



EXPERIENCIAS DE ATENCIÓN EDUCATIVA A NIÑOS INDÍGENAS Y MIGRANTES TRANSNACIONALES EN CIUDAD DE MÉXICO

BEATRIZ RODRÍGUEZ SÁNCHEZ

COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE

PATRICIA PAZ PAZARÁN

ADMINISTRACIÓN FEDERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS EN EL DISTRITO
FEDERAL

NOEMÍ CABRERA MORALES

COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

NICANOR REBOLLEDO RECENDIZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

TEMÁTICA GENERAL: EDUCACIÓN, DESIGUALDAD SOCIAL, INCLUSIÓN, TRABAJO Y
EMPLEO

RESUMEN GENERAL DEL SIMPOSIO

La conformación poblacional en las ciudades se ha complejizado y diversificado y esto se refleja en las escuelas de los distintos niveles educativos. A la educación básica se presentan niños, niñas procedentes de pueblos indígenas, migrantes de países del extranjero, población de retorno de los Estados Unidos, migrantes de diferentes entidades federativas, además de nativos de cada ciudad. Lo anterior representa una complejidad y un reto para la escuela cuando los niños y niñas son portadores de culturas diferentes, con lenguas maternas diferentes al español o con niveles de dominio diferentes de las lenguas cuando son bilingües (español, lenguas indígenas, inglés u otras). El reconocimiento de México como país pluricultural en el Art. 2 Constitucional ha determinado el surgimiento de un marco jurídico de protección de la diversidad (Ley general de derechos lingüísticos, Ley para prevenir y eliminar todo tipo de discriminación promulgadas en 2003; Ley general de Educación, Art. 7). Las condiciones heterogéneas de los estudiantes no es per se una fuente de dificultades, sin embargo su ocultamiento crea desventajas para las niñas, niños y adolescentes (NNA) ya que al hacerlo se pasa por alto el

cumplimiento del derecho a recibir una educación pertinente (Ley para la protección de los derechos de NNA DOF 2000), que considere sus características culturales y lingüísticas y se atenta contra la preservación y desarrollo de la diversidad, considerada como fuente de riqueza del país y del mundo.

Para ofrecer una atención educativa de calidad y con pertinencia, los profesores, autoridades educativas, e investigadores, se han dado a la tarea de investigar y diseñar propuestas educativas innovadoras. Para algunos la referencia es la educación inclusiva, para otros los derechos de los NNA y para otros más la justicia social. Conocer estas experiencias y sus referentes conceptuales es prioridad para impulsar la Educación intercultural.

Palabras clave: Educación Intercultural, pertinencia, diversidad, migración, discriminación.

Semblanza de los participantes en el simposio

BEATRIZ RODRÍGUEZ SÁNCHEZ

Maestra en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el DIE CINVESTAV, IPN. Licenciada en Psicología por la UANL. Actualmente Directora de Investigación y Evaluación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe SEP. Ha contribuido en la identificación y difusión de temas emergentes de investigación en Educación Intercultural, e impulsado la realización de estudios de evaluación de proyectos innovadores autogestivos llevados a cabo por profesores con participación de padres y madres de familia. Ha participado en el desarrollo de materiales didácticos, y diseñados cursos de actualización docente en temas de interculturalidad y desarrollo infantil y cultura.

PATRICIA PAZ PAZARÁN

Maestra Normalista egresada de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Maestría en Pensamiento y Cultura en América Latina 2009 "UACM", Especialidad en Arte, Cultura y Ciudadanía 2014, OEI. Especialidad en intervención didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa 2012 y Especialidad en Gestión Directiva de Calidad 2011. Diplomado en Estándares y Herramientas Lectoras para un Aprendizaje Efectivo y Transversal TEC de M. Diplomado en Estrategias de Lectura 2013 "UNAM". Actualmente es Supervisora de la Zona Escolar No. 157. Recibió el Premio al Fomento de la Lectura: México Lee 2013 "Escuelas públicas de educación básica" CONACULTA.

NOEMÍ CABRERA MORALES

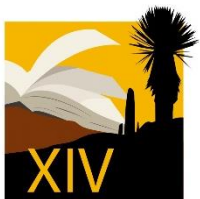
Es Licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana, Lic. en Etnología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia y Maestra en Pedagogía por la Universidad Nacional



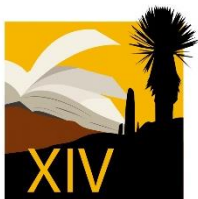
Autónoma de México. Es integrante del Seminario de Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina, desde 2012. Sus líneas de investigación se enfocan en las perspectivas de la formación de docentes y en la recuperación de saberes docentes que laboran en contextos indígenas. Actualmente, es Directora de Desarrollo del Currículum Intercultural en la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP.

NICANOR REBOLLEDO RECENDIZ

Doctor en Antropología Social por la UIA (2000). Profesor-Investigador de Tiempo Completo en UPN. Professor Visitante en la Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil (2011-2012). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Miembro del Seminario de Historia, Filosofía, Sociología y Antropología Mexicana, desde 1993 a la fecha. Desarrolla investigación en los campos de la antropología de la educación, el bilingüismo y la educación bilingüe. Tiene diversa publicaciones, artículos, ensayos y libros, de antropología de la educación, antropología política, educación bilingüe, ecología cultural y educación intercultural.



TEXTOS DEL SIMPOSIO



LA EDUCACIÓN A INDÍGENAS Y MIGRANTES: UN RETO DOCENTE POR ASUMIR

PATRICIA PAZ PAZARÁN

Introducción

En este trabajo se presenta la experiencia docente de una supervisora de siete escuelas primarias ubicadas en la Ciudad de México, en las que asisten niños indígenas y migrantes, cuyos padres proceden de diferentes comunidades nacionales y transnacionales. Compartimos la experiencia de cómo enfrentamos el reto de atender esta realidad educativa, desde el año 2015, al asumir esta tarea docente y directiva relevante, que exige tomar decisiones colectivas en los Consejos Técnicos para favorecer la atención a la diversidad lingüística y cultural de los alumnos inscritos en dos escuelas públicas y cinco escuelas particulares.

El propósito de este trabajo es compartir una experiencia, asesorada, seguida y evaluada desde la función supervisora: reconocer la diversidad lingüística y cultural del alumnado, y de las comunidades escolares. Además de, la sana convivencia, la mejora del aprendizaje de los alumnos y, del fortalecimiento de la autoestima de los niños indígenas y migrantes, en medio de la diversidad, como un aspecto de la vida cotidiana y su vinculación con los procesos educativos.

Nuestra propuesta, se sustenta en reconocer la pluralidad lingüística y cultural como una característica de nuestro país y del mundo en el que vivimos; en valorar, proteger y desarrollar las culturas y sus visiones. Porque la vivencia del pluralismo y de la diversidad nos ha permitido construir y reafirmar la propia identidad, con la participación de docentes frente a grupo, maestros de Educación Física y de Inglés, directores, supervisoras de Primaria y de Educación Física, padres de familia y, autoridades de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, de la Secretaría de Educación Pública.

También compartimos la experiencia de cómo las supervisoras, directores y docentes iniciamos el reconocimiento de las características, necesidades, intereses y contextos socioculturales de los niños indígenas y migrantes para la mejora de la enseñanza- aprendizaje y; cómo las familias se han vinculado con la escuela, en favor de la educación y desarrollo de sus hijos.

Finalmente, presentamos los avances de logro en el aprendizaje, la convivencia y el fortalecimiento de la autoestima de los niños indígenas y migrantes, inscritos en las escuelas de la zona 157 de la Dirección No. 1 de Primarias, en el Distrito Federal. Así como, el impacto de nuestra asesoría académica a los directivos y docentes y, de nuestra influencia en el contexto escolar de las siete escuelas a cargo de la supervisión escolar.

Contenido

El Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica, demanda “la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa (SEP, 2011: 30) y plantea los principios pedagógicos como condiciones esenciales para el cumplimiento de esta responsabilidad docente.

En la zona escolar 157, la supervisora de educación primaria conjuntamente con la supervisora de educación física trabajamos colaborativamente para asegurar que directivos y docentes, cumplan con esta función. Nuestra propuesta de intervención se sustenta en la dimensión social de la cultura escolar, con el propósito de interpretar y cumplir, de manera ética, todos los principios pedagógicos, particularmente, el 1.8 “*Favorecer la inclusión para atender la diversidad*”:

La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva.

- Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.
- Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación, a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes (SEP, 2011:39).

Desde la dimensión social de la cultura escolar, asumimos dos tareas específicas que tenemos los supervisores, directivos y docentes, en la escuela primaria: ofrecer una educación pertinente e inclusiva y, favorecer la inclusión para atender la diversidad.

A través de la dimensión social de la cultura escolar: reflexionamos sobre la diversidad que existe en las siete escuelas primarias que integran la zona escolar 157; promovemos entre los alumnos el reconocimiento de “la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentamos que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos” (SEP, 2011: 39).

Asumimos la dimensión social de la cultura escolar, para interpretar el modo en que se construye el conocimiento escolar, en los salones de clase. A través de esta dimensión, interpretamos los procesos de aprendizaje y de enseñanza influidos por la cultura de los alumnos indígenas y migrantes que asisten a las siete escuelas primarias de la zona escolar número 157; “reconocemos los diversos contextos socioculturales dentro de los cuales construyen estilos particulares de gestión y prácticas curriculares específicas” Bertely (2011); identificamos los contextos socioculturales en que se desenvuelven las escuelas públicas y particulares que integran la zona 157 y; analizamos la forma en que interactúan los alumnos indígenas y migrantes, docentes y padres extranjeros, además de, conocer sus historias familiares.

En nuestra intervención, destacamos la importancia de reflexionar “pensar en lo que se hace mientras se está haciendo, ello forma parte de las experiencias del pensar y del hacer” Shön (1997), para favorecer la inclusión y atender la diversidad. Es decir, reflexionar desde nuestra formación y práctica docente. Considerando la formación como “un proceso de concientización de la necesidad de cambio de las estructuras educativas a fin de lograr una sociedad más igualitaria y democrática” Pérez (1992) y; la práctica docente como una práctica social, donde profesores y alumnos interactúan entre sí para favorecer su desarrollo individual, social, lingüístico y cultural, como una experiencia que incluye prácticas didácticas y pedagógicas en la escuela.

Desarrollo.

En nuestra tarea de supervisión, me asumo como investigadora que emplea técnicas e instrumentos para recolectar datos, observar, inferir, detectar, analizar necesidades y fortalezas de los niños indígenas y migrantes que asisten a las siete escuelas primarias, así como, de sus familias. Además de acompañar, asesorar y evaluar los procesos de enseñanza aprendizaje, reconociendo que éstos se han enriquecido por la cultura escolar.

En esta función, asumo la observación participativa como técnica de investigación que se implementa en las escuelas, los salones de clase y las comunidades escolares de la zona a mi cargo.

Reconozco, analizo, problematizo y planteo las categorías de análisis establecidas por la SEP para la Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (DOF: 2015)

Alumno Indígena.- El que tiene la condición de hablar como lengua materna alguna de las lenguas indígenas nacionales y que debe ser formado en la misma y en el marco de su cultura como parte de las obligaciones constitucionales del Estado; y/o pertenece a un pueblo indígena, entendido como el que descende de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país, en la época de la conquista o la colonización y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas o parte de ellas.

Equidad.- Igualdad de oportunidades para incorporarse y permanecer en el sistema educativo nacional. Hace referencia al tratamiento igual, en cuanto al acceso, permanencia y éxito en el sistema educativo para todos y todas, sin distinción de género, etnia, religión o condición social, económica o política.

Inclusión Educativa.- Proceso que se basa en el Principio que asume la diversidad como característica inherente a los grupos sociales, misma que debe aprovecharse en beneficio de cada uno de los integrantes, por lo que el sistema y los programas educativos deben diseñarse e implementarse en apego a esta diversidad, con el fin de identificar y responder a las necesidades y capacidades de todos los estudiantes.

Cabe destacar que, mi atención está centrada en los estudiantes, con el compromiso de identificar la diversidad cultural y lingüística de las comunidades, para contribuir en los procesos de aprendizaje de los alumnos, a través de la asesoría académica a directivos y docentes, que atienda las necesidades y características de los alumnos indígenas y migrantes, de manera pertinente e inclusiva. Además, observo y promuevo ambientes favorables de aprendizaje, reconociendo los elementos del contexto y las interacciones entre los estudiantes y el maestro; promuevo el trabajo colaborativo para enriquecer su práctica a partir de las siguientes características:

- Que sea inclusivo;

- defina metas comunes;
- favorezca el liderazgo compartido;
- permita el intercambio de recursos y
- desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad SEP, 2011:32

La asesoría que esta supervisión brinda a los docentes, tiene como reto la resignificación de su práctica, especialmente, para relacionar los contenidos propios del acervo cultural de los pueblos originarios y de las experiencias de los migrantes, con los programas de estudio de cada grado. Con los propósitos de: vincular los saberes y la cosmovisión de pueblos y comunidades, con los procesos de enseñanza aprendizaje que la sociedad mexicana del siglo XXI requiere; asegurar el ejercicio de los derechos educativos de los niños indígenas y migrantes; promover la inclusión en la diversidad y, el respeto a sus prácticas sociales y culturales; suscitar redes de apoyo a estos niños en situación de riesgo de exclusión.

Interpretación

47 alumnos migrantes asisten a las escuelas primarias particulares, de la zona escolar 157.

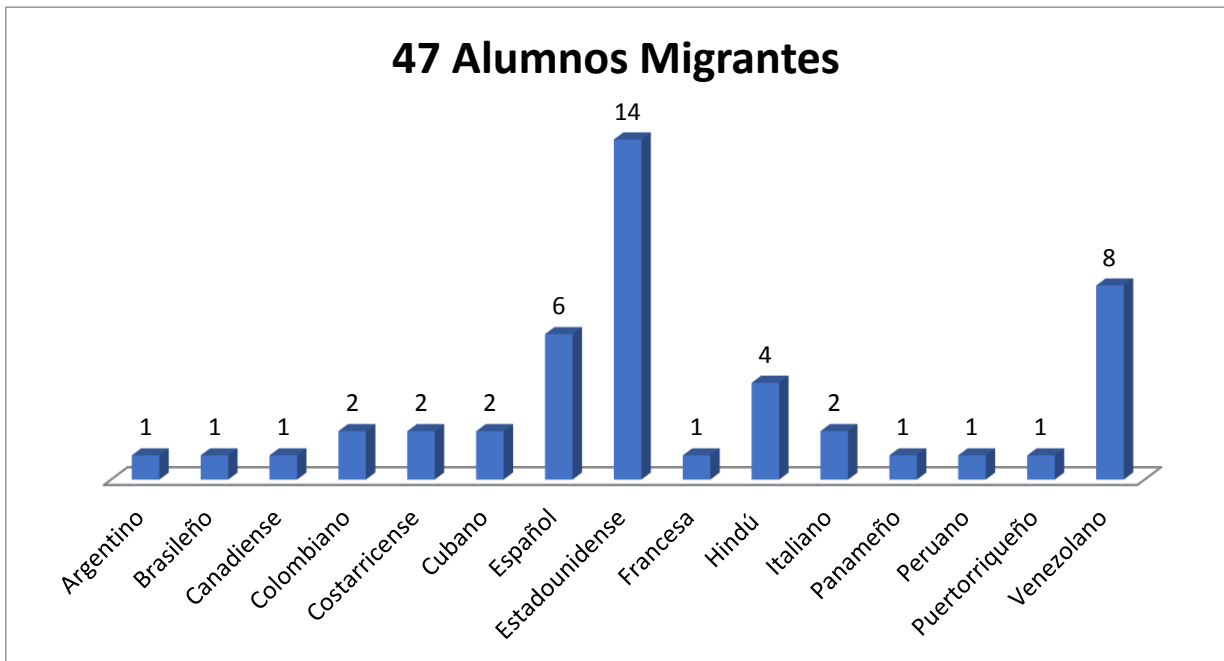
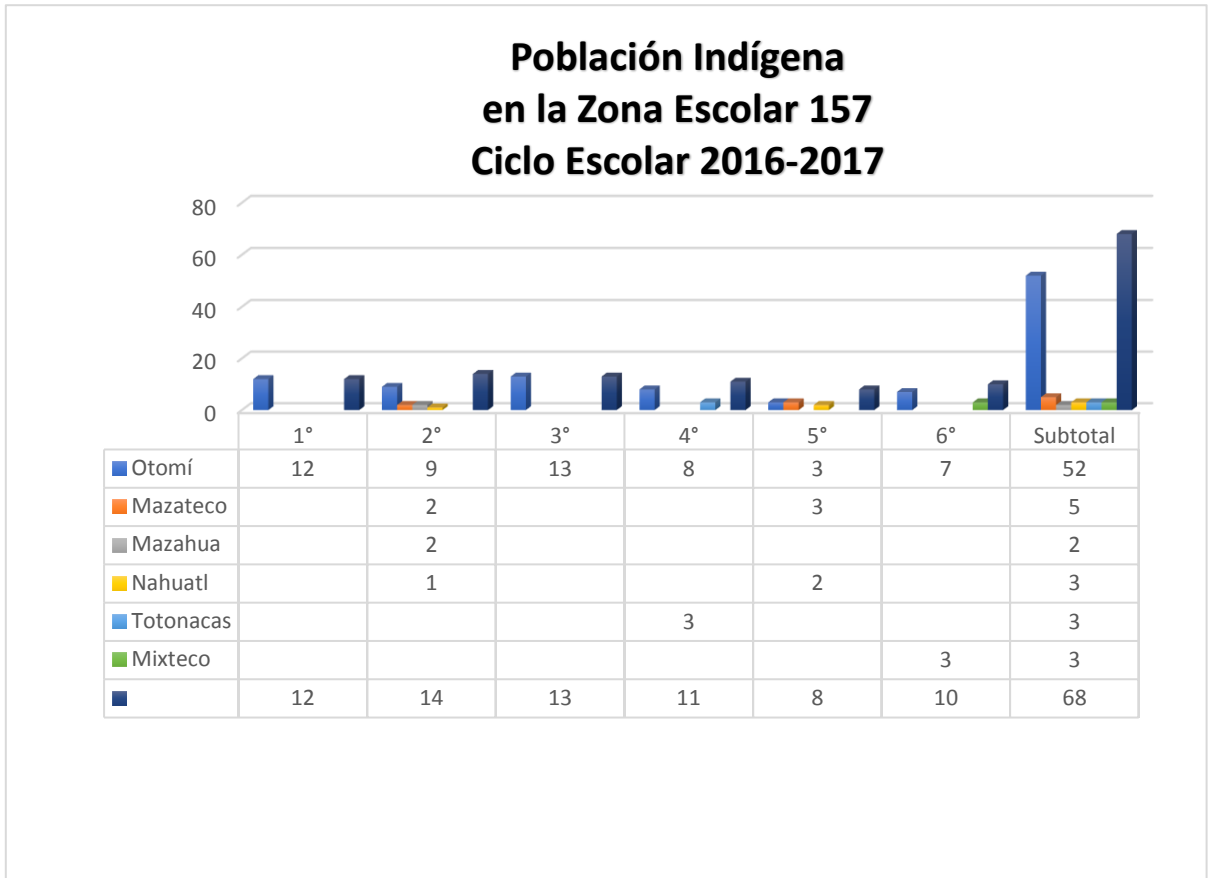


Tabla 1. Alumnos migrantes inscritos en las escuelas de la zona escolar No. 157

Padres de Familia Migrantes



Escuela	Nacionalidades	No. de padres extranjeros
1	Española, Venezolana, Colombiana, Israelí, Francesa, Argentina, Italiana, Guatemalteca, Ecuatoriana, Ucraniana, Cubana, Estadounidense, Uruguaya.	26
2	Panameña, Británica, Neozelandesa, Holandesa, Española, Venezolana, Cubana, Estadounidense, Sueca, Española, Venezolana, Argentina,	46
3	Chilena, Alemana, Argentina y Cubana	5
4	Hindú, China, Argentina, Italiana, Alemana, Española, Venezolana, Colombiana, Alemana, Cubana,	26
5	Española, Alemana, Polaca, Estadounidense, Panameña y Tailandesa	10
	TOTAL	114

Tabla 2. Nacionalidad de los padres Migrantes

Además de 68 alumnos indígenas: 52 Otomís, 5 Mazatecos, 2 Mazahuas, 3 Náhuatl, 3 Totonacas y, 3 Mixtecos.

Por lo que, esta supervisión, para su intervención, asume primero, la categoría de “interculturalidad” para intervenir pedagógicamente ya que ésta, propugna por un proceso de conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad cultural, étnica y lingüística que caracteriza a México y que se manifiesta en las distintas formas culturales presentes en el país.

Segundo, la educación inclusiva, que implica el respeto a la diversidad y al derecho de las personas a desarrollarse integralmente, jugar, aprender y trabajar en colaboración con otros miembros de la comunidad escolar se traducen en participación; elegir y opinar, a fin de que cada alumno o alumna se sienta reconocido, aceptado y valorado, tanto por sus pares como por sí mismo en centros inclusivos donde las diferencias, hacen que se valore a todas las personas por igual.

Por tanto, nuestra intervención representa una posibilidad, para dar voz en la escuela primaria a los niños integrantes de estas comunidades ya que reconocemos a la escuela como un espacio de diálogo donde expresan sus percepciones, sentimientos, necesidades educativas y, su visión del mundo. Lugar en el que comparten sus saberes, tradiciones y costumbres con los otros, nosotros.

En la comunidad de la zona 157, los alumnos indígenas y migrantes, comenzaron a vincular sus saberes con los conocimientos científicos, matemáticos, lingüísticos, históricos, geográficos y cívicos, a través de:

1. **Una Estrategia Global de intervención didáctica**, permeada por las asignaturas de Educación Física, Educación Cívica y Español, diseñada, implementada, seguida y evaluada por los docentes frente a grupo, maestros de Inglés y de Educación Física, Tallerista de Lectura, promotora TIC, subdirectora de gestión, subdirectora académica, maestros especialistas de la UDEEI y; asesorada por las supervisoras de Educación Primaria y de Educación Física.
2. **Proyectos didácticos** desarrollados por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).

Decidimos implementar una Estrategia Global, para asegurar con la intervención docente y directiva, que los niños indígenas y migrantes, en un ambiente de confianza, expresen sus gustos, motivaciones, aficiones y necesidades de movimiento e interacción con otros. Explore y vivan

experiencias motrices con sus compañeros, asumiendo códigos compartidos de conducta y comunicación. Participen en juegos tradicionales y autóctonos de cada región o estado, en situaciones didácticas que les permitan: “entender qué deben hacer para lograr el cuidado del cuerpo, prevenir accidentes y participar en ambientes de aprendizaje adecuados para una mejor convivencia” (SEP, 2011: 206).

Con el desarrollo de la Estrategia Global de intervención didáctica, favorecemos en los alumnos, los aspectos físicos, afectivos, cognoscitivos, de salud, de expresión y comunicación, de creatividad y, de convivencia. A través del desarrollo de los contenidos siguientes:

Este soy yo, nos reconocemos y comunicamos, la acción produce emoción, la imaginación es el camino de la creación, convivimos y nos diferenciamos, ahora sí ¡juguemos a los retos!, laboratorio de ritmos: descubro mi cuerpo, pensemos antes de actuar, juegos y ritmo en armonía, los juegos cambian y nosotros también, lo que puedo hacer con mi cuerpo en mi entorno, ¡desafiando pruebas!, educando al cuerpo para mover la vida, más rápido que una bala, no soy un robot tengo ritmo y corazón, juego, pienso y decido en colectivo, cooperar y compartir, me comunico a través del cuerpo, en donde hay alegría hay creación, de mis movimientos básicos al juego, mi desempeño cambia día con día, detectives del cuerpo, los juegos de antes son diamantes, dame un punto de apoyo y moveré al mundo y, compartimos aventuras (SEP, 2011: 214).

Promovemos que los alumnos indígenas y migrantes conozcan los principios fundamentales de los Derechos Humanos, actúen como ciudadanos que ejercen sus derechos y deberes, comprendan que los diferentes grupos indígenas a los que pertenecen son iguales en dignidad, aunque diferentes en su forma de ser, actuar, pensar, sentir, crear, vivir, convivir; como personas “ tienen los mismos derechos que les permiten participar de manera conjunta en el diseño de formas de vida incluyentes, equitativas y solidarias para asumir compromisos de proyectos comunes que mejoren el entorno natural y social” (SEP, 2011: 163).

Fortalecemos los valores culturales propios del contexto en que se desenvuelven los alumnos y suscitamos la comunicación a través el diálogo en el aula, con secuencias y situaciones didácticas,

programas como Filosofía para Niños y Proyectos escolares e Institucionales como de lectura y producción de texto y el Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar (PACE).

Con esta Estrategia, procuramos la formación ética y ciudadana de la persona y, el fortalecimiento de su identidad, a través del desarrollo de competencias en los alumnos: “conocimiento y cuidado de sí mismos, respeto y valoración de la diversidad y; sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad” (SEP, 2011:171 y 172).

En esta propuesta, el papel del docente ha sido preponderante, ya que escuchamos al alumno, dialogamos con él, y promovemos actitudes favorables para su convivencia escolar y social. Estimulamos la formación cívica y ética de los alumnos mediante procedimientos formativos como: “el diálogo, la empatía, la toma de decisiones, la comprensión y la reflexión crítica, el desarrollo del juicio ético, los proyectos de trabajo y la participación (SEP, 2011:185), que se desarrollan durante los procesos de enseñanza aprendizaje y se manifiestan, en las prácticas sociales del lenguaje de los alumnos indígenas y migrantes:

Esta experiencia se ha venido desarrollando desde octubre de 2016 hasta marzo de 2017. En estos últimos seis meses, los niños indígenas y migrantes han participado con entusiasmo en Juegos deportivos, una Olimpiada y Concursos (escultas, tablas gimnásticas, danzas regionales), en todos ellos, los niños juegan, se divierten, aprenden de forma colaborativa y conviven con base en el respeto, la equidad de género, la inclusión, la comprensión de la diversidad y multiculturalidad.

Nuestra Estrategia Global, permeada por la Educación Física y el deporte escolar y; la educación cívica, ha desarrollado habilidades como el sentido de participación y cooperación, el trabajo colaborativo, el reconocimiento y valoración de la diversidad y, el enriquecimiento de experiencias de vida, en todos los alumnos.

En este trabajo, destacamos en el último bimestre, algunas experiencias vividas por los niños indígenas y migrantes:

- I. El alumno AA (Hñahñu), cursa el sexto grado de primaria en la escuela “Capitán Emilio Carranza”, resultó campeón de lanzamiento de pelota en la etapa de la delegación política Cuauhtémoc, días antes de que fuera desalojado de su vivienda, los primeros días del año 2017. Ante esta situación, los padres del alumno se presentaron en la dirección de la escuela para solicitar su baja del plantel. Fue entonces que el Consejo Técnico Escolar junto con las supervisoras, implementamos un Plan de Gestión para asegurar la permanencia del alumno

en plantel. Para el día seis de enero, el alumno, con tristeza, respondió lo siguiente durante una entrevista de sus compañeros: “no me trajeron juguetes los Reyes Magos”. No obstante, días después, se presentó a la competencia de lanzamiento de pelota, en la etapa final de la Dirección No. 1 de Educación Primaria, en el Distrito Federal. En esta última, el alumno, llegó puntual y aseado. Sin embargo, al momento de la competencia nos percatamos que no llevaba short. Fue entonces que en medio de todos los participantes, un niño le prestó su short a AA, logrando así, participar en la competencia y obtener el quinto lugar entre todos los participantes de las delegaciones políticas Miguel Hidalgo, Azcapotzalco y Cuauhtémoc.

Interpretamos que las condiciones biológicas, de alimentación y de salud de AA, así como de su contexto social y cultural, limitaron su avance en esta competencia. Pero el espíritu deportivo, fortalecido con antelación por toda la comunidad educativa, lo impulsó a conocerse mejor, incrementar su competencia motriz y sus desempeños motores.

En estos últimos seis meses, los niños y maestros percibimos cómo, AA, ha construido su personalidad, en la escuela, a través de, la intervención didáctica de todos los docentes; las actividades deportivas, conviviendo en ambientes lúdicos y de amistad donde todos participan entre iguales y; ha fortalecido su autoestima y relaciones interpersonales. Ahora, reconocemos que AA abandonó su actitud tímida, retraída e insegura. Es más, el alumno nos platica a niños y maestros, que trabaja por las tardes en su casa, con sus padres, haciendo pulseras tradicionales de su comunidad.

A partir del triunfo de AA, los alumnos de 6º grado grupo “A”, portan estas pulseras de manufactura artesanal, ya que la maestra, le solicitó al alumno deportista, que les enseñara a sus compañeros a elaborar esta hermosa artesanía. Es así, que ahora, en el grupo y en la escuela, comparten las pulseras, como propias de los pueblos originarios.

También, notamos que AA manifiesta su alegría a partir de los eventos de reconocimiento que se han realizado en su honor, en la comunidad escolar. Con frecuencia lo miramos contento, colaborativo, interesado en las actividades de aprendizaje, obteniendo, cada vez, mejores logros de aprendizaje en todas las asignaturas y; enfrentando nuevos retos, construyendo su identidad, junto con su familia y compañeros, en la escuela.

- II. El alumno BB (Mazateco) cursa 5º grado en la escuela Primaria “Capitán Emilio Carranza”, participó el pasado 17 de marzo de 2017, en la competencia de taekwondo a nivel Ciudad de

México, asumiendo el desafío con orgullo. Sobreponiéndose al impacto de ver el número de participantes y espectadores. Además, sus padres solicitaron a una madre de la escuela, que por favor llevara a su hijo a la competencia, debido a que ellos venden tamales por las mañanas. No obstante, el padre de BB, llegó como a las 11 horas y alcanzó a presenciar las participaciones de su hijo. Fue muy emotivo reunimos: algunos alumnos, directora de la escuela, maestra de grupo, padre de familia, supervisoras de primaria y educación física, en el gimnasio del deportivo, ubicado en el parque Bicentenario para acompañar al educando en tan importante evento. Nosotros constatamos la seguridad, fuerza, concentración, coordinación, las habilidades y actitudes de nuestro alumno enfrentando el reto.

En un momento de la competencia, BB se mostró pálido, el personal médico lo revisó y su papá habló con el alumno. Le sugirió que suspendiera su participación. Sin embargo, BB se incorporó y concluyó todas las etapas con éxito.

- III. La alumna CC (Mazateca) hermana de BB, cursa el sexto grado, también practica el taekwondo y es integrante de la escolta de sexto grado. Acompañó a su hermano y se mostró emocionada ante el espíritu deportivo de su hermano.

El señor DD, (Mazateco), padre de los alumnos BB y CC, se conmovió al ver a su hijo acompañado de nosotros y, nos refirió su complacencia por incluir a los alumnos en todas las actividades deportivas, culturales y académicas. Además. Se comprometió a participar en sexto grado para dar a conocer el contexto de su pueblo de origen, sus aspectos culturales y lingüísticos, las costumbres, tradiciones, cosmovisión, saberes locales, y formas de organización. El señor fue entrevistado por los alumnos de sexto grado grupo "B" durante el desarrollo del proyecto "Conocer una canción de los pueblos originarios de México" Bloque IV, lección 11.

- IV. Por otra parte, en la escuela Ignacio L. Vallarta, dos alumnos: EE y FF, ambos de origen Otomí, que cursan el sexto grado, participaron en la Olimpiada deportiva ciclo escolar 2016-2017, destacando en los siguientes deportes: handball, basquetbol, fútbol y atletismo.

Esta escuela es considerada de excelencia, por sus resultados en las pruebas externas e internas. Situación que se empata en los resultados deportivos ya que en este ciclo escolar, los alumnos destacaron: GG obtuvo 4º lugar y, HH Rodríguez 5º lugar, en diferentes categorías de Atletismo a nivel Distrital.

Conclusiones

La supervisora Escolar de la Zona no. 157, de la Dirección No. 1 de Educación Primaria, comparte con los directores que integran el Consejo Técnico Escolar de Zona, la postura ética y profesional de garantizar a los niños indígenas y migrantes, inscritos en las siete escuelas a nuestro cargo, un servicio educativo que satisfaga sus necesidades y capacidades particulares, a través de la implementación y vinculación del currículum con los saberes de los niños.

Al mismo tiempo, los Consejos Técnicos Escolares, bajo la presidencia de los siete directores, están recibiendo, por parte de la supervisora escolar, asesoría académica y acompañamiento para reconocer las condiciones sociales, culturales, lingüísticas, económicas, de discapacidad y/o de aptitudes sobresalientes de los alumnos, indígenas y migrantes, en cada una de las aulas, con el compromiso de, asumir la diversidad como un recurso de aprendizaje para conocer las capacidades y destrezas de cada alumno y; una estrategia de enseñanza colaborativa para compartir los saberes de los niños indígenas y migrantes, en las escuelas.

Los padres de familia de los alumnos inscritos en esta zona, renuevan el pacto con las escuelas y con los docentes para asumir y ejercer los Derechos Humanos, así como, la promoción y el respeto de los mismos, en las escuelas y en los hogares. También, se organizan para participar en las actividades y proyectos artísticos, deportivos y culturales que trascienden la escuela, y que evidencian la forma en cómo reconocemos, valoramos e dignificamos, la diversidad lingüística y cultural de los indígenas y migrantes, en nuestra comunidad.

El Consejo Técnico de Zona ha asumido el compromiso con las escuelas oficiales, de fortalecer su formación continua en relación al enfoque metodológico de interculturalidad, para garantizar a los niños indígenas y migrantes, una educación pertinente e inclusiva. Además de, indagar, profundizar, reconocer y compartir día a día, los conocimientos de estos niños y; fortalecer su identidad; mejorar los resultados de aprendizaje, en la escuela, el aula y la comunidad, a partir de los principios pedagógicos, la inclusión y la diversidad.

Referencias

Ferry, Gilles. (1987). "El trayecto de la formación" Los enseñantes entre la teoría y la práctica.

UNAM-ENEP. Paidós Educador. México-Barcelona-Buenos Aires.



Bertely, María. (2012). "Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar". Paidós. México-Barcelona.

Shön, Donald A. (1987). "La formación de profesionales reflexivos" Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós. México-Barcelona-Buenos Aires.

SEP (2011). "Plan de Estudio, Educación Básica" México.

SEP (2014). "Acuerdo 24-12-14 por el que se emiten Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2015" México.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ESCUELAS DE LA CIUDAD DE MÉXICO. PUNTOS DE ABORDAJE Y CONDICIONES DE POSIBILIDAD

NOEMÍ CABRERA MORALES

Introducción

Las dinámicas migratorias del país, hacen que cada día nuestras aulas estén conformadas por niños y niñas pertenecientes a grupos culturales diferentes entre sí. La escuela tiene el reto de contribuir a una formación con pertinencia cultural, y garantizar la permanencia en la escuela de cada uno de estos niños y niñas, respetando, promoviendo y resignificando sus culturas. De igual manera la escuela tiene la obligación de contribuir en la formación de niños con capacidades para vivir en esta pluralidad, convivir, valorarse a sí mismos y valorar a los otros, niños seguros de su identidad y conocedores de quienes son culturalmente hablando y conocedores del país al que pertenecen.

Esta migración de las zonas rurales a las ciudades es una actividad constante que ha provocado, entre otros aspectos, el desplazamiento de las culturas y lenguas originarias del país hacia los contextos urbanos, esta situación ha implicado la presencia cada vez más constante y visible de la diversidad cultural y lingüística en las aulas urbanas, sin que la escuela y el personal docente estén preparados para su atención educativa, por lo tanto, es necesario que la escuela se prepare a recibir la diversidad cultural, pues la presencia de niños y niñas indígenas enriquece la experiencia escolar y al mismo tiempo plantea diferentes retos.

Informes recientes mencionan que la población infantil hablante de una lengua indígena en la ciudad de México, es uno de los grupos más vulnerables a la exclusión educativa. (UNICEF: 2015). Esta población se ubica en cuatro delegaciones se concentra más de la mitad de hablantes de los niños indígenas que no asisten a la escuela y estas delegaciones son: Iztapalapa, Gustavo A. Madero, Cuauhtémoc y Coyoacán. Llama la atención que a nivel general en la ciudad de México, las delegaciones con mayor índice de deserción son Milpa Alta, Iztapalapa y Venustiano Carranza, en los estudios se presenta que estas delegaciones concentran a la mayor cantidad de pueblos originarios, residentes y migrantes.

Ante este panorama algunas instituciones, organizaciones civiles, grupos, colectivos de pueblos originarios e incluso las escuelas, han buscado e implementado algunas propuestas para apoyar el tránsito de estas niñas, niños y adolescentes por la escuela y sobre todo no propiciar el abandono escolar. Estas propuestas se han desarrollado desde distintos puntos de vista y en diferentes niveles, por ejemplo las temáticas que han sido abordadas tienen que ver con:

- El acceso a la educación.
- El respeto, integración de las culturas en el currículum.
- Cómo abordar a la población infantil ante la carencia de habilidades y un deficiente uso del español de la población infantil.
- La falta de sensibilidad de población que trabaja en el sistema educativo.
- Intolerancia de los padres de familia, y el racismo.
- Cómo construir una gestión escolar incluyente, con pertinencia cultural, con la finalidad de promover los derechos socioculturales.
- La gestión para obtener asesorías en cuanto a pedagogía y didácticas interculturales.

Los anteriores, permite tener una visión general de las necesidades que se buscan abordar por parte de la escuela, y otros actores educativos; sin embargo nos preguntamos, qué es lo que hace posible que exista una articulación o no de estas acciones, las políticas públicas, los tomadores de decisiones, los directivos, los docentes, los padres de familia y/o los alumnos, cómo es su participación. Es decir, qué hace posible que se pueda propiciar verdaderamente una educación y una práctica docente que considere la pertinencia cultural y lingüística de las niñas, niños y adolescentes indígenas que asisten a escuelas de educación básica en contextos urbanos.

Contenido

De acuerdo a la investigación realizada respecto a las condiciones educativas de la población indígena que habita en las ciudades, se identificó que en México hay casi 120 millones de personas (119, 530, 753), de éstas 12, 025, 947 son indígenas lo que representa el 10.1%. Sin embargo, esta cifra casi se duplica si se considera el criterio de auto adscripción ya que la población indígena que se autoadscribe se eleva a 25, 694, 928 lo que representa el 21.5%. (INEGI, 2015)

En el Distrito Federal durante el ciclo escolar 2013-2014 asistían a la primaria 908 114 alumnos de los cuales 8 487 son hablantes de lengua indígena, esta cifra no considera a los alumnos no hablantes, pero que son hijos de padres indígenas o se adscriben como indígenas. Por lo cual la estimación podría aumentar significativamente si se incluye este criterio.

El promedio de escolaridad de la población indígena de 15 años o más es de 6.7 años, de hablantes de lengua indígena es de 5.6 años (hombre de 6.2 y mujer de 5.1 años). (INEE, 2017: 22) De acuerdo con el estudio “Niñas y niños fuera de la escuela” que desarrolló UNICEF, esta situación prevalece por varias razones, entre las que destacan el aspecto sociocultural como una parte determinante en las causas de dicho fenómeno. A continuación se enuncian algunos ejemplos:

Los niños que hablan una lengua materna distinta al español mencionaron la discriminación y burla que sufrieron en el salón de clases al usarla para comunicarse. Este hecho coincide con que, del total de escuelas visitadas, solo en dos –que dicen ser bilingües- les hablan en su lengua. En las demás escuelas, a pesar de que algunas señalaban esta característica, las clases se impartían en español. (UNICEF, 2015: 43)

En cuanto a la lengua, los adolescentes indígenas mencionaron que en la escuela tienen que hablar español. Lo anterior les dificulta la comprensión y la participación, pues no siempre logran entender lo que escuchan o leen; por lo tanto, su participación es limitada. Otros niños y niñas indígenas dijeron que ya no hablan la lengua de sus abuelos y sus padres, dado que para ir a la escuela es mejor sólo hablar español. (UNICEF, 2015: 45)

Estos testimonios sirven para visualizar la complejidad a la que se enfrentan las niñas, niños y adolescentes que cursan la educación básica tanto en el contexto rural como en el urbano, esta condición pone de manifiesto los retos que existen para la atención a la población indígena:

- Falta de pertinencia del currículo
- Falta de aceptabilidad
- Racismo sistémico

- Visión negativa de la diversidad étnica, cultural y lingüística

Estos temas deben de incluirse en cualquier propuesta de atención a la población indígena que habita en las ciudades, debido a que el panorama de la migración es constante y tiene una serie de consecuencias que si bien son hasta el momento casi inadvertidas, han sido factores de cambio que reconfiguran la dinámica de las grandes ciudades, por ejemplo:

- El panorama del fenómeno migratorio interno señala una alta concentración espacial principalmente en ciudades grandes y medianas.
- Se presentan cambios de reconfiguración entre migración interna y dinámica urbana.
- La violencia y el despojo de las tierras, hace que grupos de campesinos y de indígenas se concentren en las ciudades, en situaciones de vulnerabilidad
- Los barrios, colonias se vuelven multilingües, presentando variedades en el uso de la lengua [diatópicas (lugares), diastráticas (factores que influyen)], así como interacciones en conflicto, algunas de violencia y otras de apreciación positiva.

El Gobierno de la ciudad de México, junto con el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, elaboraron un diagnóstico señalando que una de las principales causas de deserción escolar se debe a la pobreza, y reveló que la población en condiciones de abandono educativo ascendía aproximadamente a 347 mil niños entre 5 y 18 años de edad, de los cuales, la mayoría se encontraba en el rango de 15 a 18 años. Entre los que abandonan la escuela, el mayor porcentaje se presenta en la población indígena, debido a sus condiciones de marginación y pobreza. Estos puntos reflejan la problemática que existe a nivel social institucional, pues representan las situaciones que no se han considerado en el momento de la toma de decisiones de atención a la población indígena. Aunado a lo anterior se encuentra también una serie de situaciones a nivel individual que complejiza la posibilidad de asistir a la escuela, por ejemplo:

- Insuficientes recursos para resolver gastos escolares (niño o niña trabajador)
- Insuficientes habilidades en matemáticas y lectoescritura
- Uso del español (competencia comunicativa incipiente, diferentes grados de dominio de habilidades lingüísticas, confusión de contextos –simbólico/significados)
- Discriminación e intolerancia por parte de la población (padres de familia-amigos)
- Falta de reconocimiento del docente, director, supervisor y ATP

- Descalificación de lo propio, sin integración en la escuela

Se considera que, a partir de la puesta en juego de elementos que visualicen y propicien la reflexión acerca de la situación que enfrentan los estudiantes indígenas, se pueden mejorar las condiciones que la escuela ofrece a esta población, en particular a aquellos que asisten a escuelas de educación básica en contextos urbanos. A continuación se mencionan algunos **puntos de abordaje** que surgieron a partir del panorama descrito y de la identificación de necesidades de atención educativa, en esta población:

- Al introducir contenidos culturalmente diversos que favorezcan el aprendizaje de las niñas y niños indígenas y de otros orígenes culturales:
 - Se favorece el proceso de lectoescritura y el desarrollo de habilidades matemáticas.
 - Se desarrollan habilidades comunicativas a través de la participación y expresión oral de los alumnos, respecto a los saberes y experiencias en su lengua materna y en una segunda lengua.
 - Se desarrollan habilidades para la investigación.
 - Se mejora el desempeño de los alumnos en las áreas de matemáticas y español.
- Al recuperar y articular las lenguas indígenas junto con otras, como el español y el inglés, como un área de conocimiento:
 - Se reconoce y valora la diversidad de lenguas, saberes y aprendizajes, contribuyendo a la convivencia y el desarrollo humano.
 - Se propicia la expresión oral y escrita en la lengua materna y en la segunda lengua, contribuyendo así al cumplimiento del Derecho de las niñas, niños y adolescentes a recibir educación en su lengua materna.
- Cuando el docente enriquece el vínculo pedagógico con los estudiantes, favoreciendo el aprendizaje y los procesos de reflexión en el aula:
 - El ambiente de aula se desenvuelve con respeto. Se propone establecer una comunicación horizontal, así como el reconocimiento de parte del docente de las características socio- familiares del estudiante.

- El docente cuenta con herramientas pedagógicas para enriquecer su práctica (planeación, desarrollo y evaluación).
 - Se organiza la planeación considerando diversos contenidos y actividades que responden a la diversidad de los estudiantes.
 - Se considera la flexibilidad como un aspecto en la planeación, en el desarrollo y los procesos de evaluación.
- Cuando se favorece una relación más estrecha entre los padres de familia y la comunidad en su conjunto con la escuela.
- Se involucran a los padres de familia y la comunidad en los procesos de aprendizaje de sus hijos.
 - Se desarrollan las habilidades comunicativas de los estudiantes a partir de la participación de los padres de familia (sobre todo de los estudiantes hablantes de una lengua indígena).

Los anterior, permite tener una visión general de los elementos que se buscan modificar para que tanto la escuela, los directivos, los docentes, los padres de familia y los alumnos tengan una educación y una práctica que considere la pertinencia cultural y lingüística de las niñas, niños y adolescentes indígenas que asisten a escuelas de educación básica en contextos urbanos.

Con base en lo anterior, se crearon los Lineamientos, Orientaciones y material didáctico para la atención educativa a niñas, niños y adolescentes indígenas que habitan en la Ciudad de México, en colaboración de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Estos recursos consideran la multiplicidad de situaciones sociolingüísticas que caracteriza a esta población; sin embargo, la propuesta se enfoca de manera específica a la población bilingüe, sin dejar de lado la necesidad de brindar a los distintos actores educativos recomendaciones para la atención a dicha multiplicidad (diagnóstico sociolingüístico, estrategias para la enseñanza del español como segunda lengua, entre otros).

Dichos materiales tienen como eje fundamental los siguientes postulados que permiten orientar las acciones para una educación con pertinencia cultural y lingüística:

- El referente cultural del currículo está basado en una síntesis de conocimientos y valores en

tensión, es decir, en diálogo intercultural.

- La representatividad de los contenidos en los planes y programas de estudio, es intercultural, es decir desde la tensión constitutiva que sitúa a lo nacional como una función y no como algo dado.
- Un currículum intercultural provee elementos para desarrollar contenidos y prácticas interculturales en el aula.

A partir de lo anterior se desarrolló un Fichero de actividades, que incluye fichas didácticas como herramienta base para el desarrollo de estrategias escolares. Criterio de flexibilidad, y adaptabilidad. Dentro de los preliminares que se utilizaron fueron:

- Delimitación del sujeto a quien va destinado el material (el contexto)
- Características del material
 - Integrará 80 fichas didácticas. (puede variar)
 - Su base está en necesidades identificadas por los profesores que laboran en escuelas primarias y secundarias urbanas en donde hay grupos con niños y niñas de diversas culturas y lenguas. Delimitación de temáticas según necesidades.
 - Fichas de estructura sencilla, presentan secuencias didácticas para trabajar en una o más sesiones con actividades lúdicas.
 - Los contenidos de las fichas se articulan a los lineamientos para la incorporación del enfoque intercultural en la educación básica.
 - Se propone incluir diversos materiales lúdicos que apoyarán la realización de las actividades (juegos: serpientes y escaleras, rompecabezas, memoramas, dominós, juegos de cartas, juegos de azar, carteles, mapas, máscaras, etcétera)
- Temáticas:
 - Definición de los temas que se abordarán en cada ficha.
 - La selección de temas que se propone y que es la base para los contenidos de las fichas, tiene su base en las necesidades de los docentes y alumnos; se trata de categorías que engloban determinadas situaciones y/o problemáticas.
 - Las temáticas que se abordaron fueron:

ART= Artes	DS=Diálogo entre saberes
PF= Padres de familia	DSG= Geografía
DE= Derechos	DSH= Historia
DO= Docentes	DSC= Ciencias
DX= Diagnóstico sociolingüístico	EL= Enseñanza de lenguas
MI= Migración	ID= Identidad
RYD= Racismo y discriminación	M= Matemáticas
VM= Visiones del mundo	

Este material tiene la finalidad de impulsar una atención educativa de calidad, basada en estrategias pedagógicas y didácticas interculturales para niñas, niños y adolescentes indígenas que asisten a escuelas en las ciudades. Los cuales se pretenden implementar en la Ciudad de México y en la Ciudad de Pachuca, Hidalgo.

Como antecedente de esta estrategia de intervención se han desarrollado las siguientes actividades:

- El acompañamiento realizado a la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva en el diplomado impartido a supervisores, dentro del proyecto: Atención educativa a la diversidad étnica y lingüística en el contexto urbano, en el marco de la educación inclusiva bajo el enfoque intercultural”, nos permitió un acercamiento a las necesidades y preocupaciones de los diferentes actores de la escuela.
- Colaboración en el Seminario de Lingüística y Educación SEMLE, COLMEX, para desarrollar una propuesta de intervención en escuelas del D.F, Jalisco, Querétaro, San Luis Potosí, enfocadas a la cuestión de la enseñanza del español como segunda lengua. (etnografía, ficha de diagnóstico padres, alumnos y docentes)
- Revisión documental de las investigaciones realizadas sobre el tema de educación de indígenas en las ciudades. (CIESAS, UNAM, UPN, COMIE, etc.)

Esta propuesta educativa promueve la mejora de los resultados de aprendizaje, específicamente en cuestiones de lecto-escritura, expresión oral y escrita, así como un acercamiento

distinto al conocimiento científico y al razonamiento matemático. Al mismo tiempo, se busca el fortalecimiento de su identidad y su autoestima.

Por lo tanto la **línea base** para el desarrollo de esta estrategia es promover, a partir de la implementación sistemática de los recursos proporcionados, la mejora educativa de las niñas, niños y adolescentes indígenas bilingües que asisten a escuelas públicas en las Ciudades. Para ello, es necesario contar con un diagnóstico inicial de los estudiantes, que considere aspectos cuantitativos y cualitativos, lo que permitirá hacer una valoración del avance que se logró al finalizar el ciclo escolar.

Metodología

Las distintas etapas de la estrategia de implementación se basan en los principios de Interculturalidad que promueve la CGEIB, en donde la consulta, la participación y el diálogo entre toda la comunidad escolar permiten el desarrollo de la propuesta. Se trata de una metodología participativa que busca la corresponsabilidad de los involucrados para el éxito de las acciones propuestas. Como elemento sustancial de esta metodología se considera el acompañamiento y seguimiento en todas las etapas de la estrategia.

Estrategia para la implementación

El desarrollo de la implementación incluye las siguientes etapas:

1. Proceso de formación de agentes educativos
2. Implementación y seguimiento
3. Evaluación y Retroalimentación de la experiencia
4. Ajustes de la estrategia/ ampliación de la implementación (escuelas)
5. Renovación del proceso.

Cada una de las etapas señaladas tiene que contar con la colaboración de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), y las instancias encargadas de la toma de decisiones, las cuales tienen que considerar el principio de corresponsabilidad para el desarrollo de dichas acciones. Esta corresponsabilidad implica lo siguiente: asesoría especializada en temas de educación intercultural y bilingüe, así como el acompañamiento en todas las etapas señaladas, financiamiento para realizar la formación, el seguimiento y la evaluación de la estrategia y, para las

autoridades educativas, el compromiso, la participación en la gestión y puesta en marcha de las distintas etapas de la estrategia.

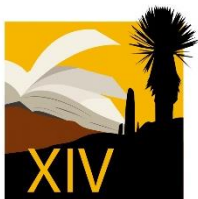
Hasta este momento es que se encuentra la negociación con las autoridades educativas, tanto de la Ciudad de México, como de la Ciudad de Pachuca, sin embargo, lo que me gustaría compartir en este simposio, es una reflexión acerca de las **condiciones de posibilidad** que se auguran para el desarrollo de esta propuesta, que como ven aporta respecto al desarrollo de propuestas educativas de atención a la población indígena que habita en las ciudades. Dicha reflexión surge a partir de la experiencia de gestión con las autoridades y las instituciones que coadyuvan al desarrollo de las mismas. Por un lado encontramos que para que existan verdaderas condiciones de que esta propuesta se desarrolle, hay que considerar los siguientes elementos: Autoridades estatales, Autoridades locales, responsables directos, responsables indirectos, etc. Por otro lado, se debe considerar el desarrollo de la implementación, quién financia y cómo se organizaría el seguimiento y la evaluación.

Como se puede apreciar, estos son elementos básicos que todo proyecto debe tener para poder iniciar las gestiones pertinentes para su desarrollo, pero lo que me interesa resaltar en este momento es lo que realmente sucede cuando, este tipo de proyectos llega a las aulas, por un lado la falta de preparación de los docentes para tener una práctica inclusiva e intercultural, pareciera el mayor de los obstáculos, sin embargo, considero que la nula voluntad política por desarrollar una propuesta integral de atención a la población indígena que habita en las ciudades es la que ha hecho que proyectos como este o como tantos otros, puedan o no desarrollarse.

Lo cierto es que la población indígena sigue ahí y demanda políticas de atención que puedan resolver sus necesidades, en el caso de lo educativo, podemos pensar incluso en proyectos en conjuntos con varias instancias educativas, sin embargo, si no se crean unas adecuadas condiciones, difícilmente se podrán llevar a cabo. ¿Cuáles son estas condiciones? ¿Quién las propiciaría? ¿De quién depende? Son preguntas que siguen en el aire, sin embargo si por lo menos tres instancias se articulan (como en este caso), pueden iniciar poco a poco con el desarrollo de iniciativas que puedan abrir brecha o dar seguimiento a esas experiencias que ya se han podido realizar o están a punto de iniciar.

Referencias

- Dinamité. C. (2001) (Coord.) Retención escolar un camino hacia una nueva escuela. Universidad Externado de Colombia, Bogotá.
- Enríquez Guerrero, C. (2013). (*et. al.*) Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá, Investigaciones Andina, vol. 15, núm. 26, pp. 654-666 Fundación Universitaria del Área Andina Pereira, Colombia
- Escudero Muñoz, J. M. (2011). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿ De qué se excluye y cómo? Recuperado el 15 de septiembre del 2015 de:
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Galeana Cisneros, R. (22 de diciembre de 2013). Ser niña, niño o adolescente indígena en México. Y los obstáculos para ejercer el derecho a la educación. Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos (9). Recuperado el 7 de octubre de 2015, de <http://revistarayuela.ednica.org.mx/sites/default/files/11.pdf>
- INEGI (2015). Información por entidad (Distrito Federal). Diversidad. Recuperado el 27 de agosto de 2015, de INEGI - Cuéntame de México:
<http://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/df/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=09>
- INEGI (2015). Información por entidad (Distrito Federal). Número de habitantes. Recuperado el 27 de agosto de 2015, de INEGI - Cuéntame de México:
<http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/df/poblacion/>
- INEE (2004). La educación indígena: el gran reto. Los Temas de la Evaluación (colección de folletos, serie Textos de Divulgación) (1). Recuperado el 7 de octubre de 2015, de:
<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/201/P1C201.pdf>
- INEE (Noviembre de 2005). Equidad: el problema central de la educación básica. Desafíos Educativos (serie Breviarios de Política Educativa) (4). Recuperado el 7 de octubre de 2015, de:
<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/504/P1C504.pdf>
- INEE (2006). El Sistema Educativo Nacional y su contexto. Los Temas de la Evaluación (colección de folletos, serie Textos de Divulgación) (15). Recuperado el 27 de agosto de 2015, de:
<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/215/P1C215.pdf>



- INEE (Enero de 2006). Evaluación del acceso y la permanencia de alumnos en el sistema educativo: un seguimiento desde los tres hasta los 17 años. Desafíos Educativos (serie Breviarios de Política Educativa) (5). Recuperado el 7 de octubre de 2015, de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/505/P1C505.pdf>
- INEE (2013). Acceso y Trayectoria (AT02. ¿Cómo avanzan los alumnos en su trayectoria escolar?). En Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2012. Educación básica y media superior. (págs. 307-337). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado el 7 de octubre de 2015, de: http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub//P1/B/111/P1B111_09E09.pdf
- INEE (2015). Cifras básicas. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 20
- INEE (2017) Directrices para la mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas. México.
- UNICEF (2015). Resultados del estudio “Niñas y niños fuera de la escuela”. México.

SEGREGADOS Y EXCLUIDOS: FORMAS DE ESCOLARIZACIÓN INDÍGENA EN LA CIUDAD DE MÉXICO¹

NICANOR REBOLLEDO RECENDIZ

Introducción

Me propongo hacer aquí algunas reflexiones en torno a la situación educativa de niños y niñas indígenas y los efectos que provoca la segregación y la exclusión en la educación básica y el futuro que les planea la educación intercultural en sus vidas de infantes en la Ciudad de México. Son reflexiones que surgen de investigaciones que hemos venido desarrollando desde el 2003 hasta el momento actual en escuelas primarias públicas y de los barrios en los que viven, y con las que intentaremos responder provisionalmente a las siguientes interrogantes:

¿La educación intercultural que se ofrece en estas escuelas tiende a la segregación indígena y refuerza en consecuencia la exclusión o elabora algunas alternativas de implantación de justicias escolar y permite por este medio posesionar a los indígenas dentro del marco de derechos que ofrece la Ciudad en particular y las oportunidades que le brinda la sociedad en general?

La reflexión gira en torno a la escolarización “diferenciada” de los estudiantes indígenas y los efectos que puede llegar a tener dicha “diferenciación indígena” cuando es asumida como un objetivo y un proceso normalizado de educación indígena, y de indígenas en escuelas enclavadas en barrios pobres formados por núcleos de trabajadores informales (vendedores ambulantes, artesanos, albañiles, sirvientas) y de una “alta inseguridad”, donde aprenden a ser indígenas y se plantean aspiraciones de superación enmarcadas dentro de su propio medio, muchas veces no para ser

¹ Este trabajo es resultado de una investigación que ha tenido tres fases en su desarrollo, la primera inicio en 2003 con apoyo financiero del CONACYT para desarrollar el Proyecto *Bilingüismo, lectocomprensión y comunicación intercultural. El caso de la Escuela Primaria Alberto Correa*; la segunda, continua con el Proyecto *Bilingüismo y comunicación intercultural. Un estudio sobre la situación sociolingüística de la población indígena del Distrito Federal y de los Estados de Hidalgo y Querétaro*, de 2009 con apoyo financiero de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI); la tercera fase en 2010-2011 comprende el Proyecto *Ecología del Bilingüismo y enseñanza del español a estudiantes indígenas* financiado por el CONACYT y la colaboración de un grupo de trabajo integrado por María del Pilar Miguez, Elena Cárdenas, profesoras-investigadoras de la Universidad Pedagógica Nacional.

mejores y/o cuestionar su situación, sino diferentes y en cierta forma para conservar la tradición. Este tipo de educación “diferenciada”, intercultural y bilingüe, plantea algunos desafíos y paradójicamente abre la compuerta a la democracia y la participación indígena, pero también instiga a la segregación.

Antecedente y contexto

El trabajo colaborativo que iniciamos en 2003 en una escuela primaria pública vespertina, con niños y niñas otomíes provenientes del Estado de Querétaro, ubicada en la Zona Rosa, con el propósito de desarrollar el bilingüismo hñahñu-español de los estudiantes, el cual buscaba incorporar la enseñanza de la lectura y escritura del hñahñu y la adquisición del español como segunda lengua, así como el fortalecimiento de la identidad y la revitalización del hñahñu, nos proporciona una magnífica oportunidad de retomar la información etnográfica recabada lo largo de los últimos años, así como los datos de campo levantados durante 2008 y 2009 en otras dos escuelas, una localizada en pleno Centro Histórico y otra enclavada en un barrio de Xochimilco, ambas con población indígena de diversas etnias. Además de esto, sumamos a dicha información, datos que han sido obtenidos, por una lado, de la aplicación *in situ* de instrumentos (cuestionarios y guía de entrevistas) a 885 estudiantes indígenas de primero a sexto grado, de diferentes etnias de 15 escuelas ubicadas en la Delegación Iztapalapa, Cuauhtémoc y Gustavo A. Madero y, por otro lado, de la observación etnográfica del ambiente escolar y el desarrollo de actividades escolares de por lo menos ocho escuelas.

Tomando como base lo anterior, podemos argumentar que una característica de dichas escuelas es la diversidad cultural y lingüística, y la atención específica que reciben desde 2003 que se instaura el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal (PEIBDF). La atención específica consiste *grosso modo* en la promoción de un enfoque intercultural y bilingüe para: a) fortalecer la identidad de los estudiantes indígenas y el reconocimiento de las diferencias culturales y lingüísticas; b) reducir la desigualdad y ampliar el acceso de la población a este tipo de educación específica y bilingüe; c) combatir la discriminación y el racismo imperante; c) construir ambientes educativos en los que se aprenda del Otro y con el Otro, donde el Otro es el indígena y el objetivo es llegar a construir formas de encuentro entre los Otros indígenas (vistos como no ciudadanos y provenientes de la provincia y de una región indígena) y los no indígenas ciudadanos; y d) de manera

excepcional, son incorporados en la práctica pedagógica contenidos de aprendizaje relacionados con las culturas, la historia, la aritmética, el conteo y las lenguas indígenas.

Diferenciando a los indígenas

Diferenciando a los indígenas en los planteles, es la fase inicial del proceso de reconocimiento (una cara de la moneda) y arranque del programa de educación intercultural, y a su vez es el momento crítico en el cual identificamos algunas dificultades para su implantación, así como los elementos del proceso que ayudan a definir las características que adquiere la diferenciación indígena (interculturalidad) dentro de las escuelas y cuando ésta deja de ser parte del proceso para convertirse simplemente en meta (otra cara de moneda). Hemos podido notar en su fase inicial una afirmación generalizada de que en dichas escuelas no hay indígenas sino tan solo estudiantes. Tal afirmación pudimos constatarla con los argumentos de los profesores cuando se les preguntó acerca de la presencia de estudiantes indígenas en sus escuelas, decían, por ejemplo: “aquí no tenemos estudiantes indígenas”, “tenemos estudiantes que vienen de la provincia pero no son indígenas”, “sabemos que son indígenas porque no hablan bien español”, “nos percatamos que son indígenas porque muestran mayores dificultades para aprender”, “notamos que son indígenas porque hablan cortado”, etc. Cuando preguntamos directamente a los estudiantes quiénes eran indígenas en los salones las respuestas variaron: “yo no soy indígena, los indígenas son mis padres”, “yo soy indígena porque hablo *en dialecto*”, yo hablo *la lengua* pero no soy indígena” y no faltó quien “delatara” a su compañero señalándolo con el dedo “ese es indígena”.

Estas escuelas han experimentado una difícil tarea de identificación y reconocimiento de los estudiantes indígenas. El persistente ocultamiento de la identidad indígena ha dificultado la identificación, así como también el fenómeno de la invisibilidad plantea algunos retos igualmente complejos. De un lado, la declaración de los estudiantes de “el indígena es mi padre (o cualquier ancestro), yo ya no”, o “los indígenas son los de mi pueblo, aquí nosotros somos otra cosa diferente”, es muy común, y sin duda representa una clara forma de ocultamiento debido al temor a ser discriminado. De otro lado, la declaración de los profesores de “aquí en esta escuela no hay indígenas” o “no quieren descubrirse”, son respuestas que pueden ser interpretadas como forma de ocultamiento de una realidad que, piensan, pueden llegar afectar la imagen de la escuela.

El reconocimiento es un concepto abarcador de un cuadro de derechos humanos culturales, lingüísticos, educativos, indígenas, asumidos o negados dentro de las escuelas, que plantea algunas dificultades sociológicas y pedagógicas. Nos parecía normal que existieran este tipo de afirmaciones y formas de ocultamiento de la identidad indígena, pues sabemos que se trataban de formas ideológicas de homogeneización cultural, mediante las cuales se ha podido reproducir la cultura escolar. Sin embargo, frente a esta vieja ideología de homogeneización cultural aún prevaleciente en las escuelas aparece en paralelo el pluralismo cultural como política, según la cual existe un derecho a preservar las tradiciones culturales indígenas y de que hay para los indígenas el derecho a vivir de acuerdo con sus propias tradiciones culturales y de usar sus propias lenguas maternas en la educación.

En las últimas décadas observamos una tendencia educativa que busca compatibilizar estos derechos específicos de los indígenas con los derechos universales, incorporando el planteamiento de que existen tradiciones culturales opresivas y que los derechos humanos universales, según Kymlicka (1996), pueden ayudar a combatir esta opresión. La educación intercultural a la que nos estamos refiriendo busca en estos casos, no sin tropiezos, compatibilizar las culturas indígenas con la cultura escolar homogeneizante, los conocimientos indígenas con los conocimientos escolares. En suma, el supuesto general sobre el derecho a la preservación de las tradiciones culturales de los indígenas acarrea algunas dificultades a los educadores, en el sentido de dificultar las relaciones enriquecedoras entre las culturas en contacto. Al privilegiar la pureza de las tradiciones indígenas frente a la pluralidad, se refuerza el etnocentrismo y la ideología esencialista de unas culturas sobre otras y se crea un ambiente contrario al objetivo de la escuela de impulsar la negociación, la convivencia democrática y la desacralización de las culturas.

En estos casos, el problema radica en que los indígenas que llegan a las escuelas no se convierten automáticamente en alumnos “comunes”, en *uno de nosotros*, como lo hacen los otros alumnos “comunes”. ¿Pero que esperamos se produzca en este tipo de escuelas primarias “regulares”? Después de todo no existen escuelas para indígenas, ni escuelas para ciudadanos etiquetados con el término “comunes”, sino escuelas oficiales públicas a la que todos tienen libre acceso, donde no hay ningún tipo de restricciones de religión, sexo, lengua o etnia, ni se imponen reglas específicas en su ingreso ni métodos de atención particular. ¿Qué deben hacer entonces los indígenas que ingresan a las escuelas y que deben hacer para no ser discriminados?

Con frecuencia, cuando no hablan bien español son considerados por sus propios profesores como indígenas y son señalados como los más rezagados de los salones, en muchos de los casos observados, son turnados con la profesora de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Como son muy “retraídos” buscan estimularlos a través de actividades culturales que, sabemos, son propias de sus regiones, como los cantos, bailes y cuentos; para estas ocasiones les piden vistan sus trajes regionales y qué hablen algo sobre sus culturas de origen. En esta forma de trabajo pedagógico los profesores pretenden afirmar lo particular de la cultura de cada estudiante y buscan reforzar la identidad indígena. En este caso el punto de partida de la educación intercultural no puede ser comprender al Otro, sino el reconocimiento de que el Otro es diferente y no comprensible.

En realidad el verdadero problema comienza cuando los profesores aceptan que los indígenas sean “diferentes” y reconozcan algo en ellos que impide sean tratados igual que a sus compañeros de salón, que suelen no hablar “bien” español y académicamente no rinden igual, o sea, los profesores aceptan la diferencia pero la matizan a partir de las desventajas académicas de los alumnos indígenas. Es decir, queda ese vago sentimiento de que no se integran a la dinámica de las clases como el resto de los alumnos. En ocasiones ese sentimiento es matizado con ayudas académicas para atenuar las desventajas y con medidas de asistencia individualizada o con decisiones que terminan por convertirse en actos de separación y distanciamiento físico. Es como si los profesores tuviesen la convicción de que los estudiantes indígenas son realmente incapaces de integrarse a la escuela que los recibe y que su condición étnica no les ayuda a desenvolverse académicamente bien.

En resumen, diferenciando a los indígenas en las escuelas es una típica acción pedagógica que termina por crear condiciones para el distanciamiento (físico y simbólica) de los estudiantes indígenas con respecto de los no indígenas, tanto dentro del contexto escolar como fuera de él. La acción pedagógica entendida como imposición y “violencia simbólica impuesta, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 45) que, sin proponérsela, termina convirtiéndose en una acción pedagógica segregacionista y sobre todo cuando en el transcurso las escuelas se van transformando en “sitios” exclusivos de indígenas.

Culturas indígenas reinventadas

La reinención de las culturas indígenas es una típica acción pedagógica que busca reivindicar a las culturas indígenas exaltando el pasado y petrificando el presente. Es un fenómeno que podemos

observar a través de las actividades que realizan los profesores con el interés de enseñar “las culturas indígenas” y cuando éstas constituyen contenidos esenciales de aprendizaje. Los profesores argumentan, por ejemplo, no saber qué hacer ante la exigencia de aplicar el enfoque intercultural, sin embargo, realizan lo que entienden que tiene que ver con acciones la integración positiva de los estudiantes indígenas a las actividades académicas y culturales de los planteles. Entienden que la interculturalidad es un tema que se relaciona con la presencia de estudiantes indígenas y por eso buscan formas de trabajo que haga posible una integración considerada positiva, como la atención especial que les brindan a través de la Usaer y la realización de actividades culturales consideradas de igual modo “especiales”.

Mediante la realización de este tipo de actividades “especiales”, los profesores tratan de “recrear” las culturas indígenas y de ese modo le otorgan un valor positivo a lo considerado indígena. En este sentido, podríamos decir que los profesores junto con los estudiantes están reinventando las culturas indígenas y produciendo un marco escolar de cultura diferente. Wagner (2010) definió este fenómeno de la invención de la cultura como una práctica humana específica y donde la invención es también una cultura. Esta cultura reinventada que los profesores instrumentalizan con la enseñanza, tiene la peculiaridad de haber sido convertida en un contenido de aprendizaje escolar para ser transmitido. Es decir, en vez de enseñar a través de la cultura o intraculturalmente, reinventan las culturas indígenas a través de lo que los críticos llaman actividades de folklorización o por medio de *performances* construidos a base de diseños ajenos a las culturas de origen. Como veremos, esta perspectiva de creatividad docente está asociada más con la cultura escolar, y los conceptos de cultura que manejan constituyen un legado de la tradición escolar y una forma de reinención de la tradición escolar.

Además de la creatividad docente como forma de reinención de las culturas indígenas, podemos incluir también la enorme influencia que han tenido los conceptos de cultura manejados por los antropólogos y los historiadores. Hoy día, por ejemplo, cuando los profesores hablan de cultura inmediatamente la asocian con el pasado indígena y con la historia, así como con la “reminiscencia de las culturas indígenas” y la riqueza que representan para la cultura nacional. Así que el hecho de que en las escuelas haya estudiantes de origen indígena es como un estado de “excepción” para las escuelas de la Ciudad. Continúan empleando el concepto de cultura para

destacar las particularidades de la cultura indígena y la diferencia con respecto a la cultura nacional y universal, incluso para referirse a la cultura local.

Esta idea de cultura difundida por la escuela es básicamente la forma no genética de transmisión de una comunidad continua, donde la comunidad es entendida como aquella entidad que comparte la misma cultura. De acuerdo con esto, la cultura es entonces aquello que comparte una población y la que la transforma en comunidad. Cultura y comunidad se definen en términos de una relación mutua: cultura es aquello que una población comparte y que la transforma en comunidad. “La comunidad es una subpoblación de una especie, que comparte los rasgos genéticamente transmitidos, pero que se distingue de la población más amplia por algunas características adicionales: estas, de una u de otra manera dependen de lo que la comunidad, o subpoblación, hace, y no de su equipamiento genético (Gellner, 1997:56).

Las escuelas son los lugares donde se trasmite este concepto particular de cultura indígena opuesto, naturalmente a la cultura nacional y universal. Transmite discursos tales como el de nación, comunidad, cultura global y lengua común. Los materiales escolares y especialmente los libros de texto gratuitos, inculcan nociones negativas acerca de las lenguas indígenas y nociones positivas de la cultura nacional y universal. Son precisamente estos discursos indigenistas los que han permeado la enseñanza y han transmitido formas de ver la cultura indígena en oposición a la cultura nacional, occidental y universal.

Por tal motivo, cuando los profesores se refieren a la cultura casi siempre sus razonamientos van acompañados de un argumento demostrativo acerca de la existencia de las culturas indígenas particulares y de una presencia autónoma de cultura. Son razonamientos que se convierten en un modo de hablar sobre las tradiciones indígenas y donde les resulta difícil cuestionar su existencia. Aun cuando los profesores han tratado de orientar sus actividades hacia el fortalecimiento de la identidad indígena tomando en cuenta algunas de las recomendaciones proporcionadas por las instituciones encargadas de promoverla, no han podido escapar de las viejas conceptualizaciones y moldes evolucionistas acuñados por la antropología mexicana desde muy entrado el siglo XX, o bien, también podríamos decir que son muestras de resistencia a la innovación o signos de rechazo a las políticas culturales.

Siguen prevaleciendo estas nociones tradicionales de cultura de los profesores, aumentadas y corregidas, reinventadas y actualizadas, que se presentan con la “marca registrada” de las escuelas.

Las prácticas culturales que aquí denominamos tradicionales de las escuelas son bastante recientes, a menudo son producto de intercambios culturales y en ocasiones incluso resultan de la invención escolar en su afán de cumplir con el objetivo que plantea la inclusión y la enseñanza intercultural. Junto a estas nociones de cultura que parecen ingenuidades antropológicas de los profesores, proliferaron distintas terminologías institucionales, que cuestionan las nociones tradicionales de cultura indígena “reinventada”, no tanto por su acento inofensivo, sino por la asociación directa que suelen hacer sus críticos con el indigenismo alambicado, reaparecido bajo esas nuevas elaboraciones.

La pedagogía de las culturas indígenas

La pedagogía de las culturas indígenas es otra de las formas típicas de acción pedagógica de las escuelas en cuestión, que comprende no solo la actividad de enseñanza de la cultura indígena, sino de también la enseñanza partiendo de la cultura indígena, o sea, utilizando un marco de enseñanza y aprendizaje indígena, epistemológicamente aún no definido. Un ejemplo de esta tentativa, pudimos apreciarla en una escuela de Xochimilco, con estudiantes mazatecos, nahuas y purépechas, donde no solo fuimos observadores del proceso, sino también participes junto con los profesores del diseño de algunas actividades, tanto culturales como académicas, como la realización de festivales periódicos de las culturas indígenas en la escuela, así como un taller de enseñanza de matemáticas (sistemas de conteo) y otro de lectura y escritura de mazateco.

Previo a los talleres hubo reflexiones de parte de los profesores sobre las posibilidades de ir más allá de estas actividades culturales, por ejemplo, plantearon que los estudiantes mazatecos, nahuas y purépechas aprendieran a leer y escribir en sus respectivos idiomas, que aprendieran matemáticas, historia de sus pueblos colonizados, sus tradiciones culturales. Siendo conscientes de sus limitaciones al no poder ellos mismo enseñar a leer y escribir en los idiomas indígenas, hicieron sin embargo algunas propuestas de trabajo factibles, como el diseñar una estrategia de trabajo en la que los estudiantes de los grados superiores ayudaran a sus profesores a construir propuestas sencillas de aprendizaje de la lectura y escritura de las lenguas indígenas, básicamente del mazateco y el purépecha, dirigidas a enseñar a sus compañeros de primer año. A esta propuesta de trabajo, se suman dos estudiantes mazatecos de la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional, para realizar un taller de matemáticas (enseñar propiamente la numeración mazateca), un taller de escritura del mazateco y una actividad que denominaron “hora de conversación

en mazateco” y un taller de actividades artísticas (canto del himno nacional en mazateco y canciones mazatecas).

En los honores a la bandera de los lunes cantan el himno nacional en mazateco y en la medida de lo posible lo hacen en los otros idiomas. Con el apoyo de profesores hablantes del mazateco la escuela realizó un curso de tres ciclos escolares de duración, en el que se incluía la enseñanza de la lectura y escritura del mazateco, la enseñanza de la numeración mazateca, cantos y poesía mazateca².

Esto que observamos tiene las características de un proceso de pedagogización de las culturas indígenas, en tanto que presenta una serie de objetivos de enseñanza centrados en las culturas indígenas y las posibilidades que ofrecen las culturas para aprender de ellas. En estos casos los estudiantes aprenden a valorar al indígena y las posibilidades que tiene la propuesta pedagógica de aprender algo nuevo, no solo del indígena, sino de sus culturas y lenguas.

Ante la falta de respuestas concretas de orden metodológico, los profesores han emprendido actividades consideradas por ellos mismos como necesarias para una práctica intercultural benéfica (como celebraciones en festivales, muestras etnográficas, periódicos murales, danza, poesía y música indígenas, y en algunos casos la introducción del himno nacional en lenguas indígenas en los honores a la bandera los días lunes), cayendo casi inevitablemente en algunas prácticas consideradas por los críticos como prácticas esencializadas de cultura indígena.

Breve nota final

Una de las razones básicas de valorar la diversidad cultural en la escuela no significa proponer una educación para los culturalmente diferentes (para indígenas), sino una educación intercultural. La educación intercultural no tiene por objetivo promover el relativismo cultural, sino el reconocimiento de la relatividad y la desacralización de todas las culturas. Por ello no debe centrarse en las culturas de origen, ni en las relaciones entre culturas, sino que debe partir de la versión cultural particular de cada individuo para evitar la creación de estereotipos y trabajar sobre la realidad grupal. Debe estimular el conocimiento de la multiculturalidad presente en la escuela y la sociedad y promover “la competencia”

² Durante tres ciclos escolares dos estudiantes mazatecos de la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional, apoyaron a esta escuela primaria en una serie de actividades, dieron un curso de lectura y escritura del mazateco y de numeración del mazateco, incluía canciones y poesía mazateca.

en múltiples culturas” (Basalú, 2002, pág. 71). En efecto el valor de la diversidad en el seno de las escuelas es que crea más opciones para cada uno de los alumnos y amplía su ámbito de elección. No obstante, los indígenas en las escuelas no amplían en el mismo sentido el ámbito de elección como lo hacen los miembros de la mayoría que ven recrear sus propios valores sin restricciones. Efectivamente, para las mayorías de cultura dominante no significa lo mismo abandonar su cultura que cambiar dentro de su propia cultura o que los miembros de las mayorías opten por asimilarse a una cultura indígena minoritaria. Para los estudiantes indígenas, sin embargo, cambiar de cultura tiene un significado completamente diferente, implica abandonar su cultura asimilándose a la mayoritaria dominante.

Referencias bibliográficas

- Basalú, Xavier (2002). *Diversidad y Educación*. Madrid: Editorial Síntesis-Educación, Teoría e Historia de la Educación.
- Bourdieu, Pierre y Passeron Jena-Claude (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México: Distribuciones Fontamara.
- De Certeau, Michel (1995). *A cultura no plural*. Campinas, SP: Papirus editora; 7ª Edición.
- Galinier, J. (1990). *La mitad del mundo. Cuerpo y cosmos en los rituales otomíes*, México, UNAM/CEMCA/INI.
- (2001). “Una mirada detrás del telón. Rituales y cosmovisión entre los otomíes orientales”, en *Cosmovisión, Ritual e Identidad de los Pueblos Indígenas de México*, Johann Borada y Félix Báez Jorge, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Fondo de Cultura Económica.
- Gelner, E. (1989). *Cultura, identidad y política. El nacionalismo y los nuevos cambios sociales*, Barcelona, Editorial Gedisa.
- Kymlicka, Will (1996). *Ciudadanía multicultural: Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*, Barcelona, Paidós Editorial
- Miguez, María del Pilar (2007). *Nunca es tarde para comenzar*.



- Bilingüismo indígena y enseñanza bilingüe en primaria, en: Guadalupe Teresinha Bertussi, editora, Anuario Educativo 2007, UPN/Porrúa Hermanos, pág. 95-115.
- López, Luis Enrique (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina. Perspectivas desde el Sur, pistas para una investigación comprometida y dialogal, en: Luis Enrique López, Editor. Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas. Bolivia: Ediciones FUNPROEIB y Plural Editores, pág. 129-153.
- Rebolledo, Nicanor (2004). Antropología y educación intercultural. Perspectivas interdisciplinarias, en: Alarifes, Amanuenses y Evangelistas. Tradiciones, personajes, comunidades y narrativas de la ciencia en México, Mechthild Rutsch y Mette Wachter (Coordinadoras). Colección Científica, Serie Antropología, Instituto Nacional de Antropología e Historia/Universidad Iberoamericana, México, 2004. Pág. 397-418.
- (2007). Educación interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo en la ciudad de México. Ediciones de la Universidad pedagógica Nacional, Colección Más Textos.
- Shalins, Marshall (1997). O “pessimismo sentimental” e a expereincia etnográfica: por que a cultura nao é um “objeto” em via de extinção (parte 1), en: Mana Estudos de Antropología Social, Maseu Nacional/Universidade Federal de Rio de Janeiro, Volume 1, Abril de 1997, pág. 41-73.
- Warner, Roy (2010). A invenção da cultura. Sao Paulo, Cosac Naify.
- Wulf, Christoph (2004). Antropología de la educación. Barcelona: Idea Books, S.A.