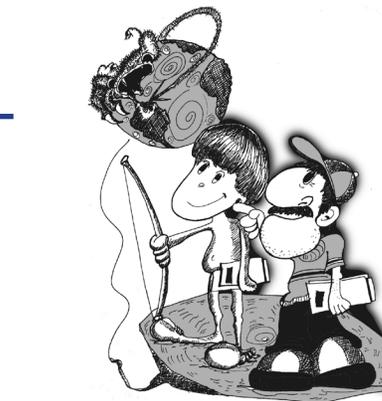


La diversidad intercultural e indígena: un desafío para el docente

Investigación
arbitrada



*Intercultural and indigenous diversity:
a challenge for the teacher*

Alan Tonatiuh López Niño

zagato00@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2208-4175>

Teléfono: + 95 12277377

Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO)
Oaxaca de Juárez, Oax., México

Recepción/Received: 18/08/2023
Arbitraje/Sent to peers: 20/08/2023
Aprobación/Approved: 15/09/2023
Publicado/Published: 15/01/2024

Resumen

Esta investigación se propuso examinar y reflexionar sobre la educación intercultural desde la perspectiva de los educadores. Hasta ahora, gran parte del discurso que guía la idea de una escuela intercultural se ha centrado en fomentar una convivencia respetuosa, pero se ha descuidado enfatizar cómo se debería abordar la enseñanza en aulas con estudiantes de diferentes culturas, contextos y niveles socioeconómicos. Por tanto, es esencial reconocer y comprender la verdadera diversidad intercultural, reconsiderándola desde una perspectiva pedagógica, reconociendo que la educación en contextos multiculturales requiere que los docentes rompan con lo que hasta ahora se ha considerado normal y normativo, y que enfrenten el desafío de cuestionar las estructuras que han configurado su concepción y conocimientos pedagógicos-profesionales desde su formación inicial. Se concluye que es necesario hacer una praxis profunda, reconociendo que México no es un país homogéneo, sino una tierra que entrelaza diversas cosmovisiones, lenguas y culturas en constante cambio y resistencia social.

Palabras clave: Interculturalidad, Contextos Multiculturales, Indígena, Educación, Ambientes de Aprendizaje, Interacción Pedagógica.

Abstract

This research aimed to examine and reflect on intercultural education from the perspective of educators. Until now, much of the discourse that guides the idea of an intercultural school has focused on fostering respectful coexistence, but it has neglected to emphasize how teaching in classrooms with students from different cultures, contexts, and socioeconomic levels should be approached. Therefore, it is essential to recognize and understand true intercultural diversity, reconsidering it from a pedagogical perspective, recognizing that education in multicultural contexts requires teachers to break with what until now has been considered normal and normative, and to face the challenge of questioning the structures that have shaped their conception and pedagogical-professional knowledge since their initial training. It is concluded that it is necessary to carry out a deep praxis, recognizing that Mexico is not a homogeneous country, but a land that intertwines diverse worldviews, languages and cultures in constant change and social resistance.

Keywords: Interculturality, Multicultural Contexts, Indigenous, Education, Learning Environments, Pedagogical Interaction.

Author's translation.

Introducción

Se han realizado diversos intentos para definir el significado, las diferencias y similitudes entre el multiculturalismo y la interculturalidad, donde se han destacado distintos aspectos de ambos términos. No obstante, existe un consenso generalizado en cuanto a que el multiculturalismo es una realidad presente en las sociedades contemporáneas, que ha aumentado debido a los movimientos migratorios y los procesos de descolonización.

El reconocimiento de la diversidad cultural se ha vuelto inherente a la globalización, aunque no todas las culturas reciben igual consideración en la sociedad global: algunas son valoradas como parte de esa diversidad, mientras que otras son ignoradas. Lamentablemente, las culturas indígenas y originarias pertenecen a esta última categoría, a pesar de que son precisamente ellas las que han enriquecido la diversidad con su particular visión del mundo.

Según Fonet-Betancourt (2002, p.18), la interculturalidad no es simplemente un concepto teórico, sino más bien una vivencia que ocurre en la cotidianidad y se manifiesta como una praxis de convivencia con los demás. Se trata de una experiencia concreta de vida que requiere una reflexión constante para que se convierta en una cualidad en nuestras culturas. Las culturas son procesos dinámicos de fronteras en constante movimiento, donde se establecen límites entre lo propio y lo ajeno, pero también se crean fronteras internas dentro de nuestra propia cultura. El “otro” también forma parte de nuestra cultura, ya que la misma es un proceso abierto de interacción y negociación entre sus miembros, con diversas tradiciones fundantes. Sin embargo, la noción de “cultura nacional” suele resumir la tradición dominante, relegando a las culturas diferentes a un segundo plano (Fonet-Betancourt, 2002, pp.19-21).

En respuesta a la presencia de estudiantes con referentes culturales diversos en las escuelas, ha surgido la propuesta de educación intercultural. No obstante, la escuela solo puede ser un agente efectivo para la construcción de la interculturalidad si existe una voluntad social que lo permita. La educación intercultural solo es viable cuando se enmarca dentro de un movimiento más amplio de construcción de una sociedad intercultural. Independientemente de cómo se defina exactamente la interculturalidad, es crucial reconocer y valorar las diferencias en todas sus expresiones y dimensiones. En el contexto de la educación actual, adoptar la interculturalidad como principio rector y objetivo del proceso de enseñanza y aprendizaje implica una reevaluación de cómo se organizan las actividades escolares. Se debe superar la discriminación institucional que afecta la formación de maestros, el currículo escolar y los mecanismos de supervisión y control que rigen el sistema educativo.

Hasta ahora, la mayoría del discurso que guía la propuesta de una escuela intercultural se ha centrado en promover la convivencia respetuosa entre los estudiantes, pero no se ha abordado adecuadamente cómo tratar el aspecto didáctico en aulas con alumnos provenientes de diversas culturas, contextos y estratos socioeconómicos. Reconocer la diversidad implica replantear la dimensión pedagógica.

En las actuales propuestas educativas, se pueden observar diferentes enfoques sobre la interculturalidad y cómo definir, planificar y llevar a cabo acciones educativas que la reflejen. Algunas propuestas consideran la interculturalidad como una nueva forma de integración, mientras que otras buscan establecer una relación entre interculturalidad y equidad. Esta discusión aún está en curso, y al mismo tiempo que surgen diversas interpretaciones políticas del término, también surgen preguntas y alternativas que arrojan luz sobre aspectos específicos del debate.

Por ello, al concebir la equidad como un adjetivo que acompaña a las propuestas interculturales, se vuelve crucial reflexionar sobre la pertinencia cultural. Con esta expresión nos referimos a la necesidad de asegurar la adecuación entre:

1. Los métodos y contenidos utilizados en la enseñanza, los cuales tienen como objetivo que los estudiantes se apropien del conocimiento científico, tanto universal como propio, y desarrollen sus capacidades, habilidades y valores.
2. Las estrategias operativas de enseñanza, especialmente en el contexto de la multiculturalidad presente en el aula.
3. La adopción de enfoques que permitan analizar y debatir los contenidos por sí mismos, contribuyendo a la construcción de conocimientos científicos arraigados culturalmente.

Así, esta perspectiva plantea desafíos de diversa complejidad para los educadores, destacando especialmente la implementación didáctica de enfoques pedagógicos. Algunos de los aspectos cruciales de este desafío incluyen el respeto hacia las identidades e idiomas presentes en el aula, el diseño de experiencias de aprendizaje culturalmente relevantes y la adopción de concepciones pedagógicas y herramientas didácticas que conecten el aprendizaje con la cultura y el entorno. La discusión que presentamos se basa en una revisión bibliográfica que abarca un conjunto de investigaciones etnográficas y diagnósticos educativos realizados en escuelas y comunidades indígenas durante los últimos quince años. Un hallazgo significativo fue la observación de procesos migratorios y reasentamiento de población indígena, así como la existencia de oportunidades de estudio o trabajo que motivaron a padres y estudiantes a ingresar en escuelas que les ofrecían mejores posibilidades de acceder a otros niveles del sistema educativo. Aunque nuestra atención se centra en los estudiantes indígenas, es importante destacar que hay muy pocos lugares geográficos donde la población indígena no esté en contacto con otros pueblos o identidades, debido a su frecuente movimiento, a veces pendular, hacia otras regiones o contextos urbanos.

Las habilidades bilingües y su relación con el rendimiento académico

Una lengua pública se convierte en un medio para crear símbolos sociales que no son individuales; el hablante siente un fuerte sentido de pertenencia y conexión con las normas y aspiraciones del grupo al que pertenece, lo que puede excluir o entrar en conflicto con otros grupos. En una lengua pública, existen mecanismos de protección que permiten al hablante mantener su estatus social y psicológico, y la solidaridad mecánica expresada como lealtad al grupo genera una forma de relación social comprensiva. La lengua pública une al hablante con sus semejantes y con la tradición oral, al mismo tiempo que señala los acuerdos normativos de una comunidad. La lengua, siendo el medio privilegiado para expresar una visión del mundo, determina la comprensión de la realidad (Schlieben-Lange, 1977, p. 45). Cuevas (1995) ha enfatizado la relación entre lengua y cultura, y cómo esta se refleja en la estructura del idioma:

Es bien sabido que la lengua forma parte de la cultura y, a su vez, la refleja por completo. El vocabulario y la estructura gramatical de una lengua llevan consigo las clasificaciones que los hablantes hacen del mundo, tanto en lo material como en lo abstracto, en lo natural como en lo cultural. Además, muestran cómo ciertas construcciones sobre este mundo tienen una correspondencia en la gramática del idioma (Cuevas, 1995, p. 188).

El idioma materno cumple un papel fundamental en la vida del niño, ya que es el medio a través del cual se sumerge en los significados de la vida cotidiana y desarrolla sus habilidades de comunicación. Su universo simbólico se impregna con la semántica y estructura de su lengua materna, lo que moldea su pensamiento, capacidad de expresión y comprensión, basándose en los conceptos fundamentales de su cultura. Además, el idioma materno también sirve como una barrera que proporciona intimidad frente a quienes no lo hablan; en asambleas y reuniones, el idioma materno indígena es el idioma utilizado para llegar a consensos (Valentínez, 1985, p. 87).

A través de la interacción lingüística diaria, el niño adquiere sistemas lingüísticos y aprende cómo aplicarlos “correctamente” en situaciones sociales. También aprende las categorías que se le ofrecen para comprender el mundo que lo rodea (Cuevas, 1995, p. 193). En la mayoría de las comunidades indígenas en México, el español se utiliza para comunicarse con personas ajenas a la comunidad. Sin embargo, puede generar desconfianza

debido a la falta de dominio y comprensión, y también se asocia con experiencias traumáticas, ya que es el idioma de la discriminación. Por otro lado, el español puede ser visto como una herramienta de comunicación para la lucha, la resistencia o la defensa contra la explotación que han sufrido las personas por no hablarlo. También puede convertirse en una habilidad que permite acceder a conocimientos que de otra manera estarían negados a la comunidad, siendo el idioma que facilita la inserción laboral. Asimismo, el dominio del español se vuelve esencial para la supervivencia en los procesos de migración. Por lo tanto, los padres, tutores y autoridades indígenas exigen que la escuela se enfoque en enseñar el español como objetivo principal.

En la educación escolar en países de habla hispana, se observa que los maestros que trabajan en escuelas indígenas tienden a utilizar el idioma indígena solo para hacerse entender, mientras que el español va ganando cada vez más importancia como el idioma principal para la comunicación. Esto significa que el español se adapta para expresar el contenido cultural y las experiencias personales, lo que se convierte en un obstáculo significativo para el desarrollo de la expresión emocional y simbólica del alumno. Esto se debe a que el niño tiene un acceso limitado a las experiencias y conocimientos de la cultura que están asociados con su lengua materna.

Cuando las personas indígenas interactúan en otros contextos, el uso de su lengua materna suele ser más restringido, reservado principalmente para el entorno familiar o para comunicarse con personas de su misma comunidad. Esta situación es el resultado de procesos complejos de desvalorización social y pérdida de la identidad indígena.

El problema de adquirir una segunda lengua a expensas de la lengua materna tiene implicaciones importantes en la relación entre los niños y sus familias, especialmente en cuanto al deterioro y la eventual disolución de los lazos parentales, lo que afecta la socialización primaria. A pesar de que los niños llegan a la escuela hablando fluidamente su lengua materna, gran parte del tiempo escolar se dedica a desarrollar las habilidades lingüísticas, incluida la lectura y escritura, y a adquirir un lenguaje académico especializado para las diferentes áreas de contenido (Cummins, 2002, p. 54). Si diferentes lenguas o versiones de una lengua son valoradas de manera desigual, la lengua se convierte en un instrumento de dominación. Por lo tanto, las diferencias en el uso y manejo de la lengua dominante entre personas de diferentes estratos sociales o identidades culturales son significativas. En otras palabras, los usos del idioma también están influenciados por la clase social y el género (Lahire, 2002; Cummins, 2002).

Un individuo que habla una lengua indígena o una lengua que es políticamente menospreciada, carece de elementos que faciliten el aprendizaje de las formas más completas del idioma; en su lugar, adopta el habla de personas con bajo estatus económico y social. Al aprender una segunda lengua en la escuela, el modelo lingüístico al que tiene acceso es limitado: el entorno familiar no enriquece su comprensión de los significados y usos relevantes del español en el contexto hispanohablante (Lovelace, 1995, p. 52). Aunque la lengua de instrucción en la escuela es el español, independientemente de que los maestros sean hablantes nativos o no, se suma a esto la apropiación de un modelo deficiente y una enseñanza inadecuada de la segunda lengua. Además, la interacción comunicativa en el aula se caracteriza por el uso de gramática y sintaxis con interferencias por parte de los maestros indígenas, quienes han aprendido el español de la misma manera en que lo enseñan a los niños y jóvenes.

Cuando la lengua misma se convierte en objeto de comunicación, surge la función metalingüística. El desarrollo y dominio de las habilidades asociadas con el funcionamiento del lenguaje y las herramientas para ello (dominio semántico y léxico, ortografía y sintaxis) se aprenden principalmente en la escuela, y es el logro de estas competencias lo que se evalúa para medir el rendimiento académico (Lovelace, 1995, p. 54). En el caso de los niños y niñas indígenas, la reflexión sobre su lengua materna no forma parte de los planes y programas escolares en las escuelas mexicanas. La enseñanza del español en las escuelas indígenas comienza con la enseñanza de la lectoescritura en ese idioma, independientemente del nivel de dominio conversacional que el estudiante tenga. En niveles posteriores de la educación básica, se enfatizan las reglas gramaticales, ortográficas y sintácticas; cuando el estudiante no domina suficientemente el léxico, la semántica y el uso del lenguaje en situaciones de comunicación, no logra comprender lo que la escuela le enseña, pero tampoco desarrolla lo

que la escuela omite. Como resultado, se observa un lenguaje académico insuficiente y un uso comunicativo limitado del idioma español.

Los hablantes de una lengua que está políticamente menospreciada enfrentan problemas y dificultades significativas, que afectan tanto su desarrollo adecuado en la lengua materna como su dominio de una segunda lengua y su competencia comunicativa en esta última. En contextos plurilingües, es fundamental que las personas tengan la oportunidad y las herramientas necesarias para construir su competencia como hablantes de al menos un idioma utilizado en el entorno cercano o el dominante en la región, así como el idioma común para la comunicación.

Las culturas indígenas han dado prioridad a la oralidad, y en general, se encuentran en el proceso de desarrollar y sistematizar la escritura de sus lenguas. Es un hecho que en la mayoría de las familias no se utiliza la escritura para el idioma indígena, y en contextos multiculturales, rara vez se cuenta con literatura en lenguas indígenas. La escuela se enfrenta al desafío de enseñar a escribir a niños que no siempre tienen un dominio adecuado del idioma dominante, ya que carecen de modelos de escritura para las lenguas indígenas en su entorno. Por lo tanto, la escritura debe ser introducida como un medio de expresión y comunicación novedoso; es esencial que los niños comprendan y adopten la escritura en todas sus dimensiones, tanto a nivel individual como colectivo (López y Jung, 1998). Una de las principales habilidades que la escuela busca desarrollar es el manejo adecuado de la lengua escrita.

Al analizar la relación entre oralidad y escritura, Ferreiro (1995, pp. 110-117) concluye que se requiere tener competencia en el habla para comprender la naturaleza y funciones de la escritura, ya que, por lo general, la adquisición de la escritura ocurre después de aprender a hablar. Además, al escribir, los niños no se limitan a reproducir lo que han escuchado, sino que organizan de manera selectiva la información que reciben, lo que implica una reconstrucción de lo que se les ha dicho oralmente. Al mismo tiempo, la comprensión de la escritura demanda un nivel de reflexión y conceptualización sobre la lengua oral, una cierta “conciencia metalingüística”.

Por lo tanto, para un niño que no habla la lengua dominante, aprender a leer y escribir implica desarrollar procesos que se relacionen con la comprensión y asimilación de una racionalidad particular, permitiéndole interpretar el contenido escrito. Hasta ahora, no se ha encontrado evidencia de que los sistemas escolares logren avances significativos en este aspecto. La principal razón es la falta de una metodología de enseñanza definida en un marco bilingüe e intercultural. En resumen, las dificultades en el desarrollo de competencias bilingües son:

- Bajo dominio de conceptos y contenidos simbólicos de la cultura nacional, lo que se traduce en un conocimiento fragmentado de la misma. Esto se refleja en el uso limitado del vocabulario del idioma, la comprensión de textos complejos y una mayor habilidad en la comunicación oral en comparación con la redacción de textos escritos. Además, la lengua materna y la cultura del niño son relegadas o subordinadas, lo que dificulta la plena comunicación en la lengua materna y afecta la autoestima e identidad de las personas indígenas. Cuando los hablantes de lenguas maternas distintas a la dominante viven en contextos urbanos, pueden desarrollar un mejor dominio del español, pero a expensas de sus competencias comunicativas adquiridas en su entorno original.
- La formación que reciben los indígenas es de baja calidad, lo que se evidencia en sus trayectorias educativas. También se observan deficiencias causadas por los métodos y estrategias con los que aprenden la segunda lengua. En la mayoría de los contextos multiculturales, no existen programas educativos que definan claramente lo que se espera lograr en términos de competencias bilingües e interculturales.

Este problema se resume en un rendimiento notablemente inferior en cuanto a la redacción y comprensión de textos, así como en el manejo de estructuras narrativas complejas y abstractas. Estas competencias son fundamentales, ya que son la base del desarrollo académico posterior del niño en la escuela.

Comunicación y aprendizaje

La influencia de la escuela en la enseñanza del lenguaje va más allá de lo que ocurre en las aulas, ya que impacta la cultura de la comunidad, la movilidad social y la valoración de la propia cultura. Es importante reconocer la estrecha relación entre el aprendizaje, el estilo de comunicación y el rendimiento escolar. Mientras que en la vida cotidiana, el niño se encuentra inmerso en un lenguaje que fluye de manera significativa e intencionada, en la escuela, el lenguaje se fragmenta para facilitar el aprendizaje de la lectura y escritura.

En el ambiente familiar, el niño recibe constantes demostraciones de la importancia y utilidad del lenguaje, encontrando numerosas oportunidades para utilizarlo. Sin embargo, en la escuela, las situaciones para expresarse suelen ser limitadas y están condicionadas por los objetivos del profesor, lo que puede afectar la retroalimentación y el sentido que se le da a la corrección.

Aunque el lenguaje tiene una influencia destacada en los procesos de aprendizaje, no es el único factor determinante del éxito o fracaso escolar. Lovelace (1991, p. 62) enfatiza que el lenguaje se adquiere de manera más efectiva cuando tiene un significado y un propósito dentro de los procesos comunicativos, permitiendo al estudiante desenvolverse en distintas áreas de contenido, desarrollar habilidades de lectura y escritura, así como dominar otros lenguajes.

Ávila (2001, p. 207) señala que los criterios de evaluación utilizados en la escuela generalmente reflejan una clase social o cultura predominante, lo que puede generar una ruptura para otros grupos que se incorporan a la educación formal con una formación previa diferente. El autor identifica dos dimensiones de la funcionalidad del lenguaje: la funcionalidad comunicativa, que implica su participación en la resolución de tareas y acciones significativas, y la funcionalidad simbólica, que contribuye a la construcción del contexto y el marco de referencia para comprender lo que está sucediendo en la interacción.

Por otro lado, Macías (1987, p. 38), en su estudio etnográfico en un jardín de niños de una comunidad pápago en Arizona, aborda cómo la escolaridad puede generar efectos en los niños y niñas de esa comunidad, destacando la noción de discontinuidades entre el ambiente escolar y las experiencias familiares previas en las reservaciones indias. Estas discontinuidades representan una transición abrupta de un modo de ser y actuar a otro, y en el caso de contextos homogéneos, tienen fines educativos al permitir que el estudiante se apropie del conocimiento necesario para su integración social y desarrolle un compromiso hacia su grupo y cultura, enriqueciendo su desarrollo integral.

En entornos plurales, los niños que provienen de culturas maternas radicalmente diferentes a la cultura dominante enfrentan desafíos particulares en su desarrollo. Por ejemplo, en Estados Unidos, los indios americanos, negros e hispanos experimentan de manera sutil y difusa las discrepancias entre sus experiencias familiares y las escolares (Macías, 1987, p. 44). Esta disparidad cultural en la socialización temprana de estos niños afecta la efectividad de la escuela, ya que los contenidos curriculares están diseñados con referencia a la cultura dominante.

Un hallazgo importante en este estudio se relaciona con los estilos de comunicación. Desde una etapa temprana de su educación, a estos niños se les enseña y estimula a ser verbales, lo cual contrasta directamente con la forma en que son socializados en su propia cultura. Estudios previos sobre la cultura pápago han documentado que los padres aculturados a sus hijos mediante conductas no verbales, como el actuar como modelo o utilizar gestos, y a través de un uso económico del habla en comentarios e instrucciones breves. Como resultado, los niños suelen ser poco verbales en la escuela (Macías, 1987, p. 56).

La situación escolar también provoca incomodidad en los niños pápago, manifestándose en retraimiento o timidez, no solo debido al nuevo entorno, sino también a la confusión e inseguridad sobre cómo comportarse en una nueva cultura con normas de conducta y lenguaje diferentes. En contextos bilingües, el uso del inglés está asociado con la autoafirmación verbal y la dominación social, mientras que el uso del idioma pápago se vincula con la deferencia social y la brevedad en el habla.

En contraste con los hallazgos anteriores, los maestros consideran que el desarrollo del lenguaje oral es un objetivo central y alientan a los niños a hablar abiertamente y sin temor para apoyar sus habilidades verbales. Los docentes presentan instrucciones verbales en tareas de desarrollo cognitivo, enfatizando el desempeño y la expresión verbal. Sin embargo, en escuelas primarias de Buenos Aires, donde asisten niños indígenas toba, niños migrantes bolivianos y niños mestizos, los estudiantes indígenas y migrantes proyectan una imagen de alumnos silenciosos y aparentemente indiferentes (Novaro y otros, 2008, pp. 173-178). Estos niños se encuentran en un proceso de reemplazar su lengua materna, el idioma toba, por el español, lo que genera conflictos en relación con su identidad cultural. La escuela representa una instancia que podría prepararlos para un futuro laboral, pero también está marcada por juicios que estigmatizan su cultura e identidad, lo que puede llevarlos a manifestar timidez o silencio en su trayectoria escolar.

Dentro de la cultura toba, los comportamientos sociales de los niños que implican “tener respeto” y “evitar atrevimientos” son considerados atributos positivos (Novaro y otros, 2008, p. 181). Sin embargo, en contextos interculturales como la escuela, estos comportamientos entran en contradicción con las expectativas de conducta deseadas por los docentes. Los niños pueden mostrar actitudes silenciosas, que no deben interpretarse literalmente como silencio, sino como diversas formas de incomunicación. Esta actitud silenciosa de los niños se vincula tanto con las representaciones culturales que llevan consigo como con los procesos de silenciamiento dentro de la institución escolar. Los profesores a menudo se quejan de la indiferencia de los niños o lo atribuyen a su procedencia cultural, sin tomar en cuenta estas diferencias en su enfoque diario de enseñanza (Tovar y Avilés, 2005, pp. 55-57).

En este contexto, se destaca una contradicción entre el proceso comunicativo que debería tener lugar en el aula y la ilusión de comunicación que se crea cuando la profesora utiliza la lengua materna solo para explicar a los niños lo que no comprendieron en español, prohibiéndoles hablarla en clase, limitando su uso al patio escolar. Esto crea un silencio opresivo como respuesta por parte de aquellos que están aprendiendo el español de manera incipiente. Además, los educandos indígenas enfrentan invisibilidad, ya que existe una gran distancia entre los contenidos escolares y sus saberes culturales (Tovar y Avilés, 2005, pp. 55-57).

A pesar de estas condiciones desafiantes, los procesos de aprendizaje de los niños indígenas en el aula han sido documentados y explican cómo sobreviven en el entorno escolar. Las etnografías realizadas revelan una confrontación simbólica donde los niños indígenas resisten y presentan comportamientos y prácticas culturales cotidianas basadas en la reciprocidad y ayuda mutua, características de la convivencia comunitaria. Estos comportamientos superan la concepción del aprendizaje individual y generan estrategias colectivas para abordar las tareas escolares. Estas prácticas permiten identificar concesiones o consensos implícitos en el espacio comunicativo del aula, relacionados con lo que la institución define como legítimo y lo que los niños aportan como concepciones culturales sobre sus formas de aprender y trabajar (Tovar y Avilés, 2005, pp. 59-61).

En esta situación, los niños manifiestan una capacidad de resistencia con matices diferenciados. Algunos se adaptan validando los estereotipos que se les aplican, pero al mismo tiempo generan procesos para amortiguar los efectos negativos. Otros demuestran una comprensión de los significados asignados por los demás y adoptan roles que refuerzan su identidad frente a la imagen que los estereotipos proyectan. También desarrollan la habilidad de situarse tanto en su propia cultura como en el discurso externo, lo que implica actuar en consecuencia, ya sea mimetizándose, confrontando, asumiendo retos, aprendiendo del otro o, en situaciones extremas, subordinándose (Tovar y Avilés, 2005, p. 68).

Los maestros indígenas juegan un papel crucial como mediadores entre las expectativas de la escuela y la realidad de los alumnos. Según Macías (1986, p. 88), las maestras observadas amortiguan los efectos traumáticos de la disonancia entre el entorno familiar y el escolar en su trabajo diario. En el estudio realizado en las escuelas primarias de México, se destaca la familiaridad que los docentes indígenas tienen con el comportamiento cultural de los niños, actuando en sintonía con sus prácticas. Además, en dos de los casos analizados, se puede notar cómo los niños implementan sus propias estrategias y los profesores las aceptan de manera implícita (Tovar y Avilés, 2007, p. 102).

Los estudios anteriores no abordan la problemática que surge de la presencia de diferentes formas de interacción no verbal culturalmente determinadas, así como de las normas conductuales que rigen la interacción en contextos multiculturales. Existen estilos de comunicación que privilegian pautas culturales distintas a las predominantes en la escuela. Por ejemplo, en las comunidades “quekchí” de las regiones montañosas de Guatemala, los niños y jóvenes evitan confrontar la mirada de los docentes, ya que se considera irrespetuoso mirar directamente a alguien que es considerado superior en conocimiento. Asimismo, existen comportamientos culturalmente adecuados para hacer preguntas, expresar dudas e interactuar con adultos o compañeros (Tovar, 1999, p. 63).

Para lograr procesos de aprendizaje efectivos, es fundamental abordar de manera más profunda la diversidad cultural y lingüística que presentan los niños que asisten a la educación básica, yendo más allá del simple reconocimiento de su presencia. Se requiere un enfoque pedagógico distinto que se construya teniendo en cuenta las características propias de los contextos multiculturales en los que conviven niños con identidades distintas. Es necesario considerar sus valores culturales, formas de comunicación y estilos de aprendizaje para diseñar una propuesta de enseñanza inclusiva y equitativa que respete y valore la diversidad presente en el aula (Tovar y Avilés, 2007, p.102).

El diseño de ambientes de aprendizaje en contextos interculturales

En el contexto educativo actual, los docentes enfrentan el desafío de modificar las prácticas en el aula mediante el diseño de propuestas educativas que permitan a los estudiantes construir conocimiento desde sus propios saberes culturales y lingüísticos.

Aunque se dispone de escasa información sobre cómo la cultura influye en los procesos de aprendizaje, algunos estudios enfocados en el nivel preescolar han revelado que los niños exteriorizan un estilo de aprendizaje propio, influenciado por los patrones de crianza familiares y la visión del mundo de su cultura materna. Por ejemplo, en ciertas culturas, la interacción entre los niños se basa en la reciprocidad y en turnarse para hablar, lo que puede interpretarse erróneamente en el aula como falta de interés o motivación para participar. Es crucial que los docentes comprendan que las actitudes y comportamientos de los niños reflejan su cultura y que es importante respetar y valorar estas diferencias.

El entorno en el que los estudiantes desarrollan sus habilidades juega un papel fundamental en su formación, especialmente en los significados que adquieren y en cómo las utilizan. La escuela despliega un ambiente polisémico que contribuye a la socialización de los niños al convertirlos en miembros de la comunidad y ampliar sus horizontes más allá del entorno familiar. En la familia, se adquieren los valores y significados simbólicos del mundo, mientras que en la escuela, estos cobran objetividad al relacionarse con otros y con uno mismo, dando base a la construcción de la personalidad. El ambiente escolar, al combinar elementos familiares con nuevos desafíos, promueve el crecimiento personal de los estudiantes y les brinda un espacio propio para ser quienes son.

Hasta ahora, la escuela ha sido un espacio homogéneo en términos de contenidos y enfoque pedagógico. El currículo, en su afán por desarrollar capacidades y transmitir conocimientos “generales”, se ha basado en la racionalidad de la cultura dominante, asumiéndola como el único marco válido para este propósito. Sin embargo, es fundamental reconocer la individualidad de los estudiantes y adoptar un enfoque más inclusivo y diverso que reconozca y valore las múltiples formas de aprender y entender el mundo que cada cultura aporta (Tovar y Avilés, 2007, p. 122).

¿Cómo podemos crear un ambiente intercultural en un contexto donde la diversidad y el multiculturalismo son evidentes? El trabajo de los educadores desempeña un papel fundamental en este proceso, comenzando por deconstruir las concepciones y valores homogeneizantes y adoptando nuevos conceptos. Tanto el entorno escolar como los profesores son fundamentales para llevar a cabo esta tarea, y esto implica:

- Reconocer y aceptar la multiculturalidad presente en las aulas como una realidad del contexto, en lugar de verla como un problema a resolver. Es esencial adoptar una orientación diferente en el trabajo escolar, reconociendo y valorando la diversidad cultural que existe entre los estudiantes, ya sean indígenas o no.
- Fomentar situaciones cotidianas e interacciones con los niños que permitan percibir, identificar y visibilizar las diferencias culturales presentes. Esto implica superar los estereotipos y profundizar en la comprensión de cómo se expresan estas diferencias.
- Adquirir conocimientos sobre la rica pluralidad de culturas para reconocer al otro en su diversidad. Además, es fundamental construir categorías complejas que guíen el trabajo pedagógico y las actividades dentro del aula.
- Para lograr esta transformación, es necesario abandonar las prácticas pedagógicas homogeneizadoras y abrirse a nuevas propuestas que respondan a la diversidad de los estudiantes. Esto implica desarrollar habilidades de indagación y reflexión crítica para adaptar o crear experiencias significativas en el aula.

La creación de ambientes de aprendizaje interculturales en contextos multiculturales implica una apertura a la diferencia, tanto en el desarrollo individual de cada niño como en su pertenencia a una comunidad con sus propios esquemas de socialización y creencias. Además, implica utilizar materiales y contenidos que respondan a las capacidades y necesidades de los niños, así como organizar las actividades pedagógicas en torno a principios que se ajusten a la diversidad presente en el aula.

Cuando en el aula conviven educandos indígenas y no indígenas, es necesario organizar actividades de aprendizaje que partan de conceptos, categorías, preguntas o problemas generadores que permitan a cada estudiante buscar y organizar información relevante desde su propia perspectiva cultural. El aula se convierte así en un espacio de intercambio y enriquecimiento de saberes entre los estudiantes.

El ambiente de aprendizaje en contextos interculturales

El contexto pedagógico se origina en los aspectos objetivos del entorno y ejerce una influencia significativa en el comportamiento y el aprendizaje (Pieck, 1996, p. 65). En este contexto, nos enfocamos en el ambiente educativo, que se refiere al espacio físico diseñado con características específicas según su propósito, que facilita el encuentro entre educandos y educadores con objetivos definidos. Este ambiente incorpora un discurso pedagógico legítimo y validado, que integra los significados y sentidos atribuidos a las actividades realizadas en él, influidos tanto por la propuesta pedagógica como por las particularidades del entorno.

A menudo, los docentes perciben el ambiente educativo como una realidad fija, previa a su intervención en el proceso educativo. Se suele concebir de manera normativa y, por lo tanto, se considera indiscutible en un principio. No obstante, el ambiente educativo es una construcción humana, por lo que es cuestionable, evaluable y susceptible de modificaciones y rediseño constantes. En los ambientes interculturales, se destaca la coexistencia de educandos y educadores con diversas identidades culturales, lo que implica una interacción y acción recíproca.

El término “ambientes interculturales” es descriptivo, se refiere a una construcción con características específicas. Uno de los aspectos centrales es la relevancia de la tarea docente al crearlo mediante una estrategia pedagógica que reinterprete y adapte las directrices e políticas institucionales, para dar forma concreta a la propuesta educativa. De esta manera, los docentes pueden actuar de forma creativa para superar obstáculos del contexto que impidan una auténtica convivencia en la diversidad. Otro aspecto es la intencionalidad y dirección que distintas culturas otorgan al sentido, contenidos y resultados esperados del proceso educativo.

Por tanto, un ambiente intercultural es un espacio donde convergen expectativas y visiones contradictorias que no son intrínsecas a su naturaleza, sino resultado de proyectos políticos caracterizados por la discriminación y la negación de derechos históricamente sufridos por los pueblos indígenas. Para su desarrollo, es esencial tejer un entramado que considere diversos elementos del trabajo pedagógico, desde los aspectos curriculares y de contenidos hasta las metodologías y distribución de roles y tareas.

Contextualización y aprendizaje situado

Dentro del conjunto de conocimientos profesionales, la habilidad para diseñar experiencias de aprendizaje resulta esencial. Al organizar actividades que permitan a los estudiantes asimilar los contenidos del programa escolar, los docentes deben tener en cuenta las particularidades culturales y los conocimientos previos de los alumnos, así como los entornos en los que se desarrolla su práctica educativa. Esta perspectiva nos lleva a comprender la contextualización como una experiencia fundamental para fomentar un ambiente intercultural, basado en la noción de aprendizaje situado (Bruner, 2000, p. 33) y que se puede lograr a través de estrategias para una enseñanza situada (Díaz Barriga, 2003, p. 51). En esencia, se busca que el proceso de aprendizaje esté arraigado en el contexto de los estudiantes.

Aebli (2001) ha estudiado la relación entre la escuela y el contexto social, y su conexión con los procesos de convivencia escolar y el tipo de conocimientos que los estudiantes deben construir. Este representa un primer nivel de contextualización en los procesos escolares, donde las vivencias concretas se convierten en una fuente de aprendizaje, en un entramado en el que las actividades escolares combinan la acción y lo simbólico, la producción y la representación. Al vincular estas experiencias con el aprendizaje en el aula, el ambiente escolar se transforma en un espacio de interacción en el que los miembros de cada cultura expresan sus percepciones de las otras culturas y construyen relaciones que cuestionan las situaciones normales y los estereotipos. Esto implica la transformación de un espacio aparentemente neutro en un espacio habitado por nosotros, sujetos concretos en interacción. La creación de este ambiente, que permite la expresión de los sujetos como actores, involucra conflictos, y, por lo tanto, el educador desempeña un rol de mediador en estos procesos.

Una segunda dimensión del aprendizaje situado se refiere a los esquemas de pensamiento culturalmente determinados y los contenidos. Esto implica considerar la educación y el aprendizaje escolar desde la perspectiva de la construcción y negociación de significados para la formación de un “yo” y un sentido de agencia, así como para adquirir habilidades simbólicas. Es crucial tener en cuenta que la actividad mental no se puede entender sin considerar el contexto cultural y sus recursos, que le dan forma y extensión a la mente (Bruner, 2000, p. 37). Según Borja (2003, p. 87), el contexto abarca el espacio en el que el individuo lleva a cabo sus acciones, así como las redes de significados compartidos y reconocidos por los sujetos en ese entorno, que otorgan sentido a las relaciones grupales establecidas. Desde esta perspectiva, los individuos interpretan el mundo desde sus propias “lecturas” personales de la realidad, enriquecidas por la interacción con otros. Lo que los individuos internalizan como representaciones depende del contexto en el que están inmersos. Por lo tanto, una educación contextualizada será aquella que motive la relación del conocimiento con el contexto real del individuo y que trascienda, examinando situaciones de otros contextos, analizando sus contradicciones y encuentros (Borja, 2003, p. 99).

El proceso de contextualización de los saberes implica el diseño de secuencias didácticas que permitan desarrollar tanto las dimensiones abstractas como las no abstractas de fenómenos, objetos o situaciones. Esto implica una adecuada organización y secuenciación de los contenidos. Es importante destacar que la contextualización no siempre se refiere únicamente al entorno y la vida cotidiana del estudiante; también puede involucrar otros momentos históricos o contextos diferentes a los que el estudiante está habituado.

En este sentido, Aebli (2001) destaca la importancia de guiar al aprendiz desde la acción hacia el aprendizaje, mientras que Díaz Barriga (2003, p. 58) hace hincapié en las estrategias utilizadas para la enseñanza. Ambos enfoques ponen énfasis en el desarrollo de competencias para el aprendizaje autónomo, así como en la posibilidad de establecer conexiones entre lo que se aprende, el contexto, la cultura y las necesidades del estudiante. Consideramos que esta perspectiva constituye el núcleo fundamental de la enseñanza en contextos multiculturales. En resumen, contextualizar y situar los aprendizajes abarca las siguientes dimensiones:

- Crear condiciones propicias para la interacción entre los estudiantes y el entorno educativo.
- Capacidad para organizar procesos de problematización que faciliten la construcción de conocimientos y enfoques pedagógicos culturalmente situados.

- Habilidad para formular propuestas y metodologías que orienten la intervención del mediador pedagógico en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La interacción y problematización pedagógica

La interacción pedagógica, que constituye la base fundamental del trabajo docente, se refiere al conjunto de acciones comunicativas entre maestros y alumnos, donde se construye un diálogo contextualizado y significativo para cada uno de los actores (Fornet-Betancourt, 2002, p. 88). En un ambiente de enseñanza-aprendizaje intercultural, este diálogo debe considerar la identidad y estilo de aprendizaje de los sujetos involucrados, convirtiéndose en el sustento de una interacción que facilite la comunicación y comprensión mutua.

En este tipo de ambientes, la interculturalidad no debe limitarse a presentar aspectos aislados de diferentes culturas como meros contenidos descontextualizados y retóricos. Más bien, se requiere un enfoque centrado en el desarrollo de la identidad de los estudiantes, considerando su presente cultural y su sentido de pertenencia arraigado en su cultura materna. La interculturalidad, en este sentido, se vive como una experiencia enriquecedora.

La creación de situaciones propicias para la interculturalidad implica un rompimiento con las perspectivas inamovibles, permitiendo a personas de distintas culturas interactuar en el espacio educativo de manera problematizada. En estas interacciones, se debe fomentar el desarrollo de habilidades que permitan a los sujetos descubrir y comprender otras identidades y culturas, apreciando cómo los demás perciben el mundo (Tovar, 2006, p. 105).

El docente, para lograr un ambiente intercultural, necesita más que solo la formación pedagógica actual. Requiere desarrollar innovaciones y experiencias que apoyen su labor, así como un acompañamiento pedagógico que fortalezca la construcción y resignificación de los conceptos que ya posee.

La problematización también implica contextualizar los saberes, es decir, presentar los contenidos de manera que cada sujeto pueda comprender la información desde los marcos de su propia cultura y, a la vez, desde la significatividad que tiene para su contexto cultural. Los contenidos también deben relacionarse con otros saberes, algunos universales y otros específicos de cada cultura (Tovar, 2006, p. 107). De esta manera, se promueve una educación verdaderamente intercultural y enriquecedora para todos los estudiantes.

Conclusión

La lengua y la cultura de los niños y jóvenes juegan un papel fundamental en su identidad y capacidad de comunicación. Estos aspectos no solo les permiten expresarse, sino que también moldean su visión del mundo y sus formas de actuar. Además, la identidad y la cultura influyen en su estilo de aprendizaje, el cual ha sido configurado por su socialización en un entorno cultural específico. Desafortunadamente, en las escuelas mexicanas ha prevalecido un enfoque asimilacionista que ha llevado a invisibilizar los idiomas indígenas y ha impuesto un modelo educativo basado en contenidos y formas de aprendizaje que reflejan la cultura dominante. Como bien señalan López y Jung (1998), esta visión educativa tiende a homogeneizar a los estudiantes, ignorando sus identidades y contextos culturales únicos. Al querer encajarlos en un molde estandarizado, se les restringe y sofoca, llegando a ignorar y subestimar la riqueza de sus lenguas y culturas propias.

Es crucial que repensemos esta perspectiva educativa y reconozcamos la pluralidad cultural de nuestro país. En lugar de imponer un único modelo educativo, debemos valorar y respetar las diversas cosmovisiones, lenguas y culturas que enriquecen nuestra sociedad. Para lograr una educación intercultural, es necesario promover un diálogo auténtico y respetuoso entre las diferentes identidades presentes en las aulas. Esto implica diseñar metodologías que favorezcan el aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes puedan compartir sus saberes y experiencias culturales, y a la vez, enriquecerse con nuevos conocimientos y perspectivas.

Además, la evaluación debe dejar de ser una herramienta de control y convertirse en una herramienta para rastrear el progreso del estudiante y enriquecer su proceso de aprendizaje. La gestión escolar también debe adaptarse a un enfoque más colectivo, donde los docentes trabajen juntos y sean corresponsables del desarrollo de la escuela como un espacio inclusivo y respetuoso. Por ello, se debe romper la visión homogeneizadora y problematizar nuestras concepciones y prácticas educativas actuales. Solo al reconocer y valorar la diversidad cultural que nos define como nación, podremos construir un ambiente educativo auténticamente intercultural que promueva el respeto, la inclusión y el enriquecimiento mutuo entre todas las identidades presentes en las aulas.

Por tanto, el repensar la educación desde una perspectiva intercultural implica un proceso de resignificación de los saberes pedagógicos existentes entre los docentes. Este enfoque no se basa en una visión de “cultura y saberes universales”, sino en reconocer y valorar la pluralidad de conocimientos presentes en la sociedad del conocimiento.

En este contexto, el rol del docente debe transformarse en el de un mediador durante los procesos de interacción y aprendizaje en el aula. Es fundamental diseñar metodologías que promuevan el aprendizaje colaborativo y la generación de conocimiento por parte de los educandos. Esto implica reconocer y respetar los saberes y culturas del alumno, permitiéndole apropiarse de nuevos conocimientos y perspectivas, estableciendo conexiones entre sus saberes y los de otros compañeros.

La evaluación también debe cambiar su enfoque, dejando de ser una herramienta de control y convirtiéndose en una herramienta para rastrear los logros y dificultades del estudiante. Es importante que la evaluación forme parte de la interacción pedagógica y trascienda las fronteras del aula, involucrando a la comunidad como un espacio de aprendizaje para el alumno. Además, es necesario replantear la organización del trabajo docente, considerando la importancia de contar con equipos de profesores que aporten diferentes perspectivas y experiencias en la educación intercultural. La gestión escolar debe adaptarse a esta estructura, permitiendo que el docente sea corresponsable tanto de lo que sucede en el aula como en la escuela en su conjunto.

Pero, por encima de todo, la educación en contextos interculturales requiere que los docentes cuestionemos y desafíemos las situaciones que antes considerábamos válidas. Debemos aceptar el reto de problematizar las estructuras educativas que han sido moldeadas por nuestra formación previa, reconociendo la diversidad de cosmovisiones, lenguas y culturas que se entrelazan en México y que son esenciales para construir un ambiente educativo verdaderamente inclusivo y respetuoso. ©

Alan Tonatiuh López Niño. Licenciado en Informática. Maestro en Pedagogía de las Ciencias Sociales. Candidato a Doctor en Investigaciones Educativas. Especialidad en Competencias Docentes para la Educación Media Superior. Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) Oaxaca de Juárez, Oax., México

Referencias bibliográficas

- Aebli, Hans (1998). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. Madrid: Narcea.
- Aebli, Hans (2001). Doce formas básicas de enseñar: una didáctica basada en la psicología. Madrid: Narcea.
- Ávila, Arturo (2001). Práctica discursiva en actividades de comprensión de lectura. En Muñoz, Héctor (coord.). De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica. México: SEP-CONACYT-UPN Oaxaca/UAM.
- Borja, Mónica (2003). La pedagogía crítica y la contextualización de la enseñanza. En Eureka, Revista Electrónica del Instituto de Estudios Superiores en Educación de la Universidad del Norte. Disponible en: http://www.uninorte.edu.co/publicaciones/eureka/edicion03/monica_borja.html
- Bruner, Jerome (2000). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- Cortéz, María (2002). Formación universitaria e identidad étnica de los estudiantes indígenas ingresantes a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Ponencia. Seminario Taller sobre Calidad de la Educación en Contextos Multiculturales. Puebla: México.
- Cuevas, Susana (1995). El sistema de posesión en amuzgo. En: Arzápalo Marín, Ramón y Yolanda Lastra (comp.). Vitalidad e influencia de las lenguas indígenas en Latinoamérica. México: IIA, UNAM.
- Cummins, Jim. (2002). Lenguaje, poder y pedagogía. Madrid: Morata.
- Díaz Barriga, Frida. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2).
- Díaz Barriga, Frida. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill Interamericana.
- Ferreiro, Emilia (1995). La reconstrucción de lo oral en el proceso de adquisición de la escritura. En Arzápalo, Ramón y Yolanda Lastra (comp.). Vitalidad e influencia de las lenguas indígenas en Latinoamérica. México: IIA, UNAM.
- Fornett-Betancourt, Raúl (2002). Filosofía e interculturalidad en América Latina: intento de introducción no filosófica. En: Alcamán, Eugenio y otros: Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural. México: Asociación Alemana para la Educación de Adultos-CEAAL.
- Lahire, Bernard (2002). Sociología de la escritura: desigualdades, diferencias y estigmas. México: Fondo de Cultura Económica.
- López, Luis Enrique y Jung, Ingrid. (comps.) (1998). Sobre las huellas de la voz. Madrid: Morata.
- Lovelace, Marina (1995). Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural. Madrid: Escuela Española.
- Macías, José (1987). El currículo oculto de los maestros pápagos: estrategias de los indios americanos para mitigar la discontinuidad cultural en la escolaridad temprana. En: Interpretative Ethnography of Education at Home and Abroad. Londres: Hillsdale.
- Valentínez, María de la Luz. (1985). La persistencia de la lengua y la cultura purépecha frente a la educación escolar. En: López, Gerardo, y Sergio Velasco. Aportaciones indias a la educación. México: CONAFE-SEP.