



LA CONVIVENCIA EN EL ESPACIO ESCOLAR DENTRO DE UN CONTEXTO DE DIVERSIDAD CULTURAL Y SUS IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN INTERCULTURAL.

RUTH BELINDA BUSTOS CÓRDOVA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 171

ruthyb3080@gmail.com

RESUMEN

Esta ponencia se desprende de los resultados de una investigación cualitativa e inductiva que tenía por objetivo determinar, a partir del diagnóstico analítico de un caso, la influencia de la relación escuela – comunidad en la formación ciudadana con talante intercultural de niños y niñas en contexto de diversidad cultural y precariedad económica. La investigación se dividió en dos dimensiones: la macro y la micro. En la macro se revisaron las políticas educativas de atención a la diversidad cultural; en la micro las prácticas educativas que se desprenden del currículum explícito e implícito. Aquí presentamos sólo los resultados de un apartado de la dimensión micro que indaga sobre las relaciones que se establecen entre sujetos diversos cultural y lingüísticamente que favorece o no el aprender a vivir juntos en el espacio escolar, condición necesaria para la formación ciudadana. Los sujetos de la investigación son niños migrantes indígenas bilingües en náhuatl y español, hijos de migrantes de retorno bilingües en inglés y español, así como niños hispanohablantes de la ciudad receptora.

La vía metodológica combinó la obtención de datos mediante la etnografía, la sistematización con Atlas Ti y el análisis del discurso a través de herramientas que se desprende de las Representaciones Sociales: análisis estructural y la identificación del núcleo figurativo. Entre los principales resultados se encontraron que el aprender la lengua de los indígenas, permiten un avance para modificar las representaciones estigmatizantes que se tienen sobre ellos.

Palabras clave: Diversidad, educación para la convivencia, interculturalidad, lenguas indígenas, ciudadanía.





INTRODUCCIÓN

México es un país diverso socioculturalmente especialmente por los pueblos indígenas que lo conforman. En las últimas décadas estos pueblos han migrado interna y externamente, reconfigurando los espacios y generando sociedades cada vez más plurales, con conflictos en las relaciones y prácticas discriminatorias. No sólo de los no indígenas hacia los indígenas, sino entre distintos grupos indígenas o dentro del mismo grupo cultural que aceptan el estigma negativo y lo reproducen. La convivencia no es una situación ciudadana fácil de resolver, pero es una condición necesaria para el desarrollo humano:

Somos cada uno precisamente porque estamos en relación con los otros. No llegaríamos a ser plenamente humanos si no estuviésemos entre nuestros semejantes. Lo que sucede es que la interacción humana engendra tensiones de poder, influencia, dominación, exclusión, discriminación ... Gracias a que hay un "tú" puede existir un "yo" (Santos, Guerra, 2009, p. 179).

El reconocimiento de la diversidad y el aprender a vivir juntos es un desafío para la educación. Se requiere aprovechar la diversidad en el aula para educar para la convivencia que permita construir sociedades que negocien los conflictos provenientes de las diferencias, sean inclusivas y se fortalezca la convivencia.

La investigación se realizó en el estado de Morelos, en donde han llegado migrantes nahuas de Guerrero cuya actividad económica era la artesanía. El problema es que sus hijos eran invisibilizados y discriminados en las instituciones educativas en las que se insertan en el área de destino, al ser educados en una lengua y cultura distinta a la suya. Esta situación fue observada por un grupo de académicos y ciudadanos que en el 2006 establecen la primera escuela bilingüe intercultural en una ciudad morelense para atender pertinentemente a los niños nahuas. La situación se complejiza más al incorporarse a la escuela niños de la ciudad receptora hispanohablantes con rezago educativo y niños bilingües en inglés-español y las relaciones que se establecen son poco armónicas.

OBJETIVO.

Uno de los objetivos de esta investigación es determinar cómo la mediación educativa tiene efectos en las relaciones interétnicas y en la construcción de disposiciones para la convivencia.





VÍA METÓDICA.

La investigación fue cualitativa, inductiva y como un estudio de caso. La vía inductiva va de la recogida de datos a la construcción de la teoría, lo que implica una perspectiva de descubrimiento (Goetz y Le Compte, 1988, p. 30). El estudio de caso pretende formular relaciones y enlaces clave del objeto de estudio, así como generalizaciones que sean susceptibles de estudiarse en otros casos (Rockwell, 1987).

Para el acopio de los datos se utilizó herramientas etnográficas, mediante entrevistas con una guía de entrevista no estandarizada a cinco alumnos indígenas migrantes, a tres alumnos de la ciudad receptora y dos alumnos hijos de migrantes de retorno y tres entrevistas a docentes. Para guardar el anonimato de los informantes se estableció un código para cada uno de ellos, en el caso de los niños y niñas los códigos se registraron con caracteres que corresponden a una clave: A (alumno); MI (migrante indígena), MR (migrante de retorno) o RE (originario de la entidad de recepción) y el número progresivo de la entrevista; por ejemplo: AMI1, se refiere a un alumno, migrante indígena cuya entrevista fue la número 1.

Se sistematizaron los datos mediante el software Atlas Ti; una vez codificados se analizaron con estrategias metodológicas provenientes de la teoría de las Representaciones Sociales: identificación del núcleo figurativo (Abric en Bourgeois y Nizet, 2005) y el análisis estructural (Piret, Nizet y Bourgeois, 1996); estas estrategias superan el discurso explícito para hacen emerger las maneras de pensar, las representaciones o estructuras cognitivas que provocan que los sujetos actúen de una u otra manera.

LAS RELACIONES INTERÉTNICAS EN EL ESPACIO ESCOLAR: COEXISTIR O CONVIVIR.

Bolívar (2007) afirma que la escuela es el primer lugar para aprender a convivir y quizás el único, y esto se constituye en una condición necesaria para la formación ciudadana en las sociedades pluriétnicas. Por su parte, Birzea (2004) revisó las formas en que las políticas de la educación para la ciudadanía se llevaban a la práctica en la escuela básica de diversos países europeos con diversidad cultural; encontrando que se efectúa en el currículo formal, no formal e informal (en la vida comunitaria). Se reorganizó estas ideas en lo establecido en el currículum explícito y el implícito.





El currículum explícito “aparece claramente reflejado en las intenciones que, de una manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales” (Torres, 2005, p. 198). En la escuela investigada esta dimensión del currículum se observó en el campo formativo del Desarrollo Personal y para la Convivencia, y en especial con las actividades artísticas de un coro escolar en náhuatl en donde se incluían los niños indígenas y no indígenas. Así como el campo del lenguaje, que la escuela modificó mediante talleres donde los niños indígenas aprendían el náhuatl como primera lengua y el español como segunda lengua, mientras que los niños no indígenas aprendían el español como primera lengua y el náhuatl como segunda lengua. Una cuestión innovadora, pues generalmente la educación indígena ha buscado el bilingüismo para que los indígenas aprendan el español la lengua mayoritaria, y no que los hispanohablantes se apropien de las lenguas indígenas.

El currículum implícito concierne a los contenidos que se enseñan y se aprenden sin estar abiertamente dichos, son mayormente involuntarios, se manifiestan en las formas más sutiles “y puesto que son características sobresalientes y penetrantes de escolaridad, lo que enseñan pueden estar entre las lecciones más importantes que un niño aprende” (Eisner, 2002, p. 93). Esta dimensión es la que se expone en la presente ponencia, puesto que aquí tienen lugar las relaciones afectivas e interétnicas que es donde se encontró las mayores tensiones entre los participantes de nuestra investigación debido al tipo de relaciones que se establece entre alumnos y profesores de distintos grupos culturales y lingüísticos, también nos interesa examinar cómo las representaciones que tienen sobre el otro, facilitan u obstaculizan el aprender a vivir juntos.

Entendiendo aquí la convivencia como la posibilidad de jugar juntos, ayudar a los otros en las cuestiones académicas o en situaciones cotidianas, compartir objetos, las agresiones, entre otras. En el cuadro No. 1 identificamos el núcleo figurativo de la manera en que se establecía la relación con el otro.

Lo que se observa en este cuadro es el conflicto entre los diferentes y la normalidad de la segregación. El juego libre es un momento donde se muestran claramente las interacciones entre los alumnos, los niños indígenas y no indígenas juegan por separado, por el rechazo para los niños indígenas.

En dos de los discursos se revela que los alumnos reproducen los estereotipos estigmatizantes contruidos social e históricamente respecto a los indígenas y transmitidos socialmente por los adultos hacia los niños. Ya que a partir de la época de la Colonia se les caracteriza a los indígenas con adjetivos





peyorativos, entre ellos, el de sucios e inferiores. Este estigma del indígena se ha mantenido en la conciencia colectiva.

En la cita de AMR7 y en la del ARE6, se identifica cómo se ha transformado en alguna medida la manera de ver al otro (al indígena). El primer informante es un migrante de retorno, que por sus propias experiencias muestra una apertura al auxiliar al otro, pero pone distancias que le impiden al niño aceptar la convivencia con el otro. Lo anterior, contrasta con el informante ARE8 que muestra solidaridad y apoyo para desempeñarse en la vida cotidiana hacia los hijos de migrantes de retorno, posiblemente, porque hablaban inglés, un idioma sobrevalorado socialmente, lo que tiene por consecuencia que el informante tenga una buena relación con ellos.

En los discursos de AMR7 (migrante de retorno), AMI4 (migrante indígena), ARE10 (de la comunidad de recepción), se revela que la convivencia es sólo con quien se tiene una relación afectiva recíproca. Todos muestran que han sentido cierto rechazo por alguien que aparentemente es diferente, a lo que se responde con distintas estrategias.

AMI4 reacciona con una actitud de cerrar las fronteras para relacionarse con los otros, al recibir el rechazo “me dicen de cosas”, por eso expresa “casi ni les hago caso”, es decir, pone una barrera para interactuar con algunos compañeros hispanohablantes. Mientras que ARE10 a su vez es rechazada por una migrante indígena quien “le dice de cosas [insultos]”, que se derivan de las diferencias y la incompreensión de la forma de ser del otro.

Del fragmento del discurso del informante ARE6 se realizó el análisis estructural mediante una estructura cruzada (Piret, Nizet y Bourgeois, 1996), para identificar las disyunciones y valoraciones.

[¿Qué te gustaría aprender de los niños que hablan náhuatl?] Nada más su idioma. Porque luego tienen bien cochino su casa. Luego sus hijos comen así chicharrones y tiran la basura en la calle y eso está mal... luego están sucios y luego yo les digo “báñense, váyanse a bañar para que aunque sea se vean limpios”. (ARE6) (ver figura No. 1).

En este caso, se ve un avance en la apertura hacia el *otro indígena*, valorando sólo uno de sus aspectos identitarios: la lengua, posiblemente por la intervención que en este sentido se ha realizado en la institución educativa; aunque se mantiene las valoraciones negativas sobre el resto de sus características. Se valora como positivo aquel que es hablante del español, que domina una lengua





indígena –lengua valorada en esta institución educativa- y que además es limpio, mientras que el nahua, a pesar de dominar una lengua indígena, es sucio y por lo tanto su valoración es inferior.

También esto ocurre porque el náhuatl es valorado positivamente en eventos culturales que en los que la escuela es invitada y a los niños les agrada asistir. Con estas estrategias también se obtienen efectos positivos en la identidad de los niños nahuahablantes quienes se negaban a hablar su lengua y están recuperando su uso en el espacio escolar. Este cambio es el resultado de muchas prácticas y acciones en la escuela, entre otras, que exista la presencia de una practicante que habla su misma variante lingüística, que es migrante y que proviene de la misma región que ellas, la cual funcionan como un espejo que les proyecta una imagen de valor, favorece que los niños indígenas transiten de una *identidad atribuida a una identidad para sí* (Dubar, 2000). Durin (2007), explica que:

la identificación del alumno indígena con una figura de autoridad: el maestro bilingüe es originario de una misma región, habla una lengua como la de sus padres y/o abuelos, y goza de reconocimiento por los compañeros y autoridades de la escuela. Esto repercute de manera positiva en la formación del autoconcepto del educando (...) fortalece su autoestima y actúa a favor de la revitalización lingüística y, de manera colateral, étnica. (p. 86)

La posibilidad de que el adulto pueda ser también “diferente” por hablar una lengua indígena, pero a la vez, ser un adulto con autoridad (la figura del profesor), fortalece la identidad de los estudiantes y funciona como un espejo, que les regresa una imagen valiosa. Esto generó que los niños nahuahablantes tuvieran confianza en sí mismos y se sintieran capaces para desarrollar sus habilidades tanto su lengua materna, como en la lengua mayoritaria.

También se revela cómo no sólo las prácticas en el campo de la enseñanza – aprendizaje son necesarias para modificar la representación que se tiene sobre otros, sino también la dimensión afectiva juega un papel importante. En este sentido, el reto es encontrar medidas de equidad que permitan, por un lado, favorecer la identidad cultural de los sujetos de las minorías o los grupos vulnerados, pero por otro, promover la igualdad de participación, de libertad de todos los sujetos y facilitar la formación intercultural, entendiéndola con López (1997) como aquella donde el “individuo está enraizado en su propia cultura pero abierto al mundo; un sujeto que mira lo ajeno desde lo propio, que observa e interactúa con el exterior desde su autoafirmación y autovaloración” (p.57).





CONCLUSIONES

La relación escuela-comunidad se reveló como una condición para pensar la ciudadanía como necesariamente intercultural, ya que la migración provoca que en un mismo espacio geográfico puedan coexistir sujetos con distintas prácticas culturales. Pasar de la coexistencia a la convivencia y actuar con miras a hacer posible la vida buena para todos los participantes en un proyecto común, requirió de prácticas interculturales. La interacción de diversos grupos culturales en un mismo contexto se ven influidas por las representaciones que se tienen del otro, pero se pueden modificar con la posibilidad de aprehender la cultura del otro.

En el caso que aquí se presenta la modificación del currículum para que los niños no indígenas aprendieran náhuatl fue una manera de recrear la comunidad en la escuela y reconocer los saberes presentes en los diferentes grupos étnicos, y avanzar en cierta medida a modificar positivamente las representaciones estigmatizantes de los diferentes, ya que por lo menos se empieza a valorar positivamente de la lengua indígena; con ello se presupone se puede contribuir en el mejoramiento de las relaciones de convivencia.

Finalmente, podemos afirmar que se requiere un enfoque de interculturalidad para todos, como un eje transversal en las instituciones de educación en México, desde nivel preescolar hasta el universitario; sobre todo para aquellas de modalidad general dirigida a los no indígenas y no sólo para los pueblos originarios -como en las políticas educativas mexicanas se ha implementado-. Con los objetivos de: superar el etnocentrismo y construir un sentido de pertenencia e identidad colectiva que trascienda las diferencias culturales, pero sin tratar de engullir y borrar las diferencias de los otros; comunicarnos a pesar de las barreras lingüísticas, para ello, se requiere procurar el bilingüismo de doble vía construir un medio de cooperación y solidaridad que atraviese las fronteras culturales, donde todos nos podamos enriquecer con la cultura del otro; generar espacios de convivencia con la negociación de los conflictos y construir las ideas de la vida buena.

TABLAS Y FIGURAS

Cuadro No. 1

La relación con el otro

Relación con el otro	Núcleo figurativo
----------------------	-------------------





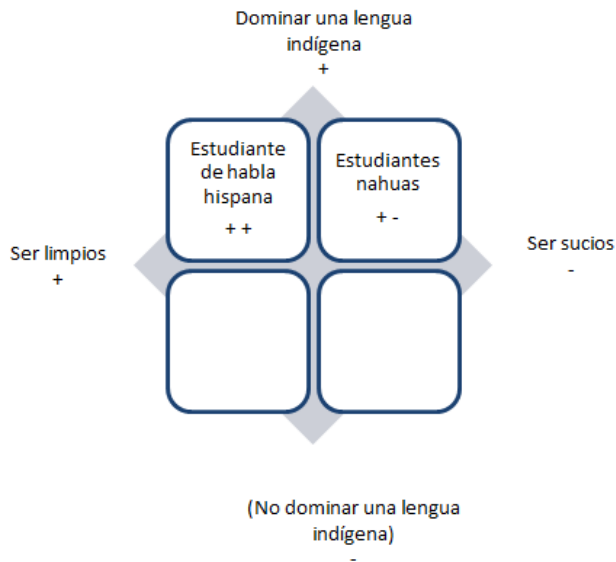
Pues a esta B. la veo muy aislada entre los demás. Cómo que a veces veo que juegan aparte los niños indígenas y no indígenas. (DPMIB1)	Aislamiento
Beto y Aldo se burlan de Matute [Matute es] este Antonio [niño indígena]. Porque dice que no se baña, que le huelen los pies (AMR9)	Ridiculización del otro por su apariencia física
[E: ¿y con los niños que hablan náhuatl, cómo convives?] Con ellos casi no. Ayudarles sí, pero llevarme así con ellos, ¡no!... No [me llevo bien] con todos [los compañeros], con algunos sí. Pero si [algunos compañeros] me faltan al respeto, yo no me dejo (...) hago lo que todos hacen: ¡darle sus zapas! (AMR7)	Se mantienen distancias
[¿Qué te gustaría aprender de los niños que hablan náhuatl?] Nada más su idioma. Porque luego tienen bien cochino su casa. Luego sus hijos comen así chicharrones y tiran la basura en la calle y eso está mal... luego están sucios y luego yo les digo "báñense, váyanse a bañar para que aunque sea se vean limpios". (ARE6)	Sólo el idioma del otro es valioso, sus formas de vivir se rechazan
[Convivo] con mis amigos y con las niñas que hablan náhuatl. También con J., Br., que hablan español pero a otros [niños que hablan español] casi no les hago caso, es que un niño me dice de cosas... (AMI4)	Hay rechazo por el otro, pero también se es rechazado.
[En la colonia convivo con] con una señora que se llama Alma, ellos no son de aquí, vienen de por allá, son de otro lado, porque hablan náhuatl. [Con ellos convivo] bien, nada más con una niña que viene con ellos [convivo] mal, porque me dice de cosas [insultos] cuando paso y no sé por qué. (ARE10)	
Cuando vinieron ellos [los migrantes de retorno] aquí, no decían bien las palabras como casi allá hablaban puro inglés, yo les ayudaba como casi no podían hablar [español] y me decían que si los enseñaba, Con ellos me llevo bien. (ARE8)	Solidaridad con el diferente

Elaboró: Bustos, R. (2013).





FIGURA NO. 1 CARACTERIZACIÓN DE LOS INDÍGENAS



Elaboró: Bustos, R., Yurén, T. (2014)

REFERENCIAS

- Birzea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Froumin, I., Losito, B., Pol, M. y Sardoc, M.(2004). *All-European Study on Policies for Education for democratic Citizenship*. Estrasburgo : Council of Europe.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó
- Bourgeois, É. y Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes* (3a ed.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris: Presses. Universitaires de France, Col. Le lien social.
- Durin, S. (2007). ¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El departamento de Educación Indígena en Nuevo León. *Frontera Norte*, 19 (38), pp. 63-91.
- Eisner, E. W. (2002). *The educational imagination on the design and evaluation of school programs* (Third edition). New Jersey: Merrill Printice Hall.
- Goetz, J. y Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid: Morata.





- López, L. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Educación Bilingüe e Intercultural. Revista Iberoamericana de Educación* (13). <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie17>
- Piret, A., Nizet, J., Bourgeois, É. (1996). *L'analyse structurale, une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. DeBoeck : Bruxeless.
- Santos Guerra, M. (2009). El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad. *Eikasía. Revista de Filosofía*, año V (28). <http://www.revistadefilosofia.org>
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México: DIE-CINVESTAV IPN.
- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. 8ª ed. Madrid. Morata.

