

LOS RETOS EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La experiencia de la Casa de la Ciencia en Chiapas

ANTONIO SALDÍVAR MORENO / MIRIAM MORAMAY MICALCO MÉNDEZ /

ELIZABETH SANTOS BACA / ROCÍO ÁVILA NARANJO

Resumen:

Este trabajo es una reflexión sobre los retos de la formación docente en el manejo de los elementos conceptuales, metodológicos y actitudinales sobre educación intercultural. Parte de la evaluación y sistematización del diplomado Educar en y para la diversidad, creado para consolidar la formación en las escuelas normales de Chiapas. Los ejes fueron la apropiación de metodologías interculturales y participativas, técnicas multigrado y de incorporación de los elementos socioculturales del contexto. El énfasis se centró en cómo integrar, en el trabajo cotidiano, los elementos teórico-metodológicos y prácticos desde las perspectivas humanista y constructivista. Se revisan los antecedentes, se informa el proceso de construcción teórico-metodológico del diplomado, y se analizan las estrategias pedagógicas y los resultados preliminares de la evaluación del mismo. Esta aproximación, además de reconocer la importancia de incorporar la realidad y los elementos del contexto para generar situaciones de aprendizaje, plantea el reto de incorporar los elementos actitudinales implícitos en la educación.

Abstract:

This paper is a reflection on the challenges of training teachers to handle conceptual, methodological and attitudinal elements of intercultural education. The basis of the project is the evaluation and systematization of the diploma course known as Educar en y para la diversidad ("Educating in and for Diversity"), which was created to consolidate training in the normal schools of Chiapas. The central ideas were the appropriation of intercultural and participative methodologies, multi-grade techniques and the incorporation of the sociocultural elements of each context, with an emphasis on how to integrate theoretical/methodological and practical elements from a humanistic and constructivist perspective in daily work. The background information is reviewed, information is given on the

Antonio Saldívar es investigador de El Colegio de la Frontera Sur, Carretera Panamericana s/n, Barrio María Auxiliadora, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México, CP 29290, CE: asaldivar@sclc.ecosur.mx

Las coautoras son maestras responsables del programa de formación de maestros y del diplomado Educar en la diversidad, de la Casa de la Ciencia.

theoretical/methodological process of constructing the diploma course, and an analysis is made of the pedagogical strategies and preliminary results of the course evaluation. This approach, in addition to recognizing the importance of incorporating reality and the elements of context to generate learning situations, presents the challenge of incorporating attitudinal elements implicit in education.

Palabras clave: Educación intercultural, formación de profesores, actitudes, valores, constructivismo, psicología, humanismo, México.

Key words: Intercultural education, teacher education, attitudes, values, constructivism, psychology, humanism, Mexico.

Introducción

Durante los últimos años, la Educación Intercultural (EI) se ha colocado en el centro del debate para el replanteamiento de las propuestas educativas en diferentes países. Esta discusión se ha planteado no sólo como una necesidad urgente para las zonas indígenas, sino también como una estrategia indispensable para la población en general (Schmelkes, 2003). Particularmente en México las condiciones históricas de su diversidad cultural y el resurgimiento del tema indígena después del movimiento zapatista, en 1994, y de manera más amplia los procesos de globalización económica –que han favorecido y generado una mayor movilidad de población y la circulación más amplia de las ideas– se han constituido como los elementos fundamentales para profundizar el debate. Estas condiciones han centrado la reflexión sobre los elementos conceptuales y metodológicos de la EI –situación entendible dada la aparición de este nuevo paradigma educativo en América Latina en la década de los ochenta y su incorporación al debate nacional de manera más reciente– y poco se ha avanzado sobre las implicaciones para la formación de los maestros en funciones y las alumnas¹ que en este momento se encuentran formándose como futuras maestras.

De forma particular Chiapas muestra claramente una *gran diversidad sociocultural*,² que se manifiesta por la presencia de las diferentes lenguas y culturas: tzeltal, tzotzil, tojolabal, mam, jacalteco, cho'l, grupos étnicos vinculados con la lengua y culturas maya y zoques relacionados con la cultura mixe; de igual forma, se encuentra un número importante de grupos producto de la inmigración de refugiados guatemaltecos, durante la década de los ochenta a la región: quiches, cakchikeles, chujs, ixil, kanjobales, la diversidad también se presenta, entre otros, por los distintos contextos socioculturales (urbanos, rurales e indígenas), niveles educativos, ambientes naturales y religiones. Paradójicamente, ante esta gran riqueza cultural

se opone una interacción limitada entre las distintas formas culturales; lamentablemente las relaciones se encuentran, más bien, marcadas y permeadas por la desigualdad y la discriminación étnica, de género, de edad, de orden socioeconómico, de discapacidades físicas, de idioma, de religión o ideología, de dominación cultural y control hegemónico, factores que indudablemente impiden avanzar en el establecimiento de relaciones basadas en la equidad y el respeto así como en el enriquecimiento y desarrollo de las culturas.

Frente a este desolador panorama es importante preguntarse, ¿qué estamos haciendo desde el ámbito educativo?, ¿cuáles son los retos para la formación de maestros en EI?, ¿cuáles son los enfoques pedagógicos más apropiados para el reconocimiento de la diversidad sociocultural y lingüística?, ¿cuáles son las herramientas teóricas y metodológicas fundamentales que deben manejar los maestros en una perspectiva educativa intercultural? Y sobre todo, ¿cuáles son las actitudes necesarias de las maestras para avanzar en un enfoque educativo de esta naturaleza?

Las repuestas a estos planteamientos son aún insuficientes; de manera general, prevalece el que los planes educativos no sean pertinentes a la diversidad cultural, social e individual de los alumnos que conviven en las escuelas; en ellas existe un modelo homogeneizante que ignora esta diversidad, en este sentido, se plantea como fundamental el que las iniciativas educativas se orienten a transformar la escuela en un espacio de aprendizaje donde se dé mayor equidad entre los alumnos y respeto a sus características culturales.

Esta situación es importante, en tanto que las escuelas tienen una gran responsabilidad en la generación o superación de los prejuicios culturales, de género, étnicos y otros. En este sentido, es necesario que promuevan las estrategias y los contenidos éticos, procedimentales y conceptuales que se precisan para construir una sociedad que vea *en la diversidad la oportunidad pedagógica para aprender y crecer juntos* y no un obstáculo o problema.

Lo importante sobre la escuela tal como hoy está constituida, es el hecho de que se encuentra apartada del contexto inmediato de la acción socialmente relevante. Esta auténtica ruptura convierte al aprendizaje en un acto en sí mismo y posibilita su inserción en un contexto de lenguaje y actividad simbólica [...] Las palabras, antes que la acción, son las principales invitaciones para formar conceptos (Bruner citado por Scribner y Cole, 1982:12).

Paradójicamente en Chiapas, a pesar de que 26.94% de la población entre 6 y 14 años habla alguna lengua indígena, de que hay 863 escuelas indígenas incompletas³ de las 2 452 existentes, es decir 35.20%, y del rezago educativo y el alto índice de escuelas multigrado y unitarias, los estudiantes normalistas egresan sin la preparación y los conocimientos suficientes sobre el contexto sociocultural de las zonas indígenas o rurales donde se van a incorporar, sin las herramientas necesarias para su práctica tomando en cuenta la diversidad de grados, niveles, edades, motivaciones, capacidades, etcétera, y sin las actitudes que reconozcan y respeten esa diversidad.

Rockwell (1997), en este mismo sentido, plantea que a partir de la universalización de la educación básica se entiende que la función de la escuela es transmitir *una cultura*, considerada como única y legítima a toda la población infantil, como requisito para su inclusión en la vida social. Asigna a la escuela la función de homogenizar las referencias y los valores básicos de nuevas generaciones. Plantea la necesidad de utilizar conceptos como la producción y apropiación de la cultura para recuperar la heterogeneidad de la vida escolar. En este proceso aparecen de manera cotidiana conflictos culturales, que se derivan de los contrastes entre las culturas de los grupos étnicos y la representada por la escuela, generando formas de incomunicación entre alumnos y maestros y, por ende, situaciones frecuentes de fracaso escolar.

El problema fundamental, por tanto, es que existen serias deficiencias en la formación de las maestras porque no se preparan para la práctica que enfrentarán en la realidad. Este hecho, sin lugar a dudas, afecta el desempeño docente, con consecuencias directas en la formación educativa de los niños. A pesar de esto, si bien la falta de una formación adecuada de los maestros influye en la calidad de los procesos educativos, existen otros factores igual de importantes que afectan de manera estructural el problema de la educación en las zonas rurales e indígenas y que tienen que ver con los pocos recursos asignados a la educación, la influencia de los medios de comunicación, la desvalorización social que existe sobre los maestros actualmente y, en general, las mismas condiciones socioeconómicas de las familias.

En respuesta a esta situación, el área de Pedagogía y diversidad de la Casa de la Ciencia dedicada a la vinculación y formación de maestras con las escuelas normales en Chiapas, diseñó y puso en marcha un importante esfuerzo de formación sistemática y estructurada a través del diplomado: Educación en y para la diversidad. Esta propuesta educativa, se plantea

como objetivo complementar la formación de los alumnos normalistas a partir de utilizar y crear estrategias pedagógicas que atiendan la diversidad cultural, de grados, ritmos de aprendizaje, etcétera, para favorecer la transformación de la educación en una práctica participativa, crítica y respetuosa de las diferencias, principios básicos de la EI.

Los talleres multigrado y su transformación en el diplomado

Durante los primeros años de su creación, la Casa de la Ciencia,⁴ trabajó directamente con alumnos de los diferentes niveles de educación básica, media y media superior, después de un tiempo, se planteó la necesidad de involucrar a los maestros en los procesos de innovación educativa, por lo que iniciaron talleres de formación metodológica.

Las dificultades operativas, administrativas y sobre todo actitudinales para generar cambios significativos en la metodología educativa que utilizan los maestros que ya se encuentran en servicio,⁵ llevó a reconocer la necesidad de vincularse con las maestras en formación inicial de las normales del estado.⁶ Teniendo en cuenta el contexto regional y el hecho de que los estudiantes que salen a trabajar seguramente estarán en escuelas rurales y unitarias, se propuso la realización de un primer taller multigrado en el verano del 2001.

El diplomado Educar en y para la diversidad nace después de la experiencia de éste y otro taller, que se realizó en el ciclo escolar 2001-2002 con los estudiantes de la Normal Experimental de San Cristóbal de las Casas. Durante la evaluación de estos cursos, los estudiantes expresaron que lo aprendido durante el taller no había sido parte de su formación en las normales. La valoración final de este trabajo reflejó, por tanto, la necesidad de atender con más tiempo y profundidad algunos aspectos que eran abordados sólo como temas complementarios. De esta forma, se reestructuraron los cursos-talleres como un diplomado organizado en seis módulos.⁷

Componentes fundamentales del marco teórico-metodológico del diplomado

Atender sólo una demanda particular de formación que no se proporcionaba en las Escuelas Normales del estado (el trabajo multigrado y las diferencias socioculturales del contexto regional) no eran suficientes, poco a poco el reto del diplomado se fue convirtiendo en desarrollar una pro-

puesta teórico-metodológica que además integrara elementos del constructivismo,⁸ la psicología humanista⁹ y los diferentes enfoques que se plantean como base para el desarrollo de las prácticas educativas y las propuestas que se están desarrollando desde la EI. En este sentido, se buscaba recuperar aspectos metodológicos relevantes para la región como lo que propone Bruner (1997:22), al plantear que el aprendizaje y el pensamiento siempre están situados en un contexto cultural y siempre dependen de la utilización de recursos culturales.

La experiencia y la recuperación metodológica de las generaciones que se han formado en el diplomado, ha permitido identificar los siguientes aspectos como elementos fundamentales de la propuesta educativa:

La metapercepción

La metodología implica una serie de acciones que realizan tanto el facilitador como los participantes, desde un marco teórico conceptual determinado. La metapercepción se entiende como la acción de propiciar que los participantes cambien su nivel de perspectiva para incluir ambas secuencias de acciones en el espacio y el tiempo y por sí mismos descubran en el proceso las interconexiones de ambos caminos, los ritmos, la lógica y la influencia del contexto y de los materiales. De esta manera se propicia la reflexión y el análisis sobre la propia práctica educativa, desde una visión más amplia y objetiva. El momento específico en que se realizan estas acciones se llama recuperación metodológica, que se plantea como un espacio donde se explicitan los elementos pedagógicos vivenciados en las actividades.

Este enfoque se relaciona directamente con la teoría constructivista y constituye un eje fundamental de trabajo durante el diplomado, su objetivo fundamental es que los participantes se apropien conscientemente de las estrategias pedagógicas participativas, interculturales y de integración de los elementos del contexto (anexo 1 Formato de recuperación metodológica).

El trabajo con actitudes y habilidades

Álvarez y Del Río (1990) señalan que:

[...] la educación suele preocuparse mucho de la instrucción, es decir de transmitir conocimientos y conceptos y algo menos de transmitir emociones, solidaridad y de compartir emocionalmente esos conocimientos. Es decir: opera al

nivel de la representación conceptual y no de la representación motivada y ligada a la acción intención [el sentido].

En la educación tradicional se da más importancia a los contenidos conceptuales; o sea, a la cantidad de información que el niño o niña es capaz de mantener en la memoria. En este diplomado se tomaron en cuenta los contenidos conceptuales y se enfatizó en los procedimentales y actitudinales. Por tanto, de manera cotidiana se identificaban las habilidades necesarias y los elementos actitudinales que estaban implícitos en el desarrollo de determinados contenidos.

Una parte fundamental para incorporar estos elementos fue trabajar la generación de aprendizajes significativos para los alumnos, es decir construir nuevos aprendizajes con base en los conocimientos previos, desarrollar nuevos conocimientos utilizando como marco referencial la realidad de los sujetos. Cuando la educación adquiere sentido y relevancia para los alumnos, el aprendizaje deja de ser esa pesada carga memorística y de acumulación de conocimientos y se convierte en una herramienta de explicación de su realidad.

De igual forma, el trabajo de integración grupal, de recuperación de la autoestima, la identidad cultural y las formas de interacción con las demás culturas contribuyó de manera importante a recuperar la discusión de los valores y las actitudes en la educación. Este fue un trabajo intenso, que demostró la importancia de acercarse a la realidad de los sujetos como punto de partida para la construcción de nuevos conocimientos, un sujeto con historia, con identidad, con un espacio concreto donde vive y una infinidad de redes de relaciones sociales que construye y lo construyen y que le dan sentido a su existencia.

Lo vivencial

Para abordar y profundizar esta parte (actitudinal) se desarrolló como planteamiento fundamental una estrategia que posibilitara a los alumnos “vivenciar” las metodologías constructivistas y participativas que se querían impulsar. Se descubrió que el trabajo tiene que partir de la experiencia personal, dado que el aprendizaje opera a nivel del cuerpo y no sólo de la cabeza como estamos tradicionalmente acostumbrados a pensar. Cada individuo le da su sello único a la experiencia; modificando las estructuras mentales existentes, creando nuevas, a lo cual le llamamos el proceso de aprender.

En este descubrir, la psicología humanista dio pistas importantes al trabajo emocional y corporal.

Por ejemplo, cuando se quiere entender qué es la discriminación, se propicia una actividad en la que las actitudes de la discriminación se evidencien y facilite la percepción de las emociones, los pensamientos y acciones que se generan; o bien se recurra a las situaciones que cada quien ha experimentado en su vida ya sea discriminando o siendo discriminados. Posteriormente, abstrayendo y separando la experiencia educativa de la situación vivida se puede reflexionar, hacer abstracciones, construir conceptos, propuestas, crear y finalmente transformar.

Módulo de interculturalidad

A pesar de que la interculturalidad es un eje transversal que cruza el conjunto de actividades, se estructuró un módulo específico donde se analiza y reflexiona sobre los elementos teórico-conceptuales, metodológicos e instrumentales. Los objetivos para este módulo son:

- 1) Tomar conciencia de la problemática que se genera cuando hay relaciones desiguales entre las culturas.
- 2) Promover actitudes de respeto hacia las diferencias culturales y desarrollar la competencia intercultural.
- 3) Conocer estrategias pedagógicas para enfrentar la problemática y generar actitudes diferentes hacia la diversidad.
- 4) Resignificar la interculturalidad no como problemática sino como oportunidad, dado que por definición implica interacción.

Como parte del proceso de evaluación diagnóstica se integró un cuadro sobre las ideas que los alumnos tenían sobre la interculturalidad, en él se refleja el desconocimiento que prevalece sobre el concepto y la ambigüedad para definir con claridad las implicaciones metodológicas de una propuesta en este sentido (cuadro 1).

El módulo se ejecuta durante dos semanas, en la primera, se trabaja con vivencias y reflexiones sobre la interculturalidad (cuadro 2), desarrollando en primera instancia el tener la conciencia de la experiencia personal de discriminar y ser discriminado por diferencias culturales, para continuar con la reflexión de cómo se discrimina, segrega, rechaza en el salón de clases, en la escuela y en la sociedad por prejuicios culturales.

C U A D R O 1

Percepciones de las alumnas sobre interculturalidad

Interculturalidad

Que se nos enseñe a valorar lo que somos.
Que se nos eduque conforme a nuestra cultura.
Llevar conocimientos básicos a la gente que no tiene la misma facilidad que la mayoría, sin tener que cambiar ni conceptos, ni entorno, ni resultados.
Educar para una sola cultura, dentro de ésta y también preparar materiales o metodologías que se refieran a la cultura a tratar.
La educación intercultural es aquella impartida a una comunidad en donde interactúan varias culturas.
Agrupar diferentes culturas armoniosamente.
La enseñanza es para todo aquél que quiera aprender sin importar la diversidad.
Combinación de varias culturas.
La interacción con distintas culturas.
Que puede ser ambiente distinto y con ideas diferentes.
Saber escuchar a los demás.
Intercambiar ideas y unir esa diversidad de ideas.
Relacionar ideas con diferentes culturas.
No sabía qué era.
Todos tenemos las mismas oportunidades para superarnos, los grupos tienen diferentes habilidades y creencias.
Es respetar a los demás, en este caso sería respetar las ideas, costumbres, tradiciones, etcétera de cada niño.
Las diferencias y grandezas culturales de nuestros indígenas.
Sus lenguas, tradiciones, costumbres, ritos y sobre todo la gran aportación cultural que transmiten a nosotros, que poca importancia les damos.
No lo entiendo.
Es la que enseña y guía a conocer nuevos métodos de enseñanza a través de la integración de diversas culturas de nuestro mismo país o estado.
No entendí.
Es una educación que permite la interacción de las culturas de las cuales se aprende sus costumbres. Respeto hacia cualquier cultura.
Respetar ideas, tradiciones, costumbres.
Valorar culturas diferentes.
Que dentro de un salón se den clases a personas que vienen de diferentes lugares.
Relacionar la cultura del niño a su enseñanza.
Respetar a cada uno de los alumnos.
Conocer la cultura de los diversos grupos sociales facilita estrategias de enseñanza.
Reconocimiento de varias culturas.

CUADRO 2

Dinámicas de reflexión sobre la interculturalidad

Objetivos	Procedimiento	Preguntas para la reflexión
Técnica tirolito		
<ul style="list-style-type: none"> • Tomar conciencia de nuestro desconocimiento de las culturas. • Descubrir los problemas de comunicación entre las distintas culturas. • Descubrir mecanismos de imposición de una cultura a otra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se divide al grupo en dos equipos que representan dos culturas (Alfa y Omega), cada una con prácticas y costumbres distintas. • Cada equipo interactúa durante un primer momento con las reglas de su propia cultura. • De cada cultura observadores visitan a la otra, para tratar de entender a través los códigos. • Posteriormente se da un nuevo intercambio de personas entre las culturas con la idea de tratar de interactuar. • Finalmente, en plenaria, se analiza lo observado, las sensaciones y sentimientos y las implicaciones de la interculturalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo te sentiste en la nueva cultura? • ¿Qué tanto conocemos de las otras culturas? • ¿Somos todos diferentes? • ¿Somos todos iguales? • ¿Qué nos aporta ser diferentes? • ¿Qué refleja esta dinámica acerca de nuestras interacciones cotidianas? • ¿Qué cambios son necesarios en la práctica docente para promover la Interculturalidad?
Contando en tzeltal		
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el esquema de pensamiento maya y compararlo con el esquema de pensamiento occidental. • Aprender un sistema numérico distinto para propiciar la apertura hacia el conocimiento maya. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se forman grupos de cuatro personas, sentados en mesas. • Se introduce la actividad preguntando: ¿ustedes saben contar en tzeltal? ¿Quiéren aprender? • Se les pide que estén muy atentos a las indicaciones dadas. • Se les da un puño de frijoles a cada participante y se les pide que lo cuenten en español. • Se les pregunta el número que obtuvieron y se anota en el pizarrón. • Luego se les pregunta si hay alguien que ya haya contado en tzeltal. También se le pregunta qué se necesita para poder contar en tzeltal. • Se les escriben los 20 primeros números en tzeltal y se explica cómo se construye el nombre de los números del 20 al 100. • Se lee un texto recopilado entre los ancianos de Guaquitepec, Mpio. de Chilón, Chiapas donde ellos narran la historia del origen del conteo en tzeltal. • Se les pide que ellos construyan el nombre en tzeltal de su montoncito de frijoles. • En plenaria se recogen las reflexiones de la clase en torno a las dificultades y ventajas de la vivencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el obstáculo más importante a vencer para lograr nombrar cantidades en tzeltal? • ¿Qué sucede cuando logramos comprender y aplicar un sistema lógico distinto al nuestro? • ¿Cuál es la importancia de incluir la lengua en el aula? • ¿Cómo describes la estrategia utilizada en el conteo? • ¿De qué manera puede aplicarse esta estrategia a otras materias del currículum?

La segunda semana se enfoca más a la metodología de las actividades que favorecen el respeto por las diferencias culturales, a través de un proceso de metacognición de la metodología empleada, en la perspectiva de que los estudiantes lleguen a construir criterios para la realización de las actividades educativas interculturales (cuadro 3).

La recuperación metodológica se realiza con el fin de extraer los elementos pedagógicos presentes en ella. Se utiliza una actividad llamada “Haciendo tamales” en la que, de manera simbólica, se recuperan los ingredientes principales empleados para realizar la actividad. En dibujos en papel se escriben los ingredientes sólidos, lo que hizo la facilitadora, y los líquidos, el participante. En la presentación y reflexión de esta tarea se van construyendo grupalmente los criterios pedagógicos para realizar las actividades interculturales (ver cuadro 3).

Desde esta perspectiva, la propuesta busca desarrollar la competencia intercultural (Rodrigo, 2002), es decir, integrar la parte cognitiva y emotiva, de tal forma que para comprender al otro hay que comprender en primer lugar su incompreensión. Es pensar de nuevo nuestra cultura desde la perspectiva de otra. Los elementos que se trabajan están relacionados con: empatía, motivación, necesidad de aprender, deseo de romper barreras culturales, reconocernos y conocernos de nuevo, eliminar estereotipos negativos y superar la visión paternalista y/o de víctima. En síntesis, la secuencia metodológica implica cinco grandes momentos:

- 1) Desarrollo de una sesión:
 - a) recuperación de saberes,
 - b) experiencia directa (dinámicas de reflexión y confrontación de la práctica educativa),
 - c) reflexión personal y colectiva,
 - d) trabajo de expresión creativa.
- 2) Recuperación metodológica.
- 3) Diseño de actividades para el aula.
- 4) Prácticas educativas.
- 5) Evaluación, retroalimentación y sistematización.

Estos elementos constituyen los ejes metodológicos que posibilitan poner en juego, no sólo los conocimientos adquiridos, sino las habilidades y las actitudes. A continuación se analizan, los resultados del proceso de evaluación que se realizó con los participantes al diplomado en el curso 2002-2003.

CUADRO 3

Crterios importantes para la realizacin de actividades interculturales propuestos por los estudiantes al final del mdulo**Intersubjetividad**

Se reflexiona sobre las formas de interaccin entre las culturas, las condiciones histricas, las diferentes cosmovisiones y la dinmica de transformacin de la sociedad. Se hace explcito la subjetividad y la intersubjetividad presente y se plantean puentes de comunicacin y nuevas formas de relacin.

Se enseña para la vida

Los aprendizajes deben ser tiles para las necesidades de los ni os en la comunidad, que sirvan para cambiar la realidad cotidiana, para que sean aprendizajes significativos.

El contexto deber ser tomado en cuenta permanentemente.

Se incorpora a la comunidad en procesos educativos

Los contenidos deben tener relacin con las vivencias cotidianas de la comunidad, con sus problemas, con su caminar.

Los espacios y los actores que participan en este tipo de educacin no se limitan a la escuela, se enseña en la milpa, en el temascal, en el arroyo, en el bosque; se invita a participar a los papás y mamás, al promotor de salud, a los ancianos, al comit de educacin, a las autoridades, etcétera.

Practicar, experimentar y manipular materiales

Se parte de la prctica, se reflexiona o teoriza y se regresa a la prctica. Contexto-texto-contexto. Es importante que los ni os experimenten y manipulen lo que quieren aprender, que al finalizar tengan productos concretos.

Se problematiza

Se promueve que los ni os y ni as resuelvan problemas por sí mismos a los que de por sí tienen que enfrentarse, ya que esto entusiasma, motiva e interesa sobre el tema adem s de que se promueve la autonoma, la responsabilidad y la transformacin de su realidad.

Todos aprendemos de todos

Todos y todas tenemos saberes importantes para compartir con otros; el ni o y la ni a tambi n ense an al maestro y sus compa os.

El facilitador anima, motiva e interesa al grupo

Si las actividades son interesantes, divertidas y se plantean como retos hacen m s significativo el aprendizaje de los ni os y las ni as, pues ah est el componente emocional. Adem s en las actividades divertidas recuperamos nuestra parte de ni o, disfrutamos, investigamos, cuestionamos, nos arriesgamos.

Se promueve la autonoma y la autoformacin

Se considera al ni o y a la ni a con la capacidad de autoformarse y tomar decisiones y responsabilidades en cuanto a su propio proceso de aprendizaje.

Se profundiza en el conocimiento y la valoracin de la propia cultura

El aprendizaje relacionado con la cultura local se valora y se recupera la sabidur a de los ancianos, las maneras de producir de la comunidad, las formas de organizarse, de comunicarse, etcétera.

Lengua materna

Se parte de la lengua materna y se toma en cuenta durante todo el proceso de aprendizaje, pues ella refleja la cosmovisin de la comunidad o sea su manera de entender el mundo, la vida.

Trabajo en colectivo

El trabajo en parejas, equipos, o de todo el grupo; significa que hay procesos de negociacin, de cooperacin, de resolucin de conflictos y de solidaridad.

En este criterio entra la confrontacin de diferentes pensamientos e ideas.

Evaluación y retroalimentación

En coordinación con El Colegio de la Frontera Sur y el Colectivo por una EI,¹⁰ se desarrolló un esfuerzo de sistematización y evaluación participativa del diplomado, para conocer los impactos reales sobre la formación durante el proceso. Se diseñaron y aplicaron diferentes instrumentos de diagnóstico de entrada, de evaluación del proceso, final y de impacto. El trabajo rindió importantes frutos, los instrumentos de evaluación se multiplicaron y diversificaron, descubriendo aspectos que no habíamos considerado al principio. Regresar los resultados de la evaluación diagnóstica a los alumnos, nos permitió ver la importancia de la retroalimentación de los procesos, en ese momento se dieron formas de aprendizaje que tampoco habíamos visualizado antes. En la evaluación, no se trataba sólo de ver lo que habían aprendido, el reto era conocer qué tanto se habían transformado sus actitudes y su forma de percibir el ser maestro (cuadro 4 y gráfica 1).

CUADRO 4

Proceso de conceptualización del ser maestro en los diferentes momentos de evaluación

Evaluación diagnóstica	Durante el ejercicio de retroalimentación	Evaluación final
Actividades sustantivas del maestro <ul style="list-style-type: none"> • Pasar lista • Tareas • Exposición • Control de grupo • Trabajo con libro de texto • Enseñanza • Dar instrucciones • Uso de materiales 	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperación y exploración de conocimiento • Uso de materiales didácticos • Desarrollo de la creatividad • Trabajo en equipos • Saber preguntar • Organizar dinámicas de análisis y reflexión • Problematicación • Facilitar • Exponer, aclarar, proponer, plantear • Evaluación y retroalimentación • Vinculación del proceso educativo en el contexto • Planeación • Motivar y generar un ambiente de confianza • Disfrutar y gozar 	<ul style="list-style-type: none"> • Creatividad • Elocuencia • Participar • Motivar • Escuchar • Reflexionar • Tener iniciativa • Estrategias para la enseñanza • Planear • Dinamizar • Control de grupo • Evaluar • Facilitar • Preguntar • Modelar actitudes

(CONTINUA)

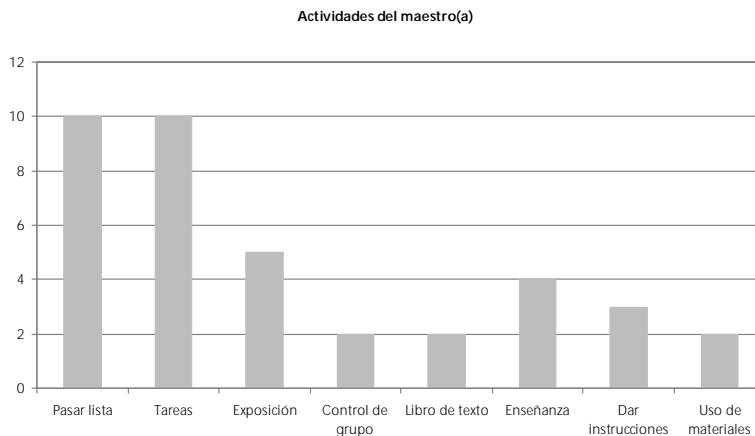
CUADRO 4 (CONTINUACIÓN)

Evaluación diagnóstica	Durante el ejercicio de retroalimentación	Evaluación final
Actores		
<ul style="list-style-type: none"> · Alumnos · Padres de familia · Maestros · Comunidad · Director · Sociedad y cultura · Iglesia 	<ul style="list-style-type: none"> · Alumnos · Padres de familia · Maestros · Comunidad · Medios de comunicación · Productores · Artesanos · Comerciantes · Promotores de salud · Autoridades · Supervisor · Autoridad educativa · Promotor de salud · Médico tradicional 	<ul style="list-style-type: none"> · Alumnos · Maestros · Oficios de la comunidad · Comunidad · Padres de familia · Instituciones · Autoridades de la comunidad
Espacios educativos		
<ul style="list-style-type: none"> · Salón de clases · Escuela · Casa · Plaza cívica · Entorno · Canchas deportivas · Biblioteca · Comunidad · Viaje de estudios · Aula de usos múltiples · Espacios verdes · Extra aula · Museos 	<ul style="list-style-type: none"> · Parcela, hortaliza, invernadero · Clínica · Zoológico · Casa ejidal · Templos mayas · Centros históricos · El bosque · El río, el manantial · Potreros, establos · Asentamientos · Mercados · Pueblo 	<ul style="list-style-type: none"> · Entorno · Aula · Biblioteca · Casa · Museos · Canchas · Patio · Plaza cívica

Con la aplicación del instrumento de diagnóstico de entrada, se encontró que la concepción inicial del ser maestro correspondía claramente a la idea estereotipada actual, donde se muestran las nociones estatistas y limitadas de la educación; de igual forma, cuando se identificaron los actores y los espacios de aprendizaje, apareció la visión reduccionista de la educación haciendo referencia sólo a las maestras, los alumnos y la familia como actores principales y al salón de clases como el lugar privilegiado donde se aprende.

GRÁFICA 1

Percepciones sobre las actividades sustantivas de los maestros durante la evaluación diagnóstica



La reflexión y el análisis crítico del ser maestro así como la discusión de los enfoques constructivistas permitió, tanto a lo largo del diplomado como durante el proceso de retroalimentación, desarrollar una idea más integral y completa acerca del conjunto de actividades sustantivas de las maestras en el aula y sobre la importancia de la realidad no sólo como escenario de fondo, sino como espacio de interacciones sociales con conocimientos distribuidos¹¹ y formas culturales propias.

La evaluación final arrojó la necesidad de ver en la realidad el impacto que se había logrado en la modificación de las prácticas educativas, por lo que se estableció un compromiso de dar continuidad y seguimiento en contextos reales al igual que diseñar y aplicar instrumentos que dieran cuenta de los cambios cualitativos, es decir, en el plano de las actitudes positivas hacia la interculturalidad. La preocupación que se tenía al respecto se basaba en qué tanto se podrían generar los cambios cuando en la realidad operan otro tipo de resistencias. Las maestras al incorporarse a una escuela en la comunidad, la dinámica administrativa, las presiones del sindicato y de los demás maestros; las exigencias de la Secretaría de Educación por cubrir los contenidos preestablecidos y cumplir con el

currículum, y las propias resistencias personales dificultarían avanzar en la modificación de las prácticas educativas, en la perspectiva de dar congruencia real a los principios metodológicos constructivistas, interculturales y participativos.

En este mismo sentido, a partir de una evaluación externa –realizada por Margarita Zorrilla (2003)– a la Casa de la Ciencia se pudo recoger en una entrevista colectiva los siguientes comentarios de estudiantes del 5° semestre de la licenciatura en Educación primaria de la Escuela Normal de San Cristóbal de las Casas que estaban participando en el diplomado:

[...] yo lo vi como un complemento a mi carrera. En la Normal todo es más teórico, Casa de la Ciencia (CC) es práctica.

Casa de la Ciencia me ofrece estrategias para trabajar en aulas multigrado. Sabemos que lo tenemos que hacer pero no sabemos cómo.

La Casa de la Ciencia es una oportunidad para conocer nuevas estrategias. En CC se puede aprender.

El título del diplomado me llamó la atención así como los lineamientos de la convocatoria y sobre todo la manera en cómo se nos explicó en qué consistiría. Las normales no nos proporcionan estos conocimientos.

El diplomado de CC me da más seguridad para arriesgarnos a hacer cosas interesantes con los niños. En la Normal nos dicen –¡hay que motivar a los alumnos!– pero no nos dicen cómo. Por eso digo que CC presta más seguridad en nuestra relación con los niños. Nos enseñan a saber ponernos a la altura de los niños, a respetar lo que los niños hacen. Dejar que los alumnos tengan la libertad de crear su propio conocimiento. CC nos ha aportado nuevas ideas.

Una conclusión importante de esta evaluación señala que:

El trabajo con Casa de la Ciencia es visto por los estudiantes de la escuela normal como una oportunidad para aprender aquellos conocimientos prácticos que en la escuela formadora de maestros no reciben. Por otro lado, algunos estudiantes se han dado cuenta del trabajo que Casa de la Ciencia ha venido haciendo en las escuelas. El trabajo con estudiantes y con maestros de escuelas regulares empieza

a actuar como una pinza que converge en el salón de clases de muchas escuelas concretas (Zorrilla, 2003).

Conclusiones

Contrariamente a lo que se espera, la educación rural /indígena ha producido principalmente pobreza cultural al romper los mecanismos y redes de transmisión de saberes locales; la escuela, más que sumarse a los esfuerzos de las comunidades por consolidar su identidad cultural y ofrecer formas de atención a sus problemas más apremiantes, ha producido un mecanismo de aculturación e imposición cultural. En este sentido, es necesario un cambio radical en la educación, que dé respuesta a las necesidades que la sociedad multicultural y diversa del país y la región exige; una educación digna y respetuosa de las diferencias en un sentido amplio; la cultura, las clases sociales, los géneros, las capacidades, motivaciones, expectativas y concepciones de los alumnos, son factores que deberán estar presentes en una nueva concepción y orientación de la educación.

Todos los que estamos inmersos en la tarea de educar y educarnos somos responsables de la calidad educativa. No habrá calidad educativa en nuestro país, sin el reconocimiento y la atención a la diversidad en los salones de clase.

La diversidad nos invita a no saltar etapas, a no excluir a ningún componente de civilización, a no olvidar ninguno de los caminos de la relación entre saber, hacer, y ser. Pues aprender a saber supone aprender a hacer, y aprender a hacer supone extender el aprendizaje individual al trabajo compartido, a la prueba de una mayor asimilación de la enseñanza mediante experiencias de trabajo y labor social. Pero saber y hacer conducen al cabo al aprendizaje del ser mismo y por esto se entiende, más que otra cosa, la voluntad de tender la mano de la educación a todos: que no se pierda ningún talento de ningún niño, joven o adulto mexicano. Sólo así daremos respuesta humana, respuesta mexicana, a los desafíos del nuevo milenio (Fuentes, 1997).

El diplomado se ha constituido, poco a poco, no sólo en una oportunidad de formación y actualización docente sino, fundamentalmente, en espacio de innovación educativa y de construcción y reconstrucción teórica y metodológica, este esfuerzo debe ampliarse a los diferentes espacios vinculados con procesos educativos. Debemos recuperar el sentido y significado de la

educación, reconstruir y construir un marco adecuado de revisión crítica del ser maestro y de las funciones de la escuela como lugar privilegiado donde se forman los sujetos dentro de una cultura y no aislados de su propia realidad.

El aprendizaje en la propuesta de Educar en y para la diversidad, se construye no enseñando el camino, sino recorriéndolo juntos, confrontando, evidenciando nuestras prácticas educativas tradicionales, muchas veces racistas y discriminatorias sin que ni siquiera nos demos cuenta. Solamente después de desaprender lo aprendido, estaremos preparados para construir un camino nuevo.

ANEXO 1

Recuperación metodológica

Para realizar la recuperación metodológica, los estudiantes completan el siguiente cuadro de manera grupal y posteriormente en plenaria. En el cuadro se escribe lo que se observó que se realizó en cada momento por parte de los facilitadores de la dinámica y de los alumnos, así como papel que tuvieron los materiales didácticos. Es una actividad muy importante, ya que les permite a los estudiantes tener conciencia sobre cómo se desarrolla el proceso educativo.

	Inicio	Desarrollo	Conclusión
Conclusión			
Desarrollo			
Inicio			

Notas

¹ Para facilitar una lectura y comprensión fluida del texto, en diferentes ocasiones usaremos alumnos o alumnas, así como maestras y maestros en la idea de garantizar un manejo adecuado de la perspectiva de género en este documento.

² En el continente americano, México con al menos 62 lenguas vivas distintas, es el país con el mayor número de población indígena en términos absolutos, ya que Guatemala, Bolivia, Ecuador y Perú tienen con respecto del total de su población un porcentaje más alto. Según los últimos censos (reportados por el INEGI), existen 6.7 millones de hablantes en una lengua indígena y 4 millones que no la hablan, pero se reconocen pertenecientes a una comunidad indígena. En Chiapas, por lo menos en 58 municipios, más 30% de su población habla una lengua indígena (INI, 2000).

³ Escuelas incompletas corresponden a aquellas que no cuentan con la totalidad de grados (1º a 6º) y que de manera general integran a la totalidad de alumnas y alumnos en grupos multigrado. Secretaría de Educación Pública. Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe. Curso La calidad de la educación desde un enfoque intercultural.

⁴ La Casa de la Ciencia comenzó sus actividades en octubre de 1994, como resultado de un convenio entre CONACYT, El Colegio de la Frontera Sur y el gobierno del estado de Chiapas, con el objetivo de promover la reforma educativa en el área científica.

⁵ Esta afirmación es difícil de aceptar, pero es una realidad, durante los últimos años el ser "maestro" se ha transformado paulatinamente en un trabajo remunerado más, dejando el papel de promotor del desarrollo en las comunidades o de formador de valores que tenía en la sociedad. A pesar de esto, debemos seguir intentando formas, desde los distintos espacios y actores vinculados con la educación (padres, medios de comunicación, instituciones, sociedad civil, etcétera), para recuperar el valioso aporte que hacen las maestras en la educación y, de esta manera, desde la práctica misma, generar los cambios necesarios para construir la nueva escuela que demanda una sociedad diversa y en constante transformación.

⁶ La propuesta está dirigida a los estudiantes en formación de las escuelas normales, porque el momento en que se encuentran sus estudios y la etapa de formación en que están, se consideran sumamente favorables para sentar las bases fundamentales hacia una nueva educación intercultural. En esta etapa, han participado de manera directa las normales localizadas en San Cristóbal de las Casas.

⁷ I. Ética profesional e identidad del maestro; II. Contexto regional; III. Estrategias metodológicas multigrado; IV. Integración escolar; V. Interculturalidad y VI. Educación para la paz.

⁸ La concepción constructivista de la educación está relacionada con la teoría genética, los trabajos de Piaget y con la teoría sociocultural del desarrollo del aprendizaje de Vygotski. "En este enfoque, los sujetos forman sus conocimientos a partir de los conocimientos previos, poniéndolos a prueba y contrastándolos con la realidad social, el papel de la educación por tanto es facilitar que los alumnos hagan anticipaciones a partir de sus representaciones y las pongan a prueba con lo que sucede o con las concepciones de otros. En este enfoque el sujeto tiene que construir tanto sus conocimientos y sus ideas sobre el mundo como sus propios instrumentos de conocer" (Del Val, 2000).

⁹ La psicología humanista plantea que la persona es responsable de su proceso de vida y de sus decisiones, en este proceso el cuerpo expresa el ser de los sujetos y el trabajo de lo emocional se constituye como lo esencial para producir los cambios. Ver textos de Fritz Perls, Alexander Lowen, Abraham Maslow, Carl Rogers, entre otros.

¹⁰ El equipo interdisciplinario quedó integrado por los autores de este artículo y por Eduardo Rubio, coordinador general del *Colectivo por una educación intercultural* que agrupa a diferentes organizaciones e instituciones que practican experiencias educativas bajo este enfoque.

¹¹ En este sentido, Moll aporta un concepto muy importante, el del pensamiento distribuido: los seres humanos y el mundo social es indisoluble, por lo que el pensamiento siempre está mediatizado, distribuido entre las personas, los artefactos, las actividades y los entornos (Moll, 1997).

Bibliografía

- Álvarez, A. y Del Río, P. (1990). "Educación y desarrollo: la teoría de Vygotski y la zona de desarrollo próximo", en Coll, Palacios y Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*, Madrid: Alianza, pp. 93-119.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*, Madrid: Aprendizaje visual.
- Casa de la Ciencia (2003). *Proyecto Casa de la Ciencia*, documento interno de trabajo, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.
- Del Val, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*, Madrid: Morata.
- Díaz-Aguado (2003). "Objetivos y condiciones de la educación intercultural", en *Somos*, (Madrid), primavera.
- Fuentes, Carlos (1977). "Presentación", en *Por un Congreso incluyente*, México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- INI (2000). *Perfiles de los pueblos indígenas*, en <http://www.ini.gob.mx/perfiles/estatal/chiapas/>
- Moll, L. (1997). "Vygotski, la educación y la cultura en acción", en Álvarez (ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rockwell, E. (1997). "La dinámica cultural en la escuela", en Álvarez (ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 21-38.
- Rodrigo, M. (2002). *Elementos para una comunicación intercultural*, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Saldívar, A. (2001). "Diseño de estrategias socioeducativas para el desarrollo: acercando la educación al desarrollo en Chiapas", en *Cultura y Educación*, vol. 13, núm. 1 (Madrid).
- Saldívar, A. y E. Rubio (2003). *Recuperación metodológica de la Casa de la Ciencia. Mirando nuestra práctica socioeducativa*, documento de trabajo.
- Schmelkes, S. (2003). *Intercultura y educación*, documento inédito, México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-SEP.
- Scribner, S. y M. Cole (1982). "Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal (La necesidad de nuevas acomodaciones entre el aprendizaje basado en la escuela y las experiencias de aprendizaje de la vida diaria)", traducción de Pablo del Río, *Infancia y Aprendizaje* (Madrid), 17, pp. 3-18.
- Zorrilla, M. (2003). *Informe de evaluación del proyecto: Casa de la Ciencia* "For innovation in basic-education pre-service and in-service teacher training, to improve the quality of education in Chiapas, Mexico", documento de trabajo.

Artículo recibido: 5 de septiembre de 2003

Aceptado: 1 de marzo de 2004