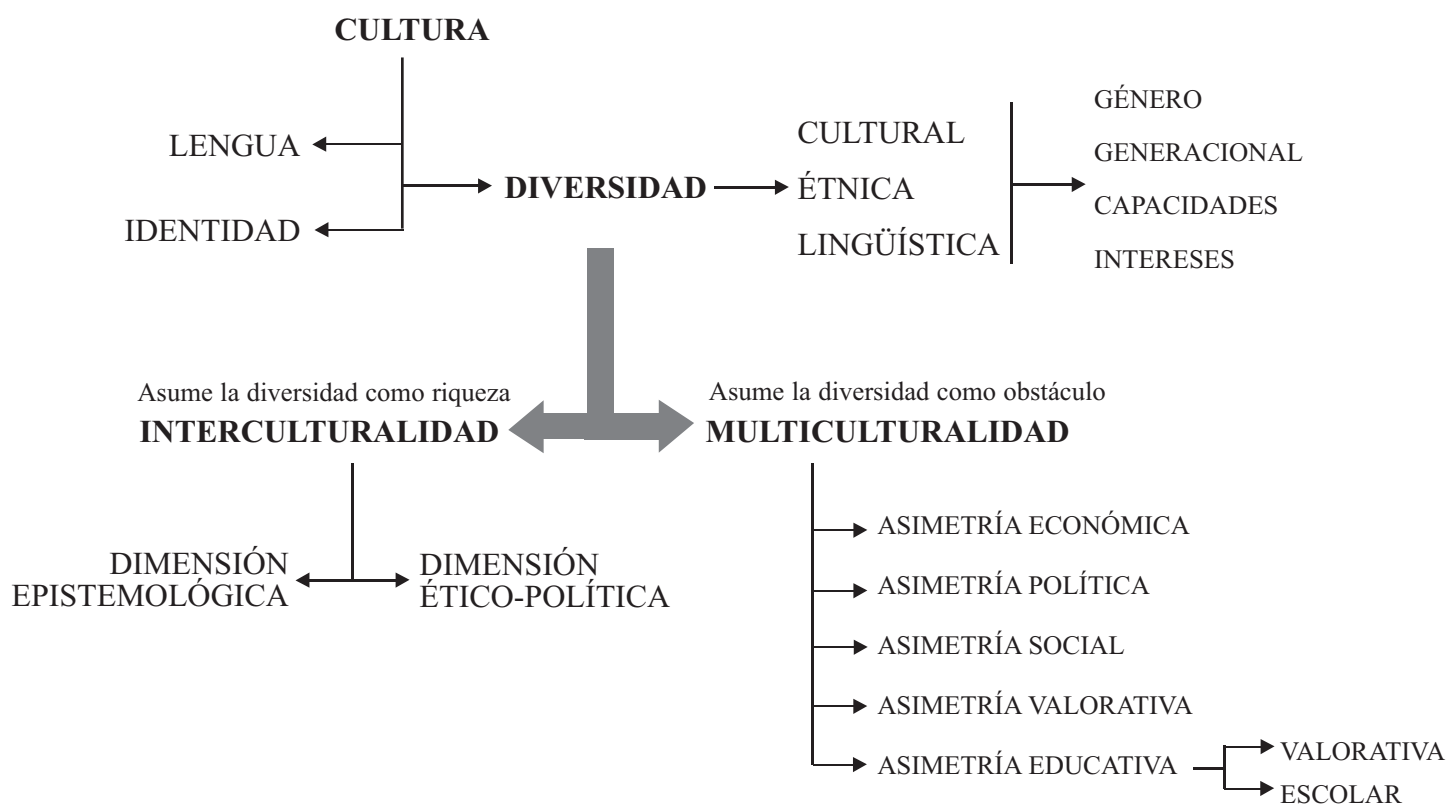
2 LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LAS RELACIONES ENTRE CULTURAS

Los siguientes esquemas presentan de manera gráfica algunas de las ideas plasmadas con anterioridad en el texto. Se diseñaron para servir de apoyo en el seminario-taller que se sugiere para el análisis de los contenidos del presente libro.



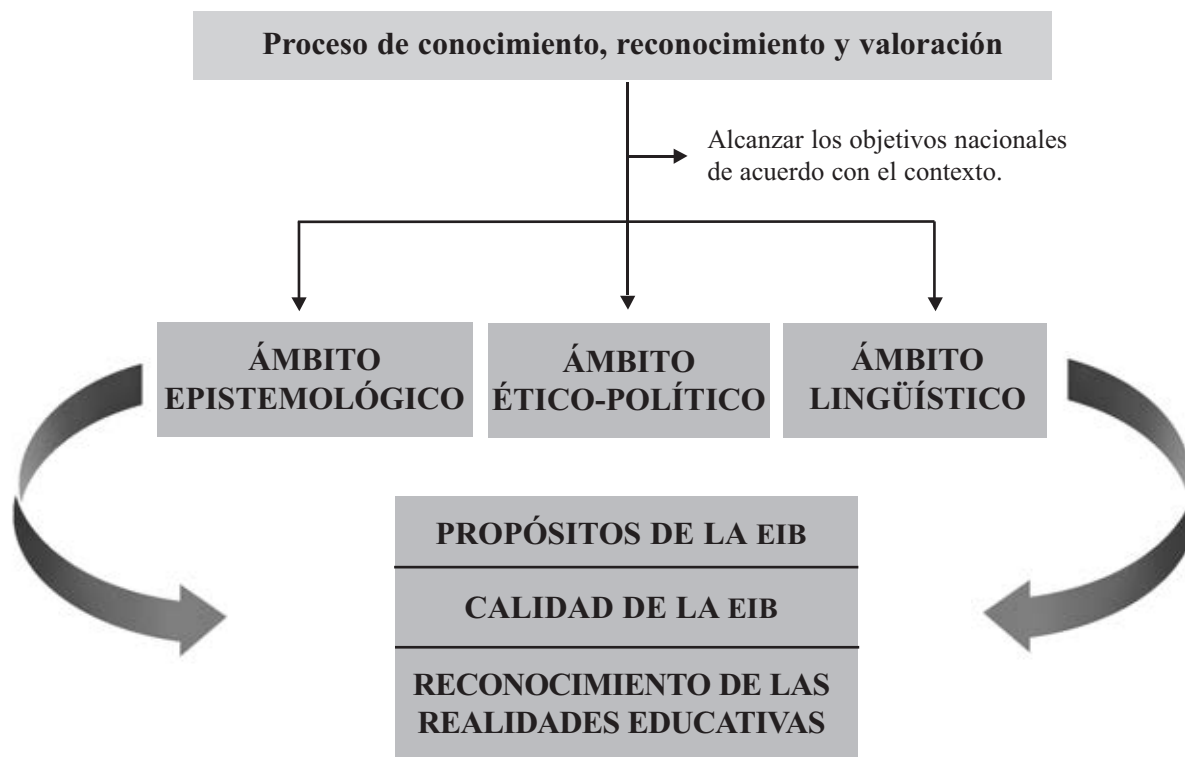
Los siguientes esquemas presentan de manera gráfica algunas de las ideas plasmadas con anterioridad; fueron diseñados como apoyo para el seminario-taller que se sugiere llevar a cabo para el análisis de los contenidos del presente libro.

MARCO CONCEPTUAL DE LA EIB



MARCO PEDAGÓGICO DE LA EIB

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB)



MATEMÁTICAS ÑUHU

Las matemáticas siempre han estado presentes en la vida cotidiana del pueblo ñuhu de la Huasteca veracruzana. Como en la mayoría de las culturas mesoamericanas en la numeración ñuhu se cuenta de 20 en 20. Se podría decir que se basa en la suma de los 10 dedos de los pies más los 10 dedos de las manos que tiene casi todo individuo.

LOS NÚMEROS (*B'EDE*)

Cuando se empieza a contar, se enumera de manera progresiva del 1 al 20; después de 20 en 20, sumando 20 más 10, o sumando varias veces 20 más 10; luego de 100 en 100; después de 1 000 en 1 000; desde luego, anexando las unidades de acuerdo con la cantidad que se desee expresar.

CUADRO GENERAL DE NUMERACIÓN EN ÑUHU

Número	Denominación	Número	Denominación
1	r'a	21	r'atemar'a
2	yoho	30	r'atemar'et'a
3	hiü -ñü	31	r'atemar'et'aner'a
4	goho	40	yohor'ate
5	kut'a	41	yohor'atener'a
6	r'ato	50	yohor'atemar'eta
7	yoto	51	yohor'atemar'etaner'a
8	hiäto	60	hiür'ate
9	guto	70	hiür'atemar'eta
10	r'et'a	80	gohor'ate
11	r'emar'a	90	gohor'atemar'eta
12	r'emayoho	100	r'atsiendo
13	r'emahiü	125	r'atsiendomar'atemakut'a
14	r'emagoho	200	yohotsiendo
15	r'emakut'a	253	yohotsiendomayohor'atemar'etanehiü
16	r'emar'ato		
17	r'emayoto	300	hiütsiendo
18	r'emahiäto	368	hiütsiendomahiür'atenehhiäto
19	r'emaguto	1,000	r'amaüäji
20	r'ate	2,000	yohomauäji

ACTIVIDAD

Según la descripción y el análisis del cuadro general de numeración ñuhu que aparecen en la página anterior, escriban en ñuhu los siguientes números y, al finalizar, expliquen al resto del grupo las reglas en que se basaron.

74	
83	
148	
279	
591	

5 ELEMENTOS PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD CON ENFOQUE INTERCULTURAL BILINGÜE





Los siguientes cuadros presentan objetivos, indicadores de procesos y resultados que se relacionan con los proyectos escolares; analícelos con cuidado. Detectar cambios en éstos permitirá realizar el seguimiento y evaluar el proyecto escolar con el propósito de orientarlo o reorientarlo.

RESULTADOS DEL APRENDIZAJE	
Dimensiones	Indicadores
Progreso durante los cursos.	• Resultados de las evaluaciones a lo largo de los cursos. • Mejoramiento de las capacidades de comunicación: lectoescritura y expresión oral y escrita. • Fortalecimiento de la autoestima. • Mejoramiento en la sociabilidad y la aceptación de los compañeros. • Mejores hábitos de trabajo.
Resultados en el rendimiento escolar.	• Rendimiento – Calificaciones por materia. – Mejoramiento de la lectura de comprensión. – Mejoramiento de las capacidades de expresión oral y escrita. – Índice de reprobación. – Índice de deserción. – Índice de aprobación. – Porcentaje de alumnos fuera del rango de edad. – Porcentaje de ausentismo. – Resultados del examen de diagnóstico al acceder al siguiente nivel educativo (habilidades matemáticas y verbales).
Resultados formativos.	• Autoestima. • Grado de satisfacción del alumno con su aprendizaje. • Satisfacción del alumno con su maestro. • Nivel de razonamiento moral correspondiente a la edad. • Actitudes de colaboración. • Autonomía (de acuerdo con la edad). • Responsabilidad (cumplimiento de las responsabilidades asignadas para el cuidado del salón y/o la escuela; cumplimiento de las tareas o trabajos que se realizan dentro y fuera del aula). – Respeto. – Disciplina. – Gusto por asistir a la escuela. – Actitudes positivas ante la diversidad. – Buenas relaciones con compañeros y compañeras.

RESULTADOS DEL APRENDIZAJE (FIN)	
Dimensiones	Indicadores
Resultados en el largo plazo.	Acceso a niveles de educación subsecuentes. Resultados: • En el escenario minoritario: – Bilingüismo oral y escrito en la lengua materna y en español. – Conocimiento de la cultura propia. – Valoración de la cultura propia y, con base en ello, valoración de las culturas de los demás. • En el escenario mayoritario homogéneo: – Conocimiento de los aportes culturales de los grupos minoritarios que conforman el país. – Reconocimiento, valoración y respeto hacia estos aportes culturales. – Valoración de la cultura propia y de la de los demás, al considerar que la diversidad es una riqueza. • En las escuelas multiculturales (población migrante): – Conocimiento de la cultura propia. – Conocimiento de los aportes culturales de los grupos minoritarios que conforman el país. – Valoración de la propia cultura y de las de los demás, al considerar que la diversidad es una riqueza.
Satisfacción de los padres de familia.	• Respecto de la educación que se ofrece a sus hijos. • En cuanto al aprendizaje de sus hijos. • Actitudes no discriminatorias de los padres de familia hacia otros padres y niños diferentes.

ELABORACIÓN DE PROGRAMAS DE TRABAJO DE LOS PROFESORES	
Dimensiones	Indicadores
Objetivos.	• En relación con el programa y con las necesidades de los alumnos. • Desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas, sociales y morales, de acuerdo con la etapa de desarrollo.

ELABORACIÓN DE PROGRAMAS DE TRABAJO DE LOS PROFESORES (FIN)

Dimensiones	Indicadores
Contenidos.	• Actualizados y adecuados a las características de los alumnos, considerando su procedencia sociocultural.
Planeación y preparación de la clase.	• Prever los contenidos y actividades que se llevarán a cabo. • Elaborar materiales de apoyo apropiados a las características, experiencias y conocimientos previos de los alumnos.
Recursos.	• Uso de los Libros de Texto Gratuitos, bibliotecas, videos, cintas grabadas, <i>Ficheros. Actividades didácticas</i>, Libros para el maestro, etcétera.

EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

Dimensiones	Indicadores
Grado de flexibilidad en la organización del trabajo en el aula. Métodos de enseñanza. Clima de respeto, aceptación, confianza y equidad. Ambientación del salón de clase que refleje la diversidad.	El (La) profesor(a) promueve el desarrollo de distintas actividades encaminadas al logro de los objetivos, de acuerdo con las características de los alumnos y el entorno sociocultural. – Grado de flexibilidad y adaptabilidad del currículum a las necesidades de los alumnos y el contexto. – Desarrollo de competencias para la interculturalidad. – Promoción de valores para la interculturalidad. – Grado de flexibilidad y diversidad en los métodos utilizados. – Organización adecuada de la enseñanza y utilización del tiempo en actividades orientadas a los objetivos. – Grado de flexibilidad en la agrupación de los alumnos. – Alumnos que se sienten atendidos por sus profesores. – Alumnos que muestran gusto por asistir a la escuela. – Existencia de reglas claras, consistentes y congruentes que se aplican a todos. – Percepción del maestro, por parte de los alumnos, como justo. – Buenas relaciones entre los alumnos, y entre éstos y sus maestros. – Alumnos no rechazados.

CULTURA Y CLIMA ESCOLAR	
Dimensiones	Indicadores
Clima de respeto, aceptación y solidaridad.	• En la escuela se vive un ambiente de aceptación y respeto; no se observan actitudes discriminatorias hacia los alumnos. • Los conflictos que suceden en la escuela se resuelven mediante el diálogo entre los involucrados. • Se percibe un clima de solidaridad entre los miembros de la comunidad educativa. • Los profesores procuran atender a cada alumno de acuerdo con sus necesidades. • El clima escolar favorece el intercambio y la valoración mutuos. • Los alumnos asisten contentos a la escuela. • Buena comunicación entre los maestros. • Buena comunicación entre los profesores y el director. • Buena comunicación entre los padres y los profesores. • Clima propicio para el aprendizaje. • Se trata con respeto a todos y cada uno de los niños. • Las reglas básicas se aplican siempre por igual. • Las reglas se elaboran y revisan participativamente.

DIRECCIÓN Y GESTIÓN	
Dimensiones	Indicadores
Liderazgo preocupado por mejorar la calidad. – Acepta la diversidad. – Fomenta la participación responsable. – Estimula la participación de la comunidad. – Promueve los valores de respeto, justicia y equidad.	• El (La) director(a) organiza las reuniones de Consejo Técnico en que se tratan temas relevantes para mejorar la calidad. • El (La) director(a) procura que todos los profesores se involucren y participen en los proyectos que se realizan en la escuela. • El (La) director(a) tiene en cuenta las opiniones de los profesores para establecer los planes de mejoramiento en la escuela. • No existen políticas discriminatorias para aceptar o excluir a los niños por su condición sociocultural, étnica o lingüística. • El (La) director(a) procura que se establezca un conjunto de metas compartidas en una misma dirección. • El proyecto escolar se elabora a partir de un diagnóstico que tiene en cuenta los resultados de los alumnos, las opiniones de padres y profesores, y un análisis de la realidad de la escuela, de acuerdo con las necesidades de los alumnos y de su contexto sociocultural. • Entre los principales valores que se viven en la escuela están la justicia y el respeto.

RESULTADOS DE LA DOCENCIA	
Dimensiones	Indicadores
Cambio institucional.	• Innovaciones introducidas en la docencia para atender la diversidad. • Sistemas establecidos para controlar la calidad de los programas de intervención y su adecuación a las necesidades de la comunidad (pertinencia). • Programas presentados para el desarrollo profesional de los docentes. • Participación de toda la comunidad educativa: padres de familia y comunidad en general, además de directivos, docentes y alumnos.



En el siguiente ejemplo se trabaja con base en el reconocimiento de la cultura y la lengua propias de los alumnos. Constituye sólo una sugerencia para identificar los propósitos de la EIB en la planeación de actividades didácticas.

Aquí se recuperan algunos aspectos de un ejercicio elaborado por los maestros de educación primaria general e indígena de los estados de Oaxaca, Tabasco y Veracruz que asistieron a la Reunión de Seguimiento y Curso Regional de Capacitación “Orientaciones para la planeación didáctica con enfoque intercultural bilingüe en el aula de educación primaria”, organizada por la CGEIB en noviembre de 2003.

PLANEACIÓN DIDÁCTICA CON ENFOQUE INTERCULTURAL BILINGÜE, 3er. GRADO	
Asignatura: Español Libro: <i>Español, Tercer grado: Lecturas</i> Lección 2: “Niña bonita” Páginas: 12-23 Actividades: 16-25	
CONTENIDOS	
1. Lectura a) Audición de lectura y comentarios sobre la misma. b) Cuento. 2. Escritura Descripción. 3. Expresión oral Debate. 4. Reflexión sobre la lengua Segmentación y palabras compuestas.	
PROPÓSITOS DE LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL	PROPÓSITOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB)
Desarrollar las siguientes habilidades comunicativas: lectura, escritura, expresión oral y reflexión sobre la lengua.	1. Promover como valores la amistad y la tolerancia. 2. Conocer y respetar a los <i>otros</i> . 3. Valorar la diversidad. 4. Desarrollar habilidades para dialogar. 5. Buscar coincidencias con los <i>otros</i> .



ACTIVIDADES

- Conocer el contenido de la lectura a partir de la observación de los títulos y las ilustraciones.
- Explicar las palabras: *cucurumbé*, *simpático*, *generoso*, *amable e inteligente*, e investigar cómo se escriben y se pronuncian en náhuatl.
- Lectura del cuento por parte del maestro, mientras los alumnos siguen la lectura en sus libros.
- Comentar la lectura a base de preguntas, por parte del maestro, que impliquen: comprensión literal de detalles, elaboración de inferencias y expresión de opiniones.
- Lectura comentada, primero en forma oral y después en el libro de *Actividades* con los ejercicios: “¿Nos parecemos?” (p.16) y “Lo digo de otra manera” (p.17); encontrar, en equipo, las semejanzas y las diferencias entre los personajes.
- Describir, por escrito, a la propia familia y a los mejores amigos.
- Realizar un debate en torno a los siguientes temas:
 - ¿Todos los niños son iguales?
 - ¿Los niños y las niñas son completamente distintos?
 - ¿Sólo debemos aceptar como amigos a quienes sean como nosotros?
 - ¿Los niños de otros países son distintos de los niños mexicanos?
- Exponer las diferentes partes del cuento (ejercicio, p. 20).
- Entrevistar a los papás para saber por qué en la propia familia se aprecian diferencias en:
 - El color de la piel.
 - El color y la forma del cabello.
 - La estatura y la complexión.
 - El carácter.
- Observar a niños y niñas de diferentes etnias (se dividirán en sesiones de acuerdo con el ritmo de trabajo del grupo).

VALORACIÓN

Se evaluarán de manera continua mediante la realización de los ejercicios en los Libros de Texto.

MATERIALES

Libros de Texto Gratuitos, *Ficheros*, Libros del Rincón. Estas actividades se relacionan con las siguientes:

- Matemáticas, “Mi casa es así”, p. 20.
- Ciencias Naturales, “¿Con qué recursos contamos?”, pp. 12-14.
- Historia y Geografía, “El municipio y la comunidad en la entidad”, pp. 15-21.

BIBLIOGRAFÍA

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (2001), *La educación intercultural*, Barcelona, Idea Books.
- ALDÁMIZ-ECHEVERRÍA, María del Mar, *et al.* (2000), *¿Cómo hacerlo? Propuesta para educar en la diversidad*, Barcelona, Graó.
- ANDER-EGG, Ezequiel (1999), *La interdisciplina en educación*, Magisterio del Río de la Plata.
- AQUINO, Mirtha G. (2001), “La planificación de la acción educativa. Supuestos y problemas”, en SEP, *Observación y práctica docente I. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Preescolar. 3er. semestre*, México.
- ARRIARÁN, Samuel (1997), *Filosofía de la posmodernidad. Crítica a la modernidad desde América Latina*, México, FFyL-UNAM, 246 p.
- BANKS, James (1997), *Educating Citizens in a Multicultural Society*, Nueva York, New York Teachers College.
- BARABAS, Alicia, y Miguel BARTOLOMÉ (coords.) (1990), *Etnicidad y pluralismo cultural. La dinámica étnica en Oaxaca*, México, Conaculta.
- BERTELY, María, y Marcela RAMÍREZ (2000), *Libro de la maestra y del maestro*, Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes, México, SEP.
- BESALÚ, Xavier (2002), *Diversidad cultural y educación*, Madrid, Síntesis Educación.
- BONFIL BATALLA, Guillermo (1989), *México profundo. Una civilización negada*, México, Grijalbo.
- BUXARRAIS, M. R., M. MARTÍNEZ, J. M. PUIG y J. TRILLA (1997), *La educación moral en primaria y secundaria*, México, Biblioteca Normalista de la SEP/Cooperación Española.
- CGEIB-SEP (2005), *Explorando nuestros materiales de primaria para la educación intercultural*, México.
- COLOM, A. (1992), “Identidad cultural y proyectos supranacionales de organización social”, en *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida*, Salamanca, Sociedad Española de Pedagogía.
- Conafe (2000), *Dialogar y descubrir. Guía de trabajo del instructor comunitario. Preescolar*, México.
- CORTINA, Adela (1996), “La educación del hombre ciudadano”, en Ma. Rosa BUXARRAIS y M. MARTÍNEZ (coords.), *Educación en valores y desarrollo moral*, Barcelona, ICE-Universidad de Barcelona/OEA.
- DELGADO, Araceli (2001), *La formación en valores a nivel universitario*, México, Universidad Iberoamericana.
- DELOR, Jacques (2001), *La educación encierra un tesoro*, UNESCO.
- DÍAZ AGUADO, María José (2003), *Educación intercultural y aprendizaje colaborativo*, Madrid, Pirámide.

- DÍAZ VILLA, Mario (2002), *Flexibilidad y educación superior en Colombia*, Bogotá, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Diccionario de filosofía* (1996), Barcelona, Herder (CD-ROM).
- ECHEVERRÍA, Bolívar (2001), *Definición de la cultura*, México, Itaca/UNAM.
- FIERRO, Cecilia, Lesvia ROSAS y Bertha FORTUL (1995), *Más allá del salón de clases*, 3a.ed., México, Centro de Estudios Educativos, pp. 17-23.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), *Estado mundial de la infancia* 2003, cap. 2, “¿Por qué la participación y por qué ahora?”, pp. 9-10.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl (2001), *Transformación intercultural de la filosofía. Ejercicios teóricos y prácticos de la filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización*, Bilbao, Desclée de Brower.
- GRASA, Rafael (2000), “Resolución de conflictos”, en Miquel MARTÍNEZ y Josep M. PUIG ROVIRA (coords.) (2002), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, Barcelona, Graó.
- LACLAU, Ernesto (1993), *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión, p. 269.
- LÓPEZ SÁNCHEZ, Javier (2003), “Educar en y para la diversidad. Hacia una educación con enfoque intercultural”, ponencia presentada en el marco de las Jornadas Académicas de la Universidad Pedagógica Nacional, Uruapan, Michoacán.
- _____ (2004), “El significado de la elección de la lengua en las prácticas sociales e interacciones verbales. El caso de una comunidad maya-tseltal” (tesis de maestría), México, CIESAS.
- LÓPEZ SÁNCHEZ, Javier, Alejandra ELIZALDE *et al.* (2004), *Educar en y para la diversidad*, Cursos Generales de Actualización, México, SEP.
- _____ (2004a), *La función directiva en la educación para la diversidad*, Cursos Generales de Actualización, México, SEP.
- _____ (2004b), *La importancia de los equipos técnicos en la educación para la diversidad*, Cursos Generales de Actualización, México, SEP.
- MARCHESI, Álvaro, y V. MARTÍN (1998), *La calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid, Alianza Editorial.
- MARTÍNEZ, Miquel, y Josep M. PUIG ROVIRA (coords.) (2002), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, Barcelona, Graó.
- ORTEGA, Pedro, y Ramón MÍNGUEZ (2001), *La educación moral del ciudadano hoy*, Barcelona, Paidós.
- PANIKKAR, Raymond (1995), “Filosofía y cultura: Una relación problemática”, ponencia inaugural del Primer Congreso Internacional sobre Filosofía Intercultural, México, UNAM.
- PITLUK, Laura (1999), “Las unidades didácticas. Revalorizando la planificación”, en *0 a 5 años. La educación en los primeros años*, año 2, núm. 10, Buenos Aires, Novedades Educativas, febrero.

- PUIG ROVIRA, Josep María, y Miquel MARTÍNEZ (1996), *Construcción dialógica de la personalidad moral*, Barcelona, Paidós
- ROGOFF, Bárbara (1993), *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós.
- SARTORI, Giovanni (2001), *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Madrid, Taurus.
- SEP (1992), *Programa de Educación Preescolar*, México.
- _____ (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México.
- _____ (2002), *Orientaciones pedagógicas para la educación preescolar de la Ciudad de México (Ciclo escolar 2002-2003)*, México.
- SCHMELKES, Sylvia (1993), *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, México, SEP.
- _____ (1995), *Proyecto escolar*, Guanajuato, Secretaría de Educación de Guanajuato.
- _____ (2001), “Educación intercultural”, ponencia presentada en la inauguración del diplomado en Cultura y Derecho Indígena, México, AMNU/CIESAS.
- _____ (2004), *La formación de valores en la educación básica*, México, SEP (Biblioteca para la Actualización del Maestro).
- TOURAINÉ, Alain (1999), *¿Podremos vivir juntos?*, México, Fondo de Cultura Económica.
- VILLORO, Luis (1993), “Filosofía para un fin de época”, *Nexos*, núm. 185, México, pp. 43-50.
- VYGOTSKY, L. S. (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.
- ZABALA, Antoni (1998), *La práctica educativa. Cómo enseñar*, 4a. ed., Barcelona, Graó, pp. 11-24 (Serie Pedagogía, núm. 120).

Asimetrías. Término empleado para señalar desigualdades o falta de armonía entre las partes.

Autoconocimiento. Conocimiento personal adquirido a partir de la relación con el mundo y con los demás; sirve para identificar los sentimientos, motivos, razones y valores propios.

Autorregulación. Habilidades para identificar el propio proceso de aprendizaje, así como las necesidades para futuros aprendizajes.

Comprensión crítica. La filosofía, desde Dilthey, considera que las ciencias de la naturaleza explican: buscan leyes, y las ciencias del espíritu comprenden: captan globalmente o interpretan lo social. Para Gadamer, la comprensión crítica es la que permite apreciar lo que da sentido a la acción social en el marco de la cultura con validez objetiva.

Desarrollo del juicio moral autónomo. Según Piaget, el desarrollo moral pasa por diferentes etapas en el sujeto, y la posibilidad de ser autónomo es la etapa más elevada a la que no todos los sujetos acceden. Sus seguidores consideran que una educación basada en la resolución de dilemas morales permite a los niños avanzar en sus etapas de desarrollo.

Dialógica(o). Es la concepción comunicacional como instrumento para la solución de problemas sociales más amplios. Se basa en la comunicación de los sujetos desde posturas éticas que ponen en juego la intersubjetividad y la constitución de un sujeto en la reflexión conjunta.

Epistemológico. Se refiere al análisis de las formas de conocer históricamente construidas. Por tanto, el análisis epistemológico busca los fundamentos de las teorías subyacentes a los conceptos y pone en el centro de la discusión que existen varias formas de construir conocimiento.

Etnocentristas. Se dice de las tendencias que consideran el propio grupo cultural o étnico como superior o prototipo para otros grupos humanos. Son el punto de partida del racismo, la intolerancia y la xenofobia.

Habilidades dialógicas. A partir de Hegel se considera como el resultado de las interacciones sociales en que “yo aprendo a verme con los ojos del otro sujeto” y “el otro aprende a verse con mis ojos”. Son la base de la comunicación, la formación y la conciencia. Entre las habilidades dialógicas están la capacidad de escuchar, el respeto, la autorreflexión, la expresión asertiva, etcétera.

Interdisciplinarietà. Según Julie Klein, consiste en la articulación de varias disciplinas en otra que busca construir un nuevo objeto de estudio. Busca trascender las visiones parciales y ver los problemas sociales como un todo.

Introyección. Forma de incorporar la presencia del mundo externo en el mundo interno de las personas.

Metacognición. Manera de aprender a razonar sobre el propio razonamiento, o aprender a aprender. Es la reflexión sobre tareas y actividades para asegurar una buena ejecución, así como para conocer y autorregular los procesos mentales requeridos durante el aprendizaje.

Paradigmas. Concepto que hizo famoso Thomas Kuhn. Se refiere a las reglas científicas que explican cómo resolver problemas y predeterminan la naturaleza de los datos a elegir.

Sistémico. Significa algo que pertenece o tiene relación con un sistema.

Socioconstructivistas. Paradigma desarrollado por Vygotsky en que afirma que la construcción del aprendizaje hecha por los niños con ayuda de otros les permite desarrollar su propia construcción. En este paradigma es fundamental la consideración del medio sociocultural de los sujetos, no sólo como referente explicativo sino como algo sobre lo que se ha de influir para transformarlo.

Toma de conciencia. Para Hegel, la conciencia existe sólo como el medio en que los sujetos se encuentran; por ende, tomar conciencia se convierte en la lucha por el reconocimiento del *otro*, y se desarrolla reconstruyendo la opresión y restableciendo el diálogo en una relación ética.

Transversalidad. Es la forma de analizar la realidad superando la fragmentación disciplinaria para regresar a la idea originaria que reunía la totalidad del conocimiento manteniendo las ligaduras entre las ciencias. Fue desarrollada por Félix Guattari en oposición a los conceptos *verticalidad* y *horizontalidad*, que son insuficientes para tener la visión totalizadora.

Yuxtapuestas. Son las cosas colocadas una junto a la otra, siendo diferentes una respecto de la otra.

El enfoque intercultural en la educación.
Orientaciones para maestros de primaria
se imprimió por encargo de la
Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos
en los talleres de La Buena Estrella Ediciones, S.A. de C.V.,
con domicilio en Playa Eréndira No. 8,
Santiago Sur, Delegación Iztacalco
C.P. 08800, México, D.F.,
en el mes de diciembre de 2014.
El tiraje fue de 3 000 ejemplares.

ISBN: 978-968-5927-43-7



9 789685 927437



DISTRIBUCIÓN GRATUITA
PROHIBIDA SU VENTA

La diversidad cultural y lingüística de nuestro país es una realidad. En 1992 México se reconoció como un país multicultural y plurilingüe; por ello, el proceso de conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio por las diversas características culturales y personales, así como el trabajo con la autoestima a partir del fortalecimiento de la propia identidad, son indispensables para crear climas en la escuela y el aula que favorezcan el logro de los propósitos del enfoque intercultural bilingüe en la educación. En su desarrollo, los docentes, directivos y personal técnico pedagógico desempeñan un papel indispensable.

Gracias a las valiosas reflexiones y sugerencias vertidas por las maestras y los maestros en los encuentros regionales y estatales llevados a cabo desde 2002, cuando se comenzó el proceso de análisis y construcción de una educación para la interculturalidad, es que la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe edita el presente libro, que aborda desde dicho enfoque el tratamiento pedagógico de las diversidades sociocultural, étnica y lingüística, entre otras, en la escuela y el aula. Su intención es contribuir a la gran tarea educativa que es responsabilidad de todos, en tanto aporta a la formación continua de los docentes encaminada a lograr una educación de calidad con equidad y pertinencia, y enfocada a la construcción de una sociedad plural e incluyente en que se vean reflejados todos los rostros culturales de México.

SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



CGEIB