RMIE, 2014, VOL. 19, NÚM. 60, PP. 129-154 (ISSN: 14056666)

Investigación temática

EL CASO DE JUAN, EL NIÑO TRIQUI

Una experiencia de formación docente en educación intercultural

VERÓNICA VÁZQUEZ-ZENTELLA / TERESA VERÓNICA PÉREZ GARCÍA / FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO

Resumen:
El caso de Juan, el niño triqui es un caso electrónico de enseñanza (*e*-caso) que ofrece una narrativa digital donde se plantea la problemática de discriminación y exclusión de alumnos provenientes de contextos culturales diversos y la falta de preparación de los docentes para afrontar la educación intercultural en el aula. Se presenta la sistematización de la experiencia educativa conducente a la validación de este caso con estudiantes normalistas de educación preescolar y se discuten las principales actividades de enseñanza-aprendizaje enfocadas al análisis y reflexión sobre la inclusión educativa en el marco de la interculturalidad, así como algunas de las concepciones y soluciones al caso propuestas por las futuras docentes.

Abstract:
The Case of Juan, the Triqui Boy is an e-case that offers a digital narrative of the problems of discrimination and the exclusion of students from diverse cultural contexts, along with the lack of teacher preparation for addressing intercultural education in the classroom. Presented is the systematization of the educational experience that leads to the validation of this case with normal school students who are preparing to be preschool teachers. The discussion centers on the teaching and learning activities involving analysis and reflection on educational inclusion in the framework of interculturality, as well as the conceptions and case solutions proposed by these future teachers.

Palabras clave: educación intercultural, educación inclusiva, formación docente, estudio de casos, tecnologías de la información y comunicación, México.
Keywords: intercultural education, inclusive education, teacher training, case studies, information and communication technologies, Mexico.

Verónica Vázquez-Zentella y Teresa Verónica Pérez García son alumnas del doctorado en Pedagogía, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. CE: verozentella@gmail.com / teverperez@hotmail.com

Frida Díaz Barriga Arceo es investigadora en la Facultad de Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México. Avenida Universidad 3004, Ciudad Universitaria, 04510, Coyoacán, México, DF. CE: fdba@unam.mx

Introducción: la importancia de la educación intercultural

La aceptación de otras culturas y la posibilidad de su inclusión social y educativa va mucho más allá del reconocimiento de la supervivencia cultural o del aprecio a las tradiciones y el folclore (del inglés *folk*, "pueblo" y *lore*, "acervo", "saber" o "conocimiento") de un pueblo determinado. La meta de la interculturalidad es que reconozcamos y otorguemos el mismo valor a las diferentes culturas (Antequera, 2004). La interculturalidad supone una relación respetuosa en el amplio sentido de la palabra con las cosmovisiones ajenas; es el respeto a la alteridad, la apertura y el diálogo con otras culturas diferentes a la propia. Implica la capacidad de convivir entre personas de diferentes culturas, manteniendo relaciones horizontales en un ambiente de respeto y reconocimiento mutuos en el que no se admite ningún tipo de asimetría económica, política, social, cultural y, mucho menos, educativa. "Debemos entender la interculturalidad desde su prefijo *inter* que marca el deseo de *ir hacia*, una búsqueda de conexión y relación, una reciprocidad de perspectivas" (García Martínez *et al.,* 2007:91). Los términos multiculturalismo y pluriculturalismo denotan simplemente la yuxtaposición o presencia de varias culturas en una misma sociedad. A pesar de que cuando se utilizan aisladamente estos términos comparten el mismo campo semántico, es más frecuente el término *multicultural* en la bibliografía anglosajona y el de *intercultural* en la europea y en la latinoamericana (Muñoz Sedano, 1997).

La educación intercultural consiste en un espacio de negociación y de traducción, donde las desigualdades sociales, económicas y políticas así como las relaciones y conflictos de poder de la sociedad no se ocultan; por el contrario, se reconocen, se discuten y se buscan soluciones. Los conflictos son inherentes a cualquier sociedad, intentar evitarlos o eludirlos resulta absurdo, más bien debemos afrontarlos directamente, sacarlos a la luz, puesto que los conflictos derivados de la interculturalidad son, en última instancia, positivos para la sociedad en la medida en que conduzcan al diálogo y a la apertura para solucionarlos (Aguilera Reija *et al.*,1996).

Un factor clave para la promoción de la interculturalidad en ambientes educativos y sociales reside en la posibilidad de incluir a los otros. La inclusión social está relacionada con la aceptación e integración en condiciones de igualdad en la vida comunitaria a todos los miembros de la sociedad, sin menoscabo de su origen, credo, condición socioeconómica,

origen étnico, pensamiento o capacidades diferentes. La problemática en torno a la inclusión educativa por lo general refiere a que en la realidad existen procesos de exclusión en las escuelas de poblaciones vulnerables y de minorías discriminadas (Saad, 2011).

En 1992, en México, se reforma el artículo 4° Constitucional para reconocer la composición intercultural de la nación, por lo cual el Estado se compromete a proteger y promover el desarrollo de las lenguas, culturas, usos, costumbres y organización social de los pueblos indígenas mexicanos (Czarny, 2007). Reconocer a México como un país intercultural representó un cambio histórico fundamental, con profundas implicaciones para la vida nacional en general, pero de manera muy especial para la educación (Schmelkes, 2004). Sin embargo, este reconocimiento no hace intercultural a la educación en los hechos; para lograr esto, la educación intercultural se debe hacer extensiva a toda la sociedad. Es decir, pensarla sólo para los grupos indígenas conduce a dos posibles realidades: la desculturalización indígena con asimilación cultural occidental o intraculturalización indígena con tendencia al nicho y al aislamiento con el resto de la sociedad.

A nivel nacional, seis de cada 100 habitantes de 5 años y más hablan alguna lengua indígena, de las cuales existen 89 (INEGI, 2010). Aunque la interculturalidad no es un fenómeno reciente ya que la diversidad cultural o étnica ha sido una constante desde la conformación de los primeros conglomerados que merecen el nombre de sociedades humanas (Díaz Polanco, 2006), las migraciones han acrecentado dicho fenómeno. Debido al alza de la pobreza, en México cada vez un mayor número de indígenas migra a las grandes ciudades en busca de oportunidades, de tal suerte que en la Ciudad de México están presentes prácticamente todos los grupos étnicos de nuestro país. Por tanto, es necesario considerar a la capital del país como un mosaico migratorio, en donde se combina e interactúa una serie de condicionantes tanto a nivel individual como familiar y estructural.

Para el caso que nos ocupa en este artículo, el proyecto de educación intercultural desarrollado mediante el método de casos, se focalizó en la situación de las comunidades triquis que migran a la Ciudad de México. Este fenómeno se ha venido dando desde los años setenta y prácticamente se encuentra asentada en la calle de López 23, en el Centro Histórico, en una casa de casi 500 personas –entre niños y adultos–, en su mayoría

provenientes de San Juan Copala y otros de Chicahuaxtla, Oaxaca. Dicha migración se debe a factores económicos y a la marcada violencia que se vive en aquella región del país. En esta línea, estudios sobre migrantes indígenas en la Ciudad de México (Pérez Ruiz, 2002) han demostrado que los triquis, en comparación con zapotecos y nahuas, mantienen la lengua indígena en 95%. También es una realidad que muchos triquis viven de la venta de las artesanías que elaboran y sus hijos asisten a escuelas públicas aledañas a la zona referida.

La institución escolar no es ajena a la evidente diversidad que vivimos como nación; en el aula, la diversidad trae consigo problemáticas complejas, entre ellas, la exclusión o el trato discriminatorio de los menores indígenas, a pesar de que la política educativa actual se orienta a una supuesta inclusión social y educativa. Es en este contexto que se diseñó y validó *El caso de Juan, el niño triqui* (Pérez García y Vázquez-Zentella, 2010), un caso electrónico o *e*-caso de enseñanza[1] (figura 1) cuyo diseño tuvo como objetivo promover la educación intercultural en la formación docente de las licenciaturas en Educación preescolar y en Educación primaria.

FIGURA 1
Sitio web que aloja el caso electrónico de enseñanza "El caso de Juan, el niño triqui"

Pérez García y Vázquez-Zentella, 2010.

El *e*-caso que presentamos da cuenta de la problemática que vive uno de tantos niños indígenas migrantes: "Juan", un niño triqui, que en la Ciudad de México asiste a un jardín de niños donde sufre exclusión y discriminación por parte de la comunidad escolar ante la presencia de su profesora, que no tiene elementos para afrontar dicha situación. El caso de enseñanza busca propiciar en los participantes, docentes en formación o en ejercicio, una visión intercultural en el proceso educativo. A continuación se expondrán los aspectos más relevantes del diseño tecnopedagógico del caso, la propuesta educativa que contiene y los resultados de la validación de este proyecto educativo con estudiantes de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN).

Formación docente para la educación intercultural y utilización de las TIC

Con el inicio del milenio, las escuelas normales que tradicionalmente han sido responsables de formar para la docencia en la educación básica, se han visto convulsionadas por una serie de transformaciones. Las nuevas políticas para educación superior, que exigen mayor calidad en sus procesos y mejores resultados, obligan a las instituciones normalistas a responder a importantes desafíos, como son: la cobertura con equidad, la calidad de los procesos educativos y el logro de altos niveles de aprendizaje e integración de los educandos. El reto actual para los docentes se basa en una verdadera innovación que genere una mayor integración educativa y una gestión más eficaz desde la perspectiva de las organizaciones que aprenden y se adaptan a las condiciones cambiantes (Sánchez de Tagle y Becerra, 2002).

En particular, las transformaciones derivadas del cambio del contexto social, cultural y tecnológico, de acuerdo con Arnaut (2004), están repercutiendo en la formación de los docentes. En el discurso que acompaña el nuevo proyecto curricular de la educación preescolar mexicana, las autoridades plantean que las consecuencias políticas, sociales y económicas que ha traído la globalización hacen palpable la necesidad de construir un nuevo tipo de sociedades donde la diversidad cultural no sea motivo de conflicto, sino de crecimiento y revaloración cultural, encontrando en la educación un medio para comenzar con dicha transformación social (SEP, 2004). Por ende, las escuelas normales son los espacios idóneos para formar docentes en una cultura inclusiva, donde la interculturalidad se constituya en eje transversal. No obstante, reiteramos que la educación

intercultural no puede seguir siendo vista sólo como exclusivamente para los indígenas sino para el conjunto de la diversidad cultural existente en nuestro país, lo que exige una política educativa que atienda las particularidades y necesidades formativas de los grupos diferenciados social, cultural y lingüísticamente. Requerimos de una educación que asegure la inclusión plena de cada una de los alumnos y que a través de situaciones didácticas problematizadoras de la realidad que se enfrenta, se fomente una conciencia de respeto a la diversidad cultural. Los docentes requieren apropiarse de los recursos cognitivos suficientes y de valores pertinentes para reconocer y convivir en la pluralidad en el entorno educativo y, a la vez, formar en dichos recursos y valores a los estudiantes. Sin embargo, en diversos estudios ha quedado en evidencia que en términos de acceso, presencia, aprendizaje o participación social y educativa, los educandos que tienen algún tipo de discapacidad o provienen de grupos marginados o vulnerables, experimentan condiciones de marginación y exclusión en las escuelas (Saad, 2011).

Contrario a lo que muchos piensan, el problema de la educación intercultural no es incorporar a los niños y adolescentes con características culturales diferentes a la educación pública básica, pues un alto porcentaje de ellos ya se encuentra en el contexto escolar, asistiendo a escuelas públicas en grandes centros urbanos (Valverde, 2010). Como se sabe, ya existen programas y escuelas formadoras de docentes bajo el enfoque intercultural; un ejemplo de ello son los currículos de las licenciaturas en Educación preescolar intercultural bilingüe y en Educación primaria intercultural bilingüe que forman parte de la Reforma Curricular de la Educación Normal emprendida por la Subsecretaría de Educación Superior a partir de 2012. Mientras que en el caso de las licenciaturas en Educación preescolar y en Educación primaria que se imparten en la mayoría de las escuelas normales del país, se consideran sólo dos cursos sobre el particular: Atención a la diversidad (5º semestre) y Atención educativa para la inclusión (7º semestre).

Sin embargo, la génesis del problema de la falta de formación docente para la atención a la diversidad y la inclusión educativa, y sobre todo para educar desde una mirada intercultural, se presenta cuando se hace evidente que el docente de cualquier escuela pública de nivel básico no está preparado para recibir en el aula a un alumno culturalmente distinto al resto de los niños y al contexto de la escuela, como sucede en *El caso de Juan, el*

niño triqui. En relación con la formación docente para la educación intercultural, existe una serie de saberes y habilidades específicos que requieren promoverse. Por un lado, no es una formación sólo teórica o técnica, sino que debe fortalecer determinados valores centrados en los derechos de la persona, en el respeto a la diversidad, en la inclusión y la equidad. Requiere promover, en la práctica, un encuentro entre gente, pueblos y culturas diferentes que fortalezca el diálogo e intercambio en la escuela. Es decir, necesita una formación en estrategias didácticas, actitudes y valores, formas de trabajo y colaboración, medidas para la adaptación del currículo y de construcción de experiencias educativas para la atención desde una mirada de diversidad y derechos humanos.

Por otra parte, la presencia e importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el mundo global y en los sistemas educativos obliga a formar docentes de manera distinta. Es decir, la escuela normal deberá estar preparada para emplear las TIC como recursos didácticos que enriquezcan la preparación de los estudiantes no sólo en el aula, sino en los diferentes contextos sociales donde se desenvuelven. El empleo de las TIC plantea serios retos a las instituciones formadoras de maestros en varios aspectos. Tal y como lo señala Arnaut (2004), constituyen una presión muy fuerte para los docentes formadores, que deben aprender el lenguaje de las nuevas generaciones de estudiantes para establecer con ellos una comunicación efectiva en el desempeño de la docencia. En el ámbito escolar, los alumnos normalistas actuales han nacido en una cultura digital, sin embargo, muchos de los profesores formadores aún se encuentran fuera de ella y se resisten a incorporar diseños tecnopedagógicos a su práctica docente.

Cuando la implementación de las TIC no tiene sustento en las necesidades reales de la institución y de los docentes en formación o no se orienta con planes y programas adecuadamente fundamentados y articulados, su empleo se restringe a la recuperación y gestión de información, a hacer más eficiente lo mismo que se viene haciendo y no a la transformación pedagógica ni a la innovación educativa. Se trata, por tanto, de establecer nuevas reglas a través de un enfoque tecnopedagógico que redimensione las relaciones tradicionales maestro-alumno y conduzca al diseño de ambientes de aprendizaje, donde las tecnologías sean un instrumento que propicie la comunicación, el inter-pensamiento y la construcción colaborativa del conocimiento. Por supuesto, no se trata de sustituir al docente ni mucho

menos de trasladar a un escenario virtual un programa de lecturas, cuestionarios y exámenes. El reto consiste en construir un escenario o ambiente educativo inédito que incorpore las múltiples posibilidades que ofrecen los medios electrónicos con los fundamentos de un trabajo didáctico que permita propiciar aprendizajes con sentido, significativos y vinculados con situaciones reales y trascendentes en la formación del educando, cuestión que se reconoce como la perspectiva situada y sociocultural del empleo de las TIC al servicio de la educación (Díaz Barriga, 2006; Coll, Mauri y Onrubia, 2008).

La presencia de la tecnología no puede generar un cambio educativo relevante por sí misma; proporciona un entorno que puede ser relevante y situado en contexto sin lugar a dudas, pero no sustituye la creatividad, la propuesta didáctica, la reflexión y la curiosidad de los sujetos como condiciones esenciales para la apropiación de aprendizajes.

El método de casos como estrategia didáctica para promover la educación intercultural en la formación docente

Ante el panorama antes expuesto, es incuestionable la necesidad de desarrollar modelos educativos innovadores que ayuden a conformar propuestas propicias para la educación intercultural en su cualidad de apertura a la comprensión significativa del conocimiento, el diálogo intercultural y la empatía ante la diferencia, entre otras cosas. Debido a la interrelación que plantea entre la sociedad y la educación, la escuela y la vida, hemos optado en esta experiencia educativa mediada por la tecnología por una perspectiva sociocultural y de enseñanza situada en contexto, en particular, enfocada en el método de casos de enseñanza (Díaz Barriga, 2006).

El método de casos de enseñanza encuentra su origen a partir de 1870 y se sustenta en los principios del pragmatismo y la filosofía del empirismo inductivo; originalmente estaba inspirado en la fusión del método socrático,[2] con el análisis de casos reales y de actualidad que se presentaban para la deliberación de los estudiantes universitarios. El docente usaba el método socrático efectuando preguntas que estimularan un particular modo de razonamiento con base en argumentos y refutaciones. Se afirma que el método de casos es un enfoque dentro de la corriente del pragmatismo por su énfasis en el "aprender haciendo" mediante la experiencia, que consiste en la solución o análisis de un problema real planteado en

el caso.[3] Se perfecciona, además, con la asimilación del juego de roles o el sociodrama, que consiste en representar o dramatizar una situación problemática concreta de la vida real con base en la narrativa y personajes del caso, con la intención de desvelar actitudes y creencias o de generar procesos empáticos.

En las tres últimas décadas, y aunado a importantes reformas curriculares, con la intención de innovar en la educación y superar el enfoque transmisivo-repetitivo del conocimiento, se han recuperado los métodos educativos de corte experiencial (método de casos, proyectos, aprendizaje en escenarios reales o aprender sirviendo en comunidad, entre otros) y se les ha "revisitado", ampliando sus horizontes. En particular, las teorías y propuestas educativas referidas al *aprendizaje significativo* y al auto-aprendizaje compartido –que tienen como meta la construcción de conocimientos y habilidades de alto nivel o la adquisición de estrategias adaptativas y cooperativas para la solución de problemas relevantes en escenarios tanto académicos como de la vida diaria– son las responsables de este repunte en el interés en el método de casos. Gradualmente se recuperan como los sustentos contemporáneos de este tipo de métodos didácticos a los enfoques de corte *constructivista, sociocultural y situado*, que plantean que el aprendizaje es, ante todo, un proceso de construcción de significados cuyo atributo definitorio es su carácter dialógico y social (Díaz Barriga, 2006). De acuerdo con Coll, Mauri y Onrubia (2008), la denominación más apropiada del enfoque, para centrarlo en el aprendiz, debe ser *aprendizaje basado en casos*, que proviene de *case based learning* (CBL).

Para Selma Wassermann (2006), pionera en el campo, los casos son instrumentos educativos complejos que se presentan en forma de narrativas. Por lo general, éstas se basan en problemas de la vida real que incluyen información y datos psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos y de observación, además de material técnico. Los buenos casos se construyen en torno de problemas o de grandes ideas (*big ideas*), es decir, asuntos centrales que se abordan en el currículo y que se vinculan con situaciones problema relevantes, que merecen un examen a fondo. El trabajo en el análisis de casos relevantes, conectados con la vida real, desarrolla en los estudiantes la capacidad de escuchar y comprender a los demás, poniéndose en el lugar del otro (proceso empático), aportando y recibiendo ideas desde muy diversas perspectivas y marcos de referencia,

lo cual es un punto crucial en la formación docente en el tema de la interculturalidad, cuando lo que se busca es entender un problema desde dentro y en su contexto social.

El aprendizaje basado en casos (CBL) se sustenta, asimismo, en el aprendizaje colaborativo, ya que fomenta y facilita la cooperación mediante el planteamiento de una serie de estrategias y actividades orientadas a solucionar de manera conjunta un problema. La necesidad de colaborar para alcanzar un objetivo común implica la interacción social e interdependencia entre iguales, así como el reparto de tareas y papeles. Cada participante colabora con el logro común aportando desde sus capacidades y experiencias personales, siendo estas diferencias entre unos y otros, lo que facilita el aprendizaje común. Por otra parte, el CBL puede incursionar en el cambio de actitudes a partir del análisis de la realidad social y personal, atendiendo inclusive a la resolución de conflictos morales o éticos.

El objetivo del aprendizaje basado en casos es que los participantes se impliquen activamente en la elaboración de propuestas de análisis del caso y en la generación de soluciones posibles, válidas o alternativas al mismo; que experimenten la complejidad, la incertidumbre, la ambigüedad o las contradicciones que acompañan casi siempre el análisis y la toma de decisiones en las situaciones reales. De tal suerte, el objetivo del CBL es propiciar el desarrollo de las habilidades necesarias para la toma de decisiones y la solución de problemas, como son el pensamiento crítico, la motivación intrínseca, la colaboración y el enfoque profundo de transformación del conocimiento (Díaz Barriga, 2006).

Un elemento a destacar es el formato en narrativa de un caso de enseñanza y los efectos de éste en el aprendizaje de los estudiantes. Jerome S. Bruner propone el pensamiento narrativo como el instrumento capaz de captar las vicisitudes de la intencionalidad humana. Afirma que el modo que tenemos para dar significado a nuestras vidas y comprender las ajenas, para entender nuestros actos e interpretar las acciones de los otros, es mediante *narraciones,* a las que concibe como relatos que permiten comprender lo extraño o aquello que quebranta lo esperable, canónico o normativo (Bruner, 2004). Desde la perspectiva bruneriana, se puede decir que las personas llegamos a construir una identidad porque podemos fabricar historias sobre nosotros mismos. Así, la vida misma es una narrativa, tal como plantea el título del ya clásico trabajo de Bruner *Life as a narrative* (2004) sobre este asunto.

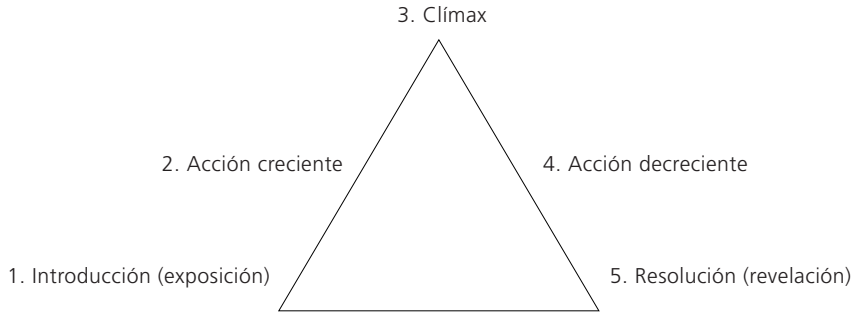
La construcción y el empleo de narrativas digitales como las que se integran en un caso electrónico de enseñanza han despertado un creciente interés dado su potencial pedagógico. Lambert (2010) argumenta que las narrativas digitales con fines pedagógicos pueden potenciar la literacidad digital, así como la reflexión y fomentar la agencia o facultamiento de las personas pero, a su juicio, lo más interesante es que pueden permitir que se escuchen las voces de aquellos a quienes la sociedad excluye. En este sentido, pueden convertirse en un instrumento de participación democrática y de educación crítica, siempre y cuando la narración se articule a un contexto histórico, político y social, es decir, incursione más allá de lo anecdótico y permita la deliberación sobre asuntos de trascendencia humana y social. Es así que tanto el empleo como la construcción de narrativas digitales con fines pedagógicos requiere de un foco de análisis principal, de preguntas detonadoras para dialogar en torno a la historia y sus correlatos, así como de guía y supervisión.

De acuerdo con la propuesta instruccional de Chapnick y Melloy (2005), se produce un ciclo de inmersión de la audiencia (en este caso los estudiantes normalistas) cuando se enfrenta a una narración que logra atrapar su interés. Cuando la audiencia se ve reflejada en los personajes y eventos de una narración, se produce la identificación o empatía y las personas muestran motivación y persistencia, por ello es que quedan "inmersas" en el caso. Para que se logre tal compenetración, hay que asegurar la calidad y validez de la narrativa, para lo cual, los autores antes citados recuperan lo que se llama *arco narrativo*, que se relaciona con la forma en que las personas codifican una narrativa, la cual de manera clásica incluye:

- Una línea de acción, relacionada con una trama y subtramas.
- Un conflicto, una crisis o situación problema que enfrentan los personajes de la historia.
- Un clímax, cuando el conflicto llega a su punto máximo.
- Una resolución o desenlace que permite resolver de alguna manera la situación crítica.

El denominado triángulo de G. Freytag ilustra el dinamismo de la estructura dramática clásica contenida en una narración (figura 2). Su importancia reside en que nos permite tomar en cuenta los elementos clave para construir una narración no sólo con fines literarios, sino también pedagógicos.

FIGURA 2
Triángulo de Freytag: estructura clásica de la narrativa



Chapnick y Melloy, 2005.

A partir de la lógica del triángulo de Freytag se suelen desarrollar narrativas en tres actos, lo cual es una opción interesante (pero no la única) en la construcción de un caso de enseñanza:

- Primer acto: del *statu-quo* al obstáculo.
- Segundo acto: complicaciones.
- Tercer acto: clímax y resolución.

Diseño del *e*-caso y conducción de la experiencia educativa

El trabajo de campo abarcó principalmente tres fases:

a) *Un estudio de carácter etnográfico* que inició con la visita al jardín de niños del centro de la Ciudad de México que, dada su cercanía con el mercado de La Ciudadela y con la calle de López 23, se caracteriza por la afluencia de menores indígenas de la etnia triqui, los hijos de los artesanos que venden sus productos en dicho mercado. Asimismo, se visitó en diversas ocasiones el mercado de artesanías y sus alrededores. Este estudio permitió la construcción realista del escenario, la narrativa, los personajes y la delimitación de la situación problema, las cuestiones a analizar y los diversos elementos didácticos a integrar en el caso. Las observaciones y entrevistas realizadas durante dicho estudio con participantes en estos escenarios permitieron documentar hechos reales y situaciones acontecidas en torno al objeto de estudio de nuestro interés.

b) *El diseño del entorno virtual* que permitió la construcción del caso en formato electrónico.

La construcción del *e*-caso se hizo dentro de un sitio web utilizando las herramientas que brinda Google Sites. Se optó por este diseño en tanto los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) representan una herramienta clave, puesto que posibilitan en el participante la ubicuidad, el aprendizaje colaborativo, la investigación, la autoexpresión y la reflexión. El acceso al sitio web es libre, es decir, está abierto a todo público; no hay cuotas, ni anuncios, no se necesita de contraseñas especiales: cualquier persona con conexión a Internet puede tener acceso. De hecho, a la fecha del presente reporte, el sitio ha recibido 24 mil 260 visitas.

Para el caso electrónico se participó en un seminario de construcción de casos de enseñanza y se procedió a una profusa búsqueda de información, tanto en lo referente a la metodología didáctica prevista, como en lo que atañe a la educación intercultural y la cultura triqui. Con base en las características del objeto de estudio, se consideró el enfoque etnográfico con el propósito de registrar, describir y reconstruir la realidad observada, propiciando la inserción de las autoras dentro del jardín de niños; desde dentro se observó el escenario escolar natural para interpretar y comprender el significado de las conductas y acciones de los participantes.

Para lograr suficiencia en la información se utilizaron diferentes fuentes como la observación, entrevistas no formales a docentes, directora y padres de familia, análisis de documentos como el *Proyecto Escolar del Jardín de Niños*, haciendo notar que todas estas fuentes se tomaron en cuenta con un carácter abierto en la elaboración del caso. Este trabajo se prolongó a lo largo de seis meses aproximadamente.

Con base en la información recabada y en su análisis, se procedió a redactar el caso tomando como base los siguientes aspectos: *a)* un escenario real (jardín de niños en contexto urbano con población indígena triqui), *b)* documentos y datos de soporte (observaciones, entrevistas no formales a diversos actores y proyecto escolar) y *c)* un problema final abierto (preguntas críticas, reflexión y análisis).

En su conjunto, para el diseño del caso y del sitio web *El caso de Juan, el niño triqui* se tomaron en cuenta los principios tecnopedagógicos que proponen autores como Díaz Barriga (2006), Wassermann (2006) y Coll, Mauri y Onrubia (2008), así como los modelos de diseño de casos de enseñanza alojados en los sitios del Center for Teaching and Learning with

Technology de la Universidad de Pennsylvania (2006) y de la Universidad de California en Santa Bárbara (2002). En atención a lo anterior, los componentes clave de este caso electrónico, que se corresponden con las principales entradas del sitio web donde se aloja, incluyen:

- Bienvenida e introducción al caso electrónico.
- Quiénes somos: presentación de autoras y asesora del proyecto.
- El caso: introducción, escenario, problema, personajes y juego de roles.
- Guía didáctica, que comprende objetivos, contenidos, fuentes documentales y guía de trabajo, incluyendo una diversidad de preguntas clave de estudio y reflexión. Los principales productos didácticos que deberán generar los participantes del caso incluyen un diagnóstico de la situación vinculada con la diversidad cultural del aula o zona escolar donde enseñan o asisten a prácticas docentes, así como la propuesta de actividades educativas con enfoque intercultural pertinentes a dicho contexto.
- Un glosario de términos y vínculos a sitios de interés relacionados con los temas de interculturalidad, inclusión, currículo, violencia familiar, entre otros.
- Material de lectura digitalizado y vínculos para ahondar en el tema de la atención a la diversidad en el aula básica, así como un espacio dedicado al conocimiento y apreciación de la cultura triqui: historia, ubicación, tradiciones, música, lengua, entre otros aspectos. En particular, se establecieron vínculos a dos organizaciones triquis donde se encuentran información y foros abiertos a la comunidad interesada en conocer la cultura triqui en Oaxaca.
- Foro de comunicación asíncrona escrita, para que los estudiantes, docentes o el público que entra al sitio web puedan compartir comentarios e información.
- Instrumentos de seguimiento y evaluación en el formato de rúbrica para la validación del sitio web y del caso de enseñanza.

En congruencia con las ideas brunerianas, el diseño de la narrativa ha seguido las pautas de Chapnick y Melloy (2005), acordes con el denominado triángulo de G. Freytag antes expuestas, que ilustran el dinamismo de la estructura dramática clásica contenida en una narración. En lo tocante a los personajes, también se tomaron en cuenta los principios didácticos de

diseño de los autores referidos, teniendo cuidado en que fueran multidimensionales y multifacéticos, en no caer en estereotipos y en mostrar actitudes y acciones congruentes con su personalidad y con lo que representan. En este sentido, fue muy relevante la recuperación de las notas de campo y las entrevistas realizadas en la etapa etnográfica de estudio del contexto.

En relación con las preguntas del caso, es un error sólo plantear y quedarse en la clásica pregunta "¿Y tú qué opinas/harías?"; hay que dar la pauta a un análisis más profundo y por etapas. Puede decirse que el éxito de un caso depende en buena medida de una excelente narrativa acompañada de las preguntas apropiadas. En este proyecto se siguieron los lineamientos de Boehrer (1994) y se elaboraron: *preguntas de estudio* (para clarificar los conocimientos o buscar información básica requerida); *preguntas facilitadoras* (para aportar puntos de vista personales, opiniones, manifestaciones de empatía o rechazo); *preguntas de análisis* (son las que dirigen la discusión e indagación a fondo del asunto principal contenido en el caso); y *preguntas sobre el resultado de la deliberación* (permiten revelar la toma de postura asumida, las soluciones acordadas, así como los consensos y disensos en el grupo y necesariamente conducen a la reflexión sobre lo aprendido).

Puesto que se pretendía incursionar en los aspectos actitudinales y valorales de los docentes en formación con respecto a la inclusión social de los menores indígenas, la representación sobre los mismos, la valoración o aprecio por su cultura, así como a la identificación de expresiones de rechazo o discriminación, por más sutiles que fueran, se optó por integrar el componente de la dramatización o juego roles (*role playing*), considerando los lineamientos de Foran (2003) en la propuesta que conduce en la Universidad de California en Santa Bárbara. Este autor considera muy enriquecedor proponer a los estudiantes actividades de juego de roles para asegurar no sólo el diálogo, la empatía y la toma de distintas perspectivas sino, ante todo, para propiciar el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico. Puesto que el caso diseñado adoptó la modalidad electrónica, fue posible el empleo de espacios virtuales para promover la discusión y difundir en línea los resultados de la experiencia, las interacciones entre participantes y las actitudes que se experimentaron u observaron, así como las ideas a las que arribaron. Se optó por la realizar una videograbación del juego de roles con la participación de las estudiantes normalistas, donde se escenificaban por equipo a los personajes del caso y se planteaba una solución a la problemática, que permitió una discusión colectiva en plenaria.

En relación con las metas de la formación docente para la educación intercultural, el caso de enseñanza en formato electrónico potenció el logro al:

- aproximar al futuro docente de preescolar al escenario de un aula intercultural en situaciones reales;
- vivenciar situaciones de aprendizaje significativo relacionadas con la interculturalidad, la inclusión/exclusión y la discriminación étnica de los estudiantes de educación básica;
- suscitar un modelo de aprendizaje autónomo, crítico y creativo en sus estudiantes.
- promover y desarrollar capacidades y competencias docentes relacionadas con el análisis de situaciones y la toma de decisiones individuales y en grupo;
- favorecer la reflexión en grupo, la toma de decisiones y el trabajo colaborativo frente a los desafíos de la práctica docente en el campo de la interculturalidad;
- comprender y experimentar el trabajo didáctico que se requiere realizar en un entorno de aprendizaje semipresencial basado en el método de casos; y
- descubrir la complejidad de la realidad educativa mediante un enfoque interdisciplinar (miradas psicológica, educativa, sociológica y tecnológica) ante la educación intercultural.

c) *La validación* del caso de enseñanza *El caso de Juan, el niño triqui* fue llevado a cabo con las alumnas del sexto semestre de la licenciatura en Educación preescolar en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, situada al sur de la Ciudad de México, en el mes de abril de 2010. De una población de 180 alumnas del sexto semestre repartidas en seis salones, se tomó una muestra de 30 alumnas, es decir, cinco por cada grupo. Las edades oscilaban entre los 20-21 años de edad, con un nivel socioeconómico medio.

Se trabajaron con las estudiantes las principales actividades educativas contenidas en el caso de enseñanza,[4] destacando la lectura crítica de la narrativa, la resolución de preguntas, la escenificación de una posible solución al problema y la administración de algunos instrumentos para recuperar sus representaciones y aprendizajes logrados. El plan didáctico

completo, con los materiales de apoyo, puede consultarse en el sitio web del caso que ya se ha indicado antes (Pérez García y Vázquez-Zentella, 2010).

Algunos resultados de la experiencia educativa

A continuación se reportan algunos resultados que se consideran relevantes y se relacionan con las concepciones de las futuras docentes de preescolar respecto de la educación intercultural y el papel docente en la misma.

Las estudiantes mencionaron tener pocos conocimientos respecto de la educación intercultural y, en su totalidad, no haber experimentado prácticas profesionales o experiencias educativas en las que incursionaran en aulas interculturales. En pocas palabras, en su formación como futuras docentes, nunca habían tenido el reto de trabajar con preescolares provenientes de comunidades indígenas ni contacto con proyectos o escuelas interculturales.

Entre las preguntas que se les aplicaron a las participantes se les cuestionó: "Como maestro(a), ¿cómo contribuirías para que no persista este tipo de actitudes discriminatorias en el aula o en la escuela?" Las participantes se promulgaron en favor del conocimiento, como elemento clave en la eliminación de actitudes de discriminación en la escuela, siguiéndole las actividades educativas, la reflexión que lleve a la creación de conciencia, la aceptación y la valoración del otro. En las respuestas obtenidas pudimos ver que las alumnas apuestan por más información sobre la educación intercultural desde la perspectiva de la acción docente, por conocimiento específico sobre el tema, sobre todo en cuanto a estrategias didácticas y de colaboración entre pares. El *e*-caso se valoró como un sitio web bien construido ya que es una puerta de acceso a la información contenida en la red sobre el tema de interés; para algunas de ellas, su primera incursión en la temática desde la perspectiva de lo que ocurre en escenarios reales y de lo que ellas mismas pueden afrontar en un futuro como docentes de preescolar.

De acuerdo con las respuestas obtenidas para la pregunta: "¿El sitio web enriqueció tu conocimiento?", 90% de las participantes dijo que el sitio había enriquecido su conocimiento sobre la educación intercultural y la atención a los niños indígenas, sobre todo, para entender la discriminación y el papel del docente. En esta línea, las alumnas consideraron que el sitio les aportó, sobre todo, información (63.33%). De igual forma, contestaron a la pregunta "¿El sitio web le brindó elementos para su práctica docente?",

de manera favorable, puesto que 83.33% dijo que sí, que el sitio les había brindado elementos suficientes para ampliar sus perspectivas, comprender mejor las problemáticas derivadas de la interculturalidad y aclarar conceptos subyacentes. En cuanto a que si "¿Cree que el método de casos es un modelo educativo que puede ser usado para propiciar la educación intercultural?", la respuesta fue contundente: 100% de las alumnas respondió que, ciertamente, el método de casos es un modelo educativo que puede ser usado para propiciar la educación intercultural en la formación docente. Los datos anteriores son evidencia de que se cumplieron las expectativas y el objetivo principal del sitio y de la propuesta didáctica que se desprende del mismo. Se tomó conciencia de que el método de casos plantea un problema en forma de una historia o narración y que, dadas sus características, puede ser visto desde diferentes ángulos o perspectivas, siendo este un elemento imprescindible para trabajar la interculturalidad, dado su acercamiento a situaciones problema en escenarios reales. Siendo así, las alumnas consideraron que el método de casos es una metodología idónea (aunque tal vez no la única) para trabajar con problemas derivados de la interculturalidad en el aula.

Ante la pregunta "¿Cree que el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) facilita el abordaje de una problemática cultural?", la mayoría (83.33%) se pronunció a favor de su uso para facilitar el abordaje de este tipo de problemática. Ciertamente, las TIC nos facilitan el acceso a la información, nos conectan, nos hacen formar parte –sin importar nuestra raza, edad, género, condición social, cultural o económica– de un todo, nos hacen "pertenecer" y participar otorgándonos un lugar en el espacio virtual, nos hacen existir en el mundo.

Ahora bien, con respecto a la pregunta: "¿Cómo concibe la educación intercultural?", se elaboró una tabla comparativa con las respuestas obtenidas antes de trabajar con el *e*-caso y las que se obtuvieron después de trabajar con éste para analizar si había alguna diferencia en la concepción de las estudiantes. Los datos de las respuestas más representativas de algunas estudiantes se presentan en el cuadro 1; éstas se categorizaron considerando si se encuentran cambios sustantivos en la conceptualización de lo que es la educación intercultural, lo cual se analizó de la siguiente manera:

1) *Una mejora y mayor comprensión de lo que es la educación intercultural*, la cual se observó en 20.7% de las respuestas.

2) *Una mejora moderada en el concepto que se tiene de educación intercultural,* se observó en 44.83% de las respuestas.
3) *Una mejora aparente en el concepto que se posee de educación intercultural* se observó en 27.58% de las respuestas.
4) *Sin mejora o concepción confusa en el concepto que se tiene de educación intercultural* se observó en 6.89% de las respuestas.

CUADRO 1
Respuestas de las estudiantes normalistas ante:
¿Cómo concibe la educación intercultural?

Antes de la presentación del e-caso	**Después de la presentación del e-caso**
Mejora y mayor comprensión de lo que es la educación intercultural	
Según yo es la diversidad que existe dentro del aula, basada en diferentes culturas (tradiciones y costumbres) (ENMJNC116003).	La inclusión y el reconocimiento de diversas culturas en un aula o en una institución (ENMJNC 28003).
Es la educación que se imparte a los niños que tienen una cultura, costumbres y tradiciones diferentes a los demás (ENMJNC 116017).	Como una educación para todos donde haya igualdad, justicia, tolerancia, respeto y donde los indígenas no sufran problemas de discriminación (ENMJNC 28017).
Una mejora moderada en el concepto que se tiene de educación intercultural	
Es la forma en que las alumnas de diversas culturas interactúan (ENMJNC116007).	Como una estrategia o un medio para enriquecer nuestra práctica, así como para un mayor aprendizaje en los niños y niñas (ENMJNC28007).
Bueno, considero que todos somos de una cultura, pero al estar relacionados se genera una mezcla entre costumbres y tradiciones (ENMJNC116002).	Considero que la educación intercultural es la que se presenta en un grupo constituido por diferentes personas (ENMJNC28002).
Una mejora aparente en el concepto que se posee de educación intercultural	
Es aquella que trata a la diversidad dentro del aula de clases, propiciando una educación correcta y adecuada de acuerdo a las necesidades de los alumnos (ENMJNC 116005).	El atender la diversidad dentro del aula de clases sin dejar de lado a los demás alumnos (ENMJNC28005).
Entiendo por intercultural a personas que están dentro de una comunidad y en una comunidad hay diferentes culturas o grupos distintos y para promoverlo en preescolar, sería por medio de pláticas o actividades que sean entendidas por ellos (ENMJNC116008).	Como algo importante y como docentes tendríamos que tener más conocimientos, estrategias y sobre todo abordar temas de esta índole (ENMJNC28008).

(Continúa)

CUADRO 1/ CONTINUACIÓN

Antes de la presentación del e-caso	Después de la presentación del e-caso
Sin mejora o concepción confusa en el concepto que se tiene de educación intercultural	
La inclusión de todas las culturas, que éstas se hagan reconocer (ENMJNC116004).	La interculturalidad para mí es la presencia de culturas dentro de otra que es la que nos identifica. Es decir, dentro del aula existe una cultura que nos identifica a todos y nos une, pero también existen otras que sólo poseen varios (ENMJNC28004).
La educación intercultural es aquella que se brinda respetando la cultura de cada individuo (ENMJNC116019).	(No sé) Tengo dos definiciones totalmente opuestas que deseo indagar (ENMJNC 28019).

Las alumnas respondieron de manera positiva a la pregunta "*¿Se amplió el concepto que tenías de educación intercultural?*", 70% contestó afirmativamente, es decir 21 alumnas reportaron una ampliación al concepto previo de educación intercultural y que, como se puede constatar en la mayoría de las respuestas (65.5%) se ven los conceptos más claros, inclusive, hubo casos de autocorrección. Por lo tanto, no nos queda duda de que el *e*-caso cumplió con este objetivo de manera satisfactoria.

Tal como plantean los autores revisados a lo largo de este trabajo (Wassermann, 2006), en todo buen caso de enseñanza habrá la manifestación de pensamiento complejo, multidimensionalidad, conflicto de valores, incertidumbre, y que esto es lo que las personas y los profesionales hoy en día requieren aprender a afrontar. En el caso de las estudiantes normalistas de preescolar, se logró impulsar una serie de procesos de reflexión, adquisición de conocimiento y toma de conciencia sobre la educación intercultural, cuestión a la que estaban más bien ajenas o sólo habían revisado como contenido disciplinar, existiendo una falta de contacto con la realidad en este ámbito. El papel de la "maestra Lupita", personaje que encarna a una docente de preescolar en la narrativa del caso, les permitió adentrarse en las condiciones en que se enseña en ciertos contextos este nivel, con condiciones precarias y con una problemática definida, pero pocas veces tematizada o discutida durante su formación como docentes. En particular, las estudiantes se mostraron empáticas e identificadas con situaciones como la siguiente:

> La "maestra Lupita" […] es licenciada en Educación Preescolar y cuenta con once años de experiencia docente […] acaba de ser transferida al jardín de niños y se siente muy angustiada pues no sabe cómo manejar la diversidad que se vive en su salón de clases, desconoce cómo hacer para incluir a los padres indígenas en las actividades escolares. Además, los tiempos de traslado de su casa al trabajo y del trabajo a su casa, a veces le ocupan hasta seis horas diarias, no tiene mucho tiempo ni ganas de preparar sus clases con anticipación, pues la mayor parte del tiempo la absorben sus problemas familiares y económicos […] (Pérez García y Vázquez-Zentella, 2010:3.4).

En este punto, es importante mencionar que la estrategia de juego de roles fue la que permitió a las docentes vivenciar la situación que se plantea en la narrativa anterior, mostrar comprensión empática ante el personaje pero, sobre todo, buscar rutas de solución viables, asequibles, ante la situación problema planteada de cara a la función docente en el contexto de la escuela pública. Tal como afirman Driscoll y Carliner (2005), el poder de la narración de historias en ambientes educativos reside en que permite la ubicación en contexto de los aprendices, y es un recurso idóneo para la expresión emocional, de creencias y actitudes, de conocimientos en acción, lo que a final de cuentas incide en la propia identidad personal. De este modo, en un revelador juego de roles, las alumnas formaron seis equipos de cinco personas para representar alguno de los personajes que integran el *e*-caso: Juan, la mamá de Juan, Irwin, la mamá de Irwin y la maestra Lupita, con la finalidad de sensibilizarlas y acercarlas a la reflexión.

En las grabaciones del juego de roles se puede observar que se logró desarrollar empatía con respecto de los personajes de Juan y de la maestra Lupita; sin embargo, se hizo evidente que aunque las docentes en formación decían no mostrar prejuicio alguno y considerar en condiciones de igualdad a los personajes indígenas y mestizos de la narración (Juan y la familia López, los artesanos triquis, e Irwin y la familia Balbuena, los comerciantes que "generalmente hablan mal de los indígenas que habitan en la zona"), la realidad es que en las representaciones, las actitudes de poder, mando y toma de decisiones favorecían a los "Balbuena", mientras que los "López" asumían roles de sumisión, obediencia y un lenguaje que caricaturiza la representación social estereotipada que se tiene del indígena.

Cabe destacar que antes de la presentación de *El caso de Juan, el niño triqui,* 96% de las participantes, es decir, 29 de las 30 alumnas, coincidie-

ron en que, desafortunadamente, en nuestro país se discrimina de manera "total" a la población indígena.

Ahora bien, una vez que se les presentó el *e*-caso y que se realizó el juego de roles, se les hicieron ciertas preguntas con el fin de que, por un lado, las alumnas se pusieran en el lugar del *otro,* en este caso, de la persona en desventaja; y, por el otro, de que reflexionaran sobre sus propias actitudes hacia la población indígena. Como resultado, 100% de las alumnas empatizó con el personaje, en su lugar, ellas se hubieran sentido discriminadas, excluidas, rechazadas, agredidas, desprotegidas, en desventaja, tristes y confundidas.

Asimismo, se observó que la pregunta: "*¿*Qué puede hacer tu personaje para ser más incluyente?*"* fue muy importante para la reflexión de actitudes y comportamientos arraigados, así como para la construcción de posibles soluciones al problema. A continuación se presentan algunas de las respuestas de las alumnas para cada uno de los personajes:

> *¿Qué puede hacer tu personaje para ser más incluyente?*
> **Como docente:** capacitarme, informarme, encontrar estrategias para la interculturalidad; además, tener voluntad y compromiso, para una mejora en la inclusión e igualdad de los niños dentro del aula.
> **Como niño (Juan):** insistir en la participación de mi mamá dentro del Jardín de Niños y con el cumplimiento de los materiales; además, de informarle a la maestra de la situación económica que vive mi familia; ya que, éste es el motivo que me impide cumplir con lo que se pide (ENMJNRR21c).
> **Como niño (Irwin):** aprender a convivir, a respetar y a conocer a los demás.
> **Mamá de Juan:** aprender junto con el niño la segunda lengua para crear un canal de comunicación y de esta manera evitar conflictos en su vida diaria y en los lugares donde se desarrolla.
> **Madre de Irwin:** ser tolerante con las comunidades indígenas así como respetar la diversidad cultural que se presenta en nuestro país sin discriminar, ni tener prejuicios de la gente (ENMJNRR31c).

Es importante señalar que en estas respuestas las alumnas plantean soluciones para *todos*, desde todas las posturas, y esto es clave en la educación intercultural, no se trata, nada más, de que los que excluyen se acerquen, también los excluidos deben hacer un esfuerzo por abrirse, por comunicarse y por interactuar. En este sentido, se reitera la importancia que otorga Foran (2003) al juego de roles en los casos de enseñanza en las ciencias

sociales, así como las ideas de Lambert (2010) de que las narrativas, si son discutidas en un contexto que trasciende la anécdota e incursiona en el ámbito social o político, permiten escuchar y entender la voz de las personas excluidas y marginadas de la sociedad.

Conclusiones

El caso de Juan, el niño triqui es un proyecto didáctico exitoso, en la medida en que en la validación y análisis de resultados con las docentes de preescolar en formación, se pudo comprobar la autenticidad del caso, la relevancia que tiene en la formación docente, así como su trascendencia social y educativa. Como se evidenció en los resultados, la mayoría de las estudiantes lograron una mejor comprensión de lo que es la educación intercultural e identificaron sus propias actitudes y conocimientos, lo que les resta por aprender, lo concerniente a su actuación docente con niños y niñas que representan el reto para su actuación docente ante la diversidad, en este caso, de índole étnica.

Las estudiantes normalistas manifestaron su satisfacción por trabajar con el caso de enseñanza, ya que afirmaron sentirse motivadas al poder participar y expresar sus puntos de vista e ideas contrastándolas con las de sus compañeras. De igual forma, declararon haber desarrollado la habilidad de razonamiento gracias a las preguntas que se les plantearon; destacaron también la capacidad de escucha al oír las opiniones de sus compañeras, así como el generar empatía con los personajes al colocarse en el lugar del otro. Algo de lo más significativo es que las actividades propuestas les ayudaron a buscar información de manera estratégica y a plantear alternativas viables en la solución del problema presentado. Todo ello significa que el caso logró cumplir su objetivo como metodología didáctica que coadyuva a la formación docente; así como también probó ser una herramienta que fomenta la educación intercultural en las alumnas normalistas.

De igual forma, el sitio web ha tenido impacto en otros escenarios y sitios educativos. En lo que respecta a otras páginas web y *blogs* que lo citan (Gudi Escudero *et al.,* 2011; Hernández Mendoza, 2012)*, El caso de Juan* es utilizado como estrategia didáctica para trabajar temas relacionados con la interculturalidad, los valores y la equidad. Además, en estos sitios se destacan los elementos pedagógicos que contiene el caso, así como la utilización de la *Guía didáctica.* En otros sitios se pone de ejemplo como estrategia didáctica apoyada en las tecnologías de la información y la co-

municación. En general, todos mencionan que la metodología de casos o CBL puede ser un elemento para comenzar a implementar dentro del aula regular una educación intercultural efectiva.

Por otro lado, este *e*-caso ha servido como material de apoyo didáctico para las docentes en servicio de la zona escolar 202, de la delegación Cuauhtémoc, Ciudad de México. Estas educadoras han retomado el caso para trabajar el *Programa de Educación Preescolar 2011*, en particular el principio pedagógico *Diversidad y equidad* mediante una adaptación que han hecho al proyecto y que han denominado "El cuento de Juan, el niño triqui". Con este otro tipo de formato narrativo, el cuento, se busca identificar algunos modos de intervención en y para la diversidad en la escuela y el aula que permitan atender con calidad, equidad y pertinencia a la diversidad desde el enfoque intercultural. De esa manera, se intenta que los docentes cuenten con las herramientas necesarias que les permitan un trabajo profesional al adoptar un papel activo y ético ante las diferencias socioeconómicas y culturales de sus estudiantes.

Finalmente, consideramos que la escuela preescolar, como primer tramo obligatorio de la formación de los mexicanos, puede y debe hacer mucho por la equidad e inclusión, evitando que se generen y consoliden formas tempranas de rechazo al diferente, actitudes y conductas de discriminación o naturalización de la desigualdad, cuyos efectos suelen proyectarse a lo largo de la vida de las personas, en su participación como ciudadanos y en las relaciones que entablan con otros individuos y grupos.

Notas

[1] El caso electrónico se encuentra accesible en la dirección https://sites.google.com/site/ninotriqui/home

[2] El método o diálogo socrático es un método de dialéctica o demostración lógica para la indagación o búsqueda de nuevas ideas y conceptos. En un diálogo socrático clásico, dos personas buscan dar respuesta a una pregunta mediante reflexión y razonamiento, en el cual se empieza con todo tipo de preguntas hasta que los detalles del ejemplo son evidenciados para luego ser usados como plataforma para alcanzar valoraciones más generales. Dicha práctica implica efectuar una serie de preguntas alrededor de un tema o idea central y responder las otras preguntas que aparezcan, con la idea de defender un punto de vista en contra de otras posiciones.

[3] El pragmatismo es una tradición filosófica centrada en el vínculo teoría-práctica, siendo John Dewey (1859-1952) su representante más reconocido, impulsor de la educación progresista y democrática.

[4] Las actividades se realizaron en dos días hábiles, jornada completa, en el aula de cómputo de la institución, donde las estudiantes tenían acceso en parejas al sitio web y a la diversidad de materiales de trabajo, incluido un blog en donde escribían sus respuestas y reflexiones o llenaban algunos formatos de trabajo. Asimismo, se hizo una videograbación del juego de roles que se proyectó después para su análisis grupal.

Referencias

Aguilera Reija, Beatriz; Gómez Lara, Juan; Morollón Pardo, Mar y de Vicente Abad, Juan (1996). *Educación Intercultural. Análisis y solución de conflictos,* 2ª ed., Madrid: Popular.

Antequera D., Nelson (2004). "La Educación Intercultural Bilingüe: conceptos básicos y desafíos prácticos. El caso de las escuelas de Cuetzalán, Puebla", en M. A. Rodríguez (comp.), *Foro de Educación, Ciudadanía e Interculturalidad,* Ciudad de México: SEP/OCE/FLAPE/Contracorriente, pp. 275-282.

Arnaut, Alberto (2004). "El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio", en E. Manteca Aguirre (coord.), *Hacia una política integral en la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica,* Cuadernos de discusión 17, Ciudad de México: SEP.

Boehrer, John (1994). "On teaching a case", *International Studies Notes*, vol. 19, núm. 2, pp. 14-19.

Bruner, Jerome (2004). "Life as a narrative", *Social Research*, vol. 71, núm. 3, pp. 691-710.

Chapnick, Samantha y Melloy, Jim (2005). *Renaissance eLearning: Creating dramatic and unconventional learning experiences*, San Francisco: John Wiley & Sons/Pfeiffer.

Coll, César; Mauri, Teresa y Onrubia, Javier (2008). "La incorporación de las TIC a la educación: del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso", en C. Coll y C. Monereo (eds.), *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación,* Madrid: Morata. pp. 74-103.

Czarny Krischkautzky, Gabriela V. (2007). "Pasar por la escuela. Metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolarizadas", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.12, núm. 34. julio-septiembre, pp. 921-950.

Díaz Barriga, Frida (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la escuela y la vida,* Ciudad de México: McGraw Hill.

Díaz Polanco, Héctor (2006). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia,* Ciudad de México: Siglo XXI.

Driscoll, Margaret y Carliner, Saul (2005). "Storytelling and contextually based approaches", en *Advanced Web-Based Training Strategies*, San Francisco: John Wiley & Sons/Pfeiffer, pp. 59-86.

Foran, John (2003). "The case method and the interactive classroom", *The NEA Higher Education Journal, Thought & Action*, pp. 41-50.

García Martínez, Alfonso; Escarbajal Frutos, Andrés y Escarbajal de Haro, Andrés (2007). *La interculturalidad. Desafío para la educación*, Madrid: Dykinson.

Gudi Escudero, Zoila *et al.* (2011). "El caso de Juan, el niño triqui." *Educación Intercultural Bilingüe,* México: Blogger. Disponible en: http://educacinintercultural-guidel.blogspot.mx/ (consultado 15 de abril de 2013).

Hernández Mendoza, Fidel (2012). "El caso de Juan, El niño triqui. El aprendizaje basado en casos como recurso para promover la interculturalidad", *Triquis en movimiento.org. Biblioteca.* Oaxaca: Wordpress. Disponible en**:** http://triquisdeoaxaca.wordpress.com/biblioteca-virtual-triqui/ (consultado 15 de abril de 2013).

INEGI (2010). *México en cifras. Informe nacional, por entidad federativa y municipios,* México: INEGI.

Lambert, Joe (2010). *Digital storytelling. Cookbook*, Berkeley: Center for Digital Storytelling, Digital Diner Press.

Muñoz Sedano, Antonio (1997). *Educación intercultural: teoría y práctica,* Madrid: Escuela española.

Pérez García, Teresa Verónica y Vázquez-Zentella, Verónica (2010). *El caso de Juan, el niño triqui,* México: GoogleSites. Disponible en: https://sites.google.com/site/ninotriqui/home

Pérez Ruiz, Maya Lorena (2002). "Jóvenes Indígenas y relaciones interétnicas en las ciudades de México", trabajo presentado en el III Congreso Europeo de Latinoamericanistas. Cruzando fronteras en América Latina, Amsterdam.

Saad, Elisa (2011). "Integración educativa de personas con discapacidad intelectual: estudio de casos en un ambiente universitario", en F. Díaz Barriga (coord.), *Aprender en contextos escolarizados,* colección Estudios Posgrado en Pedagogía, Ciudad de México: Díaz de Santos.

Sánchez de Tagle, Lourdes y Becerra, Javier (2002). "La integración de las nuevas tecnologías en la formación y actualización del magisterio", trabajo presentado en el XVIIII Simposio Internacional de Cómputo en la Educación 2002, Zacatecas.

Schmelkes, Sylvia (2004). "Multiculturalidad e interculturalidad", en M. A. Rodríguez (comp.), *Foro de Educación, Ciudadanía e Interculturalidad,* Ciudad de México: SEP/OCE/FLAPE/Contracorriente, pp. 33-37.

SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*, Ciudad de México: SEP.

Universidad de California en Santa Bárbara (2002). *The Case Method of Teaching. Teaching with case*. Disponible en**:** http://www.soc.ucsb.edu/projects/casemethod (consultado 23 de marzo de 2013).

Universidad de Pennsylvania. Teaching and Learning with Technology (2006). *What is a case?* PA: Penn State University. Disponible en: http://tlt.its.psu.edu/suggestions/cases/casewhat.html#definition (consultado 23 de marzo de 2013).

Valverde, Adrián (2010). "La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria", *Cuicuilco,* vol. 17, núm. 48, enero-junio, pp. 133-147.

Wassermann, Selma (2006). *El estudio de casos como método de enseñanza* (trad. Adolfo Negrotto), Buenos Aires: Amorrortu.

Artículo recibido: 5 de agosto de 2013
Dictaminado: 19 de septiembre de 2013
Segunda versión: 10 de octubre de 2013
Comentarios: 28 de octubre de 2013
Tercera versión: 4 de noviembre de 2013
Aceptado: 7 de noviembre de 2013