

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“El aula y las prácticas interculturales: El caso del conocimiento de la pesca en la cultura Ikoots”.

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo
Presenta

Anabel Morán Rodríguez

Director de Tesis:
Dr. Antonio Carrillo Avelar

México, D. F.

diciembre de 2012.

DEDICATORIA

Especialmente a mi padre Ricardo Morán Campillo (†) y mi madre Irma Rodríguez Aranda (†) que fueron mi motivación inicial y la luz que guío mi camino, ellos me permitieron conocer el valor del estudio y la preparación profesional sobre cualquier otro, les agradezco de corazón todas sus enseñanzas y sus consejos porque gracias a ellos obtengo un logro más.

Para mis hermanos (Irma, Carlos y Ricardo) por todo su apoyo y comprensión durante mis estudios por seguir siendo la luz de mi camino y esa mano solidaria, no puedo olvidar en este momento a cuatro personas muy especiales para mi (Nicté, Juan Carlos, Esteban y Janeth) que siempre han estado presentes en mi vida y que ahora al concluir esta etapa comparto este mérito con ellos.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecerle en primera instancia a **Dios** por permitirme tener una vida tan bonita, en la que he tenido la oportunidad de conocer a grandes personas, disfrutar cada momento y conocer grandes lugares. El tiempo de disfrutar y de compartir cada etapa de ella, de obtener aprendizajes que me han fortalecido y me han formado como una persona capaz, humana y profesional.

Al Doctor Antonio Carrillo Avelar con respeto y admiración, por permitirme conocerlo y compartir grandes experiencias de aprendizaje, por su tiempo, su dedicación y su paciencia durante este proyecto, en el que siempre caminamos juntos. Gracias por aceptar cumplir un sueño más y sobre todo por ser un gran ser humano, un gran académico y un gran docente.

Al director, los profesores y alumnos de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” por aceptarme en su trabajo diario, por su colaboración, interés y apoyo durante estos dos años de convivir con ellos, les agradezco todas sus atenciones y su confianza depositada para realizar esta investigación presentando siempre la voz de los docentes.

Mi más sincera gratitud a los profesores que aceptaron ser lectores de este trabajo que dedicaron tiempo y compartieron sus conocimientos para la mejora de éste, a la Doctora Gloria Evangelina Ornelas Tavares, Maestra Leticia Vega Hoyos, Maestro Erasmo Cisneros Paz y Maestro Jorge Benjamín Martínez Zendejas.

Gracias de corazón, con todo mi respeto y admiración.

Anabel Morán Rodríguez

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	7
 CAPÍTULO I	
LA ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD Y EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	11
1.1 La diversidad: Una riqueza en el aula.....	12
1.2 Una educación intercultural para todos	15
1.3 Políticas Interculturales Nacionales.....	19
1.4 La Reformas Educativas y la interculturalidad.....	25
 CAPÍTULO II	
SAN MATEO DEL MAR Y LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE “MOISÉS SÁENZ”	36
2.1 San Mateo del Mar y la cultura Ikoots.....	36
2.2 El proyecto “La pesca”.....	42
2.3 El aula indígena y sus actores.....	44

CAPÍTULO III

LA REALIDAD OBSERVADA CON EL APOYO DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....48

- 3.1 Metodología de investigación.....49
- 3.2 El modelo de investigación-acción para fundamentar el trabajo.....57
- 3.3 Una mirada a la realidad.....59

CAPÍTULO IV

LA PROPUESTA DEL PROYECTO “LA PESCA” CON UNA VISIÓN INTERCULTURAL. EL ANALISIS DE LOS RESULTADOS.....61

- 4.1 La práctica docente y la propuesta en el aula del proyecto “La pesca”.....61
- 4.2 La percepción del maestro acerca de su práctica.....72
- 4.3 La importancia de la didáctica en la educación intercultural.....77
- 4.4 Aspectos de la cultura Ikoos que promueven la educación intercultural.....78

CAPITULO V

ELEMENTOS PARA FORTALECER LA PRÁCTICA ESCOLAR CON UNA VISIÓN INTERCULTURAL EN LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE “MOISES SAENZ”.....84

- 5.1 La función formadora del aprendizaje y la organización de contenidos comunitarios y curriculares.....87
- 5.2 “Tejiendo palabras para pescar escritos”. Favorecer las competencias comunicativas para elaborar materiales de la cultura Ikoots.....92
- 5.3 Principios didácticos importantes para configurar el diseño de la secuencia didáctica.....98

REFLEXIONES FINALES.....103

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.....107

ANEXO.....112

INTRODUCCIÓN

La educación indígena históricamente ha afrontado etapas en las que no se fomenta el reconocimiento de los pueblos, si no lo contrario, en el sistema educativo se han generado proyectos que rechazan, asimilan, minorizan o silencian la realidad de ellos. La educación que se ofrece a los indígenas debe ser cultural y lingüísticamente relevante, para probar su eficacia en la vida cotidiana, actual y futura, y desarrollar habilidades básicas y superiores a partir de sus propios saberes y esquemas culturales, que les permitan seguir aprendiendo (Schmelkes, 2010: 35). Es el momento de conocer las propuestas que ellos están realizando ya que es difícil tratar de llevar un curriculum general conociendo que cada lugar es diferente y que realmente el modelo oficial como único no ofrece una solución para las necesidades de cada escuela, aunque el actual programa presenta cierta flexibilidad.

Las propuestas locales y regionales adaptadas a la lengua y cultura de cada grupo pueden ser un ejemplo para otros lugares ya que contemplan la participación de los actores involucrados y permiten saber la experiencia de estos, admitiendo y promoviendo diferentes estrategias y soluciones, lo que necesariamente requiere de una mayor autonomía de la educación indígena frente a la educación primaria general, dándole mayor importancia a los aspectos pedagógicos y culturales (Hamel, 2000).

La educación indígena puede ser el ejemplo para el desarrollo de una perspectiva de interculturalidad en la educación, es decir, el afianzamiento de la cultura propia y el desarrollo de habilidades universales en ella a partir del reconocimiento de la desigualdad o el conflicto cultural, como base para la adquisición de conocimientos de otras culturas, partiendo de valorar la práctica cultural de los propios pueblos (Hamel, 2000).

Considerar la cultura propia en el aula ha sido complicado, por esta razón el tener la oportunidad de investigar en el estado de Oaxaca como un lugar pionero en el que existe la libertad de cuestionar y desarrollar proyectos escolares diversos, tal cual me proporcionó una visión diferente de la que experimentaba en mi práctica, la cual en la Ciudad de México era implementar los planes oficiales, por esa razón genera el interés de indagar en estas perspectivas de trabajo a través de la experiencia docente en el Distrito Federal y en un pueblo indígena de Oaxaca.

La investigación siguiente está enfocada en la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”, en la comunidad de San Mateo del Mar Oaxaca, donde considero significativo realizarla, porque a través ésta conocí la propuesta alternativa desde una visión dentro del aula para obtener elementos acerca de las prácticas interculturales que se trabajan en el salón. Es una escuela que las autoridades nos recomendaron por el compromiso y ánimo que tienen los docentes al realizar su labor y explico porque utilizo el “nos” porque somos un equipo interdisciplinario formado por UNAM –UPN en el cual se da un intercambio de ideas acerca de lo que se está realizando desde la perspectiva social, cultural, política y pedagógica.

Para los docentes es significativo el seguir trabajando algunos elementos de su cultura y fomentar en sus alumnos el respeto para conservar aspectos de su cosmovisión, en esta escuela los alumnos y los docentes son hablantes de la lengua materna ombeayiüts y del español.

Los profesores están construyendo un proyecto académico colaborativo que incluye el trabajo del contenido comunitario de la pesca y fundamentándose en las prácticas culturales de los Ikoots, se pretende fomentar la educación intercultural en el aula. Durante el desarrollo de este proyecto iré comentando algunas dificultades y logros que encontré y la forma de buscar una respuesta al cómo trabajar la interculturalidad en el aula, la cual sería muy enriquecedora para mi labor, saber cómo lograrlo y cómo trasladarlo a otros lugares.

Como un antecedente para el trabajo intercultural, existe el material de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, me posibilita realizar un análisis de la propuesta básica oficial y contrastarla con la realidad que están trabajando los docentes de esta escuela.

Por las razones anteriores, me he planteado los objetivos siguientes:

Objetivo general:

- ❖ Identificar, analizar y plantear los elementos que se deben de considerar para trabajar la educación intercultural en el aula.

Objetivos particulares:

1. Reflexionar sobre la formación docente y la práctica intercultural para el trabajo en el aula.
2. Diseñar una propuesta que articule la práctica cultural con los contenidos curriculares.
3. Identificar y establecer los elementos para la planeación del trabajo intercultural.

Desde una perspectiva diferente en la práctica educativa, he considerado pertinente buscar junto con los docentes una forma alternativa de trabajo que modifique la práctica pedagógica para favorecer la educación intercultural, por esa razón la investigación se desarrolla con una metodología que permite identificar, analizar, modificar y evaluar el proceso para llegar a buscar nuevas perspectivas que sirvan a los docentes involucrados y sugerir hacer los cambios pertinentes para mejorar su práctica.

El trabajo de investigación realizado se describe en cinco capítulos, estructurados de la manera siguiente:

El capítulo uno es la parte fundamental que me permitió conocer más acerca de las diferentes teorías, reflexionando desde qué perspectiva plantearlo, la justificación legal que lo enmarca, el análisis de la propuesta oficial a partir de las diversas reformas que se han originado y la visión desde donde abordo la interculturalidad.

En el capítulo dos hago referencia al contexto y enuncio el lugar donde se llevó a cabo esta investigación, tomando en cuenta los elementos culturales a considerar en la planeación del docente, tratando de dar a conocer a los lectores la cultura lkoots.

El tercer capítulo explica la metodología de investigación realizada durante el tiempo de la maestría, así como se mencionan las herramientas que sirvieron de apoyo y la organización del tiempo para obtener los datos importantes.

El siguiente capítulo es la parte diagnóstica y el acercamiento a la realidad para conocer como se está generando la práctica docente formulada en el proyecto escolar y la propuesta que ellos están planteando para el aula. También hago un análisis de la propuesta que llevan los docentes para trabajar de manera diferente el proceso de enseñanza-aprendizaje, analizando y cuestionando la programación oficial.

En el último capítulo se especifican los elementos que se proponen para modificar la práctica docente en la educación intercultural, describiendo los aspectos detalladamente que pueden ser utilizados en el caso de la escuela “Moisés Sáenz”

CAPÍTULO I

LA ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD Y EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.

La Escuela es una institución social y formadora, en la que se comparten pensamientos, conocimientos, comportamientos, sentimientos y vivencias, pero en ocasiones los docentes no permitimos o evitamos que se genere este intercambio, pensando que la diversidad que existe es un obstáculo para trabajar con ella y seguimos fortaleciendo la desigualdad.

Si caemos en homogenizar las características de los alumnos acomodándolos a adquirir solamente conocimientos de la clase dominante, estamos favoreciendo que solo podrán gozar del reconocimiento como persona y ciudadano en la medida que renuncien a su identidad de origen y adopten la cultura exógena que se impone por la fuerza, no estamos cumpliendo con uno de los objetivos de la educación la cual también ejerce como formadora, debemos de mirar a la diversidad como docentes para aprender de esa interacción y generarla en nuestro salón de clases (Hopenhayn, 2009)

En este capítulo hago un recorrido para comprender la diversidad y concebirla como una riqueza para entender la educación intercultural como una práctica que se debe de trabajar en el aula, en la formación docente y considerarse en el currículo como una tarea de la educación intercultural abrir el espacio para reflexionar colectivamente sobre los contenidos de aquellos valores que habrán de tomarse como universales (Hopenhayn, 2009: 56).

De acuerdo con Mc Laren, 1977 (citado en Hopenhayn, 2009: 57) la educación intercultural supone un meta valor de la tolerancia, pero también una política de la diferencia que “ni exotice ni demonice al otro”, sino que intente situar la diferencia

tanto en su especificidad como en su capacidad de proporcionar elementos para establecer críticamente relaciones sociales y prácticas culturales.

1.1 La diversidad: Una riqueza en el aula.

Históricamente la escuela ha sido una de las instituciones que han generado una exclusión desde el principio, un lugar donde se reproducen ideas, conocimientos y valores occidentales, que (Czarny, 2008: 78) [[... se asociaba con el camino mediante el cual los indios dejaban de pensar como indios y en sus comunidades para transformarse en los “otros”]]. La mejor manera de modernizarlos de violentar sus valores y de castellanizarlos.

El conocimiento histórico y social del papel que ha jugado la escuela en pueblos indígenas [...] resulta fundamental para atenuar el conflicto entre lo que los modelos educativos *diferenciados debería ser*, a partir de la aplicación unilateral de las políticas educativas oficiales que rigen las relaciones interculturales y lo que son y pueden llegar a ser, vía el ejercicio del derecho que tienen estos pueblos, de participar activamente en la planeación, la operación y la evaluación de la educación que requieren (Bertely, Gasché y Podestá, 2008: 16)

Proyectos y modelos van pasando y van cambiando, como las misiones culturales, la escuela bicultural, la bilingüe, la asimilación, la compensación, la integración pero la realidad es que son proyectos alejados de una atención a las necesidades, de una formación en la que fortalezcan su identidad, de una manera de trabajar con igualdad de oportunidades, favoreciendo una relación simétrica que permita a los pueblos originarios una aceptación en los diferentes ámbitos, político, cultural, social y económico, no con un reconocimiento solamente como él diferente y de acuerdo con la autora Gabriela Czarny (2008: 93) [[... por otra parte considerar que lejos de entender a los pueblos y comunidades indígenas como meros receptores de las políticas emanadas desde arriba, estamos

ubicándolos a manera de actores en escena, misma que se configura desde sus haceres y no haceres, de sus palabras y no palabras]].

Se necesitan proyectos que permitan ver la realidad, darla a conocer y buscar las soluciones tanto para su comunidad como para aquellos que se presentan en otras comunidades, valorar la historia de lucha que han vivido los pueblos indígenas y lo que ha logrado y también perdido, (Rockwell, 2010: 100) sólo el trabajo cultural continuo desde adentro puede producir una experiencia escolar capaz de resistir procesos de exclusión y enajenación que han caracterizando a la educación formal para la mayoría de los jóvenes del mundo.

La concepción de diversidad se ha concebido como una barrera para la homogenización¹ de la educación, el curriculum que tenemos debe de ser trabajado con todos igual y cuando nos enfrentamos con la realidad de conocer a los alumnos y ver que son diversos, los consideramos como un problema que no tiene solución, empezando a plantearnos la dificultad de cómo trabajar con ellos, no reflexionando el ámbito epistemológico (García y Granados, 1999: 18) que nos lleva a plantearnos las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los mecanismos para diferenciar una cosa de la otras? y ¿Por qué llegar a considerarlos como los otros o los diferentes?

La atención a la diversidad se volvió muchas veces, una forma de atender la educación para los pobres, de manera compensatoria de recursos en una situación de desigualdad que pareciera que era la correcta.

¹ Es el caso de Roberto Miguelez que en Transfiguración del pluralismo cultural considera que etimológicamente el término “homogenización” reenvía, en primer lugar, a la partícula griega “homo que significa “semejante” y designa entonces la acción o el proceso de ser semejante. En este sentido lo homogéneo se opone a lo diverso, en la medida misma en la que lo semejante se opone a lo diferente. (Multiculturalismo desafíos y perspectivas, Daniel Gutiérrez Martínez, El Colegio de México, 2006)

Considerarlos como diferentes a los “otros” hace que exista (Fornet citado por Tubino, 2011: 7) una violencia epistemológica que hace negar su lengua, sus conocimientos comunitarios y tradiciones, generando una injusticia cultural (Tubino, 2011: 9) menospreciando y bloqueando el acceso equitativo de los grupos vulnerables.

Realmente quién o qué determina que el otro es diferente, en qué o por qué plantearlo de esa manera, cómo querer que los alumnos respeten y valoren a su compañero si somos los docentes los que mostramos los prejuicios y estereotipos que no permiten aceptar la diversidad, considerando que (García y Granados, 1999: 17) [...la diferencia es una construcción para justificar la desigualdad disfrazada de diferencia y ello, a pesar de que la condición de todo grupo humano es la diversidad tanto biológica como cultural.

Iniciar con una interculturalidad que no haga invisible las condiciones en las que viven los pueblos indígenas, (Tubino, 2011: 13) las crecientes asimetrías sociales intra e interculturales y todos aquellos problemas que se derivan de una estructura económica. Una interculturalidad que contextualice y que permita el diálogo de las culturas en todos los factores.

Tenemos que trabajar con los alumnos tanto lo que sucedió realmente en su comunidad, en su historia, como permitirles conocer otras culturas, para que ellos conozcan e identifiquen las diferencias, (Lerner, 2007: 14) quien nunca se encontró con otra cultura, reconociéndola como legítima no sabe que su cultura es una cultura; la vive como si fuera la única posible, la naturaliza, no tiene la distancia suficiente para tomar conciencia de que se trata de una cultura.

Al realizar este trabajo también pretendo que se fortalezca en los alumnos su identidad como sujeto que conforma un pueblo originario y que tiene los mismos derechos y oportunidades que cualquier otro mexicano de acuerdo con Teodoro citado por Dietz (2008: 138) [[... el individuo es tanto “creador de cultura” a través

de las relaciones intersubjetivas que dan “valor, sentido y realidad a su acción” como es re-creado por ellas. Por lo que con la interculturalidad como afirma González (referida por Bertely, Gashé y Podesta, 2008) “Se busca desarrollar en los estudiantes la capacidad de revalorizar y recuperar los saberes tradicionales, así como los síntomas de organización política, económica y cultural de los pueblos indígenas en una relación de interacción, con los conocimientos científicos universales”.

1.2 Una educación intercultural para todos

Es importante ubicar que la educación intercultural se plantea como el inicio de una educación diferenciada, pero que realmente es el resultado de un proceso histórico que se relacionaba al principio con los aspectos lingüísticos y que ha tenido etapas importantes como antecedentes, las cuales referiré a continuación.

Educación bilingüe – bicultural.

A partir de los años 70 empieza un nuevo modelo de educación conocida como bilingüe-bicultural, en la cual se buscaba la restitución de las identidades culturales y se tiene como fin la realización del proceso de enseñanza aprendizaje en lengua materna y el aprendizaje gradual del español como segunda lengua, la cual operaba para las comunidades indígenas principalmente en el nivel primaria.

La existencia y los planteamientos realizados por algunas organizaciones indígenas que surgen a mediados de la década de los años 70 como la OPINAC, CNPI, ANPIBAC, etcétera. Las cuales fueron críticas relacionadas con el proceso de aculturación inducida, estriban en plasmar las bases de la educación bilingüe bicultural con la que se establecía la creación de la DGEI en 1978, teniendo bajo su responsabilidad la educación preescolar bilingüe, educación primaria bilingüe bicultural, albergues escolares, apoyo radiofónico, programas de educación superior para maestros bilingües y programas de capacitación de promotores culturales. En este enfoque la lengua materna se consideraba el puente para

conseguir la castellanización y la cultura local estaba subordinada de la sociedad mayoritaria (Jiménez, 2009, Czarny 2008, Martínez, 2008 y Caballero, 2002).

Educación bilingüe Intercultural

Existe el cambio de modelo por la reflexión de lo que significaba bicultural, siendo que en 1980 en Pátzcuaro se celebró la Reunión Regional de Especialistas sobre Educación Bicultural Bilingüe por que la palabra bicultural no reflejaba lo dinámico de la cultura ni la capacidad del ser humano de aumentar su espectro cultural (Jiménez, 2009: 42) generando que en 1990 se empezó a cambiar el término de bicultural por el de intercultural, ese mismo año se ratificó el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales, en 1992 se propone la modificación en el Artículo 4° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en 1994 se produce el movimiento indígena en Chiapas, con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, la creación en el 2001 de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se enmarca la idea de modernización educativa y los componentes de equidad, sustentabilidad y productividad son los que orientan el sentido de las diferencias culturales y lingüísticas (Jiménez 2008, Czarny 2008 y Martínez 2008).

Por esta razón y en búsqueda de explicar y entender que es la interculturalidad considero tres significados sobre ésta, que aportaran y fundamentaran la base que estoy realizando en esta investigación.

Partiendo de la explicación de las tres dimensiones que se relacionan con diversidad cultural y que en ocasiones se confunden los términos, por lo que considero la explicación que hace Jiménez (2008: 55) la cual las define de la siguiente manera:

- “el concepto multicultural, el cual señala la existencia de la diversidad cultural, más no del status que guarda dentro de los procesos políticos y sociales.
- el concepto pluricultural, el cual nos señala los principios filosóficos y jurídicos en los que sea fundamental la vida pública para hacer de la diversidad cultural un principio de enriquecimiento para la nación en su conjunto.
- y, finalmente, el concepto intercultural, el cual señala las prácticas concretas a establecer con relación al marco filosófico y jurídico que construye para ellas.

Refiriendo a Comboni (2002: 351) “La interculturalidad tiene como objetivo el reconocimiento de dos polos que se aceptan mutuamente sin que ningunos tenga que ser subsumido en el otro [...] se entiende un intercambio igualitario entre las culturas que promueve y favorece el crecimiento mutuo”.

La interculturalidad crítica (Walsh, 2008: 54) “es una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización, [...] es un proyecto de existencia [...] es una práctica política y contrarrespuesta a la geopolítica hegemónica, monocultural y monorracional del conocimiento; es herramienta, estrategia y manifestación de una manera “otra” de pensar y actuar.

Ahora si apoyándome en las tres concepciones anteriores la interculturalidad es un proceso dinámico de construcción que se da en las prácticas entre culturas que permite la interacción y el diálogo entre ellas, sin ser una la que domine o tenga mayor valor que la otra.

Es necesario ahora conocer cuáles son los fines y qué se concibe como educación intercultural, para buscar la forma de llevarlo a la práctica docente y trabajarlo en el aula, buscar la manera o los elementos para fortalecer el trabajo que ya están llevando a cabo. Una de las autoras que me parece importante citar es Comboni,

la cual describe que la educación intercultural se puede lograr (2002: 351) “mediante un intercambio que no pierda de vista la propia identidad grupal que manifiesta una identidad cultural, cosmogónica, lingüística por medio de prácticas sociales específicas [...] por eso la interculturalidad requiere el reconocimiento mutuo en el respeto y la aceptación de lo otro, de lo diferente e implica la búsqueda de la unidad dentro de la diversidad”.

La educación intercultural no solo se debe de observar como el manejo de los contenidos comunitarios simplemente si no considerar los cuatro aspectos que refiere Martínez:

“definir la educación intercultural como formación teórico-práctica encaminada al intercambio constructivo entre culturas.

- *Formación. Es acción orientada a asegurar el desarrollo personal y social. Por medio de la educación intercultural se estimulan y despliegan las potencialidades humanas que garantizan la autorrealización en situaciones pluriculturales.*
- *Teórica. La educación intercultural es teórica porque reflexiona, analiza, describe y explica la realidad. Se dispone a conocer el fenómeno intercultural y organiza ese saber de forma sistemática y rigurosa.*
- *Práctica. No se queda en la mera especulación o marco conceptual, si no que se orienta a la praxis. Por su propia naturaleza implica actividad encaminada a la mejora personal y social.*
- *Intercambio constructivo entre culturas. La educación intercultural es sobre todo compromiso con la convivencia. Parte de la base de que la comunicación entre culturas oportunamente canalizada es enriquecedora para sus miembros (2003: 125).*

Es importante resaltar que la educación intercultural no se limita a los grupos étnicos solamente, no podemos caer en una educación para indígenas porque retrocederíamos a creer que un grupo es superior a otro, promoviendo nuevamente el paternalismo, tampoco se puede considerar una educación de indígenas porque volvemos a promover la influencia de un grupo dominante y uno dominado, la educación intercultural propone la educación con los

indígenas buscando una relación de igualdad y de simetría cultural (Comboni, 2003: 352)

1.3 Políticas Interculturales Nacionales

El mundo en el que vivimos está en continua reconstrucción que permite generar dilemas y cuestiones acerca de la convivencia, la identidad, la cultura y la aceptación a la diversidad cultural, realizándose cambios pocos favorables con la globalización la cual impulsa (Noriega, 2000: 36) [...] un nuevo modelo de desarrollo educativo, acorde con los rasgos de la Nueva Realidad de las sociedades contemporáneas, es decir con la tendencia a la modernidad.

Este nuevo modelo considera modificaciones en las reformas del sistema educativo, la manera individual de plantear la competitividad, la descentralización de los sistemas, la atención de los pobres, la evaluación, la asignación de los recursos y la forma de concebir la calidad, esta modernización lograría los cambios esperados pero con algunas contradicciones como la afirma Arizpe (citada en Gutiérrez, 2006: 262):

“Estamos en presencia, por tanto, de un mundo que resalta una homogenización frente a la cual se reitera la existencia de la diversidad, y no solamente en términos culturales, sino en términos de género, de preferencias sexuales, de preferencias de habitación territorial, de preferencias de mundos simbólicos, etcétera. Estamos hablando, así, de un reposicionamiento que trae consigo una reacción particular respecto de los procesos culturales que se van gestando”.

Los nuevos modelos de modernización (Noriega, 2000: 97) se gestan en el ambiente de liberalización del comercio internacional y con la globalización [...] se da una redefinición completa del rumbo de la sociedad, se propicia la profundización de la interdependencia comercial y financiera y se acotan los márgenes de autonomía de los países en desarrollo, fundamentalmente a través de la deuda y los préstamos.

Considerando los fines de este nuevo modelo, el reconocimiento a la diversidad se da de manera obligatoria al responder a demandas internacionales y citando a Miguez (en Gutiérrez, 2006: 124) la razón de esta son que la:

“...producción se encuentra en el hecho de que la pluralidad, la diferencia, se producen como mercaderías cuyo destino es, un mercado y que, en cuanto a tales se encuentran sometidas a un valor de cambio, antes que a un valor de uso. [...] El pluralismo cultural y el multiculturalismo pueden ser consideradas como fenómenos reales [...] el examen que se haga de ellos no puede no tomar en cuenta las profundas transformaciones de la organización socioeconómica y si se considera como [...] programas de reconocimiento, de preservación a los diversos mundos culturales, no podrían no dejar de atacar prioritariamente las tentativas de mercantilización de la cultura y más allá de estas de las diferencias”.

Las concepciones antes expuestas se presentan en algunas solicitudes de los organismos internacionales los cuales son relacionadas a las situaciones que se están viviendo en los gobiernos del mundo, algunas de estas son para contar con recursos humanos adecuados para las transformaciones (FMI y BID) y otras con un enfoque más humanístico y con aspiraciones democráticas (ONU, UNESCO, la CEPAL y la UNICEF).

Citando lo jurídico y político existen leyes o normas en las que se marca la importancia del trabajo intercultural iniciando con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce, en su artículo 2º:

“...La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas o para ellas. Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentada en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres...” (Const. Pol., E U M).

En el terreno de la educación, la Constitución mexicana señala que para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos indígenas, los gobiernos están obligados a:

“Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación (Artículo 2, B, fracción II)”.

La prohibición de la discriminación en México por origen étnico o cualquier otra condición, está establecida en el artículo 1° de nuestra Carta Magna.

El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes es un importante instrumento normativo internacional que reconoce los derechos de los pueblos indígenas.

Los países que lo suscriben se obligan a reformar su legislación nacional de acuerdo con sus disposiciones. México ratificó este Convenio en 1990 y con ello adquirió un compromiso significativo para legislar y hacer respetar las recomendaciones planteadas por este instrumento.

El Convenio 169 recoge las aspiraciones de los pueblos indígenas al proyectar el reconocimiento de su derecho a asumir el control de sus propias instituciones, formas de vida y desarrollo económico, así como de mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y culturas en el marco de las naciones en que viven. Así también, subraya el derecho de los pueblos indígenas de participar en la formulación, aplicación y evaluación de los planes y programas de desarrollo nacional y regional que los afecten de forma directa.

En su artículo 27 establece que los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos, a fin de que respondan a sus necesidades particulares; asimismo tendrán que abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. Los artículos 21 y 22 enfatizan el compromiso de garantizar la educación en todos los niveles de enseñanza para estos pueblos, de forma tal que gocen de condiciones de igualdad respecto del resto de la población.

Un marco muy importante para el desarrollo de la Educación Intercultural en México es la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Esta legislación tiene por objeto regular el reconocimiento y la protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como promover el uso y desarrollo de las lenguas indígenas.

Dicho documento establece el reconocimiento de las lenguas indígenas como lenguas nacionales y, por tanto, poseen la misma validez que el español en el territorio, localización y contexto en que se hablan. Esto implica que todas sean válidas para efectos de cualquier asunto o trámite de carácter público, así como para acceder plenamente a la gestión, los servicios y la información pública.

El artículo 11 de esta ley establece para la población indígena tiene la garantía de acceder a la educación obligatoria, en la modalidad intercultural y bilingüe, así como el fomento de la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos en los niveles medio y superior. En el mismo artículo se asienta el compromiso de asegurar el respeto a la dignidad e identidad de las personas independientemente de su lengua.

Por otra parte, el artículo 13 señala el compromiso del Estado a:

I. Incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena las políticas y acciones tendientes a la

protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas;[...]

IV. Incluir en los programas de estudio de la educación básica y normal, el origen y evolución de las lenguas indígenas nacionales, así como de sus aportaciones a la cultura nacional;

V. Supervisar que en la educación pública y privada se fomente o implemente la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad lingüística para contribuir a la preservación, estudio y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales y su literatura.

La Ley General de Educación es la que rige los ordenamientos establecidos en el artículo 3° constitucional. En ella se garantiza el derecho a la educación para todos los habitantes del país, y se reconoce la educación bilingüe y culturalmente pertinente para la población indígena.

La fracción IV de su artículo 7° estipula el acceso a la educación obligatoria tanto en lengua materna como en español para los grupos indígenas, y en el artículo 38 se establece que: “La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como la población rural dispersa y grupos migratorios”.

Para toda la población, la Ley General de Educación declara los fines de la educación mexicana, entre los cuales se destacan dos (art. 7°):

III. Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país;

IV. Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas

La educación intercultural se puede presentar como una vía de transformación individual y colectiva que permita acceder a una vida más armoniosa, de mayor respeto a los otros, a sus derechos, formas de vida y dignidad.

Con respecto a la Ley Estatal de Educación Pública de Oaxaca:

“tiene por objeto regular la prestación de los servicios educativos. (Artículo 2°); la educación es un derecho universal y garantía constitucional para todos los habitantes del estado: es un proceso social mediante el cual se adquiere, transmite, intercambia, crea y enriquece la cultura y el conocimiento para lograr el desarrollo integral de la persona, la familia y la sociedad, que permita a los educandos reproducirse económica y socialmente, revalorar, preservar y defender su identidad cultural y nacional, los valores de justicia, democracia, libertad, solidaridad y proteger el medio ambiente. (Artículo 3°) El estado tiene obligación de proporcionar a sus habitantes educación básica, de promover y atender los demás tipos y modalidades educativos respetando y favoreciendo el desarrollo de los oaxaqueños y de los pueblos indígenas de la entidad. (ARTÍCULO 6°) Además la educación será: II.- Nacionalista, en cuanto a que los educandos comprendan los problemas económicos políticos y sociales de la Nación Mexicana y los particulares de la entidad, aprendan a defender la soberanía económica y política del país, a conocer y respetar las diferencias étnicas y culturales de la entidad, del país y de la humanidad, a preservar y usar racionalmente los recursos naturales. IV.- Respetará los principios de la comunidad, como forma de vida y razón de ser de los Pueblos indígenas. (Artículo 7°) Es obligación del estado impartir educación bilingüe e intercultural a todos los pueblos indígenas, con planes y programas de estudio que integren conocimientos, tecnologías y sistemas de valores correspondientes a las culturas de la entidad. Esta enseñanza deberá impartirse en su lengua materna y en español como segunda lengua. Para la demás población se incorporarán los planes y programas de estudio contenidos, de las culturas étnicas de la región y la entidad.

1.4 Las Reformas Educativas y la interculturalidad.

Las reformas curriculares han sido respuesta de las políticas educativas planteadas en los distintos momentos históricos, bajo las demandas y predisposiciones de los organismos internacionales, en esta ocasión me centro en los tres últimos planes curriculares los cuales analizo desde la propuesta intercultural oficial que se genera en ellos, siendo de gran interés porque en la investigación me encuentro que varios de los docentes me comentan que no deben de llevar la nueva reforma porque Oaxaca es uno de los estados que la está cuestionando, que no realizan su planeación basándose en ella; sin embargo me comenta que por no conocer otra forma de trabajo y Programa de estudios llegan a manejar en algunas asignaturas el 2009 y en otras el 1993. Esto sucedió con algunos de ellos y en otros casos realmente estaba llevando el último Plan, porque en un Taller de actualización que les dan en el mes de agosto por parte del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca a los docentes les fue solicitado que cuestionarán la nueva propuesta y que no trabajaran la reforma propuesta por la SEP, ellos argumentaban que desconocían de que otra manera trabajar entonces se basaban en el Plan 2009 y los libros de textos como guías de su labor docente diaria.

Plan y programas 1993

En la época de Miguel de la Madrid (1982-1988) se empiezan a manejar las tendencias modernizadoras aunque realmente se culmina en la presidencia de Carlos Salinas (1988-1994), volviéndose central este término en la política con el fin de incorporar a México al grupo de países altamente desarrollados, iniciando con las nuevas ideas sobre la sociedad del conocimiento, la importancia de la competitividad, una mayor productividad gracias a los avances de la ciencia y la tecnología, incluyendo en esta modernización el sistema educativo. En este sexenio se dieron acontecimientos trascendentales como lo fueron la obligatoriedad de la enseñanza secundaria, nuevos planes de estudio y nuevos libros de texto, así como la nueva Ley General de Educación y las reformas del Art. 3º de la Constitución. Los avances en la descentralización educativa: en mayo

de 1992, con Ernesto Zedillo al frente de la SEP, se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), donde el gobierno federal transfirió a los Estados el manejo y control de sus respectivos sistemas educativos en los niveles de educación básica y normal. En mayo de 1992, Carlos Salinas anunció el inicio de un importante programa compensatorio, que fue seguido después por otros similares: el Programa de Apoyo al Rezago Escolar. El PARE fue financiado con recursos del Banco Mundial y estuvo dirigido a los cuatro estados más pobres del país, en una clara señal de que la descentralización no implicaba abandonar a su suerte a las entidades más pobres, y de que la modernización, criticada frecuentemente con la etiqueta de neoliberal, no era en realidad incompatible con una preocupación por la equidad, valor que en la Ley General de Educación de 1993 ocupó un lugar destacado, sin precedentes en la legislación educativa nacional, considerando la diferencia como pobreza y reconociéndolos por intereses de una política económica más que de una política de reconocimiento. (Martínez, 2001)

Ernesto Zedillo (1994-2000) da una continuidad a la tendencia de Modernización y elaborando en 1995 bajo el titular de la SEP Miguel Limón, el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* (SEP, 1996) con algunos principios que sustentan las políticas a seguir; éstas se desarrollan fundamentalmente en tres partes, relativas a la educación básica, la de adultos y la media superior y superior; en una cuarta parte se presentan cifras sobre el financiamiento del sistema educativo. Algunos de los principios y sucesos fueron:

Una importante reforma curricular de la primaria, seguida por la renovación de los libros de texto gratuitos, mejorando su calidad y publicando libros en una veintena de lenguas indígenas.

Proyectos innovadores que buscaban mejorar cualitativamente la educación en ámbitos como la enseñanza de la lectoescritura, las matemáticas o las ciencias, la gestión escolar, etc.

La mejora técnica de los trabajos de evaluación de la educación básica emprendidos por la SEP desde 1979, y la participación de México en evaluaciones internacionales.

Continuó el apoyo a las universidades y nivel medio superior (Fondo para la Modernización de la Educación Superior, FOMES) y surgió uno muy importante, el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), eje de la nueva política nacional de educación superior.

La consolidación del proyecto de Universidades Tecnológicas.

Diversos mecanismos de evaluación de programas e instituciones de educación superior como (CENEVAL) (Martínez 2001)

Analizando el Plan y Programas de Educación Primaria (1993) en donde los contenidos se encuentran organizados en ocho asignaturas (español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, educación física, educación artística y educación cívica). Las asignaturas están organizadas por ejes temáticos, unidades de aprendizaje, bloques y temas generales en donde se organizan didácticamente los contenidos.

Con respecto a la educación intercultural no se hace referencia, solamente existe un acercamiento en el tercer propósito que se busca lograr en los alumnos:

1º Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad).

2º Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.

3º Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.

4º Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo (SEP, 1993: 13)

En relación al tercer propósito de la asignatura de Educación Cívica refiriendo el tercer aspecto de fortalecimiento de la identidad nacional donde se pretende que el alumno se (SEP, 1993): “reconozca parte de una comunidad nacional caracterizada por una pluralidad (pensamiento, diversidad regional, cultural y social), pero que al mismo tiempo comparte rasgos y valores comunes que la definen. Los contenidos de este aspecto se refieren a las costumbres y tradiciones, a los ideales que han estado presentes a lo largo de nuestra historia y a los principios de la relación de México con otros países (independencia política, soberanía y solidaridad internacional basada en la independencia y la justicia, etcétera). Al estudiarlos se pretende también que los alumnos comprendan que los rasgos y valores que caracterizan a México son producto de la historia del país y de la participación que en ella tuvieron sus antepasados”.

Reforma Integral de Educación Básica. Plan de Estudios 2009.

El ámbito educativo en el siglo XXI, tiene un cambio acerca de las tendencias, las cuales se venían antecediendo con las políticas anteriores el desarrollo económico, la globalización y la educación por competencias han generado cambios en la currícula actual, la opinión de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y la nueva visión del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional difunden (Moreno, 2010) “la denominada nueva gestión organizacional empresarial y su paquete de “ética económica” (eficacia, eficiencia, excelencia, productividad, competitividad y competencias)” la cual modifica y suscita cambios en los modelos de evaluación bajo parámetros y formatos internacionales y se continúa la educación con el modelo por competencias.

En el Plan de Estudios 2009 de la Reforma Integral de Educación Básica (SEP: 5) se describe que “la principal estrategia para la consecución de los objetivos

plantea realizar una reforma integral de la educación básica entrada en el modelo educativo basado en competencias” generándose los siguientes propósitos en los cuales se empieza a considerar el reconocimiento a la diversidad:

“En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien Tailandia (1990); se planteó la necesidad de garantizar el acceso universal como una “visión amplia” para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y, a la vez, la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espíritu común.

En la Declaración Universal de los derechos lingüísticos, puntualiza que los pueblos indígenas tienen el derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura, la Educación debe estar siempre al servicio de la diversidad lingüística y cultural, y las relaciones armoniosas entre diferentes comunidades lingüísticas de todo el mundo.

Foro Mundial sobre la Educación, se propone Educación Primaria de alta calidad para el 2015, dada la enorme diversidad cultural, la calidad educativa implica reconocer las necesidades de diversificar la oferta educativa, en diferentes culturas”. (SEP, 2009: 9)

Se considera la interculturalidad en los tres elementos sustantivos que dan continuidad al plan de estudios de Secundaria, centrándome en el primer inciso donde se habla de ésta:

a) La diversidad y la interculturalidad. El tratamiento de esta temática no se limita a abordar la diversidad como un objeto de estudio particular, por lo contrario, las asignaturas buscan que los alumnos comprendan que los grupos humanos forman parte de diferentes culturas, con lenguajes, costumbres, creencias y tradiciones propias. Asimismo se reconoce que los alumnos tienen ritmos y estilos de aprendizaje diferentes y que en algunos casos presentan necesidades educativas especiales asociados a alguna discapacidad. En este sentido se pretende que las niñas y los niños reconozcan la pluralidad como una característica de su país y del mundo y que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida. (SEP, 2009: 40).

Es importante señalar que dentro de las competencias que se mencionan en el perfil de egreso² que debe obtener el alumno al finalizar la primaria se muestran algunos rasgos relacionados con la interculturalidad, señalándolos a continuación:

d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas, en función del bien común.

e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, actúa y pugna por la responsabilidad social y el apego a la ley.

f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.

g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar en equipo; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos. (SEP, 2009: 38)

Dentro de los elementos y los fines del perfil de egresos que se describen en el plan 2009 se menciona la interculturalidad, pareciendo que realmente se propone fomentarla en el trabajo cotidiano, pero al hacer un análisis de los materiales de sexto grado me doy cuenta que solamente esta mencionada pero que no existe un cambio real o una consideración a ésta.

La metodología planteada es por proyectos didácticos los cuales deben de promover el trabajo colaborativo, se pueden integrar los contenidos articulándolos, tienen flexibilidad en el tiempo, se brinda la oportunidad de afrontar cierta responsabilidades, generando un producto tangible y con una intencionalidad didáctica. Mencionando que en cada asignatura se manejan los proyectos a realizar y creo que esto dificulta un poco el trabajo porque se vuelve a ver el conocimiento como desfragmentado y como si no hubiera relación entre el.

² En el Plan de Estudios 2009 (SEP: 38) se define el perfil de egresos como un conjunto de rasgos que los estudiantes deberán mostrar al término de la educación básica, como garantía de que podrán desenvolverse en cualquier ámbito en el que decidan continuar desarrollándose. Dichos rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias para la vida, que además de conocimiento y habilidades incluyan actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas.

Con respecto al trabajo que se mencionaba al principio sobre la interculturalidad considero importante que en este plan de estudios su propuesta está fundamentada en el segundo de los tres modelos³ que se adopta al referirse a los enfoques teóricos de la educación intercultural que señalan García Martínez y Sáez Carreras (citados en Martínez, 2003: 126).

“2) Interpretativo. Este modelo aspira a que los educados se conozcan mejor a sí mismos, con objeto de que estimule la cooperación intercultural y se reduzcan los prejuicios y discriminaciones. Se pretende fomentar la tolerancia y la comunicación, aunque no hay una apuesta decidida por la relación intercultural igualitaria. En la práctica, el cambio se limita a una mayor comprensión de la realidad, pero sin actuar directamente sobre las condiciones sociales negativas. Es un modelo que busca la toma de conciencia y la implicación de las personas en los propios contextos en que se halla. Reconoce la importancia de la vertiente subjetiva, pero tiene un alcance limitado, porque renuncia a la transformación verdadera”.

Al buscar algunos proyectos que manejaran la interculturalidad como lo mencionaban en los objetivos encontré el siguiente el cual ejemplifica la forma en la que se pretende trabajar en la asignatura de Formación Cívica y Ética (SEP, 2009: 65)

<p>BLOQUE III</p> <p>LOS DESAFÍOS DE LAS SOCIEDADES ACTUALES</p> <p>PROPÓSITOS</p> <ul style="list-style-type: none">- Reconocer que en las relaciones de interdependencia entre personas y grupos de distintas localidades, entidades, regiones y países se presentan relaciones equitativas y justas e inequitativas e injustas.- Mostrar una actitud crítica ante actitudes de discriminación que se promueven en diversos contextos y que vulneran los derechos humanos, a la vez que reconocer la existencia de instituciones que trabajan por ellos y los hacen valer.- Participar en acciones responsables para el cuidado y protección del ambiente.- Para este bloque se propone fortalecer el desarrollo de las niñas y los niños con base en el trabajo de las siguientes competencias:- Respeto y aprecio de la diversidad.- Sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad.

Cuadro 1. Propósitos de Bloque III Formación Cívica y Ética 6°

³ Los autores manejan tres modelos el 1) Tecnológico o positivista en el cual se corre el riesgo de manipular y controlar a las personas, cual si se tratase de una arquitectura de la conducta. No hay verdadera comunicación intercultural, pues las personas son consideradas como objetos. El 3) Crítico o sociopolítico donde la clave de este modelo reside en la participación de los educandos en los asuntos que les conciernen.

SECCIÓN A1. Los retos de la diversidad

Preguntas para discusión y reflexión

¿En qué situaciones se ha dado el encuentro entre diversas culturas en la historia de nuestro país?

¿Qué aspectos plantea pensar que la propia cultura es la mejor? ¿Cuál es el riesgo de una sociedad que niega la diversidad de sus integrantes?

Posibles actividades de aprendizaje

Los alumnos identifican la diversidad de culturas prehispánicas que estaban asentadas en Mesoamérica antes de la llegada de los mexicas.

En equipos elaboran una síntesis cronológica e ilustrada de los hechos principales que vivieron los aztecas o mexicas desde el momento en que llegan al Valle de México hasta la fundación de Tenochtitlán.

Investigan la manera en que la cultura azteca asume formas de vida y de organización de otros pueblos y el modo en que las otras culturas indígenas incorporan nuevas manifestaciones en sus relaciones sociales.

Identifican situaciones justas e injustas en la relación social y de intercambio comercial entre las diversas culturas de Mesoamérica.

Reflexionan sobre la importancia de reconocer la composición diversa de la población que prevalece en nuestro país y de conocer, comprender y de ponerse en el lugar de otros, como una forma de dialogar con culturas distintas a la propia.

Cuadro 2. Actividades propuestas para Los retos de la diversidad.

Acuerdo 592: Plan 2011 Articulación de la Educación Básica

Es importante resaltar que en el Plan 2011 se reconoce la importancia de la diversidad social, cultural y lingüística, contemplando que se debe incluir el contenido propio de los pueblos originarios y las experiencias de los migrantes.

En el plan 2011 (:50) se destaca la implicación de la inclusión de los saberes y la cosmovisión de pueblos y comunidades, de las competencias que el uso de estos saberes sustenta, y requiere concebir la contextualización de aquéllas que se pretende desarrollar. En este mismo apartado se invita a miembros importantes de las comunidades para reforzar los conocimientos y trabajar con gente especializada en lenguas y cultura indígena. Resaltando que los Marcos Curriculares atienden la diversidad como dispositivos e instrumentos políticos, pedagógicos y didácticos que incluyen y vinculan los aprendizajes escolares que la sociedad mexicana del siglo XXI requiere, con la que los pueblos y las comunidades indígenas y migrantes.

Los Marcos Curriculares (2011: 51) tienen como principios generales la contextualización y diversificación, solicitando que los saberes locales se planteen desde un enfoque valorativo de lo propio que ayude a desarrollar una identidad positiva en la niñez indígena, que le permita acceder a la interculturalidad con

bases culturales bien cimentadas y establecer relaciones simétricas con grupos o individuos de otras culturas, enriquecerse con los conocimientos de otros, dialogar y aportar sus saberes.

Los Marcos Curriculares se clasifican en especializados, nacionales, dinámicos, retroalimentarios entre otros, sin embargo los que son de mi interés mencionar son los Étnicos de los cuales se menciona el siguiente:

-- Recuperan la visión propia de los pueblos originarios en cuanto a la representación del mundo y sus conocimientos, y dejan ver cómo se vinculan con éstos las formas disciplinarias de agrupar los conocimientos, desde la visión escolar –basada en presupuestos científicos– que ha imperado hasta la actualidad. Por tanto, abordan conocimientos filosóficos, científicos, matemáticos, lingüísticos, históricos, económicos y geográficos; valores y formas propias de aprender y enseñar, entre otros, que definen su identidad, además de formas propias de aprender y enseñar (Plan 2011: 51)

Con respecto a los Parámetros Curriculares para la educación indígena se explica que el propósito de creación de la asignatura de Lengua Indígena consiste en incorporar un espacio curricular para que los alumnos estudien, analicen y reflexionen sobre su lengua nativa, a partir de la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, en los diversos ámbitos de la vida social, así como cumplir con el mandato constitucional sobre los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas. Por lo anterior, los estudiantes que tienen como lengua materna una lengua indígena, además de desarrollarla aprenderán el español como una segunda lengua, y los que tienen como lengua materna el español, desarrollarán ésta y aprenderán como lengua adicional la lengua indígena de la región (Plan 2011: 54).

Considero que todo lo que se menciona en el Plan 2011 realmente se pueda llevar a cabo sin ser solamente un discurso político que no permite hacer las modificaciones necesarios para realizar el trabajo en el aula.

Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe

Schmelkes (2001) menciona que “En el marco del Programa Sectorial de Educación, el Programa de Educación Intercultural y Bilingüe tiene el propósito de construir una sociedad que reconozca y acepte la pluriculturalidad en un marco de respeto y tolerancia, que enriquezca con sus diversas diferencias al colectivo escolar, incorporando a la práctica docente los materiales educativos y las herramientas necesarias para ofrecer una educación de calidad y equidad a través de un enfoque intercultural”.

En el tiempo que estuve laborando llego a la escuela el material que se utiliza para las escuelas que tienen en sus estadísticas alumnos indígenas y el cual no fue de gran ayuda, refiriéndome al material de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.

Este material constaba de dos libros: “El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria” y “Explorando nuestros materiales de Primaria para la Educación Intercultural”, el cual dentro de mi experiencia en el aula solamente resaltaba la diversidad que existen en los pueblos originarios, claro como si ellos fueran los diferentes solamente, utilizando una concepción compensatoria. Como sostiene Sagastizabal (2004: 22) La compensación: transforma la diferencia en deficiencia y por lo tanto relaciona la diversidad con carencias. Viendo que la diversidad pertenece a nuestro país, pero como algo lejano y diferente, no como una realidad a la que todos pertenecemos.

En estos materiales (CGEIB, 2008: 29) se propone que todos los sujetos de la educación cumplan con los siguientes propósitos de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB):

- 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.
- Desarrollar 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 objetivos de aprendizaje para todos con calidad, equidad y pertinencia.
- Desarrollen competencias comunicativas, tanto orales como escritas en su lengua materna y en su segunda lengua.

Cuestionándome si realmente esos serían los propósitos para lograr una Educación Intercultural y Bilingüe o solamente será el trabajo de este enfoque como un proyecto aislado y apoyándose de algunos materiales de los libros de texto para poderlos realizar y hacer ver que existe una vinculación con los contenidos nacionales, entregando en nuestro caso evidencias ficticias que se solicitaban pero que eran de manera folklorizante, cayendo en (Sagastizabal; 2004: 23) [...] lo que denominamos “pseudoadecuación” caracterizada por mecanismos que se siguen aplicando en la actualidad, tales como constitución de grupos “homogéneos” [...] priorización de las actividades de “socialización” sobre las de adquisición de conocimientos científicos [...]

CAPÍTULO II

SAN MATEO DEL MAR Y LA CULTURA IKOOTS

En el presente capítulo describo el lugar donde realicé la investigación, para contextualizar y ubicar el estudio de campo, señalando las prácticas culturales que identifican a la comunidad y las características escolares, de acuerdo con Ornelas (2010: 300):

“Nos interesa conocer las cosas que son compartidas por la comunidad educativa, los aspectos institucionalizados en y por la escuela, sus rasgos habituales y relativamente permanente: su contenido cultural expresando en ideas, creencias y valores, en el universo simbólico sustentado, portado, recreado por los sujetos que interactúan en ella, las relaciones sociales que se construyen en su espacio, sus consecuencias y sus efectos en la vida cotidiana; las representaciones colectivas; las expectativas, las intenciones y los valores que se expresan o se implican en el ámbito educativo.”

Un punto importante es partir y conocer el trabajo que se está realizando en esta escuela, ya que consideran importante cambiar algunos aspectos de la práctica pedagógica y están desarrollando un proyecto que permita mejorar su labor.

2.1 San Mateo del Mar y la cultura Ikoots

El Estado de Oaxaca es una de las entidades federales con mayor reconocimiento, riqueza y diversidad cultural, conformado por 17 pueblos originarios (datos de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas) como los: Amuzgos, Chatinos, Chinantecos, Chochos, Chontales,

Cuicatecos, Ixcatecos, Mazatecos, Mixes, Mixtecos, Nahuas, Tacuates, Triquis, Zapotecos, Zoques, Zoques Chimalapas e Ikoots (Huaves)⁴.

La mayoría de la población huave (datos consultados en la CDI) habita en un litoral del Golfo de Tehuantepec, en el estado de Oaxaca, el cual ocupa las dos terceras partes de una barra de 40 kms., Que separa el Océano Pacífico de dos grandes lagunas, conocidas como mar superior y mar inferior. Sus poblaciones principales son San Mateo del Mar, San Francisco del Mar y San Dionisio del Mar.

Dentro del municipio de San Mateo del Mar, se caracterizan e identifican al exterior como Ikoots por sus raíces, forma de vida, cosmovisión (hacia la naturaleza), por las tradiciones y costumbres, entre otras.

Los Ikoots (Signorini, 1991) “ocupan hoy un territorio que se extiende entre el Océano Pacífico y las lagunas inferior y superior del Golfo de Tehuantepec, en la costa meridional del estado de Oaxaca”. El clima es caluroso seco en extremo, con una temperatura media anual de 27° C, la brisa del mar que sopla por las mañanas y las tardes refresca el ambiente y las alteraciones ecológicas han marcado el destino del litoral hasta imponerle ese sello árido y desolado que lo identifica. Las lluvias son escasas, el riego difícil y la producción, tanto en el mar como en la tierra, está sujeta a las variaciones del tiempo, el litoral presenta una larga época de sequía y una corta temporada de lluvias, con la que casi siempre

⁴ Comúnmente a nuestra cultura se le ha denominado “huave o huaves”, pero no hay distinción entre el nombre y la lengua, ya que se piensa, se cree que “huave” es el nombre propio. Sin embargo, quienes han profundizado más en nuestro origen histórico y el nombre original de nuestra cultura, se han percatado de que la palabra “huave o huaves” es una imposición de tipo conquistador y dominante. Nuestra lengua materna, es la mejor arma y defensa, de nuestras propias convicciones, ante los hechos y acontecimientos, tanto de la naturaleza como de las personas. Por esta razón, queremos rescatar el nombre antiguo de nuestra cultura que es IKOOTS, que literalmente significa ‘*gente nuestra, de nuestro pueblo o de nuestra tierra*’, y que proviene de la unión de dos palabras: *IK-IKE* que significa TU y, de la palabra *IKOOTS*A que significa NOSOTROS. Por lo tanto, ikoots en su sentido amplio y profundo está indicando que tú y yo somos personas que nos pertenecemos mutuamente -gentes de nuestra misma gente, de nuestra tierra o de la misma cultura. (Cfr. HERNÁNDEZ SANGERMÁN, Joel. La cultura Ikoots ante la conquista española).

coincide la presencia de dos vientos encontrados: el norte y el sur, en torno de los cuales gira la cosmovisión y dentro de ella la pesca.

Barrio Nuevo es uno de los tres barrios (Barrio Espinal y Deportivo) que están junto a la cabecera municipal, junto con los otros ocho pueblos que integran el municipio de San Mateo del Mar en la actualidad (Lagunas Santa Cruz, San Pablo, El pacífico, Costa Rica, Col. Juárez, La Reforma, Cuauhtémoc, Huazantlan del Río). Se encuentra ubicado en la parte sur del municipio, aproximadamente a un kilometro de distancia, cruzando la laguna Kiriow.

Los principales lugares de pesca son: las lagunas Superior e Inferior, también en kalüy ndek (Mar muerto) kawak ndek (Mar vivo) en donde los pescadores van a pie, con canoas o en lanchas con motores fuera de borda; cuyos productos capturados son: camarones, variando la cantidad de producción de acuerdo al periodo del año, en peces se capturan hasta nuestros días lisas, lepes, mojarra (blanca y negra), sierra, cocinero, mantarraya, entre otros; jaibas (medianas y chicas), éstos contribuyen para el consumo familiar y sufragar los gastos de la misma, aunque en tiempos de sequía, afecta gran parte de la población del municipio y en particular a esta comunidad. Los instrumentos que ocupan para la pesca son: canastas hechos con carrizo, atarrayas y chinchorros.

Los productos derivados del mar y del campo, las señoras lo comercializan en el mercado Municipal local, así mismo algunas lo transportan a las principales ciudades de la región del Istmo como Salina Cruz, Tehuantepec, Ixtepec, Matías Romero y Juchitán, donde las venden o intercambian por productos básicos de alimentación, tanto del mar como del campo.

Con respecto a la ganadería, son pocas las personas que tienen ganado vacuno, caprino, ovino, debido a las características del contexto, algunos tienen ganado porcino, con respecto a la avicultura tienen: gallinas, guajolotes, patos y cuando se termina la temporada de camarón o de la pesca en general; las amas de casa

venden sus animales para sufragar el gasto familiar. Además las mujeres (señoras, muchachas y niñas), se dedican al trabajo del tejido de servilletas, canastos, petate, etc; aunque actualmente los jóvenes (hombres y mujeres) prefieren emigrar a otras ciudades de la República con la ilusión de mejorar sus condiciones de vida.

Para realizar el análisis posterior algunos elementos culturales que se dan en la vida cotidiana del pueblo originario (Ikoots), los explicare partiendo de la importancia que tiene la forma en la que ellos se relacionan e interactúan, permitiendo explicar y fortalecer el aprendizaje escolar de los alumnos y favorecer la realización del trabajo intercultural en el aula, mereciendo mucha atención al reconocer el papel crítico que juega la lengua materna, la cosmovisión acerca de la pesca, la vida comunal, los recursos didácticos y los conocimientos comunitarios en general que hay de esta cultura; de acuerdo con Gimeno y Pérez (2000: 63) en las propuestas sociológicas sobre la cultura como construcción social, proponen como objetos fundamental de la educación la reconstrucción del conocimiento individual a partir de la reinvención de la cultura.

Los alumnos al interactuar en el salón de clase dan a conocer (Paradise, 1991: 74) el conocimiento cultural [...] por medio de los comportamientos y actitudes frente al quehacer escolar que tiene su origen en la experiencia extraescolar de los niños [...] Se trata de un conocimiento que comparten con otros miembros del grupo y que se relaciona estrechamente con su mundo sociocultural cotidiano, lo cual es imprescindible para que exista el trabajo intercultural partiendo de lo intracultural. Por lo que trato de explicar algunos de estos elementos que se dan en la vida cotidiana y que a veces no entendemos por ser ajenos a ella.

El conocimiento comunitario de la pesca tiene mayor auge por la relevancia de las creencias y las actividades económicas que se generan en esta comunidad, la ubicación geográfica en la que se encuentra le permite estar rodeada de agua,

considerado por algunos antropólogos (Signorini, 1979 y Millán 2008) como la cultura del agua.

Por (Hernández, 2006: 18) “saberes comunitarios” se entiende todo lo que designa “ajaw, ajawün, ajawaats, andüy wüx”, conocimiento poseído por la tradición oral en una comunidad concreta; cultivada y heredada por siglos y generaciones, conocimientos de manera comunal en el contexto cultural propio.

Retomando a la autora Gloria Ornelas (2010: 300):

“El concepto de cosmovisión permite un acercamiento a sus expresiones en el simbolismo propio que los sujetos construyen y reconstruyen en el campo cultural educativo delimitado en sus diferentes espacio institucionales y en su participación como actores rituales en la escuela, rituales que ponen en práctica los mitos o narraciones míticas, de ahí la importancia de su estudio.”

La cosmovisión (Tovar, 2007) “enmarca la manera de concebir el conocimiento en tales culturas, así como lo que se implica en el acto de conocer en su cosmogonía”. Al explicitar sus orígenes considerando a Signorini y Millan, para la cultura Ikoots los rayos y los truenos se respetan. El rayo es de dios. Los rayos son teat monteok, son nahuales que tienen poder y trabajan con el viento del sur. El rayo del sur trae la lluvia; el rayo del valle es seco, no puede entrar hasta el mar. Cuando están en la pesca y hay rayos, hay que salirse del mar o estarce allí, pero sin trabajar por respeto, entonces el mar a partir de la cosmovisión de la gente del pueblo es un principio filosófico algo inmenso y sagrado con lo cual no se debe de jugar y que desde aquellos tiempos los ancestros siempre le mostraron respeto a través de sus ritos y peticiones que le hacían para que cada año produzca más y así la gente tenga productos que pescar para la alimentación de la familia o a veces hasta para vender, estos ritos que se le hacen al sagrado mar, se llevan a cabo en tres días, los cuales son los días viernes y a fines del mes de mayo

El ombeayiüts es la lengua originaria de la comunidad de San Mateo del Mar, la cual es prescindible que los alumnos la valoren y utilicen para seguir conservándola, este elemento (De León, 2010: 14) [...] la lengua misma es “tangible” de la cultura en tanto vehículo por excelencia de formas de representación y de interacción social. Es la forma de comunicarse y la base de la relación que se establece con el mundo que les rodea, por ende es necesario partir de la Teoría de Vygostky en donde postula que (Garton, 1994: 21) el desarrollo del lenguaje (o habla) posibilita al niño la entrada en la cultura, dado que puede utilizar el sistema de comunicación convencional, transferido a través de la interacción social, e interiorizarlo, [...] existen numerosas ocasiones en las cuales los niños se implican en interacciones sociales activas que son fundamentales para el desarrollo de las capacidades lingüísticas y cognitivas del conocimiento. Siendo una herramienta primordial para conocer como se expresan y piensan lo niños, como generan esa discreción al comentarlo en su lengua y al querer darlo a conocer en español solo lo que para ellos es pertinente, como generan un juego entre esas dos lenguas haciéndolo de una manera en la que ellos expresan y esconden a la vez sus ideas propias.

La autonomía como uno de los valores que se dan en estas comunidades constituye fundamentalmente la forma de organizarse y de vivir de una forma en la que se busca el bien común, entenderla permite ver la forma de convivir y la lógica que ellos plantean (Rendón, 2003: 20) es justamente desde la comunalidad que se puede reorientar el rumbo de los pueblos indios, para ello se requiere que logren articularse todas las comunidades de cada grupo étnico [...] En otras palabras se trata de trascender en el ámbito comunitario para vivir como pueblo, lo que significa hacer de todas las comunidades de cada grupo una gran comunidad, regida obviamente por los principios de la Comunalidad.

2.2 EL PROYECTO DE “LA PESCA”

Con respecto al proyecto “La pesca” es un trabajo de 70 hojas escrito y hecho de forma colaborativa que han ido construyendo los docentes, en donde tratan de resolver algunos problemas que ellos han encontrado como la comprensión lectora, el trabajo de los contenidos comunitarios y la propuesta de una planeación para la educación intercultural.

El proyecto está estructurado de la siguiente manera: Introducción, presentación, diagnóstico, justificación, objetivos, marco contextual en donde abordan el aspecto geográfico, el cultural (lengua, vivienda), social, político, económico y educativo. En el siguiente apartado describen los saberes comunitarios como la pesca, cosmovisión sobre el mar, principios filosóficos, desarrollo y transformación, el arte de pescar, instrumentos y materiales, lugares de pesca, pesca de camarones, productos del mar, comercio y venta y gastronomía Ikoots.

Después consideran el proceso de elaboración del canasto (materiales, corte de carrizo, limpia de carrizo, comercialización, canasto terminado y autoconsumo. Otro apartado es sobre la elaboración de hilo (materiales y pasos de elaboración) y por último la atarraya (elaboración).

La última sección tiene la mayor carga con respecto a lo educativo y es la de “Ejecución de actividades” la cual tiene la siguiente organización:

9. EJECUCIÓN DE ACTIVIDADES
A. CONTENIDOS ÉTNICOS Y CONTENIDOS NACIONALES
B. SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS POR CICLOS
C. PLANEACIÓN POR CICLOS
D. METODOLOGÍAS

Cuadro 3. Organización de actividades del Proyecto “La pesca” (2010)

Con respecto al apartado del inciso A. “Contenidos étnicos y contenidos nacionales”, hacen un listado de cada uno de ellos con respecto a los primeros aspectos que ellos describen al principio de su proyecto, pero creo que sería de gran ayuda que ellos los organizaran por grado de comprensión referente a la edad de los alumnos, en el caso de los contenidos nacionales solamente los escriben como temas aislados que no permite ninguna relación con las diferentes asignaturas, olvidando también que son importantes las prácticas culturales y los contenidos nacionales.

ASPECTO	CONTENIDOS	
	ÉTNICO	NACIONAL
Antecedente histórico de la comunidad	Kalüy, kawak, nonüt, noleat (significado que se le da) kalüy ndek, kawak ndek 2 y 3 Tehuantepec, Salina Cruz... Lugares de pesca Ngineay ajlüy tanom	Puntos cardinales Colindancia Ubicación espacial Plano, croquis Historia de la comunidad
Aspecto geográfico	Mi iüt ikoots Moing, wüüg, tüing wiüd, wüx wiüd, potson wiüd,	Clima Territorio
Lengua	Ombeayiüts	Importancia de la lengua originaria
Vivienda	Construcción (ayuda mutua) Tanomb, nganüy lüm nit ombeay kawak (por iünd) Materiales que se necesitan, cuantos, (planos, croquis)	La llegada de los españoles, los primeros pobladores Antes y después

Cuadro 4. Estructuración de contenidos (Proyecto, 2010: 53)

A continuación refiero una planeación (Proyecto 2010: 59) en el cual realmente los docentes tratan de tener un primer acercamiento a la Educación Intercultural, pero con algunos elementos que no están considerando.

PLANEACIÓN PRIMER CICLO		
NIVEL: EDUCACIÓN PRIMARIA		GRADO: PRIMERO Y SEGUNDO
ASIGNATURAS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
ESPAÑOL	Descripción Oraciones Elaboración de textos breves	Rescate del conocimiento previo acerca de la pesca. Anotarán las partes que componen la atarraya en lengua indígena. Anotarán las partes que componen la atarraya en español. Escribirá oraciones relacionadas con la pesca. Comentará acerca de un cuento de la pesca. Mediante la lectura de imágenes inventarán nuevos cuentos. Investigarán que leyendas existen acerca de LA PESCA.
OBJETIVO DIDÁCTICO: Aplicarán la diferentes estrategias entre suma y resta a través de la pesca de camarones y peces.		

Cuadro 5. Planeación primer ciclo (Proyecto, 2010: 59)

Al realizar el análisis creo que hay un avance por parte de los docentes al tratar de identificar los dos tipos de contenido y buscar algunas metodologías que apoyen el trabajo, para poder (Jiménez, 2009: 25) “ir construyendo la compleja tarea de una escuela intercultural inserta en la prácticas culturales comunitarias e ir más allá de la mera inclusión de contenidos étnicos en la currícula intercultural”.

El iniciar con un proyecto académico para trabajar los elementos culturales creo es un gran avance por parte de los docentes, evitando caer en un programas de educación compensatoria en el cual citando a Díaz-Couder (Citado por Jiménez 2009, 64) “tanto la lengua y la cultura indígena adquieren un carácter de transición hacia la adquisición de la lengua y cultura nacional”.

2. 3 El aula indígena y sus actores.

La escuela primaria con clave 20DPB1449E se ubica al lado sur de la población de San Mateo del Mar, tiene un gran reconocimiento por la responsabilidad de los docentes y las actividades que realizan. Actualmente tiene ocho aulas didácticas y cuatro aulas provisionales de concreto, pertenece a una escuela de organización

completa (Acuerdo 96, SEP, Capítulo II, Artículo 8°) cuyas características son: “las que imparten los seis grados de educación primaria y tienen un maestro por cada grado” y es bilingüe por el alumnado al que atiende (Acuerdo 96) “las escuelas que imparten educación a los diferentes núcleos étnicos que existen en el país”. Tiene doce grupos, dos de cada grado de 1° a 6°, con respecto al personal que labora en ella son 12 docentes de grupo, un director sin grupo y un personal de apoyo.

Dentro del plantel educativo hay comisiones, que son pequeños cargos que se lleva durante un ciclo escolar y son organizadas por los propios docentes como son: acción cívica y social, puntualidad, asistencia, deporte, higiene, reciclaje, reforestación y periódico mural.

Con respecto a la organización de actividades ellos la realizan por equipos de los ciclos correspondientes, por ejemplo el primer ciclo lo forman los docentes de 1° A, 1°B, 2°A y 2°B, así sucesivamente.

Se pudo observar que también los docentes están organizados en la forma de vestir ya que tienen diversos uniformes con combinaciones de colores diferentes que corresponden a cada día de la semana y realmente lo portan todos los docentes.

Con respecto al horario es importante resaltar que los alumnos llegan antes de las 8:00 am y se terminan las clases a la 13:00 hrs., que ellos están organizados para realizar la limpieza de su salón al finalizar las clases y es normal observar que ellos barran y acomodan después de la 13:00.

A continuación se presenta la información referente a los docentes, considerando su función, su lengua y el grado que atendieron durante el período del ciclo escolar 2011-2012.

Organización Escolar

No.	NOMBRES	FUNCIÓN	LENGUA	GRADO
1	FIGUEROA COSIJOPI ARTURO	DIRECTOR S/G	OMBEAYIÜTS	
2	LUIS TOLEDO EVANGELINA	DOCENTE	OMBEAYIÜTS	1A
3	VILLASANA HERNANDEZ MAXIMO	DOCENTE	OMBEAYIÜTS	1B
4	VERDUGO QUINTANAR IVER	DOCENTE	OMBEAYIÜTS	2A
5	BALLARTA MIRANDA ELENA	DOCENTE	OMBEAYIÜTS	2B
6	QUINTERO PLATAS AURELIO	DOCENTE	OMBEAYIÜTS	3A
7	TORRES ORONOS VIRGEN	DOCENTE	OMBEAYIÜTS	3B
8	OVIEDO GARAY AARON	DOCENTE	OMBEAYIÜTS	4A
9	GARCIA PINEDA SANTIAGO	DOCENTE	ZAPOTECO ISTMO	4B
10	INFANTE ALVAREZ VALERIA	DOCENTE	OMBEAYIÜTS	5A
11	DEGOLLADO GIJON GUADALUPE	DOCENTE	OMBEAYIÜTS	5B
12	HERRAN QUINTANAR RUBEN	DOCENTE	OMBEAYIÜTS	6A
13	OJEDA DÍAZ MARICELA	DOCENTE	OMBEAYIÜTS	6B
14	PLATAS MARTINEZ SANTIAGO	INTENDENTE	OMBEAYIÜTS	

Cuadro 6. Docentes laborando en la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”

Al entrar a los salones se puede observar que los docentes trabajan los libros de texto como materiales principales, que la planeación la realizan según su experiencia ya que algunos de ellos llevan el Plan 1993 y otros el Plan 2009, también hay algunos docentes que trabajan ambos planes.

Existe también el problema de que los alumnos hablan la lengua, sin embargo no la saben escribir, con respecto al español, pocos alumnos en el caso de sexto grado lo entienden y algunos lo escriben, esto dificulta la participación de los alumnos y en ocasiones entre ellos buscan como explicar sobre todo utilizando su lengua, pero en estos grupos la mayoría de las indicaciones las dan los profesores en español, complicando el aprendizaje para los alumnos que no entienden o hablan el español.

CAPÍTULO III

LA REALIDAD OBSERVADA CON EL APOYO DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.

A continuación describo como se inicia la investigación, la primera visita que se realiza en la escuela permite saber cuáles eran a grandes rasgos los trabajos que los docentes están llevando a cabo en ese momento, ellos están realizando y desarrollando el proyecto “La pesca” elaborado por los docentes, en el cual ellos tratan de trabajar los contenidos comunitarios relacionándolos con los contenidos curriculares y surge un gran interés por saber cómo se trabajan las prácticas interculturales realmente en el aula.

Partiendo de conocer que los docentes están construyendo un proyecto académico comprometido y que son responsables con éste, empiezo a realizar las observaciones acerca de lo que ellos están realizando para conocer su propuesta.

En el primer acercamiento con el director, él plantea observar a los docentes con mayor compromiso en su labor, se organizan por ciclos y deciden realizar una clase, en esta ocasión por intereses del desarrollo de estrategias decido acercarme a los docentes de sexto grado; sin embargo con el equipo de trabajo que estuvimos realizando la investigación se recopilaron las videograbaciones de los diferentes grupos y subgrupos para analizarlas detenidamente y conocer la forma de trabajo.

De varias grabaciones iniciales realizadas me permitió tener un acercamiento a una descripción de lo que estaba sucediendo realmente en la escuela con el trabajo de los docentes, apoyándome de un diagnóstico para fundamentar y entender este acercamiento como una mirada de la realidad, puedo conocer como se está generando en este salón las prácticas interculturales, que los

docentes proponen en su proyecto para fortalecer el contenido comunitario de la pesca y ver qué elementos son importantes para considerarlos o modificarlos para favorecer la educación intercultural como propone el Estado en el Artículo 7 de la Ley General de Educación del Estado de Oaxaca.

Aclarando que las dos transcripciones y grabaciones en las que baso la primera parte de mi análisis fueron seleccionadas de diferente material que pude obtener durante las diversas visitas que realicé y las considero fundamentales para mostrar la prácticas interculturales que se trabajan en el aula y la formación docente de dos de los profesores uno egresado de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca y el otro por curso de inducción de la Universidad Pedagógica Nacional.

3.1 Metodología de investigación

La presente investigación pretende dar a conocer como fue la experiencia de fomentar las prácticas interculturales en un aula de primaria, partiendo de la observación y el enriquecimiento de la experiencia docente, así como reflexionar acerca de los elementos que en el trabajo cotidiano no se valoran para enriquecer el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Al principio consideraba importante abordar el contenido de la pesca relacionándolo con los contenidos curriculares, sin embargo a través de la observación descubrí diferentes aspectos que eran importantes considerar y desarrollar.

Se ha documentado algunas experiencias del trabajo intercultural en pueblos originarios de México desde el punto de vista de la construcción de los alumnos, la forma en la que aprenden, los contenidos comunitarios como una herramienta, pero en esta investigación resalto que la interculturalidad es un proceso que se debe de llevar tanto en la escuela urbana como rural, tomando como referencia el

trabajo en el aula a partir de la experiencia del docente y de la motivación que se puede llegar a generar con el alumno, reflexionando acerca de la práctica común del maestro y del niño.

El material obtenido durante dos años son experiencias enriquecedoras que permiten iniciar la reflexión y el análisis acerca de las dificultades que presente el docente de grupo al trabajar en el salón y que elementos debe de considerar de mayor relevancia para construir el aprendizaje junto con sus alumnos.

Al comenzar el trabajo de campo me permitió tener una nueva visión acerca de lo que estaba planteando y refiriendo a Ann Nihlen (citado por Rueda & Campos, 1992: 89) “el maestro es uno de los nuevos participantes de la investigación [...] se trata de maestros que desean mejorar la pedagogía y que trabajan para lograr una enseñanza más reflexiva y mayor desarrollo profesional”.

El trabajo realizado determinó algunas modificaciones a lo establecido en un principio, porque la realidad presentaba algunos aspectos no considerados y de acuerdo con Gimeno y Pérez (2000: 115) en el siguiente texto:

“El problema de la investigación en ciencias sociales en general y en educación en particular, reside en la peculiaridad del objeto de conocimiento: los fenómenos sociales, los fenómenos educativos. El carácter subjetivo y complejo de éstos requieren una metodología de investigación que respete su naturaleza.”

Por lo que consideré buscar la metodología que pudiera apoyarme a realizar el trabajo partiendo de la observación y la reflexión de este para las modificaciones que permitieran un trabajo reformulado y como afirma Elliot (citado en Gimeno y Pérez, 2000: 117) que el mismo proceso de investigación se convierta en proceso de aprendizaje de los modos, contenidos, resistencias y posibilidades de la innovación de la práctica en el aula conforme a los valores que consideran educativos.

Al iniciar el trabajo en la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”, la cual por palabras del supervisor de zona, es de las mejores escuelas de San Mateo del Mar y de acuerdo con él, porque existe un compromiso y una gran responsabilidad por parte de los docentes, empezando a conocer una realidad que existe en ese momento, lo cual me permite buscar en el enfoque cualitativo que citando a Erickson 1989 (mencionado en Gimeno y Pérez, 2000: 118) se preocupa fundamentalmente por indagar el significado de los fenómenos educativos en la complejidad de la realidad natural donde se producen.

El paradigma interpretativo – cualitativo encuentra sus bases en (Marí, 2001: 87) “el denominado Interaccionismo simbólico, que estudia la interacción entre el individuo y el grupo, atribuyendo especial importancia a los significados. El Interaccionismo simbólico vendría así a ser definido como el conjunto de interacciones que se producen entre el entramado de entendimientos y los significados que caracterizan a las sociedades humanas.

Siguiendo el paradigma cualitativo y refiriéndonos a sus características como investigación de acuerdo con Maykut y Morenhouse (1994) citado por Mari (2001: 88) es:

1. Exploratoria y descriptiva
2. Su diseño se va realizando a medida que se hace la investigación, no a priori.
3. El muestreo es intencional, buscando la mayor profundidad de conocimiento y rehuendo la generalización de resultados a sujetos o situaciones que son diferentes.
4. Se realiza en situaciones naturales, nunca controladas, ya que ello alteraría el fenómeno en estudio.
5. El investigador es elemento fundamental de la investigación y de la recogida de datos.
6. Los procedimientos para la recogida de datos son abiertos e interactivos.

7. El análisis de datos es inductivo y emergente, a partir de categorías que se construyen ad hoc para esa situación.
8. El modelo de estudio de casos es el que ha de guiar el informe de investigación.

La realidad en ese momento y en un inicio de esta investigación estaba relacionada con la forma de trabajar la interculturalidad en el aula, relacionándola con la pesca y con los contenidos curriculares, lo cual en las primeras grabaciones pude analizar la clase del docente que habían elegido el director, en la cual identifiqué algunos aspectos como la falta de considerar el tiempo, el objetivo de las actividades, no existía una planeación didáctica, ni una secuencia en clase y esto me permitió decidir que el enfoque interpretativo sería el que yo elegiría para realizar la investigación ya que (Gimeno y Pérez, 2000: 119) “considera que la realidad social tiene una naturaleza constitutiva radicalmente diferente a la realidad natural. El mundo social no es ni fijo, ni estable, sino dinámico y cambiante por su carácter inacabado y constructivo”.

Para recoger la información necesaria consideré importante la opinión de los alumnos de tres grupos, a los 14 docentes, el director, padres de familia y autoridades, para conocer desde diferentes visiones la realidad de la escuela.

Las diferentes técnicas de recolección de información las describiré a continuación para dar a conocer como fue el trabajo y la veracidad de este, aclarando que el cien por ciento de la investigación fue realizado en la comunidad de San Mateo del Mar.

La organización del trabajo se estableció en dos momentos: por las mañanas se realizaban las visitas, las observaciones, las grabaciones y las entrevistas; mientras que por las tardes se realizaban talleres de acompañamiento con los docentes, el análisis del material y la conclusión del equipo de trabajo.

La recolección de información (Latorre, 2003: 53) fue un momento primordial que me permitió realizar un archivo de documentos que fueron evidencias del estudio realizado, estas técnicas son los distintos instrumentos, materiales y estrategias que los investigadores utilizan en la recogida de información, permitiéndonos reducir un modo sistemático e intencionado la realidad social, a un sistema de representaciones que nos resulte más fácil de tratar y analizar, para saber los efectos o las consecuencias de la práctica educativa.

Las técnicas que utilicé durante la investigación están fundamentadas en Latorre (2003: 57) las cuales fueron:

- 1 Por el interés de conocer como era la práctica pedagógica y la cotidianidad del aula, “resultando más apropiada cuando los objetivos de la investigación pretenden describir situaciones sociales, generar conocimiento, mejorar o transformar la realidad social”, me apoyé de la observación participante que se utiliza con frecuencia para designar una estrategia metodológica que implica la combinación de una serie de técnicas de obtención y análisis de datos entre las que se incluyen la observación y la participación directa. Posibilita al investigador acercarse de una manera más intensa a las personas y comunidades estudiadas y a los problemas y permite conocer una realidad social. Ésta la realicé en las clases diarias de los grupos de interés y en los talleres de trabajo con los docentes obteniendo como total 42 observaciones.
- 2 Realicé 4 registros anecdóticos que son aportaciones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje que se dan en esta escuela con prácticas interculturales, los cuales se “consideran como sistemas restringidos en los que se anotan segmentos específicos de la realidad, definidos previamente y guiados por marcos teóricos. Son una modalidad de registro que se realiza en situaciones reales, con el fin de recoger una conducta relevante o incidentes que se relacionen con un área de interés.

- 3 La elaboración de 15 cuestionarios que me permitieron conocer la concepción y opinión de los docentes acerca de su práctica educativa, el cual “consistió en un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio que consta por escrito, para obtener información básica que no era posible alcanzar de otra manera.
- 4 Las entrevistas realizadas fueron un total de 8 las cuales “posibilitaron obtener información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas creencias, actitudes, opiniones, valores o conocimientos, proporcionando el punto de vista que permite interpretar significados y es un complemento de la observación.
- 5 Siendo que las grabaciones en video son una herramienta importante para las observaciones, ya que permite recuperar para su análisis e interpretación posterior el material obtenido, siendo un total de 42 videos obtenidos de las observaciones realizadas en distintos lugares y momentos como lo fueron los salones de clase, los talleres con docentes y conversaciones con autoridades como el director y los regidores.

Inicié con las observaciones y el análisis de éstas, por afinidad a los contenidos y trabajo en aula, me acerqué al profesor de uno de los grupos de 6° el cual me permitió conocer en primera instancia cual era el trabajo que estaban desarrollando, realice la filmación de sus clases y conversé con él al respecto de su trabajo; lo que me permitió esta observación fue buscar indicadores que me acercarán a la construcción en el aula. De acuerdo con Erickson (citado en Wittrock, 1986: 199) los métodos interpretativos que emplea el trabajo de campo observacional participativo son particularmente apropiados cuando se necesita saber más acerca de: 1. La estructura específica de los hechos que ocurren [...] lo que está sucediendo en un lugar en particular. 2. Las perspectivas del significado de los actores específicos en los acontecimientos específicos [...] 3. La localización de puntos de contraste de acontecimientos naturales. 4. La identificación de vínculos causales específicos.

En las transcripciones de las clases solicite la ayuda de un profesor Ikoots para traducir las partes en las que el profesor utiliza la lengua ombeayiüts lo cual fue fundamental. Al analizar la clase me doy cuenta que existen algunas deficiencias en la práctica docente que son importantes retomar en este proyecto como son la falta de conocer el plan de estudios, los contenidos, las competencias a desarrollar y el uso de los contenidos comunitarios como sólo un pretexto ya que no se retoman.

Al valorar esta situación me da algunos elementos que no había considerado que eran significativos en la práctica docente y me permite acercarme a lo que yo estaba buscando en un principio, por ello refiriendo a Erickson (citado por Wittrock, 1986: 197): “el interés en el contenido interpretativo lleva al investigador a buscar métodos que resulten apropiados para el estudio de ese contenido, la investigación interpretativa en el aula ha de cumplir un rol significativo [...] que puede aportar esta investigación acerca de sus objetos esenciales: a) la índole de las aulas como medio social y culturalmente organizado para el aprendizaje, b) la índole de la enseñanza como uno, y solo uno, de los aspectos del medio de aprendizaje reflexivo, y c) la índole (y el contenido) de las perspectivas de significación del profesor y el alumno como elementos intrínsecos al proceso educativo”.

Después de las consideraciones anteriores surge la opción de observar la clase de una profesora de 6° que es egresada de la ENBIO y que trata de rescatar los conocimientos comunitarios en su trabajo cotidiano, la cual es de mi interés y le daré seguimiento, por ello es cierto que la investigación cualitativa ofrece un vehículo adecuado para responder a las preguntas de cómo aprenden los niños y cuál es el entorno que los estimula intelectualmente y es muy importante resaltar la postura y el trabajo del profesor en el aula con sus alumnos, que la investigación cualitativa también permite descubrir.

Centrándome en el enfoque cualitativo este estudio será utilizando la investigación-acción siendo que es uno de los métodos orientados a la práctica educativa, la cual ha sido desarrollado por diferentes autores (Lewin 1946, Kolb 1984, Bartolomé 1986, Kemmis, 1988, Lomax 1990 y Elliot 1993).

La investigación-acción es (Latorre, 2003: 30) un espiral de ciclos que en su principio constaba de cuatro etapas y se define citando a Elliot (2000: 88) como

“el estudio de una situación social para tratar de mejorar la acción de la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías o hipótesis, que genera no depende tanto de pruebas “científicas” de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado”.

Después de una revisión de literatura sobre la investigación-acción, Latorre⁵ (2003) considera dos grandes líneas: una basada en el modelo de Lewin y otra en la escuela inglesa.

⁵ a) Tipología lewiniana. *Investigación-acción diagnóstica*: los investigadores recogen datos, los interpretan, establecen un diagnóstico y recomiendan unas medidas de acción. *Investigación-acción participativa*: implica a los miembros de la comunidad en el proyecto de investigación, considerándolos como agentes del proceso de investigación.

Investigación-acción empírica: estudia un problema social mediante una acción que supone un cambio y valora los efectos producidos de la manera más sistemática posible.

Investigación-acción experimental: difiere de la anterior en que la evaluación de los efectos del cambio se realizan a partir de un diseño experimental o cuasi experimental.

b) Tipología de la escuela inglesa. *Investigación-acción técnica*: su propósito es hacer más eficaz la práctica educativa y el perfeccionamiento del profesorado mediante la participación en programas de trabajo diseñados por un experto o equipo en los que aparecen preestablecidos los propósitos y el desarrollo metodológico que hay que seguir.

Investigación-acción práctica: confiere un protagonismo activo y autónomo al profesorado, siendo este el que selecciona los problemas de investigación y asume el control del proyecto. Puede reclamarse la asistencia de un investigador externo, de otro colega, o en general de un "amigo crítico".

3.2 El modelo de investigación-acción para fundamentar el trabajo.

El proceso que desarrollé en esta investigación fue basándome en el modelo de Stephen Kemmís, el cual:

“Apoyándose en el modelo de Lewin, elabora un modelo para aplicarlo a la enseñanza. El proceso lo organiza sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Ambas dimensiones están en continua interacción, de manera que se establece una dinámica que contribuye a resolver los problemas y a comprender las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela.

El proceso que está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionadas: planificación, acción, observación y reflexión. Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción.” (Latorre, 2003: 35).

El trabajo de campo que realicé, se puede ejemplificar a grandes rasgos utilizando el cuadro de dimensiones (Latorre, 2003: 36) que me servirá por primera instancia para mostrar cómo fue la organización de este proyecto durante la experiencia en la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”.

Investigación-acción crítica: incorpora las ideas de la teoría crítica. Se centra en la praxis educativa, intentando profundizar en la emancipación del profesorado a la vez que trata de vincular su acción a las coordenadas socio contextuales en las que se desenvuelve, así como la ampliación del cambio a ámbitos sociales (Latorre 2003)

				DIMENSIÓN ORGANIZATIVA		
		RECONSTRUCTIVA		CONSTRUCTIVA		
DIMENSIÓN ESTRATÉGICA	TALLERES DE ACOMPAÑAMIENTO CON LOS DOCENTES, AUTORIDADES, ENTREVISTAS, PLATICAS, VISITAS (discurso entre participantes)	4. REFLEXIONAR MODIFICAR ALGUNOS ELEMENTOS DE LA SECUENCIA Y OBSERVAR A OTROS DOCENTES		1. PLANIFICAR ANALIZAR UNA CLASE PREVIA DE UN DIAGNÓSTICO		
	TRABAJO EN EL SALÓN DE CLASES, TALLERES CON LOS DOCENTES. (práctica en el contexto social)	3. OBSERVAR ANALIZAR LAS GRABACIONES, ENTREVISTAS, ETC.		2. ACTUAR HACER UNA SECUENCIA DIDÁCTICA Y REALIZAR EL TRABAJO EN EL AULA		

Cuadro 7. Los momentos de la investigación-acción. (Kemmis, 1989).

Siguiendo la organización del trabajo y comprendiendo que en este modelo se representa como (Latorre 2003: 36) una espiral de ciclos, cada ciclo lo componen cuatro momentos, el desarrollo de un plan de acción, el plan en práctica, la observación y la reflexión.

Me sirvió para realmente encontrar cual era el problema que existía en la escuela, al principio empecé pensando que el problema era que para trabajar la intercultural solamente se tenía que relacionar un contenido comunitario con un contenido nacional y me di cuenta que yo no conocía o comprendía que eran las prácticas interculturales, ya que venía con el enfoque propuesto por la SEP y la CGEIB, como un concepto nada más, como una forma de ver al otro como diferente y al iniciar tuve la oportunidad de observar al grupo y la propuesta del docente para el trabajo con los saberes comunitarios y encontrar algunas otras preguntas.

3.3 Una mirada a la realidad

Considero como primer instancia que el diagnóstico es un herramienta primordial para el desarrollo de esta investigación ya que me permite saber de donde estoy partiendo y bajo qué circunstancias, para algunos autores se ha dado un cambio en el concepto de diagnóstico en educación, el cual se puede considerar como el (Doval, 1995 citado en Marí, 2001: 127) “fruto de la necesidad de un instrumento científico que, desde el interior del propio proceso de enseñanza –aprendizaje, ofrezca recursos y soluciones para conseguir el objetivo de la educación”.

Las primeras grabaciones que se realizaron para el inicio de esta investigación, en las cuales los docentes prepararon las actividades para mostrar la práctica cotidiana fueron la base del diagnóstico con (Latorre, 2003: 43)” la finalidad de hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación actual y obtener evidencias que sirvan de punto de partida y de comparación”.

El diagnóstico en educación (Marí, 2001: 128) “es una actividad investigadora que, coincidiendo con la Investigación Educativa, trataría de conocer, describir, clasificar, predecir y explicar hechos educativos” que en el caso de esta investigación era de mi interés conocer como se daban la práctica intercultural, como trabajar con los alumnos, que estrategias utilizaban los docentes y como fortalecer el trabajo de los contenidos comunitarios.

El diagnóstico pedagógico (Mari, 2001: 203) “enfatisa el proceso, no en el producto, como parte de proceso de enseñanza-aprendizaje en el actual sistema educativo cuyo objetivo no es la instrucción, sino la consecución de sus propios objetivos educativos” y realmente ése era mi interés no el de juzgar la práctica del docente o saber si los niños aprenden o no, si no realmente conocer una forma de trabajar la intercultural como una propuesta de fortalecimiento de la identidad.

Considero que la apertura que tuvieron los docentes al permitirnos grabar sus clases habla del gran compromiso que ellos tienen ante su labor, la fortaleza de ser de esa misma comunidad y conocerla, hablar la lengua ombeayiüts y tener el proyecto de La pesca hace esta escuela interesante y saber cómo llevan ellos su propuesta permitió interactuar con una experiencia significativa.

No solamente es conocer la realidad y emitir juicios de valor, si no es la posibilidad de conocer una experiencia diferente y enriquecedora tanto para los docentes como para nosotros que permitió hacer un equipo comprometido por modificar y mejorar la práctica, con el compromiso no de terminar programas si no de realmente favorecer el desarrollo del alumno, por esto (Mari, 2001: 215) el diagnóstico no es reducido a una exploración explicativa de una circunstancia educativa [...], sino que pretende establecer presupuestos a futuro y la instauración de una intervención.

CAPÍTULO IV

LA PROPUESTA DEL PROYECTO “LA PESCA” CON UNA VISIÓN INTERCULTURAL. EL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

4.1 La práctica docente y la propuesta en el aula del proyecto “la pesca”.

El acercamiento que se da en primera instancia al aula de 6° permite conocer la realidad del trabajo docente y del alumno, por este motivo realizo el análisis de las transcripciones que obtuve de la grabación de clase de este grupo para saber cómo fomentaban las prácticas interculturales en el desarrollo de su proyecto.

Es de gran importancia conocer como es la práctica docente que de acuerdo con De Lella (1999), “se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente”.

Algunos autores como García–Cabrerero, Loredo, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (2008), “plantean la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica más amplia, llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa”.

La práctica educativa considero que abarca una dimensión mayor que la docente y está relacionada con la relación del docente fuera del aula, la cual considera contexto institucional y la gestión que se realiza en ella.

Por lo tanto, la práctica docente que es la de mayor interés para el análisis siguiente la definen como (García–Cabrerero, Loredo y Carranza, 2008) “el conjunto de acciones dentro del aula, que está relacionada con el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos”.

Al respecto, Zabala (2007: 14) señala que la estructura de la práctica obedece a múltiples determinantes y es algo fluido, difícil de limitar, compleja, ya que en ella expresan múltiples factores, ideas, valores, hábitos pedagógicos, etc. Debe de ser dinámica y reflexiva, considerando la planificación y la evaluación como dos momentos inseparables de la actuación del docente.

El interés del siguiente análisis se fundamenta en cómo comprender la práctica docente en el aula y la propuesta intercultural, de manera que facilite y provoque en las nuevas generaciones aquel proceso de reconstrucción; de este modo y fortaleciendo la metodología de investigación, requiero de algún modelo de explicación de la vida en el aula, centrándome en el modelo de Doyle en el cual el aprendizaje en el aula tiene un espacio en donde se dan intercambios socioculturales, cargado de influjos simultáneos, como consecuencia de la interacción de los individuos dentro de un grupo social que vive en un contexto. (Gimeno y Pérez, 2000)

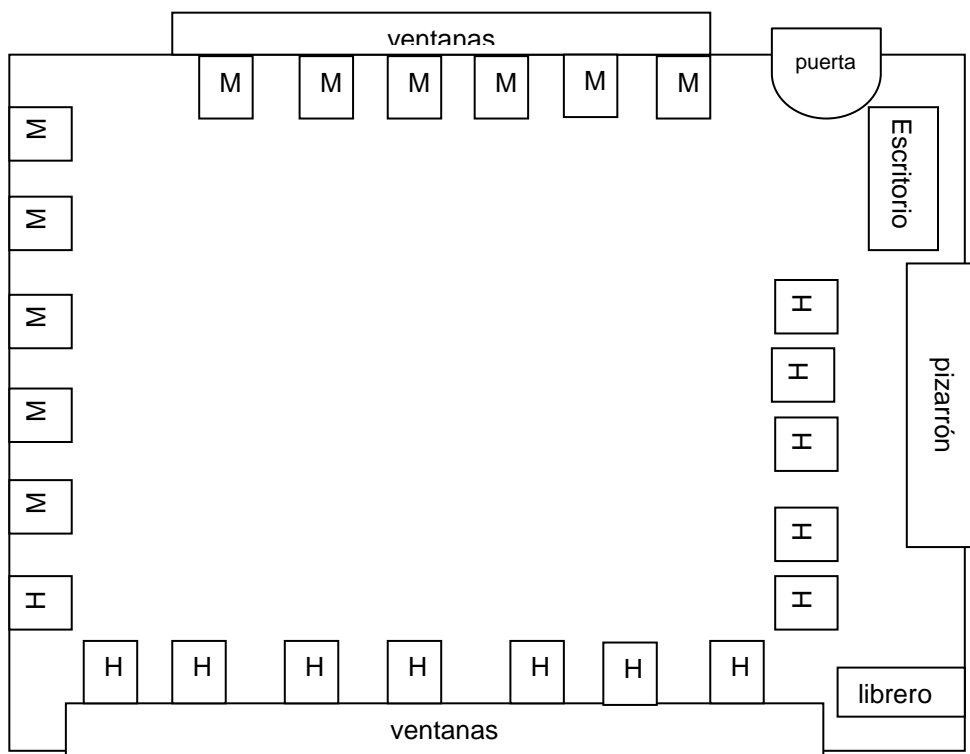
La interacción que se genera en el aula bajo este análisis tiene dos subsistemas interdependientes pero que consideran cierta autonomía y que se describen a continuación, tal como afirma Doyle:

La estructura de tareas académicas es el sistema de actividades que concretan el curriculum en acción. Pueden considerarse como el conjunto de tareas en las que se implica el individuo, los diferentes grupos de estudiantes y el colectivo del aula. Se denomina estructura porque es necesario identificar el sentido conjunto que adquieren las diferentes actividades que desarrolla el individuo o el grupo.

La estructura social de participación se refiere al sistema de normas y patrones culturales explícitos o tácitos que rigen los intercambios y las relaciones sociales en el grupo de aula. (Gimeno y Pérez, 2000: 93-94)

Para iniciar, hago la descripción del salón de clases del grupo de 6° B, este lo conforman 24 alumnos de los cuales son 11 alumnas y 13 alumnos, estaba

organizado de la manera siguiente con respecto al lugar de los alumnos, de un lado las niñas y del otro lado los niños, sin embargo al entrar me percaté que no existen la uniformidad de las filas o los lugares establecidos por el profesor, pero que si todos los alumnos recorren su silla hasta pegarlas a la pared, formando la figura del salón de forma cuadrada, me pareció una forma de trabajo diferente esta opción ya que te permite escucharlos y conocerlos, aparte durante la clase se genera una movimiento por parte de los alumnos, para formar equipos o trabajar en binas, se observa poco material pegado en las paredes y tiene grandes ventanas que permite que corra el aire por el clima caluroso del lugar. Solamente hay un librero y un escritorio en el que se observan los materiales del docente. Las bancas son unitarias y en la esquina del salón se encuentran algunos objetos para la limpieza del salón.



Cuadro 8. Distribución en el aula.

Al iniciar la clase los alumnos están sentados en sus lugares aproximadamente son las 9:00 am, este lunes la sesión de trabajo empezó después de realizar los honores a la bandera en el patio y de llevar a cabo la ceremonia correspondiente a esta semana. El profesor en su planeación consideró trabajar las asignaturas de español y matemáticas, Bloque III y los contenidos son: características de la leyenda y determinar los múltiplos de número naturales, sin embargo no hace referencia al contenido comunitario en la planeación que tenía escrita y la cual le servía de apoyo para saber las actividades que iba a realizar. En este análisis se retoma solamente algunos fragmentos de la transcripción de esta semana ya que considero que muestra elementos relevantes para conocer como fue el desarrollo de la práctica docente.

El docente inicio con una presentación de los alumnos, mencionó los nombres y algunas características, después empezó con la siguiente pregunta:

((x)) Comentarios del transcriptor Mo. Maestro. Ao. Alumno Aa. Alumna As. Varios alumnos simultáneamente => Frase significativa para el análisis.
--

Cuadro 9. Simbología utilizada en la transcripción.

Secuencia 1.

1. Mo: **¿Qué leyendas conocen?**
2. Ao: Koy akiüb mom vida
3. Mo: El conejo y la viejita está bien, otra ((el profesor las va escribiendo en el pizarrón))
4. Ao: Potwit akiüb poj, ((el zopilote y la tortuga))
5. Ao: El zopilote y la tortuga
6. Ao: Sampüy akiüb koy (el coyote y el conejo)
7. Ao: team montiok
8. Mo: Bueno está muy fácil, me descontrolaron aquí
9. ¿Cómo sería en español?
10. señor rayo o señor supremo.
11. Ao: montiok sería como rayo.

12. =>Mo: Ustedes ya nombraron algunos cuentos.
13. Mo: puede haber más como los que tenemos en los libros de aula. ((Se acerca al escritorio y busca unas hojas))
14. Mo: les voy a contar mi cuento favorito NDEAJ. ((Nuevamente busca unas hojas en su folder y saca las hojas y se las enseña a los niños y se las entrega a uno))

Sería importante que considerara las leyendas que los alumnos conocen para realizar las actividades, ya que solamente les pregunta acerca de lo que ellos conocen y lo escribe en el pizarrón pero no los utiliza. De acuerdo con Sagatzizabal (2004: 212) “el cuento es un objeto cultural que se entiende como un texto cargado de sentido para la comunidad”.

El profesor utiliza la palabra leyenda al principio y cuento al final lo cual genera en los alumnos algunas confusiones, sin embargo como considera la autora antes mencionada (2004: 212) “para los maestros este cuento constituía una leyenda, en el sentido que refiere a un origen de un rasgo cultural como un contenido “imaginario”. Para la comunidad el contenido del cuento tenía un carácter de verdad fundante [...] aplicando los principios de la interculturalidad, en cuanto a la necesidad del diálogo entre culturas, es necesario explicar y analizar los diferentes significados”.

Después de 22 minutos el docente termina de leer el cuento “NDEAJ” (El huérfano) en español y utilizando la lengua solamente para explicarles a los alumnos algunas palabras, realizó la lectura con algunos aspectos de las estrategias de inferencia para ir relacionando las partes de la lectura con algunas preguntas e interesar a los alumnos. Al terminar el cuento les pide a los alumnos que cambien de lugar y después les solicita que formen equipos de cuatro integrantes, les entrega una hora y les empieza a dar las siguientes indicaciones:

Secuencia 2.

- 215 Mo: los dibujos están enumerados por ejemplo número 1.
216 van a organizar el cuento a través de los dibujos de las hojas que les di.
217 Ao: No entiendo esto.
218 Ao: Maestro lo vamos hacer en el reverso.
219 Mo: no, no, no, van a recortar las figuras.
220 Ponerle que dicen los personajes.
221 Ao: El dibujo ¿lo vamos a recortar?.
222 Mo: ustedes van a ir acomodando los dibujos, lo que les va a servir es el
223 dibujo. ((les muestra la hoja que les dio y les señala los dibujos)).
224 en el número uno hay tres personas, supongo que es el papá, la mamá
225 y la muchacha.
226 El primer párrafo habla de que ndeaj creo lo que existe
227 en el territorio ikoots.
228 La muchacha vivía con sus padres, ustedes no lo van a
229 copiar como esta, sino como una historieta lo que a mí me
230 va a interesar es cómo interpretar las figuras, lo van hacer en equipo.
231 =>Ao: ¿Cómo lo vamos a copiar?
232 =>Ao: ¿vamos a calcar los dibujo?
233 Mo: les voy a entregar una hoja a ustedes y los van ordenar ((muestra los
dibujos a los alumnos))
234 Ao: pero no tenemos tijeras ¿cómo lo vamos a cortar?
235 Mo: la letra no les hagan caso ustedes van a buscar la manera de
interpretar que trata de decir el dibujo.
236 Ao: ¿Solo vamos a recorta los dibujos?
237 Mo: Sí, van hacer como un cuento pero más breve.
238 Aa: Vamos hacer el mismo cuento del huérfano.
239 Mo: el dibujo es el que les va ayudar mucho por ejemplo esto. ((les señala
el dibujo donde el niño llega con los pescados))
240 Ao: lo ¿vamos a ser en ombeayiüts?
241 Mo: lo pueden hacer en ombeayiüts o en español

El texto que describe la fundación de la cultura Ikoots a través de esta leyenda, empieza a perder la importancia y la razón de haberlo considerado como un contenido comunitario, los alumnos solicitan la forma y el instrumental y el docente no es claro en lo que es realmente importante, ya que de acuerdo con Sagastizabal (214) “lo que pertenece a la cultura del alumno se agota rápidamente en la clase si, de ese objeto, el maestro no puede establecer ninguna hipótesis sobre sus condiciones de producción, ni sobre las actuales condiciones de

reconocimiento, analizando similitudes o diferencias con su propia cultura en relación con otras.”

La actividad anterior donde los alumnos deberían de hacer una historieta duró aproximadamente 30 minutos y al pasar a revisar algunos trabajos de los alumnos nos dimos cuenta que la mayoría de los alumnos no lo había realizado, sin embargo el profesor continuó la clase sin solicitarles a los niños el trabajo terminado, el siguió explicándoles las partes del cuento, pegando en el pizarrón el cuento del NDEAJ escrito por el docente en algunas hojas de papel rotafolio y resaltando cada parte con algún color diferente, sin embargo al preguntarles a los alumnos ellos no podían resolver las preguntas que el docente realizaba. Termina el profesor explicando cada una de las partes del cuento y les pide a tres alumnos que pasen a colocar el nombre correcto que relaciona cada parte del cuento, mencionándoles “lo importante es saber que las partes del cuento son: planteamiento, nudo y desenlace”, olvidando el contenido comunitario. Inicia un ejercicio pero dan el toque para salir a la hora de descanso y les solicita que salgan a tomar sus alimentos.

La siguiente secuencia se da cuando los alumnos regresan al salón de clases.

Secuencia 3

- 330 Mo: hagan dos ejercicios en forma de pregunta y conviértanlos a discurso
331 Indirecto
332 Por ejemplo: ¿a dónde fue el joven huérfano?
333 Fue a pescar
334 Dijo que tenía que ir a pescar
335 Así hacen sus ejercicios
((Regresa después de 45 minutos y les pasa el diurex y les va diciendo
Se quema, se quema, se quema y el alumno que se queda con el
diurex se quemo
336 Mo: A ver Juanito ¿Cómo quedo uno de los ejercicios?
337 Ao: “Voy a ir a la ciudad de México”
338 Mo: ¿Cuál es el discurso directo?
339 Ao: El que se copia tal y como esta en el cuento
340 Mo: ¿Qué tipo de discurso es “fui a pescar”?
341 Ao: indirecto
342 Mo: no, es directo

343 ¿A dónde fue el joven huérfano, fue a pescar?
 344 ¿ A ver Juanito como quedaría el discurso indirecto?
 345 ¿Cómo sería? Juanito
 346 Vuelvo a preguntar ¿Cómo quedan?
 347 Ayúdenme, ayúdenme
 348 Ao: una pregunta el discurso directo o indirecto
 349 Mo: no, no, no
 350 Haber jóvenes, ¿cuál es uno y cuál el otro?
 ((Guarden silencio y ningún alumno responde, la pregunta del profesor))
 351 Mo: les da otro ejemplo y les dice que el discurso directo es textual tal y
 352 como esta en el cuento
 353 Les da otro ejemplo y les dice que el discurso indirecto es cuando
 354 alguien interpreta lo textual que ya estaba.
 355 Mo: Bien ya nos estamos acoplando
 356 Ya entendieron cual es el discurso directo e indirecto
 ((El profesor empieza a pasar lista))

En la secuencia anterior observamos nuevamente la falta de relación entre las actividades realizadas y el propósito de trabajar la educación intercultural, la pesca es solamente vista como un contenido conceptual que (Zabala, 2007: 41) “hacen referencia al conjunto de hechos, objetos o símbolos que tienen características en común”, alejado de la práctica cultural Ikoots.

De acuerdo con (Sagatzizabal: 216) “para implementar los principios de la educación intercultural, era necesario trabajar sobre una temática significativa para los alumnos, la comunidad y los docentes, que presentara contenidos valorados y percibidos como propios y que permitiera un enlace entre el saber tradicional comunitario y la adquisición del saber formal transmitido por la escuela”.

El no permitir la participación del alumno genera que el docente solamente acepte la respuesta como él considera, reflexionando acerca de que el aprendizaje no es (Gimeno y Pérez, 2000: 76) “meramente individual, limitado a las relaciones cara a cara de un profesor y un alumno. Es claramente un aprendizaje dentro de un grupo social con vida propia, con intereses, necesidades y exigencias que van configurando una cultura peculiar”.

Después el profesor les pide que hagan una cuadrícula de 10 por 10 centímetros y les explica que harán una sopa de letra y les pide que busquen unas palabras, después les entrega una hoja y les explica que les va hacer un “pequeño examen o recordatorio” y les empieza a dictar algunas preguntas como las siguientes:

Secuencia 4

367. Mo: Uno es la parte de un cuento
368. Que dice o describe como es el personaje
369. Como inicia el cuento
370. Escribeme las partes de un texto narrativo o de un
371. cuento por decir así.
372. Ao: De un cuento
373. Mo: Si escriban las tres partes del cuento
374. Mo: Número dos dime las tres partes del cuento.
375. Mo: Es como Partido Nacional Democrático
((El profesor va escribiendo en el pizarrón los números y la inicial de la palabra que es la respuesta correcta))
376. Mo: Siguiete ¿Cómo se le llama a la parte extensa del cuento?,
377. es donde esta la aventura.
378. Ao: Lo más emocionate
379. Ao: Nudo
380. Ao: climax
381. Mo: Para introducir los diálogos de los personajes en
382. un cuento que signo de puntuación ocupamos.
((El profesor dibuja un guión en el pizarrón y les comenta que ya con eso ellos busquen la respuesta))
383. Mo: voy a calificar,
384. casi no me gusta calificar con negro si no con rojo.
385. esto está muy fuera de lo normal
386. Haber este muchacho solo dije lo del partido para bromear
387. a veces digo una respuesta sí, pero falsa.
388. No me la vayan a creer.
389. Rubí debes poner atención
390. Siempre andas platicando
391. Escribió las partes del cuento son:
392. P: primera, N: ninguno y D: democracia
((Los alumnos se ríen, el profesor sigue calificando y caminando por el salón, va entregando los que ya tiene calificados))
393. Mo: muy bien tu cuatro buenas.
394. ¿por qué siempre escriben gión si es guión?
395. Vamos utilizar la sopa de letras, este es el entero ((señala la Cuadrícula))

396. Esta es la mitad verdad,
397. Ao: ochenta y uno
398. Mo: cincuenta, píntame este con un color bonito,
399. Por ejemplo café y violeta.
400. Ahora todos arriba.
401. Como podemos escribir la mitad
402. Ao: un medio $\frac{1}{2}$
403. Mo: bien de que otra forma
404. Ao: dos cuartos
405. Mo: no como se escribe de otra forma
406. Ao: .5
407. Mo: Bien pero ahora en porcentaje porque en total es 100%

En el cierre de actividades el docente realiza dos aspectos importantes de resaltar la evaluación y el inicio de otra asignatura, lo cual me permite definir que la evaluación en ocasiones la realizamos sin saber el fin como es el caso de esta pequeña prueba que les aplica el profesor, la cual le sirve a él para darse cuenta de las dudas que el grupo tenía acerca de los temas vistos, optando por ayudarles con algunas sugerencias para las escribir sus respuestas, sin embargo no son los niños los que directamente se percatan de sus propias dudas.

Es cierto lo que afirma Zabala (2007: 205) “cuando la formación integral es la finalidad principal de la enseñanza y, por consiguiente, su objetivo es el desarrollo de todas las capacidades de la persona y no sólo las cognitivas, muchos de los supuestos de la evaluación cambian.

La relación que el docente hace a partir de la sopa de letras al contenido de matemáticas no muestra el propósito de las actividades y nuevamente se observa que el contenido comunitario quedo lejos de ser fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para ser solamente un pretexto de trabajo de elementos culturales en el aula, creo que estos contenidos (Sagastizabal, 2004: 215) deben de atender a demandas afectivas, a problemas sociales a valores y a la realidad cotidiana”, siendo temas transversales que permitan (2004: 215) “adecuar los saberes e intereses a los tiempos presentes”.

El siguiente cuadro nos permitirá saber qué tipo de evaluación estamos realizando, conscientes de que los alumnos (Zabala, 2007: 207) “llega a la escuela con un bagaje determinado y diferente con relación a las experiencias vividas [...] el conocimiento de lo que cada alumno sabe, sabe hacer y cómo es, es el punto de partida que debemos permitirnos, en relación con los objetivos y contenidos de aprendizaje previstos, estableciendo que tareas facilitarán el aprendizaje de cada chico”, volviendo la evaluación como un proceso y no sólo como resultados estáticos.

Función social y aprendizaje	Objeto	Sujeto	Referente	Valoración	Informe
Selectiva y propedéutica Uniformidad y transmisivo	resultados	alumnado	disciplina	sanción	cuantitativo
Formación integral Atención a la diversidad y constructivo	proceso	alumnado y profesorado	capacidades	ayuda	descriptivo Interpretativo.

Cuadro 10. Elementos de evaluación basada en Antoni Zabala.

En ocasiones los profesores comentemos el error de realizar todas las actividades con los alumnos o nos permitirles su participación, generando una actitud pasiva, siendo que los alumnos (Gimeno y Pérez, 2000: 76) “deben participar en el aula aportando tanto sus conocimientos y concepciones como sus intereses, preocupaciones y deseos, implicados en un proceso vivo, donde el juego de interacciones, conquistas y concesiones provoque, como en cualquier otro ámbito de la vida el enriquecimiento mutuo”.

El análisis de la grabación anterior, permitió dar a conocer que aspectos o elementos teníamos que modificar en la práctica docente para realmente fomentar las prácticas interculturales, no solamente nombrar o tomar como recursos los contenidos propios de su cultura, si no buscar realmente como trabajarlos en el aula.

4.2 La percepción del maestro acerca de su práctica.

El diagnóstico realizado me dio una idea acerca de cómo se realizaba el trabajo del proyecto “La pesca” en el aula, pero ahora era necesario conocer la concepción del docente acerca de algunos elementos que son importantes para fortalecer las prácticas interculturales.

Se realizaron algunos cuestionarios dirigidos a los maestros para conocer su opinión, se obtuvieron 15 en total ya que en la semana de elaboración de estos, estaban 4 alumnos de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca realizando sus prácticas pedagógicas en la escuela.

Para obtener la veracidad de su opinión en estos cuestionarios no se solicitaba el nombre del docente solamente se les pedía que escribieran su nivel máximo de estudios y el grado que actualmente atendían.

El cuestionario constaba de 6 preguntas abiertas que permitían realmente explicar cuál era su concepción, para realizar el siguiente análisis y presentar las ideas obtenidas, escribo algunos ejemplos considerando a todos los docentes, aunque no en la totalidad de las preguntas, para considerar el mayor número de cuestionarios y evitar la omisión de datos importantes.

Para llevar una organización en la presentación de los resultados a continuación nombro la formación que tienen los docentes y los relaciono con una letra para

llevar a cabo un orden y considerar la opinión de todos, ya que de esta manera serán presentados en el análisis.

Posteriormente al cuadro inicio respetando el orden en el que se realizó el cuestionario, presentando solo 5 respuestas de cada una de las preguntas, dando un total de 30 opiniones diversas de los docentes.

DOCENTE	GRADO QUE ATIENDE EN EL CICLO 2011-2012	NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS
A	1° B	PASANTE UPN
B	APOYO 1°A	7° SEMESTRE ENBIO
C	2° A	4° SEMESTRE UPN
D	2° B	6° SEMESTRE UPN
E	3° A	5° SEMESTRE UPN
F	3° B	4° SEMESTRE UPN
G	APOYO 3° B	7° SEMESTRE ENBIO
H	4° A	3° SEMESTRE UPN
I	4° B	BACHILLERATO
J	5° A	TITULADA UPN
K	5° B	PASANTE UPN
L	6° A	8° SEMESTRE UPN
M	6° B	TITULADA ENBIO
N	APOYO 6°	7° SEMESTRE ENBIO
O	APOYO 6°	7° SEMESTRE ENBIO

Cuadro 11. Organización de la información de cuestionarios.

Pregunta 1. ¿Para usted qué es didáctica y cómo la utiliza en sus clases? Describa tres ejemplos...

- A. “Ciencia que trata sobre algunos pasos para llevar a cabo la enseñanza – aprendizaje en la escuela. Materiales, procesos o pasos o momentos”.
- B. “Para mí la didáctica es el cómo enseñamos o dentro del constructivismo es como estamos ayudando, apoyando a los niños en la construcción de sus conocimientos, habilidades, dentro de cada clase, sesiones que tenemos

con ellos, cuales son las técnicas, métodos o metodologías que se ocupan para realizar las intervenciones didácticas. Ejemplo:

Los materiales didácticos que se ocupan en el salón de clase, cómo se utilizan con los niños en apoyo a los conocimientos o habilidades a desarrollar.

Los espacios que se crean para el desarrollo de los temas en cada una de las sesiones; que tanto les sirve a los niños y lo aplican en sus vida diaria”.

- C. “Para mí es algo que me sirve e involucré a mis alumnos, al igual que se preste o algo de apoyo para hacer algo o algún trabajo. Ejemplos sería las actividades, recursos o materiales y evaluaciones”.
- D. “Didáctica es la forma de enseñar, de diseñar las actividades, estrategias, metodologías a seguir en una clase”.
- E. “La didáctica es la forma que uno enseña para llegar un propósito que pretende alcanzar. a) interacción entre alumno y maestro, b) interacción entre alumno y alumno y c) interacción entre padres de familia”.

Pregunta 2. ¿Cuál es su opinión sobre los libros de texto que propone la SEP, como apoyo para un trabajo académico.

- F. “Para mi los libros de texto de la SEP podría ser un apoyo de material didáctico. Porque con base al proyecto que se está trabajando, nos dedicamos más a los saberes comunitarios de la comunidad, y los libros pues nos pueden servir como de apoyo, pero para trabajar con el libro en si pues en mi caso pues no se puede”.
- G. “La verdad si esta interesante para consulta de conceptos, comparación de la misma, así como de actividades, porque trae consigo un contexto urbano que hace bien a los niños para poder hacer una comparación de lo cultural con lo externo. Cabe destacar que a veces vienen conceptos y actividades que es difícil concretizar en el salón por los que la comparación solo se convierte en concepto”.

- H. “Los textos que propone la SEP o programas, nada más nos apoya en cómo dar una clase étnico, para poder aterrizar bien un trabajo por proyecto, relacionar los contenidos nacionales a contenidos étnicos”.
- I. “Los libros de texto me basa para planear mi planeación de clases o actividades diarias y sacar mis contenidos más importantes”.
- J. “Con los libros de textos lo utilizo como apoyo, primero es los contenidos locales, buscamos materiales didácticos de la región, realizamos actividades en nuestra lengua para que los alumnos nos entiendan más y después lo relacionamos con los libros, de textos buscamos las páginas para reforzar las actividades”.

Pregunta 3. ¿Cuáles son los elementos que toma en cuenta para promover una educación intercultural?

- K. “Conocimientos previos de los niños, su lenguaje, la forma de trabajar y el respeto hacia su cultura”.
- L. Omitió la pregunta.
- M. “Yo pienso que los elementos que debemos tomar muy en cuenta para iniciar o hacer una educación intercultural es: la cultura, la lengua, la cosmovisión, la identidad, los saberes comunitarios; así mismo conocer y aprender de otras culturas, pero siempre y cuando no olvidando la nuestra”.
- N. “Principalmente lengua, identidad, cultura, la diversidad en cuanto a las habilidades y competencias de cada alumno. Retomar también ejemplos o casos de otras culturas de la región, el estado y el país”.
- O. “Una educación intercultural... Tema complejo, pero no imposible si se sabe a dónde se quiere llegar. Retomo la lengua materna, la segunda lengua, la cultura y todo lo que ella implica (contexto, forma de vida, espiritualidad) la identidad, el respeto y el sentido de pertenencia”.

Pregunta 4. ¿Qué elementos considera para promover una educación bilingüe?

- A. “Es fundamental considerar y valorar la lengua materna del niño y su segunda lengua como también los conocimientos y saberes de los educandos”.
- B. Omitió la pregunta
- C. “En primer lugar sería la lengua, los valores y el respeto hacia la cultura del niño”.
- D. “La lengua y la cosmovisión”.
- E. “Elaboración de material didáctico, las grafías para la utilización en la lengua materna, los cuentos, mitos y leyendas”.

Pregunta 5. ¿Cuáles son los teóricos de la educación indígena que más le apoyan para realizar su trabajo en el aula?

- F. “Los teóricos”
- G. “Dra. Lois Meyer, Cecilia Fierro y Benjamín Maldonado”.
- H. “La lengua materna de la comunidad, los niños que saben realizar actividades en ambas lenguas, los materiales didácticos que hay en la comunidad y los libros escritos por los profesores”.
- I. “Mi teórica como fundamental es aprovecharé el trabajo como proyecto de aprendizaje, el objetivo y propósito de enseñanza de nosotros mismos”.
- J. “Retomar de los cursos de la práctica innovadora y también de los cursos pasados, como ser un maestro intercultural bilingüe”.

Pregunta 6. ¿Qué aspectos de la cultura Ikoote hay que favorecer en la práctica educativa de la escuela?

- K. “Aspecto económico, social, político, educativo y geográfico”.
- L. “La lengua, el contexto, saberes comunitarios, la cultura, organización y trabajo colectivo”.

- M. “Valoración de la cultura, la identidad, el respeto, valoración de la lengua, costumbres y cosmovisión, escritura y lectura de la lengua.
- N. “Partir de la cosmovisión como punto central de proponer una manera de recrear el aprendizaje y la enseñanza de los niños y sensibilizar a los actores partícipes: maestros, padres de familia, alumnos y comunidad de partir de los conocimientos propios y fortalecer nuestra identidad para tener claro que tipo de educación sembrar en los niños. Mostrar el interés dentro y fuera del aula, involucrando la vida comunitaria para motivar y enriquecer la planeación didáctica que se lleva a la clase”.
- O. “La cultura Ikoots es por sí misma una práctica educativa, es enriquecedor posee un universo de conocimientos, por lo tanto todos sus aspectos deben favorecerse en el trabajo educativo”.

A partir de conocer la opinión de los docentes, considero que existen tres preguntas que me permiten reflexionar acerca de los elementos que se sugerirán para modificar la práctica docente, por tal motivo los cuestionamientos que valoro como aportaciones serán la 1, 3 y 6.

4.3 La importancia de la didáctica en la educación intercultural.

Es primordial comprender el significado de didáctica para poder realizar un análisis detallado sobre lo que sucede en el aula y la relación que existe para desarrollar las prácticas interculturales en los grupos de la escuela.

Se puede entender de acuerdo con Navarro (2007: 14) la Didáctica “como la ciencia de la educación, teórico- práctica, tecnológica, técnico- artística e innovadora que explica, aplica y guía los procesos de enseñanza-aprendizaje, a fin de conseguir la formación educativa de los alumnos en contextos intencionalmente organizados, mediante la investigación para la mejora de dichos procesos”.

La didáctica la concibo como la concentración de las etapas que permiten llegar a la enseñanza para lograr el aprendizaje de los alumnos y de acuerdo con Gimeno y Pérez (2000: 35) “la didáctica como ciencia, como arte y como praxis, necesita apoyarse en alguna teoría psicológica del aprendizaje” que estructuran y son las bases de las diferentes métodos de enseñanza, que los docentes debemos de saber para realizar la secuencia o planeación de actividades para organizar este proceso en el aula.

La educación intercultural nos debe de fomentar y preparar para saber convivir con los que nos rodean, con nuestras semejanzas y diferencias, viéndolo como una riqueza, los docentes debemos de considerar las tres dimensiones que se deben de fomentar para la educación intercultural refiriendo a Martínez (2003: 129) las cuales son:

“Desde el punto de vista cognitivo, hay que brindar informaciones realistas que favorezcan el conocimiento de la propia cultura y de las demás.

En lo que al plano afectivo se refiere, hay que acercar emocionalmente a las diversas culturas.

La conducta de las personas que constituyen los grupos culturales depende en gran medida de las dos dimensiones anteriores (cognitiva y afectiva). Cuando las creencias y sentimientos sobre los otros son positivos se tiende al encuentro, si no es fácil que emerjan acciones de rechazo y marginación”.

4.4 Aspectos de la cultura Ikoos que promueven la educación intercultural.

Las respuestas de los docentes acerca de los aspectos de la cultura Ikoos que favorecerían la educación intercultural se relacionan entre la mayoría de ellos al mencionar que son: la lengua, el contexto, los saberes comunitarios, la cultura propia, la organización social, la cosmovisión, entre otros.

Reflexionando acerca de este punto en la observación y grabación del desarrollo por parte del grupo de 6° A, la cual me permitió conocer como ellos aplican los contenidos comunitarios al proyecto de “La pesca” para fomentarlos en el aula, retomaré la observación del día 15 de junio del 2011. En la cual ella trabaja la propuesta del proyecto con el contenido de “Tipos de pesca en la comunidad” como un contenido comunitario y en el caso de la asignatura de español el contenido de “Texto Discursivo”, ambos fueron copiados como ella lo plantea en su Plan de Clases de la semana del 13 al 17 de junio de 2011.

Inició la clase a las 8: 15 a.m. cortando unas hojas blancas a la mitad, las reparte a los alumnos y algunos otros les pide que vayan pasándolas, ellos están sentados en dos semicírculos en la parte de atrás un semicírculo más grande y en frente uno más pequeño, les pregunta qué tipo de pesca conocen, lo alumnos mencionan algunas, después les pide que realicen una lista, salen al patio y les pone un juego para forma equipo, regresan y les pide que por equipo elijan un tipo de pesca y continua la clase con lo siguiente:

Secuencia 5

117. Ma: A ver ya vieron que tema les toca, ahora yo les voy a dar una
118. pregunta para que ustedes lo comenten y a partir de esas preguntas
119. les va ayudar para que puedan escribir y hagan su texto, y vean
120. cómo es esa forma de pesca.
((La profesora les dicta ocho preguntas para que ellos puedan apoyarse y realicen su texto estas son: ¿Qué tipo de herramientas o materiales se utilizan?, ¿Quiénes elaboran las herramientas?, ¿Qué tiempo le dedican para su elaboración?, ¿En qué temporadas lo usan? y les especifica que hay diferentes temporadas, de lluvia, seca, de viento y la última pregunta ¿A qué hora del día pescan?, ¿Qué tipo de peces?, ¿Qué tipo y tamaño de hilo usan?, ¿Qué cantidad de hilo usan para su elaboración?))
121. Ma. A ver escuchen, esas preguntas les van a servir para que hagan su
122. texto, no quiero que solo las respondan, esas preguntas es como
123. un guía para que ustedes tengan idea y puedan ustedes ampliara
124. y organizar la información y puedan realizar un texto discursivo.
125. Por eso están en equipo para comentar e intercambiar ideas,
126. aportar ideas sí, para que amplié y enriquezcan este trabajo,

127. Ese texto que ustedes van hacer.
128. Ma. A lo mejor lo que sabe Esmeralda, no es lo mismo lo que sabe
129. Marisol, puede ser variado, compartan su texto.
130. Hay tengan ustedes una idea,
131. que es lo que me están pidiendo en el texto, comenten.
- ((Se acerca nuevamente la profesora a los equipos y les comenta que ellos deben de platicar y hacer un texto de cómo es ese tipo de pesca, pasa tiempo y los alumnos siguen realizando la misma actividad, logrando pequeños textos en donde explican cómo es el tipo de pesca que cada uno le toca investigar y termina la clase, les pide que si tienen dudas ellos vayan a preguntar a los pescadores y terminen sus texto)).

El docente en esta clase inicia utilizando los contenidos comunitarios específicamente “los tipos de pesca” sin embargo es una actividad que realiza durante todo el horario de clase desde las 8:15 a las 12:45. Lo único que los alumnos hacen es mencionar los diferentes tipos de pesca que se utilizan en la comunidad, hacer un listado y contestar unas preguntas.

El trabajo con los contenidos comunitarios se utiliza como un pretexto para mencionar que si se consideran en el trabajo escolar, sin embargo solamente es repetir nuevamente lo que los alumnos ya saben y realmente no se está generando un trabajo intercultural, si no es un motivo para que estos conocimientos sean solamente conceptuales, para utilizar el tiempo y sin ningún propósito, no se está generando el fortalecimiento de ninguna competencia, siendo que en este caso los alumnos terminan aburriéndose de repetir lo que ya conocen.

La práctica docente vuelve hacer un motivo de ejecución de actividades sin propósitos definidos o una forma de entretener a los alumnos por el tiempo que están en el aula, sin embargo el trabajo de la cultura en el aula debe de genera un cambio en las actividades que se realizan, ya que (Bertely, Gasché y Podestá, 2008: 16) “la educación intercultural se define como el generador y el dinamizador de espacios para la gestación de nuevas acciones reivindicativas, manifestaciones étnicas y marcos de negociación política”, así como el momento en el que se

pueden modificar la forma de trabajo, dejar de ser los docentes los conocedores y permitir a los alumnos su participación y su comentario.

Los contenidos comunitarios en este caso son utilizados como temas de apoyo en el aula, pero es importante (Bertely y cols., 2008: 24). “hacer participar a la escuela en las actividades sociales lo que significa evitar que los conocimientos indígenas se vuelvan abstractos, descontextuados y folklorizados”. La escuela podría involucrarse en las actividades de la comunidad, ya que existen tres fortalezas que favorecerían esta situación; existe la motivación por parte de los profesores para realizar algunas visitas a la localidad, los docentes pertenecen a la cultura Ikoots y son hablantes de la lengua originaria, conocen la cosmovisión, las formas de pesca, los tipos de peces, pero al llevarlos al aula caen en el error de solamente volverlos contenidos enciclopédicos, que se mencionan sin considerar la importancia de estos en la vida cotidiana y de acuerdo con Bertely y cols. (2008: 24). “la escuela debe ampliar el conocimiento que el niño tiene y que su medio social le procura y (dentro de la perspectiva intercultural) articularlo con el conocimiento científico que las escuelas convencionales enseñan a todos los niños de un país”.

La siguiente secuencia ejemplifica claramente el conocimiento que el alumno tiene acerca del contenido de la pesca, porque la mayoría de ellos provienen de familias que se dedican a esta actividad para obtener los recursos y los mismos niños en ocasiones apoyan a sus padres y son conocedores de este tema.

Secuencia 6

((Pasa una alumna de otro equipo y comienza a leer))

164. Aa. La pesca a través del copo,
165. en San Mateo del mar los señores pescan con una herramienta
166. llamada copo que se utiliza solamente para camarones,
167. ésta herramienta tiene forma circular para los camarones,
168. entre por medio del copo esta herramienta lo elabora el hombre
169. se tarda aproximadamente como seis u ocho meses
170. para terminar el copo, ahora cuando la herramienta

171. ya está lista para usarse,
 172. Esta herramienta tiene su temporada que es cuando el viento
 173. sopla o azota muy fuerte.
 174. Cuando los señores ven que ya salió el viento
 175. se van a pescar como a las tres de la tarde y llegan seis u ocho
 176. de la mañana.
 177. Al regresar con su canasto lleno de camarones con otro tipo de peces
 178. Esos tipos de peces son como: charal, boca de oro,
 179. jaibas, romas, etcétera.
 180. Esta herramienta está elaborada con nylon o con otro tipo de hilo.
 181. Cada hilo tiene un número, como el copo es nylon y su número es
 182. el número dos.
 (La alumna termina su lectura y regresa a su lugar)
 183. Ma. Bien a ver si lograron entender lo que este acaba de leer Abigail.
 184. As: Sii
 185. Ma. A ver ¿De qué herramienta hablo y de que tipo de herramienta?
 186. As: Del copo
 187. Ma. Del copo, sí.
 188. En qué temporada se usa el copo.
 189. As: cuando hace viento.
 190. Ma. Bien en temporada de viento.
 ((La maestra escribe en el pizarrón, el tipo de herramienta y la temporada))
 191. Ma. ¿Qué tipo de peces atrapan acá?
 192. Principal, principalmente para que tipo de
 193. ¿producto es?
 194. As: Camarón
 195. Ma. Camarones verdad
 (Esta de frente a sus alumnos y voltea para escribirlo en el pizarrón)

El docente no considera importantes los saberes previos de los alumnos y hace tediosas las actividades, nuevamente les piden a los niños que realicen la investigación y que lo comenten, cuando la mayoría de ellos lo realizan como actividad en su casa diariamente, confirmando que (Bertely y cols., 2008: 24). “la escuela sigue haciendo a un lado las múltiples sensibilidades desarrolladas por los alumnos en sus medios y desconoce la responsabilidad que sus culturas les han confiado. Este tipo de contribuciones deberían ser la base, curricular y pedagógica, de los programas educativos desarrollados en zonas interculturales”. Pero buscándolos desde otra visión en la que realmente haya un conocimiento para el alumno y no solo de forma repetitiva.

La alumna realiza la lectura aunque realmente ella lo sabe de memoria y realmente se olvidan de las actitudes, los valores y los procedimientos que también experimentan siendo estos una mayor aportación, los contenidos comunitarios no solamente se deben de visualizar como temas a mencionar, ya que tienen una carga emocional, funcional y vivencial, de acuerdo con Navarro (2007: 56) “La cultura del alumno es el reflejo incipiente de la cultura local sin elaborar críticamente, mientras que la cultura disciplinar es una cultura depurada por la experimentación, reflexión y evaluación crítica a lo largo de la historia; es una cultura conceptual y abstracta distanciada del contexto inmediato”.

La prácticas interculturales se vuelven solamente temas de trabajo en el aula, como en este caso (Bertely y cols., 2008: 62). “cuando se intenta “recolectar” y “traducir” esos saberes para que pasen a formar parte del currículum escolar [...] se “vacían” de significado, quedando como cascaras huecas o pedazos arrancados a una cultura de la que conservan alguna de sus características pero que, más que representarla, sólo la evocan en su ausencia como piezas aisladas y desencajadas de un rompecabezas del que han perdido su imagen original.”

Uno de los propósitos de la educación intercultural es el de (Navarro, 2007: 57) “tratar, de armonizar dentro del aula la cultura experiencial que traen los alumnos con la cultura académica que se imparte dentro de la misma, para así contribuir a su formación total y realista”.

CAPÍTULO V

ELEMENTOS PARA FORTALECER LA PRÁCTICA ESCOLAR CON UNA VISIÓN INTERCULTURAL EN LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE “MOISÉS SÁENZ”

La revisión del análisis de los resultados permitió comprender mejor la realidad de la práctica educativa, descubriendo que en ocasiones los docentes olvidamos elementos básicos de nuestro quehacer cotidiano y que solamente repetimos acciones que consideramos pertinentes.

La importancia de recordar que son los contenidos, las competencias, ¿cómo lograrlas?, conocer los materiales oficiales y también locales, así como buscar la forma de trabajar con el alumno, son cuestiones que facilitan y enriquecen nuestra práctica.

La observación de la realidad en el aula en esta investigación aportó una parte de los problemas que los docentes estaban presentando y que consciente o inconscientemente repetían, generando poco aprendizaje e interés en los alumnos, considerar que de un grupo de 28 alumnos, 6 alumnos son bilingües, 22 solamente hablan la lengua y entienden poco el español siendo esto un elemento importante para el desarrollo de las actividades.

El falso activismo⁶ que se genera en el salón de clases limita el desarrollo de competencias en los educandos y genera la monotonía y el aburrimiento, siendo esta una situación que dificulta el aprendizaje en el alumno. La importancia de comprender que el trabajo que se genera en el aula debe responder a intereses, necesidades y características de los niños, son acciones que olvidamos por completo, pero que si las tuviéramos presente en nuestra organización favorecería el proceso de enseñanza aprendizaje que queremos lograr.

⁶ Antoni Zabala (2007: 57) retoma este concepto y lo define como las actividades que los alumnos deben estar permanentemente realizando en las que domina el hacer por hacer.

El incorporarnos al proyecto de “La pesca” para realizar esta investigación fue una gran acierto y llegar en el momento en el que los profesores estaban elaborándolo, favoreció la reflexión acerca de cómo lograr prácticas interculturales en el aula, empezando por pequeños cambios que pueden estar en nuestras manos y que podemos ir modificando. Mencionando en este capítulo alguna parte de la propuesta que se realizó junto con los docentes para encontrar de manera conjunta soluciones a estos dilemas que se estaban presentando y que ellos mismos reconocían como un desacierto.

La búsqueda de conceptos, estrategias, métodos y actividades que favorecieran, la práctica docente y motivarán la participación por parte de los alumnos acerca de su vida en la comunidad se acercaba a los objetivos planteados en un principio, para que a su vez generen algunos materiales que aporten a los docentes esta parte de la cultura que no estaban valorando. La importancia de conocer algunos elementos didácticos que utilizamos pero que en ocasiones no comprendemos en su totalidad es una falla que genera confusión en el docente y que termina por repetir un enfoque enciclopédico⁷.

Teniendo como objetivo en este capítulo el análisis de algunos principios que sean apoyo para los docentes, buscando su funcionalidad y aplicación a través de algunas sugerencias, no olvidando la visión intercultural que propone una mirada que contempla y permite pensar la diversidad y, por ende, la complejidad de la situaciones sociales y educativas (Aguado, 2009).

La educación intercultural es un tipo de educación que intenta promover una relación comunicativa y crítica entre seres y grupos distintos, y también extender esa relación en la tarea de construir sociedades realmente plurales y equitativas (Walsh, 2001).

⁷ Para Gimeno y Pérez (2000) el enfoque enciclopédico considera a la enseñanza como transmisión de contenidos y acumulación de conocimientos, en la que el profesor es el especialista en una o varias disciplinas,

La educación intercultural es praxis nacida de un corpus – teórico respetuoso de principios humanos-sociales de alcance universal que se encamina al cultivo de participación, la solidaridad, la justicia y la convivencia entre culturas (Martínez, 2003).

Desde el punto de vista pedagógico y metodológico, trabajar desde un enfoque intercultural implica, entre otras cosas, lo siguiente:

- a. Enfatizar en el desarrollo formativo más que informativo.
- b. Tender hacia la integración y complementariedad de las diferentes áreas de aprendizaje.
- c. Hacer del niño y adolescente el eje del proceso pedagógico, lo que implica vincular el aprendizaje con a) las experiencias, conocimientos, intereses y necesidades de aquellos y b) temas y problemas del mundo actual.
- d. Fomentar el aprendizaje y trabajo cooperativo.
- e. Utilizar el conflicto como estrategia de aprendizaje y búsqueda de soluciones.
- f. Trabajar los temas de estudio poniendo en relación perspectivas y prácticas culturales distintas.
- g. Priorizar aquellos textos (escritos y visuales) y materiales que visibilicen de una manera no estereotipada ni folclórica- los puntos de vista, conocimientos, prácticas e instituciones de los diferentes grupos culturales, así como las relaciones complejas que se desarrollan entre ellos (Walsh, 2001).

5.1 La función formadora del aprendizaje y la organización de contenidos comunitarios y curriculares.

La función que tiene la escuela la reducimos a ser de corte informativo o para reproducir contenidos, los docentes no tenemos que caer en solo entretener a los alumnos sin ningún fin. Conocer el propósito o la intención de la enseñanza es favorece el logro de una formación integral que consista en conocer las capacidades que se pretenden desarrollar en los alumnos (Zabala, 2007). La mayoría de las ocasiones nos preocupamos porque los alumnos comprendan solo contenidos como conceptos, olvidándonos de las otras capacidades, la presencia de los diferentes tipos de contenidos permitirá ser de forma equilibrada; para no caer en cambio en una enseñanza con objetivos propedéuticos⁸.

Entendiendo que la labor del docente es facilitar al alumno el aprendizaje, sería pertinente comprender la importancia de reflexionar acerca de los contenidos y como favorecer su trabajo, para evitar caer en el activismo en el aula. Iniciando que el término contenido se debe de entender como todo lo que hay que aprender para alcanzar unos objetivos, no sólo abarcando las capacidades cognitivas o solamente los conceptos memorísticos, sino que también incluyen las demás capacidades, de este modo, los contenidos de aprendizaje son todos aquéllos que posibiliten el desarrollo de las capacidades motrices, afectivas, de relación interpersonal y de inserción social (Zabala, 2007).

Acercándonos un poco a la comprensión de los contenidos me apoyaré de la clasificación que planteó César Coll en 1986 (citado por Zabala, 2007: 28) en la cual agrupa los contenidos según sean conceptuales, procedimentales o actitudinales, correspondiendo respectivamente a las preguntas ¿Qué hay que saber?, ¿Qué hay que saber hacer? y ¿Cómo hay que ser?, con el fin de alcanzar las capacidades propuestas en las finalidades educativas.

⁸ Zabala (2007) son aquellos que se determinan por su valor a largo plazo y respecto a una capacitación profesional, infravalorando, el valor formativo de los procesos que los chicos y las chicas siguen a lo largo de la escolarización.

En el caso de la escuela primaria “Moisés Sáenz” pudo facilitar esta clasificación a la organización de los contenidos curriculares y comunitarios para dar un valor equitativo a ambos y buscar la forma de trabajar con ellos en el aula, sin caer en darle mayor valor a unos o a los otros y genera prácticas interculturales, no olvidando que la enseñanza tiene que establecer un vínculo sustantivo y no arbitrario entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos como permita la situación (Zabala, 2007).

Las actividades que se realizaron con los docentes fueron diversas, pero en este caso se trabajó en un taller de acompañamiento el tema de contenidos comunitarios y se les solicitó que en colectivo ellos enlistaran los contenidos de su cultura que considerarán importante trabajar con los niños, ya que anteriormente se observó que en el proyecto “La pesca” tan solo mencionaban algunas actividades pero que para los niños ya eran conocidas pues ellos las realizaban cotidianamente y en la escuela se las volvían a explicar.

En este taller se trabajó en diferentes días con los docentes y presentaron primero los contenidos en forma desorganizada obtenidos por una lluvia de ideas por parte de ellos mismo realizándola en español, retomando los que ya habían considerado en el proyecto por ejemplo: elaboración del canasto, gastronomía Ikoos, cosmovisión de la pesca, lugares de pesca, productos del mar, entre otros. Al realizar la estructura de cómo organizar los contenidos se dieron cuenta que había contenidos que no tenían el mismo significado que si lo considerarán en ombeayiüts, que ellos solo estaban considerándolos en forma general, que la mayoría de éstos solo era repetitivos para los alumnos. Al siguiente día ellos reflexionaron acerca de lo que habían realizado y decidieron hacer un nuevo listado el cual determinaron hacerlo en forma de caracol y tomando en cuenta las nuevas ideas que había obtenido. Considerando que esto fue un avance significativo ya que permitió acercar a los docentes a la organización de contenidos comunitarios por interés de ellos y analizando los diferentes aspectos

que no habían considerado como es el nivel de aprendizaje, el interés del alumno, la amplitud de algunos de ellos y la gran variedad que existe.



Cuadro 12. Imágenes de los cursos de acompañamiento con los docentes y la organización de los contenidos comunitarios.

Al obtener los contenidos comunitarios por parte de los docentes como siguiente actividad se buscan ahora los contenidos curriculares de cada grado para apropiarse de ambos y buscar el equilibrio entre ellos.

Ahora teniendo ambos listados de contenidos creo que sería favorable recurrir a la clasificación antes mencionada para que conozcamos y nos apropiemos de lo que queremos trabajar en el aula, sabiendo que no todos lo aplicamos de la misma manera, recordando los tres tipos de contenidos que maneja César Coll.

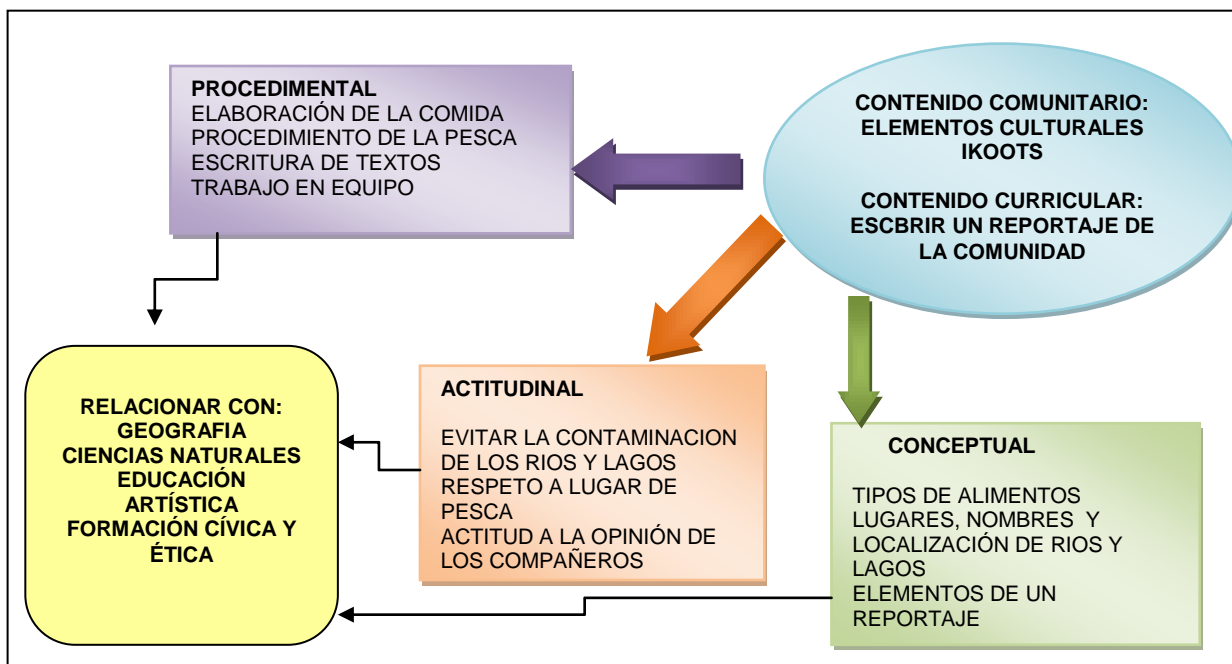
Iniciando con los conceptuales que son aquellos principios o términos abstractos que hacen referencia al conjunto de hechos, símbolos u objetos que tienen características comunes y los principios se refieren a los cambios que se producen en los hechos; que estos no son aprendidos hasta entender el significado o memorizarlo y repetirlo, si no cuando saben utilizarlo para la interpretación, comprensión o exposición. Los segundos serían los contenidos procedimentales que incluyen entre otras cosas las reglas técnicas, los métodos, las destrezas o habilidades, las estrategias, siendo los conjuntos de actividades o acciones

ordenadas dirigidas a un objetivo. Por último los actitudinales los cuales engloban valores, actitudes y normas. (Zabala, 2007).

Para poder ejemplificar la organización de contenidos y la forma de trabajarlos en el aula, retomo la transcripción de la observación del día 7 de noviembre del 2011 que es parte de la propuesta que se elaboró, en la que se me solicitó realizar una planeación y trabajar con el grupo de 6°B con el fin de hacer una grabación de esta clase y después en los talleres analizarla con los docentes para reflexionar acerca de los principios didácticos que se habían considera y aquellos que hacían falta, sin embargo en este momento solo retomaré la parte de los contenidos y como organizarlos de manera que se han importantes en el proceso de aprendizaje y no solamente sean vistos como pretextos, ni tampoco solamente sean mencionados como algo externo o sin importancia para ellos.

En el cuadro siguiente trato de ejemplificar como en dos contenidos de aprendizaje uno comunitario y otro curricular se pueden obtener los tres tipos de elementos para lograr en el alumno conceptos, actitudes, valores, normas, habilidades, siendo este un proceso que se debe de fortalecer diario, sin olvidar que los que queremos enseñar tiene un objetivo y este tendrá repercusión en el desarrollo del alumno, partiendo de lo que él conoce para lograr un conocimiento nuevo y diferente que debe de ser significativo y adecuado a su nivel.

En este caso a los dos contenidos se les trata de dar la misma importancia para evitar valorar uno más que otro y se trata de buscar una relación con las diversas asignaturas para que se logre un contenido completo, evitando minorizar lo que el alumno ya sabe de su comunidad y más bien reforzando su cultura y buscando algunas semejanzas con otros grupos que tengan como actividad económica principal la pesca.



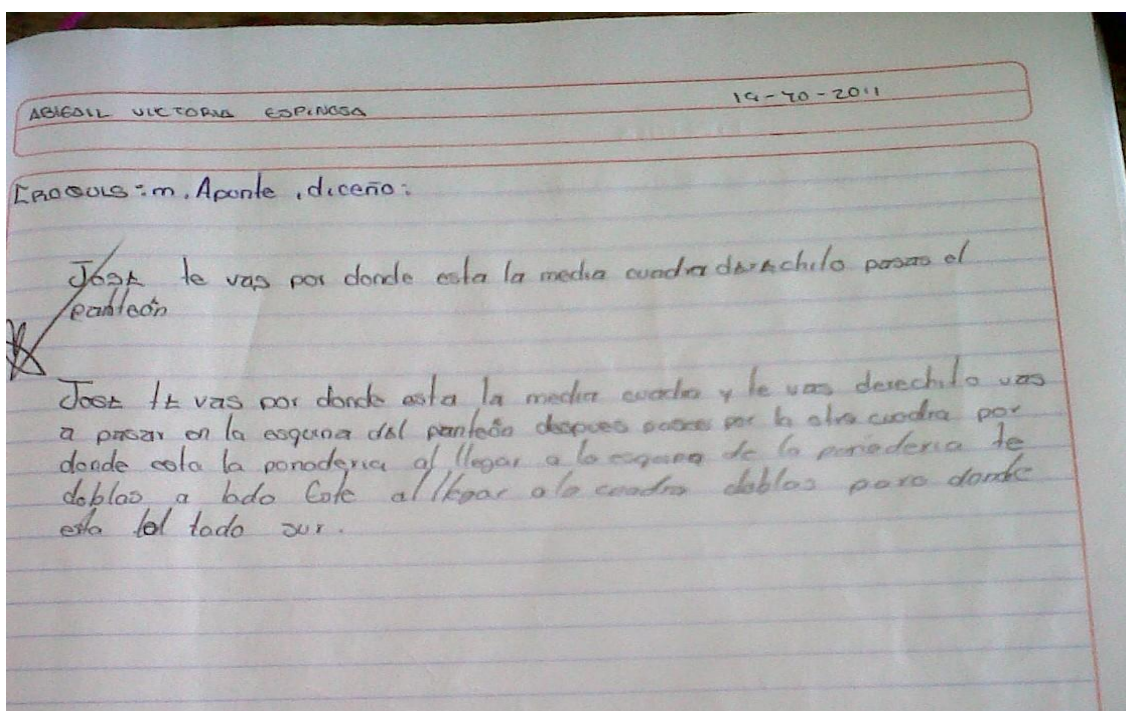
CUADRO 13. ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS DE APRENDIZAJE. ELABORACIÓN PROPIA

Después de analizar la importancia de identificar y entender los contenidos que se trabajan en el aula, es conveniente saber que en el actual plan de estudios 2011 son nombrados como aprendizajes esperados los cuales son indicadores de logro que definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula. Los aprendizajes esperados gradúan progresivamente los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos (Plan 2011: 22).

Por esta razón es importante comprender que son la base que nos permite conocer los logros de los alumnos y son una parte del proceso de desarrollo de competencias que el niño debe de lograr en cada grado escolar, por este motivo a continuación explico la importancia de favorecer el desarrollo de éstas con el trabajo escolar.

5.2 “Tejiendo palabras para pescar escritos”. Favorecer las competencias comunicativas para elaborar materiales de la cultura Ikoos.

La redacción de textos y la lectura son habilidades que después de 6 años de los alumnos en la escuela primaria no las llegamos a desarrollar, al observar algunas actividades realizadas en los grupos me percaté de que los alumnos escriben poco y mal escrito tanto en su lengua como en español y más si en ocasiones para ellos no tiene sentido o no es importante escribirlo. En el caso del ejemplo en una actividad se les pidió que ellos escribieran que era un croquis y describieran como ir de la escuela a otro lugar.



CUADRO. 14 CUADERNO DE ALUMNA DE 6° DESCRIPCIÓN Y DEFINICIÓN DE CROQUIS

Retomando un poco el proyecto de “La pesca” busco una forma en la que los docentes fortalezcan las competencias comunicativas que serán de gran utilidad en la vida escolar de los alumnos y reflexioné acerca de que la mayoría de los docentes no aceptan el término de competencias, tengo que buscar la forma en la que ellos la trabajen.

Cuestionándome ¿Cómo entender las competencias? Iniciando por reflexionar por qué el uso del término “competencia” provoca algunos conflictos para emplearlo y es que la mayoría de ocasiones lo relacionamos con esta visión empresarial en donde es determinado como el “producir con calidad”, ya que en la década de los setentas surge el término competencia para designar aquello que caracteriza a una persona capaz de realizar una tarea concreta de forma eficiente. (Zabala, 2007^a).

Sin embargo en el aspecto educativo se da como consecuencia de la necesidad de superar una enseñanza que, la mayoría de los casos, se ha reducido al aprendizaje memorístico de conocimientos, hecho que conlleva la dificultad para que estos puedan ser aplicados en la vida real. (Zabala, 2007^a).

Después de analizar diversas definiciones considero que la más completa es la que realiza Zabala y explica que una competencia es la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada. (2007^a, 43).

Las competencias comunicativas se refieren a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita de representación, interpretación y comprensión de la realidad, construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta (Cabrerizo, Rubio y Castillo, 2007: 95).

Creo que en los resultados obtenidos en la investigación se puede observar la falta de desarrollo de competencias en los alumnos de los grupos de 6º, ya que al solicitar que ellos escriban o definan alguna palabras es complicado que la mayoría de ellos lo realice y solamente algunos cuantos lo lleva a cabo.

La oportunidad de trabajar con los alumnos las competencias comunicativas podría ser una fortaleza para generar en ellos el gusto por leer y escribir en ambas lenguas de manera que ellos expresen, comuniquen e interpreten de una forma más fácil.

Por lo que considero que algunas actividades como las siguientes se pudieran desarrollar de forma que motiven al alumno a realizar textos de su comunidad, que sean considerados como los primeros materiales de apoyo en su lengua.

Nos encontramos con que existen pocos recursos escritos sobre la cultura Ikoots y algunos de los que conocí son elaborados por gente externa a la comunidad, porque no creer que los niños también tiene algo que contar acerca de su sentimiento o experiencia en su comunidad, pretender jugar con ellos ha ser pequeños escritores de manera que ellos puedan comunicar lo que viven, expresar lo que sienten y compartir lo que conocen, por ello pretendo que con el taller de “Tejiendo palabras para pescar escritos” puede ser una propuesta para acercar al docente y al alumno ha este desarrollo de habilidades de una forma divertida y motivadora. En la que el nombre está relacionado con una práctica cultural en la cual tendrán que cambiar un poco la actividad para que ahora no tejan tarrayas si no jueguen con las letras y creen palabras, frases y textos cortos, para obtener escritos que tengan un propósito principal que es rescatar la tradición oral y escrita de la comunidad. Al principio se pueden hacer en español por la familiaridad que tiene a la escritura pero al contar con el apoyo de los docentes que son hablantes del ombeayiüts pudieran favorecerlo también su lengua materna de forma escrita, claro no olvidando la importancia de reconocer las reglas gramaticales, las siguientes actividades son parte de este taller.

Traigo información para todos. El periódico mural en el aula.

Esta actividad surge de la necesidad de tener en el salón un espacio propio y a la vez común para expresarse, no es necesario un pizarrón especial a lo mejor

buscando un lugar que a todos les parezca idóneo, pegando hojas de papel o periódico usado como base. Elegir el nombre del periódico y clasificar las secciones que ellos quisieran considerar por ejemplo, chistes, adivinanzas, frases, leyendas, dibujos, noticias, entre otros. Se puede trabajar formando equipos responsables de colocar la información o de forma libre con la participación de todos los alumnos, creo que si logramos los docentes motivar a los alumnos y hacerlo que forme parte de todos ellos, haríamos que ellos empezarán a expresar o buscar sus textos para compartir, investigando también algunos que son conocidos en su comunidad.

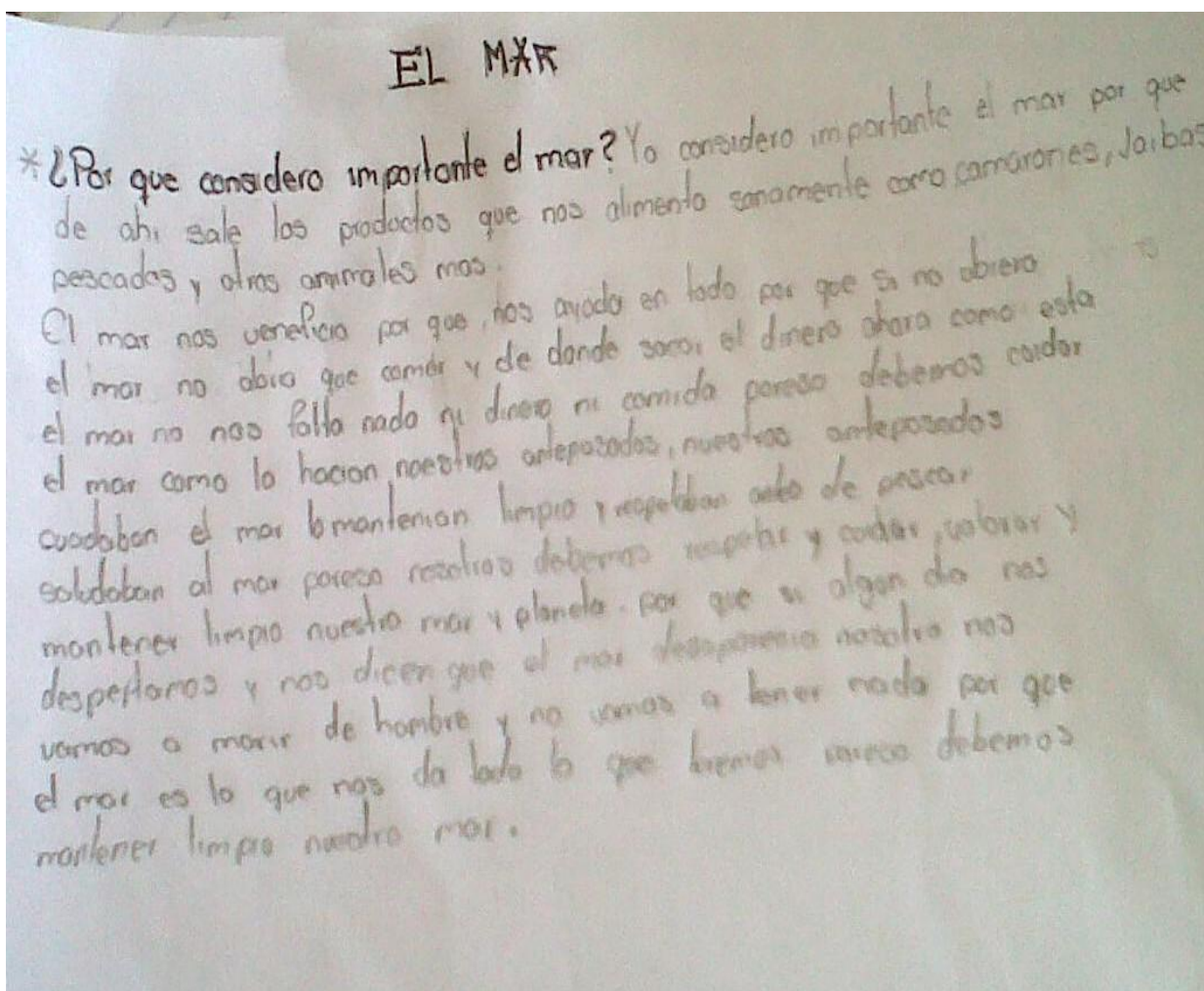
Reportaje de mi comunidad.

Esta actividad la llevé a cabo para la grabación que se utilizó en el taller de acompañamiento con los docentes y está considerada en Plan de estudios 2011 como un proyecto de español, pero se variaron algunos elementos para trabajar con ellos lo que realmente requieren. Inicie con un juego para formar equipos, después les mostré algunos reportajes de otros lugares como el estilo de la revista México desconocido, también observamos el libro de textos donde contiene el reportaje de Tepoztlán, Morelos. Les explique de donde era yo y conversamos un poco acerca de Xochimilco y que era un lugar cercano a Morelos, les compartí acerca del brinco del chínelo como la foto que ellos tenían en su libro de textos, después les explique que a los alumnos de mi comunidad les interesaba saber como era San Mateo y que era buena idea que intercambiáramos reportajes de cada lugar, ellos me ayudarían a hacer la de allá y yo a los alumnos les pediría hacer la de Xochimilco, para que pudiéramos conocer ambos lugares. Observamos juntos como eran los reportajes y que elementos teníamos que considerar de manera que por equipos le íbamos a ir trabajando. Ellos eligieron que poner en su reportaje algunos consideraron la pesca, la gastronomía, las fiestas otros consideraron su vestimenta, los lugares más bonitos. Después de seleccionar sobre que actividades iban a escribir, lo hicieron por equipo. Logrando que ellos

escribieran, leyeran, cuidaran la ortografía y encontrarán una razón para hacerlo compartir con otros niños una pequeña parte de su cultura.

Algunos otros proyectos del Plan 2011 pueden ser una opción para seguir trabajando las competencias comunicativas y buscando una visión intercultural.

Cuando logras el interés de los alumnos al explicarles la función de la actividad que ellos realizan como es el caso de escribir un reportaje con el fin de comunicarse y compartir acerca de su comunidad, logras algunos cambios paulatinamente en la manera de escribir, como se muestra a continuación donde los alumnos se comunican de forma escrita.



CUADRO 15. TEXTO OBTENIDO DEL CUADERNO DE UNA ALUMNA

La llorona, el nahual, los chaneques ¡Uy que miedo!

Solicitarles a los alumnos que investiguen con sus familiares cuales son los personajes más conocidos de las leyendas de su comunidad. Después buscar algunas otras leyendas de otros pueblos. Pedirles a los alumnos que lean acerca de estos personajes, realizar un dibujo de como ellos los imaginan y escribir una entrevista que permita conocer por que causan miedo y porque son conocidos. Se puede variar un poco esta actividad si también incluimos a los nuevos personajes de terror que están en la actualidad o si hacemos con los alumnos un catalogo de personajes de leyendas tradicionales en donde por parejas puedan considerar uno para incluirlo, de manera que puedan trabajar la lectura, la investigación, la redacción, la entrevista y retomar textos literarios tradicionales.

Las actividades que se consideraron en este taller son tan solo una muestra de algunas otras propuestas que podemos encontrar para hacer la escritura y lectura interesante en nuestros alumnos y lograr que lo hagan en las dos lenguas en su reto, pero si a través del juego lo vamos desarrollando será más fácil para ellos hacerlo de manera formal.

Lograr la participación de los alumnos en estas actividades es fundamental para que hay una integración que favorezca también la conversación de sus ideas, no olvidando la importancia de considerar la forma de escribir, la coherencia, no cambiar las letras, organizar las ideas y cuidar la ortografía, buscando siempre la forma de incluir las prácticas sociales o sea el uso de la escritura y la lectura.

5.3 Principios didácticos importantes que configuran el diseño de la secuencia didáctica.

La flexibilidad y la organización de las acciones que realizamos en el contexto del aula predominan en la práctica docente. El ambiente, el tiempo, el conocimiento del programa o de los contenidos, la motivación, el ritmo, la actividades son aspectos que producen cambios en los alumnos. Estas acciones son las herramientas que favorecen o dificultan la enseñanza en los niños. Los aspectos antes mencionados son una lista de elementos trascendentales en la práctica docente.

La mayoría de las ocasiones los docentes confiamos en las actividades que hemos realizado durante algún tiempo y no reflexionamos sobre la importancia de saber que cada grupo es diverso, que la edad del alumno es un nivel de aprendizaje y que los intereses son diferentes y caemos en error de que los alumnos cambian y las actividades son las mismas.

La falta de organización de contenidos y de la secuencia didáctica permite caer en la monotonía y en el aburrimiento de las actividades escolares, el desconocimiento del plan de estudios o del proyecto mismo genera confusión en la práctica y dificulta el aprendizaje en los alumnos.

La secuencia didáctica es la estructuración de las actividades, recursos y tiempos que permiten guiar y conducir al profesor para realización de sus acciones didácticas, por eso la importancia de realizar una programación y un ordenamiento de los contenidos a trabajar. Las actividades son la unidad básica del proceso de enseñanza-aprendizaje cuyas variables presentan estabilidad y diferenciación: unas relaciones interactivas profesor-alumno y alumno-alumno, una organización grupal, unos contenidos de aprendizaje, recursos didácticos, distribución del tiempo y el espacio, un criterio evaluador; y todo en torno a una intención educativa (Zabala, 2007).

Las finalidades, los propósitos, los objetivos generales o las intenciones educativas, constituye el punto de partida primordial que determina, justifica y da sentido a la intervención pedagógica para evitar realizar actividades que solo sean de entretenimiento y no sirvan para el aprendizaje (Zabala, 2007; 21).



CUADRO 16. COMPONENTES PARA ELEGIR LAS ACTIVIDADES DE UNA SECUENCIA DE CLASE. ELABORADO A PARTIR DE ZABALA (2007)

Al mencionar la importancia de elegir las actividades adecuadas para el proceso de enseñanza, es recomendable considerar los componentes que se describen en el cuadro anterior que son identificar los conocimientos que ya tienen los alumnos, sus experiencias, deben de ser adecuadas a su nivel siendo que los más pequeños necesitan de actividades más cortas y con mayor movimiento, mientras que los alumnos mayores tienen mayor tiempo de concentración y son más autónomos, se debe de provocar un conflicto cognitivo para que sea un aprendizaje significativo y funcional, no olvidando que la manera de articularlas es

de suma importancia porque depende de esta estructura el ritmo de trabajo y la ilación de las actividades a desarrollar.

La secuencia didáctica es un conjunto de actividades significativas ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos, adquiriendo su personalidad diferencial, considerando que existen tres momentos en una clase de acuerdo con Gallegos:

- a. Un momento introductorio, en el que el maestro motiva al niño a participar en la actividad y que le permite conocer además, las experiencias previas que sus alumnos tienen sobre el tema.
- b. El segundo momento es el de la organización y el desarrollo del trabajo escolar, donde los niños se organizan y se distribuyen las actividades de aprendizaje y a realizar.
- c. Un tercer momento es el de intercambio, la sistematización y valoración de lo aprendido, de acuerdo al nivel de los niños y a los objetivos previstos (Cit. por Bertely, Gasche y Podesta, 2008 :240).

La identificación de las fases de una secuencia didáctica, las actividades que la conforman y las relaciones que se establecen deben servirnos para comprender el valor educativo que tienen, las razones que las justifican y las necesidades de introducir cambios o actividades que la mejoren, es por esa razón que puede ser flexible y modificable para realizar los cambios necesarios o convenientes que se crean (Zabala, 2007: 54).

Los docentes de la primaria comentaron la dificultad que tenía para elaborar un formato de planeación y siendo este el motivo de la desorganización que en ocasiones generan en su práctica, así como la falta de conocimiento de los planes motivo por el cual ellos mezclan ambos (1993 y 2009), de tal manera que en un taller ellos comentaron cuales eran los elementos relevantes y que ellos no consideraban, de estas reflexiones se realizó la siguiente propuesta para facilitar a

ellos una organización de su clase, sin embargo ellos podrán modificarla según sus necesidades.

ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE "MOISES SAENZ"				
GRUPO :		DOCENTE:		
SEMANA DE TRABAJO:				
PROYECTO:				
CONTENIDO COMUNITARIO			CONTENIDO CURRICULAR	
PROPÓSITOS				
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES	
ACTIVIDADES	INICIO	DESARROLLO	CIERRE	RECURSO Y TIEMPO
EVALUACIÓN				OBSERVACIONES
UBICACIÓN EN EL PLAN OFICIAL	ASIGNATURA			
	USO DEL LIBRO DE TEXTOS BLOQUE			

CUADRO 17. PROPUESTA DE FORMATO DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA

En el cuadro anterior se plantea un formato que facilite a los docentes la planeación de sus actividades, de manera que ellos organicen y estructuren su forma de trabajar guiándose de ésta, para evitar caer en algunos errores como realizar actividades sin algún objetivo, no cuidar los tiempos y desconocer las competencias que deben de desarrollar.

En el taller de acompañamiento con los docentes pude realizar el trabajo de la elaboración de su propuesta de planeación didáctica considerando la opinión de ellos, partiendo de una lluvia de ideas, en la que ellos mencionaron cuales eran los elementos que consideraban tenía que llevar su guía para la organización de actividades. Se generó una gran participación por parte de ellos y se comentaron algunas dudas y sugerencias que ellos interesadamente exponían.

En este taller se trabajo con ellos la parte de reflexión acerca de lo que se había observado en las grabaciones solamente mencionando que es lo que se encontró al analizar las clases, sin caer en marcar errores o desaciertos solamente comentarios que podía ser modificado para la mejora de su práctica.

Este taller fue enriquecedor porque a ellos les permitió resolver sus dudas y también darse cuenta de la importancia de considerar algunos elementos en su planeación al final se elaboró un formato de apoyo para ellos, no olvidando que la planeación es flexible, que los contenidos comunitarios son los más importantes, que se debe de desarrollar habilidades y capacidades en los alumnos y por último que es tan solo una herramienta de organización y estructuración de actividades que permita al docente saber que las actividades tienen un propósito que cumplir.

Reflexiones finales

Desde la experiencia en el aula, ¿cómo mejorar la práctica docente con una visión intercultural?

La profesión y labor de profesor es una tarea difícil de realizar desde una perspectiva propia a través del análisis del trabajo en el aula realizo una reflexión acerca de algunos elementos que me permiten identificar cuáles fueron las carencias que tuve en mi formación docente y que considero importantes al trabajar en el salón de clases.

Como egresada de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y en este momento teniendo la oportunidad de realizar algunas observaciones con profesores de las Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca y de la Universidad Pedagógica Nacional – Unidad 203 (Licenciatura en Educación Indígena), realizo un análisis acerca de nuestro quehacer docente y siendo tres instituciones diferentes, pareciera que al realizar el trabajo con los alumnos tenemos los mismo desafíos.

Los cuatro elementos que a través del trabajo y la observación puedo considerar relevantes son:

1. La importancia de ser un docente reflexivo, transformativo y analítico.

Los docentes no solo debemos ser ejecutores de Planes y programas, creo que uno de los principales problemas que tenemos es el de negarnos la libertad de cuestionarnos acerca de lo que estamos realizando y en la formación que llevé realmente no existe el momento para analizar o reflexionar acerca de lo que estamos haciendo, tan solo llevamos asignaturas para entender y trabajar lo establecido, para obedecer las normas y lineamientos.

El docente no puede enseñar lo que el mismo no ha desarrollado, reduciendo a los profesores a lo que Giroux (1990:172) llama *técnicos especializados* dentro de la burocracia escolar, con la consiguiente función de gestionar y cumplimentar programas curriculares en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículos para ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas.

Considerando solamente lo que debemos de enseñar como recetas mágicas que hay que seguir sin cuestionar de donde vienen o porque se implementan, cuales son las políticas, las corrientes o los enfoques que los plantean y un gran ejemplo son los contenidos que nosotros solo transmitimos sin realmente cuestionarnos que tan útiles o interesantes son a nuestros alumnos y como mencionan Stigler y Hiebert (1999:85) nos interesa saber si los conceptos simplemente se enunciaban o si también se desarrollaban [...] desconociendo la naturaleza del aprendizaje.

2. ¿Cómo comprender los cambios y las reformas?

Los contenidos parecen que son eternos, caemos en enseñar siempre lo mismo, como si los alumnos fueron iguales, los años pasan y nosotros utilizamos la metodología que funciona, siendo una educación tradicional, por no saber ni querer cambiar o aceptar las modificaciones, por no comprometernos a actualizarnos y realmente ser atrevidos para realizar los cambios, llega la RIEB y la desconocemos no la aceptamos, tampoco la trabajamos y volvemos a nuestra metodología, viene ahora el Plan 2011 y de la misma manera llegara con el manual de cómo llevarla a cabo y lo peor es que ni la conocemos, ni la aceptamos y menos la adecuamos, no me cuestiono en este momento si son malas o buenas estas reformas, pero como docente te llegan y las debes de implementar, pero por qué no reflexionar, analizarlas y ver que sirve y que es mejor modificar, llevar a la práctica que la planeación es flexible, con los elementos que nos permitan realizar los cambios.

Completamente de acuerdo estamos lejos de que nos permitan modificar el curriculum, pero también nos falta el conocer y modificarlo a lo que nuestros alumnos realmente necesitan y mencionando a Alsina (2010:93) Cometer el error de introducir cambios curriculares sin anteponer la formación adecuada de los docentes que deben llevarlos efectivamente a las aulas es algo que nunca deberá hacerse, sin embargo siempre se hace.

3. Conocer acerca de nuestro trabajo.

Qué es aprender y qué es enseñar, cómo hacerlo, creo que los docentes debemos de cumplir varios roles en la escuela y que debemos estar conscientes de que el compromiso principal es con los alumnos, en ocasiones le damos más importancia a lo administrativo, a lo social y a otros problemas que se presentan, olvidando por completo qué es ser maestro, la experiencia me ha dado a conocer que es importante saber y conocer lo que estás haciendo, así como la didáctica que llevarás con los alumnos y en ocasiones existen docentes teóricos por su formación, pero caen en no saber ni planear una clase y no llevar una metodología, si no en un activismo lleno de ejercicios que solo sirven de entretenimiento para el alumno y no caer con mayor importancia en una o en la otra tanto la práctica como la teoría deben ser equilibradas.

Como explica Giroux (1990:174) En lugar de plantear cuestiones acerca de los principios subyacentes a los diferentes métodos pedagógicos, a las técnicas de investigación y a la teoría educativa, los estudiantes se entretienen a menudo en el aprendizaje del [[cómo enseñar]], con [[qué libro]] hacerlo, o en el dominio de la mejor manera de transmitir un cuerpo dado de conocimiento, olvidando el verdadero quehacer docente.

4. Identificar qué en las aulas puede implementarse una visión intercultural.

Es difícil pero la mayoría de los maestros creemos que nuestro grupo es uniforme, al llevar un curriculum para todos, se niega la diversidad y caemos en pensar que tiene que ver con desigualdad, no somos capaces de generar un forma de trabajo en donde la diversidad y la diferencia sea un motivo para enriquecer nuestra labor en el aula, si no en ocasiones son vistas como un problema, no reflexionamos acerca de la interacción que se da en el aula, de la práctica intercultural que se genera y la cultura escolar mexicana le da importancia a aspectos que no son así, existen programas de integración o de asimilación lejanos de trabajar con la diversidad que son pocas veces evaluados y modificados, que de acuerdo con Muñoz (2010:14) la eclosión de una enorme diversidad de proyectos y programas

para atender las demandas educativas, se mantiene hasta hoy. Pero no permite realmente el trabajo, la evaluación y la realización de estos.

Para ello debe desarrollarse (Muñoz:9) modelos curriculares que atiendan a la diversidad, formar personal docente, técnico y directivo especializado en la materia, desarrollar y difundir las lenguas indígena, realizar investigación educativa y desarrollar formas alternativas de gestión escolar educativa con la participación de la comunidad.

La CGEIB es uno de los organismos más importantes para lograr el trabajo con la diversidad, sin embargo considero que ha perdido la importancia para realizarlo ya que no existen grandes propuestas o modelos curriculares que se puedan llevar a cabo.

Para concluir creo que al ir trabajando con los alumnos de primaria me ha permitido reflexionar sobre aquellas carencias que tuve en mi formación, la conversación con algunos docentes, me hace concluir que uno de los problemas más grande de los maestros es dejar de ser transformativos y permitirle al sistema ser solo manipulados por ellos, no querer cuestionar lo que nos piden que hagamos, no seguir actualizándonos para entender la realidad, seguir reproduciendo una cultura escolar tradicional establecida, tener miedo al cambio y permitir que los docentes solo seamos tecnócratas sin derecho a opinar o criticar, pero lo más triste es que queremos que los alumnos sean critico, analíticos y reflexivos de las situaciones actuales y nosotros somos los primeros en no querer serlo y permitir que se nos imponga la forma de trabajar, las competencias a desarrollar, en dejar que la capacitación sea alejada a nuestra problemática y que la actualización sea una manera de provocar la división entre nosotros con incentivos que permiten una alejamiento y niegan el compartir experiencias para enriquecer nuestra labor.

Referencia Bibliográfica.

Aguado, T. y del Olmo, M. (coord.). (2009). *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*. Madrid: Ramón Areces.

Alsina, C. (2010), *Educación matemática y ciudadanía*. Barcelona: GRAO.

Bertely, M., Gasché, J. y Podestá R., (2008) *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Aby Yala – CIESAS.

Cabrerizo, J., Rubio, M. Y Castillo, S. (2007). *Programación por Competencias. Formación y práctica*. Madrid: Pearson.

Comboni, S y Juárez J., (2002), *Diversidad y Educación en México y Bolivia*, en Revista Política y Cultura, primavera, Número 017, México: UAM-X.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, (2012) Última Reforma. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>

Czarny G. (2008), *Sentidos para la escuela: la relación de los pueblos indígenas con la institución escolar, en Pasar por la escuela indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México: SEP UPN.

De León, L., (2010), *Socialización, Lenguajes y culturas infantiles Estudios Interdisciplinarios*. México: CIESAS

De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Consultado el 25 de mayo de 2012 en: <http://www.oei.es/cayetano.htm>

Dietz, G., Mendoza, R. y Téllez, S. (2008) *Multiculturalismo, educación intercultural derechos indígenas en las Américas*. Quito: Abya- Yala.

García-Cabrero, B., Loredó, J., Carranza, G., Figueroa, A., Arbesú, I., Monroy, M. y Reyes, R. (2008). Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En M. Rueda (Ed.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. México: IISUE-UNAM

García, Castaño, F. y Granados, A. (1999) *Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia*. En *Lecturas para educación intercultural*. España: Trotta.

Garton, A. [1994] "Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición", ed. España: Paidós.

Gimeno, J y Pérez, A. (2000), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales transformativos*. Consultado el 17 de octubre del 2011 en *Revista de Docencia* recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20101021065849.pdf>

Gutiérrez, D. (2006), *Multiculturalismo, perspectivas y desafíos*. México: Siglo XXI.

Hamel, E., (2000), *Políticas del lenguaje y educación indígena en México*. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización, en IEEPO (ed.) *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, Oaxaca: IEEPO.

Hopenhayn, M., (2009) “*La educación intercultural: entre la igualdad y la diferencia*”, en *Revista Pensamiento Iberoamericano El poder de la diversidad cultural*, núm.4 segunda época, Madrid: AECID.

Jiménez Y. (2009) *Cultura comunitaria y escuela intercultural*. México: SEP CGEIB.

Latorre A. (2003) *La investigación- acción*. España: Graó.

Lerner D. y Sinisi L. (2007) *Enseñar en la diversidad. Diversidad y desigualdad, en Género, generación y etnicidades en los mapas educativos contemporáneos*, Publicación de las Conferencias y Talleres de la primera jornada de Educación Intercultural. Buenos Aires.

Ley Estatal de Educación Pública de Oaxaca (1992). Recuperado de http://www.cednna.oaxaca.gob.mx/pdf/observatorio_educacion/legislacion/leg3.pdf

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

Ley General de Educación (1993). Diario Oficial de la Federación. México, 13 de julio.

Marí, R. (2001), *Diagnostico Pedagógico*. Barcelona: Ariel.

Martínez, V. (2003), *Educación intercultural*, en: Teoría y Práctica de la educación, España: CCS.

Moreno, P. (2010). *La política educativa en la época globalización*. México: UPN

Navarro, R. (2007), *Didáctica y curriculum para el desarrollo de competencias*. Sevilla: Dykerson.

Noriega, M. (2000), *Las Reformas Educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: El caso de México, 1982-1994*. México: UPN-PyV

Organización Internacional del Trabajo (1989). Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Recuperado de http://www.oit.org.pe/WDMS/bib/publ/libros/convenio_169_07.pdf

Ornelas, G. (2010). *Cosmovisión de la escuela primaria. Una aportación a la antropología educativa*. En Cuicuilco Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Nueva Época, Volumen 17, Número 48, Enero-junio 2010. México: ENAH/INAH.

Paradaise, R. (1991). *El conocimiento cultural en el salón de clases: niños indígenas y su orientación hacia la observación*. México: DIE-CINVESTAV.

Rendón, J., (2003). *La comunalidad modo de vida en los pueblos indios*. México: DGCPI.

Rockwell, E., (2010) *Repensando el trabajo educativo y cultural en tiempos de guerra*, en Comunidad, educación y resistencia indígena en la era global, Meyer, L. y Maldonado B. Oaxaca: CSEIIO.

Tubino, F. (2011), *El nivel epistémico de los conflictos interculturales*, en Revista cultural electrónica, Construyendo nuestra interculturalidad. Número 6/7, Año 7. Perú.

Sagastizabal M., (2004), *Diversidad cultural y fracaso escolar*. Argentina : Novedades Educativas.

Schmelkes, S., (2010), *Multiculturalidad e Interculturalidad*, México, ponencia presentada en el I Foro de Cuetzalan.

Signorini, I. (1991) *Los ikoots (huaves) de San Mateo del Mar; ideología e instituciones sociales*. México: INI.

Stigler J. y Hiebert J. (1999) *La brecha en la enseñanza*. Consultado el 16 de octubre del 2011 en www.cepchile.cl/dms/archivo_3093_786/rev86_stigler.pdf

SEP (1993) Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria.

SEP (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006, México.

SEP-CGEIB (2008). El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros.

SEP (2009). Plan de Estudios 2009. Educación Básica Primaria.

SEP (2009). Programa de estudio 2009. Guía de actividades. Educación Básica. Primaria 5° y 6°.

SEP (2011) Plan de estudios 2011. Educación Básica.

Tovar, M., (2003). *Los proceso de construcción del conocimiento en la cosmovisión de los pueblos indígenas*. México: UPN

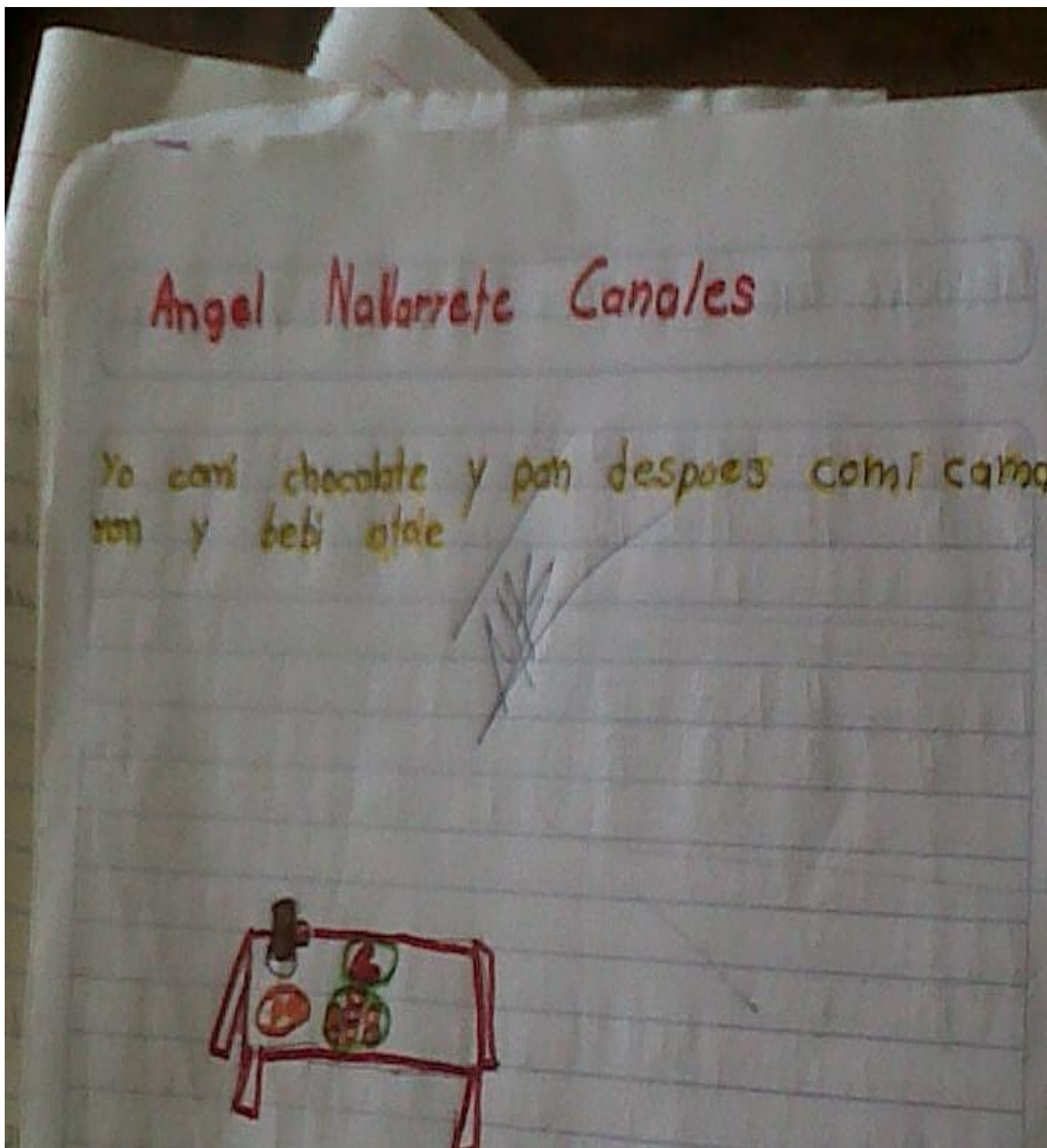
Walsh, C., (2008), *Interculturalidad crítica. Pedagogía de-colonial*, en Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad de Villa, W., y Grueso, A., Bogotá: UPN.

Zabala A., (2007), *La práctica educativa*. España: Graó



ANEXOS

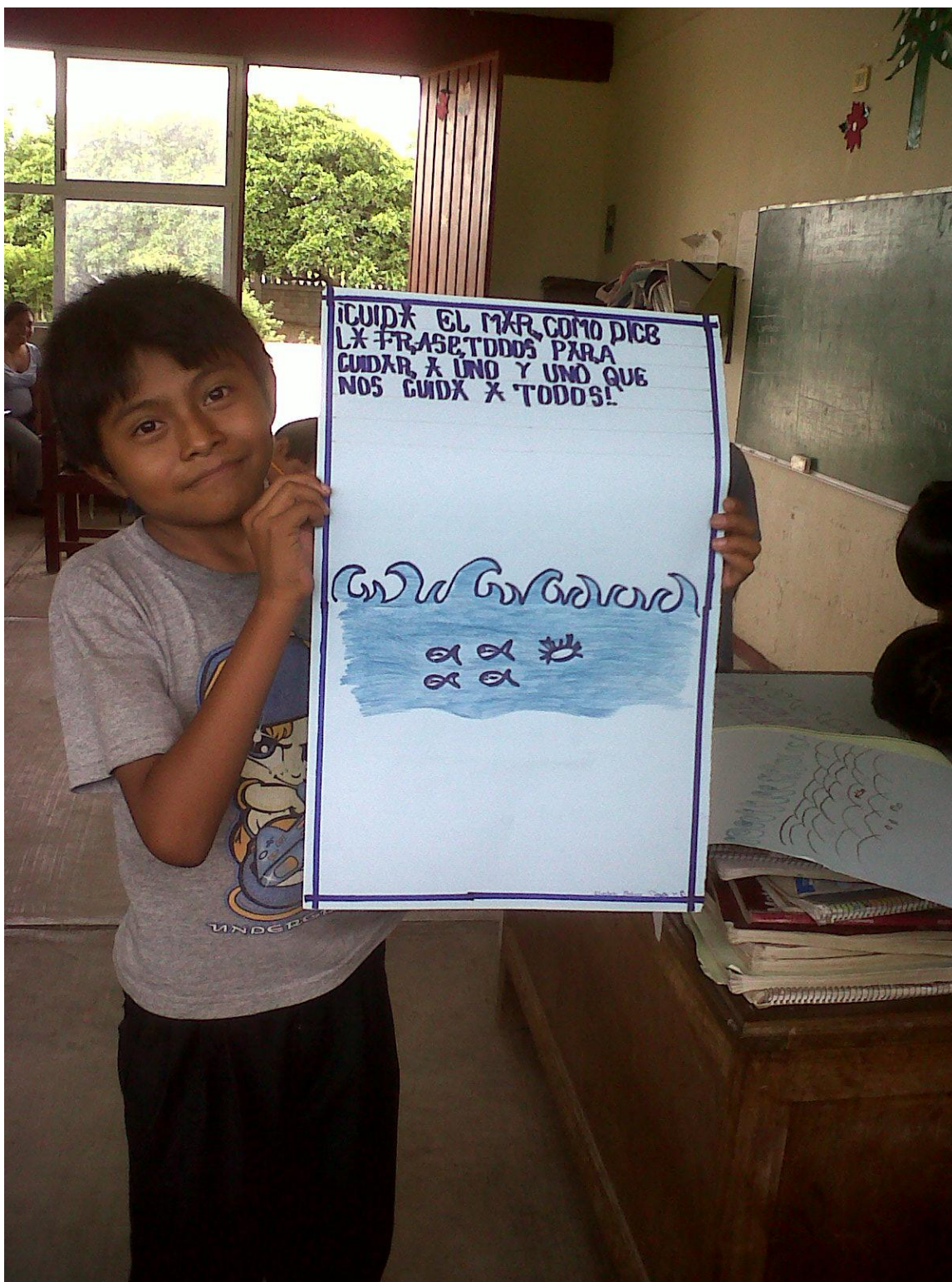




¿Por que considero
importante el mar?

Porque es muy importante el mar para pescar y vender
los ~~sea~~ pescado o camarones que hay en el mar & tambien
puede comer los productos que hay en el mar como:
- camarones, pescados, salbas, etc.
y ahí puede sacar dinero.
las personas al entrar respetan al mar para que no se
la lleve y obtener mas producto.
tambien tenemos de no tirar basura al mar porque si
comen los peces o cosas pueden morir y afectar a otros peces.
si el mar se acaba nos moriran de hambre porque no
hay de comer y las plantas no tienen agua y mueren tambien.

Esis maana cuarrubias comesto



Abigail Victoria Espinosa

Jueves
3/11/2014

¿QUE ES UN DERECHO HUMANO?

• Los derechos humanos nos permiten vivir seguros y en paz con toda la gente.

• La constitución protege nuestro derecho a la vida, salud, libertad, educación y Igualdad.

• Todos gozamos de ellos sin distinción de raza, sexo o nacionalidad.

¿QUE ES UN DEBITE?

Organizacion

EVALUACIONES REALIZADAS POR LOS DOCENTES (ESPAÑOL) ANEXO 5

EXAMEN DEL SEXTO GRADO PRIMER BIMESTRE

NOMBRE DEL ALUMNO: _____ GRADO: _____ GRUPO: _____
ESCUELA: _____
LUGAR Y FECHA: _____

ESPAÑOL

Lee con mucha atención las siguientes preguntas y contesta correctamente

- 1.- Explica qué es una entrevista: _____

- 2.- Anota las partes de un recuento histórico. _____

- 3.- Anota las partes que compone una entrevista: _____

- 4.- ¿Cómo se le llama a la persona que se le hacen las preguntas en una entrevista? _____
- 5.- Explica qué entiendes por un recuento histórico: _____

- 6.- ¿Cómo se le llama la persona que realiza las preguntas en una entrevista? _____
- 7.- Escribe los nombres de los diferentes tipos de instrumentos de pesca que se utiliza en tu comunidad: _____

MATEMÁTICAS

- 1.- Escribe con letras las siguientes cantidades:
 - 156002516003 _____

 - 98024002001 _____

 - 5007806 _____

- 2.- Escribe con número las siguientes cantidades.
 - Ciento catorce mil setecientos millones, mil doscientos cuarenta y seis. _____
 - Quinientos millones, cuatro mil cuatro. _____
 - Tres mil ochocientos setenta y nueve millones, sesenta y cuatro mil ciento noventa. _____
- 3.- Escribe **valor absoluto** o **valor posicional** en el enunciado que le corresponda.
 - Es el valor que está de acuerdo con el lugar que ocupa el número dentro de la cantidad _____
 - Es el valor de un número por su símbolo _____
- 4.- Escribe el valor absoluto y posicional de las siguientes cantidades
 - En 6036 el valor absoluto del 6 es: _____
 - En 8036 el valor posicional de 8 es: _____
 - En 20348 el valor posicional de 4 es: _____

ALGUNAS PROPUESTAS PARA LA ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS COMUNITARIOS

ASIGNATURA	CONTENIDOS		ESTRATEGIAS	MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS	EVIDENCIAS Y PRODUCCIONES
	LOCALES	NACIONALES			
GEOGRAFÍA	Principales recursos naturales propios de la región	Principales recursos naturales: su utilización y distribución	Visita a los lugares de pesca Visita guiada Observación	<ul style="list-style-type: none"> -Ropa cómoda -Cuaderno de notas -Cámara fotográfica -Agua y comida -Guión didáctico -Gorras -Señor guía -Lápiz y borrador -Atarraya y canastos 	<ul style="list-style-type: none"> -Fotografías -Registro de observación
MATEMÁTICAS	Ubicación y construcción de los lugares de pesca	Ubicación y construcción a escalas de croquis del entorno		<ul style="list-style-type: none"> -Lectura de croquis -Trabajo individual -Trabajo por equipos 	<ul style="list-style-type: none"> -Croquis de otros lugares -Hojas cuadrículadas -Papel bond cuadrículado -Marcadores -Colores -Juego geométrico -Lápiz y borrador

PROPUESTA DE PLANEACIÓN ELABORADA JUNTO CON LOS DOCENTE



INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO DE OAXACA
 DIRECCION DE EDUCACIÓN INDIGENA
 JEFATURAS DE ZONAS DE SUPERVISIÓN No. 12
 SUPERVISIÓN ESCOLAR No. 021
 ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE "MOISES SAENZ" 20DPB1449



PLANEACIÓN DIDÁCTA

PROFESOR (A): _____

GRUPO: _____ GRADO: _____ SEMANA DEL: ___ AL ___ DE _____ DE 2012.

PROYECTO: LA PESCA

CONTENIDO COMUNITARIO		CONTENIDO CURRICULAR (PLAN 2009)	
		ASIGNATURAS:	
		LIBRO DE TEXTOS:	
PROPÓSITO:			
¿QUÉ VAN APRENDER MIS ALUMNOS?			
ACTIVIDADES	INTRODUCTORIA	DESARROLLO Y EJERCITACIÓN	EVALUACIÓN
MATERIALES		TIEMPO	

Vo. Bo.

DOCENTE DE GRUPO

DIRECTOR DE LA ESCUELA