

Concepciones y prácticas de docentes sobre educación intercultural en un contexto mexicano

 Erika García Torres ¹

¹ Universidad Autónoma de Querétaro. Facultad de Psicología y Educación. Cerro de las Campanas s/n, Centro Universitario, 76010. Santiago de Querétaro, Querétaro, México.

Autor para correspondência/Author for correspondence: erika.garcia@uaq.edu.mx

RESUMEN. En esta investigación se caracterizan concepciones y prácticas docentes en educación básica en el estado de Yucatán, México, en el marco de la educación intercultural. A través de un estudio exploratorio se obtuvo una categorización de concepciones de docentes de educación básica sobre la educación intercultural así como algunas estrategias para implementar este enfoque educativo en la práctica. Con respecto a las concepciones de los docentes se obtuvo que la educación intercultural es una forma de reconocer la cultura, un medio para fomentar la convivencia escolar, una forma de favorecer la inclusión y un enfoque pedagógico. En su práctica, los docentes incorporan elementos como el intercambio de roles de los participantes, los ejemplos contextualizados y la socialización del conocimiento, aspectos que trascienden las características de la educación indígena bilingüe. Los resultados de esta investigación indican que las concepciones de los docentes están permeadas por la cultura maya presente en las manifestaciones lingüísticas y culturales de sus alumnos, y por el sentido amplio del concepto de cultura, la cual incluye formas de vida, costumbres, formas de percibir el mundo o modos de conocer.

Palabras clave: educación intercultural, docentes, concepciones, prácticas.

Design and Implementation of the Degree in Multigrade Education in Mexico: Contributions to Initial Teacher Training

ABSTRACT. In the present paper we present the results of a research that was conducted with the objective to characterize the conceptions and demonstrate the strategies implemented by the teachers in basic education in the state of Yucatan, Mexico, in which they incorporate elements from an intercultural approach. The results show that teachers conceptualize intercultural education as a recognition of culture, as a form of coexistence, a form of favoring inclusion and as a pedagogical approach which supports the exchange of knowledge. The strategies that were documented incorporated elements such as the exchange of roles of the participants, contextualized examples and the socialization of knowledge, such aspects transcend the characteristics of indigenous bilingual education. The results of this research allow us to conclude that teachers' conceptions of intercultural education are permeated, on the one hand, by the recognition of the Mayan culture present in the linguistic and cultural manifestations of their students. On the other, by a meaning of culture in a broad sense: the ways of life, customs, ways of perceiving the world or ways of knowing.

Keywords: intercultural education, teachers, conceptions, practice.

As concepções e práticas de educação intercultural dos professores em um contexto mexicano

RESUMO. Esta pesquisa caracteriza as concepções e práticas de ensino na educação básica no estado de Yucatán, México, no âmbito da educação intercultural. Por meio de um estudo exploratório, foi obtida uma categorização das concepções dos professores de educação básica sobre a educação intercultural, bem como algumas estratégias para a implementação desse enfoque educacional na prática. Com relação às concepções dos professores, constatou-se que a educação intercultural é uma forma de reconhecer a cultura, um meio de promover a convivência escolar, uma maneira de favorecer a inclusão e uma abordagem pedagógica. Em sua prática, os professores incorporam elementos como a troca de papéis dos participantes, exemplos contextualizados e a socialização do conhecimento, aspectos que transcendem as características da educação indígena bilíngue. Os resultados desta pesquisa indicam que as concepções dos professores são permeadas pela cultura maia presente nas manifestações linguísticas e culturais de seus alunos e pelo sentido amplo do conceito de cultura, que inclui modos de vida, costumes, formas de perceber o mundo ou formas de conhecer.

Palavras-chave: educação intercultural, professores, concepções, práticas.

Introducción

México es un país multicultural y plurilingüe, reconocido en la constitución desde 1992, y los modelos educativos se han transformado en sus orientaciones curriculares en favor del reconocimiento de esta diversidad sociocultural. En México se transitó del modelo asimilacionista al bilingüe bicultural, hasta la educación intercultural y bilingüe. Estos modelos se han adaptado al contexto de América Latina y permanecen vigentes en los sistemas educativos de nuestro país. “No obstante, a partir de las demandas de la población y de la ruptura de dichos modelos, se incorpora la educación intercultural y bilingüe a nivel institucional, con el fin de eliminar las asimetrías y las relaciones de poder entre una cultura y otra” (Guajardo, 2020, p. 88).

El enfoque intercultural contribuye a la transformación de las relaciones de desigualdad, injusticia, discriminación, racismo y violencia que viven los sectores en situación de vulnerabilidad, como los pueblos indígenas, afrodescendientes, migrantes, entre otros (Guajardo, Legorreta, Moreno y Sartorello, 2020).

Si bien un enfoque representativo de la interculturalidad en México es la interculturalidad para todos (ver Dietz y Mateos, 2011) impulsado desde principios del siglo XXI, lo cual representa otra perspectiva dirigida tanto a los grupos indígenas nacionales como a los grupos no indígenas, en las estrategias de implementación es recurrente la priorización de la interculturalidad vinculada con los pueblos originarios y con aspectos lingüísticos. Como mencionan Bertely, Dietz y Díaz (2013), “las investigaciones reportan que la Educación Indígena se dirige sólo a esta población, mientras la Educación Intercultural para Todos, al resto, lo que provoca segmentación y desencuentro entre indígenas y no indígenas” (p.35).

El discurso actual sobre la educación intercultural en México en el ámbito de política educativa reconoce que la interculturalidad debe incorporarse en educación básica (3 a 12 años), media superior (12 a 15 años) y superior. El Modelo Educativo para la Educación Básica en México (SEP, 2017), establece que, para lograr el perfil de egreso de los estudiantes, se deben desarrollar competencias para que se valore y practique la interculturalidad. Asimismo, uno de los principios pedagógicos de la labor docente, se refiere a que “las prácticas que reconozcan la interculturalidad y promuevan el entendimiento de las diferencias, la reflexión individual, la participación activa de todos y el diálogo, son herramientas que favorecen el aprendizaje, el bienestar y la comunicación de todos los estudiantes” (SEP, 2017, p. 91). En cuanto a la formación de docentes se menciona que

“todos los maestros deben formarse en la interculturalidad, para transmitir el aprecio y el valor de la diversidad cultural. De esta manera, una vez en funciones el docente puede adecuar su enseñanza al contexto lingüístico y sociocultural de sus estudiantes, e incluso elaborar materiales didácticos específicos” (SEP, 2017, p. 144).

Una de las implicaciones de estas declaraciones para el desarrollo profesional docente, es la necesidad de que los docentes se formen en la interculturalidad para poder incorporarla en sus prácticas. Con este referente, se advierte la problemática que plantea la interpretación e incorporación en las prácticas escolares, de conceptualizaciones de corte pedagógico plasmadas en discursos oficiales, debido a que actores educativos tan importantes para el sistema educativo como son los docentes, deben resignificar dichas conceptualizaciones para incorporarlas al ámbito educativo. A través de su práctica –fuera y dentro del aula– realizan la sistematización e implementación de elementos teóricos y metodológicos establecidos en las políticas educativas.

Sin embargo, tal como lo señala Dietz (2017), no hay un discurso homogéneo sobre interculturalidad, es un término polisémico y cada vez es más común que se utilice este concepto para hacer referencia a las relaciones que existen entre los diversos grupos humanos que conforman una sociedad.

Esta investigación persigue dos objetivos. Por un aparte, caracterizar concepciones de docentes de educación básica de Yucatán, México sobre el constructo de educación intercultural y por otra, evidenciar algunas estrategias de los docentes para incorporar el enfoque intercultural en su práctica. En conjunto, se pretende brindar un panorama de la apropiación de los elementos de la educación intercultural desde la perspectiva de los docentes.

Marco de referencia

Educación intercultural

En cuanto a la interculturalidad, en este estudio se plantea un distanciamiento del multiculturalismo, que se refiere a la idea del respeto y convivencia equitativa entre diversas culturas puesto que los vínculos están determinados por una cultura hegemónica y dominante, marcando una desigualdad de relaciones (Dietz, 2012). En este reconocimiento multicultural entre culturas, el respeto hacia el “otro” reafirma la superioridad (Zizek, 1998). En tanto, se coincide con Schmelkes (2013) quien menciona que la interculturalidad supone que entre los grupos culturales distintos existen vínculos basados en el respeto y desde planos de igualdad.

La interculturalidad no admite asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros.

Al considerar que la interculturalidad promueve el conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad cultural, étnica y lingüística que caracteriza a México (CGEIB, 2014), es inevitable cuestionarse la forma en que esta postura afecta la concepción de Educación. En esta investigación se considera que un proceso educativo debe fomentar nuevas formas de relación entre personas con características, intereses y necesidades diferenciadas, haciendo que lo “intercultural” no solo sea mediador en el proceso de relación, sino también, retome la dimensión epistémica de los participantes.

Otro posicionamiento teórico de esta investigación es ampliar el panorama del constructo de educación intercultural asociado exclusivamente con una educación bilingüe indígena, pues como menciona López (2009) “los sistemas educativos latinoamericanos se han preocupado por extender el concepto de interculturalidad de su circunscripción inicial en la educación bilingüe indígena hacia la educación para todos los ciudadanos” (p.171).

La relación entre la educación intercultural y la educación indígena se sustenta en el derecho a una educación con pertinencia cultural y lingüística para la población indígena, sin embargo, ampliar esta aproximación no implica que se excluya o se invisibilice la atención a esta población. Los datos proporcionado por INEE, UNICEF (2016) indican que hasta el año 2014 la población indígena de más de 3 años en el estado de Yucatán era de 51.5 % (de una población de de 1 999 874 habitantes. La población hablante de lengua indígena (HLI) era del 29.9 % de la población del estado y del 7.9 % con respecto a la población HLI del país; y la distribución de la población HLI en lengua maya está distribuida en los 106 municipios del estado. En este contexto es pertinente reconocer y fomentar la atención a la población indígena cuya lengua indígena maya provee de identidad cultural, específicamente en espacios escolares.

Algunos resultados sobre la atención educativa a la población mayahablante muestran que existen retos de diversa naturaleza, por ejemplo, las adecuaciones curriculares para lograr una educación con pertinencia lingüística y cultural. Martín y Mijangos (2011) señalaron que las creencias que los docentes de primarias indígenas de Yucatán tienen sobre las adecuaciones curriculares, forman parte de un sistema de creencias que intervienen en las adaptaciones que hacen del currículo en sus aulas. Por su parte, Can (2009) destacó la necesidad de contar con un currículo pertinente que los docentes pusieran en funcionamiento en comunidades maya hablantes. Lizama y Solís (2008) reportaron esfuerzos de docentes para

realizar adecuaciones al currículo y ajustarlo a las necesidades en un contexto maya hablante. Leo y Cortés (2017) analizaron la promoción del bilingüismo en experiencias escolares y concluyeron que existe una dinámica compleja entre las historias de los actores y el sistema educativo, y que la enseñanza de las lenguas originarias queda en intenciones y no en acciones concretas. Estos antecedentes permiten reconocer que los docentes realizan esfuerzos e implementan estrategias para adaptar el currículo a los contextos escolares con presencia de población indígena maya hablante.

Se advierte la necesidad de analizar los contextos escolares y de manera específica, la forma en que los docentes otorgan significados a la educación intercultural, situada desde el paradigma de la diversidad (Dietz, 2017). En esta investigación se conceptualiza a la educación intercultural tomando como base los planteamientos de la CGEIB (2014), como una propuesta educativa que parte del reconocimiento de la diversidad cultural y hace coexistir los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permitan a todos los miembros de la comunidad educativa y de la sociedad en general relacionarse, comunicarse y convivir en relaciones de oportunidades evitando situaciones de exclusión y segregación.

Concepciones docentes

Se utiliza el término de concepciones como un elemento teórico para develar las formas de conocer y las ideas construidas sobre la educación intercultural. Diversos autores consideran que las prácticas de los docentes están determinadas por sus creencias (Nespor, 1987; Pajares, 1992), las cuales se construyen de la experiencia personal, y pueden considerarse como verdades personales. Por su parte las concepciones de acuerdo con Thompson (1992) son “una estructura mental que abarca creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias y gustos” (p. 130). En este estudio se coincide con Hidalgo y Murillo (2017) en que las personas construimos nuestro pensamiento a partir de ideas, opiniones y creencias originada en nuestras propias experiencias. En función de las vivencias, cada ser humano concibe y construye en su mente el mundo de forma distinta al resto de personas, y esto incide en la forma en que se comporta e interacciona a lo largo de su vida. Por lo tanto, aquellas concepciones que tenga cada persona determina en gran medida la forma en que actúe y la intencionalidad en dichos actos. También se coincide con Barnes, Fives y Dacey (2015) en que el término de concepción es más amplio e incluye las formas de creencias que tengamos sobre algo.

Práctica docente

El conocimiento de un docente se construye desde la formación inicial y de manera permanente, durante su trayectoria profesional o académica. El conocimiento del docente proviene de fuentes o instancias formales de profesionalización como cursos o talleres, pero también de la experiencia que acumula en el desarrollo de su actividad profesional. Así, el conocimiento está dotado de un carácter práctico, por lo que se asumen como válidas diversas formas que son fuente de significado en el proceso de su construcción. Las fuentes que lo conforman determinan un sistema complejo en términos de saberes, creencias, concepciones, habilidades y competencias (Ponte y Oliveira, 2002).

La práctica docente hace referencia al conjunto de actividades individuales y/o colectivas en las que el docente participa dentro y fuera de la escuela, realizadas con la intencionalidad de gestionar aprendizajes en sus alumnos. La práctica docente está permeada también por las concepciones, en este caso sobre la educación intercultural. Para identificar la forma en la que se manifiesta la concepción de interculturalidad en la práctica docente, es importante delimitar un episodio de actuación, pues al tener una definición amplia de la práctica docente se debe centrar la atención en las estrategias que los docentes, de manera intencionada y con un objetivo claro, utilizan para incorporar el enfoque intercultural en sus espacios escolares. Como mencionan Díaz Barriga y Hernández (2009), “el docente debe poseer un bagaje amplio de estrategias, conociendo qué función tienen y cómo pueden utilizarse o desarrollarse apropiadamente” (p. 141).

Método

El estudio se realizó en dos fases. En la primera, se realizó una entrevista semiestructurada con 25 docentes y en la segunda, se realizó observación de clases de ocho docentes. Los participantes del estudio fueron docentes de educación básica del estado de Yucatán, que atienden alumnos de 3 a 15 años, en las modalidades de educación indígena y general (primaria, secundaria general, secundaria técnica y telesecundaria). Los docentes participaron en un curso previo sobre educación intercultural denominado “Formándose en Educación Intercultural” que fue coordinado por el Centro de Evaluación Educativa del Estado de Yucatán y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

El instrumento de la entrevista semiestructurada tuvo el propósito de establecer un diálogo reflexivo con los docentes, mediante preguntas relacionadas con la educación

intercultural, por ejemplo: ¿Qué es para usted la interculturalidad? ¿Qué es para usted la educación intercultural? ¿Cuál es la cultura que está presente en su contexto escolar? ¿Cómo convive con la diversidad en su aula y escuela? ¿Cómo es la convivencia en su aula, entre sus alumnos y entre usted y sus alumnos? ¿Hay algún conocimiento o práctica indígena maya al que recurran en su escuela, tanto para actividades escolares como extra escolares? ¿Cómo retoma los conocimientos de los alumnos en su planeación didáctica o durante la clase?

Posterior a la entrevista, se seleccionó una muestra de ocho docentes y mediante la observación no participante se registró en video una estrategia implementada en el aula, que desde su perspectiva incorporaba elementos del enfoque intercultural. Las grabaciones de clase se realizaron con el consentimiento informado de los docentes, alumnos y padres de familia.

Se realizó un análisis cualitativo de datos utilizando el método de de comparación constante (Strauss, 1987), hasta lograr el criterio de exhaustividad (Tarrés, 2008), obteniendo cuatro categorías de concepciones docentesⁱ, y se realizó el análisis de prácticas de clase de ocho docentes. Se presentan a continuación los resultados de la caracterización de las categorías de concepciones docentes sobre educación intercultural (García, 2017), mediante la descripción de la categoría y fragmentos de entrevistas con los docentes. Posteriormente se incluyen dos episodios que evidencian el funcionamiento el enfoque educativo intercultural en la práctica docente.

Resultados

Concepciones docentes sobre educación intercultural

La educación intercultural como una forma de reconocer la cultura

Los docentes reconocen la existencia de la diversidad, enfatizando en su discurso que la cultura que tienen los alumnos es muy diversa, aunque predomina la cultura y la lengua maya. En esta categoría el enfoque intercultural se asocia con la idea que tienen los docentes de respetar la cultura en el aula, aunque perciben fenómenos como hablar la lengua maya, que determina una forma de interacción entre los alumnos y entre ellos con los alumnos.

E1ⁱⁱ: La cultura es diversa pues cada quien tiene sus propios valores, y como compañeros tratamos de compartir esos diferentes valores de cada quien y a la vez de compartirlos, expresarlos, porque a veces por pena o porque temo a que me critiquen no hablo la maya, pero sí existe un poquito de discriminación entre los alumnos cuando escuchan que un niño está hablando maya.

La educación intercultural como un medio para la convivencia escolar

Esta categoría relaciona a la educación intercultural con la forma de interactuar de docente con alumnos o entre alumnos, con respeto a la diversidad en sus vertientes lingüística, económica o de género. Si la conceptualización anterior de educación intercultural como reconocimiento de la cultura puso énfasis en la identificación y respeto de la cultura, esta forma de conceptualización como convivencia escolar manifiesta la idea de que todos los alumnos están en el mismo espacio y se relacionan entre sí. La interculturalidad se convierte en el sustento para fomentar que todos conozcan al otro, pero además, convivan en respeto con el otro. Lo anterior se ejemplifica con el extracto de una docente de preescolar al mencionar que los niños a veces no quieren convivir con las niñas, o no quieren relacionarse con los que hablan maya o con los que están en situaciones económicas en desventaja. Sin embargo, la manera de fomentar la convivencia es constante incluso involucrando a los padres de familia.

E2: Trabajar en el aula, en el caso con los niños, al momento de hacer un trabajo con ellos vemos que tienen muy arraigado la manera de pensar de que, tú eres niña, yo no hago equipo contigo, yo soy niño y yo solo con los niños. Ellos tienen una cultura diferente, señalan a los niños cuando uno está hablando maya, o sea yo no me llevo con él, porque él habla así, o cuando vienen a veces alumnos humildes con su ropita sencillita y ellos vienen no sé, con sus zapatos, bien vestidos, igual hay ese señalamiento. De igual manera con las madres de familia, a veces nos topamos con que ella pertenece a un partido político y yo no trabajo con ella.

Esta conceptualización de la educación intercultural también hace referencia a la convivencia fuera de la escuela, en la comunidad escolar, y se incluyen las relaciones entre los docentes y padres de familia.

La educación intercultural como forma de favorecer la inclusión

Esta categoría se relaciona con la idea de no exclusión en las prácticas escolares. De acuerdo con López (2004) el ser diferente debe ser visto como un derecho y un valor de la persona, no como algo que amenaza. La premisa de garantizar la inclusión en educación (Echeita, 2006) es un referente en esta conceptualización, siendo la interculturalidad un medio para conseguir ese fin. La idea que tienen los docentes al respecto se evidencia en los siguientes fragmentos, el primero de un docente multigrado y el segundo de un docente de primaria general.

E3: Creo que la interculturalidad permite conocer las culturas, entenderlas, que pueda haber una inclusión, no podemos tratar de incluir algo que no entendemos.

E4: La inclusión está dentro de la interculturalidad, como que la engloba, la educación inclusiva se enfoca a que también en el salón tenemos que brindarle oportunidad a los niños y a los padres de familia.

Se puede concluir que los docentes consideran que la inclusión se relaciona con la participación de todos reconociéndolos como diversos.

La educación intercultural como enfoque pedagógico

Esta concepción se relacionada con una dimensión epistémica: conocimientos, saberes y aprendizaje que se genera en el aula, a través de actividades concretas. En el tratamiento de los contenidos se incorporan elementos para contextualizar el proceso, entre los que destacan prácticas vivenciales con elementos cercanos al entorno de los alumnos. Se incorporan algunas prácticas propias de la comunidad para contextualizar los recorridos didácticos lo que provoca el intercambio de saberes.

E5: Para el mes de marzo realizamos las lenguas maternas, en octubre trabajamos los altares, el Janal Pixan, ahorita una mamá estuvo explicando en maya todo lo que se pone en un altar y para las lenguas maternas se hacen actividades, se pone toda la comida, todo lo típico de nuestra región, se presentan bailables, jarana.

E6: Todos tenemos la oportunidad de hablar sabiendo que nos van a respetar independientemente de lo que vayamos a compartir, nos van a escuchar y el hecho de estar compartiendo esos saberes va a haber un aprendizaje nuevo, vamos a reestructurar nuestros conocimientos pero también nuestra formación como persona, porque vamos a aprender a respetar lo que la otra persona está compartiendo.

Esta concepción evidencia que el enfoque intercultural se considera como un enfoque que promueve los valores. La interculturalidad se asocia con prácticas que permiten el desarrollo en su contexto de todas las personas, no se permite la discriminación, ni limitaciones, haciendo posible como menciona Sáez (2006), una educación respetuosa con las personas culturalmente diversas.

Prácticas docentes que incorporan el enfoque intercultural Clase abierta con prácticas experimentales en telesecundaria

La estrategia que se describe a continuación se implementó en una escuela telesecundaria, en una localidad maya hablante de Yucatán. La estrategia implementada fue una “clase abierta con prácticas experimentales”, la cual consistió en desarrollar el tema de los *Polímeros* de la asignatura “Ciencias” del plan de estudios, y participaron las madres de

familia. Tanto la docente como los alumnos hablaban en español y en maya de manera simultánea, esto debido a que la lengua maya es su lengua materna, los alumnos son bilingües y las madres aunque entienden el español, hablan y se comunican predominantemente en lengua maya.

La parte inicial de la clase consistió en preguntas detonadoras del tema. En esta etapa se observó que las mamás ante los cuestionamientos de la docente de dónde usaban los plásticos, para qué les servían y si conocían la clasificación de los mismos, iban respondiendo de manera tímida y en voz baja. A continuación se abordó la parte teórica a través de exposiciones de los alumnos y posteriormente, con explicaciones de la docente. Se abordó la definición de los plásticos, su clasificación, ejemplos de la vida cotidiana y el impacto ambiental que generan los usos inadecuados del manejo de los plásticos en el hogar y las industrias. Se explicaron las características de los polímeros como color, resistencia, forma, así como el proceso por el cual se sintetizan, lo que dio pauta para la etapa de experimentación. Para ello, la docente dividió a los alumnos y sus madres en tres equipos, otorgándole a cada uno un experimento diferente: Pelota saltarina, polímero con maicena y polímero con acetona y desechables.

Después, se dio paso a la etapa de demostración de resultados, en la que una mamá de cada equipo explicó a todo el grupo el experimento que habían realizado. Finalmente la docente hizo un cierre del tema, mencionando las conclusiones sobre la experimentación, haciendo énfasis en que esta práctica les había permitido apreciar la Química de manera más cercana a ellos, por medio de las reacciones químicas.

La forma de interacción entre la docente con los alumnos y con las madres de familia, se desarrolló en un ambiente de colaboración y como medio de comunicación el español y la lengua maya. Las madres tomaron un rol distinto, manifestando actitudes de asombro de lo que ocurría en los experimentos. Aunque al principio mostraron timidez para comunicarse, hacia el final, su participación se realizó con mayor confianza. Los alumnos tomaron el rol de expertos y de orientadores de la actividad, de modo que guiaban a sus propias mamás, estableciendo una interacción madre-hijo diferente a la que se establece en su espacio de convivencia cotidiana.

En el desarrollo de los ejemplos contextualizados, la docente abordó saberes que fueran cercanos a la realidad que viven en la comunidad y los referentes culturales de las madres de familia. Cuando abordó la sección de polímeros naturales habló de la cultura maya al hacer referencia al juego de pelota, resaltando que el material de la pelota era de caucho, así como el

uso que se le daba a este material para elaborar herramientas o calzado. Asimismo, para ejemplificar las propiedades de los polímeros, la docente tomaba como referencia los objetos que utilizan en las actividades cotidianas las familias de esa localidad.

La experimentación permitió que las madres interactuaran con el contenido disciplinar de manera vivencial, en un campo de conocimiento que podría ser distante a ellas, como la Química. La docente orientó el uso del conocimiento que acaban de construir en colectivo hacia otro tema como el desarrollo sustentable, promoviendo una reflexión de las mamás a través de las preguntas que les realizaba sobre lo que hacían en sus casas para evitar el uso inadecuado de los plásticos.

La forma de convivencia que se promovió en el aula, desde las interacciones hasta el tratamiento didáctico de los contenidos, permitió una modificación de los roles que habitualmente madres y alumnos tienen. Esta forma de convivencia, la tolerancia y el respeto posibilitaron que las madres participaran de manera activa en la realización de los experimentos así como en la explicación de los resultados y conclusiones. De acuerdo con la caracterización de las concepciones docentes, la educación interculturalidad como una forma de reconocer la cultura se evidenció con el respeto al lenguaje natural de los participantes, pues al entrar al aula las madres no fueron objeto de exclusión por hablar una lengua diferente a la que ellas dominan con mayor fluidez, pues en la clase se hablaron ambas lenguas dominantes: español y maya. Con las actividades realizadas se pudo incorporar a los participantes en la construcción de significados en el tema específico, de modo que dichos significados adquirieron sentido y pertenencia a su realidad. Esta forma de incorporación de la interculturalidad en la práctica de esta docente, evidencia que la interculturalidad adquiere matices específicos y trasciende el fenómeno de abordar temas exclusivos de la cultura maya, es decir, ante una temática de un campo disciplinar, el tratamiento pedagógico intercultural incorpora elementos como el intercambio de roles, los ejemplos contextualizados y el uso y socialización del conocimiento.

Proyecto “Convive y aprende en la diversidad: formación y fortalecimiento a las familias”

Esta estrategia consiste en un proyecto de intervención en una escuela primaria. El proyecto surgió después de un análisis efectuado por los docentes que evidenció el bajo aprovechamiento y baja autoestima de los alumnos, así como sus comportamientos conflictivos, influenciados por los acontecimientos violentos que se suscitaron en la localidad

al haber enfrentamientos, ataques y crímenes entre pandillas. Algunas problemáticas sociales de las familias eran los actos de violencia, la drogadicción, el machismo, los prejuicios arraigados y conflictos que impedían una sana convivencia.

Una estrategia implementada por un docente para abordar la temática de “Valoración de las lenguas indígenas” propició la valoración de las raíces culturales de los alumnos. En esta estrategia el docente presenta un audio de un poema en lengua maya, luego un audio del himno nacional en lengua náhuatl y también, lectura de un poema en lengua náhuatl. Se reflexionó sobre la diferencia de estas lenguas y las diferentes personas hablan una u otra lengua, mencionando que México era un país pluricultural. A partir de ahí se propició una lluvia de ideas sobre la lengua maya, el docente les preguntó si conocían adivinanzas en lengua maya, varios niños dijeron que sí y las recitaban en voz alta.

Debido a que la escuela se encuentra en una localidad maya hablante, pero en la que es más común hablar español, no todos los niños son maya hablantes a diferencia de los alumnos de la telesecundaria del caso anterior. En esta escuela algunos niños entienden la lengua maya pero no la hablan. Como el énfasis de la estrategia estuvo en la valoración de la cultura, el docente motivaba la participación de los niños que sí hablaban la lengua maya. Un fenómeno interesante fue que los alumnos que normalmente no participaban era los que hablaban maya y se volvieron protagonista de la actividad, lo que los hizo tener un rol de participación distinto al que tenían de manera habitual.

El docente pidió a los alumnos que escribieran palabras en lengua maya con su traducción al español y que investigaran una adivinanza, rima o poema para que la presentaran en forma verbal al grupo, con su significado en español. En este momento los niños que hablaban maya eran los que dirigían la actividad con sus compañeros, armaron frases y les decían a sus compañeros lo que significaban. Se concluyó con la exposición de los trabajos.

Se documentaron también dos actividades con padres de familia. La primera actividad consistió en una reunión del “Círculo de lectura de las madres de familia” en la cual compartieron la experiencia de haber leído un cuento y mostraron el trabajo que realizaron de descripción de uno de los personajes de las historias que habían leído. La segunda actividad documentada fue el taller para padres denominado “La familia: Aprendo a resolver conflictos de manera asertiva”. Este taller tuvo como objetivo sensibilizar y orientar a los padres de familia sobre la importancia de resolver los conflictos de manera asertiva, promoviendo la toma de acuerdos a través del diálogo. Los docentes de la escuela y la directora dirigieron el

taller en el que realizaron actividades que les permitía a las madres y padres de familia, compartir sus experiencias a partir de situaciones vivenciales, sobre la forma de resolver conflictos con tolerancia y respeto.

La educación interculturalidad se manifestó como forma de convivencia, pues el eje rector de todas las actividades fue la interacción entre los miembros de la comunidad como un medio para resolver conflictos y tener una sana convivencia. Esto atendió una problemática concreta, evidenciando que los factores externos permean el proceso educativo y condicionan el comportamiento y la forma de aprender de los niños.

La modificación del rol de participación es un elemento que coincide con el caso de la telesecundaria. En la estrategia reportada, los niños maya hablantes asumieron un papel de liderazgo, compartiendo sus saberes con sus compañeros. Esto apoya una hipótesis de diversidad epistemológica al concebir la interculturalidad desde su concepción de enfoque pedagógico en el que se promueve el intercambio de saberes, permite valorar el conocimiento del otro, aprender del otro y aprender con el otro. También, como en el caso de la telesecundaria, se observó la socialización de saberes, en este caso al incluir a los padres de familia en los talleres, lo cual genera que el vínculo escuela-comunidad sea una actividad concreta y no solo parte del discurso.

Discusión y conclusiones

La construcción de un modelo educativo con un enfoque intercultural en Yucatán, precisa de construir una realidad común de convivencia en diferentes niveles de actuación, donde se garantice el derecho a la diferencia y a establecer un diálogo en un ambiente de respeto y no discriminación. El reconocimiento de la diversidad social y el multiculturalismo demanda la transformación emergente de los procesos educativos contemporáneos (Guzmán, 2018). La interculturalidad no admite asimetrías, desigualdades por posiciones de poder; en el ámbito educativo y a la luz de los resultados de este estudio, para equilibrar estas asimetrías se puede transitar por un camino de construcción de espacios de convivencia que admitan formas de participación bidireccionales y permitan la construcción de conocimiento en colectivo y de manera contextualizada.

Las concepciones de los docentes sobre la educación intercultural se construyen por el reconocimiento de la cultura maya de sus alumnos -aspectos culturales o lingüísticos- y por la aceptación de cultura en un sentido amplio como formas de vida, costumbres, formas de percibir el mundo o modos de conocer de sus alumnos. Las cuatro concepciones

caracterizadas, la educación intercultural como reconocimiento de la cultura, como forma de convivencia, como forma de favorecer la inclusión y como enfoque pedagógico, tienen como elemento común el reconocimiento y respeto a la diversidad. Este hallazgo coincide con los hallazgos de Catalán (2019) sobre representaciones diversas sobre lo intercultural en una comunidad escolar, pues concluye que el respeto a la diversidad es un concepto bisagra para hacer funcionar los mecanismos de reconocimiento y valoración de la otredad.

Asimismo los hallazgos sobre las concepciones docentes de esta investigación coinciden con los resultados de Tiburcio y Jiménez (2020) quienes encontraron que la interculturalidad era concebida por las docentes como promotora de la convivencia armónica y respetuosa. La conceptualización y el trabajo didáctico con el enfoque intercultural se ubicó predominantemente desde una perspectiva relacional. “La perspectiva relacional contempla, en términos generales y básicos el contacto e intercambio entre culturas (personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas), a nivel individual, e incluso en condiciones de desigualdad” (Walsh 2011, citado en Tiburcio y Jiménez, 2020, p.87). Las concepciones sobre la interculturalidad se asocian con la comunicación y aceptación de la diferencia, aspectos que coinciden con nuestros resultados.

En cuanto las prácticas docentes, éstas permiten una aproximación a la implementación del uso del enfoque educativo intercultural y su relación con las concepciones de los docentes. En cuanto al uso de la lengua maya, de acuerdo con los casos presentados y con lo que establece la educación indígena (SEP, 2010), el uso de la lengua indígena como medio de instrucción, debe darse en los primeros grados para que al finalizar la educación primaria los niños sean bilingües. En el caso de la telesecundaria el proceso de enseñanza se realizó considerando la lengua materna de los alumnos y las madres de familia, por lo que la enseñanza adquirió pertinencia lingüística. En el caso de la primaria, aunque no se tiene el objetivo de que los alumnos sean bilingües, la valoración de la lengua materna se convirtió en un tema a tratar, es decir, como objeto de estudio para la valoración de la cultura en el contexto en que viven.

La incorporación del enfoque intercultural que se evidenció trasciende el fenómeno de abordar contenidos exclusivos de la cultura maya, el tratamiento pedagógico intercultural incorpora elementos como el intercambio de roles, los ejemplos contextualizados y el uso y socialización del conocimiento.

En el rubro de política educativa, esta investigación proporciona datos sobre una realidad concreta, las concepciones y prácticas desde la perspectiva de la educación

intercultural en un contexto específico. Con ello se pretende orientar esfuerzos de autoridades nacionales y estatales para el logro del objetivo más amplio de garantizar una educación para todos (UNESCO 1990, UNESCO 2015). Concidimos con Sartorello (2019) en que existe una apremiante necesidad de interculturalizar las políticas y prácticas educativas de todos los niveles y modalidades educativas del Sistema Educativo Nacional “para que en las escuelas, colegios y universidades donde estudian los niños y jóvenes mexicanos que habitarán el México del futuro, se enseñe y se aprenda a valorar la diversidad sociocultural y lingüística que caracteriza nuestra hermosa nación” (p. 4).

En el ámbito nacional es imperante entender cómo los docentes conceptualizan y ponen en práctica los principios del enfoque intercultural en educación, en tanto se quiera avanzar al establecimiento de este enfoque que se promulga en el marco curricular y plan de estudios 2022.

En el ámbito estatal, las acciones en Yucatán para que los docentes de educación básica resignifiquen su práctica e incorporen la educación intercultural como parte de su actividad profesional, precisa de un esfuerzo conjunto entre diferentes actores del sistema educativo: Los jefes de las distintas modalidades educativas, los supervisores, asesores técnicos, directores y docentes. Sin duda, la sensibilización de los docentes hacia esta postura teórica incluyente solo será posible a través de una profesionalización que ponga énfasis en la revitalización de las prácticas y tradiciones pedagógicas dominantes. Se considera que estudios como el que se ha presentado contribuyen en esta dirección, al generar resultados en contextos que comparten características culturales comunes, pero definidos desde sus particularidades.

Referencias

Barnes, N., Fives, H., & Dacey, C. M. (2015). Teachers' beliefs about assessment. En Fives, H., & Gill, M. G. (Eds.). *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 284–300). Londres: Routledge.

Bertely, M., Dietz, G., & Díaz, M. G. (2013). Multiculturalismo y Educación 2002-2011. México: ANUIES. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Multiculturalismo-y-educaci%C3%B3n.pdf>

Can, A. (2009). Libros de texto y materiales didácticos: su influencia en el rezago educativo de los mayas. En Mijangos, J. C. (Coord.). *La lucha contra el rezago educativo. El caso de los mayas de Yucatán* (pp. 75-98). México: Ediciones Unas letras, FOMIX, CONACYT-Gobierno del Estado de Yucatán.

Catalán, R. (2019). Representaciones diversas sobre lo intercultural en una comunidad escolar. *Sinéctica*, 53, 1-20. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-010)

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (2014). El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria.

Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.

Dietz, G., & Mateos, S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. CGEIB-SEP, México.

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, XXXIX (156), 192-207. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2017.156.58293>

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
García, E. (2017). Concepciones de profesores de educación básica en Yucatán sobre educación intercultural. En Memoria Electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (pp.1-12). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Guajardo, C. (2020). Educación intercultural en escuelas multiculturales urbanas: estudio etnográfico en un centro escolar de Ciudad de México. *Boletín de Antropología*, 35(59), 82-107. <https://doi.org/10.17533/udea.boan.v35n59a06>

Guajardo, C., Legorreta, E. Moreno, L., & Sartorello, S. (2020). El enfoque intercultural en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. *Didac*, 76, 86-90. https://doi.org/10.48102/didac.2020..76_JUL-DIC.31

Guzmán, F. (2018). Los Retos de la Educación Intercultural en el Siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 199-212. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100199>

Hidalgo, N., & Murillo, F. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>

INEE & UNICEF (2016). *Panorama Educativo de la Población Indígena 2015*. México: INEE. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/mesa-PEPI/PEPI.pdf>

Leo, L., & Cortés, G. (2017). Educación rural en Yucatán: Experiencias escolares en una escuela indígena. *Sinéctica*, 49, 1-14.

Lizama, J. J., & Solís, G. (2008). Los maestros indígenas frente al ejercicio docente. En J. J. Lizama, *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas* (pp. 89-125). México: CIESAS, Colección Peninsular-Archipielago.

López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: Perspectivas desde el Sur. Para una investigación comprometida y dialogal. En COMIE, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Conferencias Magistrales (pp. 377-446). México, D.F.: Consejo Nacional de Investigación Educativa.

López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.

Martín, N., & Mijangos, J. C. (2011). Profesores de primaria indígena de Yucatán: Sus creencias hacia las adecuaciones curriculares. En *Memoria Electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-9). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317–328.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Ponte, J. P., & Oliveira, H. (2002) Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. *Revista de Educação*, 11(2), 145-163.

Tarrés, M. L. (2008). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México, D.F: Flacso.

Sáez, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*, 339, 859-881.

Schmelkes, S. (2013). Educación para un México Intercultural. *Sinéctica*, 40, 1-12.

Secretaría de Educación Pública (2010). *Marco curricular de la educación primaria indígena y de la población migrante. Fascículo I. Fundamentación normativa e histórica de la educación primaria indígena*. México.

Secretaría de Educación Pública (2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf

Sartorello, S. (2019). Una agenda intercultural para la educación nacional. *Revista de investigación educativa CPU-e*, 28, 1-5.

Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*, UK: Cambridge University Press.

Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In Grouws, D. A. (Ed.). *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127–146). New York.

Tiburcio, C., & Jiménez, V. (2020). Concepciones docentes sobre la interculturalidad en la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Entrerios Revista do PPGANT-UFPI-Teresina*, 3(1), 84-99.

UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia.

UNESCO (2015). Informe de Seguimiento de la ETP en el Mundo. *La Educación para Todos, 2000-2015: Logros y Desafíos*.

Zizek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En Jameson, F., & Zizek, S. (Eds.). *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 137-155). Buenos Aires: Paidós.

ⁱ Los resultados preliminares derivados del mismo proyecto de investigación aparecieron en García (2017).

ⁱⁱ Se utilizará la nomenclatura E1, E2, E3, y así sucesivamente para hacer referencia a diferentes participantes de la investigación.

Información del Artículo / Article Information

Recibido en: 15/12/2022
Aprobado en: 13/05/2023
Publicado en: 28/07/2023

Received on December 15th, 2022
Accepted on May 13th, 2023
Published on July, 28th, 2023

Contribuciones del artículo: Los autores fueron responsables de todas las etapas y resultados de la investigación, a saber: preparación, análisis e interpretación de los datos; redacción y revisión del contenido del manuscrito y; aprobación de la versión final publicada.

Author Contributions: The author was responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflictos de intereses: Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses em relación com este artículo.

Conflict of Interest: None reported.

Evaluación del artículo

Artículo revisado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agencia de Desarrollo

No tiene.

Funding

No funding.

Cómo citar este artículo / How to cite this article

APA

García Torres, E. (2023). Concepciones y prácticas de docentes sobre educación intercultural en un contexto mexicano. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 8, e15373. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e15373>

ABNT

GARCÍA TORRES, E. Concepciones y prácticas de docentes sobre educación intercultural en un contexto mexicano. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 8, e15373, 2023. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e15373>