

REFLEXIÓN DOCENTE PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: EL CASO DE UNA ESCUELA SECUNDARIA DE CONTEXTO INDÍGENA

REFLEXÃO DO ENSINO PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: O CASO DE UMA ESCOLA SECUNDÁRIA COM CONTEXTO INDÍGENA

TEACHING REFLECTION FOR AN INTERCULTURAL EDUCATION: THE CASE OF A SECONDARY SCHOOL WITH AN INDIGENOUS CONTEXT

Ruth Pérez CEBALLOS¹
Amanda Cano RUÍZ²

RESUMEN: *Se presenta una experiencia de innovación educativa centrada en promover entre el personal docente y directivo de una secundaria, en su modalidad de telesecundaria, el análisis de sus prácticas desde la educación intercultural. Surge ante la falta de espacios de formación continua para el profesorado de secundaria que trabaja en contextos de diversidad cultural y lingüística. Se reconoció que el colectivo docente puede promover innovaciones educativas que respondan a sus necesidades. Una de las docentes fue responsable de encabezar el proyecto, el cual contempló el desarrollo de un seminario-taller que movilizó como principal estrategia a la reflexión docente. Los resultados indican que se logró instaurar un espacio en donde el profesorado compartió retos, dilemas y estrategias para desarrollar su trabajo en un contexto indígena. A su vez, se acercaron a elementos de la educación intercultural construyendo una definición propia. Finalmente, iniciaron un proceso de incorporación de esta perspectiva en su planificación de clases, reconociendo lo que aporta para una docencia abierta y dialógica con los rasgos socioculturales del alumnado.*

Palabras clave: *Innovación. Escuela rural. Lengua indígena. Educación intercultural. Reflexión docente.*

RESUMO: É apresentada uma experiência de inovação educacional com foco na promoção entre o corpo docente e gestor de uma escola secundária, na sua modalidade de telesecundaria, a análise das suas práticas a partir da educação intercultural. Surge da falta de espaços de formação contínua para professores do ensino secundário que atuam em contextos de diversidade cultural e linguística. Foi reconhecido que a comunidade de ensino pode promover inovações educacionais que atendam às suas necessidades. Um dos professores foi o responsável pela condução do projeto, que incluiu o desenvolvimento de um seminário-oficina que mobilizou a reflexão docente como principal estratégia. Os resultados indicam que foi possível estabelecer um espaço onde os professores compartilharam seus desafios, dilemas e estratégias para desenvolver seu trabalho em um contexto indígena. Por sua vez, abordaram elementos da educação intercultural construindo sua própria definição. Por fim, iniciaram um processo de incorporação dessa perspectiva no planejamento das aulas, reconhecendo o que ela

¹ Maestra en Innovación en la Educación Básica, Licenciada en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria. Docente de telesecundaria de la Secretaría de Educación de Veracruz, Xalapa-Veracruz, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1518-2500>. E-mail: ruth.cebillos02@gmail.com

² Doctora en Investigación Educativa, Maestra em Educação, Licenciada em Educação Primária. Docente de la Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, Xalapa-Veracruz, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1869-4704>. E-mail: amcano@msev.gob.mx

contribui para um ensino que se abre e dialoga com as características socioculturais dos alunos.

Palavras-chave: Inovação. Escola rural. Língua indígena. Educação intercultural. Reflexão docente.

ABSTRACT: *An experience of educational innovation focused on promoting among the teaching and school directors of a secondary school, in its telesecundaria modality, the analysis of their practices from intercultural education. It arises from the lack of continuous training spaces for secondary school teachers who work in contexts of cultural and linguistic diversity. It was recognized that the teaching community can promote educational innovations that respond to their needs. One of the teachers was responsible for leading the project, which included the development of a seminar-workshop that mobilized teacher reflection as the main strategy. The results indicate that it was possible to establish a space where teachers shared their challenges, dilemmas and strategies to develop their work in an indigenous context. In turn, they approached elements of intercultural education building their own definition. Finally, they began a process of incorporating this perspective in their planning of classes, recognizing what it contributes to a teaching that opens up and dialogues with the sociocultural characteristics of the students.*

Keywords: *Innovation. Rural school. Indigenous language. Intercultural education. Teacher reflection.*

Introducción

México se declaró constitucionalmente en 1992 como un país pluricultural, sin embargo se presentan diversos retos en la atención educativa para las poblaciones indígenas: faltan suficientes materiales educativos en las 68 lenguas indígenas presentes en el país; hay un déficit importante en la formación inicial y continua del profesorado de preescolares y primarias indígenas; además, un importante número de estos profesores domina una lengua indígena distinta a la de las localidades en donde laboran (desubicación lingüística) (UNESCO-INEE, 2018).

En el nivel de secundaria la problemática antes descrita se agudiza, pues la Secretaría de Educación Pública (SEP) no contempla continuidad de la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB), promovida en los niveles educativos antecedentes. El Instituto Nacional para la Evaluación Educación (INEE, 2019) menciona que en cualquiera de las modalidades de la secundaria³ se tiende a la homogeneización; las prácticas educativas privilegian el español, lo que representa una evidente discontinuidad para los adolescentes de localidades indígenas.

³ En México funcionan las siguientes modalidades de secundaria: técnicas, generales y telesecundarias.

La modalidad de telesecundaria es la más extendida en México, si bien su nombre alude al uso de la televisión con fines educativos, funcionan de manera tradicional con un docente multiasignatura, es decir que aborda todas las materias contempladas en el currículum oficial. Tienen una fuerte presencia en localidades rurales y son las que atienden a una mayor cantidad de estudiantes que egresan de primarias indígenas. Para desempeñarse como docente de telesecundaria las instancias responsables establecen un perfil profesional amplio o genérico. En el caso de quien es adscrito a escuelas de localidades indígenas, no se les hace algún examen complementario de dominio de alguna lengua indígena, es decir, no se visibiliza la necesidad de una formación docente especializada para estos contextos (UNESCO-INEE, 2018).

En las telesecundarias ubicadas en contextos indígenas se ha señalado que los profesores enfrentan dificultades comunicativas con sus estudiantes y ello repercute en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los maestros proceden de contextos urbanos, distantes de las realidades de los estudiantes y requieren de una formación que les permita profundizar en el conocimiento de los grupos indígenas, su cosmovisión y lengua (CANO; BUSTAMANTE, 2017).

En síntesis, los esfuerzos de las políticas públicas del EIB se diluyen a medida que se transita por el Sistema Educativo Nacional (SEM). Se han promovido proyectos educativos optativos y limitados en esta materia y por tanto no se ha alcanzado la interculturalización de la educación secundaria, menos el avanzar hacia una formación bilingüe en lengua indígena y español (INEE, 2019). Ante este escenario el profesorado de una escuela telesecundaria ubicada en una localidad indígena del estado de Veracruz, a iniciativa de una de las docentes, se propuso impulsar un proyecto que permitiera analizar sus áreas de mejora para la atención educativa de estudiantes cuya primera lengua es el náhuatl. Retomaron elementos de la innovación educativa para diseñar e implementar un proyecto centrado en promover el análisis y reflexión de la práctica docente desde aportes de la educación intercultural.

En este artículo se abordan los referentes teóricos en los que se apoyó el proyecto, las características de la escuela participante, así como el diseño de la propuesta de innovación, finalmente se abordan los principales resultados obtenidos.

Referentes teóricos

Los conceptos que resultaron centrales para la construcción del proyecto fueron: innovación, reflexión sobre la práctica y educación intercultural.

La innovación representa un cambio en las rutinas escolares y produce la mejora de lo que se hace (CABONELL, 2001). Desde la perspectiva de Gairín y Rodríguez (2011, p. 34) las innovaciones son “cambios institucionalizados concebidos y realizados en el seno de los centros educativos”. Estos cambios son promovidos por colectivos, o personas concretas, que progresivamente se asumen como compromisos institucionales. En este caso el interés de innovar surgió inicialmente de una de las docentes de la escuela⁴, quien fue sumando al resto del personal docente y directivo.

Las innovaciones se encuentran vinculadas a dos conceptos centrales: el cambio y la mejora. El cambio tiene que ver con la medida en que se altera una situación problemática y la generación de respuestas distintas a las ya existentes. La mejora surge cuando el cambio proporciona respuestas más aceptables a las ya establecidas respecto a los valores o prioridades presentes (GAIRÍN; RODRÍGUEZ, 2011).

En este proyecto se impulsó la figura del profesor como gestor de cambio. La estrategia principal que se adoptó fue la reflexión docente. Desde la perspectiva de Olivero, Bravo, y Sepúlveda (2016, p. 80) la reflexión potencia el que se “analicen interacciones, critiquen creencias, teorías, además de evaluar alternativas que conduzcan a cambiar una realidad existente”. En este caso se buscó analizar las prácticas docentes cotidianas para posibilitar el acercamiento y comprensión de las características del alumnado y sus familias.

Van (1998, p. 113) explica que la reflexión “es una forma de la experiencia humana, que nos distancia de las situaciones para considerar significados, lo que permite deliberar sobre las alternativas de actuación”. Según este autor, existen tres momentos fundamentales en los cuales el profesorado ejerce esta actividad: anticipada (antes), activa o interactiva (en la acción) y sobre los recuerdos (después). En esta misma línea Perrenoud (2007) plantea que la reflexión indica un distanciamiento, en tres momentos: en la acción, fuera del impulso de la acción y sobre el sistema de la acción. Desde esta última acepción la reflexión es el proceso que permite al individuo tomar distancia, para analizar las estructuras o esquemas de su acción.

⁴ La docente se encontraba cursando sus estudios de Maestría en Innovación en la Educación Básica.

Con la estructuración del proyecto se buscaba un acercamiento a elementos de la educación intercultural, con miras a impulsar una intervención docente más equitativa y pertinente. De acuerdo a la teoría, la interculturalización de la educación básica implica generar en los profesores altos niveles de sensibilización para mirar a la diversidad desde otra perspectiva, facilitando la inclusión de lo desconocido y apertura para generar relaciones recíprocas con la otredad. Se ha reconocido que México requiere de una educación intercultural que:

[...] reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística, promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir del fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos. (BARRIGA, 2008, p. 2).

Desde esta perspectiva se puede impulsar una educación bilingüe, “la cual permita tanto la adquisición, como el fortalecimiento de la lengua indígena y el español, pues no se trata de que una lengua se imponga sobre otra” (BARRIGA, 2008, p. 2).

La telesecundaria participante y su contexto

La telesecundaria en donde se desarrolló la experiencia de innovación se ubica en una localidad náhuatl de 713 habitantes localizada en la zona centro del estado de Veracruz (INEGI, 2012a). Cuenta con un preescolar y una primaria indígena, también con una telesecundaria, así como una institución de educación superior (Instituto Tecnológico Superior de Zongolica) que desde 2016, ofrece diversas ingenierías. 96.62% de su población de 3 años o más habla náhuatl⁵, y 32.99% no habla español. El índice de rezago social es alto. La tasa de analfabetismo alcanza 30.3%. Las principales actividades económicas de la localidad son la agricultura (cosecha de frijol y haba), ganadería y avicultura (CEIEG, 2020).

La población náhuatl de la región se caracteriza por su apego a tradiciones y costumbres. Xochipitzahuatl, es una festividad en la que los pobladores agradecen a la madre tierra por los recursos que brinda para sus cosechas, y en el mes de noviembre recuerdan a sus muertos a través de altares, danzas y cantos. Los adultos mayores, usan

⁵ El náhuatl, es la lengua indígena con mayor número de hablantes de México, un poco más de 1.6 millones de personas (INEGI, 2020b). La variante presente en esta zona, se conoce como náhuatl central de Veracruz pertenece a la familia lingüística yuto-nahua (INALI, 2008).

la ropa representativa de este grupo étnico: un lazo color rojo en la cintura que sostiene una falda color negro elaborada con lana, en la parte de arriba llevan una blusa blanca con bordados elaborado por las mujeres.

En el ciclo escolar 2019-2020, la telesecundaria contó con una matrícula de 106 alumnos de entre 12 y 15 años, organizados en tres grados, y cuatro grupos. Los adolescentes eran atendidos por cuatro profesoras y un directivo efectivo. Desde 2018, el profesorado del municipio se vio afectado por una ola de violencia; por esta razón la autoridad municipal les proporcionaba resguardo de ida y vuelta a la comunidad. Esto condujo a homogeneizar los horarios de trabajo entre docentes de preescolar, primaria y secundaria. En el caso de la telesecundaria la jornada escolar se redujo a cuatro horas y media, en discordancia con las seis horas establecidas por la normatividad federal y estatal.

Las profesoras se encontraban en un rango de entre cinco y diez años de experiencia docente. La mayoría tenía dos años de laborar en la escuela, sólo una maestra había permanecido en ella por cuatro años y el director en turno más de seis. De acuerdo a los perfiles profesionales del profesorado solo dos docentes fueron formadas para el trabajo en la modalidad de telesecundaria, el resto cursó la licenciatura en pedagogía que tampoco se enfoca en esta modalidad y menos en preparar para los contextos de diversidad cultural y lingüística.

El proyecto de innovación

El proyecto de innovación se desarrolló en cuatro fases: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación. En la primera fase, se profundizó en la problemática por atender; en la segunda, se construyó una planeación inicial que estaría abierta a ajustes; la tercera, se concentró en el desarrollo del proyecto y, finalmente, se dio paso a la fase de evaluación de las actividades realizadas.

Fase diagnóstica

Como todo proyecto, partió de una primera etapa diagnóstica que buscó profundizar en el contexto educativo, el colectivo docente y delimitar la problemática a atender. Para ello, se emplearon técnicas de indagación de carácter cualitativo: análisis documental, entrevistas informales y observación participante. Estas fueron

desarrolladas por la docente promotora del proyecto de innovación entre el cierre del ciclo escolar 2018-2019, e inicios del ciclo escolar 2019-2020. Se consultaron los archivos escolares y diagnósticos grupales que elaboraron las docentes. A partir de esta indagación se recuperaron datos de la historia de la telesecundaria, las trayectorias y perfiles profesionales de las docentes, así como del tipo de trabajo colegiado que se desarrollaba y las necesidades de desarrollo profesional presentes.

A partir de la información obtenida, se realizó una caracterización de la escuela, los estudiantes, el contexto y el personal docente. La principal problemática identificada fue la falta de formación y asesoría del profesorado, para un desempeño pertinente en contextos educativos indígenas. Las profesoras adjudicaban los bajos resultados educativos del alumnado a la falta de dominio del español y uso de la lengua náhuatl. Tampoco habían logrado consolidar el Consejo Técnico Escolar como un espacio para la mejora de la atención educativa a los alumnos⁶.

Fase de diseño

Con base en los resultados del diagnóstico la docente promotora de la innovación propuso el desarrollo de acciones tendientes a reflexionar sobre las características de la educación intercultural. El objetivo general del proyecto fue: promover entre el personal docente y directivo de la telesecundaria el análisis de sus prácticas desde la educación intercultural.

Para el logro del objetivo se planificó el desarrollo de un seminario-taller, como un espacio en donde todo el colectivo se reuniera de manera periódica. Dadas las restricciones de horario de la escuela se negoció con la figura directiva que se calendarizaran diez sesiones de trabajo a lo largo de cinco meses. La ruta que se estableció implicaba el despliegue de diversas estrategias de trabajo conjunto como: lectura de textos, actividades vivenciales, construcción de mapas mentales, juegos, plenarias, revisión de videos y construcción de secuencias didácticas. Las primeras

⁶ Las sesiones de Consejo Técnico Escolar (CTE), que se realizan de manera mensual entre el personal docente y directivo de una escuela, se reconocen como una herramienta para potenciar la gestión escolar, la mejora de los aprendizajes, convivencia escolar, abatir el rezago y alcanzar la normalidad mínima (SEP, 2013, p. 5), sin embargo existe rigidez en los lineamientos que plantea. El espacio de trabajo se encuentra limitado, muchas veces se centra en el llenado de formatos, dando mayor atención a elementos poco vinculados con el contexto escolar. Fierro y Rojo (1994), señalan que estos espacios se utilizan para muchas cosas antes de atender lo pedagógico, colocando en segundo plano el análisis de la práctica, suspendidos principalmente por cuestiones administrativas (citado en GONZÁLEZ, GARZA, Y DE LEÓN, 2017).

cuatro sesiones se enfocarían en el reconocimiento de rasgos culturales y lingüísticos de los estudiantes de la escuela. En la quinta y sexta sesión se trabajaría con textos vinculados con la educación intercultural desde un enfoque transversal, que abona en la construcción de sociedades más justas y respetuosas de la diversidad. A partir de la séptima sesión se iniciaría con el diseño de secuencias didácticas, en concordancia con el tipo de educación que deben recibir las poblaciones indígenas. Hacia el cierre del seminario se buscaría que el colectivo analizara cómo se enriquece la intervención docente si se atiende a la diversidad cultural y lingüística del contexto escolar.

Fase de implementación

El desarrollo del proyecto abarcó del 30 de agosto de 2019 al 7 de febrero de 2020. Solo se desarrollaron ocho de las diez sesiones programadas, pues se enfrentaron diversos imprevistos tales como: cambio de adscripción del director de la escuela y de una docente. Esto conllevó hacer algunas pausas en el trabajo para poder integrar a las dos profesoras que se incorporaron (una en calidad de nueva directora). El resto de las estrategias previstas si se implementaron, con pequeños ajustes. Las sesiones presenciales abarcaron en promedio una hora, el intercambio de experiencias fue abundante.

Lo concerniente al diseño e implementación de situaciones didácticas fue un trabajo complejo de desarrollar por las docentes. A pesar de tomar acuerdos en cuanto a fechas, roles y productos a entregar, llevó más tiempo del previsto el consolidar que todas las profesoras participaran. Cabe señalar que se añadió el uso de Google Classroom como un espacio virtual en donde compartir y retroalimentar los productos. La implementación del proyecto cerró con una serie de entrevistas semiestructuradas, que realizó la docente promotora del proyecto, con la finalidad de recuperar las valoraciones de las participantes respecto al seminario-taller.

Fase de análisis de los resultados

Se emplearon una serie de técnicas e instrumentos, en su mayoría, cualitativos para el seguimiento del proyecto. Se empleó el diario de campo, la bitácora Col, una encuesta y, como se señaló, se realizaron entrevistas al final del proyecto. Cada sesión fue grabada en audio y después transcrita, al igual que las entrevistas. A toda la

información se le asignó una clave específica: Diario del docente (Dd), Bitácora Col (Bc), entrevista semiestructurada (Ent), fotografía de producto (Fp); también se incluyó la fecha en que se elaboró y el autor o autores del mismo. Con la finalidad de mantener la confidencialidad de los participantes en el proyecto se modificaron los nombres reales. Toda la información fue revisada y leída minuciosamente, también se añadieron comentarios al margen que permitieron una codificación abierta, que posteriormente derivó en la definición de tres categorías de análisis.

Resultados del proyecto

Se presentarán los resultados organizados en tres categorías de análisis: la instauración del espacio de reflexión; el proceso de apropiación de la educación intercultural; y la intervención docente inspirada en la educación intercultural.

Instauración del espacio de reflexión

Se definió la instauración del espacio de reflexión docente como la construcción de un espacio del y para el personal, tanto docente como directivo, orientado a la reflexión sobre cómo se experimenta la docencia en un contexto indígena, haciendo uso del diálogo y expresión de ideas en el marco del seminario-taller. Destaca en esta categoría cómo la docente promotora de la innovación implicó a la figura directiva y logró mantener la participación del profesorado en el proyecto; a su vez se abordará lo relativo a la reflexión docente, como estrategia que permitió compartir experiencias y cuestionar la formación inicial.

Se identifica que fue de relevancia el involucramiento de los dos directivos escolares en el proyecto de innovación. De acuerdo a la teoría, son estas figuras quienes direccionan a las instituciones educativas, y además, cuentan con el liderazgo legítimo para ejecutar iniciativas a nivel institucional. Por otro lado, el conocimiento de los directivos sobre las inquietudes de su profesorado, puede, como en este caso, dar viabilidad a las innovaciones educativas en los centros escolares, su respaldo facilita en gran medida los recursos materiales y el sumar al colectivo docente para su desarrollo. Si bien la escuela experimentó la incorporación de una nueva directora, fue posible acordar con ella la continuidad de los trabajos, aunque su asistencia a las sesiones no fue frecuente. Por otra parte, mantener la participación de los docentes en el seminario taller, conllevó un diálogo permanente, apertura a sus expresiones y no saturarlos de actividades, ni antes, ni durante el desarrollo de las reuniones.

Respecto a la reflexión docente, esta se enfocó en el papel y sentido de la educación formal para los estudiantes de la telesecundaria. Para el profesorado la continuidad de los estudios, en un contexto indígena, se torna fundamental para el desarrollo integral de los educandos y su inclusión social.

A su vez, las docentes consideraron que su formación inicial no les brindó suficientes herramientas para desempeñarse en la modalidad de telesecundaria y sus requerimientos actuales, menos aún para afrontar la docencia en contextos indígenas. Reconocen que la comunicación con el educando es un factor clave dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y es ahí donde visualizan diversas limitantes. Identificaron áreas de oportunidad en la intervención docente, relacionadas con aspectos pedagógicos y afectivos.

Aurora: [...] yo tengo dos áreas de oportunidad una de ellas es la contextualización de los contenidos y el otro tiene que ver con el tacto pedagógico. [...] Me encanta planificar mis clases, es algo que disfruto mucho, pero me cuesta acercarme a los jóvenes, tratar de entenderlos, escucharlos o acercarme a ellos, creo que hasta pueden creer que no me importan [...] Hace unos días en la clase de inglés les estaba explicando cómo escribir ciertas palabras, y ya saben, hacen siempre lo mismo, comienzan a escribir bien y después ponen palabras incompletas. Les dije que le encantaba destrozar la lengua, y con esto que estamos hablando me puse a pensar sobre el respeto que les tengo si en seis años no me he tomado el tiempo para aprender el náhuatl o comprender su estructura. (Au: 06/09/2019).

A pesar de que diversas reflexiones del profesorado enfatizaban las dificultades en su docencia, también reflexionaron sobre algunas estrategias que les han funcionado para el trabajo docente con la presencia de diversidad lingüística, tales como: las redes de tutoría en el aula, el trabajo en equipo, e incluso el uso de la lengua indígena en exposiciones de contenidos educativos.

Esto permite reconocer cómo el contexto específico en el que se desempeñan las profesoras también las motiva a plantear nuevas formas de trabajo en el aula, encaminadas hacia la atención de la diversidad. Si bien la lengua indígena es aparentemente marginada, estas estrategias se valen de ella para el abordaje de los contenidos didácticos, movilizándolo la ayuda mutua y la colaboración entre el alumnado.

A su vez, aludieron a la importancia del tacto pedagógico que evoca procesos de reflexión basados en el plano afectivo y moral que se desarrolla durante la práctica docente. Ibarra (2016, p. 2) explica que “el tacto pedagógico se comprende como una

forma de ser sensible que emerge en la interacción educativa ante situaciones concretas que requieren de un trato cuidadoso y prudente”.

Proceso de apropiación de la educación intercultural

La siguiente categoría de análisis refiere a la forma en que los docentes participantes en la innovación se acercaron a las características de la educación intercultural, desde sus propios referentes o saberes. El proyecto buscaba avanzar en la promoción de la educación intercultural entre el profesorado del nivel de secundaria. La apropiación de acuerdo a Heller (1977, citado en ROCKWELL, 2005, p. 2) se define como “la acción en las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y que los utilizan”. El análisis de los resultados del proyecto permite reconocer que en este proceso de apropiación estuvieron presentes dos elementos: el acercamiento a los conceptos planteados en los textos y los saberes docentes.

El seminario-taller, propuso el acercamiento a algunos textos que ayudaron a reconocer, desde la perspectiva de un grupo de autores expertos en la temática, qué implica la educación intercultural. El profesorado llegó a la construcción de una definición colectiva de interculturalidad. “Nace del pluralismo, a través de la interacción de varias culturas que permite el aprecio de todos los individuos por igual” (Fp: 03/10/2019).

En esta definición es posible reconocer que se tuvo un acercamiento al concepto de interculturalidad. Se logró visibilizar la génesis del concepto, ya que como lo señala Schmelkes (2009) reconocernos como un país en donde coexisten diversas culturas en un determinado espacio, es un primer paso (a ello le llama pluriculturalidad). Además, está el respetar las diferencias culturales (en este caso entre lo indígena y lo mestizo), que supone el desarrollo de relaciones recíprocas, superando pretensiones homogeneizadoras.

También reconocieron que la educación intercultural conlleva un bagaje de experiencias, una forma de ser, de actuar que permite al docente conocer el mundo desde la perspectiva del educando. Se identificó que una de las barreras que afecta los procesos interculturales en las escuelas, tiene que ver con el tipo de interacción que se construye dentro de ellas, ya que suele imponerse una cultura dominante sobre la minoritaria. Por ello, es evidente la relevancia que tiene la comprensión mutua entre

docentes y estudiantes de la telesecundaria, en aras de desarrollar un compromiso ético sobre las diferencias, ello implica cambiar las visiones sobre la otredad.

Algunas docentes, como Aurora, destacaron que la interculturalidad está relacionada con la palabra *aprecio*. Es decir, que implica esencialmente el reconocimiento de lo importante que es el otro, con su diferencia, y el derecho que tiene a ella. Es por ello que cuando se habla de la interculturalidad es imprescindible además de la comprensión del otro, se aprecie en su diferencia. Cuando esto no sucede posiblemente como docentes llevemos a cabo una intervención basada en la homogeneización de las poblaciones indígenas, a través de la aculturación desde posturas asimétricas.

La educación intercultural, implica procesos afectivos del profesorado en el aula. Cuando no existe esta postura empática y con apertura, de diversas maneras se suele promover un racismo introyectado. Para Schmelkes (2009) este se vincula con las relaciones asimétricas que hacen que los indígenas demuestren baja autoestima ante la cultura dominante. Con respecto a lo anterior, la profesora Aurora comprendió cómo es que en su aula, la escasa valoración de la cultura indígena perpetúa estas relaciones asimétricas con el estudiantado.

A través de la revisión de las características de la educación intercultural, el profesorado pudo compartir algunos de sus saberes experienciales. Éstos, según Tardif (2004), se originan en la práctica cotidiana de los maestros al enfrentarse a las condiciones de la profesión. En el siguiente testimonio es posible reconocer cómo es que una de las docentes ha tomado como base los aprendizajes y sus experiencias en otras instituciones educativas para construir y de-construir saberes.

Yesenia: todo esto, lo del trabajo en zona indígena lo he ido procesando sobre la marcha en el trabajo, a los años tuve la oportunidad de estudiar una Maestría en Educación Básica y que se supone que la educación básica ya abarca preescolar primaria y secundaria y tampoco nos preparan para trabajar en este tipo de contextos, a pesar de que yo la maestría la inicié en una zona que hablaban chinanteco y ni siquiera tocaron ese punto ni siquiera fue digamos importante para ellos. (Ent: 07/02/2020).

Para la profesora Soledad, uno de los referentes esenciales para el trabajo en contexto indígena es la flexibilidad del profesorado para implementar estrategias que reconozcan y valoren la diferencia de un entorno bilingüe de cosmovisión indígena, que vaya más allá de la aplicación sin sentido del currículo formal para el nivel de

secundaria. Ello conlleva conocer al otro, y respetar su diferencia en torno a las formas de pensar, lo cual, facilita la interacción entre el docente y educando desde la interculturalidad.

Intervención docente inspirada en la educación intercultural

La intervención docente fue considerada como objeto de análisis a lo largo del proyecto de innovación principalmente por los retos implicados en considerar a la cultura náhuatl. Esta intervención se concibió como el proceso que siguió el personal docente para planificar y desarrollar una experiencia de enseñanza y aprendizaje inspirada en la educación intercultural en torno a un contenido.

De acuerdo con el análisis de las planeaciones que elaboró el colectivo docente, se optaron por dos campos de formación académica: lenguaje y comunicación y exploración y comprensión del mundo natural y social. Específicamente se enfocaron en las asignaturas de español y formación cívica y ética de los planes y programas de estudios vigentes para el nivel de secundaria. El profesorado utilizó diversos formatos para planear, también decidió qué elementos específicos recuperar. Es por ello que se observan variados aspectos tomados como base para la definición de las estrategias y las actividades, tales como: propósitos, competencias y aprendizajes esperados (ver tabla 1).

Tabla 1 - Organización curricular de la planeación didáctica para la intervención docente.

Docente	Grado y grupo.	Asignatura	Ámbito/eje	Tema	Temporalidad	Tipo de planeación	
Soledad	3° A	Español	Valorar la diversidad lingüística y cultural de México	Estudio	Lenguas indígenas ¿condenadas a morir?	3 sesiones	Proyecto didáctico
Celia	2° A	Español	Que el alumno valore la diversidad lingüística mediante la investigación de diversas personalidades de la comunidad, para valorar sus	Participación social	Reporte de investigación	No especificado	Proyecto didáctico

orígenes y su
 lengua.

Rebeca	1° A	Formación Cívica y Ética	Respetar la diversidad de expresiones e identidades juveniles	Conocimiento y cuidado de sí	Identidad personal y cuidado de sí	2 sesiones	Secuencia didáctica
--------	------	--------------------------	---	------------------------------	------------------------------------	------------	---------------------

Fonte: Elaboración propia.

Esta diversidad en las formas de definir el contenido, o los aprendizajes, a abordar tuvo como origen que se brindó libertad para diseñar esta primera intervención docente, ya que se asumió que se trataría de un acercamiento a la educación intercultural en secundaria. Ello pudo haber brindado cierta seguridad sobre la forma en que interpretaron y se apropiaron de los procesos interculturales. También se identificó que los contenidos seleccionados fueron propicios para el trabajo con la interculturalidad.

Por otro lado, la forma en que el profesorado retomó aspectos interculturales fue a través de proyectos y secuencias didácticas. Con estas modalidades de planeación se buscó promover la reflexión del alumnado acerca de la situación actual de las lenguas indígenas y la relevancia de la construcción de una identidad indígena en la adolescencia. Otro aspecto que se advirtió desde la planeación es que el colectivo buscaba sustentar la intervención en el método de discusión, debido a su carácter dialógico y reflexivo, tal como los definen Casal y Granda (2003).

Por ejemplo, la docente Soledad, en torno al tema: lenguas indígenas, ¿condenadas a morir?, diseñó una ruta de trabajo con el objetivo de desarrollar un panel de discusión. El siguiente segmento, extraído de la planeación, lo describe:

Soledad: continuaremos leyendo el texto “La educación indígena” para distinguir entre hecho, dato y opinión. Después inspirándonos en el video “La resistencia de las lenguas indígenas en la Ciudad de México”, elaboraremos fichas con datos obtenidos de los diferentes textos y videos analizados a lo largo de la secuencia. [...] las cuales servirán para elaborar el argumento sobre el tema a desarrollar en el panel. (Pd: enero, 2020).

Como es posible reconocer, la maestra se centró en la valoración de la diversidad lingüística presente en su aula. Para ello buscó generar estrategias que

ayudaran a los alumnos a tomar una postura en torno a la relación entre el español y náhuatl. Los materiales con los que se apoyó la profesora, y en especial el video, enmarcaron los referentes de la valoración de las lenguas originarias en otros espacios, así como por otros sujetos. Este tipo de propuesta nos permite visualizar cómo es posible abonar al análisis de la diversidad cultural y a su vez abordar aspectos relacionados con la asignatura de español.

En la reflexión que hace la docente respecto a esta experiencia, comenta que para ella representó “un canal para adentrarme en la cosmovisión de los jóvenes” BC: 02/2020, lo cual le permitió establecer un diálogo reflexivo de las culturas que cada uno representa, al proponer, problematizar y buscar nuevas formas de relación con la diversidad como docente y educando.

Conclusiones

El proyecto de innovación permitió la instauración de un espacio de reflexión sobre la intervención docente en contextos cultural y lingüísticamente diversos. A su vez, potenció el trabajo en colegiado y la reflexión sobre la práctica. Permitted poner en práctica la autonomía y ejercicio democrático a los que aspiran los CTE ya que surgió en y para la escuela. Su carácter dialógico, analítico y reflexivo fueron elementos imprescindibles para retomar la riqueza de los referentes de formación y de experiencia del profesorado que se colocaban en juego en lo relativo a la práctica docente cotidiana. Representó la posibilidad de vislumbrar posibles rutas de actuación para la construcción de experiencias de aprendizaje en colectivo, centradas en las necesidades de atención de una comunidad educativa náhuatl.

Esta innovación educativa también exploró la capacidad de los centros escolares para crear espacios de desarrollo profesional centrado en el análisis de la práctica del docente, y reconoció al docente como un agente importante en la generación de conocimiento a través del intercambio con otros.

A pesar de que el proyecto implicó desarrollar una primera experiencia de intervención docente, inspirada en una educación intercultural, a través de ella las profesoras se acercaron a la cosmovisión de la comunidad estudiantil y su lengua materna. También comprobaron el potencial de estas nuevas formas de trabajo para establecer relaciones más recíprocas entre los educandos y el profesorado.

Analizar los retos y dilemas de la intervención docente en un contexto indígena, es un paso fundamental para comprender la génesis de las problemáticas que enfrenta la educación destinada a las poblaciones indígenas en el nivel de secundaria. Se requiere encontrar rutas de acción desde otro discurso en el que no se señalan como culpables a las minorías. Desde esta ruta colaborativa se puede dar un crecimiento paralelo, en el que se necesita del otro para comprender su cosmovisión y expectativas en torno a las necesidades de formación de quienes importan: los educandos.

Referências

CANO, A.; BUSTAMANTE, J. Telesecundaria de contexto indígena y la formación inicial de sus docentes. **Sinéctica revista electrónica de educación**, México, 49, jan./jun, 2017. Disponível em: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/705/728>. Acesso em: 9 de mar. 2021.

CARBONEL, J. **La aventura de innovar**: el cambio en la escuela. Madrid: Morata, 2001.

CASAL, I.; GRANDA, M. Una estrategia didáctica para la aplicación de los métodos participativos. **Tiempo de Educar**, México, 4 (7), p. 171-202, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311/31100707>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BARRIGA, R. Miradas a la interculturalidad: el caso de una escuela urbana con niños indígenas. **Revista mexicana de investigación educativa**. México, 13 (39), p. 1229-1254, 2008. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000400009&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 9 de mar. 2021.

CEIEG. **Cuadernillos municipales 2020**. México, 2020. Disponível em: http://ceieg.veracruz.gob.mx/wp-content/uploads/sites/21/2020/12/Soledad-Atzompa_2020.pdf. Acesso em: 9 de mar. 2021.

GAIRÍN, J.; RODRÍGUEZ, G. Cambio y mejora en las organizaciones educativas. **Revista EDUCAR**, Barcelona, 47 (1) p. 31-50, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130836003.pdf>. Acesso em: 9 de mar. 2021.

GONZÁLEZ, I.; GARZA, C. y DE LEÓN, M. Consejos Técnicos Escolares, un espacio de colaboración para evaluar el ejercicio docente en Educación Básica, México, **Revista electrónica de investigación educativa**, 19(3), p. 24-32, 2017. DOI: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1272/1560>. Acesso em: 18 de mar. 2021.

- IBARRA ROSALES, G. El tacto pedagógico: una propuesta de la enseñanza ética. **Revista Boletín Redipe**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 17–26, 2017. Disponível em: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/29>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- INALI. **Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales**: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. México, 2008. Disponível em: https://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf. Acesso em: 18 mar. 2021.
- INEE. La agenda pendiente de la educación intercultural bilingüe en México. **Revista de Evaluación para docentes y directivos**, México, 12 (4) p. 40-57, 2019. Disponível em: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/Red12.1.pdf>. Acesso em: 9 de mar. 2021.
- INEGI. **Sistema para la consulta de información censal SCINE 2010**. México, 2012a. Disponível em: <http://gaia.inegi.org.mx/scince2/viewer.html>. Acesso em: 9 de mar. 2021.
- INEGI. **Lenguas indígenas y hablantes de 3 años o más, 2020**. México, 2020b. Disponível em: http://cuentame.inegi.org.mx/hipertexto/todas_lenguas.htm. Acesso em: 18 de mar. 2021
- OLIVERO, J.; BRAVO, C.; SEPÚLVEDA, E. Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA). **Revista Folios**, Bogotá, (44) p. 79-91, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345945922005>. Acesso em: 9 de mar. 2021.
- PERRENOUD, P. **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar**. 3. ed. Profesionalización y razón pedagógica. México: COLOFÓN, 2007.
- ROCKWELL, E. "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en los ámbitos escolares", en **Memoria, conocimiento y utopía**. Anuario del a Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, núm. 1. Barcelona/México: Pomares, 2005.
- SCHMELKES, S. Interculturalidad, democracia y formación valorar en México. **Revista electrónica de investigación educativa**, México, 11 (2), p. 1-10, 2009. Disponível em: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-schmelkes2.html>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- SEP. Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. **Educación Básica**. México, 2013. Disponível em: <http://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201709/201709-RSC-DU5jnstk2F-LineamientosCTE.pdf>. Acesso: em 18 de mar.2021
- TARDIF, M. **Los saberes del docente y su desarrollo profesional**. Madrid: Narcea, 2004.
- UNESCO-INEE. **Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017**. México, 2018.

VAN, M. **El tacto en la enseñanza**: el significado de la sensibilidad pedagógica.
España: Paidós, 1998.

Enviado em: 24/03/2021.
Aceito em: 14/01/2022.
Publicado em: 23/01/2022.