

TRAZANDO NUEVAS RUTAS: LAS IMPLICACIONES DE LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL EN LA INTERVENCIÓN ESCOLAR

Lucía Elena Rodríguez Mc Keon¹
Xavier Rodríguez Ledesma

RESUMEN

El artículo aborda detenidamente, algunos de los desafíos más relevantes que ha de enfrentar la escuela pública mexicana en los albores del siglo XXI, a fin de favorecer procesos formativos significativos en las niñas y niños. Por un lado, la necesidad de revincular la escuela con la vida y por otro lado, la necesidad de propiciar procesos educativos que favorezcan la comprensión intercultural. Para ello se reflexiona y conceptualiza en torno a la diversidad y el cambio como factores que signan la convivencia social en nuestra sociedad.

El interés se centra en el análisis y construcción de propuestas y alternativas concretas a partir de las cuales sea posible concretar una intervención educativa que permita satisfacer algunas de las necesidades educativas de inmensos sectores de población de nuestro país.

Palabras clave: competencia, interculturalidad, necesidades educativas, México, trabajo cooperativo.

ABSTRACT

This article approaches some of the most important challenges for Mexican public schools at the beginning of the 21st century in order to help significant training processes for the children: on the one hand, it is required one more time to set up the link between school and life, and on the other hand, it is also required to build up the educational processes that favour intercultural understanding. In that way, this paper weighs up the phenomena of diversity and change as factors that mark out the social cohabitation principles of our society.

The main point focus on specific proposals and alternatives that favour a major educational intervention. This might satisfy some of the educational needs of most of our country's population.

Key words: concurrence, cooperative learning, educational needs, interculturality, Mexico.

1. LOS RETOS DE INNOVACIÓN CURRICULAR EN LA ESCUELA PRIMARIA MEXICANA

Nuestra escuela pública, aquella que hace muy poco tiempo enfrentaba el reto de garantizar cobertura, enfrenta hoy día, diversos desafíos relacionados entre otros aspectos, con dos cuestiones nodales: por un lado, la necesidad de que los aprendizajes escolares contribuyan a desarrollar capacidades para enfrentar y resolver problemas dentro y fuera de la escuela, en contextos signados por el cambio y por el otro favorecer que permitan la construcción y revalorización de las identidades en el reconocimiento de la diferencia.

Las líneas de innovación urgentes dentro del sistema educativo mexicano podemos sintetizarlas de la siguiente manera:

- El hecho de que las condiciones de vida y trabajo de la población infantil demandan un tipo de intervención educativa que rompa con los cánones de la intervención educativa tradicional. Se requiere entonces construir propuestas curriculares sumamente flexibles, que permitan poner en el centro las necesidades educativas de las niñas y niños mexicanos. Ligado a lo anterior, la innovación de propuestas curriculares debe potenciar al máximo el desarrollo de aprendizajes significativos y relevantes aplicables en sus contextos de vida inmediatos y mediatos.

¹ Universidad Pedagógica Nacional de México.

- Diversos resultados de investigaciones recientes han mostrado la gran complejidad de los procesos de integración grupal en el trabajo educativo debido a factores de diferencia cultural y social, lo cual produce que al interior del aula tiendan a generarse procesos de discriminación que signan la relación que algunos niños establecen con el aprendizaje. Así, podemos sintetizar como un reto la necesidad de conceptualizar el lugar y tratamiento de la diversidad cultural dentro del currículum como uno de los aspectos más urgentes a resolver dentro de la innovación curricular en nuestro país.

Hay que innovar en dos planos básicos articulados entre sí: a) poner el acento en la formación de competencias para la vida y b) favorecer el desarrollo de la capacidad de interactuar en contextos culturales signados por la diferencia y el cambio a través de un enfoque intercultural.

Ambos planteamientos resultan sumamente novedosos dentro de la práctica educativa y tradición pedagógica en México, por lo que nos hemos dado a la tarea de analizar distintas experiencias educativas en nuestro País, en América Latina y en Europa, a fin de avanzar en el diseño de líneas para la innovación curricular en ambos terrenos.

2. EL RETO DE UNA FORMACIÓN CENTRADA EN COMPETENCIAS Y SUS IMPLICACIONES EN LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR Y LA FORMA DE TRABAJO EN EL AULA

Una escuela para la vida puede ser pertinente cuando posibilita el análisis y reflexión de la realidad como una construcción social, dentro de la cuál los conocimientos y hechos culturales cobran sentido, como esfuerzos humanos para dar respuestas a esta realidad cambiante y dinámica que nos presenta retos permanentes (Gimeno, 1992).

Hablamos de competencias porque nos interesa que las niñas y niños se interesen por conocer más, que aprendan a actuar de una manera más decidida y eficaz, que sean capaces de hacer nuevas cosas con mayor habilidad, que desarrollen actitudes y valores que les permitan tener mayor confianza en su capacidad de aprender y para convivir mejor con los demás en un marco de respeto y valoración a la diferencia. Todo ello, a fin de desarrollar una vida digna, gratificante y con proyección a futuro (Lavín, 1990).

Se trata de generar una escuela que permita potenciar el desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para que el niño pueda ser capaz de actuar responsablemente en los distintos espacios de la vida cotidiana, de acuerdo a su contexto social y cultural, capaz de interpretar, analizar y sistematizar la realidad y de utilizar la información que le proporciona el medio para la resolución de problemas, un sujeto capaz de reflexionar sobre sí mismo, de determinar sus demandas, de integrarse internamente, de resolver problemas complejos y de responder a un entorno cambiante.

El concepto de necesidad de aprendizaje cobra gran importancia en la definición y orientación de la noción de competencia. A través de ella es posible que la formación pueda enmarcarse, de acuerdo con Rosa María Torres (1993: 75):

“...más allá de la simple transmisión de determinados requerimientos planteados hoy en cada cultura para satisfacer necesidades básicas, sino de abrir / ampliar la capacidad de aprender mediante múltiples procesos de experiencia, brindando los desarrollos básicos para potenciar la capacidad de autoaprendizaje o de la búsqueda sistemática de conocimientos”.

La noción de competencia permite, a la par que satisfacer las necesidades de aprendizaje para intervenir eficazmente en el aquí y ahora de la vida cotidiana de las niñas y niños, enfatizar el desarrollo de procesos metacognitivos que dispongan de una mayor autonomía para la adquisición de nuevos aprendizajes fuera de la escuela, así como potenciar el desarrollo de herramientas culturales para decodificar y

transitar por los nuevos mundos culturales y simbólicos que designan nuestras sociedades en cambio.

El diseño de un currículum centrado en competencias ha de presentar las competencias de manera graduada para los niveles de educación primaria, con indicadores precisos a través de los cuales sea posible observar y registrar su avance dentro del trabajo educativo. Así, la evaluación dinámica permite dar un seguimiento y valoración permanente del proceso de formación de competencias, en el reconocimiento de la existencia de una gran diversidad de ritmos y estilos en el aprendizaje, a fin de planificar la ayuda pedagógica que habrá de brindarle de manera específica.

Una formación centrada en competencias para la vida obliga a dialogar a las diferentes áreas y disciplinas del currículum a fin de poder dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de las niñas y niños. Así, una propuesta centrada en competencias implica necesariamente redimensionar la organización tradicional del currículum, orientándose hacia propuestas de organización curricular más integradas y “transdisciplinarias”, para partir de las necesidades básicas de niñas y niños y permitir abrir su perspectiva de vida hacia la dimensión de la imaginación, del deseo y de los sueños; es decir, formar a los sujetos como creadores de nuevas realidades.

La construcción de competencias sólo puede sustentarse en los aportes más innovadores con respecto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de cada uno de los objetos particulares de conocimiento e intervención que los constituyen. En este sentido existen dos procesos fundamentales hacia los cuales hay que focalizar el diseño curricular en una formación centrada en competencias. Estos son: 1) enfatizar procesos de formación que favorezcan la construcción de la identidad, la autoestima, la aceptación y respeto por las diferencias y la participación democrática en el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y de género y 2) facilitar el desarrollo de estrategias para aprender a aprender no sólo en la escuela, sino en todos los ámbitos presentes y futuros de la vida, que permitan a los niños aprender a organizar su pensamiento, desarrollar la conciencia de lo que hacen, auto evaluar sus aprendizajes e identificar cómo y qué aprenden, para aplicar estos procesos, de manera consciente, a nuevas situaciones.

Una propuesta curricular integrada que busca favorecer el desarrollo de competencias requiere reformular las unidades de aprendizaje en proyectos de trabajo organizados, en tópicos a partir de los cuales sea posible desencadenar procesos de indagación para dar respuesta a interrogantes y para la resolución de problemas relacionados con la problemática del contexto de vida del que aprende, dentro de estrategias de trabajo cooperativo.

Al trabajar cualquier proyecto se favorece que las niñas y niños desarrollen competencias, por lo que la única secuencia posible dentro de la experiencia escolar está dada por la graduación de competencias. Esta característica de flexibilidad curricular permite poner en el centro el desarrollo de competencias eliminando la compulsión a la búsqueda de aprendizajes que tal vez se tornen muy intrascendentes en la vida de los sujetos.

3. HACIA UNA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL

Otro de los grandes retos que se hace necesario enfrentar se refiere a la posibilidad de construir estrategias de intervención pedagógica que favorezcan el encuentro intercultural entre los niños y niñas de distintas culturas, étnias y género convirtiendo así, la diversidad en una ventaja pedagógica.

Para hacer realidad ese supuesto es necesario superar las concepciones biculturales que hasta este momento, prevalecen con fuerza en México y en algunos otros países de América Latina para el tratamiento de la diversidad cultural en la escuela, en tanto que dichos planteamientos enfatizan procesos de formación diferenciada según el origen y/o procedencia de los alumnos, resaltando las características específicas de

su cultura y lenguaje, reduciendo al mínimo los espacios comunes, con lo cual se cierra poco a poco la dimensión “inter” de la situación de encuentro cultural.

Conviene resaltar los puntos de encuentro entre culturas, así como develar las valoraciones, estereotipos y categorizaciones a través de las cuales se estigmatizan las diferencias culturales dentro de los grupos escolares, a fin de “preparar a los alumnos para la convivencia con el otro, sea cual sea su diferencia o su cultura, para la *alteridad*, para aprender a convivir con los demás admitiendo y respetando sus peculiaridades” (Exteberria, 1992: 48).

Una educación que reconociendo la diferencia, hiciera realidad la igualdad de oportunidades no sólo de ingreso, sino de permanencia y éxito escolar, a través del respeto a la diversidad y a la pluralidad cultural tanto a los miembros de los grupos que son discriminados, como a los miembros de los grupos que discriminan (Zabalza, 1991; Puig, 1992). Llegando a ser la escuela como afirma Rey (1986: 534):

“el lugar por excelencia donde los niños de diferentes culturas aprendan juntos, de tal manera que se ejerciten en compartir las mismas experiencias y sentimientos, con el fin de adquirir y desarrollar el sentido de la tolerancia”.

Para concretar la pedagogía intercultural se requiere partir del supuesto de que se requiere que los niños y niñas puedan situarse conscientemente en su mundo, (...) conocer de manera crítica su herencia personal y colectiva, a fin de comprender, compartir las actitudes, los valores y las memorias propias de su comunidad (Domínguez, 1989:39).

Romper con la pretensión de vivir como verdad absoluta y única la propia forma de ser facilitaría la comprensión de otras interpretaciones producidas por otras personas desde contextos culturales diferentes al propio contribuyendo al desarrollo de competencias para la comprensión intercultural (Bell, 1989).

Lo anterior implica desarrollar experiencias que permitan a las niñas y niños ubicarse, por una parte, en las dimensiones de tiempo y espacio en las que se construye la identidad propia, y por la otra de un ejercicio permanente de contrastar y comparación entre el pasado y el presente, así como, entre lo propio y no propio, a fin de contribuir a generar una conciencia de sí mismo en el reconocimiento de su relatividad histórica y social.

Resulta fundamental redimensionar el contenido educativo devolviéndole la capacidad de convocar al sujeto a nombrar su cosmovisión, pero también a ejercer una lectura crítica de ésta, en el reconocimiento de que existen otras igualmente valiosas a la suya.

El diseño didáctico para una educación intercultural requiere basarse en una metodología centrada en la alteridad, que -oponiéndose a los planteamientos pedagógicos que plantean procesos de constitución "identitaria" en los circuitos cerrados del etnocentrismo- permitan favorecer el desarrollo de procesos de construcción-reconstrucción "identitarios" a través del intercambio y contraste permanente entre las prácticas y saberes culturales de las niñas y niños a fin de responder a ciertas preguntas: ¿quiénes somos?, ¿cómo se han constituido nuestros sistemas de ideas, de creencias, de valores? y ¿cómo hemos cambiado?

Hay que garantizar que las experiencias educativas, vayan más allá de la simple mitificación de la cultura propia o que acaben en un diálogo de sordos, vacío de sentido; por lo que dentro de los proyectos de trabajo, se deben articular filtros para el análisis de cualquiera de las preguntas que guían el proceso de indagación: la dimensión del “nosotros” y de “los otros”. Es desde la tensión que produce el “nosotros” y el “los otros” que los niños problematizan desde sí mismos, cada uno de los tópicos que estructuran los proyectos, procurando el diálogo y contraste entre la diversidad de prácticas y saberes culturales de los niños que participan dentro del grupo escolar.

En la medida en que reconocemos que la identidad no se agota en el plano étnico y cultural que homogeneiza las formas de ser, de sentir, de imaginar, de los sujetos de una determinada formación cultural y atendiendo a la necesidad de vincular la dimensión afectiva como pivote fundamental para desarrollar procesos de recreación "identitaria" en un marco de respeto y valoración de sí mismos, es que dentro de la dinámica de trabajo siempre debe existir un espacio para la expresión de sentimientos y afectos, sus carencias, sus deseos y que se atrevan a imaginar lo que les gustaría que fuera su realidad. Se trata de poner en el centro el derecho de todos de imaginar y construir un horizonte de futuro, y de reconocerse como sujetos valiosos que pueden incidir en la modificación de su realidad.

Las estrategias de trabajo cooperativo, tales como el trabajo por equipos, el establecimiento de relaciones de tutoría, la participación en asambleas para tomar decisiones y resolver conflictos y el compartir responsabilidades y comisiones, dan sentido a la totalidad de intercambios cotidiano en el aula, favoreciendo el conocimiento y la valoración de la diversidad de saberes que poseen los niños y las niñas, más allá de los escolares, así como la disposición de aceptar a los demás en un marco de respeto y valoración de las diferencias.

En la medida en que la intervención docente es una clave para concretar propuestas de esta naturaleza, es que dentro del diseño y innovación curricular resulta fundamental diseñar estrategias de formación docente que favorezcan el desarrollo de competencias para la intervención educativa en contextos signados por la diferencia y la inestabilidad constante (Jordan, 1994). Dentro de las posibles líneas que pueden orientar dichos programas se destacan aquellas relacionadas con el desarrollo de actitudes y valores para la valoración de la diferencia, el desarrollo de estrategias de pensamiento para identificar y resolver problemas en el contexto del aula, así como, las habilidades necesarias para propiciar una metodología de trabajo centrada en la diversidad.

BIBLIOGRAFÍA

COLOM, J. (1992). "Identidad cultural y proyectos supranacionales de organización social", en *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Salamanca, Imprenta Provincial de Salamanca.

DOMÍNGUEZ, (1989). "El lugar de la historia en el currículum. Un marco general de referencia", en CARRETERO, M. (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.

EXTEBERRIA, F. (1992). "Interpretaciones del interculturalismo en Europa", en *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Imprenta Provincial de Salamanca.

ESCAMEZ, J. (1992). "Estructuración y desestructuración de la comunicación interpersonal en contextos interculturales", en *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Imprenta Provincial de Salamanca.

GIMENO, J., et. al. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata: Madrid.

JORDÁN, J., et. al. (1995). "Identidad cultural y educación en una sociedad global", en NOGUERA, J. (ed.). *Cuestiones de antropología de la educación*. Barcelona: CEAC.

JORDÁN, J. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.

LAVÍN, S. (1990). *Competencias para la vida. Intento de una delimitación conceptual*. México: Centro de Estudios Educativos, A.C. Mecnograma.

PUIG, J. (1992). "Hacia una pedagogía intercultural", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 196. Madrid.

RODRÍGUEZ, L. (1998). "Diferencia cultural, equidad y escuela". *Simposio Internacional: Perspectivas Mundiales de la educación hacia el Siglo XXI*. UPN. México.

RODRÍGUEZ L., et. al. (1999). *Educación intercultural. Una propuesta para población infantil migrante*. México: Conafe/Unicef.

ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

REY, M. (1986). *Training Teachers in Intercultural Education. The work of the council for cultural cooperation (1977-83)*. Estrasburgo: Council of Europe.

SÁNCHEZ, L. (1994). *Jornaleros indígenas en el noroeste de México*. México: SEDESOL-PRONJAG.

TORRES, R. (1993). “Qué contenidos y cómo es necesario aprender: necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares”, en UNESCO (1990). *Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción*. Santiago: UNESCO.

UNESCO (1990). “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: Una visión para el decenio de 1990”. *Conferencia Mundial de Educación para Todos (5-9 marzo 1990, Jomtien, Tailandia)*. Santiago: Unesco/Orealc.

ZABALZA, M. (1991). “El trabajo escolar en un contexto multicultural”. Ponencia presentada al *Congreso Internacional de Educación Multicultural e Intercultural*. Ceuta.