

# EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL AULA

MARÍA VICTORIA AVILÉS QUEZADA

## **Introducción**

En México, la diversidad cultural y lingüística es una realidad; lo muestra la composición demográfica del país y la emergencia de movimientos sociales en demanda del pleno disfrute del reconocimiento y derechos que jurídicamente están establecidos en la Constitución y en los Convenios que México ha signado. Aunque legalmente se reconozca, la diversidad cultural como construcción social, puede ser valorada, pero también invisibilizada por y para gran parte de la sociedad. La diversidad considerada como riqueza que hace posible la continuidad para el desarrollo de la humanidad, se atiende en el ámbito educativo bajo dos enfoques: la educación multicultural y la intercultural.

La educación multicultural parte del reconocimiento de la diversidad de culturas, pero compartimentaliza la cultura, asume una visión de educación complementaria; no ve la diversidad como un eje transversal y globalizador en la formación de los sujetos y subraya la identidad de los integrantes de una cultura y el estilo de vida de cada sujeto. Desconoce la desigualdad de oportunidad que se ofrece a todos los miembros de una sociedad, para acceder al conocimiento y su preocupación central no refiere a las desventajas que presenta un currículo escolar ajeno a la cultura de los destinatarios de los programas educativos que se ofrecen. Asimismo no focaliza el impacto que tiene en los sujetos la estructura social desigual.

La educación intercultural, tiene como punto de partida el reconocimiento de que lo cultural es un fenómeno eminentemente interactivo; pone el acento en la interacción y en la imposibilidad de colocar barreras entre unas culturas y otras. Las relaciones que se establecen facilitan la interacción entre los portadores de distintas culturas, pero en un plano de igualdad y en donde se reconoce la cultura del otro como riqueza.

En este trabajo se entiende por cultura el modo de ser de una comunidad, el modo de interpretar al mundo y ubicarse en él y, actuar: sus valores, criterios, pautas de conducta y roles sociales; la cultura se entiende como un hecho en constante movimiento, que se adapta para responder a los cambios sociales, políticos y económicos y no como una situación estática. Bajo esta noción de cultura no es posible plantear la existencia de unas culturas superiores a otras.

Frente a la globalización o como efecto de este proceso, la defensa de las culturas ha tenido gran ímpetu y ha dado lugar a la emergencia de las identidades como una respuesta o como resistencia a la uniformidad que quiere imponer la globalización. Las identidades que han surgido frente a la globalización o como uno de sus resultados, obedecen a distintas racionalidades, a dos procesos diferentes (Díaz Polanco, 2005). En un caso se trata de un afianzamiento o reforzamiento en torno a comunidades, que definen y fortalecen sus fronteras y cuando es necesario crean los mecanismos que son necesarios para dar continuidad al grupo y fortalecer la comunidad.. En otro caso, la emergencia de identidades es el resultado de la individualización creciente, a la fragmentación que ha destruido el tejido social; se trata de crear nuevas comunidades en donde se han desintegrado o en donde los sujetos se sienten en una situación de abandono y de incertidumbre.

## **El problema**

Si frente a la globalización creciente las comunidades afianzan sus fronteras y afirman su identidad ¿Cómo contribuye la escuela a fortalecer o a valorar la identidad de los niños indígenas? Si como se ha definido, en el país la educación es intercultural, el énfasis tendría que expresarse en la interacción y eliminación de las barreras entre las culturas; ¿cómo entonces, se expresa la dinámica educativa en el aula y qué aspectos de la identidad favorece?

En este trabajo se pretende presentar algunas situaciones problemáticas que se identifican en la interacción comunicativa del aula; específicamente de la interacción que se establece entre maestro y niños y entre los propios niños que asisten a distintas escuelas primarias, enclavadas en el municipio mixe de Santa María Tlahuitoltepec<sup>1</sup>. Lo anterior es de interés, porque en la educación intercultural el rasgo que la define y le da concreción es la interacción entre los miembros de una cultura y la “Otridad”. En esta interacción el reconocimiento de la cultura del “otro” se puede alcanzar si media un proceso interactivo, sin barreras o condiciones entre una cultura y otra.

Si bien es en el proceso de socialización primaria en el que el niño construye su identidad; la socialización secundaria continúa en la escuela y es en este espacio en donde se fortalece o cuestiona la identidad de los niños que acuden a ella. Podría pensarse que hay continuidad en ambos procesos; sin embargo en la investigación realizada los niños indígenas en la escuela deben seguir un conjunto de pautas de comportamiento esperados, a veces ajenos a las conductas aceptadas en el seno familiar; asimismo encuentra que debe aprender una lengua que no es la materna, y que la enseñanza se proporciona en la lengua oficial, al margen de que el niño sea hablante monolingüe en alguna de las lenguas indígenas. En la escuela el currículo la lengua y la

cultura indígena están marginadas y desvalorizadas en muchos casos por los propios docentes.

Para los avances que se presentan se retoma la etnografía realizada en tres escuelas primarias; se analiza la dinámica educativa observada en el aula.<sup>2</sup>

### **Objetivos**

Analizar la dinámica educativa que se observa en tres escuelas primarias del Municipio.

Analizar la interacción educativa que se expresa en las aulas y su impacto en la construcción de la identidad de los niños.

### **Metodología**

Para la realización del diagnóstico se adoptó un enfoque etnográfico y se combinó con los sustentos de la investigación participativa. Antes de iniciar el trabajo de campo se realizó un proceso de inserción en la comunidad con la finalidad de establecer acuerdos y compromisos con las autoridades municipales y educativas; con los profesores y padres de familia. Al finalizar el trabajo de campo se hizo una devolución de la información que daba cuenta de la situación educativa del Municipio y se hizo una reflexión conjunta.

### **Resultados**

La dinámica educativa se expresa en tres ejes: de la identidad o pertinencia educativa; de la convivencia y de la equidad. En este espacio habré de referirme fundamentalmente al prime eje y abordaré brevemente el segundo.

El análisis de los ejes anteriores permitirá identificar los aspectos que favorecen la construcción de la identidad y la medida en que la escuela valora positivamente la cultura de la comunidad.

- a. Eje de la identidad o la pertinencia educativa, caracterizado en un extremo por la homogeneización cultural y en el otro por la multiculturalidad. Se relaciona con la pertinencia cultural y la significatividad de los aprendizajes que se dan en la escuela. Se analiza en este eje la manera en que el docente incluye o no, los contenidos de la cultura propia de los niños; la manera en que la retoma y los aspectos que destaca. Fundamentalmente se busca reconocer si en la interacción en el aula se valora tanto la identidad individual como colectiva de quienes están aprendiendo. La valoración de la identidad parte de la suposición que la escuela el niño ofrecerá a los alumnos oportunidades para aprender de su lengua y aprender en su lengua y que aprenderá sobre su propia cultura a la vez que accede a la cultura y lengua nacionales.

En las tres escuelas se observa que la lengua predominante en el proceso de enseñanza es el español, aún cuando la mayoría de los alumnos son hablantes de la lengua mixe, y muestran un dominio incipiente del español.

Los maestros hablantes de la lengua materna de los niños, empleaban el mixe cuando los niños no entendían algunas palabras o no comprendían las instrucciones para realizar un trabajo. El uso del español fragmentado, circunscrito únicamente a la escuela, fundamentalmente al aula, no favorece la adquisición de un código y de un vocabulario que les permita construir redes semánticas y esquemas bajo los que se interprete la realidad.

En cuanto a los contenidos escolares en las observaciones se destaca que los docentes enseñan principalmente los contenidos del programa, sin tomar en cuenta los conocimientos previos de los niños y sin considerar la cultura propia. La

homogeneización se hace desde el currículo, sin referencia a los conocimientos que el niño posee sobre el tema.

Aún cuando el tema que se aborda es cercano a los niños, el maestro no considera importante preguntar qué saben sobre el mismo. Por ejemplo en el aula de tercer grado se trata el tema “Protección del medio ambiente.” La escuela se ubica en una rancharía; hay vegetación abundante, sembradíos, un arroyo cercano y está en una zona montañosa, pero el maestro explica el tema sobre un dibujo hecho en el pizarrón. Después de explicar cuáles son los componentes del medio ambiente pasa a la lectura del libro y concluye con preguntas que exigen una respuesta única.

Los niños viven en un lugar donde el uso de los recursos naturales es parte de su vida cotidiana, pero el docente no favorece la reflexión sobre el entorno, como tampoco considera la experiencia y el conocimiento que tienen del tema.

Sin embargo en la cultura mixe hay interés porque en la definición de los contenidos se reflejen sus saberes propios; los padres señalan su interés porque en la escuela los niños aprendan el español, pero también la lengua materna, el cuidado y el respeto hacia la naturaleza. Estas preocupaciones no se reflejan en los salones de clase que se observaron; prevalece en este eje el extremo homogeneizador; el uso de una lengua ajena y la dinámica interactiva constreñida, en las situaciones de enseñanza, repercute en la construcción que el niño hace de la realidad, porque no existe un ambiente favorable para que los actores interpreten el contenido que se les presenta.<sup>3</sup>

En el aula en general, se privilegian los contenidos de matemáticas y español; los contenidos de la Ciencias Naturales junto con los de Ciencias Sociales en las observaciones aparecen en pocas clases; la manera en que los maestros observados enseñan los contenidos relativos a la naturaleza no responden a una planificación y se ciñen generalmente a lo que el programa prescribe, sin dar lugar a la construcción de

espacios que permitan estudiar lo propio, como el entorno natural cercano o como la lengua. Esta situación según los docentes se debe a la normatividad y contenidos definidos oficialmente, pero también como lo reconocen, a las limitaciones que les impone la formación y actualización a la que tienen acceso.

b. Eje de la convivencia, en el que frente a la fraternidad se encuentra la intolerancia.

En este eje se analizan las prácticas de convivencia entre maestros y alumnos y padres de familia, como expresiones de competencias interculturales. También se analizan algunas de las prácticas pedagógicas intencionadas a la convivencia, la formación de valores; la diversidad cultural y el compromiso frente a la diferencia y que con frecuencia dan lugar a desajustes expresados como marginación, racismo y discriminación.

En las escuelas observadas el trabajo colaborativo, fomentaría la convivencia entre los niños, pero acentuadamente, respondería a una forma de trabajo culturalmente definida; trabajarían y aprenderían a resolver los problemas de manera conjunta. Los niños saben desde muy pequeños que en sus comunidades todos participan en la solución de los problemas que los afectan y que realizan un trabajo en colaboración con otros, un trabajo en el cual prevalece generalmente, la reciprocidad y el logro de una meta común. Sin embargo en la escuela impera otra lógica: el trabajo se realiza individualmente, no se ayuda a otros ni se pide ayuda, porque entonces incurre en una conducta que la escuela sanciona.

La ayuda a los otros, la fraternidad se observa entre los niños, quienes frente a las instrucciones del maestro para que 'cada quien trabaje en su cuaderno,' buscan la manera de ayudarse y terminar la tarea. Estas ayudas casi siempre se presentan al

margen del maestro; en pocas ocasiones se observó que el docente alentara a sus alumnos a ayudarse entre sí

No se observaron prácticas intencionadas para fomentar la convivencia con los padres de familia de la comunidad; cuando se reúnen con los padres el docente plantea las necesidades de la escuela y solicita que los padres las resuelva, o que el Comité de educación se aboque a su solución. Los padres de familia expresan que los docentes no escuchan sus necesidades, pero aún así valoran la escuela y la función de los maestros; porque consideran que después de cursar la primaria los niños hablarán mejor el español y con ello tendrán oportunidad para acceder a la secundaria o para encontrar un trabajo, si deben dejar su comunidad y trasladarse a la ciudad.

Si nos reconocemos como una nación que en su diversidad cultural encuentra una gran riqueza y fortaleza la escuela, el currículo, la formación de los docentes; los materiales educativos; así como las prácticas educativas que se implementen deben posibilitar la incorporación de las culturas y de las lenguas indígenas; fortalecer la formación de los docentes en servicio y reorientar la formación inicial; pero también escuchar los planteamientos de las comunidades y de los padres de familia en relación a lo que esperan de la escuela, y evitar la transferencia de costos educativos a padres y comunidades, en términos de su cultura y economía..

## **Bibliografía**

- Avilés Quezada María Victoria y Marcela Tovar Gómez (2002): *Situación del servicio educativo en preescolar y primaria, en un municipio Ayuujk de Oaxaca*. (Documento interno). México. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bertely Busquets, María (2000): *Conociendo nuestras escuelas Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México. Paidós.
- Díaz Polanco, Héctor (2005). *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.



Tovar Gómez, Marcela (2002): *Principios metodológicos de la investigación participativa*. México. Universidad Pedagógica Nacional.

Velasco Maillo, Honorio, F. García Castaño y Ángel Díaz de Rada (Editores) (1999): *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid. Trotta.

---

<sup>1</sup>En el año de 2002 se llevó a efecto un Diagnóstico Educativo en el Municipio de Santa María Tlahuitoltepe, Oaxaca. En este diagnóstico participaron los estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes realizaron las etnografías. El trabajo de campo se realizó bajo la coordinación de Marcela Tovar Gómez y participamos como asesores Saúl Velasco y María Victoria Avilés. El diagnóstico abarcó nueve escuelas primarias y cuatro de educación preescolar. El objetivo de las etnografías fue sistematizar y analizar la información sobre el funcionamiento de las escuelas del municipio preescolar.

<sup>2</sup> Los registros etnográficos que se consideraron para elaborar este trabajo son de dos escuelas primarias; la primera es una primaria bilingüe ubicada en la ranchería De las Flores y la segunda es una escuela primaria general, ubicada en la cabecera municipal de Santa María Tlahuitoltepec. En la escuela De las Flores se observaron las aulas de segundo y tercer grado y en la escuela de la cabecera municipal un grupo de primero.

<sup>3</sup> Cfr.: E. Jacob, en Bertely, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.