

Las escuelas multigrado frente a la diversidad cultural, étnica y lingüística. Horizontes de posibilidad desde la educación intercultural¹

Ana Laura Gallardo Gutiérrez²

Presentación

Las escuelas multigrado son aquellas donde los docentes atienden a alumnos de diversos grados en el aula que les corresponde. Durante muchos años estas escuelas fueron consideradas un proyecto irregular y temporal; sin embargo, hoy es ampliamente reconocido que tienen ventajas sobre las escuelas de organización completa (Fierro, 1994), cuando los docentes *asumen* la heterogeneidad, esto es la diversidad de sus estudiantes, desarrollando la capacidad de cooperación y colaboración entre los propios maestros con sus alumnos y entre estos últimos. Ahora bien, para el caso de México estas escuelas surgen de la necesidad de atender a los niños y niñas que viven en comunidades pequeñas y aisladas a lo largo del país, casi todas en zonas rurales y de las cuales una gran parte se ubica en comunidades indígenas. Así, cuando se dice que los docentes *asumen* la diversidad de sus alumnos no sólo nos referiremos a la diversidad en el sentido de la edad o los conocimientos. Cuando el docente de multigrado *asume* la diversidad de sus alumnos, para el caso de México, hay que reconocer que tiene en sus manos la posibilidad y el reto de tomar una decisión frente a la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza sus aulas, que caracteriza, finalmente, a la nación mexicana.

De esta manera cabe la pregunta por la importancia de ir construyendo herramientas conceptuales y metodológicas que nos permitan ir configurando sustentos que mejoren la calidad de la educación que ofrecen este tipo de establecimientos educativos.

Pues bien, para poder dar un panorama de la importancia de la diversidad cultural, étnica y lingüística para estas escuelas, en este trabajo se traza un breve panorama del concepto de interculturalidad como proyecto social amplio para después problematizar el campo de la educación intercultural y buscar en él más que recetas de solución, preguntas y posibles

¹ Ponencia presentada en la Mesa redonda “La educación intercultural; experiencias y propuestas”, durante la *Reunión Nacional Propuesta Educativa Multigrado. Fase extensiva. Mejorar la enseñanza y el aprendizaje*. Ciudad de México 24- 27 agosto, 2004

² Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. SEP-México. agallardo@sep.gob.mx

respuestas que ayuden a clarificar el reto de la escuela multigrado de cara a la interculturalidad retomando dos ámbitos de concreción: el curriculum y los procesos de enseñanza y aprendizaje, que si bien entiendo, es una de las tareas que les convoca a todos ustedes en esta Reunión Nacional.

Es necesario señalar que la reflexión que aquí presento forma parte del trabajo académico y colegiado de la Coordinación General y en ese sentido espero responda a las expectativas planteadas por ustedes y contribuya un poco en la revisión de esta propuesta educativa multigrado.

La interculturalidad como proyecto social amplio

En este siglo que comienza, la configuración del mundo ha cambiado radicalmente; las dos grandes utopías, capitalismo y socialismo, que perfilaban el progreso de la humanidad se han agotado y emerge, con gran fuerza, la globalización que ha puesto en contacto a los diferentes pueblos, fenómeno que ha impactado nuestras relaciones en lo económico, en lo político, en lo social, en lo educativo, en lo cultural y en lo ético. Estas utopías absolutistas e integracionistas se encuentran en crisis; sin ahondar en las causas que la originan, podríamos decir que el mundo se encuentra en un momento de dislocación y transformación en todos sus planos y niveles (Laclau, 1993).

Así, la figura del mundo de la modernidad que ha estructurado los distintos sistemas sociales en occidente muestra sus límites en términos de responder a los grandes problemas que aquejan a la humanidad: la pobreza estructural, la crisis ambiental, la guerra, etc. Y al mismo tiempo, la celeridad con que ocurren los cambios en todos los planos y niveles de lo social y lo inédito de sus emergencias tensan y comienzan a erosionar el horizonte de la modernidad.

Es en esta crisis estructural (de Alba, 2002) en esta flotación de distintos discursos que se intenta dar orden y sentido desde distintos proyectos sociales amplios que permitan formas de desarrollo incluyente para la humanidad y ello implica entre otras cosas el repensar justo los pilares que sostienen a la modernidad: la verdad científica, la razón, el progreso y el

sujeto como individuo sin fisuras y racional. De ahí que empezamos a reconocer que no hay verdades únicas y universales, como tampoco culturas, formas de pensar o ver el mundo de manera única y homogénea.

Toda esta crisis está abriendo paso a lo que podríamos llamar “el florecimiento de la diversidad”, al reconocimiento, valoración y aprecio por la diferencia, por el otro. En este marco, emergen proyectos alternativos que irrumpen como propuestas inéditas y creativas, por ejemplo, el establecimiento de redes de organizaciones de la sociedad civil, que perfilan una nueva solidaridad a escala local y mundial y el apoyo a procesos autogestivos en torno a proyectos específicos desde la perspectiva de la diversidad y la interculturalidad.

La interculturalidad en este contexto, surge como expresión articuladora del reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüística, con los procesos históricos de cada región del mundo. Para Europa, por ejemplo, la migración de extranjeros ha sido el detonador social para este reconocimiento; en el caso de América Latina, esta articulación está basada en la lucha que han sostenido los pueblos originarios frente a los distintos procesos de dominación que han padecido a partir de la colonización europea.

Así, la interculturalidad se entiende entonces como un proyecto social amplio, postura filosófica y funcionamiento cotidiano ante la vida; porque es una alternativa que permite repensar y reorganizar el orden social, porque insiste en la comunicación justa entre las culturas como figuras del mundo y porque recalca que lo decisivo está en dejar libres los espacios y tiempos para que dichas figuras puedan convertirse en mundos reales (Panikkar, 1995).

La interculturalidad implica el reconocimiento de nuestra identidad; ese elemental descentramiento para comprender y apreciar al otro³, para percibirlo como sujeto que nos impacta desde su relación con la historia, el mundo y la verdad; y poder así hacernos cargo de su impacto (éticamente hablando) en el sentido de una invitación a entrar en el proceso

³ Se entiende por *otredad* a la categoría que engloba la configuración de la identidad, en el sentido de que a partir de la existencia de “otros” distintos al “nosotros”, es que se forma la personalidad de los sujetos

de diálogo intercultural, como método para aprender a relativizar las tradiciones consolidadas como propias dentro de cada cultura y, ante todo, para poner en tensión, su conservación y transformación, para posibilitar el conocimiento de la cultura propia y de otras culturas.

La interculturalidad es posiblemente, el proyecto social característico del siglo XXI, para nuestros países latinoamericanos y en especial para México, la discusión al respecto tiene que ver con la construcción de la relación del Estado y de la sociedad no indígena con los pueblos originarios, es decir, supone el reto del tránsito epistémico y ético político entre la consideración de tales pueblos originarios como sujetos de atención pública e inspiradora de concepciones asistencialistas y por ende racistas en su trasfondo, y el considerarlos como sujetos de derecho, en ejercicio de formas alternativas de ciudadanía.

¿Qué es entonces lo que intenta cambiar la interculturalidad? La multiculturalidad, entendida como la coexistencia de diversas culturas en determinado territorio y cuya acepción de dicho concepto en su dimensión ético-política, no implica una relación de respeto y convivencia equitativa entre las diversas culturas, pues los tipos de relación que se establecen en dicha situación están signados por profundas desigualdades, es decir, relaciones de poder y de dominación que subordinan y discriminan a unas culturas con relación a otras.

La multiculturalidad puede entenderse como el reconocimiento del otro como distinto, pero no implica necesariamente el establecimiento de relaciones igualitarias entre los grupos, la historia muestra como se ha exigido a “los otros” desaparecer en tanto grupo cultural, ya sea por medio del etnocidio directo como por sus derivaciones menos violentas, aunque constituidas en torno al mismo objetivo; destaca aquí la asimilación y la integración como políticas adoptadas por los estados nacionales frente a sus pueblos originarios.

En nuestra realidad multicultural existen de manera interdependiente, profundas asimetrías que afectan sobre todo a los pueblos indígenas. Las más visibles y lacerantes son sin duda la económica, la política como la falta de voz, la social entendida como la ausencia de

opciones, la valorativa que implica la discriminación y el racismo y desde luego, la educativa, sobre la cual reflexionaremos en los siguientes apartados.

Contexto de la Educación Intercultural en México

Con este telón de fondo es que se puede pensar en la dimensión educativa de este proyecto social amplio llamado interculturalidad, pues la relación intrínseca entre cultura y educación ha sido, históricamente, parte de los debates del campo educativo en nuestro país, con diferentes énfasis y momentos que han devenido en la actualidad, en la educación intercultural. Adentrémonos en este tema.

La educación intercultural en México, como política educativa y como campo de conocimiento es reciente. Como discurso de política educativa, la educación intercultural en México, atiende al desarrollo histórico que ha devengado el sistema educativo mexicano respecto de la diversidad cultural, étnica y lingüística. Es una *respuesta discursiva*⁴ que alude a la atención educativa del estado mexicano no sólo para los pueblos indígenas sino para todos los mexicanos.

Como política educativa

Las nociones de interculturalidad y educación intercultural aparecen en la educación pública indígena de la mayoría de las naciones latinoamericanas en el último cuarto del siglo XX. Específicamente forman parte de la retórica innovadora de los pioneros proyectos experimentales de educación bilingüe (Puno, Perú andino y Cuenca, Ecuador) y de los primeros sistemas escolares para alumnos indígenas en la década de los ochenta (México).

⁴ La noción de respuesta discursiva (Stravakakis, 1999) responde a la categoría acuñada desde el análisis político del discurso de Laclau (1993), en la que se entremezclan elementos del psicoanálisis lacaniano, la deconstrucción en Derrida, los juegos de lenguaje de Wittgenstein, entre otros, para afirmar que una respuesta discursiva es la construcción de la realidad como el ejercicio simbólico identitario en el que se relacionan distintos elementos lingüísticos y extralingüísticos y que conforman distintas identidades, así la educación intercultural es una respuesta discursiva, es la conformación de un discurso, como campo de conocimiento, que intenta dar cuenta de la realidad educativa-cultural.

Para México el proyecto nacional del siglo XX transitó por diferentes políticas sociales que impusieron un modelo único de nación basado en la idea de una sola lengua y una sola cultura para todos los mexicanos. Estas políticas profundizaron las asimetrías que los pueblos originarios habían padecido y sobrevivido a lo largo de varios siglos, al imponerles la asimilación, la incorporación y la integración a la vida social del país en detrimento de sus propias identidades culturales y lingüísticas. Las políticas educativas estaban centradas en la castellanización compulsiva que prohibió el uso de las lenguas indígenas en el ámbito escolar, considerándolas como simples dialectos y sin ningún valor relevante para la formación de los alumnos y para la sociedad nacional. Como propuesta alternativa se ha venido desarrollando la educación indígena destinada a los pueblos y comunidades indígenas, misma que ha transitado por tres etapas claramente diferenciadas: una primera etapa la constituye la alfabetización en lenguas indígenas para la castellanización (1950-1980); la segunda etapa se refiere a la educación bilingüe bicultural que proponía el desarrollo equilibrado de las dos lenguas y el conocimiento de la cultura indígena a la par de la cultura nacional, propuesta que emerge a partir del movimiento indígena de la década de los años setentas y de la toma de conciencia de los propios maestros bilingües y que la SEP incorpora dentro de su programa educativo (1980-1990) y finalmente, la tercera etapa (última década del siglo XX) en la que se propone la educación intercultural bilingüe que se caracteriza por el reconocimiento de la diversidad como riqueza cultural y la necesidad de propiciar, desde la escuela, el diálogo de saberes, de lenguas, de valores y de las distintas visiones del mundo, para el fortalecimiento de la identidad individual y colectiva de los pueblos indígenas, así como de la sociedad nacional en su conjunto con miras a construir un Estado-Nación multiétnico, pluricultural, multilingüe y democrático, esta última tesis de la educación intercultural para todos marca un giro paradigmático importante pues se asume que la interculturalidad no es sólo para los pueblos indígenas sino para todos los habitantes del país.

Ahora bien, en la tradición escolar indígena del país, se han realizado cambios en su normatividad y reorganización parcial e infraestructura, sin embargo la educación básica general muestra apenas sus primeros intentos por revertir la ortodoxia institucional hacia el cambio educativo intercultural (Hargreaves, 2002). Así, la mayor certidumbre para la

educación destinada a los pueblos indígenas seguía siendo el tratamiento del bilingüismo escolar como soporte de la comunicación educativa y el énfasis en la transferencia cognitiva y académica desde la lengua materna indígena al español, es decir las mediaciones culturales y la entronización epistemológica del trabajo escolar tuvieron mucha menor fuerza y presencia que las instrumentalizaciones del lenguaje en la escuela indígena.

Durante este tiempo la doctrina de la interculturalidad ha debido convivir con los cambios sociales generados por la extrema pobreza, la inequidad de géneros, la erosión de las culturas campesinas, la procuración discrecional de la justicia y la industrialización de la comunicación social. En esos marcos de crisis y exclusión, la vertiente de participación y movilización políticas de las comunidades indígenas se ha convertido en el frente prioritario de la propuesta intercultural bilingüe y por esa vía, comenzaron a darse los primeros síntomas de un colapso en los objetivos de cambio intercultural que tienden al rediseño de las prácticas pedagógicas según declara el discurso de la interculturalidad en educación (Muñoz, 2002).

Es decir, por un lado, las propuesta bilingüe bicultural subestimó los conflictos que origina la transición de un proyecto monocultural, centralizador, homogeneizante y autoritario y sin embargo la crítica, desde distintos ámbitos, a dicha propuesta, coadyuvó –junto con muchos otros frentes políticos y sociales de mayor envergadura⁵- a la reflexión y desplazamiento hacia un proyecto pluralista de nación multicultural, reorganizado a partir de la legitimación de las diversidades y la construcción democrática del poder y que se cristaliza en el cambio constitucional del artículo 2º donde se reconoce la composición pluricultural de la nación mexicana “sustentada originalmente en sus pueblos indígenas”. Este mismo artículo, garantiza el derecho de los pueblos indígenas para preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y cultura, y enuncia la obligación gubernamental de establecer políticas e instituciones sociales orientadas a alcanzar la igualdad de oportunidades, la eliminación de prácticas discriminatorias y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades con la participación activa de los propios indígenas. De ahí que la actual

⁵ Básicamente nos referimos al Movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, en Chiapas.

política educativa del país *asume* que la educación en y para la diversidad es intercultural para todos los mexicanos y mexicanas, a través de los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional⁶.

Por otra parte, con la aprobación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas⁷, se reafirma el carácter plurilingüe y multicultural de la nación mexicana y se establecen las normas para una política lingüística que aliente el fortalecimiento y desarrollo de las lenguas originarias de México.

Como campo de conocimiento

Con este panorama es preciso dilucidar a la educación intercultural como campo de conocimiento, dada la imbricación que existe entre esta temática y su contraparte como política educativa, expuesta en el apartado anterior.

La educación intercultural se constituye de manera marginal y emergente dentro del ámbito educativo⁸, principalmente con la irrupción de los discursos antropológico, psicoanalítico y lingüístico en el espacio epistémico sobre la construcción del conocimiento en educación (de Alba, 1990), el cual es subsidiario de la dinámica que enfrenta la construcción del conocimiento en las ciencias sociales y humanas (Mardones, 1991). Esta irrupción ha traído como consecuencia la articulación de perspectivas analíticas consolidadas en otros campos de conocimiento hacia el análisis de la realidad educativa, tal es el caso de la semiótica y la antropología de corte postestructuralista.

⁶ Para su instrumentación pedagógica, el gobierno de la República creó, en enero de 2001, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.

⁷ Entró en vigor el 13 de marzo de 2003

⁸ Lo marginal y emergente se refiere a que la investigación educativa en México privilegia otros campos de desarrollo tales como el currículum y la formación de profesores frente a otros como el de la educación ambiental o la educación indígena. Problematizando el tópico se puede decir que es marginal en tanto antagoniza con otros campos y lucha por una estructuralidad y constitución más amplia, situación que se advierte en los distintos espacios constituyentes del campo de la educación como ámbito de reflexión teórica, metodológica, pues la producción simbólica, así como los eventos y la formación se han venido desarrollando en este campo, a partir de la década de los noventa (López Mar, 2001).

La noción de educación intercultural está en la mesa de discusión académica actual (Berteley, 2003). Es una categoría que está en etapa de construcción y consolidación (Schmelkes, 2004) y para tener cierta claridad al respecto se hace necesario una revisión de lo que se ha dicho o escrito, para ir construyendo un patrimonio conceptual que permita la acción reflexiva y crítica del modelo multigrado en México. Es necesario apuntar que esta no es una revisión exhaustiva sino un esbozo que de cuenta de la polisemia del término.

Este tipo de educación en autores españoles nace de “...la reflexión sobre la presencia en las escuelas occidentales de minorías, que además de necesitar un trato adecuado por la *distancia* entre su cultura y la cultura presentada y representada por esta escuela occidental, necesitan una atención especial frente al fracaso continuado cuando acuden a ésta última...” (García, Pulido y Montes; 1999)

Esta definición da cuenta del contexto de la educación intercultural en Europa que mira la diversidad a partir de la migración masiva de personas de Europa del Este y del norte de África, lo cual implica una mirada distinta de la mexicana puesto que cuando nosotros hablamos de diversidad cultural nos referimos a la base constitutiva de nuestra identidad como nación, por lo que esta definición pone en el centro la cuestión de la adaptación, la atención, la “compensación”, del *déficit cultural* que traen consigo los niños y niñas extranjeros ¿Este será el caso mexicano? ¿La composición pluricultural de la nación mexicana sustentada en sus pueblos indígenas, la diversidad pues, es un obstáculo, o nos enriquece?

Para algunos autores anglosajones, la educación es multicultural en tanto “...se encuadra en el marco de resistencia y transformación de la sociedad y pretende, la especificación de la diferencia y la diversidad dentro de un curriculum multicultural que permitan, a través de la enseñanza, la construcción de una ciudadanía híbrida y de una sociedad multicultural...” (McLaren, 1998). “...Significa aprender acerca de los diversos grupos culturales, ahondando en las diferencias culturales y, con el mismo énfasis en el reconocimiento e identificación de las similitudes culturales...” (García, et al., 1999)

En esta postura se aprecia la preocupación del mantenimiento de la identidad específica de los grupos culturales que participan de una nación, como defensa, admitiendo la no mezcla como potencialmente corrosiva de la identidad de las etnias presentes en el mosaico cultural de un país, tal es el caso de los guetos en Estados Unidos, ¿Será este el caso mexicano? ¿La educación intercultural para México será entonces que los proyectos de educación indígena sigan siendo para los indígenas, cuando nuestra constitución como mexicanos tiene en los pueblos indígenas un enclave de primer orden que se refleja en las prácticas culturales y sociales de todos los mexicanos, es decir donde lo indígena y lo “occidental” no están separados de nuestra identidad?

Con estos dos sucintos ejemplos ¿Cómo entender la educación intercultural para México?

La educación intercultural como horizonte de posibilidad

Nos atrevemos a afirmar que la educación intercultural para México implica “...el conjunto de procesos pedagógicos intencionados, orientados a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural. Lo anterior supone el conocimiento profundo de la lógica cultural propia, pero también, el de lógicas culturales diferentes...” (CGEIB, 2004).

Esta doble vertiente impone a la Educación Intercultural dos tareas esenciales y estrechamente vinculadas.

La primera es lograr que todos los alumnos alcancen los objetivos educativos nacionales y asegurar el acceso y permanencia en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Ello implica realizar acciones para que los grupos sociales con mayor rezago educativo alcancen los objetivos planteados, pero también supone replantear dichos objetivos para que a partir de responder a las necesidades y a las características culturales de cada grupo, se responda a las demandas nacionales. Lo anterior, no es otra cosa que una educación de calidad con pertinencia y equidad.

La segunda, de trasfondo filosófico-teórico, implica replantear la relación con los “otros” en tanto no tan “distantes” de lo que llamamos identidad mexicana. Al respecto Guillermo Bonfil (1986) señalaba que “...la historia nos ha legado cinco siglos de dominación colonial. Una de las herencias es la distorsión con que vemos nuestra propia realidad, al percibirla a través de los prejuicios culturales propios de la no interrumpida ideología del colonizador. Esa percepción se finca en la devaluación del otro, el diferente, el dominado y afirma la superioridad del dominador [...] desmontar este andamiaje ideológico, esta distorsión, implica el reconocimiento del México profundo en tanto sustrato de nuestra propia identidad y que dada dicha distorsión, hemos creado un mito de la mexicanidad (*el México imaginario*) en base a la exclusión y anulación de las potencialidades creativas de amplias capas de la población, entre ellas los pueblos indígenas...”

Para este autor el México profundo es el referido a los pueblos indígenas como marginados y excluidos de la vida nacional durante la historia de México como estado-nación, pero que aunque se ha atacado, erosionado y transformado sus identidades, no ha desaparecido en sus portadores originarios, y sigue vigente en algunas prácticas sociales y culturales del México imaginario, de la población mestiza que conforma la sociedad mayoritaria del país. Por ejemplo, las prácticas sociales y culturales que algunos pueblos campesinos no indígenas comparten con las cosmovisiones indígenas, en torno a la milpa o las fiestas.

Entonces, pensar la educación en escuelas multigrado, como “...la atención educativa a las niñas y niños que se encuentran habitando en las zonas rurales con una proporción considerable que pertenece a comunidades indígenas...”⁹ (SEByN, 2004), es justo donde la educación intercultural adquiere un sentido potencial. Esto es reconocer la propia identidad cultural como una construcción particular de *lo cultural*¹⁰ y por tanto aceptar la existencia

⁹ Aunque algunas investigaciones, por ejemplo, identifican que de las cerca de 4000 primarias generales que atienden niñas y niños indígenas en el país, 130 son escuelas multigrado en localidades urbanas. Fuente: Base de Datos 911 SEP. Inicio de cursos 1999/2000. Sistematización de Gerardo Berumen.

¹⁰ Lo cultural está referido a la condición de posibilidad que actúa de manera decisiva en los comportamientos colectivos e individuales del mundo social lo cual impacta en la marcha misma de la historia. La actividad de la sociedad en su dimensión cultural, aun cuando no frene o promueva procesos históricos, aunque no les imponga una dirección u otra, es siempre, en todo caso, la que les imprime sentido (Echeverría, 2001)

de otras lógicas culturales igualmente válidas, intentar comprenderlas y asumir una postura ética frente a ellas. No es una tarea sencilla, requiere de un diálogo entre culturas que generalmente es conflictivo. No obstante y por ello mismo, ese diálogo puede convertirse en un espacio de encuentro productivo en tanto que abre la posibilidad de reelaborar la lógica cultural propia.

Ahora bien, haciendo una replica del ejercicio de la pregunta ¿Qué intenta cambiar la interculturalidad?, cabe cuestionarse ¿Qué es entonces lo que intenta cambiar la educación intercultural? La multiculturalidad en educación.

Esta multiculturalidad en educación puede entenderse como asimetría y ser abordada desde al menos dos derroteros estrechamente ligados, por un lado combatiendo la asimetría valorativa desde la educación y por otro la propiamente escolar.

La asimetría valorativa implica la relación directa con lo cultural y su manifestación. Es decir, la valoración de la cultura propia, la autoestima cultural, la necesidad de creer en lo que se es y de reconocerse creador de cultura desde el espacio de lo que se es. La asimetría valorativa es la manifestación de la introyección del racismo, tanto en el que discrimina como en el que es discriminado y es un impedimento fundamental para las relaciones igualitarias y equitativas entre las culturas.

Por otro lado, la asimetría escolar está referida al carácter monocultural y monolingüe del Sistema Educativo Nacional que ha implantado un modelo de escuela que no considera las necesidades particulares de cada contexto cultural y lingüístico.

Las causas son complejas e históricas, sistémicas. Desde luego tienen que ver con un sistema social y educativo discriminatorio incapaz de evitar la reproducción de la desigualdad en la escuela. Esta asimetría se manifiesta en el curriculum, en los procesos y prácticas pedagógicas, en los materiales didácticos, etc. puesto que no están pensados y proyectados como una oferta cultural válida para todos; aunque los modelos curriculares

que subyacen a los planes de estudios vigentes en el país, admiten ciertas posibilidades de flexibilidad a nivel escuela, no suele materializarse en la incorporación de prácticas culturales y pedagógicas propias de la comunidad.

El rezago educativo no es ajeno a la desigualdad de género pues afecta en mayor medida a las mujeres además de concentrarse en las poblaciones más marginadas. La investigación educativa sobre la oferta a nivel nacional, muestra que el desarrollo del sistema escolar ha sido más lento en las regiones económicamente más atrasadas del país, así como poco capaz de atender y retener a la población objetivo, respecto del tamaño de la comunidad; así mientras más pequeña es una comunidad, es más elevado el índice de población que no es atendida por el sistema. Es este el caso de muchas escuelas multigrado, pues en la mayoría de las entidades del país el porcentaje de alumnos matriculados en primarias multigrado son bastante menores que el porcentaje de escuelas. Sólo el 9% de los alumnos de primaria general e indígena, al inicio del ciclo 2002/2003 fueron matriculados en escuelas multigrado (INEE, 2004).

Para lograr que la escuela combata a la multiculturalidad en educación es necesario ir concretando toda esta serie de argumentos sobre la categoría de la educación intercultural para su praxis en distintos ámbitos educativos. Desde nuestro punto de vista se trata de un proceso marcado por algunos momentos o énfasis y que funcionan como radio de coherencia para la puesta en marcha de proyectos de naturaleza educativa intercultural:

Valoración de la identidad individual y social. Alude al proceso de autoconocimiento de los sujetos educativos y el conocimiento de los demás, involucrando la construcción y valoración positiva de sí mismo, de su cultura y por ende de su lengua. Desarrollar la capacidad de sentir y percibir sus sentimientos, emociones, motivaciones y comprenderse.

La experiencia de vida de cada persona es la que moldea la identidad. En consecuencia, el conocimiento de los demás implica la capacidad empática, es decir ponerse en el lugar del otro y comprenderlo en función de sus razones y valores. La empatía permite a los sujetos educativos incrementar su consideración para con los demás, interiorizar valores como la

cooperación y la solidaridad. De ahí que se considere como primer paso para la construcción de la identidad de todos los mexicanos el reconocimiento de los pueblos indígenas.

Reconocimiento de la otredad. Es el momento de la descentración de la identidad, cuando los sujetos educativos acceden al conocimiento del límite que supone su construcción cultural y advierten la existencia de otras construcciones culturales. Se comprende entonces la historicidad de la propia identidad: las relaciones que establece la sociedad a la que se pertenece, tensarlas, relativizar, situar la historia personal como la historia colectiva y viceversa. Significa transgredir los esquemas ya interiorizados arribando a nuevas síntesis cognitivas que a su vez, se cuestionan por la historicidad de otras culturas. De tal suerte, se establece una dinámica dialógica permanente. Todo lo anterior conlleva una nueva visión sobre el pensamiento colectivo, pues ya no es a partir de una figura única del mundo que se construye, sino un pensamiento ético renovado bajo la forma de sabiduría moral, construido a partir de la intersubjetividad y de la interculturalidad.

Este reconocimiento suscita una resignificación de lo propio y a la vez la aceptación profunda del *otro*. Este principio en su trasfondo combate la discriminación y el racismo como actitudes imposibles para tal reconocimiento.

Valoración de la otredad. Comprende las condiciones necesarias para la toma de decisiones como opción ética frente a la diversidad. Dichas condiciones son la igualdad, la solidaridad, la cooperación, la comprensión crítica, la autonomía y la participación cívica, elementos que permiten a los sujetos educativos mirar la diversidad cultural, étnica y lingüística como una riqueza y aprovecharla como recurso pedagógico y, a la vez, discernir y establecer los límites que dicha valoración conlleve. Esto es, optar por el diálogo intercultural en cuanto necesidad para realizar la justicia, para entrar en un contacto justo con el otro, un otro libre. Es, pues, la necesidad de reconocerlo como persona humana portadora en su diferencia de una dignidad inviolable y por lo mismo legítima, que nos hace iguales para la toma de decisiones democráticas y autónomas.

La diversidad lingüística. La lengua es un elemento formador de la cultura misma, herramienta del pensamiento, vía de comunicación y expresión, así como memoria histórica de cada una de las culturas.

La lengua, como dimensión constitutiva de la cultura de un pueblo, desempeña un papel muy importante en el desarrollo de la vida sociocultural. Representa un elemento de primera importancia porque es el espacio simbólico en el que se condensan las experiencias históricas y las relaciones que un pueblo sostiene con el mundo que lo rodea.

Es ineludible aclarar que en México, las lenguas indígenas han sido vistas discriminatoriamente como dialectos, toda vez que este concepto alude más bien a las formas particulares que una lengua adquiere con base en las prácticas sociocomunicativas de cada comunidad, pueblo o nación. Esto es, las lenguas indígenas no son dialectos sino idiomas, porque cuentan con estructuras lingüísticas y gramaticales propias, como cualquier otra lengua del mundo.

De esta forma, la cuestión lingüística para la interculturalidad y en nuestro caso para la educación intercultural es fundamental, de ahí que se conciba como un espectro que va de la sensibilización y conocimiento de las distintas lenguas nacionales al bilingüismo equilibrado, pasando por el desarrollo, revitalización, aprendizaje y reaprendizaje de dichas lenguas, todo ello de acuerdo a la situación sociolingüística de las comunidades.

Hagamos una recapitulación. La *respuesta discursiva*, que supone la educación intercultural como campo de conocimiento y como política educativa, está inextricablemente ligada, como ya lo vimos, a las relaciones interétnicas¹¹ que constituyen al país. Este hecho sobredetermina el horizonte de la educación intercultural en ambos niveles (campo de conocimiento y política educativa) y da una especificidad fecunda y potencialmente rica para el desarrollo de la educación mexicana y ello implica que las escuelas multigrado en

¹¹ Lo interétnico parte de la categoría de *etnicidad*. Al dilucidar la constitución indentitaria como la relación entre lo propio y lo ajeno, al poner de manifiesto las relaciones de poder entre aquellos que enuncian y aquellos que son enunciados como *los otros*; la etnicidad alude - en México-, no sólo a los pueblos indígenas (considerados como grupos minoritarios por relaciones asimilacionistas e integracionistas); por el contrario, comprende aquella sociedad "mayoritaria" que es finalmente una confederación de múltiples identidades colectivas.

tanto espacio de diversidad cultural, etaria, de capacidades y aprendizajes tiene todas las condiciones para responder a este paradigma. Ahora la pregunta sería ¿y desde qué derroteros se operan estos énfasis del proceso de la educación intercultural?

De acuerdo a la invitación para participar en esta mesa aparecen dos ámbitos propios para intentar responder esta pregunta: el curriculum y los procesos de enseñanza.

El curriculum Intercultural

Desde el enfoque de la educación intercultural, el curriculum es una construcción cultural que permite una síntesis y organización de la cultura misma: conocimientos, valores, costumbres, creencias y hábitos, a la cual se arriba desde ciertos mecanismos de negociación pedagógica (de Alba, 1991). El objetivo de una propuesta curricular intercultural es ofrecer a los alumnos situaciones diversas que les permitan entender y explicarse el mundo desde diferentes formas de construir la realidad mediante otras síntesis culturales, para que puedan reflexionar sobre su propia realidad y sobre las que están a su alcance a través de otras propuestas. Esto implica que el curriculum es pensado y proyectado como una oferta cultural válida para todos, aceptando a los alumnos y alumnas, tal como son; sin filtros, ni obstáculos de ningún tipo (Besalú, 2002) y sí a partir de su cultura, y de su lengua materna¹². Por lo que parece consecuente invertir la hegemonía (Connell, 1997), construir un curriculum común para todos desde otras bases, desde los “otros”.

Así, la cultura de la escuela debe ser coherente con la cultura de los miembros de la comunidad que la conforman, los valores, las necesidades. Es decir, el curriculum tendría que pensarse desde una lógica que articule y legitime:

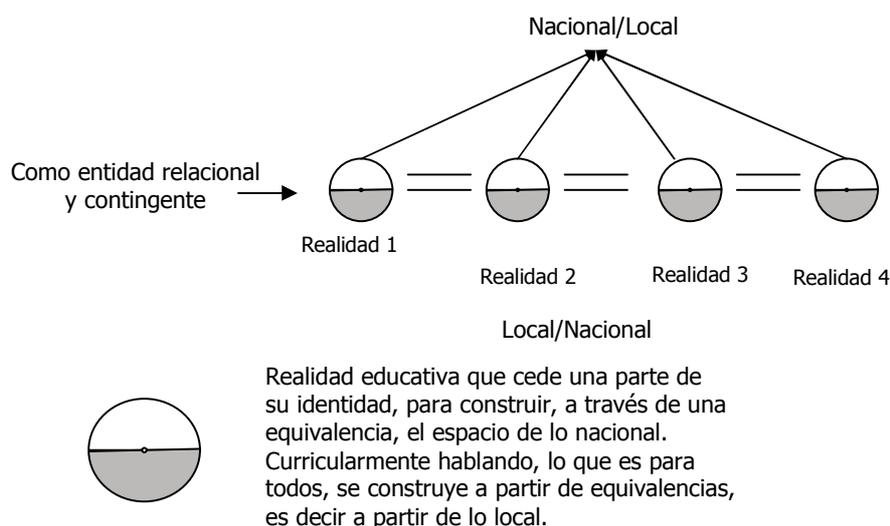
- Lo global como contenidos provenientes de diversas culturas del mundo que han contribuido a acrecentar el patrimonio de la humanidad.

¹² Hay que advertir que esta tesis es de carácter político, pues como tal, cualquier propuesta curricular, es una propuesta política educativa y enmascara (ideológicamente hablando) un sentido de plenitud fantasmagórico (Derrida, 1989; Foucault, 1980), necesario para su propia constitución.

- Lo nacional como las competencias básicas esenciales para todos, desde lo cognitivo y lo valoral.
- Lo interétnico como los contenidos que acojan los conocimientos, valores y aportes de los diversos grupos culturales que comparten el territorio nacional para que la sociedad mexicana en su conjunto los conozca, reconozca y valore positivamente.
- Lo intraétnico y/o contextual como los contenidos culturales locales que incorporen a la escuela los conocimientos, valores y formas de vida de los pueblos.
- Lo personal como el espacio de posibilidad de desarrollo integral de los educandos, desde lo cognitivo, afectivo, social y ético.

Una noción potente para este ejercicio es la lógica de la articulación como lógica de construcción curricular y que se retoma de los trabajos del Análisis Político de Discurso y su vertiente en educación (Laclau, 1993; Buenfil Burgos, 1997; Puiggrós, 1998; de Alba, 2003). La lógica de la articulación desde la mirada curricular supondría sostener la tesis de la tensión constitutiva entre lo local y lo nacional como fundante del curriculum y su aparente solución en un significativo vacío¹³, en este caso lo nacional como construcción que sólo adquiere significado desde lo local.

Esquema 1. Construcción curricular-intercultural



¹³ El carácter de significativo vacío de lo nacional se deriva de su capacidad de articular, de equivalenciar, de “llenarse” desde las diferentes realidades-locales.

Desde nuestro punto de vista hay distintos niveles de aproximación para lograr la construcción de un curriculum intercultural, sólo esbozamos aquí, aquél que tiene que ver con la descentración de los elementos curriculares (perfil, propósitos, contenidos, etc.) ya establecidos en una estructura curricular, relativizando su estatuto ético-epistemológico, para posteriormente: a) *articular*. Lo cual supone, el establecimiento de relaciones que involucran dos o más saberes culturales distintos y que pueden o no ser complementarios y por lo tanto enriquecedores. Y por otro lado b) *reinterpretar*, en el sentido profundo de un referente cultural y lingüístico de otra cultura en la propia que exige la construcción de equivalencias (Panikkar, 1995) entre ellas. Ello conlleva el reconocimiento, en el nivel curricular, de las prácticas educativas de las culturas indígenas.

Podemos afirmar entonces, que un curriculum intercultural supondría pues, entender que existen distintos escenarios para la educación, que existen distintos actores que la hacen posible y que hay distintas lógicas de recuperar, transmitir y producir conocimientos. Que una forma viable para su construcción es la articulación como herramienta analítica para ubicar que la intención de un curriculum es potenciar el aprendizaje de y en la diversidad de los sujetos y finalmente que la tensión nacional/local como constitutiva es una línea importante de análisis para el campo de la educación intercultural y puede en este caso aportar elementos para la reflexión del curriculum nacional frente a la diversidad de las escuelas multigrado.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje

Hasta ahora hemos afirmado que mirar la diversidad como una riqueza en educación, implica un giro epistemológico referido en un nivel, a articular otras lógicas de construcción del conocimiento y en un segundo nivel podríamos decir partir del contexto de los alumnos de las escuelas multigrado, es decir partir de la diversidad de culturas, edades, estilos y capacidades de aprendizaje, y también hemos aseverado que implica un giro ético pues alude a la formación para la convivencia justa y equitativa entre culturas, sin olvidar que ello conlleva un trabajo complejo y muchas veces conflictivo. Ello pues, formaría parte de la discusión sobre el curriculum.

Ahora bien, sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y siendo congruentes con lo hasta ahora dicho, en este apartado no se presentan recetas o metodologías específicas de trabajo para este tipo de escuelas, pues la tarea de construir procesos y prácticas pedagógicas pertinentes sólo puede ser a partir de las distintas realidades de cada aula multigrado. Así, se apuntalan las ventajas pedagógicas que representan para la educación intercultural las aulas multigrado, en tanto proyectos que parten de la diversidad:

- Conocer a los alumnos del aula multigrado es un punto de partida fundamental para el trabajo intercultural, es prudente decir que no hay desperdicio de tiempo al principio del periodo escolar para conocer las características culturales, sociales, lingüísticas, familiares, etc. de los alumnos. Es probable que el maestro atienda a los mismos estudiantes año con año y por ello este conocimiento sea más profundo y pueda reconocer las capacidades emocionales, sociales y académicas de los niños y por lo mismo sepa por dónde empezar cada nuevo ciclo escolar.
- Recuperar el entorno cultural y las experiencias previas de los alumnos, quienes pueden proceder de contextos culturales y familiares diversos y por tanto tener experiencias, conocimientos y puntos de vista diferentes es la mejor oportunidad para la escuela multigrado. Esta diversidad cultural, antes que un obstáculo, es un punto de partida para reflexionar sobre las similitudes y las diferencias culturales. Asimismo, permite plantear actividades en las que se analicen situaciones desde los diferentes puntos de vista de los alumnos, de acuerdo a su entorno, edad, género, etc.
- Aprender mediante la interacción en el salón multigrado requiere un sentido de comunidad (Uttech, 2000). Tal sentido encuentra una fuerte argumentación en el mismo conocimiento indígena. La comunalidad como valor y forma de trabajo en las comunidades indígenas es un conocimiento que puede articularse a la mirada pedagógica intercultural y en este sentido proveer elementos para el trabajo educativo. Así, la comunalidad abarca la forma propia de organización y el sentido de pertenencia de los pueblos indígenas, los valores comunales de respeto mutuo, solidaridad, reciprocidad y democracia participativa (Rendón, 2003) son enlaces importantes con la educación, porque si los niños y niñas del aula multigrado pueden vivir la comunalidad, - además de que ese pueda ser o no su contexto de sistema social- ello permite el

sentido de pertenencia. Al trabajar todos los niveles en el mismo proyecto compartiendo conocimientos, enseñando lo que saben y produciendo trabajos valiosos, ayuda a este sentido de comunalidad pues el aula se convierte en un lugar de confianza para hacer preguntas, explorar nuevas ideas y extender la imaginación, sin miedo a la discriminación. La comunalidad implica pues, la complementariedad en los pueblos indígenas, en donde todo lo que existe completa lo que no se es, lo que no se sabe, etc. y en ese sentido se reconoce y aprecia la diversidad.

- Aprovechar la situación etaria implica reconocer que los estudiantes más pequeños buscan imitar los comportamientos de los más grandes y así tienen un apoyo extra y aprovechan a más de un maestro al realizar las actividades. En contraste, los mayores pueden acrecentar sus habilidades de liderazgo y apoyo, de tal forma que las niñas y los niños puedan internalizar valores y normas concretas que se deriven de valores como la justicia, la solidaridad, la igualdad y el respeto por la diversidad, mediante una educación que promueva el aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser (Delors, 1996) para lo cual es necesario que en la escuela se presenten procesos de aprendizaje integrales e integradores en donde el docente estimule y motive a los alumnos pues ello les permite interactuar cotidianamente con sus compañeros y así adquirir habilidades sociales valiosas.
- Articular los contenidos, pues al ser flexibles e integradores -desde la perspectiva intercultural- entrelazan conocimientos, capacidades y valores: desde el contexto de los educandos y desde otras perspectivas culturales, con el plan y programa nacional, por ello no es doble trabajo, se trata de identificar esta predisposición a la interculturalidad en aquello que ya está presente en los planes y programas y potenciarlo. La educación intercultural no sería otra asignatura para el multigrado u otros contenidos sino el color que pinta todos los ámbitos de la práctica educativa.
- Finalmente, potenciar en los estudiantes el cambio en su papel dentro del salón de clases al progresar, aportar, etc. y estar concientes de su propio proceso permite por un lado, adoptar actitudes comprensivas con sus propios compañeros porque ellos mismos recibieron apoyo cuando lo necesitaron. Por otro lado, allana el camino para abordar la evaluación en distintos niveles, es decir mirar sus avances respecto de ellos mismos, de sus compañeros, de su maestro, de la escuela etc.

Así, el proyecto educativo multigrado es un claro ejemplo de las potencialidades para lograr una educación intercultural para todos.

Pues bueno, con esta aportación esperamos haber correspondido de alguna manera a esta reunión nacional de la cual nosotros también nos hemos visto sumamente enriquecidos. Gracias.

Bibliografía

BESALÚ, X. (2002) *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis Educación

BERTELY, M. (coord.) (2003) *Educación, Derechos Sociales y Equidad*. Estado de Conocimiento sobre la Investigación Educativa en México 1992-2002. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

BONFIL BATALLA, G. (1989) *México profundo. Una civilización negada*, México: Grijalbo.

CONNELL, R.W. (1997) *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata

CGEIB, (2004) *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México: documento de trabajo.

DE ALBA, A. (1990) *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México: Centro de Estudios Sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México.

----- (1991) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México: Centro de Estudios Sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México.

----- (2002) *Curriculum Universitario: Académicos y futuro*. México: Miguel Ángel Porrúa/ CESU-UNAM.

----- (2003) *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas nacional y regional*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

DELORS, J. et. al. (1998). “Los cuatro pilares de la educación”, en *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.

DERRIDA, J. (1989) *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.

ECHVERRÍA, B. (2001) *Definición de la cultura*, México: ITACA-UNAM.

FOUCAULT, M. (1980) *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa

FIERRO, C. (1994) *Ser maestro rural: una labor imposible*, México: Secretaría de Educación Pública.

FOURNET-BETANCOURT, R. (2001) *Transformación intercultural de la Filosofía. Ejercicios teóricos y prácticos de la filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización*. Bilbao, Desclée de Brower.

GALLARDO, A. L. (coord.) (2003) *Orientaciones para la construcción curricular desde el enfoque de la educación intercultural bilingüe*. México: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe-SEP (Documento de trabajo).

----- (2004) Acerca del curriculum intercultural. Tensión conceptual y metodológica sobre su construcción, *Educación 2001*, 104, 48-53

GARCÍA CASTAÑO, J Y ANTOLÍN GRANADOS (1999) *Lecturas para educación intercultural*, Madrid: Trotta

HARGREAVES, A. (2002) “A nova ortodoxia da mudança educacional”, en *Congreso Brasileiro de Qualidade na educação. Formação de professores*. Simposio, Ministerio da Educação, Brasília, Vol. 1.

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (2004), *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*, México: INEE

LACLAU, E. (1993) *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

LÓPEZ MAR, A. (2001) *De la educación bilingüe bicultural a la educación intercultural*. México: AMNU-CIESAS.

MARDONES, J.M. (1991) *Filosofía de la ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Anthropos.

McLAREN, P. (1998) *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de distensión para el nuevo milenio*, México: Siglo XXI.

MUÑOZ, H. et al. (2002) *Rumbo a la Interculturalidad en educación*, México: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Oaxaca/ Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca/Universidad Autónoma Metropolitana

PANIKKAR, R. (1995). *Filosofía y cultura: Una relación problemática*. Ponencia inaugural del 1º Congreso Internacional sobre Filosofía Intercultural. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

PUIGGRÓS, A. (1998) *La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

RENDÓN MONZÓN, J.J. (2003). *La Comunalidad. Modo de Vida en los Pueblos Indios Tomo I*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Dirección General de Culturas Populares.

RUIZ A. (2002) “Una breve revisión de multiculturalidad y la educación multicultural o intercultural”, en Muñoz, Héctor et al. (2002) *Rumbo a la Interculturalidad en educación*, México: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Oaxaca/ Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca/Universidad Autónoma Metropolitana. pp. 119-138

SCHMELKES, S. (2004) “La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, No. 20, V. IX, Año 2004.

SEP- DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (2004) *La interculturalidad en las escuelas multigrado*, México: documento de trabajo.

STAVRAKAKIS, Y. (1999) Fantasía verde y lo Real de la naturaleza, *Tópicos en Educación Ambiental*, 1 (1) 40-49.

TOURAINÉ, A. (1999) *¿Podremos vivir juntos?*, México: Fondo de Cultura Económica.

UTTECH, M. (2001) *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. México: Paidós.