



Diciembre 2018 - ISSN: 1988-7833

LA EDUCACIÓN DESDE LOS CONTEXTOS MULTICULTURALES: UN RETO PARA EL TRABAJO DOCENTE

Autora: Jeannet Pérez Hernández.

Email: janegirl@gmail.com. Labora en el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) www.cseiio.edu.mx. Función: Asesora-Investigadora. Perfil: Licenciatura en Informática, Maestría en Pedagogía de las Ciencias Sociales y estudiante de Doctorado en Investigaciones Educativas en el Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas www.isociales.edu.mx.

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Jeannet Pérez Hernández (2018): "La educación desde los contextos multiculturales: un reto para el trabajo docente", Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, (diciembre 2018). En línea: <https://www.eumed.net/rev/cccss/2018/12/educacion-contextos-multiculturales.html>

Resumen:

La presente investigación tuvo por objetivo analizar y reflexionar la educación multicultural desde un enfoque docente. Hasta ahora gran parte del discurso que orienta la propuesta de la escuela intercultural está centrada en el desarrollo de procesos de convivencia respetuosa, sin que se aborde el tratamiento que, en el plano de la didáctica, requieren las aulas cuyos estudiantes provienen de distintas culturas, contextos o estratos socioeconómicos. Siendo sumamente importante reconocer y asimilar la verdadera diversidad intercultural, reconceptualizándola desde una dimensión pedagógica. En síntesis, la educación desde los contextos multiculturales requiere de docentes capaces de romper con la normalidad y normatividad de las situaciones que hasta ahora hemos considerado válidas, y aceptemos el reto de problematizar las estructuras que organizaron nuestra concepción y saberes pedagógicos y/o profesionales desde la formación que recibimos, empezando por reconocer que México no es un país homogéneo, sino una tierra que entrelaza una pluralidad de cosmovisiones, lenguas y culturas en constante cambio y resistencia social.

Palabras clave: Multiculturalidad, Interculturalidad, Contextos Multiculturales, Educación Intercultural, Ambientes de Aprendizaje, Interacción Pedagógica.

EDUCATION FROM MULTICULTURAL CONTEXTS: A CHALLENGE FOR TEACHING WORK.

Abstract:

The objective of this research was to analyze and reflect multicultural education from a teaching perspective. Until now, a large part of the discourse that guides the proposal of the intercultural school is centered on the development of processes of respectful coexistence, without addressing the treatment that, in terms of didactics, requires the classrooms whose students come from different cultures, contexts or socioeconomic strata. It is extremely important to recognize and assimilate intercultural diversity, reconceptualizing it from a pedagogical dimension. In short, education from multicultural contexts requires teachers capable of breaking with the normality and normativity of the situations that we have considered valid until now, and accept the challenge of problematizing the structures that organized our conception and pedagogical and / or professional

knowledge from the formation that we receive, beginning by recognizing that Mexico is not a homogenous country, but a land that intertwines a plurality of cosmovisions, languages and cultures in constant change and social resistance.

Keywords: Multiculturalism, Interculturality, Multicultural Contexts, Intercultural Education, Learning Environments, Pedagogical Interaction.

Introducción.

Se han hecho reiterados intentos de definición acerca del significado, diferencias y semejanzas entre el multiculturalismo y la interculturalidad, en los que se enfatizan distintos aspectos de ambos términos. Sin embargo, existe un acuerdo generalizado en cuanto a que el multiculturalismo es un dato de las sociedades contemporáneas que se ha incrementado debido a las migraciones y a los procesos de descolonización. El reconocimiento de la diversidad cultural es inherente a la globalización, aunque no todas las culturas reciben la misma atención en la sociedad global: unas son consideradas como parte de la diversidad, en tanto que se ignora a otras. Las culturas indígenas y originarias pertenecen a esta última categoría, a pesar de que son éstas las que han entretejido la diversidad con su visión del mundo.

Para Fonet-Betancourt (2002:18), la interculturalidad no es un tema teórico, sino una experiencia que se da en el mundo de la vida cotidiana y que consiste en una praxis de vida concreta en la que se cultiva la relación con el otro. Hay un saber práctico de la interculturalidad como experiencia de vida cotidiana que requiere ser cultivada de manera reflexiva para que se convierta en una cualidad de nuestras culturas. Las culturas son procesos de frontera como experiencia básica de estar en constante tránsito y en éstas no sólo se demarca el territorio al establecer el límite entre lo propio y lo ajeno, sino que también se produce y se instaura una frontera al interior mismo de nuestra cultura: el otro también está dentro, ya que la cultura es un proceso abierto de trato que se da en el marco de una comunidad de intereses entre sus miembros, con tradiciones fundantes polivalentes. Lo que llamamos “cultura nacional” resume la tradición hegemónica que relega a las culturas distintas de la dominante para constituirse en “la cultura” (Fonet-Betancourt, 2002:19-21).

La educación intercultural forma parte de las propuestas recientes que se han dado a la problemática que se deriva de la presencia de educandos portadores de referentes culturales distintos en el espacio escolar. Sin embargo, la escuela puede contribuir decisivamente a la construcción de la interculturalidad, siempre y cuando exista una voluntad social para ello; la escuela intercultural sólo es posible si se enraíza en un movimiento de construcción de una sociedad intercultural. Independientemente de la definición con la cual se caracterice la interculturalidad, es necesario reconocer la diferencia en todas sus expresiones y dimensiones. En los procesos educativos actuales, reconocer la interculturalidad como directriz y objetivo de la enseñanza y el aprendizaje, implica reconceptualizar la manera como se organizan las actividades escolares a partir de la superación de la discriminación institucional desde la que se define la formación de maestros, el currículo escolar y los mecanismos de seguimiento y control que determinan el funcionamiento del sistema educativo.

Hasta ahora gran parte del discurso que orienta la propuesta de la escuela intercultural está centrada en el desarrollo de procesos de convivencia respetuosa, sin que se aborde el tratamiento que, en el plano de la didáctica, requieren las aulas cuyos estudiantes provienen de distintas culturas, contextos o estratos socioeconómicos. Reconocer la diversidad implica reconceptualizar la dimensión pedagógica.

En las propuestas educativas actuales se evidencian diferentes maneras de entender la interculturalidad y de definir, planificar y operar las acciones educativas que intentan expresarla. Las propuestas comprenden desde aquellas en las que la interculturalidad es una nueva forma de integración hasta las que intentan expresar un vínculo entre interculturalidad y equidad. Esta discusión no ha terminado y a la vez que se manifiesta la confusión entre los diversos usos

políticos del término, surgen preguntas y alternativas que iluminan aspectos específicos del debate. Desde la concepción de equidad como adjetivo de las propuestas interculturales, se vuelve imprescindible la reflexión sobre la pertinencia cultural. Con esta expresión nos referimos a la necesaria adecuación entre:

- los métodos y contenidos que se usan y dirigen la actividad docente que tiene como fin la apropiación del acervo científico –tanto universal como propio– y del desarrollo de capacidades, habilidades y valores de los educandos;
- las formas operativas para enseñar, sobre todo en relación con la situación de multiculturalidad en el aula, y
- la adopción de enfoques que permitan el análisis y debate de los contenidos en sí mismos, y que contribuyan a construir conocimientos científicos culturalmente situados.

Esta perspectiva enfrenta a los educadores a retos de distinta complejidad, en los que sobresale la instrumentación didáctica de los planteamientos pedagógicos. Aspectos centrales de este reto son el respeto a las identidades e idiomas presentes en el aula, al diseño de experiencias de aprendizaje culturalmente pertinentes y a las concepciones pedagógicas y herramientas didácticas que sitúan el aprendizaje en relación con la cultura y el contexto. La discusión que presentamos ahora se deriva de la referencia bibliográfica de un conjunto de investigaciones etnográficas y de diagnósticos educativos documentados en escuelas y contextos comunitarios indígenas durante los últimos tres lustros. Un hallazgo importante fue constatar la presencia de procesos migratorios y de reasentamiento de población indígena, además de la apertura de oportunidades de estudio o trabajo que motivaron a los padres y estudiantes a ingresar a las escuelas que podían ofrecerles una mayor garantía de acceso a otros niveles del sistema educativo. Aunque centramos la atención en los educandos indígenas, fue evidente que son pocos los espacios geográficos en los que la población indígena no está en contacto con otros pueblos o identidades, dado su movimiento, a menudo pendular, hacia otras regiones o contextos urbanos.

2. Las competencias bilingües y su relación con el desempeño académico

Una lengua pública es un medio para la creación de símbolos sociales, no individuados; el hablante pone un marcado sentimiento de pertenencia al grupo y de compenetración con sus normas y aspiraciones, con lo que excluye a otros grupos o entra en conflicto con ellos. En una lengua pública hay mecanismos de protección que permiten al hablante conservar su *estatus* social y psíquico, así como la solidaridad mecánica expresada como lealtad al grupo crea una forma omnicomprendensiva de relación social. La lengua pública vincula al hablante con sus semejantes y con la tradición oral, a la vez que señala los convenios normativos de una colectividad. La aprehensión de la realidad está determinada por la lengua, que es el vehículo privilegiado para expresar una visión del mundo (Schlieben-Lange, 1977:45). Cuevas (1995) se ha preocupado por resaltar las relaciones entre lengua y cultura, así como por la manera como se reflejan en la estructura del idioma:

Es bastante conocido que la lengua forma parte de la cultura, pero también la refleja completamente [...] en el sentido de que el vocabulario y la estructura gramatical de una lengua llevan en sí mismos las clasificaciones que los hablantes de esa lengua hacen del mundo tanto material como abstracto, tanto natural como cultural, y muestran cómo ciertas construcciones sobre este mundo tienen una correspondencia en la gramática del idioma (Cuevas, 1995:188).

El idioma materno es el vehículo por el cual el niño se introduce en los significados de la vida cotidiana, y por medio de él desarrolla su capacidad de comunicación. Su universo simbólico se impregna con la semántica y estructura de su idioma; su pensamiento y capacidad de expresión y comprensión se moldean a partir de los conceptos fundamentales de su cultura. El idioma también funciona como un cerco que permite la intimidad necesaria frente al no hablante; en asambleas y

reuniones, la lengua materna indígena es el idioma de la concertación de consensos (Valentínez, 1985:87).

Mediante la acción lingüística cotidiana, el niño se apropia de sistemas lingüísticos y su aplicación “correcta” en situaciones sociales, y aprende también las categorías que se le ponen a disposición para la aprehensión del mundo (Cuevas, 1995:193). En la mayoría de las comunidades indígenas de México, el español es el idioma para la relación con personas ajenas a la comunidad. Provoca desconfianza por la falta de dominio y comprensión y por estar asociado con experiencias traumáticas, ya que es el idioma de la discriminación. También es el instrumento de comunicación para la lucha, para la resistencia o la defensa frente al engaño del que han sido objeto las personas por no hablarlo. O puede convertirse en la habilidad que permite el acceso a los conocimientos que le han sido negados a la comunidad; es el idioma que facilita la inserción laboral. Asimismo, el dominio de la segunda lengua se convierte en un imperativo para la sobrevivencia en los procesos de migración. En consecuencia, los padres, tutores y autoridades indígenas exigen a la escuela la enseñanza del español como objetivo central.

En la enseñanza escolar en los países hablantes de castellano, se constata que los maestros que desempeñan su labor en escuelas indígenas tienden a usar la lengua indígena solamente para hacerse entender; el español se va convirtiendo paulatinamente en la lengua privilegiada para la comunicación. Esto significa que el español es moldeado para expresar el contenido cultural y las vivencias personales, con lo que se convierte en un enorme obstáculo para el desarrollo de la expresión, emocional y simbólica, del alumno. No puede ser de otra manera; el niño tiene un acceso muy limitado a experiencias o conocimientos de la cultura que ha desarrollado esa herramienta de comunicación.

Cuando las personas indígenas acceden a otros contextos, el uso de la lengua materna es más o menos “clandestina”: es usada casi exclusivamente en el contexto familiar o en el entorno de comunicación creado entre paisanos. Esta situación es resultado de procesos complejos de desvalorización social y erosión de la identidad indígena.

La problemática de adquisición de una segunda lengua a costa de la lengua materna tiene importantes repercusiones sobre la relación entre los niños y sus familias, sobre todo en cuanto a deterioro y posterior desintegración de la relación parental, lo que afecta la socialización primaria. Cuando los niños llegan a la escuela utilizan con fluidez su lengua materna, aun así, la escuela dedica gran parte de su tiempo a desarrollar las competencias lingüísticas y a expandirlas a la lectoescritura y al dominio de un lenguaje especializado característico de las diferentes áreas de contenido, es decir, del “lenguaje académico” (Cummins, 2002:54). Si distintas lenguas o versiones de una lengua son valoradas diferencialmente, la lengua se convierte en un instrumento de dominio. Por ello, las diferencias en el uso y manejo de la lengua dominante por parte de personas de distintos estratos sociales o identidades culturales son significativas. En otras palabras, los usos de la lengua son también usos de clase y de género (Lahire, 2002; Cummins, 2002).

Un hablante de lengua indígena o de una lengua políticamente minorizada no cuenta con elementos que le faciliten el aprendizaje de las versiones más acabadas del idioma; se apropia del habla de sujetos de bajo estatus económico y social. Al aprender la segunda lengua en el ámbito escolar, el modelo lingüístico a su alcance es parco: la casa no enriquece el aprendizaje de significados y usos del español relevantes en el contexto hispanoparlante (Lovelace, 1995:52). La lengua de enseñanza en la escuela es el español, independientemente de que los maestros sean hablantes maternos de la misma o no. Se suman la apropiación a partir de un modelo pobre y la enseñanza inadecuada de la segunda lengua, además de que la interacción comunicativa en el aula se caracteriza por el habla con interferencias gramaticales y de sintaxis de los maestros indígenas, que han aprendido el español de la misma manera que lo enseñan a los niños y jóvenes.

Siendo la propia lengua la que se convierte en objeto de comunicación, aparece la función metalingüística. Principalmente, el desarrollo y dominio de las destrezas asociadas con la

funcionalidad de la lengua y con las herramientas para ello (dominio semántico y léxico, ortografía y sintaxis) se aprenden en la escuela, y es el logro de estas competencias lo que se evalúa para dar cuenta del aprovechamiento escolar (Lovelace, 1995:54). En el caso de los niños y niñas indígenas, la reflexión sobre su lengua materna no forma parte de los planes y programas escolares de las escuelas mexicanas. El aprendizaje del español en las escuelas indígenas se introduce con la enseñanza de la lectoescritura en ese idioma, independientemente del grado de dominio conversacional que el estudiante tenga. En los siguientes niveles de la educación básica se enfatizan las reglas gramaticales ortográficas y sintácticas; cuando el educando no domina suficientemente el léxico, la semántica y el uso de la lengua en concordancia con situaciones comunicativas, no logra comprender lo que la escuela le enseña, pero tampoco desarrolla lo que la escuela omite. El resultado es un lenguaje académico insuficiente y un uso comunicativo acotado del idioma español.

La magnitud de los problemas y dificultades que enfrentan los hablantes de una lengua políticamente minorizada, afecta tanto el desarrollo adecuado de sus competencias en la lengua materna como el grado de dominio de la segunda lengua y su competencia comunicativa en ella. En los contextos plurilingües, las personas deberían contar con la oportunidad y herramientas necesarias para construir su competencia como hablantes de al menos un idioma usado en el ámbito inmediato o el dominante en la región y la lengua franca.

Las culturas indígenas han privilegiado la oralidad; en general, se encuentran en el proceso de construir y sistematizar su escritura. Es un hecho que en la mayoría de las familias no se escribe la lengua indígena; asimismo, en los contextos multiculturales no se cuenta, en la mayoría de los casos, con literatura en lenguas indígenas. La escuela tiene el reto de enseñar a escribir a niños que no siempre tienen el dominio adecuado de la lengua dominante, ya que no cuentan en su contexto o no existen modelos de escritura de las lenguas indígenas. Así, la escritura tiene que ser introducida como un medio de expresión y comunicación nueva; es necesario que los niños y niñas la comprendan y la asuman en todo el espectro de sus significaciones, tanto individuales como colectivas (López y Jung, 1998). Una de las principales capacidades que la escuela desarrolla es el adecuado manejo de la lengua escrita.

Al hacer el análisis de las relaciones entre oralidad y escritura, Ferreiro (1995:110-117) concluye que se requiere ser un hablante *competente* para comprender la naturaleza y funciones de la escritura, ya que, en general, la adquisición de la escritura es *posterior* a la del habla. Asimismo, al escribir, los niños no se limitan a reproducir, sino que organizan de manera selectiva la información que reciben, a través de lo cual realizan una reconstrucción de lo oral. A la vez, la comprensión de la escritura demanda un nivel de reflexión y de conceptualización sobre la lengua oral, una cierta “conciencia metalingüística”.

En consecuencia, leer y escribir para el niño que no habla la lengua dominante representa desarrollar procesos articulados con la apropiación de una determinada racionalidad, a fin de permitir la interpretación de lo escrito. Hasta la fecha no existen evidencias de que los sistemas escolares estén alcanzando logros significativos en este aspecto. La principal razón es la inexistencia de una metodología de trabajo escolar definida en un marco bilingüe e intercultural. En síntesis, las dimensiones problemáticas del desarrollo de competencias bilingües son:

- El bajo dominio de conceptos y contenidos simbólicos de la cultura nacional, lo que implica para el educando un conocimiento fragmentado de la misma, y que se refleja en el manejo lexical del idioma, la comprensión de textos complejos y predominio de la capacidad de comunicación oral en comparación con la redacción de textos escritos. A la vez, la lengua materna y la cultura del educando son desplazadas o subordinadas, lo que impide el desarrollo pleno de la comunicación en la lengua materna y erosiona la autoestima e identidad de las personas indígenas. Cuando los hablantes de lenguas maternas distintas de la dominante viven en contextos urbanos, logran un mejor dominio del español a costa del desarrollo de las competencias comunicativas en las que fueron socializados.

- La baja calidad de la formación que reciben los indígenas, que se advierte en sus trayectorias escolares; así mismo se muestran los vicios generados por los métodos y estrategias con las cuales aprenden la segunda lengua. En la mayoría de los contextos multiculturales no existen programas educativos que definan operativamente lo que se debe lograr en términos de competencias bilingües e interculturales.

El problema se sintetiza como un desempeño notablemente inferior en cuanto a redacción y comprensión de textos y estructuras narrativas complejas y abstractas. Estas son, precisamente, las competencias básicas que le da la escuela al niño, y sobre las que se sostiene su desarrollo académico posterior.

3. Comunicación y aprendizaje

En el caso de la enseñanza de la lengua, el papel de la escuela va mucho más allá de lo que explícitamente sucede en las aulas, en tanto impacta la cultura de la comunidad, la movilidad social y la valoración de la propia cultura. Es necesario reconocer la relación entre aprendizaje, estilo de comunicación y rendimiento escolar. El niño se encuentra inmerso en el lenguaje que en su alrededor fluye de manera significativa, intencionada y de manera total, a diferencia de la escuela, donde el lenguaje se fragmenta para “facilitar” el aprendizaje de la lectura y la escritura. En la familia el niño recibe demostraciones constantes de la significatividad y funcionalidad del lenguaje, y encuentra numerosas y variadas oportunidades para hacer uso del mismo; en la escuela las situaciones para expresarse son limitadas y están mediadas por los propósitos que persigue el profesor: la retroalimentación se da en un contexto donde la corrección parece tener sentido en sí misma.

El lenguaje ejerce una influencia extraordinaria en los procesos de aprendizaje, pero no determina el fracaso escolar (Nieto, 1992:36). En este mismo marco, Lovelace (1991:62) destaca, en cuanto a la relación entre aprendizaje escolar y lenguaje, que el lenguaje se adquiere más efectivamente cuando tiene un significado y un propósito en el marco de los procesos comunicativos; asimismo, que el lenguaje debe permitir al estudiante el manejo de distintas áreas de contenido, el desarrollo de la lectura y escritura, así como el dominio de otros lenguajes.

Ávila (2001:207) ha señalado que los parámetros evaluativos usados en la escuela generalmente corresponden a una clase social particular o cultura predominante, por lo que para otros grupos presentes su incorporación a la educación formal resulta una ruptura con la formación que recibieron en el hogar. En cuanto a la funcionalidad del lenguaje, este autor identifica dos dimensiones: funcionalidad comunicativa u organizadora de la acción social y funcionalidad simbólica. La funcionalidad comunicativa:

[...] puede entenderse como su participación en la resolución de tareas concretas o de acciones significativas. Tal participación no se reduce de ninguna manera a la trasmisión de un mensaje o una información “dentro” de una interacción. El lenguaje sirve en sí mismo para construir el proceso de interacción, participando en la creación del contexto que orienta a los sujetos en su acción, como un marco de referencia para entender ‘lo que está sucediendo’ (Ávila, 2001:209).

En este mismo sentido argumenta Macías (1987:38), aunque su atención se enfoca en ambientes multiculturales. En un estudio etnográfico de un jardín de niños de la comunidad pápago de Arizona, se ocupa de los efectos que la escolaridad provoca en los niños y niñas de la comunidad, usando para ello el concepto de discontinuidades entre el ambiente nuevo de la escuela y las experiencias familiares previas en las reservaciones indias. Entiende la discontinuidad como una transición abrupta de un modo de ser y actuar a otro. En efecto, al interior de las sociedades homogéneas, las discontinuidades entre la escuela y la casa se presentan de manera corriente y tienen propósitos educativos: en el nuevo espacio el estudiante debe apropiarse del conocimiento

necesario para el funcionamiento social y construir un compromiso individual hacia el grupo y su cultura; en ese sentido, contribuye al desarrollo integral de los sujetos.

Pero cuando se trata de contextos plurales, identifica los problemas particulares que enfrentan los niños cuya cultura materna es radicalmente diferente de la cultura global. Así, los indios americanos, negros e hispanos en Estados Unidos resienten en su desarrollo, de manera difusa y sutil, las discontinuidades entre sus experiencias familiares y las escolares (Macías, 1987:44). Este autor se pregunta sobre la manera en que las disparidades culturales entre la educación familiar y escolar determinan la eficacia de la escuela, dadas las diferencias en la socialización temprana de estos niños con respecto a los contenidos curriculares, cuya construcción tiene como referente la cultura dominante. El principal hallazgo de este estudio es en relación con los estilos de comunicación, ya que los niños, desde su educación inicial:

[...] son enseñados y estimulados para ser verbales, en directa contradicción con la manera en que ellos son socializados para el uso del lenguaje en su propia cultura. Estudios anteriores [sobre la cultura pápago] han documentado cómo los padres pápago típicamente aculturán a sus hijos a través de conductas no verbales tales como el actuar como modelo o a través de gestos, así como por medio de un uso económico del habla en breves comentarios e instrucciones. Los niños mismos frecuentemente son muy poco verbales en la escuela (Macías, 1987:56).

También identifica la incomodidad que produce en los niños pápago la situación escolar, que se expresa como retraimiento o timidez, no sólo a causa del nuevo entorno, sino porque se sienten confusos e inseguros respecto de cómo actuar en una nueva cultura, con otras normas de conducta y nuevas normas para el uso del lenguaje. Encuentra que en contextos bilingües, la autoafirmación verbal y la dominación social están asociadas con el inglés, mientras que la deferencia social y la parquedad en el habla son inherentes al uso del idioma pápago.

En contradicción con los hallazgos anteriores, los maestros entienden que el desarrollo del lenguaje oral es un objetivo central, y los docentes lo instrumentan urgiendo a los niños a hablar abiertamente y sin temor como una forma de apoyar sus habilidades verbales; les presentan instrucciones verbales en tareas de desarrollo cognitivo, confrontándolos constantemente con contenidos curriculares y procesos de aprendizaje que enfatizan el desempeño y elaboración verbal. Novaro y otros (2008:173-178) encuentran en escuelas primarias de Buenos Aires, a las que asisten niños indígenas toba y niños migrantes bolivianos junto con niños mestizos, que los estudiantes indígenas y migrantes proyectan una imagen de alumnos silenciosos y aparentemente indiferentes. Señalan que los niños indígenas viven un proceso de reemplazo del idioma toba por el español como lengua materna, con las consiguientes contradicciones sobre su filiación. La escuela es para ellos una instancia que podría prepararlos para un futuro laboral, a la vez que su inserción actual en esta institución está marcada por juicios que estigmatizan su cultura y su identidad. Así, su trayectoria escolar se desarrolla bajo los cuestionamientos de la escuela por su timidez, que se manifiesta como silencio.

Sin embargo, dentro de la cultura toba es un atributo positivo del comportamiento social de los niños el “tener respeto” y “evitar atrevimientos” (Novaro y otros, 2008:181), mientras que, en las situaciones interculturales que el niño vive en la escuela, dicho comportamiento entra en contradicción con la manera como se entiende la conducta deseada de los alumnos. Para los autores de este estudio, no se trata de silencio en sentido literal, sino de diversas maneras de incomunicación. Vinculan la actitud silenciosa de los niños tanto a representaciones culturales de las cuales son portadores como a procesos de silenciamiento de la institución escolar, en la que los profesores se quejan de la indiferencia o la atribuyen a su procedencia cultural, mientras se niegan a considerar estas diferencias en la manera como desarrollan su programa diario.

Asimismo, en un estudio de siete escuelas primarias de México (Tovar y Avilés, 2005:55-57), se destaca la contradicción entre el proceso comunicativo que debe tener lugar en el aula y la ilusión

de comunicación que se crea cuando la profesora usa la lengua materna solamente cuando requiere explicar a los niños lo que no comprendieron en español, y les prohíbe hablar la lengua materna en el aula, cuyo uso se confina al patio escolar. Se advierte que ante hablantes incipientes del español, las preguntas de la maestra encuentran como respuesta un silencio opresivo. Además de la invisibilidad de los educandos indígenas, la distancia entre los contenidos escolares y los saberes culturales es abismal.

Bajo las condiciones descritas, el aprendizaje que logran los educandos indígenas parece inexplicable. Sin embargo, fue posible documentar procesos que se desarrollan en el aula, y que explican la manera como los niños sobreviven en el espacio escolar. En efecto, las etnografías realizadas revelan la confrontación de carácter simbólico que se establece cuando, frente a la práctica docente, los niños indígenas oponen comportamientos y prácticas culturales cotidianas tales como acciones de reciprocidad y ayuda mutua característicos de la convivencia comunitaria, con lo que se superan las concepciones de aprendizaje individual y se generan estrategias colectivas para resolver las tareas escolares. Estas prácticas permiten advertir las concesiones o consensos implícitos que se producen en el espacio comunicativo del aula, acerca de lo que la institución define normativamente como legítimo y lo que los niños introducen como concepciones culturales sobre sus formas para aprender y trabajar.

Hay una capacidad de resistencia que se pone en juego con matices diferenciados. En algunos casos, se puede advertir la adaptación a la situación a partir de la validación del estereotipo que se les aplica, aunque generan procesos de amortiguamiento de los efectos negativos. En otros, se aprecia la comprensión de los significados asignados por el otro, y la adopción de roles en los que se advierte la reafirmación de la propia identidad frente a la imagen que el estereotipo refleja, y el desarrollo de la capacidad para situarse en la propia cultura y en el discurso externo, actuando en consecuencia: mimetizándose, confrontando, asumiendo retos, aprendiendo del otro o, en caso extremo, subordinándose (Tovar y Avilés, 2005:60).

Pero los docentes indígenas también actúan como mediadores entre lo que la escuela pide y lo que los alumnos son. Macías (1986:88) señala que las profesoras que observó, en su trabajo cotidiano, amortiguan los efectos traumáticos de la discontinuidad entre el ambiente familiar y la escuela. En el estudio realizado en las primarias de México, se destaca la familiaridad que los profesores indígenas tienen con el comportamiento cultural de los niños, y actúan en concordancia; asimismo, en dos de los casos analizados se puede advertir cómo los niños ponen en obra sus estrategias y el profesor lo acepta tácitamente (Tovar y Avilés, 2007:102). En los estudios precedentes no se aborda la problemática que suscita la presencia de otras formas de interacción no verbal culturalmente determinadas, así como de las normas conductuales que regulan la interacción. Hay estilos de comunicación que privilegian pautas culturales distintas a las dominantes en la escuela. Por ejemplo, en las comunidades “quekchí” de las regiones montañosas de Guatemala, el niño o joven no debe confrontar con la mirada a los docentes, ya que es considerado irrespetuoso mirar a la cara de quien sabe más. Igualmente, existen comportamientos culturalmente adecuados para preguntar, expresar dudas e interactuar con los adultos o con los pares (Tovar, 1999:63).

Los procesos de aprendizaje que se desarrollan en las aulas requieren, para ser eficaces, un tratamiento de la diversidad cultural y lingüística de la que son portadores los niños y niñas que acceden a la educación básica, que vaya más allá del simple reconocimiento de su presencia. Es necesario un acercamiento pedagógico distinto para construir una propuesta de enseñanza desde las características propias de los contextos multiculturales en los que conviven niños de identidades distintas.

4. El diseño de ambientes de aprendizaje en contextos multiculturales

En los contextos escolares actuales, el reto de los educadores es la transformación de las prácticas de aula, al diseñar propuestas educativas que permitan que los estudiantes se acerquen a procesos de construcción de conocimiento desde sus saberes culturales y lingüísticos.

Se tiene poco conocimiento de la manera como la cultura moldea los procesos de aprendizaje. Algunos acercamientos al nivel preescolar muestran evidencias de la manera como los pequeños exteriorizan un estilo propio de aprendizaje derivado de los patrones de crianza familiares, marcado por la visión del mundo de la cultura materna. Por ejemplo, la interacción con los demás niños se basa en la reciprocidad: en la alternancia de turnos de habla; los espacios de silencio de los niños indígenas expresan su respeto al espacio comunicativo del otro, lo que es interpretado como falta de interés o de motivación para participar. El docente interpreta desde sus referentes culturales estas actitudes de los niños sin comprender que la cultura del niño es distinta.

El ambiente en el que los educandos desarrollan sus capacidades tiene una influencia determinante en su configuración, especialmente en los significados que éstas adquieren y en la orientación de su uso. El ambiente escolar es polisémico, juega un importante papel en la socialización de los niños al introducirlos como miembros de la colectividad y ampliándoles los horizontes familiares; la separación del entorno familiar se supera cuando el niño se integra en nuevas dimensiones del desarrollo propio de su edad. En la familia se adquiere el contenido y sentido del mundo valoral y simbólico, pero en la escuela es donde cobra objetividad como relación con los otros y, en un plano más interno, consigo mismo y fundamenta su personalidad. Contiene elementos familiares para el niño e integra otros que potencian las rupturas y el crecimiento personal de los educandos; introduce nuevos elementos que retan al niño a involucrarse en la construcción de capacidades y permite un espacio propio en el que el sujeto es lo que es. El ambiente escolar ha sido hasta ahora un espacio homogéneo en todos los aspectos y contenidos. El enfoque pedagógico dominante, a la vez que reconoce la individualidad de los sujetos, se propone, a través del currículo, el desarrollo de capacidades y la apropiación de conocimientos “generales”. La racionalidad inherente a la cultura dominante es asumida como el único marco posible para este fin.

¿Cómo construir un ambiente intercultural en un contexto marcado por la diversidad y el multiculturalismo? El trabajo docente tiene una importante perspectiva al intentar, en un primer momento, de-construir las concepciones y valores homogeneizantes y construir nuevos conceptos. El contexto escolar y los profesores forman la piedra angular sobre la que se puede sostener dicha tarea. Esto requiere:

- Que reconozcan y acepten la multiculturalidad que llena las aulas como un hecho del contexto, y no como una problemática; no se trata de “resolver un problema”, sino de asumir una orientación distinta en el trabajo escolar.
- Que, en la vivencia cotidiana y en la interacción con los niños, se construyan situaciones que permitan percibir, identificar y visibilizar las diferencias culturales que existen entre los educandos, al reconocer los matices y tonalidades de las mismas, al superar los esquemas racistas y al profundizar en la construcción de una mirada para comprender quiénes son diferentes y cómo se expresa dicha diferencia, sean indígenas o no.
- Que se adquieran conocimientos acerca de la rica pluralidad de culturas para los procesos de reconocimiento del otro. Asimismo, resulta indispensable la construcción de categorías complejas indispensables para orientar, como principios de trabajo pedagógico, las actividades a desarrollar dentro del aula.
- Se requiere una transformación sustancial de las concepciones y prácticas pedagógicas, algunas de ellas “validadas” por la experiencia docente en un marco de homogeneización, para transitar hacia propuestas que no han sido diseñadas o probadas. Esta transformación implica un desarrollo sostenido de las capacidades de indagación y

reflexión crítica que permitan al profesor iniciar su tarea desde puntos de partida específicos, al plantearse adecuaciones sustanciales o nuevas experiencias en el aula.

- Así, la creación de ambientes de aprendizaje interculturales en contextos multiculturales se caracteriza por una apertura de la acción docente que admite la diferencia, no sólo en la dimensión individual del desarrollo del niño, sino en la colectiva, en cuanto miembro de una comunidad humana que define la orientación de su pensamiento, desarrollo, conocimientos, creencias y esquemas de socialización en vinculación con el desarrollo escolar, y articule lo social con la escuela.

La creación de un ambiente intercultural obliga al educador a centrar su enfoque en el aprendizaje, ya que no existe la posibilidad de tomar como eje solamente la acción docente, en la medida en que ésta no es homogénea. Además, requiere de un uso distinto de los materiales, contenidos y espacio físico, centrado en las capacidades del niño y en las posibilidades que facilitan estos elementos para su desarrollo. Por último, requiere que el docente ordene su actividad a partir de principios pedagógicos, más que con esquemas preconcebidos. Cuando se reúnen en el aula educandos indígenas y no indígenas, es necesario organizar actividades de aprendizaje a partir de conceptos, categorías, preguntas o problemas generadores, que lleven a cada uno a buscar y organizar la información relevante, desde la perspectiva de la cultura propia. El aula se convierte, así, en un espacio de contrastación de saberes entre los estudiantes.

5. El ambiente de aprendizaje en contextos multiculturales

El contexto pedagógico surge de los rasgos objetivos del contexto y actúa como una fuerza que da forma al comportamiento y al aprendizaje (Pieck, 1996:65). Dentro del mismo, nos interesa el ambiente, que remite a un espacio físico diseñado con características dependientes de los usos para los cuales se destina, y reúne las facilidades necesarias. También hace posible el encuentro entre educandos y educadores con un propósito definido, que se expresa en un discurso pedagógico legítimo y legitimado, e integra en su diseño los significados y sentidos que se confieren a los procesos y actividades que en él se realizan, y que se alimentan tanto de la propuesta pedagógica como de los rasgos objetivos del contexto.

El ambiente educativo es asumido como dado por los docentes, como una dimensión preexistente a la acción educativa de un maestro. El concepto de ambiente educativo está marcado por concepciones normativas y, por lo tanto, válidas e incuestionables en un primer momento. Sin embargo, es una creación humana y por consiguiente, cuestionable, sistematizable, reconstruible y susceptible de rediseño y evaluación constante. En los ambientes interculturales resalta la presencia de educandos y educadores portadores de distintas identidades culturales que los actores hacen coincidir en este espacio, y que implica la interacción y acción recíproca.

El concepto ambientes interculturales es descriptivo; se refiere a un constructo con características específicas. Una es la centralidad de la tarea docente al construirlo con base en una estrategia pedagógica, reinterpretando y adecuando las directrices y políticas institucionales, para dar forma concreta a la propuesta educativa. Así, el docente puede actuar creativamente para superar aquellos elementos del contexto que impiden una auténtica convivencia en la diferencia. La otra es la intencionalidad y direccionalidad que las distintas culturas tienen del sentido, contenidos y resultados esperados del proceso educativo.

Por ello, un ambiente intercultural es un espacio donde convergen expectativas y visiones contradictorias, que no forman parte de su razón de ser, sino que son el resultado de proyectos políticos caracterizados por la discriminación y la negación de derechos que han sufrido históricamente los pueblos indígenas. En sus aspectos sustanciales, la creación del ambiente intercultural implica construir un entramado a partir de los distintos elementos del trabajo pedagógico, tomando en cuenta desde aspectos curriculares y de contenidos hasta metodologías y distribución de roles y tareas.

6. Contextualización y aprendizaje situado

Dentro de los saberes profesionales, el saber diseñar experiencias de aprendizaje es una competencia indispensable. Organizar las actividades que lleven al educando a apropiarse de los contenidos del programa escolar implica que el docente tome en cuenta las características y conocimientos culturales de los alumnos, así como de los contextos en los que desarrolla su práctica. Esta perspectiva permite definir la contextualización como una experiencia fundamental para el logro de un ambiente intercultural, sustentada en una concepción de aprendizaje situado (Bruner, 2000:33) que es posible si se cuenta con estrategias para una enseñanza situada (Díaz Barriga, 2003:51) Así, se trata de que el proceso de aprendizaje se enraíce en el contexto de los sujetos.

Aebli (2001) se ha ocupado de la relación entre la escuela y el contexto social, en vinculación con los procesos de convivencia escolar y el tipo de saberes que el estudiante debe construir. Este es un primer nivel de la contextualización de los procesos escolares, en los que la vivencia concreta se convierte en una fuente de aprendizaje, en un entramado en el que las actividades escolares combinan la acción y lo simbólico, la producción y la representación. Cuando logramos vincular estas vivencias con el aprendizaje en el aula, el ambiente escolar se convierte en un espacio de interacción en el que los miembros de cada cultura concreta expresan su visión de las otras y construyen con ellas una relación que parte del cuestionamiento de la normalidad de las situaciones y estereotipos que de cada cultura tenemos. Se trata, como señala Aebli, de la transformación de un espacio anodino en el espacio ocupado por nosotros, sujetos concretos en interacción. Este ambiente que permite la expresión de los sujetos en cuanto actores se construye en conflicto, lo cual implica que el educador asuma un rol de mediador en estos procesos.

Una segunda dimensión del aprendizaje situado se refiere a los esquemas de pensamiento culturalmente determinados y a los contenidos. 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. 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, 2000:37). Para Borja (2003:87), el contexto abarca el espacio en el que el individuo realiza sus acciones, así como las redes de significados que reconocen y comparten los sujetos en ese espacio, y que le da sentido a las relaciones que establecen grupalmente. Desde su punto de vista, los sujetos interpretan el mundo desde “lecturas” personales de la realidad que son enriquecidas por la interacción. Lo que los individuos internalizan como representaciones dependen del contexto en que estén inmersos. Así, “[...] una educación contextualizada será aquella que motive las relaciones del conocimiento con el contexto real del individuo y que lleve al conocimiento más allá, examinando las situaciones de otros contextos, analizando sus contradicciones y encuentros” (Borja, 2003:99).

La contextualización de los saberes implica el desarrollo de secuencias didácticas, en las que las dimensiones abstractas y no abstractas de los fenómenos, objetos o situaciones puedan desarrollarse a partir de un adecuado tratamiento y secuenciación. Es decir, no siempre estaremos contextualizando a partir del entorno del alumno o con su vida cotidiana; puede referirse a otros momentos históricos o contextos distintos a aquellos en los que el sujeto vive.

Al respecto, Aebli (2001) enfatiza el proceso de conducir al aprendiz del hacer al aprender como una de las dimensiones centrales de la enseñanza, en tanto que Díaz Barriga (2003:58) pone el acento en las estrategias usadas para la enseñanza. En ambos casos, la atención está puesta en el desarrollo de competencias para aprender autónomamente, así como con la posibilidad de establecer una conexión entre lo que se aprende, el contexto, la cultura y las necesidades del aprendiz. Nos parece que esta perspectiva constituye el corazón de la enseñanza en contextos multiculturales. En resumen, contextualizar y situar los aprendizajes abarca las siguientes dimensiones:

- La creación de condiciones adecuadas para la interacción.
- La capacidad de organizar los procesos de problematización necesarios para la construcción de conocimientos y enfoques pedagógicos culturalmente situados, y
- la capacidad de formular propuestas y metodologías para organizar la intervención del mediador pedagógico.

7. La interacción y problematización pedagógica

La base de la tarea docente es la interacción pedagógica, entendida como el conjunto de acciones comunicativas que se dan entre los maestros y los alumnos, y durante los cuales se construye un proceso de diálogo. En cuanto al carácter intercultural de este diálogo, es importante tomar en cuenta que no es un proceso abstracto, sino contextualizado, con sentido y posibilidades de comunicar para cada uno de los actores. El diálogo propiamente pedagógico es aquel que toma como punto de partida la identidad y estilo de aprendizaje de los sujetos que en él intervienen, y se convierte en el soporte de la interacción que lleve a los sujetos a comunicar y comunicarse.

La interacción entre personas que se encuentran en un ambiente de enseñanza-aprendizaje intercultural requiere superar la perspectiva 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 del alumno y su complejo sentido de pertenencia que define una forma de ser indígena; que postra sus raíces en el mundo de significaciones y referentes simbólicos de su cultura materna. En estos espacios, la interculturalidad debería ser entendida como una experiencia (Fornet-Betancourt, 2002:88). El ambiente de enseñanza-aprendizaje intercultural demanda una interacción comunicativa entre los actores presentes en éste, que valide su identidad al entrar en contacto con el otro, aceptando su identidad en contraste con las de los otros.

La creación de situaciones propicias para la interculturalidad requiere de una ruptura que permita que personas de distintas culturas entablen interacciones en el espacio educativo, caracterizados por la descentralización del “incuestionable” contexto propio, problematizándolo. En la interacción con otros se percibe al diferente desde sus identidades. La interacción en los espacios comunicativos debería ocuparse del desarrollo de las destrezas requeridas por los sujetos involucrados para descubrir otras identidades y culturas por sí mismos, reconociendo cómo otros lo perciben. Las destrezas requeridas por el educador implican la capacidad para establecer lazos entre una cultura y otra, para mediar y explicar la diferencia, y para aceptarla como referente valioso de otras culturas (Tovar, 2006:105).

En la formación que recibe el docente actualmente ya están presentes estos referentes pedagógicos, pero para lograr construir un ambiente intercultural, además de la profesionalización constante, el docente requiere del desarrollo de innovaciones y experiencias que le permitan la realización de su tarea, así como un acompañamiento pedagógico que refuerce la construcción y resignificación de los conceptos con los que ya cuenta.

Problematizar implica también la contextualización de los saberes, es decir, presentar los contenidos abordándolos de manera que cada uno de los sujetos pueda comprender la información, que se reflexione en un primer momento desde los marcos de la cultura que la produjo y, en segundo lugar, desde su significatividad para la cultura propia. Además, cada contenido se relaciona con otros saberes, muchos de los cuales serán universales, pero otros serán propios de cada cultura.

8. Conclusiones.

La lengua y cultura de niños y jóvenes constituye el aspecto más visible de su identidad, pero también es la base de la capacidad de comunicar y comunicarse. La lengua y la cultura son el basamento desde el que se explica el mundo y se actúa en concordancia. Asimismo, la identidad y la cultura definen el estilo básico de aprendizaje de los educandos. No es que no puedan aprender de otra manera; sólo que el estilo de aprendizaje en el que han sido socializados les resulta familiar, en tanto que otras formas de aprender las debe dominar.

Las escuelas mexicanas se han caracterizado por un enfoque asimilacionista que ha significado la invisibilización de los idiomas indígenas y la imposición de un modelo de aprendizajes y contenidos que se suponen universales, pero que en realidad son aquellos que privilegia la cultura dominante. Así, López y Jung apuntan que:

Nos hemos acostumbrado a comenzar las exposiciones sobre educación bilingüe con una descripción detallada de la problemática lingüística, cultural y educativa característica de las regiones en las cuales la población no forma parte de la cultura dominante. Pero tengo la sospecha que de esta manera caemos en la trampa que nos tiende la misma concepción educativa dominante que convierte en problema todo lo que no entra dentro de su molde hecho a medida, en realidad, para nadie. A fuerza de meter a los niños y niñas indígenas en este molde, los aprieta, los dobla, los tuerce hasta no poder respirar, para luego cortar lo que sobra: la lengua a través de la cual se expresan, la cultura en la cual se desarrollan (López y Jung, 1998:281).

Los docentes cuentan ya con un acervo de saberes pedagógicos, tanto por su formación como por su experiencia, que requieren ser resignificados en función no de la “cultura y saberes universales”, sino de la pluralidad de saberes propios de la sociedad del conocimiento. Así, repensar la educación desde los contextos interculturales significa:

- Un docente que se conciba como mediador en los procesos de interacción y de aprendizaje, poniendo el acento en este último y situando las experiencias a partir del reconocimiento de las identidades y culturas que confluyen en el aula. Un elemento indispensable para ello es el diseño de metodologías basadas en el aprendizaje colaborativo o centradas en la generación de aprendizajes por parte de los educandos, en una doble dirección: reconocimiento de sus saberes y culturas, y apropiación de nuevos conocimientos y perspectivas, ubicando los saberes en sí mismos y en relación con los otros. Así, utilizar el trabajo grupal, la discusión o la organización de paneles, metodología de seminarios, el aprendizaje basado en problemas, la elaboración de proyectos, el diseño de experiencias donde se aplique lo aprendido, el aprender sirviendo en contextos comunitarios (Díaz Barriga, 2006:66-68), lleva al estudiante a generar procesos de interacción con sus compañeros y con el profesor que, orientados desde la mirada de un educador que visualiza identidades y diferencias, se convierten en oportunidades de problematización de los saberes, al abrir la posibilidad de comunicación horizontal que permite que los niños pongan en juego sus preguntas, sus referentes culturales, sus saberes y sus valores en el momento de construir su conocimiento.
- Una perspectiva de este tipo implica cambiar las concepciones de evaluación y acreditación como unidades de control de los aprendizajes, para que sean herramientas de rastreo de los logros o dificultades del estudiante; que pase a ser considerada una herramienta de sistematización de información para enriquecer la práctica docente. La evaluación debe ser, principalmente, un componente de la interacción pedagógica que trascienda las paredes de la escuela e involucre a la comunidad como fuente y espacio de aprendizaje del alumno.

- La ordenación del trabajo docente requiere ser repensada, ya que la pluralidad de miradas que implica la educación intercultural requiere de la presencia de colectivos docentes, más que de profesores titulares de aula. La gestión escolar tiene que acomodarse a una estructura en la que el docente, al ser responsable de lo que pasa en un aula, sea corresponsable de lo que pasa en la escuela.

Pero, sobre todo, la educación en los contextos multiculturales requiere que los docentes seamos capaces de romper con la generalidad de las situaciones que hasta ahora hemos considerado válidas, y aceptemos el reto de problematizar las estructuras que organizaron nuestra concepción y saberes pedagógicos desde la formación que recibimos, empezando por reconocer que México no es un país homogéneo, sino una nación que entreteje una pluralidad de cosmovisiones, lenguas y culturas.

Fuentes de información

Aebli, Hans (1998). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. Madrid: Narcea.

Aebli, Hans (2001). Doce formas básicas de enseñar: una didáctica basada en la psicología. Madrid: Narcea.

Ávila, Arturo (2001). Práctica discursiva en actividades de comprensión de lectura. En Muñoz, Héctor (coord.). De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica. México: SEP-CONACYT-UPN Oaxaca/UAM.

Borja, Mónica (2003). La pedagogía crítica y la contextualización de la enseñanza. En Eureka, Revista Electrónica del Instituto de Estudios Superiores en Educación de la Universidad del Norte. Disponible en: http://www.uninorte.edu.co/publicaciones/eureka/edicion03/monica_borja.html

Bruner, Jerome (2000). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.

Cortéz, María (2002). Formación universitaria e identidad étnica de los estudiantes indígenas ingresantes a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1999. Ponencia. Seminario Taller sobre Calidad de la Educación en Contextos Multiculturales. Diciembre de 2002. Puebla, México.

Cuevas, Susana (1995). El sistema de posesión en amuzgo. En: Arzápalo Marín, Ramón y Yolanda Lastra (comp.). Vitalidad e influencia de las lenguas indígenas en Latinoamérica. México: IIA, UNAM.

Cummins, J. (2002). Lenguaje, poder y pedagogía. Madrid: Morata.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2).

Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill Interamericana.

Ferreiro, Emilia (1995). La reconstrucción de lo oral en el proceso de adquisición de la escritura. En Arzápalo, Ramón y Yolanda Lastra (comp.). Vitalidad e influencia de las lenguas indígenas en Latinoamérica. México: IIA, UNAM.

- Fornett-Betancourt, Raúl (2002). Filosofía e interculturalidad en América Latina: intento de introducción no filosófica. En: Alcamán, Eugenio y otros: Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural. México: Asociación Alemana para la Educación de Adultos-CEAAL.
- Lahire, Bernard (2002). Sociología de la escritura: desigualdades, diferencias y estigmas. Curso. Noviembre de 2002. Fondo de Cultura Económica, México.
- López, Luis Enrique y Jung, I. (comps.) (1998). Sobre las huellas de la voz. Madrid: Morata.
- Lovelace, Marina (1995). Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural. Madrid: Escuela Española
- Macías, José (1987). El currículo oculto de los maestros pápagos: estrategias de los indios americanos para mitigar la discontinuidad cultural en la escolaridad temprana. En: Interpretative Ethnography of Education at Home and Abroad. Londres: Hillsdale.
- Valentínez, María de la Luz. (1985). La persistencia de la lengua y la cultura purépecha frente a la educación escolar. En: López, Gerardo, y Sergio Velasco: Aportaciones indias a la educación. México: CONAFE-SEP. Ediciones: El Caballito.

Autora:

Jeannet Pérez Hernández, Email: janelgirl@gmail.com. Labora en el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) www.cseiio.edu.mx. Función: Asesora-Investigadora. Perfil: Licenciatura en Informática, Maestría en Pedagogía de las Ciencias Sociales y estudiante de Doctorado en Investigaciones Educativas en el Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas www.isociales.edu.mx.