

# **COSMOVISIÓN Y ESTILOS DE APRENDIZAJE CULTURALMENTE DETERMINADOS**

MARCELA TOVAR GÓMEZ

## **Introducción**

En los distintos países los programas de formación de educadores indígenas están diseñados para atender a los educandos de los niveles básicos. Hasta la fecha, en muy pocos países se ofrece formación específica para este sector en el ámbito universitario. Así, en las distintas opciones que ofrece la educación superior los indígenas acceden a la formación profesional sin que la institución conozca su identidad y pertenencia a una expresión sociocultural indígena. Esta perspectiva se deriva de la consideración implícita de que en los ciclos anteriores los estudiantes indígenas habrán aprendido lo necesario, como cualquier otro alumno, para cursar estudios de nivel superior.

En contradicción con esta perspectiva, distintos estudios han demostrado que el inadecuado tratamiento de los contenidos y capacidades deja insuficiencias en la formación de los estudiantes indígenas, y que esto tiene repercusiones sobre su trayectoria escolar en la Universidad. Así, Cortez (2002), al analizar el desempeño de 31 alumnos indígenas que ingresaron a las distintas carreras de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú) en el ciclo escolar de 1999, encuentra que los estudiantes cuentan con una sólida identidad étnico-cultural y lingüística; sin embargo, tienen un bajo rendimiento académico que es consecuencia de diferentes factores: insuficiente competencia en lengua castellana (interpretación y comprensión lectora), falta de preparación preuniversitaria, desadaptación al medio y situación económica del ambiente universitario.

Así, en el manejo del castellano 64% de los alumnos indígenas tiene dificultades en interpretarlo y 100% en su uso, lo que sugiere que el hecho de haber estudiado en una “escuela bilingüe” (87%) o asistido a una escuela secundaria donde la enseñanza es totalmente en castellano, no garantiza el objetivo de formar individuos con competencias equivalentes en las dos lenguas. Los estudiantes entrevistados por Cortez también señalaron que su desempeño sería mejor si hubiesen tenido la oportunidad de cursar sus estudios de Bachillerato en un contexto urbano.

Los datos anteriores nos demuestran que la atención educativa de los miembros de pueblos indígenas sigue siendo un tema marginal cuya definición se formula desde las necesidades que el Estado define como prioritarias. No parece haber una concepción en la que se considere a los pueblos indígenas como sujetos portadores de una cultura que no es la nacional, y que requieren el diseño de alternativas culturalmente pertinentes, aún en temáticas tan evidentes como el del idioma usado como lengua de instrucción.

Entre los formadores de profesores se hacen esfuerzos por reorientar el sentido y contenido de la formación de los educadores indígenas, si bien este es un tema emergente en las ciencias de la educación. Este trabajo presenta un acercamiento a los conceptos básicos a tener en cuenta cuando se diseñan estrategias de educación culturalmente pertinente. Para ello, se opta por un acercamiento a la epistemología de los pueblos indígenas, articulando esta discusión con lo que puede aportar la pedagogía actual. Se resaltan algunos de los principios que deberían tomarse en cuenta para la formación de formadores de educadores indígenas o de maestros universitarios que se ocupan de esta tarea.

Al final, se presenta una reseña de los avances y perspectivas que se han asumido para la oferta educativa de la Red Interamericana de Formación de Formadores de Educadores Indígenas

(RIF-FOEI), que intenta contribuir a la formación docente a partir de las perspectivas aquí discutidas.

## **1. La epistemología indígena.**

### *1.1. Complementariedad, multidimensionalidad y desarrollo*

Los principios fundamentales de la cosmovisión indígena enmarcan la manera como se concibe el conocimiento en tales culturas, así como lo que se implica en el acto de conocer en su cosmogonía. Las distintas culturas del Continente, al explicitar sus orígenes, parten de la premisa de que los seres humanos fueron dotados desde su creación de la potencialidad para construir conocimientos, que se expresa en la capacidad para combinar las distintas dimensiones que permiten comprender la realidad: mirar lo grande y lo pequeño, lo cerca y lo lejos, y los cuatro rumbos del Universo.

En los seres humanos, la multidimensionalidad de la mirada implica el conocimiento detenido y profundo de lo inmediato (lo cerca, el entorno) y de lo universal (lo lejos, aquello que existe fuera del entorno). Posar la mirada en los cuatro rumbos del Universo permite la integración, la construcción de una concepción holística. Desde esta perspectiva, conocer implica desarrollar la capacidad para observar y reflexionar, tratando de comprender el entramado que resulta al mirar los objetos, hechos o situaciones desde una perspectiva multidimensional, rasgo que es cultivado desde la más temprana edad.

La concepción del Cosmos como diverso impregna el pensamiento indígena. Una de sus consecuencias más importante es la apertura del pensamiento a considerar otros mundos y otras dimensiones de la realidad. Para ello, se tiene como punto de partida lo concreto, entendido como la síntesis perceptible de una multiplicidad de dimensiones y expresado casi siempre mediante metáforas referidas a objetos reales, tales como la imagen del petate<sup>1</sup> como símbolo material del

gobierno basado en el consenso como construcción de ideas que se ‘entretejen’. Se expresa, mediante estos símbolos e imágenes accesibles a todos en cuanto a la reflexión y conocimiento que sintetizan, una concepción de lo real-concreto, que se ha construido a partir de un proceso de pensamiento abstracto cuyo punto de partida es lo concreto, en el que se “construye el pensamiento” y la correlación y expresión de los contenidos de éste en síntesis expresables en símbolos materiales o construcciones verbales y valorales con sentido dentro del marco cultural. El conocimiento se construye, entonces, en un ir y venir de lo concreto a lo abstracto y viceversa.

La diversidad existente en el universo sólo puede ser comprendida cuando se logra construir una visión multidimensional y concreta de las cosas. En cada una de dichas construcciones, se intenta representar el objeto como una síntesis de las dimensiones que abarca.

Así, por ejemplo, ningún ser de la creación existe de la manera como se nos presenta: esa es la imagen visible que proyecta, pero cuenta con una “personalidad” que se muestra en la manera como se inserta en la realidad. En el caso de los seres humanos, una persona se dota a sí misma de “rostro”, “corazón” y “señal”<sup>2</sup>. El rostro es lo que se muestra de manera inmediata; a través del rostro se expresa el corazón (los sentimientos profundos de la persona). Cada persona tiene su “señal”, es decir, muestra en su inserción en la vida diaria, en la familia y la comunidad lo que es, los frutos que puede ofrecer. Conocer a una persona sin saber cómo es su corazón o cuál es su “señal”, no significa, realmente, “conocerla”, sino solamente tener información superficial sobre ella.

Asimismo, las cosas tienen un proceso de desarrollo y maduración propio que debe ser respetado y comprendido. Cada una de las etapas de este desarrollo articula las dimensiones de lo sencillo a lo complejo. Por ejemplo, en los procesos históricos se establece una articulación entre ellos que implica un primer momento donde todo es nuevo, no conocido; el siguiente, en que lo nuevo se comprende a tal nivel que se hace familiar, pero que a la vez propicia acciones que

abren horizontes nuevos. El desarrollo tiene la forma de una espiral: siempre se está comenzando, pero en un nivel de complejidad o profundidad mayor cada vez; llega a un punto que expresa la plenitud, y posteriormente disminuye.<sup>3</sup> Afecta a las cosas y a las personas, como parte y expresión de su ciclo de vida. Se deriva de esta concepción un principio ético: no se deben violentar los procesos de desarrollo, sino comprenderlos y articular las acciones con el grado y forma que se ha alcanzado, potenciando el tránsito armónico entre lo que se sabe y lo que se debe aprender, entre lo que se hace y lo que se necesita hacer.

### *1.2. Categorías de análisis de lo real*

El análisis de lo real se hace desde categorías que articulan los significados que los sujetos confieren a los hechos y situaciones concretos. La interpretación de tales hechos guarda una relación estrecha con la cultura.

Así, es posible sostener que, además de las estructuras sociales, los contenidos del pensamiento filosófico y científico y su configuración están determinados por la cultura. En otras palabras: cada cosmovisión tiene sus propias preguntas a partir de las cuales formula sus respuestas, impensables desde otros criterios culturales, y que conllevan significados no unívocos.

Las culturas indígenas perciben la realidad desde una visión una *visión holística* que se construye a partir de una mirada multidimensional, en la que un enfoque disciplinar no tiene sentido: la realidad se entiende como un todo, cuya comprensión exige conocer las partes, e integrar este conocimiento en una síntesis que dé cuenta del objeto que se pretende conocer. Estas concepciones son reflejadas, por ejemplo, en el pensamiento sobre la Madre Tierra, la naturaleza y las personas, y las relaciones que se establecen en estos ámbitos. (CSEIIO, 2003: 4)

Esta perspectiva queda reflejada al analizar la manera como se estructura la vida comunitaria. En primer plano se advierte que la vida cotidiana de los integrantes de un pueblo indígena descansa sobre dos conceptos básicos: comunidad y comunalidad. La primera se refiere al espacio común; la comunalidad abarca la forma propia de organización y al sentido de pertenencia de los pueblos indígenas; los valores comunales de respeto mutuo, solidaridad, reciprocidad y democracia participativa, son enlaces que engarzan la *comunalidad* con la *interculturalidad*. La comunalidad

*“...Es más que un gusto por lo gregario. [...] Es la lógica con la que funciona la estructura social y la forma en que se define y articula la vida social... a través de la comunalidad los indios expresan su voluntad de ser parte de la comunidad, y hacerlo no es sólo una obligación, es una sensación de pertenencia: cumplir es pertenecer a lo propio, de manera que formar parte real y simbólica de una comunidad implica ser parte de la comunalidad como expresión y reconocimiento de la pertenencia a lo colectivo. Se puede llegar a ser monolingüe en español, no usar la vestimenta tradicional, dejar de practicar rituales, pero no se puede dejar de servir a la comunidad.”(Maldonado, 2002: 91-93)*

En esta concepción del mundo, se entiende que la realidad se organiza con base en la funcionalidad y complementariedad de todo lo que existe: todo elemento de la creación tiene su lugar, su razón de ser y su función. Por ello, debe ser respetado, y la relación entre los distintos elementos de la creación se basa en la premisa de convivencia en la complementariedad. Este principio tiene en su origen una visión de respeto al otro, a lo otro y al orden creado, que se sostiene en la dimensión espiritual de la cosmovisión indígena. No se establecen divisiones tajantes entre lo natural y lo social, lo cultural y lo político: todos estos aspectos descansan en una

concepción espiritual que propugna por el mantenimiento de la armonía y el equilibrio, que son atributos de la creación.

A su vez, la concepción de complementariedad refleja la manera como se entiende la satisfacción de las necesidades humanas.<sup>4</sup> Para dar continuidad a la vida, es necesario reproducirse, por lo que las personas tienen derecho a tomar de la creación lo que necesitan para que esto sea posible. Hay un modo de consumir y organizar la economía que es propio de los pueblos indígenas y que se caracteriza por la austeridad, en tanto que todo en la creación está dotado de vida; satisfacer las necesidades humanas implica tomar las vidas de plantas y animales. Como principal consecuencia de estas concepciones, los pueblos indígenas entienden la realidad como diversa, susceptible de regularse en términos de procesos de conservación y restablecimiento de la armonía y el equilibrio entre sus componentes. Lo diverso no se refiere a lo diferente o a las particularidades de los objetos, hechos o situaciones. La diversidad es una dimensión del Cosmos.

La identidad de los sujetos, por ende, se construye con base en las premisas anteriores, y abarca las siguientes dimensiones: la relación con la naturaleza (Madre Tierra-vida, cosmos y territorialidad); la convivencia y organización comunitaria que hace posible la comunalidad (persona-pueblo, trabajo-tequio); la vivencia de la espiritualidad (ser humano-cosmos) y la manera como se define la economía comunitaria (sistema de mano-vuelta). Esta identidad tiene como vehículo privilegiado para expresarse el idioma, aunque no se reduce a éste: el estilo de vida y el pensamiento de las personas se encuentra permeado por estas concepciones.

Las relaciones cotidianas se regulan por el principio de reciprocidad: la premisa fundamental se puede expresar como *la obligación de dar, devolver y recibir*.<sup>5</sup> La única excepción de esta premisa es la relación con lo sagrado: se ruega, pero no existe la obligación de dar. De allí que los rituales soliciten los dones de manera especial, ritualizados, porque no hacerlo implica la

posibilidad de castigo por los hechos realizados sin permiso o sin respeto por la vida y por el orden inherente a lo creado.<sup>6</sup>

### *1.3. Los estilos de aprendizaje*

Los integrantes de las culturas indígenas son socializados en concepciones culturales que generan estructuras propias de interpretación y aprehensión de la realidad; los llamaremos *esquemas de interpretación culturalmente determinados*, y que dan cuenta de ese mundo valoral y simbólico, cultural y socialmente construido. Estos esquemas de interpretación son apropiados por el niño en la socialización familiar temprana y constituyen la base lógica y conceptual que le permite interpretar los hechos cotidianos. Una primera aproximación para definir los esquemas de interpretación culturalmente determinados es el ofrecido por Alcorn (1993:333), a propósito del análisis de las prácticas agrícolas entre Boras y Huastecos de México:

*“...La gente realiza e interpreta adecuadamente actividades rutinarias mediante el uso de esquemas, en lugar de pensar cada vez sobre sucesos frecuentemente experimentados. Un esquema es un plan internalizado. Su estructura básica es una serie de pasos de rutina, no un árbol de decisiones, pero en algunos puntos sí contiene sub-rutinas, modos de decisiones y espacios para la experimentación...Las decisiones del campesino en los nodos de decisión del esquema están influidas por ideales culturales y por inquietudes que caen ‘fuera de la atención y conciencia de quien decide’... Aunque el campesino puede no tener conciencia de ellas, estas inquietudes e ideales no explícitos regularmente subyacen a las decisiones de rutina...Así, parte del conocimiento del campesino se discute fácilmente, pero otra parte se halla codificada en sus esquemas y por lo tanto es difícil de discutir con un extraño que no los conoce.”*



En su inserción en el espacio escolar, estos estilos de vida y pautas culturales entran en interacción con los esquemas y estilos de vida dominantes; también constituyen los marcos de referencia que organizan el pensamiento y la acción de los educandos. La tendencia en la mayoría de los casos es hacia la re-definición de la vida cotidiana y de sus estilos de vida a partir de sus propios esquemas, en negociación con los vigentes en el entorno, para lo cual asumirán comportamientos de carácter estratégico.

Tomando como punto de partida los procesos de socialización temprana de los niños, se va conformando una manera de aprender. Por lo menos, cuatro rasgos que tienen su raíz en la cultura materna sobresalen en los estilos de aprendizaje de los niños indígenas:

- Una inclinación natural al aprendizaje colaborativo, que se deriva de sus vivencias culturales en pueblos donde la vida colectiva (comunalidad) es la pauta más importante en la socialización y convivencia cotidiana.
- Una tendencia a aprender por imitación, en lo cual juega un papel preponderante la percepción de que la mejor manera de enseñar es con el ejemplo, y que las palabras juegan un papel complementario. Esta perspectiva se aprecia en un uso acotado del lenguaje verbal y en las expectativas que generan cuando participan en actividades basadas exclusivamente en el discurso, puesto que esperan que quien enseña pase a la demostración de 'cómo se hacen las cosas'. Así, el aprendizaje se realiza por la imitación de modelos y por la interacción directa con ellos; la educación consiste en guiar el desarrollo por unos cauces culturalmente definidos (Bruner, 1998:18).
- Dado el valor que adquiere ante los educandos el saber que reciben de los adultos, la observación constituye una de las cualidades más desarrolladas en los niños indígenas.

- La estructura de pensamiento desarrollada durante la primera infancia lleva a los educandos indígenas a construcciones que tienen como punto de partida lo concreto<sup>7</sup>, que posibilita posteriores procesos de construcción abstracta. En otras palabras, saber y saber hacer no son definidas como dimensiones distintas del aprender.
- Estas capacidades tienen un fundamento epistemológico, en la medida en que implican formas culturalmente determinadas de aprehender la realidad, de conceptualizarla y de definir qué significa el conocimiento, y cuáles son sus criterios de validez. *Las ideas y pensamientos más profundos se elaboran en una dinámica equilibrada de pensamiento y acción.*

#### *1.4. Las prácticas pedagógicas actuales en el ámbito de la educación indígena*

Las prácticas educativas desarrolladas en la mayoría de los países del Continente tienen poco que ver con la lógica y contenidos de la cultura indígena. Pero, más grave aún, han sido diseñadas sin considerar aspectos elementales que son ya avances consolidados de la pedagogía

En primer lugar, se hace indispensable reconocer el papel privilegiado que el idioma desempeña en los procesos de aprehensión de la realidad, y como vehículo de expresión de las ideas centrales de la cultura en la que ha nacido el educando. Muchos niños no tienen suficiente dominio del español para garantizar la comunicación mínima, sin que existan soluciones con respecto a este aspecto básico. Más aún, los docentes carecemos de formación para la enseñanza del español como segunda lengua, y nuestra perspectiva de los derechos lingüísticos de los niños es sumamente limitada y discriminatoria.

La falta de comprensión de la problemática enfrentada por el niño da lugar a un tratamiento pedagógico inadecuado. Así, el niño tiene referentes culturales específicos en cuanto a contenidos y en cuanto a los marcos de pensamiento que estructuran su interpretación de la realidad. Si seguimos los planteamientos del enfoque de Piaget, estaremos dispuestos a aceptar

que los nuevos contenidos plantean al niño un conflicto cognitivo que debe resolver en términos de equilibración y acomodación, que le permiten reestructurar sus marcos conceptuales y los contenidos, y llegar a una asimilación que se refleja como unidades globales de conocimiento. Pero, ¿hasta dónde es posible este proceso en un conflicto entre distintos marcos de interpretación, distintas formas de pensamiento, y contenidos que contradicen las creencias más íntimas y valiosas en las que el niño ha sido socializado?. El niño se limita a memorizar, y en los primeros años se muestra incapaz de resolver estos conflictos cognitivos adecuadamente. Muchas veces, no puede ni siquiera aprender a leer, pues además de la socialización divergente que sufre, tiene el problema de falta de dominio de los referentes empíricos de las nuevas palabras que está aprendiendo en español, ya que este no se imparte con un tratamiento adecuado para quien no es hablante nativo del mismo.

La existencia de sociedades multiculturales cuestionan profundamente el concepto de práctica escolar y escuela como instancias universales de socialización:

*Todavía ignoramos muchas cosas acerca de lo que sucede en este proceso conflictivo de socializaciones divergentes, que afecta tanto al individuo como a la cultura de la que es portador. ¿Cómo supera el niño indígena esta contradicción que se encuentra en el centro mismo de la entrada a la vida social? ¿En qué medida afecta la actividad escolar el proceso global de la cultura indígena? ¿Qué papel juegan los maestros bilingües en la recuperación de su propia cultura o en la destrucción de ella en aras de los valores occidentales? ” (López y Velasco, 1985: 19-20).*

1.5. *La mediación pedagógica como herramienta para contextualizar los procesos de aprendizaje*

La presencia de un educador ha sido definida de múltiples formas. Pero nos interesa reflexionar de manera particular sobre el *aprendizaje situado* (Bruner, 2000; Coronado, 2001), que tiene como premisa el hecho de que no sólo partimos de la base cultural en la cual nacimos, sino que a través de ella construimos no nuestros mundos y nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes.<sup>8</sup> Esto significa que se requiere considerar la educación y el aprendizaje escolar desde la perspectiva de la producción y negociación de significados sobre la construcción de un «yo» y un sentido de agencia, sobre la adquisición de habilidades simbólicas, y especialmente del carácter “situado” de toda actividad mental. No se puede entender la actividad mental sin tener en cuenta el contexto cultural y sus recursos, que le dan a la mente su forma y amplitud (Bruner, 2000:12).

Además –y ésta es una característica central de la cultura de los pueblos indígenas- la actividad mental humana se desarrolla *con* otros; esto implica que la cultura tiene como finalidad y meta la comunicación, y que ésta se desarrolla con la construcción y el apoyo de los códigos culturales. Estos últimos conforman la base sobre la que se adquiere en la vida diaria el sentido y significado del mundo, así como el sentido común.

Así, conceptos tales como el de «realidad» es un simbolismo que comparten los miembros de una comunidad cultural, a la vez que ese mismo simbolismo permite organizar la vida técnico-social de la comunidad. Este modo simbólico es conservado, elaborado y transmitido a las nuevas generaciones, quienes siguen manteniendo la identidad y forma de vida de la cultura. (Bruner, 2000:21)

La interrogante central que surge se refiere a las competencias que el educador responsable de guiar el aprendizaje debe desarrollar. Una primera conclusión que se desprende es que los educadores sólo pueden ser capaces de involucrarse en esta tarea cuando se conciben a sí

mismos como *mediadores pedagógicos*. Es decir, en la medida en que conciben su tarea como un enlace entre lo que el educando es y lo que debe desarrollar.

Las capacidades centrales en las que requiere ser formado el educador se pueden sintetizar de la siguiente manera:

- *Problematizar* su conocimiento y los saberes de los que es portador, contribuyendo a que se desarrolle su pensamiento crítico y el de los educandos
- *Contextualizar* los procesos de aprendizaje y los contenidos del mismo, articulando las distintas dimensiones del conocimiento.
- Establecer una *interacción comunicativa* adecuada mediante la creación de ambientes de aprendizaje
- Desarrollar mecanismos adecuados que le permitan vincular *saber hacer y saber*.

Hasta ahora, hemos desarrollado de manera precaria una concepción de docencia acorde con las identidades indígenas. Por más esfuerzos que se hagan, la propuesta de formación tiene siempre matices discriminatorios. En el ámbito escolar, se requiere que el educador se entienda y desempeñe como facilitador y mediador, capaz de acrecentar la autovaloración y la propia identidad; valorar las diferencias culturales y usarlas como recurso pedagógico.

En este sentido, la organización de las experiencias de aprendizaje por parte del educador implica concentrar sus esfuerzos en la creación de ambientes de aprendizaje, en los que la presencia de educandos y educadores portadores de distintas identidades culturales se enriquece a partir de la interacción en un espacio en el que convergen expectativas y visiones contradictorias.

En sus aspectos sustanciales, el ambiente de aprendizaje es un entramado que se teje a partir de los distintos elementos del trabajo pedagógico del mediador-educador, tomando en

cuenta desde los esquemas curriculares y de contenidos, hasta metodologías y distribución de roles y tareas. Se construye y re-construye en este ambiente la interacción entre los actores del proceso, los simbolismos y significados del hacer humano que se comparten, la cultura y percepción de sí y del otro.

La interacción entre sujetos que se encuentran en un ambiente de aprendizaje intercultural requiere superar el enfoque simplista que retoma retazos de la cultura como contenidos descontextualizados y cuyo uso es solamente retórico, para adoptar un enfoque centrado en el desarrollo de la identidad, entendiendo el presente cultural de los niños y su complejo sentido de pertenencia que define una forma de ser indígena; que hunde sus raíces en el mundo de significaciones y referentes simbólicos de su cultura materna.<sup>9</sup> En estos espacios, la interculturalidad debería ser entendida como una experiencia.<sup>10</sup>

El ambiente de aprendizaje intercultural demanda una interacción comunicativa entre los actores presentes en él que valide su identidad al entrar en contacto con el Otro. En este ambiente, es necesario instrumentar procesos que superen la opresión que se deriva de la incapacidad para satisfacer y expresar las potencialidades humanas; implica construir alternativas para superar la inhibición de la aptitud para desarrollar y ejercer las capacidades y expresar necesidades, pensamientos y sentimientos. En este ambiente educativo el objetivo es preparar a los educandos para que decidan, frente a las culturas externas, lo que desean ser, pensándose desde sus propios marcos culturales de referencia.

A menudo hablamos de dos niveles de socialización: la que se produce en el seno de la familia y la que tiene lugar cuando el niño entra en contacto con las instituciones sociales; particularmente, con la escuela. Sin embargo, en los contextos latinoamericanos es especialmente importante considerar una “socialización terciaria”,<sup>11</sup> aquella que se produce cuando personas de distintas culturas entablan interacciones en espacios sociales, culturales o educativos. Esta

socialización terciaria implica una reflexión que cuestiona y “desnaturaliza” tanto la cultura del alumno como la del otro.

Este proceso de cuestionamiento cultural requiere del diseño de estrategias docentes que permitan estructurar en el aula, de manera sistemática, el proceso de socialización terciaria y de descentralización de la “incuestionable” realidad propia. Evidentemente, esta perspectiva requiere el empleo de procedimientos de socialización que dinamicen los procesos internos de los sujetos. Es decir, se requiere de la construcción del ambiente de aprendizaje en el que tenga lugar la comunicación intercultural.

Una relación intercultural implica una interacción en la que se fomente la perceptividad y un mayor entendimiento de la sociedad y la cultura indígena, pero al mismo tiempo, de la sociedad y cultura del otro, así como de los vínculos entre ambos: se trata de establecer condiciones para que se dé un proceso cognitivo de aprendizaje. En este sentido, es necesario un cambio afectivo. Se trata de conseguir una perspectiva de la sociedad y cultura propias tanto desde su propio valor como desde la comparación –a menudo con la cultura de prestigio- con la otra, visibilizando así la propia cultura. Es decir, es necesario poner en duda, en los miembros de cada una de las culturas en contacto, la naturalidad y la normalidad de la situación; una crítica constructiva y una relación plena entre culturas distintas implica renunciar al carácter incuestionable de la cultura propia o de aquella en la que se produce una socialización terciaria.

## **2. La formación de los educadores indígenas**

La compleja tarea que tiene frente a sí el educador no ha sido visibilizada en América Latina; más bien, se le ha responsabilizado de los fracasos y de la baja calidad de la educación. Para superar esta situación, su formación requiere un nuevo marco para pensar la educación, que comienza

con la ruptura de nociones acerca de lo que significa ser educador y de las competencias que son inherentes al buen desempeño docente.

### *2.1. La formación docente para la mediación de procesos educativos de calidad y culturalmente pertinentes.*

En primer lugar, podemos partir de la idea de formular programas de formación con *calidad y pertinencia cultural*. Una primera dimensión de la calidad se refiere a las premisas pedagógicas consolidadas a fines del siglo pasado: el aprendizaje significativo, por ejemplo, plantea la necesidad de articular los procesos de conocimiento tanto con los contextos de significación de los sujetos involucrados, como con las capacidades y potencialidades que se desarrollan a partir de una comprensión profunda de la realidad en lo inmediato, mediato y conceptual.

Una segunda dimensión, que es consecuente con el enfoque anterior, se refiere a la introducción de los saberes, cosmovisión, conocimientos sistematizados, habilidades y capacidades culturalmente determinados de los sujetos del proceso educativo. Esto implica la generación de procesos de conocimiento y reflexión que permitan acceder a **mundos posibles** conceptuales (Brunner) para pensar la realidad, y para que el educando construya, amplíe y exprese sus capacidades y saberes en esa **racionalidad**. En un ámbito de irrestricto respeto a las culturas que conviven en el territorio nacional, esta posibilidad debe estar al alcance de los educandos de *todas* y cada una de dichas culturas.

En otros enfoques o matices pedagógicos encontramos dimensiones similares de la calidad educativa. Pero de estas concepciones se deriva también un concepto de equidad en cuanto se reconoce la existencia de universos conceptuales, vivenciales y simbólicos particulares, distintos e igualmente valiosos, que no han sido considerados al elaborar las propuestas curriculares, tanto para los niños como para los docentes.



La pedagogía bajo la que son formados los docentes se ha mantenido ciega a las distintas racionalidades que implica la existencia de una multiplicidad de culturas en el territorio nacional, y el sistema o las políticas educativas han determinado las competencias **nacionales** que son, en realidad, reflejo de las concepciones de la cultura dominante. El saldo de estos procesos es la homogeneización y asimilación, y la consolidación de un modelo de trabajo que produce y reproduce la inequidad: quien más cerca se encuentra de la cultura dominante, más puede aprovechar las ventajas que se derivan del proceso escolar; quien más alejado está, encuentra más dificultades para apropiarse del capital cultural que la escuela pone a disposición de los educandos.

Los retos que se derivan de una concepción de calidad que contemple la equidad y la definición de la pertinencia cultural, son: en primer lugar, los desempeños que perseguirá el sistema educativo nacional como competencias nacionales, desde una mirada incluyente. En un segundo plano, estas competencias nacionales deben diseñarse para ser instrumentadas en ambientes multiculturales, en los cuales la matriz de pensamiento culturalmente determinada de los educandos es una condición para situar los aprendizajes. El tercer plano que se deriva de esta visión se refiere a la *pedagogía y la práctica docente y profesional en ambientes multiculturales*.

## *2.2. Desempeño creativo y situado como principal indicador de la calidad de la tarea docente.*

Comprometerse con el mejoramiento de la calidad de la educación implica la ruptura con las prácticas actuales, así como la construcción de nuevas posibilidades de entender y poner en obra la educación. Estamos frente a una necesidad de redefinición del marco educativo en el que el docente ha venido desempeñando su quehacer profesional.

En efecto, la práctica docente actual se realiza a partir de una definición de los sujetos del proceso educativo y de finalidades del sistema que han ignorado la diferencia cultural y las

determinaciones que la cultura le impone al proceso de conocimiento del educando. Tomarlas en cuenta trastoca los puntos de partida desde los cuales el maestro organiza actualmente su actividad: ya no puede concebir procesos únicos y homogéneos para todos los estudiantes; necesariamente debe reconocer y conocer las diferencias culturales y organizar en consecuencia el proceso didáctico. Ya no tendrá una sola lengua en el aula, de manera que la organización de la enseñanza de las lenguas requiere de metodologías específicas, de trabajo colegiado entre el responsable de un grupo y otros docentes, y la definición de los materiales y los usos del mismo dentro del espacio escolar.

El reconocimiento de la interculturalidad como concepto guía de las transformaciones que se persigue poner en práctica implica, fundamentalmente, asumir la perspectiva de la innovación pedagógica.

Así, es un imperativo repensar la práctica docente a la luz de esta nueva perspectiva intercultural, pero también las actividades escolares que se realizan en las regiones indígenas. Esto supone la capacidad para renovar, no sólo el discurso pedagógico, sino fundamentalmente las prácticas, conceptos, propósitos y definiciones normativas que alimentan la operación diaria de las escuelas.

Una innovación del alcance de la que se propone requiere pensar las acciones en dos dimensiones temporales, paralelamente: en un proceso de mediano plazo, que a su vez articule desarrollos de cierto alcance con tareas cotidianas.

El énfasis principal de la innovación está en la enseñanza. Pero esta actividad requiere la reestructuración curricular, tanto por el cambio de enfoque como por la necesidad de contemplar nuevos contenidos. Por ello, la metodología innovadora que se diseñe deberá tener como elemento central una sólida interrelación entre teoría y práctica.

De la misma manera, la innovación deberá afectar a todo el centro escolar; no hacerlo así implica fragmentación de los procesos, donde los educandos no tendrían la posibilidad de involucrarse en un esquema de trabajo y aprendizaje continuo y articulado. Pero esta perspectiva pone de relieve la necesidad de integrar los aportes de todos los miembros de cada centro escolar; en consecuencia, el trabajo colegiado tendría que constituir el eje central de esta propuesta.

Las condiciones necesarias para la puesta en obra de estas innovaciones, a su vez, requieren la definición de mecanismos de administración y control descentralizados y flexibles, que sean a la vez compartidos y permitan una operación fluida, organizada y coherente.

Sin embargo, el mayor reto que implica esta propuesta es el compromiso de los docentes con la innovación, aceptando participar en un proceso creativo y no exento de dificultades, pero promisorio con relación a la posibilidad de elevar la calidad y pertinencia de la educación en el municipio. Evidentemente, se requerirá el involucramiento de las comunidades en esta tarea, en cuanto portadoras de los conocimientos y saberes propios.

Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (2001). *La voz y la palabra del pueblo Ayuujk*. Universidad Pedagógica nacional, México.

Bruner, Jerome (1997): “Prefacio”, en Resnick, Lauren B., y Leopold E. Kolpfer: *Currículum y Cognición*. Madrid, España: Ed. Aique.

Bruner, Jerome (2000): *La educación, puerta de la cultura*. Ed. Aprendizaje-Visor, Tercera edición, Madrid.

Coronado Malagón, Marcela (2001). “La perspectiva histórica y la reflexión crítica del pasado y presente como herramienta en la formación docente”, en Segunda Reunión Nacional de la Red de Educación Intercultural de la Universidad Pedagógica Nacional. Tepic, Nay., México: 11 a 14 de noviembre.

Maldonado Alvarado, Benjamín (2002). *Autonomía y Comunalidad india. Enfoques y propuestas desde Oaxaca*. Oaxaca, México: CMPIO, CONACULTA-INAH, SAI, CEDI.

Lenkersdorf, Carlos (1996). *Los hombres verdaderos*. México: UNAM y Siglo Veintiuno Editores.

----- (2002a). *Filosofar en clave tojolabal*. Ed. Miguel Ángel. Porrúa México.

----- (2002b). "Hablamos y no nos entendemos. Cosmovisión Tojolabal y problemas de comunicación intercultural.". Seminario Internacional de Educación Intercultural: Educación Intercultural en Poblaciones Migrantes. Pátzcuaro, Mich., México: Centro de Cooperación Regional Para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, 7 y 8 de mayo de 2002.

Taylor, Charles (1993): "La política del reconocimiento", en Taylor, Charles, y otros: *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica, México.

Tovar Gómez, Marcela (1999): *Identidad indígena, nacionalidad y educación. La racionalidad pedagógica y política de la propuesta educativa del pueblo Maya Q'eqchi' de Guatemala*. Tesis, Maestría en Educación, Universidad Iberoamericana, México.

Tovar, Marcela, y Miriam Chavajay (2000). *Más allá de la costumbre. Cosmos, orden y equilibrio*. Informe nacional del Proyecto "Investigaciones en Derecho Consuetudinario y poder local". Guatemala: COPMAGUA, 2000.

Atran, S.: *Cognitive foundations of natural history*. Cambridge University Press, 1990.

Barth, Fredrik: *Los grupos étnicos y sus fronteras*; Fondo de Cultura Económica, México, 1976

Byran, M: *Cultural studies in foreign language education*, Clevedon, Uk: Multilingual Maters, 1989

Byran, Michael, y Michael Fleming: *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas, Cambridge University Press, Madrid, 2001

Fornet-Betancourt, Raúl: "Filosofía e interculturalidad en América Latina: intento de introducción no filosófica" en Alcaman, Eugenio, y otros: *interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural*.

- Giménez, Gilberto: “Identidades sociales, identidades étnicas”, en Aclaman, Eugenio, y otros: *interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural*. Ed. Castellanos, Asociación Alemana para la Educación de Adultos y Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL),
- Krotz, Esteban: *La otredad cultural. Entre utopía y ciencia*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 2003
- Luna, Laura, y Carolina Hirmas: “Enfoques curriculares de educación intercultural en Chile. Análisis para una propuesta de convivencia”, en Rodríguez, Miguel Ángel: *Foro de Educación, ciudadanía e interculturalidad*. CGEIB, México, 2005
- McCarthy, Cameron: *Racismo y Curriculum. La desigualdad social y las teorías políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre enseñanza*. Fundación Paideia, Ediciones Morata, España, 1973.
- Reissner, Raúl Alcides: *El indio en los diccionarios. Exégesis léxica de un estereotipo*. Instituto Nacional Indigenista, México, 1983
- Touraine, Alain: “¿Nuevos movimientos sociales?”, en *¿Cómo salir del liberalismo?* Paidós Estado y Sociedad, Barcelona, 1999
- Tovar, Marcela: “Hacia una pedagogía intercultural”, en Godenzzi, Juan Carlos, y Marcela Tovar: *Creación de ambientes interculturales en contextos educativos multiculturales*. Red Interamericana de Formación de Formadores de Educadores Indígenas. Organización Universitaria Interamericana-Colegio de las Américas. 2004.
- Walsh, Catherine: “(De) Construir la Interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”, en Fuller, Norma (Ed.): *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Lima, 2002
- Young, I.M. *La justicia y la política de la diferencia*, Ed. Cátedra, Madrid. 2000

## BIBLIOGRAFIA

- Alcorn, Janis B. 1993 “Los procesos como recursos: la ideología agrícola tradicional del manejo de los recursos entre los boras y huastecos y sus implicaciones para la Investigación”, en

- Leff, Enrique, y Julia Carabias (Coordinadores): *Cultura y Manejo Sustentable de los Recursos Naturales*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades UNAM- Ed. Porrúa, México
- Aguilar, Citlali  
1998 “Integración de contenidos: una manera de poseer el conocimiento”, en Toledo, María Eugenia, y otras: *El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*. Ed. Paidós, México
- Berger, Peter, y Thomas Luckmann *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores, Buenos Aires. 1974
- De la Garza, Mercedes  
1996 *El concepto del hombre en el pensamiento Náhuatl y Maya*. UNAM, México
- Ferreiro, Emilia (Coord.):  
1989 *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. Siglo XXI editores, México, primera edición
- Hamel, Rainer Enrique  
1999 “Políticas del lenguaje y fronteras lingüísticas en México: la relación del español con las lenguas indígenas y el inglés en los Estados Unidos”, en *Actas del Congreso Internacional*, Buenos Aires, 26 al 29 de noviembre de 1997.
- Hernández, Natalio:  
1985 “Hacia el reencuentro con nuestra educación india”, en *Aportaciones indias a la educación*. Consejo Nacional de Fomento Educativo, SEP. Ediciones El Caballito, México.
- López Austin, Alfredo  
1994 *Tamoanchan y Tlalocan*. Fondo de Cultura Económica, México.
- López, Gerardo, y Sergio Velasco:  
1985 *Aportaciones indias a la educación*. Consejo Nacional de Fomento Educativo, SEP. Ediciones El Caballito, México.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU)  
1994 “Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes”, en *Derechos Humanos. Recopilación de instrumentos internacionales*. Volumen I (Segunda Parte). Nueva York y Ginebra.
- Sosa, Eurídice:  
1998 “La integración de contenidos y el pensamiento conceptual en el niño”, en Toledo, María Eugenia, y otras: *El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*. Ed. Paidós, México.
- 1996 *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos preliminares. Conferencia Mundial de Derechos*

*Lingüísticos*. Barcelona, España.

Valentinez Bernabé, María de la Luz  
1985 “La persistencia de la lengua y la cultura p’urhépecha frente a la educación escolar”, en López, Gerardo, y Sergio Velasco: *Aportaciones indias a la educación*. Consejo Nacional de Fomento Educativo, SEP, Ediciones El Caballito.

### 3. Los retos de la formación docente en el marco de la interculturalidad.

---

<sup>1</sup> Es notable la caracterización del petate como “fuerte, para sustentar cualquier peso; flexible, para doblarse sin romperse y tomar varias formas” realizada por los ancianos K’iche’. Cuando el gobernante se sienta en él, implica en el sentido de sus decisiones y actos las características anteriormente atribuidas al petate (Entrevista al Consejo de Ancianos del Comité de Cantones de Zacualpa. El Quiché, Guatemala, julio de 1993)

<sup>2</sup> Cultura Maya Ixil. Entrevista con el Consejo de la aldea El Tesoro, El Quiché, abril de 1998. “*Los hechos dan señal, los trabajos tienen señal, texlal te da la naturaleza de las cosas, y sabes entonces cómo actuar...*” (Beristain, 1997:42). Asimismo, Rafael Cardoso, poeta Ayuukj, usa la expresión “rostrarse” para denotar el proceso por el cual los sujetos se construyen a sí mismos.

<sup>3</sup> El caracol marino fue adoptado como símbolo sagrado en la mayoría de las culturas indígenas. En su forma y figura, se advierte el concepto de desarrollo antes mencionado: se abre en círculos armónicos y paulatinos; llega un punto en el que la circunferencia alcanza su mayor diámetro, y disminuye nuevamente, aunque con menos gradualidad.

<sup>4</sup> “...Esta integralidad de la vida comunitaria se expresa de manera concreta: así, por ejemplo, la visión del trabajo colaborativo se organiza, en el aspecto productivo, con el sistema de mano-vuelta; en el aspecto social, en el tequio, y en el aspecto político, en la participación y gestión de la toma de decisiones...”(CSEIIO, 2003b:4)

<sup>5</sup> Esta concepción ha sido desarrollada por Mauss ( ) y Godelier ( ).

<sup>6</sup> Estas concepciones están presentes en los rituales cotidianos que regulan la vida comunitaria; así, es uno de los principios centrales que organizan la solución de conflictos y controversias entre las personas (Tovar y Chavajay, 2000)

<sup>7</sup> A menudo, este término se usa con el sentido de *particular o específico*. No es éste el significado que tiene este término en este trabajo. Lo *concreto* se refiere a la construcción que se concentra en la comprensión de un hecho como síntesis de una compleja gama de dimensiones y determinaciones. En la

---

cultura del educando indígena, cada dato concreto es comprendido desde una perspectiva multidimensional, pero situada.

<sup>8</sup> En este sentido, un sujeto-actor histórico ubicado que “...pretende conocer se ubica y reubica constantemente frente a los procesos culturales que pretende conocer en tanto los va comprendiendo cada vez más profundamente. En ese sentido [...] el concepto cultura [puede ser considerado] como un concepto esencialmente semiótico, en la que el hombre ha tejido una urdimbre de significados culturales; prácticas y expresiones sociales que pretenden explicar interpretándolas a fin de comprender las significaciones profundas, enigmáticas en la superficie.” (Coronado, 2001:10)

<sup>9</sup> Luna, Laura, y Carolina Hirmas: “Enfoques curriculares de educación intercultural en Chile. Análisis para una propuesta de convivencia”, en Rodríguez, Miguel Ángel: *Foro de Educación, ciudadanía e interculturalidad*. CGEIB, México, 2005.

<sup>10</sup> Fornet-Betancourt, Raúl: “Filosofía e interculturalidad en América Latina: intento de introducción no filosófica” en Alcaman, Eugenio, y otros: *interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural*.

<sup>11</sup> Byran, M. (1989): *Cultural studies in foreign language education*, Clevedon, Uk: Multilingual Maters