



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

LENGUAS MODERNAS

INVESTIGACIÓN Y PRAXIS

COORDINADORES:

Moisés Damián Perales Escudero

Edith Hernández Méndez

Lenguas Modernas: Investigación y Praxis

Coordinadores:

Moisés Damián Perales Escudero

Edith Hernández Méndez

Universidad de Quintana Roo

ISBN: 978-607-9448-20-2

Lenguas Modernas: Investigación y Praxis

Coordinadores

Moisés Damián Perales Escudero

Edith Hernández Méndez

Primera edición 2016

D.R. © Universidad de Quintana Roo

Boulevard Bahía s/n, esquina Ignacio Comonfort

Colonia Del Bosque

Chetumal, Quintana Roo, México

C.P. 77019

Todos los trabajos expresan la opinión de sus autores y no necesariamente la de los coordinadores o la de la Universidad.

Se autoriza la reproducción de los textos siempre y cuando se cite la fuente.

ISBN: 978 -607-9448-20-2

Impreso en México / Printed in Mexico

Comité de Arbitraje

Alessio Zanier Visintin, Universidad de Quintana Roo

Argelia Peña Aguilar, Universidad de Quintana Roo

Assela Reig Alamillo, Universidad Autónoma de Madrid

Beatriz Eugenia Novelo Covián, Universidad Autónoma de Yucatán

Gabriela Guadalupe Estrada Sánchez, Universidad Veracruzana

Gabriela Ladrón de Guevara de León, Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Griselda Murrieta Loyo, Universidad de Quintana Roo

Hiroe Minami, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Kalinka Velasco Zárate, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca

Lizbeth Gómez Argüelles, Universidad de Quintana Roo

María del Rosario Reyes Cruz, Universidad de Quintana Roo

María Guadalupe Garza Pulido, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

María Isabel Hernández Romero, Universidad de Quintana Roo

Martha Lengeling, Universidad de Guanajuato

Miguel Angel Allen Herbert Vargas, Universidad Veracruzana

Paula Busseniers Elsen, Universidad Veracruzana

Pauline Moore, Universidad Autónoma del Estado de México

Sabine Pflieger, Universidad Nacional Autónoma de México

Todos los capítulos fueron arbitrados

INDICE

PRÓLOGO	iv
---------------	----

SECCIÓN I: LENGUA Y CULTURA

ANÁLISIS DE LA DESIGUALDAD SOCIAL Y EL CURRÍCULO OFICIAL: LENGUAJE Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	2
---	---

Guadalupe Nancy Nava Gómez

Verulia Pérez Cervantes

ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS CULTURALES DE MANUALES EN LENGUA EXTRANJERA.....	21
---	----

Martha Beltrán Carbajal

Anna Vitalievna Sokolova Grinovievkaya

SECCIÓN II: INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PROCESSES TO ACHIEVE AGREEMENT WHEN GRADING ORAL PRESENTATIONS.....	40
---	----

Gabriela Guadalupe Estrada Sánchez

Cecilio López Martínez

Barbara Scholes Gillings

SEARCHING FOR OBJECTIVITY IN THE CONTENTS AND GUIDANCE OF A FINAL PAPER.....	51
--	----

Claudia Estela Buenfil Rodríguez

Cecilio López Martínez

COMO INFLUYE LA SUBCOMPETENCIA TERMINOLÓGICA EN LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA TRADUCTORA.....	61
--	----

José Cortez Godínez

Kora Basich Peralta

Karla Velázquez Guerrero

EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN EN LENGUA MATERNA Y LENGUA EXTRANJERA EN LA ESCUELA SECUNDARIA.....	80
---	----

Guadalupe Nancy Nava Gómez

Evelyn Hessen López

¡QUÉ PROBLEMA ES OBSERVAR A NUESTROS ALUMNOS!.....	100
--	-----

Jaime Magos Guerrero

Adriana Luna Martínez

EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA.....	119
--	-----

José Alejandro Fernández Díaz

Carlos Alfredo Pazos Romero

SECCIÓN III: EXPERIENCIAS Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA

LOS CHISTES CORTOS COMO ESTRATEGIA PARA APRENDER EL TEMA “CONCEPTO”.....	131
---	-----

Liliana Yáñez Soria.

EL JUEGO: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS.....	146
--	-----

Beatriz Eugenia Novelo Covián

María Isolda Vermont Ricalde

Fátima Renée Suárez Baeza

THE USE OF MEMORY STRATEGIES TO IMPROVE STUDENTS’ VOCABULARY LEARNING.....	157
---	-----

Esmeralda Yépez Arellano

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATE LEARNING: A BROWSE THROUGH AN APPROACH.....	171
---	-----

María Teresa Calderón Rosas

Armando Ortiz Tepale

Juan Manuel Hernández Bárcenas

FOSTERING INCLUSION THROUGH LISTENING AND SPEAKING ACTIVITIES.....	181
<i>Miguel Ángel Allen Herbert Vargas</i>	
<i>Linda Denisse Márquez Chávez</i>	

SECCIÓN IV: TECNOLOGÍA EDUCATIVA

EVALUACIÓN DEL DIPLOMADO VIRTUAL DE FORMACIÓN DOCENTE SOBRE LA ENSEÑANZA DE INGLÉS A NIÑOS.....	195
<i>Pablo César Hernández Cerrito</i>	
<i>María Virginia Mercau</i>	
<i>María Teresa Calderón Rosas</i>	

UNA NUEVA VISIÓN DE LOS CURSOS SEMI-PRESENCIALES EN EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DESDE EL SALÓN DE CLASES.....	212
<i>María Edith Zarco Vite</i>	
<i>María Guadalupe Anaya Santacruz</i>	
<i>Lucrecia Monleón Cebollada</i>	

TALLER DE PRODUCCIÓN DE OBJETOS DE APRENDIZAJE PARA ACTIVIDADES LINGÜÍSTICAS.....	228
<i>David Martínez Cerqueda</i>	
<i>Alma Eloisa Rodríguez Medina</i>	

PRÓLOGO

Los coordinadores del libro *Lenguas Modernas: Investigación y Praxis* nos congratulamos en presentar una sólida selección de trabajos que representan temáticas actuales en la investigación y la sistematización de experiencias de enseñanza en el contexto mexicano. El libro se divide en cuatro secciones: Lengua y Cultura, Investigación Educativa, Experiencias y Métodos de Enseñanza y, finalmente, Tecnología Educativa. En los siguientes párrafos ofrecemos al lector una breve semblanza de los artículos incluidos en cada sección.

La primera sección, **Lengua y Cultura**, recoge dos artículos, uno orientado al análisis curricular y otro al análisis de materiales para la enseñanza del inglés. En el primer artículo, *Análisis de la desigualdad social y el currículo oficial: lenguaje y educación intercultural*, Nava y Pérez analizan críticamente las condiciones desde las cuales se pretenden llevar a cabo los procesos de educación intercultural para pueblos indígenas en el Estado de México. A partir de un sólido marco teórico, realizan un revelador análisis de la precariedad existente en la implementación del enfoque intercultural, que contrasta con el discurso oficial al respecto. Indudablemente será de interés para los lectores que incursionan en la educación intercultural.

En el siguiente artículo, *Análisis de los contenidos culturales de manuales en lengua extranjera*, Beltran y Sokoloa presentan un interesante y original estudio llevado a cabo con el objetivo de conocer los contenidos culturales de tres libros para la enseñanza del francés como lengua extranjera. Partiendo de un marco teórico bien estructurado, las autoras encuentran que los libros presentan diversas fortalezas y debilidades. En general, tienden a centrarse excesiva o exclusivamente en la cultura de Francia, soslayando la diversidad cultural del mundo francófono. Además, es escasa la presencia de textos literarios en estos libros. A partir de estos hallazgos, las autoras proponen algunas alternativas pedagógicas.

La segunda sección, **Investigación Educativa**, incluye seis capítulos. En el primero, titulado *Processes to achieve agreements when grading oral presentations*, Estrada, López y Scholes, con la intención de conectar la docencia con la investigación, plantean el problema del uso de rúbricas por parte de los académicos para evaluar las presentaciones orales de reportes de investigación de los estudiantes. Mediante una investigación de enfoque cualitativo realizada en la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana con trece profesores, los autores reportan interesantes hallazgos para el tema, siempre relevante, de la evaluación.

El segundo capítulo, titulado *Searching for objectivity in the contents and guidance of a final paper*, es un estudio de caso que indaga también el problema de la evaluación de reportes de investigación en el nivel universitario. Los autores, Buenfil y López, se propusieron identificar los elementos que, tanto profesores como alumnos, toman en consideración para lograr una mayor objetividad en el proceso de evaluación de los trabajos de investigación. Al final, hacen algunas reflexiones y sugerencias al respecto.

En el tercer capítulo, *Evaluación de los procesos de alfabetización en lengua materna y lengua extranjera en la escuela secundaria*, a partir de la tesis central de que el problema del bajo dominio del inglés como lengua extranjera (L2) está en relación con el nivel de desarrollo de la lengua materna (L1) de los estudiantes de la escuela secundaria del sector público, Nava y Hessen elaboran una propuesta de educación lingüística en L1 y L2 sustentada en el modelo de Bachman (1990). Esta propuesta didáctica tiene como propósito fomentar el desarrollo del plurilingüismo y el enriquecimiento lingüístico a través del desarrollo de la bilingüidad.

El siguiente capítulo, *Evaluación en la enseñanza de una lengua extranjera*, de autoría de Fernández y Pazos, indaga, mediante un estudio de encuesta, las percepciones de los estudiantes de una Licenciatura de la enseñanza del francés sobre la evaluación realizada por los docentes. Con base en un marco teórico constructivista analizan los resultados, y los complementan con una propuesta de creación de un Observatorio Evaluativo.

¿Qué problema es observar a nuestros alumnos...!, de Magos y Luna, es un ensayo que pone de relieve la importancia y complejidad de la observación de los estudiantes, la cual, plantean, puede ser estudiada como un método o una técnica. De manera clara, ordenada y reflexiva, los autores abordan el tema desde la definición de qué es observar, pasando por los tipos de observación, las formas de realizarla, los instrumentos y técnicas para observar, los apoyos tecnológicos para realizar la observación, hasta la construcción de categorías de análisis resultantes de la observación.

El último capítulo de esta sección se titula *Cómo influye la subcompetencia terminológica en la adquisición de la competencia traductora*. A partir de la hipótesis de que existe una relación entre la realización de una terminología puntual adecuada (control de calidad de la traducción) y la calidad del producto entregado por los sujetos (traducciones), lo cual se refleja en una competencia traductora (CT), los autores realizaron un meticuloso estudio experimental con el uso de pre y post tareas de traducción, encuestas, análisis de traducciones, estudio socioeconómico, análisis de puntaje obtenido del proyecto de traducción y de puntajes en examen de ortografía y Pre-Toefl. Esta investigación de Cortez, Basich y Velázquez será, sin duda, una referencia obligatoria en el área de la traducción en México.

La tercera sección, **Experiencias y Métodos de Enseñanza**, recoge seis capítulos. En el primer capítulo de esta sección, *Los chistes cortos como estrategia para aprender el tema "Concepto"*, Yáñez reportan un estudio realizado desde la perspectiva de la psicología sociohistórica de Vygotsky que investigó la construcción de un concepto científico a partir de un tipo de actividad lúdica: los chistes. Encuentra que éstos constituyen una forma eficaz de favorecer el aprendizaje conceptual.

En el siguiente artículo, titulado *El juego: una experiencia didáctica para el aprendizaje de lenguas*, de la autoría de Novelo, Vermont y Suárez, se presenta una experiencia sistematizada en torno al uso de juegos pedagógicos. Estos, aunque ampliamente utilizados en la enseñanza de lenguas, son generalmente poco teorizados, por lo que este capítulo constituye una aportación valiosa en ese sentido.

En *The use of memory strategies to improve students' vocabulary learning*, Yépez presenta los resultados de un estudio que investigó los beneficios del uso de cuatro estrategias mnemotécnicas específicas para el aprendizaje de palabras en inglés. Usando métodos cualitativos, la autora encontró que las estrategias resultaron funcionales para los participantes en su estudio.

Calderón, Ortiz y Hernández presentan, en *Content and Language Integrated Learning: A Browse through an approach*, una interesante revisión teórico-conceptual del enfoque CLIL, el cual viene ganando popularidad y difusión en varios contextos de enseñanza de L2 alrededor del mundo. Aquellos que enseñan o investigan en contextos de inmersión encontrarán en este capítulo una obra de referencia para entender el enfoque y sus alcances.

El capítulo *Fostering inclusion through listening and speaking activities*, por Herbert y Márquez, presenta una investigación-acción realizada con el objetivo de lograr la inclusión de estudiantes con capacidades diferentes. Los autores diagnosticaron que la falta de motivación para colaborar era el principal obstáculo para la inclusión. A partir de ello, diseñaron actividades de habla y escucha que promovían la colaboración. Encuentran que las actividades que resultaron más benéficas para la colaboración e inclusión fueron aquellas que formaron parte de un proceso de evaluación formativa.

La sección que cierra este libro, **Tecnología Educativa** agrupa tres trabajos que se centran en el uso de TICs para promover el aprendizaje de lenguas extranjeras. El primero de ellos, titulado *Evaluación del diplomado virtual de formación docente sobre la enseñanza del inglés a niños*, de Hernández, Mercau y Calderón, toca un tema de gran relevancia en México: la capacitación de profesores para la enseñanza en la educación primaria. Como respuesta a la carencia de personal capacitado en esta área, la Universidad Autónoma Metropolitana diseñó e implementó un diplomado al respecto. El trabajo reportado en este capítulo analizó las percepciones de los participantes sobre el cumplimiento de sus objetivos y varias de sus características operativas.

Una nueva visión de los cursos semipresenciales: el aprendizaje autónomo desde el salón de clases, de Zarco, Monleón y Anaya, ilustra la forma en que las autoras respondieron a una problemática que se presentó en el uso de la plataforma de educación en línea de la Universidad Autónoma Metropolitana: la deserción. Las autoras identificaron una serie de problemáticas que llevaban a ésta. En su mayoría los alumnos no estaban preparados para trabajar de manera autónoma en este tipo de entornos. Su respuesta fue implementar el enfoque semi-presencial desde las aulas, formando a los alumnos para ser aprendientes autónomos en los momentos en que se encontraban físicamente presentes en los salones de clase. El capítulo es de interés indudable para todos los que se enfrentan a este tipo de retos de la educación en línea.

El trabajo final de esta colección, por Rodríguez y Martínez, es *Taller de producción de objetos de aprendizaje para actividades lingüísticas*. En él, los autores presentan, de manera sistemática y clara, su experiencia con el diseño de este tipo de objetos. Incluyen descripciones detalladas de los procesos y medios empleados, por lo que se trata de un capítulo útil para todos los interesados en la enseñanza asistida por medios tecnológicos.

En conjunto, los capítulos recogidos en este libro muestran que la investigación en lenguas modernas realizada en México desde diversas perspectivas continúa consolidándose y fortaleciéndose. Los aportes presentados en estas páginas constituirán sin duda un referente para la reflexión y práctica profesional de docentes, traductores, formadores de docentes, investigadores y estudiantes de los fenómenos relacionados con la formación en lenguas modernas. Esperamos que de su lectura se deriven nuevos trabajos que continúen consolidando el quehacer colectivo de todos los interesados en el vasto campo de la lingüística educativa.

SECCIÓN I: LENGUA Y CULTURA

ANÁLISIS DE LA DESIGUALDAD SOCIAL Y EL CURRÍCULO OFICIAL: LENGUAJE Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Nancy Guadalupe Nava Gómez
ngnavag@uaemex.mx
Verulia Pérez Cervantes
Universidad Autónoma del Estado de México

RESUMEN

El presente trabajo se deriva de una investigación orientada al análisis de la desigualdad y ejercicio de la educación intercultural en el Estado de México. La educación intercultural es considerada como modelo para la atención de la diversidad en el currículo oficial vigente para la educación básica. Se parte del principio de que la escuela debería representar un ámbito ideal para propiciar la comunicación intercultural entre los individuos y espacio sociocultural donde se fomentan valores, como el respeto a la diversidad y la tolerancia. El objetivo central del estudio consiste en analizar los mecanismos que sirven para reproducir la desigualdad, a partir de la revisión de las *estructuras estructurantes* (políticas educativas vigentes), reportes y bases de datos sociodemográficos para identificar formas de segregación de la población indígena. Esto se plantea desde una revisión documental y un análisis de la información (diagnóstico situacional) sobre el ejercicio de la educación intercultural en el Estado de México, entidad federativa con mayor concentración de grupos indígenas en el país sólo después de Estados como Chiapas, Oaxaca y Guerrero. Para ello, se propone una exploración desde el marco de la sociología intercultural con el afán de agregar una argumentación cuyo contenido es nuevo en este contexto (la comprensión de las culturas contribuye a la interpretación de la fenomenología de la identidad, desigualdad social y la lengua como un derecho). Finalmente, se hace hincapié en que la desigualdad conlleva a obstaculizar un proyecto educativo bajo un esquema democrático en el marco de libertad, justicia y equidad.

Palabras clave: Desigualdad, currículo oficial, interculturalidad, educación intercultural, política educativa.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, el término interculturalidad¹ es ya un tema de investigación ineludible en el campo educativo, en el cual de manera implícita se asocian otros términos como *diversidad y multiculturalidad*. No obstante, en los últimos años, se ha observado el surgimiento de fenómenos significativos en el campo educativo, como la acentuación de excluidos y marginados existentes, lo cual coincide con el aparente énfasis curricular de educación para la diversidad en el marco de la globalización; así como fenómenos migratorios provocados por la falta de empleo, el escaso acceso a servicios educativos, de salud y seguridad social que afectan principalmente a las comunidades rurales y zonas con importante presencia de grupos indígenas representativos de zonas geográficas determinadas; con el desarraigo y la pérdida de identidad que todo esto conlleva.

Bajo esta visión, se realizará el análisis sobre el ejercicio de la interculturalidad en las escuelas de educación básica públicas del sistema federalizado ubicadas en el Estado de México, y su relación con la política educativa vigente expresada en el currículo oficial (Acuerdo 592 de la Secretaría de Educación Pública)²; así como la revisión puntual de los Lineamientos para la Educación Intercultural Bilingüe (DGEI, 2009), Plan Indígena (2014), el Reporte de la Educación Básica Indígena (2012). Adicionalmente, se propone la revisión de los principales factores y elementos que parten de la desigualdad social, la cual permea los espacios educativos día a día provocando un distanciamiento cada vez más pronunciado entre los individuos. Hacemos referencia al espacio escolar como una vía insustituible para alcanzar objetivos valiosos en sociedades que rechazan la desigualdad y fomentan la participación social. Asimismo, se enfatiza en este estudio la necesidad de abandonar el plano ideológico y demagógico de la educación, la cual es considerada como clave para la solución a todos los problemas culturales y sociales. Al respecto, Freire (2011)

¹ Dietz y Mateos Cortés (2008) definen al término interculturalidad como movimiento social que implica en el plano fáctico la aproximación a las relaciones interétnicas, interlingüísticas e interreligiosas para regular la convivencia en la diversidad a través de los principios de igualdad, diferencia e interacción positiva. Ahora bien, de acuerdo con el marco filosófico nacional expresado en los Lineamientos para la Educación Inicial indígena (DGEI, 2009), se plantea una educación intercultural y flexible que considere y valore la diversidad étnica, lingüística y cultural de cada niña y niño; que tome como punto de partida las prácticas de crianza de cada cultura e integre nuevos conocimientos para enriquecerlas; y que sea acorde con las características, intereses, experiencias y necesidades de los niños. En el ámbito educativo, el término interculturalidad se materializa en un enfoque cultural donde se promueve el interés por entender al otro en sus formas básicas de representación simbólica (lengua y cultura). Asimismo, se busca que los individuos construyan sus saberes acerca de otras culturas mediante prácticas discursivas coherentes y de reconocimiento social y cultural mutuo en el que las culturas presentes se valoran por igual mediante un aprendizaje cooperativo y equitativo.

² El Acuerdo 592 de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011) ubica a lo que se conoce como “educación indígena”, a través del Mapa Curricular de la Educación Básica 2011, como una signatura incorporada al campo de formación “Lenguaje y Comunicación”, y se expresa de la siguiente manera: “Para los alumnos hablantes de lengua indígena, el español y el inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna. Inglés está en proceso de gestión. Además, la asignatura de lengua indígena forma parte de un modelo intercultural, se consideran prácticas relacionadas con la diversidad cultural y lingüística que permiten a los niños comprender que su lengua es una entre otras tantas que hay en el país, y tiene el mismo valor que el español y las demás lenguas indígenas. Se contemplan prácticas sociales del lenguaje para que los niños conozcan la diversidad y comprendan otras variantes de su lengua para ampliar la red de interacción y conocer otras culturas; además son prácticas que rechazan la discriminación y la concepción de dialecto de la lengua indígena”. (DGEI, 2010)

apunta el peligro de reducir la práctica educativa a “puro ejercicio ideológico” (p. 121), y agrega:

Es típico de cierto discurso neoliberal, también llamado a veces postmoderno, pero de una posmodernidad reaccionaria, para la cual lo que importa es la enseñanza puramente técnica, la transmisión de un conjunto x de conocimientos necesarios a las clases populares para su supervivencia. Más que una postura políticamente conservadora es ésta una posición epistemológicamente insostenible y que además agrede la naturaleza misma del ser humano, “programado para aprender”, algo más serio y más profundo que adiestrarse. (Freire, 2011; p. 121)

Es importante señalar que el alcance de la presente investigación se centra principalmente en una documentación sobre quizás uno de los aspectos que más ha contribuido al aumento en los índices de desigualdad y detrimento de la diversidad lingüística y cultural en el Estado de México, la educación. Por esta razón, es importante subrayar la necesidad de recuperar datos sociodemográficos, en una parte inicial, con la finalidad de proponer investigaciones de alcance interpretativo que deriven en proyectos sociales con acciones estratégicas para coadyuvar no solo al rescate y conservación de la diversidad étnica en la entidad, sino a la concientización de los integrantes de las comunidades indígenas sobre la importancia de preservar sus lenguas y sus culturas por medio de la educación formal (institucionalizada), como una vía para el reconocimiento político y social de los pueblos y comunidades indígenas.

A la luz de estas propuestas, en las siguientes páginas se propone la revisión del enfoque intercultural en la educación como una mirada hacia la diversidad de los estudiantes y sociedad, el cual reconoce la diferencia y asume, de la misma manera, un compromiso por la igualdad de oportunidades para todos los sujetos (condición que se expresa en el Artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos). En contraste, en el Acuerdo 592 de la Secretaría de Educación Pública, en el apartado VIII, se especifica lo siguiente:

Una educación en y para la diversidad incluye el derecho de los pueblos indígenas a hablar su propia lengua, y el de la niñez a recibir una educación bilingüe que contribuya al desarrollo de su lengua materna y favorezca la apropiación de una segunda lengua, con aprendizajes para la vida social y escolar, consolidando el bilingüismo que de pauta al acceso a una segunda lengua o a varias segundas lenguas adicionales a la lengua materna [...] En relación a la gestión del tiempo, el Acuerdo propone destinar 9 horas semanales para la lengua materna, y 2.5 horas semanales para lengua adicional y su aprendizaje como objetos de estudio. Dada la importancia que tiene el logro del bilingüismo para el primer ciclo de educación primaria indígena se proponen 7.5 horas a la semana, tiempo destinado para la asignatura de Lengua Indígena como lengua materna, y 4 horas semanales para el Español como segunda lengua o lengua adicional; en total suman 11.5 horas semanales, tiempo

sugerido a área del lenguaje. Para el segundo y tercer ciclos se establecen 4,5 horas semanales para la asignatura de Lengua Indígena, y 4 horas semanales para Español como lengua adicional. (Acuerdo 592)

Ahora bien, en razón de plantear el proyecto educativo como parte de un derecho y deber indiscutible de todos ciudadanos, es imperante comenzar con la revisión del papel que juegan los elementos culturales centrales de los sujetos (como formas simbólicas) para garantizar la preservación de los pueblos indígenas: sus tradiciones, sus orígenes, sus afiliaciones religiosas y, sobre todo, sus lenguas. De acuerdo con Baker (2006), en el contexto de diversidad existen tres ángulos principales de análisis de las condiciones lingüísticas de los pueblos o comunidades:

- 1) la lengua como problema o conflicto,
- 2) la lengua como recurso y
- 3) la lengua como derecho

La lengua representa un rasgo distintivo de la cultura de los pueblos y naciones, lo cual implica que la lengua sea referente y modelo simbólico para el respeto de la diversidad, al tiempo que representa un derecho universal para el ejercicio libre de la comunicación y expresión entre los individuos. Sin embargo, en la revisión del episodio actual de la educación indígena mexicana (Plan Indígena, 2014), y en particular la situación de las comunidades indígenas ubicadas en el Estado de México, ésta sugiere, al menos en los objetivos, una aproximación al cumplimiento de los derechos y deberes culturales e indígenas; así como una escisión ideológica respecto del indigenismo en los espacios escolares (Plan Indígena, 2014).

De acuerdo con el Programa Especial para los Pueblos Indígenas 2014-2018, en la población indígena se observan bajos niveles de logro escolar, altos niveles de deserción escolar y bajo rendimiento académico. Las modalidades educativas del nivel básico que atienden a la población no han logrado reducir las desigualdades y brechas entre la población indígena y la no indígena. (Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, DOF, 30 DE ABRIL DE 2014)

A pesar de las distintas estrategias para fomentar la participación e inclusión de las escuelas indígenas, los resultados respecto de la reducción de la desigualdad han sido casi imperceptibles desde el campo educativo. Para Muñoz (2006), los posibles cambios institucionales no se pueden explicar sólo en términos pedagógicos, curriculares o lingüísticos; además, es necesario explorar las orientaciones de los actuales procesos socioculturales, migratorios y demográficos de las poblaciones indígenas e identificar sus antecedentes, debido a las cuantiosas inversiones y al creciente caudal de acciones educativas lingüísticas y políticas que se realizan en nombre del desarrollo sociopolítico y la educación intercultural bilingüe de estos pueblos.

JUSTIFICACIÓN

La concepción del espacio escolar como el medio para lograr el empoderamiento de los estudiantes, la composición diversa de la sociedad y la posibilidad de que los individuos se encuentren involucrados en lograr las exigencias actuales del mundo, constituyen factores clave para la reflexión sobre la posibilidad de ejercer una educación situada con base en las necesidades de los estudiantes de educación básica, apoyadas en el derecho de igualdad de los miembros de la sociedad, tarea que representa una reflexión pedagógica de primer orden.

Los intentos de 'interculturalizar' a los pueblos indígenas, a través del sistema educativo, banalizan las diferencias e imponen formas rígidas de alienación a través del empleo de *estructuras estructurantes* (Bordieu, 2008), como el currículo (materiales y objetos didácticos, metodología, sistema de gestión educativa, formas de evaluación, lengua empleada como medio de instrucción, preparación de las plantas docentes, número de docentes por estudiante, infraestructura, acceso, cobertura, entre otros). Por otra parte, y a pesar de los principios en materia de educación indígena, se observa poca claridad y difusión de políticas (Dietz, 2012). En consecuencia, para atender a los grupos socioeducativamente marginados se requiere, por una parte, el diseño e intervención de políticas educativas que no se queden en el discurso; y, por otra, el establecimiento del currículo sobre bases reales que ayuden al individuo a integrarlo en la forma de educación de acuerdo con sus necesidades presentes, que lo capacite y habilite para adaptarse a un mundo cambiante y ampliamente demandante.

MARCO TEÓRICO

En el discurso, más que en el ejercicio, sobre la educación intercultural, se observa que persiste un modo burocrático en el funcionamiento de las instituciones educativas que subordina los objetivos de modernización e *interculturalización* de la educación indígena a los procedimientos y prácticas de la cultura funcionaria. Al resultado de estas prácticas educativas se les puede denominar como *asimilacionistas*.

Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2002) señalan una diferencia entre los procesos de asimilación y aculturación. El proceso de asimilación se define como el conjunto de prácticas de dominación para los grupos minoritarios, donde los últimos están obligados, ya sea por cuestiones de presión económicas o geopolíticas, a adoptar y adaptarse a los valores impuestos por la cultura dominante. Por ejemplo, la adopción de otra lengua (por la fuerza o imposición), y el abandono (o desuso ante la carencia de reconocimiento político y social) de la(s) lengua(s) materna(s). Por otro lado, el proceso de aculturación (modelo descrito ampliamente por Schumann, 1986) sugiere la adición de una nueva estructura cultural sin poner en riesgo o renunciar a la cultura, lengua y valores propios (tradiciones, modos y medios de producción, etc.) de los individuos.

No obstante, para abordar la experiencia de la educación orientada a los pueblos indígenas, resulta ineludible referir al *indigenismo institucionalizado* (Muñoz, 2006) como marco para el ejercicio de los distintos proyectos ideológicos nacionalistas, a través de los

cuales se ampara la implementación y ejecución de las políticas educativas diferenciales (sistema educacional que presenta estructuras y orientaciones vinculadas al patrón centralizado, vertical y, sobre todo, *monocultural*).

De las políticas educativas diferenciales

Las políticas educativas diferenciales están destinadas a grupos minoritarios autóctonos, indígenas, no a minorías alóctonas (Dietz, 2003, 2012)³. La experiencia que se tiene en América Latina en materia de la educación intercultural está anclada a un discurso propio, y al mismo tiempo, derivada de modelos europeos para fines de integración de los migrantes fundamentalmente, en una fase del proceso *posindigenista* de reingeniería social (García, 2004). El discurso oficial sobre la educación intercultural, principal base ideológica (bandera) de la política para el tratamiento de la educación de la diversidad, parte de una acción diferencial, traducida en un conjunto de políticas de acción afirmativa o positiva⁴. Al respecto, Dietz (2012) apunta lo siguiente:

La pretensión de *interculturalizar* tanto el currículum como la praxis escolar en las sociedades occidentales, no constituye una mera adaptación de la multiculturalización *de facto* de estas sociedades, ocasionada por los movimientos migratorios. (p. 13)

Como parte de una política educativa, el proceso de interculturalizar conlleva un proceso más amplio y profundo de redefinición y re-imaginación del concepto de Estado-nación conducente hacia una reingeniería social. A la luz de estas afirmaciones, surge la siguiente pregunta: ¿Qué papel juegan, entonces, las instituciones ante la interculturalidad? Para Dietz (2012), las instituciones “confluyen en la reivindicación del valor de la ‘diferencia’ étnica o cultural, así como la lucha por la pluralización de las sociedades que acogen a dichas comunidades o movimientos” (p. 19). Pero, la simple alusión a la ‘política de la diferencia’, tal y como es descrita por Zarlenga Kerchis y Young (1995), ¿será la causa principal de la desigualdad entre individuos cuando se trata de explicar la problemática educativa que enfrentan los integrantes de comunidades indígenas?

Las políticas educativas son consideradas como algo referente al mundo de la escuela, en donde no se considera el mundo o mundos de vida de los individuos, y en este contexto se piensa en el espacio escolar como una oportunidad, pero se desconfía de sus efectos sobre el impacto curricular porque no se toman en cuenta a los individuos. Si bien se priorizan los aspectos lúdicos y artísticos de los pueblos indígenas, no se reconocen sus

³ El término alóctono se utiliza para describir a las comunidades o grupos minoritarios cuando éstos no pertenecen al lugar actual de residencia, o bien, son producto de migraciones. Esto es, aquéllos grupos o poblaciones que se encuentran en un lugar diferente al de origen. El término autóctono se emplea para definir a los grupos minoritarios que se han constituido u originado en el mismo lugar donde se encuentran.

⁴ Las políticas de acción afirmativa o positiva corresponden al conjunto de acciones que pretenden establecer políticas que dan a un determinado grupo étnico o minoritario que históricamente haya sufrido discriminación a causa de injusticias sociales, trato preferencial en el acceso o distribución de ciertos bienes, recursos o servicios. El objetivo es el de mejorar la calidad de vida de los grupos vulnerables y compensarlos por los perjuicios o la discriminación de la que hayan sido víctimas.

potencialidades o tipos de capital que los estudiantes puedan traer a la escuela; a saber: capital social, capital lingüístico, capital familiar (Bourdieu, 2008) para el aprendizaje de contenidos curriculares y la inclusión de los individuos en una sociedad determinada.

En términos generales, en la actualidad la interculturalidad es interpretada como la gestión *políticamente correcta* de las relaciones con inmigrantes, sobre todo, banalizando las diferencias. No obstante, al mismo tiempo, un gran número de docentes reclama la adopción de un enfoque intercultural como parte esencial de una amplia reforma epistemológica necesaria para educar en tiempos corrientes (Muñoz, 2006).

Diversidad

Sarasúa (2006) sugiere un enfoque hacia cómo debemos actuar ante la diversidad y argumenta que el punto de partida para llegar a lo universal es desde lo diverso, y para lo diverso, se debe comenzar con la valoración y reconocimiento de lo propio. De tal forma que, a partir de la diversidad, se abordan las lenguas como modos de vida, en donde éstas son el reflejo de la riqueza de esa diversidad de la vida como parte del tesoro cultural. Además, siendo las lenguas las creaciones más preciosas del ser humano y cristalizaciones de experiencias ante la vida de comunidades humanas; es precisamente en este punto donde se circunscribe la ética de la igualdad. En consecuencia, se hace énfasis en que las lenguas son reflejo de la diversidad de la vida y patrimonio de todos.

Existen desafíos y retos ante la supervivencia de las lenguas para superar las dinámicas de asimilación que ponen en agonía algunas culturas ante el peso de otras apuntando hacia la asimilación (Sarasúa, 2006). Lo anterior encierra dos campos en los que se encuentran las culturas indígenas: el primero es la práctica y la conservación tradicional de la propia cultura; el segundo aborda la realidad a la que se deben de enfrentar a través de un proceso de aculturación sobre principios universales de la cultura hegemónica con el objetivo de ampliar su conocimiento sin perder lo propio.

Multiculturalismo vs Interculturalismo

Los términos multiculturalismo e interculturalismo han sido ampliamente politizados, sobre todo en el campo de los discursos políticos y educación de los mexicanos; además, históricamente el multiculturalismo tiene influencia anglosajona y se utiliza como una forma de dar respuesta a la diversidad cultural y estructural de una sociedad; la interculturalidad es un concepto contemporáneo del multiculturalismo, pero diferente geográficamente, ya que este nace en Francia y su significado se interpreta y construye a partir del principio de igualdad (Essomba, 2011). El modelo multiculturalista para la atención del fenómeno de la migración se acuña principalmente en países como: Canadá, Australia, Estados Unidos y, posteriormente, en el Reino Unido, en donde se muestran tradiciones liberales marcadas por cada individuo, cuyas bases son la lucha continua por la libertad de expresión y manifestación de sus costumbres, lengua y religión.

El multiculturalismo surge como una propuesta global que se dirige a todos los elementos que constituyen la sociedad: educativos y socioculturales, principalmente; es decir, los que se encuentran dentro de un marco jurídico que comprenden las necesidades

de respetar la libertad y las oportunidades de los individuos; asimismo, una de sus premisas es la *igualdad de oportunidades*. El multiculturalismo responde a un modelo de gestión de la diversidad cultural que se origina en un marco que asume la coexistencia como principio fundamental de regulación de las relaciones sociales, dejando la convivencia como principio propio de las pequeñas comunidades homogéneas en su adscripción étnica o cultural (Essomba, 2011). Por otra parte, el interculturalismo emerge como respuesta a los procesos de inmigración en Francia, cuyas políticas le dan el significado de interculturalidad al hecho de que todos los ciudadanos son y deben ser iguales ante la ley y en el marco de las relaciones cotidianas.

La interculturalidad tiene auge en países aparentemente monoculturales; sin embargo, asumen una realidad pluricultural, cuyo modelo pretende valorar y fomentar los elementos de la diversidad cultural. Essomba (2011) agrega que “es difícil abordar un modelo de gestión de la diversidad sin tener en cuenta a la vez un modelo socioeconómico de justicia social” (p. 51). Como parte de la llamada educación para la acción afirmativa (también conocida como educación intercultural compensatoria para los pueblos indígenas), es necesario reconocer que está influenciada por el legado de la educación popular o progresista (Freire, 2011) y su estrategia de concientizar a los grupos oprimidos para tomar parte en su propia transformación a través de una lucha constante por la participación-política con la finalidad de contrarrestar la desigualdad e injusticia contra mujeres y minorías étnicas, fundamentalmente.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

En el Estado de México, al igual que en el resto del territorio mexicano, el modelo intercultural en el campo educativo aparece como discurso propio de una fase posindigenista de definición de relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas. Sin embargo, la política educativa vigente de educación intercultural y bilingüe tiene un sesgo hacia el tratamiento preferencial y exclusivo de las cuestiones étnico-indígenas; a saber: manifestaciones culturales como danzas, teatro, música y, en algunas ocasiones arte; pero de ninguna manera conlleva una gestión integral de la diversidad que garantice la conservación y fomento de la riqueza étnica y lingüística que existe en la entidad. De esto se desprende la pregunta de investigación ¿cuál es la racionalidad que subyace a la educación intercultural para los pueblos indígenas en el caso particular del Estado de México?

Como se menciona en el Reporte de la Educación Básica Indígena, Gestión con Resultados (SEP, 2012) una de las principales fragilidades del modelo de educación intercultural en los niveles básicos, está asociada con el peligro permanente que se deriva de los procesos de asimilación de los grupos minoritarios a la cultura dominante, lo cual implica pérdida de identidad y de la lengua materna, lo que genera condiciones de desigualdad e injusticia social.

MÉTODO

Como parte inicial del proyecto de investigación sobre el análisis de la desigualdad, el currículo oficial y la educación intercultural, se llevó a cabo esta primera fase, la cual incluye la documentación y descripción de las condiciones en las que se desarrolla la educación intercultural en el Estado de México, a partir de los datos sociodemográficos proporcionados por Departamento de Educación Indígena del Estado de México perteneciente a SEIEM (Servicios Educativos Integrados al Estado de México). Posteriormente, se realizó un estudio descriptivo seccional de las escuelas del nivel básico del sistema federalizado en el Estado. Para ello, en el presente documento se inició con un ejercicio cronológico y análisis estadístico cuyo alcance es descriptivo con el propósito de identificar las condiciones (diagnóstico situacional) en las que se encuentra el proyecto educativo intercultural para las comunidades indígenas en el Estado de México.

ANÁLISIS DE DATOS

Cronología de la educación intercultural en el Estado de México

A continuación, se describe, a manera de una primera documentación, una cronología de las intervenciones institucionales en materia del ejercicio de la educación intercultural en el Estado de México de acuerdo con el Informe de los Talleres Seccionales Rumbo al Parlamento Nacional del Magisterio Indígena celebrado los días 18 y 19 de febrero de 2014:

Año	Intervención o acciones políticas en materia de educación intercultural en el Estado de México
1972	Se realiza el primer Curso de Inducción a la Docencia para el Medio Indígena, en el Centro de Integración Social “La huerta” en Zinacantán, Estado de México, del cual egresa la primera generación de jóvenes bilingües de la región mazahua como promotores bilingües. La mayoría de los participantes sólo contaba con estudios terminados de primaria.
1973	Egresa la segunda generación de promotores y debido a problemas contratación y de ubicación de personal, no se les ubicó en escuelas para atención a la población indígena. En este mismo año, el Instituto Nacional Indigenista (INI) empleó a los docentes para llevar a cabo campañas de vacunación.
1973	A nivel federal, se crea la Dirección de Educación Extraescolar para el Medio Indígena, hoy Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y forma los primeros promotores bilingües. En ese año, se crea en la escuela secundaria en Atlacomulco, Estado de México la carrera de Técnico en Educación, misma que no autorizó ni reconoció la SEP. De ahí, se funda El Instituto Nacional de Mejoramiento Profesional donde la gran mayoría de los maestros bilingües concluyen su carrera profesional. Algunos profesores indígenas a fin de superarse académicamente continuaron sus estudios superiores en Tamaulipas, Querétaro y otros Estados de la República. Los maestros bilingües se enteran de la existencia de las oficinas sindicales en el Estado de México y allí investigaron sobre los requisitos de afiliación a dicha organización (cabe destacar que entre los criterios de afiliación no se encuentra el

	conocimiento y manejo de una lengua indígena); por lo que no se hizo efectivo pertenecer a ella, toda vez que tenían contrato limitado de promotores con el Instituto Nacional Indigenista (INI).
1985	Se crea en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 151-Toluca (UPN) la Licenciatura de Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPPMI-85) con la intención de formar a los primeros maestros bilingües con el nivel de Licenciatura. Actualmente, este plantel ya cuenta con personal con el grado de maestría y doctorado.
1994	En la lucha por la obtención de las plazas, los docentes bilingües tomaron las oficinas del Centro Coordinador Indigenista por dos días para exigir a las autoridades que atendieran sus demandas (asignación de plazas, condiciones más dignas de trabajo e igualdad salarial principalmente). Dicha petición causó eco y con la presencia del Ejército Mexicano y la Secretaría de Gobernación lograron sus plazas de maestros bilingües. Fue en ese año en el que se funda la primera delegación sindical, D-I-39 de Promotores Bilingües, actualmente adheridos a la sección 17 del Estado de México.

Es notable destacar que en 1994 se registra el primer reconocimiento en el sistema público de educación básica de la modalidad de escuela para indígenas en el Estado de México. A pesar de estos datos, no se cuenta con registros precisos de cuántos docentes bilingües se encontraban frente a grupo, ni cuáles eran los procesos de selección del personal docente para las escuelas bilingües. Tampoco se cuenta con el registro del número exacto de estudiantes atendidos. Sin embargo, llama la atención que es justo en este año (1994) cuando surge el movimiento de insurrección del ejército zapatista en el estado de Chiapas.

Resumen de las condiciones de la educación intercultural en México

Antes de presentar los indicadores sobre el estado de la educación para los pueblos indígenas en México, y particularmente en el Estado de México, es importante puntualizar que uno de los principales retos en materia de investigación es la medición o cuantificación del número de indígenas o de hablantes de una lengua indígena. Mas aún, los datos existentes corresponden a aproximaciones a la diversidad cultural y lingüística que existe en el país. De lo anterior, se desprenden las siguientes preguntas: ¿a quién debemos considerar como indígena? ¿qué indicadores o características podríamos emplear para distinguir a una persona indígena de una no indígena? En un primer acercamiento a esta pregunta, es evidente que la lengua no es la única condición para poder determinar la condición indígena de la población. Segundo, de los 11.4 millones de personas que viven en situación de pobreza extrema (CONEVAL, 2015) ¿cuántos de ellos son indígenas si el número de estos que viven en un hogar identificado como indígena es de 11.1? El cuestionamiento que se deriva del acercamiento de estas cifras coincidentes provoca la generación de hipótesis resultados de investigaciones previas en las que se asocia la condición de indígena con la condición de pobreza y pobreza extrema (CONEVAL, 2015; Nava & Pérez, 2015).

Actualmente, el sistema educativo mexicano representa estructuras y orientaciones más vinculadas al modelo centralizado, vertical y monocultural, que a las necesidades reales que tienen los 55.3 millones de mexicanos en situación de pobreza y los 11.4 (9.5 % de mexicanos) millones de personas que viven en situación de precariedad (o también referida como pobreza extrema) (CONEVAL, 2015).

En comparación con los datos del último censo del INEGI (2010), entre los estados en donde la pobreza repuntó se encuentran: Morelos, Campeche, Veracruz, Oaxaca, Chiapas, Estado de México, Sinaloa, Coahuila, Hidalgo y Baja California Sur. Estos datos son coincidentes con la presencia y distribución de un porcentaje importante de población indígena en el país. Ahora bien, en el Diario Oficial de la Federación con fecha de 30 de abril de 2014, en el Reporte sobre los pueblos indígenas 2014-2018, se expresa el siguiente diagnóstico:

Conforme al Censo de Población y Vivienda 2010, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) estima una población de 15.7 millones de indígenas en México. Existen 11.1 millones que viven en un hogar indígena (2), son ubicables geográficamente y son el entorno poblacional de las políticas públicas en materia indígena. (3) De los 15.7 millones, 6.6 millones son hablantes de lengua indígena y 9.1 millones no hablan lengua indígena y 400 mil de los hablantes no se consideran indígenas.

Un rasgo fundamental de la población indígena es su diversidad y pluralidad. Los indígenas mexicanos no son un cuerpo homogéneo. Por eso, si bien, en México existen 68 Pueblos Indígenas que se corresponde con las 68 lenguas que se hablan a lo largo de todo el país, lo cierto es que entre ellos y a su interior se vive una pluralidad lingüística, cultural e incluso religiosa. El mundo indígena en México es complejo y diverso. Deviene de muchos orígenes y vertientes. Por un lado existen grupos indígenas con una muy rica veta milenaria que se refleja en sus lenguas y costumbres. (DOF, 2014)

Aunado a lo anterior, se desprende otra problemática orientada a la rapidez desproporcional con la que se está perdiendo o disminuyendo el número de hablantes de una lengua indígena (Nava & Montesillo, 2015). Esto es, mientras que las cifras apuntan a un aumento en el número total de indígenas en el país para el 2015 (15.7 millones) con una tasa anual de crecimiento del (1.4), el número de hablantes de una lengua indígena disminuye (sólo el 9.1 millones). La desproporcionalidad conlleva a plantearse que en un lapso no mayor a 15 años la población indígena ya no hablará su lengua de origen, lo cual implica la pérdida de la diversidad lingüística (Nettle & Romaine, 2000).

Diagnóstico de las condiciones actuales de la educación intercultural en el Estado de México

Ahora bien, para el caso particular del Estado de México, se tienen los siguientes datos de acuerdo con datos del Censo de Población y Vivienda 2010 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010). En el presente apartado se considerarán los siguientes aspectos como parte del primer diagnóstico realizado:

1. Distribución geográfica de la población indígena en el Estado de México.
2. Distribución del total de los docentes que atienden a estudiantes de comunidades indígenas en el Estado de México.
3. Perfil de los docentes que atienden a la población indígena en el Estado de México.

Para el año 2010, en el estado se registró un total de 379,075 personas de 3 años y más hablantes de alguna lengua indígena, de los cuales 222,394 corresponden a los principales pueblos originarios representativos de esta entidad federativa (Mazahua, Otomí, Nahuatl, Tlahuica y Matlazinca). El pueblo mazahua es el más numeroso al contar con 116, 240 (52.27%) hablantes de esa lengua; en segundo lugar el pueblo otomí que registró 97, 820 (43.20%) hablantes; en tercer lugar, el pueblo nahua con 6, 706 (3.02%); en cuarto, el pueblo Matlazinca con 909 (0.41%) y en quinto lugar el pueblo Tlahuica, que sumó 719 hablantes (0.32%). La distribución de la población indígena en el Estado de México se ilustra en la Figura 1.1. La inequidad de la distribución del personal docente que atiende a la población indígena en el Estado de México, se ilustra en la Figura 1.2.

En la figura 1.2 se muestra que el 77% del personal en educación indígena del Estado de México, se encuentra frente a grupo, lo que equivale a un total de 1,520 docentes y el 23% (446) se encuentran en oficinas. En total, se contabilizaron 1,966 personas que atienden al total de las comunidades indígenas censadas en el Estado de México. Ahora bien, en la revisión del perfil de los docentes se obtuvo la siguiente información.

Figura 1.1 Distribución de los principales grupos lingüísticos en el Estado de México



Figura 1.2. Distribución del total de los docentes que atienden a la población indígena en el Estado de México

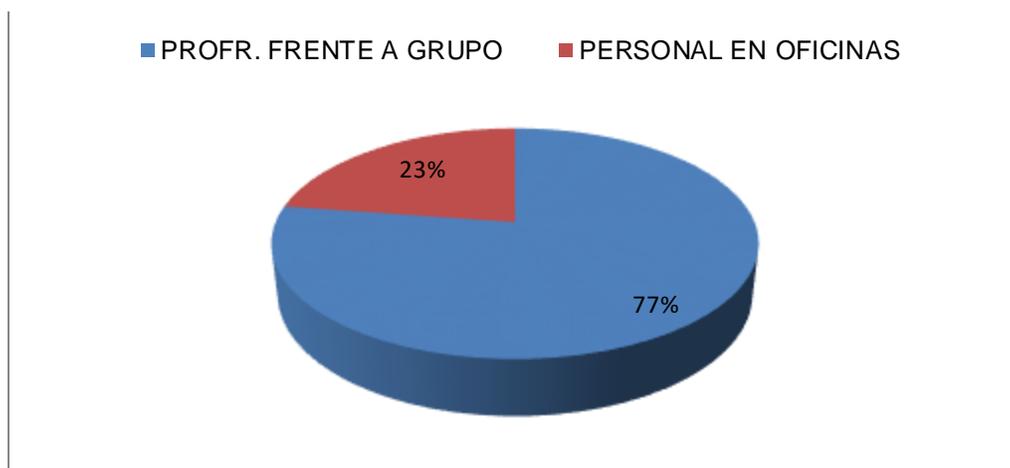
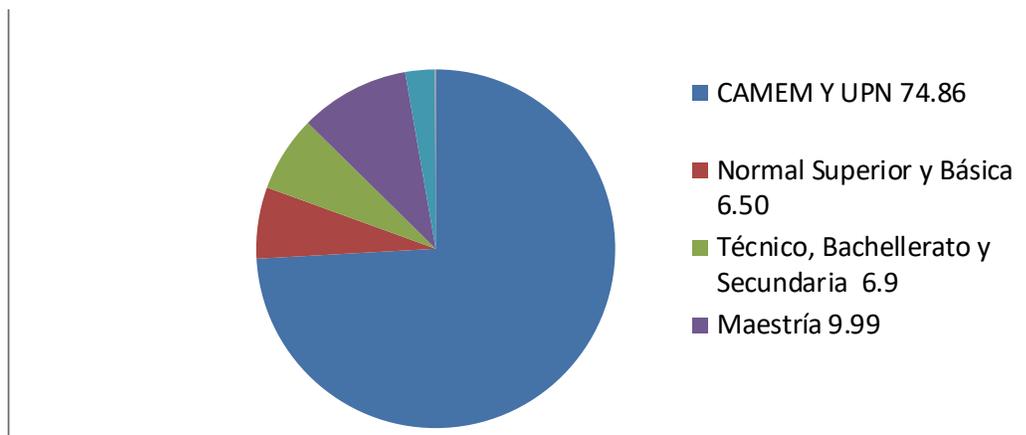


Figura 1.3. Perfil de los docentes que atienden a la población indígena en el Estado de México



En la figura 1.3 se observa que del personal que se encuentra frente a grupo, el 74.86 % son egresados de CAMEM (Centro de Actualización del Magisterio en el Estado de México) y UPN (Universidad Pedagógica Nacional), el 6.50 % terminaron sus estudios en la Normal Superior y Básica, el 6.90 % son técnicos, tienen bachillerato o secundaria, y el 9.99 % concluyó estudios de Maestría o Doctorado; mientras que el 2.70 tienen una carrera universitaria. El total del personal frente a grupo es de 1,520, quienes atienden a un total de 12,578 alumnos en preescolar y 18,800 en primaria; resultando un total de 31,378 estudiantes, de los cuales asisten a un total de 547 centros escolares en el Estado de México (información obtenida de la base de datos existente en el Centro de Educación Indígena perteneciente a SEIEM (Servicios Educativos Integrados al Estado de México, agosto 2015). De los datos anteriores, se tienen dos conclusiones importantes:

- 1) De acuerdo con el registro total de estudiantes indígenas (31,378) distribuidos en los 547 centros escolares, se tiene que el número de profesores es 20 profesores; sin embargo, si se divide el número de docentes frente a grupo (1520) distribuidos en los 547 centros escolares, se tiene un total de 0.35 maestros para atender a estudiantes provenientes de comunidades indígenas. El resultado es un déficit de docentes especializados para dar servicios educativos a la población indígena distribuida en el Estado de México, lo cual contradice el discurso político en materia de educación intercultural y para la diversidad que tanto evocan las autoridades estatales.
- 2) La educación intercultural representa no sólo un reto para coadyuvar a la disminución de la desigualdad social en el Estado de México, sino que debe atenderse como una prioridad a nivel estatal y nacional si es que aún existe el interés de preservar la riqueza de la diversidad cultural que aún sobrevive en varias regiones del país. La hipótesis de Nettle y Romaine (2000) sobre la velocidad en la que se exterminan las lenguas en el mundo, se reafirma cada vez que se hacen documentaciones sobre el estado lamentable de abandono con la que se tienen a

las comunidades lingüísticas que no gozan de una representación política en un marco de igualdad y justicia.

CONCLUSIONES

De la documentación expuesta y los datos sociodemográficos presentados, se observa que, a pesar de que el Estado mexicano trata de encontrar el camino para impulsar la interculturalidad (aunque no precisamente el *bi* o el *trilingüismo*) en educación, promovéndola desde preescolar hasta la educación superior, el sistema educativo carga con varios lastres que imposibilitan los cambios necesarios en materia social (Ver Ornelas, 2013). Sin embargo, si las autoridades y cada uno de los miembros de la población, tomando el enfoque de la interculturalidad como forma para activar los cambios, practicamos nuevas alternativas (por ejemplo, la *educación situada* tal y como la proponen Freire & Shor, 2014) quizá fuera posible mantener la esperanza de disminuir los índices de marginación y desigualdad que enfrentan más de 15.7 millones de indígenas que hay en México, y 985,690 personas indígenas que residen en el Estado de México. Este dato corresponde a un 6.5 por ciento del total de la población de la entidad de acuerdo con los datos proporcionados por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (DOF, 27 de diciembre del 2015).

El escenario actual de la educación indígena en el Estado de México sugiere, al menos en los objetivos, una aproximación a la aplicación de los derechos culturales e indígenas y también un cambio ideológico respecto del *indigenismo*, actualmente focalizado en la atención a lo autóctono, principalmente. Asimismo, se busca la generación e implementación de una política incluyente, que permita involucrar a las personas de origen indígena en el desarrollo social, económico y político del Estado de México. Por ello, es necesario explorar las orientaciones de los procesos socioculturales actuales, migratorios y demográficos de las poblaciones indígenas el Estado de México y e identificar sus necesidades, debido a las cuantiosas inversiones y al creciente caudal de acciones educativas lingüísticas y políticas que se desarrollan en nombre del desarrollo sociopolítico y la educación intercultural bilingüe en la entidad. Sin embargo, en el intento de su ejercicio, los resultados obtenidos han sido nulos, o casi nulos. En este sentido, el proyecto de educación intercultural requiere ya no de la generación de políticas para la gestión de los recursos destinados a la atención a la población indígena en el Estado de México, sino de hacer más eficientes los procesos para el ejercicio de los recursos públicos destinados a la atención de esta parte de la población.

Respecto de la vinculación de la desigualdad y el currículo oficial, a éste último se le debe dar una orientación común, ya que en la actualidad no deja de ser una praxis social que resulta en *monoculturalismo* y monolingüismo, en el mejor de los escenarios; y en el peor, se sigue abonando a la constante y preocupante deserción escolar, bajo rendimiento académico, *doble semilingüismo* (doble analfabetismo), pobreza, violencia, marginación y desigualdad. De acuerdo con los datos presentados, se tiene que en el Estado de México existe un ejercicio aparente y limitado de servicios educativos para la población indígena. Más que un verdadero proyecto educativo intercultural, en los espacios escolares

censados, coexisten el monoculturalismo y el monolingüismo. Todo apunta que en relación a la situación lingüística, parece poco importarle a las autoridades, quienes luchan por maquillar las condiciones de marginación y desigualdad en la que viven cerca de 379,075 personas de 3 años y más hablantes de alguna lengua indígena (según el INEGI, 2010).

Al margen de los datos sociodemográficos presentados, reportes y bases de datos consultadas, también se encontró que no existe una definición precisa del concepto indígena. Por otro lado, la medición de los indígenas en el Estado de México representó otro obstáculo, ya que existen diferencias importantes entre los datos presentados en los informes existentes (INEGI, 2010; COESPO, 2014; CONEVAL, 2015). Esta situación empeora cuando se trata de ubicar el número exacto de la población indígena por espacio escolar, ya que algunos reportes están basados en cuestionarios o encuestas personales a los estudiantes o padres de familia llevadas a cabo por las autoridades educativas en turno o por los mismos docentes.

Bajo este escenario, resulta imperiosa la adopción de un enfoque sociocultural como parte esencial de una reforma amplia y profunda que incluya a todos los individuos, sin importar su condición étnica o geopolítica, para educar en tiempo de la complejidad cuya tarea prioritaria sea formar al individuo para percibirse como una identidad múltiple y diversa. Finalmente, en materia de medición, los datos proporcionados por el Departamento de Educación Indígena del Estado de México no registran la lengua materna de los docentes o personal que brinda sus servicios profesionales en los espacios de atención a indígenas. Por las razones aquí expuestas, era necesario llevar a cabo una investigación a mayor profundidad a partir de los datos sociodemográficos recabados, y continuar sobre el estudio de la importancia del manejo y reconocimiento de la lengua materna para la instrucción en los espacios escolares identificados donde se atiende a la población indígena; esto es, valdría la pena preguntarse si en el ejercicio de la supuesta educación intercultural se usa, desarrolla y fomenta la lengua materna de los estudiantes en todas las áreas del conocimiento (o dominios) que se expresan en el currículo oficial.

REFERENCIAS

- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education*. United States of America: Multilingual Matters.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Consejo Estatal de la Población. (2014). *El cambio demográfico como impulsor de desarrollo*. Estado de México: Gobierno del Estado de México. Recuperado de: http://coespo.edomex.gob.mx/publicaciones_2014

- CONEVAL. (2015). *Medición de la pobreza en México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2014*. Recuperado de: http://www.coneval.gob.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2014.aspx
- Departamento de Educación Indígena del Estado de México (agosto, 2015). *Base de datos del Instituto de Educación Indígena en el Estado de México, perteneciente a SEIEM* (Servicios Educativos Integrados al Estado de México). Recuperado de: <http://www.dof.gob.mx/index.php?year=2014&month=04&day=30>
- Dirección General de Educación Indígena (DGEI). (2009). *Lineamientos para la Educación Intercultural Bilingüe*. México: SEP.
- Dirección General de Educación Indígena (DGEI). (2010). *La asignatura de lengua indígena*. Recuperado de: [http://www.snte.org.mx/pdfindigena/seleccion de normas sobre educacionindigenadelAcuerdo592.pdf](http://www.snte.org.mx/pdfindigena/seleccion%20de%20normas%20sobre%20educacionindigenadelAcuerdo592.pdf)
- DOF. (30 abril, 2014). *Programa especial de los pueblos indígenas 2014-2018*. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343116&fecha=30/04/2014
- DOF (27 diciembre, 2015). *Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas*. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/reglas_2016/CNDPI_27122015_02.pdf
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada-México: EUG/CIESAS.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G., y L. S. M. Cortés. (2008). "El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes e migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo". En Santiago Bastos (ed.), *Multiculturalismo y futuro en Guatemala*, FLACSO y OXFARM, pp. 23-54.
- Essomba, M. (2011). *La gestión de la diversidad cultural en la escuela. 10 ideas clave*. México. Graó/Colofón.
- Freire, P. (2011). *Política y educación*. México: Editores siglo XXI.
- Freire, P. y Shor I. (2014). *Miedo y osadía*. México. Siglo XXI.
- García S. S. (2004). *El Estado Nación y los modelos educativos interculturales: un análisis comparativo de la comunidad purhépecha (México) y la región amazónica (Perú)*, Tesis doctoral [material no publicado]. Granada: Departamento de Antropología Social-Universidad de Granada.

- INEGI. (2010). *Perfil sociodemográfico de los Estados Unidos Mexicanos*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/perfil_socio/uem/702825047610_1.pdf
- Informe de los talleres seccionales. (2014). *Rumbo al parlamento Nacional del Magisterio Indígena celebrado en febrero del 2014*. Recuperado de: www.snte.org.mx/pdf/InformeToluca.pdf
- Nava, G. G. N., & Montesillo, C. J. L. (2015). Analysis of Language Maintenance and Language Loss: Focus on Indigenous and International Languages in Mexico from 1990-2010. *Virtual Multilingual Journal*, 1 (1), pp. 1-32.
- Nava, G. G. N., & Pérez, C. V. (2015). Educación intercultural ¿inclusión o segregación?: una mirada antropológica y lingüística a la educación indígena en el Estado de México. *Compendio de Investigativo de Academia Journals Celaya 2015*, pp. 3927-3934.
- Nettle, D. & Romaine, S. (2000). *Vanishing Voices: The Extinction of the world's Languages*. New York: Oxford University Press.
- Muñoz, H. (2006). *Lenguas y Educación en fenómenos multiculturales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz, H. (2006). *Lenguas y Educación en fenómenos multiculturales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ornelas, C. (2013). *El sistema educativo mexicano, la transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Plan Indígena. (2014). Proyecto: Fortalecimiento de la Autonomía de Gestión Escolar. México: Secretaría de Educación Pública.
- Reporte de la Educación Básica Indígena. (2012). Rasgos demográficos de la población indígena, Estado de México. Toluca, Estado de México: Gobierno del Estado de México.
- Sarasúa, J. (2006). Partir de lo Diverso. Reflexiones abiertas a los educadores. En Muñoz, H. (2006). *Lenguas y Educación en fenómenos multiculturales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition: *Journal of Multicultural Development*, Vol. 7 (5), pp. 379-392.

Secretaría de Educación Pública. (2011). Acuerdo 592. Recuperado de:
http://www.iea.gob.mx/webiea/inf_general/NORMATIVIDAD/7.%20ACUERDOS/FEDERALES/ACUERDO%20592%20Articulación%20Educación%20Básica.pdf

Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M. (2002). *Children of immigration*. New York: Harvard.

Zarlenka K. & I. M. Young (1995) Social Movements and the Politics of the Difference. In: D.A. Harris (eds.): *Multiculturalism From the Margins: non-dominant voices on difference and diversity*, pp. 1-27. Westport, CT – London: Bergin & Garvey.

LAS AUTORAS

GUADALUPE NANCY NAVA GÓMEZ. Doctora en Educación Bilingüe y Profesora-Investigadora adscrita al Instituto de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Autónoma del Estado de México. ngnavag@uaemex.mx

VERULIA PÉREZ CERVANTES. Maestra en Ciencias de la Educación en la Universidad del Valle de México. Actualmente cursa el 4º. Semestre del Doctorado en Ciencias con énfasis en Educación en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEM. veruliapc_710208@hotmail.com