

## AMBIENTES DE APRENDIZAJE INTERCULTURAL BILINGÜE DE CALIDAD: CUATRO ESTUDIOS DE CASO

---

JOAN MARIE FELTES

Universidad Iberoamericana Puebla

**RESUMEN:** México y los Estados Unidos son países pluriculturales. Un país *pluricultural* es un territorio donde “coexisten grupos con distintas culturas” (Schmelkes, 2007, p. 2). Aunque México y los Estados Unidos son países pluriculturales, eso no garantiza la equidad educativa para todos y cada uno de sus distintos grupos culturales. La educación intercultural bilingüe (cross-cultural, bilingual education) ha sido planteada en los dos países como una manera de lograr la equidad educativa, específicamente para nuestros estudiantes indígenas e inmigrantes. En las escuelas públicas que realmente han implementado el modelo de educación intercultural bilingüe de calidad, los estudiantes tienen muchas oportunidades para desarrollar la comunicación oral, la lectura, y la escritura en dos lenguas (Baker, 2001). Estas escuelas cuentan con “un personal

bien capacitado, docentes bilingües, fluidos en ambas lenguas, y padres de familia involucrados con más posibilidades de ayudar a sus hijos con las tareas en una lengua que comprenden” (Ricento, 1998, p. 99). Además, las escuelas con modelo de educación intercultural bilingüe de calidad se caracterizan por un enfoque curricular en la valoración de las culturas y lenguas, la preservación de las tradiciones y costumbres, la comprensión entre culturas, y el cuidado comunitario del medio ambiente. En México y en los Estados Unidos, todavía estamos lejos de lograr una educación intercultural bilingüe de calidad para la mayoría de nuestros estudiantes indígenas e inmigrantes.

**PALABRAS CLAVE:** Intercultural, Bilingüe, Ambiente, Aprendizaje, Calidad.

### La pluriculturalidad y la situación actual de la educación intercultural bilingüe en México

En 1992, México se reconoció como un país pluricultural dentro de su constitución, afirmando: “La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, Art. 2). Desde entonces, en México, la diversidad lingüística y cultural ha sido reconocida como una riqueza que merece la protección y preservación por parte del sistema de educación pública. Hay una política educativa en México que habla del valor de las lenguas y culturas indígenas, y de la necesidad de preservarlas. Sin embargo, la baja calidad de la edu-

cación que se encuentra en la mayoría de las escuelas públicas que sirven a los estudiantes indígenas, y la falta de acceso a una educación realmente bilingüe e intercultural para estos estudiantes afecta de forma negativa su aprendizaje (Suchenski, 2001).

La mayoría de las escuelas públicas que sirven a los estudiantes indígenas en México no están equipadas para proveer una educación realmente intercultural y bilingüe de calidad. Las escuelas ubicadas en las comunidades indígenas se caracterizan por una infraestructura inestable. Además, frecuentemente carecen del material más básico para la enseñanza-aprendizaje: hay una ausencia en general de papel blanco, lápices, crayones, pinturas, tijeras, pegamento y marcadores o tizas para el pizarrón. Los maestros no han tenido una formación docente que les prepare para la situación que enfrentan en su aula. Aunque muchas de las escuelas que sirven a los estudiantes indígenas en México pintan orgullosamente “Escuela Intercultural Bilingüe” en la fachada de su edificio, la mayoría de los maestros no han sido capacitados con una pedagogía bilingüe eficaz que les permite ofrecer a sus estudiantes una educación de calidad en dos lenguas. Es común entonces, que reproducen lo que hacían sus maestros cuando estaban en la primaria. La pedagogía más prevalente en las escuelas indígenas mexicanas es una pedagogía de traducción: el maestro dicta la lección en español, y luego traduce lo que dictaba en la lengua indígena. Si existe una biblioteca de aula, o de escuela, los estudiantes y maestros solamente tienen acceso a libros en español. El niño indígena que termina su trabajo temprano no tiene la opción de visitar la biblioteca y escoger un libro en su lengua materna. El maestro indígena que quiere empezar el día con un buen cuento no tiene la opción de leer un libro en la lengua materna de sus estudiantes.

## **La pluriculturalidad y el estado actual de la educación intercultural bilingüe (cross-cultural, bilingual education) en los Estados Unidos**

Estados Unidos todavía no se reconoce en su constitución como un país pluricultural. Sin embargo, siendo primero una tierra indígena y después un “país de inmigrantes,” es uno de los países más pluriculturales del mundo. En los Estados Unidos, la diversidad lingüística y cultural todavía es considerada en muchos lugares como déficit y como algo que puede amenazar la unidad nacional (Mujica, 2008). Recientemente se ha legislado a nivel federal y estatal, prohibiendo los programas de educación intercultural bilingüe que antes servían a los estudiantes inmigrantes de Latinoamérica. Estos programas han sido sustituidos por programas de educación sólo en inglés (No Child Left Behind, 2002; Proposi-

tion 227, 1998). Para la mayoría de los estudiantes inmigrantes Latinos en los Estados Unidos, ésta nueva legislación ha resultado en la pérdida de la lengua y cultura materna, y la falta de aprendizaje de inglés, debido a la ausencia de prácticas pedagógicas que fomentan el desarrollo del inglés como segunda lengua. Estas condiciones refuerzan el racismo y clasismo del sistema de educación pública de los Estados Unidos (Gutiérrez, Baquedano-López, & Asato, 2000).

La mayoría de las escuelas públicas en los Estados Unidos que sirven a los niños inmigrantes de Latinoamérica no están equipadas para ofrecer una educación intercultural y bilingüe de calidad a sus estudiantes. Frecuentemente se ubican en los barrios más pobres y más violentos de las ciudades más grandes del país. Se caracterizan por una infraestructura de baja calidad —muchas de las escuelas se constituyen de un lote con “traíleres” o “edificios temporáneos”—. Hay una ausencia en general de material didáctico básico. Además, aunque la mayoría de los maestros han tenido una formación docente a nivel universitario, pocos han sido capacitados para atender las necesidades de aprendizaje de un grupo de estudiantes culturalmente y lingüísticamente diverso. Los estudiantes inmigrantes de Latinoamérica llegan a escuelas públicas en los Estados Unidos, que ahora, por ley federal y estatal, no les proporcionan una oportunidad equitativa de acceder al currículum a su nivel de grado y en una lengua que comprenden.

### **Las escuelas excepcionales: programas de educación intercultural bilingüe que fomentan el bilingüismo aditivo**

Cummins (2000) define el bilingüismo aditivo como “la forma de bilingüismo que resulta cuando los estudiantes agregan una segunda lengua a su juego de herramientas intelectuales mientras que continúan desarrollándose conceptualmente y académicamente en su primera lengua” (p. 37). Baker (2001) afirma que en programas bilingües aditivos, los “estudiantes adquieren una segunda lengua sin ningún costo para su primera lengua y cultura. Este enriquecimiento se puede contrastar con los programas bilingües de “sustracción,” donde la primera lengua es reemplazada por la segunda lengua” (p. 360).

### **El modelo de mantenimiento y desarrollo, México**

A pesar de, o tal vez como respuesta a, las condiciones inaceptables de las escuelas públicas que sirven a los niños indígenas en México, existe un pequeño porcentaje de

maestros, directores, y padres y madres de familia que se han dedicado a trabajar juntos, para crear ambientes de aprendizaje intercultural y bilingüe de calidad. No se quedan en el “No puedo porque no tengo...”. Los maestros buscan recursos naturales dentro de la comunidad y las usan como material didáctica —los tallos de plantas se convierten en material para construir formas geométricas, la basura de la comunidad se convierte en una lección sobre la importancia de cuidar nuestro medio ambiente—. Los directores y maestros visitan las casas de sus estudiantes, e invitan a los padres y madres de familia a ser participantes activos en el desarrollo lingüístico y cultural de sus hijos. Juntos, los maestros, directores y padres y madres de familia trabajan para mantener la lengua y cultura materna de los estudiantes; también buscan recursos para fomentar el aprendizaje del español como segunda lengua.

Estas escuelas excepcionales fomentan el “bilingüismo aditivo” porque tienen un modelo de instrucción de *mantenimiento y desarrollo*. Una meta de los programas de mantenimiento y desarrollo de México es el *mantenimiento* de la lengua materna. Esta meta se logra a partir de la enseñanza de la comunicación oral, la lectura, la escritura, y a veces, las matemáticas en la lengua materna. La otra meta de los programas de mantenimiento y desarrollo es el *desarrollo* de altas capacidades en español, la segunda lengua de los estudiantes. Esta meta se logra con la enseñanza del español como segunda lengua por medio de los contenidos curriculares de ciencias, historia, y arte. Estas materias se imparten de manera muy activa y visual, y se enseñan completamente en español.

Las escuelas públicas en México con programa de *mantenimiento y desarrollo* arman a los niños indígenas con un perfil doble. Estas escuelas únicas apoyan a los estudiantes para que construyan un conocimiento de su propia realidad sociocultural y los equipan con las herramientas necesarias para participar completamente, lingüística y culturalmente, en sus comunidades indígenas. Al mismo tiempo, se esfuerzan por proporcionar a los niños indígenas una educación equitativa, que incluye una enseñanza de alta calidad en español como segunda lengua y la posibilidad de continuar su educación a niveles de secundaria, preparatoria, y hasta la universidad (Coordinación Estatal de la Tarahumara [CET], 1992).

### **El modelo de *doble inmersión*, Estados Unidos**

*Proposition 227* de California contiene una cláusula que indica que los padres y madres de familia tienen la opción de firmar una renuncia, permitiendo que sus niños participen en

programas de educación intercultural bilingüe aprobados por el estado, que siguen existiendo (a pesar de críticas ásperas) en un pequeño porcentaje de escuelas públicas de comunidad (Proposition 227, 1998, Artículo 3: Excepciones Parentales). Estos programas se han podido perseverar debido a un nivel alto de involucramiento de maestros, directores, y padres y madres de familia que creen que el acceso a una educación intercultural bilingüe de calidad es la única manera de prevenir la reproducción de condiciones inequitativas en el sistema de educación pública y en la sociedad. Los maestros, directores, y padres y madres de familia valoran la primera lengua y cultura de los estudiantes y creen que es posible que los estudiantes desarrollen simultáneamente altos niveles de comunicación oral y literacidad en dos lenguas. Juntos, trabajan para crear escuelas excepcionales con programas de *doble inmersión*.

En los programas de *doble inmersión*, los estudiantes inmigrantes que hablan español como primera lengua (o segunda lengua, si sean niños inmigrantes indígenas) y los estudiantes que hablan inglés como primera lengua asisten a las clases en ambas lenguas juntos. Esta pedagogía apoya no solamente el mantenimiento del español pero al mismo tiempo apoya la adquisición del inglés. Además, al esperar que los estudiantes de la comunidad lingüística dominante también aprendan español, se proporciona dignidad y afirmación para los estudiantes del grupo minoritario y se equilibra la relación entre ambos grupos.

Lindholm-Leary (2005) explica que los programas de doble inmersión se caracterizan por un alto nivel de involucramiento de los padres y madres de familia, y por una gran variedad de estrategias pedagógicas que los maestros desarrollan para responder a las necesidades específicas de aprendizaje de sus estudiantes. La instrucción en un programa de doble inmersión se centra en la responsabilidad individual y en la equidad social en el aula, y se enfoca en “estrategias de protección (sheltering strategies) para promover la comprensión” (p. 12). Estas estrategias incluyen el uso de asistentes visuales, como tecnologías, dibujos, y organizadores gráficos para involucrar a los estudiantes en su propio aprendizaje y para permitir que tengan acceso al contenido en su segunda lengua (Echevarria, Short, y Powers, 2006). Las escuelas excepcionales de doble inmersión en los Estados Unidos arman a sus estudiantes con una comprensión intercultural y con altas capacidades sociales y académicas en sus dos lenguas; les abren puertas para seguir estudiando y para conseguir mejores trabajos.

## **Los ambientes de aprendizaje intercultural bilingüe de calidad: las características claves de una educación verdaderamente intercultural y bilingüe**

En el otoño del 2010, empecé una investigación académica enfocada en 4 casos de la educación intercultural bilingüe de calidad, en nuestros dos países vecinos. El propósito de la investigación fue hacer un análisis intensivo de cuatro escuelas con ambientes de aprendizaje intercultural bilingüe de calidad, para iluminar sus características claves. Las escuelas representadas en esta investigación fueron seleccionadas porque sus directores, maestros, padres y madres de familia, y estudiantes están trabajando juntos con la meta de crear programas de educación intercultural bilingüe de calidad. Los maestros y directores de estas escuelas han superado restricciones sociales y políticas inmensas en sus comunidades respectivas, e intentan ofrecerles a sus estudiantes la oportunidad de desarrollar altas capacidades de comunicación oral y literacidad en su segunda lengua, sin poner a su primera lengua camino hacia la extinción. Los maestros, directores y familias de estas escuelas valoran la diversidad cultural de sus países y crean numerosas oportunidades para que los niños participen en eventos de la escuela relacionados tanto con la cultura de su hogar como con la cultura mayoritaria de sus países.

Las escuelas, Escuela Manzanita SEED y La Academia de Liderazgo en Oakland, California, y la Escuela Primaria Bilingüe Escudo Nacional y la Escuela Preescolar Indígena Diego Rivera de Ahuatepec, Puebla (Sierra Negra), se sitúan en dos comunidades con datos demográficos muy diferentes y sirven a dos grupos muy diferentes de estudiantes que hablan lenguas minoritarias. Sin embargo, comparten unas características claves que contribuyen a nuestra comprensión sobre la educación intercultural bilingüe y como puede ser implementada con eficacia para apoyar las necesidades educativas los niños indígenas e inmigrantes de nuestros países.

### **En un ambiente de aprendizaje intercultural bilingüe de calidad, los maestros y los directores:**

- ❖ Desean que su escuela sea una escuela intercultural bilingüe de alta calidad;
- ❖ Trabajan juntos con los niños, padres de familia, y miembros de la comunidad para transformar la realidad de su escuela;
- ❖ Valoran y la lengua y la cultura materna de sus estudiantes;

- ❖ Aprenden a leer y escribir bien en la primera lengua de sus estudiantes;
- ❖ Establecen y mantienen un *ambiente letrado* bilingüe en sus aulas;
- ❖ Comparten la creencia que todos y cada uno de los estudiantes que entran por sus puertas pueden aprender a hablar, leer, escribir, y apreciar sus dos idiomas;
- ❖ Desarrollan juntos un vocabulario común para explicarles a los padres y madres de familia la importancia de enseñar las habilidades de expresión oral, lectura, y escritura en la lengua materna para que los niños tengan éxito con la adquisición de altas capacidades académicas en su segunda lengua;
- ❖ Comunican el valor de la lengua materna, la importancia de preservarla y desarrollarla;
- ❖ Explican el valor y la importancia del aprendizaje de la lengua mayoritaria de sus países;
- ❖ Adoptan la pedagogía del bilingüismo aditivo: colaboran para fomentar la adquisición de capacidades de alto nivel en la lengua materna y la segunda lengua de los estudiantes;
- ❖ Enseñan en dos lenguas, pero a horarios diferentes (separan las lenguas de instrucción);
- ❖ Mantienen la lengua de enfoque. Deciden cuales materias se van a enseñar en cual lengua (ej.: la lectura, escritura, y matemáticas en náhuatl, ciencias; historia, y arte en español) y luego solamente hablan en la lengua designada para la materia que están impartiendo;
- ❖ Abogan por la presencia de bibliotecas bilingües del aula y de la escuela (Si se necesario, los maestros, los estudiantes, los padres y madres de familia trabajan juntos para “publicar” libros en las dos lenguas de instrucción);
- ❖ Están interesados en mejorar su práctica docente; se capacitan en las mejores prácticas de la educación intercultural bilingüe;
- ❖ Enseñan los valores presentes en las comunidades que sirven, así como el respeto, la compasión y la bondad, la organización y la preparación, la cooperación y la colaboración, la reflexión, la curiosidad y la felicidad de aprendizaje, el liderazgo, el servicio comunitario, y la persistencia;

- ❖ Aman a su escuela, aman a sus estudiantes, aman a los padres y madres de familia, aman a la comunidad donde trabajan.

### Los padres y madres de familia en una escuela intercultural bilingüe de calidad:

- ❖ Se preocupan por la educación de sus hijos;
- ❖ Asisten a los eventos y reuniones de la escuela;
- ❖ Se sienten invitados y capacitados para participar en la educación de sus hijos;
- ❖ Comparten su tiempo, sus conocimientos, y sus talentos con la comunidad escolar;
- ❖ Trabajan juntos con los maestros y directores para cuidar la escuela y para cuidar a los niños.

### Los estudiantes en una escuela intercultural bilingüe de calidad:

- No tienen vergüenza de hablar su primera lengua en su escuela;
- Participan activamente en sus clases;
- Son respetuosos, tienen empatía, y toman responsabilidad;
- Desarrollan altas capacidades de comunicación oral y literacidad en sus dos lenguas;
- Desarrollan una identidad bilingüe-bicultural positiva;
- Se sienten seguros, respetados, y contentos en su escuela

## Referencias

Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.

*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Art. 2* (1917, 5 de febrero). Consultado el 15 de marzo de 2011 en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/doc/1.doc>

Coordinación Estatal de la Tarahumara (CET). (1992). *Análisis del Nuevo Modelo Educativo Bilingüe Bicultural Tarahumara: Documento Rector*. Chihuahua, México: Programa de Reforma de la Educación Indígena Tarahumara.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual Children in the crossfire*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.

- Echevarria, J., Short, D., & Powers, K. (2006). School reform and standards-based education: How do teachers help English learners? *Journal of Education Research*, 99(4), 195-210.
- Gutierrez, K., Baquedano-Lopez, P., & Asato, J. (2000). English for the children: The new literacy of the old world order, language policy and educational reform. *Bilingual Research Journal*, 24(1/2), 1-26.
- Mujica, M. (2008). *Statement from the chairman*. Retrieved December 5, 2008, from <http://www.us-english.org/view/2>
- No Child Left Behind. (2002). *Executive summary*. Retrieved March 16, 2008, from <http://www.whitehouse.gov/news/reports/no-child-left-behind.html#1>
- Proposition 227*. (1998). Retrieved April 5, 2008, from [primary98.sos.ca.gov/VoterGuide/Propositions/227.htm](http://primary98.sos.ca.gov/VoterGuide/Propositions/227.htm)
- Ricento, T. (1998). National language policy in the United States. In T. Ricento & B. Burnaby (Eds.), *Language and politics in the United States and Canada: Myths and realities* (pp. 85-112). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.
- Schmelkes, Sylvia (2007). Educación Intercultural: Fenómeno Actual de los Estados Pluriculturales. México, SEP (pp. 1-10).
- Suchenski, M. (2001). *A comparative look at bilingual-bicultural education in Mexico and Guatemala*. Charlottesville, VA: University of Virginia Press.