

La “interculturalidad para todos” en escuelas urbanas, una propuesta contra el eurocentrismo de las escuelas

Vargas-Garduño, María de Lourdes; Ramírez Cruz, Laura del Carmen; Méndez Puga, Ana María; Vargas Silva, Alethia Dánae

La “interculturalidad para todos” en escuelas urbanas, una propuesta contra el eurocentrismo de las escuelas
Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, vol. 7, núm. 13, 2016
Universidad de Guadalajara, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553458105014>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Eje Temático

La “interculturalidad para todos” en escuelas urbanas, una propuesta contra el eurocentrismo de las escuelas

“Interculturality For All” in Urban Schools, a Proposal Against Eurocentrism in Schools

María de Lourdes Vargas-Garduño luluvargas61@gmail.com
UMSNH, México

Laura del Carmen Ramírez Cruz cowco_29@hotmail.com
UMSNH, México

Ana María Méndez Puga mendezana22@gmail.com
UMSNH, México

Alethia Dánae Vargas Silva alethia.danae@gmail.com
UMSNH, México

Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, vol. 7, núm. 13, 2016

Universidad de Guadalajara, México

Recepción: 01 Mayo 2016

Revisado: 15 Junio 2016

Corregido: 19 Julio 2016

Aprobación: 20 Julio 2016

Redalyc: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553458105014>

Resumen: A partir de las consideraciones que caracterizan el eurocentrismo, se presenta un análisis de la educación intercultural bilingüe que se maneja como el “nuevo enfoque” de la educación indígena, para hacer ver cómo en la cotidianidad, sigue siendo una práctica eurocétrica. Asimismo, se pone a consideración una experiencia de intervención en una primaria urbana a la que asisten niños indígenas de familias migrantes, en Morelia, Michoacán, a través de la cual se buscó generar propuestas que permitieran sensibilizar a los docentes y estudiantes urbanos, para generar realmente una mirada intercultural hacia quienes son diferentes del grupo hegemónico. Se trabajó con los seis grupos del turno vespertino de la escuela, y en especial, con el grupo de 4º grado, cuyo profesor se interesó más en la temática. El método seguido fue la investigación-acción. Entre los principales logros se puede mencionar que se pudo sensibilizar a los niños acerca de la importancia de valorar las diferencias con niños que no corresponden al “estándar” hegemónico y de interactuar con una actitud abierta, de aceptación a la diferencia y de reconocimiento de que también se puede aprender del otro, en lugar de seguir fomentando actitudes racistas derivadas del eurocentrismo prevaleciente. De este modo, la propuesta constituye una experiencia tendiente a disminuir el estilo eurocétrico de la educación prevaleciente en el país.

Palabras clave: eurocentrismo, interculturalidad para todos, valoración de diferencias culturales, escuelas primarias.

Abstract: Based on a characterization of Eurocentrism, this article analyzes the “new approach” of Bilingual Intercultural Education for Indigenous students, showing how in daily practice it continues to be Eurocentric. Attention is given to an intervention experience in an urban elementary school attended by indigenous children of migrant families in Morelia, Michoacan. Proposals were sought which would allow the sensitization of urban teachers and students, so as to generate a true intercultural perspective on those who are different from the hegemonic group. The work was conducted with the six classes comprising the school’s morning shift, with a particular focus on the fourth grade class, whose teacher showed special interest in the issue. The method utilized was participant observation. One of the main achievements was that, instead of continuing to foster racist attitudes derived from the prevailing Eurocentric project, the children were sensitized to the importance of valuing difference in other children who don’t correspond to the hegemonic “standard”, and interacted with an open attitude of acceptance of difference and a recognition that one can learn from the

others. Thus, the proposal constitutes an alternative to the Eurocentric style of education prevalent throughout the country.

Keywords: Eurocentrism, interculturality for all, appreciation of cultural differences, Elementary schools.

Introducción

Actualmente el término de interculturalidad es reconocido y estudiado por algunos teóricos e investigadores interesados en las ciencias sociales, sin embargo, sigue siendo un tema controversial en el cual hay distintos abordajes de acuerdo con la diversidad de contextos; así, se puede reconocer una postura norteamericana, otra canadiense, otra europea, otra latinoamericana, por citar algunas. Derivado de este problema también se encuentra la gran dificultad para llevar a la práctica la interculturalidad dentro del terreno de la educación, aunque exista un modelo similar de “educación intercultural bilingüe” (EIB) en distintos países latinoamericanos.

Diversos estudios, como el realizado por Vargas-Garduño (2013) en la comunidad de Arantepacua, municipio de Nahuatzen, Michoacán, México, ponen de manifiesto que la educación llamada “intercultural” sigue teniendo características eurocéntricas, debido a varios factores: la lengua de enseñanza sigue siendo el español, sólo se enseña como “científico” lo que es considerado como tal por la lógica eurocéntrica, descalificando con ello los saberes indígenas; los valores que se enseñan en la escuela son los que postula la mirada eurocéntrica, tales como el “progreso”, el predominio del tener sobre el ser, el individualismo, por citar algunos que tienden a continuar propiciando actitudes racistas.

Así pues, el modelo EIB se ha asociado históricamente a la educación de indígenas o a migrantes porque se piensa que este tema no concierne a las personas mestizas que tienen su origen en el lugar donde viven por el simple hecho de que se cree que comparten la misma cultura que el resto de los vecinos, por lo tanto, no se presenta una diferencia de culturas. No obstante, resulta importante mencionar que hablar de interculturalidad implica aludir al reconocimiento y la relación que debe existir entre las diferentes culturas que se presentan en la sociedad; por tanto, no sólo debe ser del interés del indígena o migrante sino de todos los seres humanos, pues la interculturalidad va más allá de las diferencias culturales antes mencionadas (indígenas y mestizos, migrantes y locales). Por estos motivos, retomando las ideas de Schmelkes (2009) quien sostiene, al igual que otros científicos sociales, que la educación intercultural debe ser para todos, se llevó a la práctica un proyecto de intervención a manera de taller sobre interculturalidad con los niños de una escuela primaria de Morelia, Michoacán, que sigue el currículum general y a la que acuden algunos niños migrantes indígenas.

La cultura “universal” que propone el eurocentrismo

Debido a lo arriba expuesto, en primer lugar, se hablará de cultura ya que es el concepto de donde se desprende la “interculturalidad”. En la “Declaración de México sobre las políticas culturales”; dentro de la Conferencia mundial sobre las políticas culturales llevada a cabo en el Distrito Federal en 1982, la UNESCO define cultura de este modo:

En su sentido más amplio, la cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. ...La cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden (UNESCO, 1982: 1).

Así, pues, si esto es la cultura y cada grupo humano posee la suya con mayores o menores diferencias con respecto de las de sus vecinos, la interculturalidad se refiere precisamente a un modo de establecer la relación entre las culturas, partiendo del supuesto de que entre los grupos culturales distintos existen relaciones basadas en el respeto que buscan vincularse mediante un acercamiento en planos de igualdad. A pesar de que con frecuencia surgen de relaciones asimétricas,¹ la actitud intercultural busca generar el diálogo y la interacción desde posturas de igualdad, minimizando las asimetrías. Así pues, la interculturalidad es un valor social que puede ser desarrollado mediante procesos educativos, ya que no se trata de un concepto descriptivo, sino de una aspiración (Schmelkes, 2006).

Por lo tanto para la humanidad en general resulta importante que se promueva la vivencia de los diversos valores (honestidad, respeto, diálogo, justicia, por citar algunos), pues con base en éstos se pretenden suscitar relaciones de interculturalidad en la formación del ser humano a lo largo de su desarrollo y dentro de la sociedad en la que se desenvuelve, manifestadas en discursos, prácticas y actitudes. Esto permitirá que, con base en la propia identidad, y partiendo del respeto y aceptación del otro, todos podamos ser tratados como un “otro” con dignidad, tomando en cuenta las obligaciones y derechos de cada persona. Para lograrlo, los valores deben ser fomentados, promovidos y practicados dentro de la familia, la escuela y con alguna influencia por parte de la sociedad.

El eurocentrismo sigue permeando el sistema educativo mexicano, aún el enfocado a la atención de la diversidad (indígenas, personas con discapacidad, etc.), puesto que el concepto de educación, los paradigmas educativos de fondo y las categorías desde las que se enseña a comprender el mundo provienen de dicha visión hegemónica. De manera teórica, el eurocentrismo se caracteriza por los siguientes elementos que describe Wallerstein (2001):

- *Historiografía.* Consiste en explicar el dominio europeo del mundo moderno mediante logros específicos de la historia europea. Justifican la diferencia de poder por la realización de méritos propios, que no han hecho los demás pueblos de la tierra.
- *Provincialismo de su supuesta universalidad.* El universalismo es el punto de vista que sostiene que existen verdades científicas válidas en todo tiempo y lugar. Dado que la ciencia y la tecnología modernas, que en realidad tienen sus raíces en la Europa del Renacimiento, son universales, se infiere que todo lo europeo es universal.
- *Presupuestos sobre la civilización.* Por civilización se entiende un grupo de características sociales que contrastan con el primitivismo o la barbarie. Europa, durante la modernidad, se consideraba a sí misma como la única civilizada. No obstante, resulta curioso observar el hecho de que no haya habido consenso entre los europeos con respecto del contenido del término “civilización”. Para algunos, consistía en los avances tecnológicos y el incremento de la productividad, el desarrollo histórico y el progreso; para otros, connotaba un incremento en la autonomía del individuo frente a los demás actores sociales; para algunos más significaba un comportamiento con “modales sociales” y finalmente, para el resto incluía la combinación de algunos o de la totalidad de los rasgos mencionados. De estas consideraciones se desprendió que la modernización de cualquier país o grupo cultural implicaba la adquisición de los valores de la civilización europea.
- *Progreso.* El eurocentrismo intenta imponer una teoría del progreso, según la cual las épocas posteriores siempre son superiores a las precedentes. El problema del eurocentrismo con respecto de este rubro ha sido la imposición del progreso a los países no europeos. Curiosamente, la categoría “progreso” vino a sustituir a la de “civilización”, que ya se había desgastado.

Por su parte, Samir Amin (1989) explica el eurocentrismo como un culturalismo, en el sentido de que supone la existencia de invariantes culturales que dan forma a los trayectos históricos de los diferentes pueblos irreductibles entre sí. Se presenta como un universalismo en el sentido de que propone a todos la imitación del modelo occidental como única solución a los desafíos de nuestro tiempo. Según Samir Amir, la ideología del eurocentrismo no es el capitalismo ni el cristianismo, sino el economicismo. Explica cómo es que hasta el hombre de la calle cree que son las leyes de la oferta y la demanda las que deciden los precios y los empleos.

Uno de los argumentos más socorridos cuando se cuestiona el desequilibrio económico que existe entre los países europeos o europeizados (E.U. y Japón, por ejemplo) y los tercermundistas es la influencia de “factores internos” de cada sociedad como decisivos para marcar el proceso evolutivo propio de cada país. Si los países “en vías de desarrollo” no poseen las características culturales y organizacionales

para ser tan exitosos económica y socialmente como los desarrollados occidentales, no es problema de los europeos, ya que *no tiene que ver en ello la influencia y las presiones económico-políticas de los países industrializados* (que curiosamente, forman parte del bloque eurocentrista).

Ante este análisis Amin propone oponer al paradigma eurocéntrico otro basado en hipótesis explícitas de leyes sociales generales, que dé cuenta a la vez del adelanto precoz de Europa y de los desafíos a los que por esta razón enfrenta nuestro mundo contemporáneo. Y la cosmovisión y valores de los pueblos indígenas pueden ser una alternativa a este paradigma.

Los valores interculturales, una alternativa frente al eurocentrismo educativo

Los valores son verdades establecidas culturalmente que determinan reglas y patrones de conducta, los cuales son aprendidos en la familia y en la escuela, pero se expresan hacia el resto de la sociedad. Aunque existe una gran cantidad de valores, todos ellos de suma importancia, nos detendremos en algunos que pueden ser empleados de manera especial para fomentar la interculturalidad. Con base en lo que proponen Ortega y Minguez (2001, citados en Zambrano, 2007), se han seleccionado algunos y propuesto otros que se describen a continuación:

- *Disposición al diálogo.* Actualmente, en el ámbito comunicacional, los avances tecnológicos han sido tan sorprendentes que todo el planeta podría colocarse en línea y virtualmente comunicarse en fracciones de segundo; en contraste, la comunicación cara a cara ha perdido terreno y no se intenta buscar puntos de acuerdo para resolver los conflictos y evitar la violencia. Con frecuencia se asume que “dialogar”, significa que el “otro” acepte lo que “yo digo o pienso”, y esto genera más conflicto que en ocasiones se traduce en violencia. El diálogo auténtico, en cambio, implica una actitud de escucha empática y de asertividad en lo que se dice, para lograr el mutuo entendimiento y la construcción de “puentes” que permitan que ambos interlocutores queden satisfechos, al menos de manera parcial.
- *El respeto* es el segundo valor. Se refiere al comportamiento basado en el reconocimiento de la propia dignidad y de la dignidad de los demás (Abbagnano, 2004), lo cual implica la aceptación y el reconocimiento del diferente con sus creencias, culturas o prácticas.
- *La libertad*, entendida como posibilidad de elección. Por tanto, todos podemos elegir actuar de manera respetuosa, creando condiciones para el diálogo y, por ende, para la interculturalidad, o fomentar el conflicto y no salir de él.

Los valores son adquiridos a lo largo del desarrollo del ser humano, pero en especial en la etapa de la niñez son fomentados con mayor fuerza, ya que la familia es la primera sociedad de donde le son transmitidos

al niño creencias, tradiciones y con ello los valores. Aunque podemos aprenderlos “en abstracto”, lo importante es vivirlos en la cotidianidad. Por lo tanto, Corona y Morfín (2007) refieren que cada familia está inserta en un contexto cultural determinado en cuyo interior se presentan diversas actitudes que responden a dicha cultura y las personas que la forman tienen diferentes necesidades, roles, aspiraciones y en la actualidad más que en épocas anteriores, diversas orientaciones políticas y religiosas. La escuela como institución, al igual que la familia, es fundamental para la formación de los niños, pues tiene la obligación de transmitir no solo conocimientos académicos sino fortalecer los valores, derechos, obligaciones, igualdad y necesidades que los diferentes niños inscritos en la escuela tienen, y con ello se presentan relaciones de interculturalidad.

Retomando esta idea, Benedito (1987, citado en Muntaner, 2000) afirma que la educación es un proceso complicado que desempeña un papel esencial en cualquier sociedad humana. Por este motivo, la educación se ve afectada no sólo por decisiones de carácter pedagógico o didáctico, sino también por otras de diferentes procedencias: políticas, económicas, ideológicas, culturales, etc., que la condicionan y determinan en cada contexto particular. Sin embargo, en todos los casos el proceso de educación se forma a partir de dos pilares que interactúan en él: la individualidad del hombre, como ser singular y único, y la sociedad como configuración cultural en la que se desenvuelve y desarrolla este hombre.

En lo que respecta a la educación en contextos indígenas, Sandoval y Guerra (2007) refieren que tiene que ver con la necesidad de establecer un nuevo tipo de democracia en el sistema educativo, en el que se incluyan los derechos de las colectividades y se asegure su participación directa en los contenidos, planes, programas, dirección, ejecución y planeación educativos; sólo de este modo se logrará una educación pertinente y adecuada. Así pues, el fomento a la interculturalidad y a los valores que conlleva debe trabajarse a la par con el o los grupos hegemónicos y con los grupos minoritarios, como el caso de los indígenas.

Método

La investigación se realizó con base en la perspectiva cualitativa, desde el enfoque de la investigación-acción (Rodríguez, Gil y García, 1999), considerando la relevancia de estar en el espacio, convivir con los actores y escucharlos. Las técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron: observación participante, diseño y desarrollo de un taller psicoeducativo y registro de discursos e interacciones generados a lo largo del taller; además, se trabajaron algunos instrumentos cualitativos diseñados ex profeso para las niñas y los niños (cuestionarios abiertos, ejercicios a base de dibujos). Para el procesamiento, se empleó el análisis del discurso y la sistematización de los datos recuperados mediante la observación, las interacciones y productos generados durante el taller psicoeducativo y los instrumentos cualitativos mencionados.

El proceso investigativo se desarrolló a partir de un taller psicoeducativo, el cual se realizó durante los meses de diciembre de 2010

a mayo de 2011, con una duración de 21 sesiones por grupo, tomando en cuenta cinco sesiones de observación previa y una última de clausura. Se impartió una vez por semana, durante una hora por sesión. Se trabajó con los seis grupos de la escuela primaria Mariano Michelena, turno vespertino, ubicada en el centro de la ciudad de Morelia, Michoacán. Participaron un total de 110 niños de los seis grados, la mayoría entre los seis y doce años de edad, de los cuales doce eran indígenas: dos otomíes de Querétaro, diez nahuas de Guerrero y uno de Veracruz. Dicho taller estuvo estructurado de la siguiente manera:

- Diagnóstico. Duración: 5 sesiones. El objetivo que se pretendió alcanzar fue: Identificar la dinámica grupal.
- Tema 1: “Somos diferentes y eso nos enriquece”. Duración: 2 sesiones. Su objetivo fue: El niño aprenderá a identificar y valorar las diferencias y semejanzas que tiene con sus compañeros.
- Tema 2: “Mi cultura se expresa a través de las fiestas”. Duración: 3 sesiones. Objetivo: El niño aprenderá a compartir y escuchar las diferentes formas de festejar dependiendo de la cultura de cada persona.
- Tema 3. “En México tenemos diferentes culturas”. Duración: 4 sesiones. Objetivo: El niño logrará identificar las diferentes culturas que existen en México.
- Tema 4: “Mi cultura se muestra por medio de mi lengua”. Duración: 4 sesiones. Objetivo: El niño reconocerá y valorará algunos de los idiomas que hablan sus compañeros.
- Tema 5. “Mi formación cultural dentro de la familia”. Duración: 2 sesiones. El niño aprenderá que en cada familia se tienen culturas diferentes.
- Clausura del taller “Expreso lo que aprendí en mi taller de interculturalidad para todos”. Duración: 1 sesión. El niño compartirá lo aprendido.

Hallazgos

A partir de los discursos, observaciones y resultados del taller se construyeron tres categorías, que a su vez incluyen subcategorías, en las cuales fue posible organizar la información. A continuación se desglosa cada una de ellas, en algunas se aprecia un mayor desarrollo en función de lo que se planteó por los participantes, sin que ello implique un cierre y una posibilidad única. Cabe destacar que en el caso de los textos escritos por los niños se respetó su escritura original, lo cual se señala en cada caso. Asimismo, para respetar la confidencialidad de los datos, se usan nombres ficticios al referirse a las y los niños participantes.

Categoría 1: Ideas iniciales sobre la diversidad

En esta categoría se menciona de qué manera los niños perciben las diferencias entre los seres humanos, al iniciar el taller. Los discursos de los

niños que se refieren a este tema, fueron generados a partir del comentario sobre algunas imágenes donde aparecen personas con diferencias físicas, en juegos, en formas de vestir, etc. que la facilitadora les mostró. Posteriormente se les pidió que en equipo de niño y niña contestaran tres preguntas: ¿en qué nos parecemos?, ¿en qué nos distinguimos?, ¿por qué es importante tener diferencias? A continuación, se presenta el análisis de los discursos de los niños, señalando las subcategorías: en primera instancia las semejanzas apreciadas, luego las diferencias y, finalmente, en qué centran la importancia de tener diferencias.

Subcategoría 1.1. Reconocimiento de semejanzas

Con respecto a las semejanzas, los niños reconocen los parecidos que tienen con sus compañeros en distintos ámbitos: físico, psicológico y social, mismos que se describen a continuación.

En que los dos tenemos manos, pies y ojos (Rosita, grupo B, sesión 1)

Que vamos en el mismo salón, tenemos los mismos años (Alma, grupo F, sesión 1, sic)

En el pelo y en los dedos (Bety, grupo E, sesión 1)

En lo enojón, en el color de los ojos café (Carmelita, grupo B, sesión 1)

En que él es bueno y yo también e inteligente porque yo también (Caro, grupo B, sesión 1)

Nos gusta la papaya, el flan (Fabi, grupo F, sesión 1)

De que a las dos nos gusta el mole y el arroz (Yola, grupo F, sesión 1)

Que nos gusta el futbol (Alma, grupo F, sesión 1)

De que los dos vamos en el mismo salón (Chela, grupo F, sesión 1)

Para que el niño llegara a este reconocimiento primero tuvo que conocer las características que posee, considerando las vivencias al interior de su familia, desde las cuales se posibilita la identificación con las personas de su mismo sexo, de manera particular, con el padre o la madre (Berk, 1998). Desde otra perspectiva, en ese mismo proceso se va construyendo el autoconcepto, a partir de su autorreconocimiento y del reconocimiento de los otros en los distintos ámbitos, como lo menciona James (1890, 1892 citado en González y Tourón, 1992). De tal suerte que en ese encuentro con los otros se genera un yo, en parte por esas miradas externas, al mismo tiempo que facilita la constitución de los otros.

Subcategoría 1.2. Reconocimiento de las diferencias

Se clasificaron las diferencias que identificaron los niños entre ellos mismos y sus compañeros, en los mismos aspectos que marcaron con respecto de las semejanzas: desde lo físico, lo psicológico y lo social, como puede apreciarse a continuación:

Que ella es pequeña, ella es morenita, cachetona, gordita. (Mónica, grupo F, sesión 1)

Como los niños que no tienen una mano o un pie. (Carlos, grupo D. sesión 1)

Un niño está en una silla de ruedas y el otro no y la diferencia es que uno si puede utilizar los pies y el otro no. (Estela, grupo B, sesión 1)

Como puede apreciarse, se manifiestan ciertos estereotipos tanto en su forma de expresarse verbalmente como en su forma de actuar porque enfatizan en ciertas diferencias físicas, con las que suelen justificar el rechazo hacia los compañeros porque no son tan parecidos a ellos.

Subcategoría 1.3. La importancia de que haya diferencias

Destaca el hecho de que algunos no contestaron y las respuestas de otros fueron: “no sé”, “porque somos diferentes”, “sí es importante”; dada la novedad del tema para ellos, lo más probable es que se haya debido a que no supieron por qué eran importantes las diferencias. Sin embargo, algunos niños marcaron elementos relevantes:

Porque si no tuvieramos diferencias, nos gustaría la misma cosa y nos pelearíamos. (Lucy, grupo B, sesión 1, sic)

Porque nos seríamos iguales y nos confundiríamos entre si. (Pablo, grupo B, sesión 1, sic)

En que sean felices por ser diferentes. (Gaby, grupo B, sesión 1)

Para ayudarnos entre todos. (Irma, grupo B, sesión 1)

Categoría 2. Maneras de relacionarse con el diferente

Un elemento importante en las relaciones interculturales es el conflicto constante, puesto que no pueden establecerse diálogos entre personas que se encuentran en condiciones asimétricas sin que haya algún tipo de fricción (Gasché, 2010), por ello se definió así esta categoría, que se refiere a cómo los niños se enfrentan a situaciones de conflicto entre compañeros de la escuela. No obstante, se intentó que los aprendizajes acerca de la interculturalidad coadyuvaran a construir puentes de encuentro y buscar opciones no violentas de solución a los conflictos, en la medida de lo posible.

La dinámica en las aulas de educación básica es compleja, por el número de niños y niñas, por la claridad de las normas que se establecen, por la manera en que se deciden esas normas y por el vínculo que se genere con el profesor o profesora, mismo que va a permear las relaciones entre las niñas y niños. Ahora bien, en esa dinámica, cuando se incorpora una diferencia que a los ojos de los otros puede ser radical, por la manera de hablar, de dirigirse a la autoridad o de participar, suelen generarse otro tipo de conflictos, en ese marco es donde las agresiones pueden ser, en cierto modo, inéditas y marcar la dinámica donde se van generando “permisos” para agredir.

Subcategoría 2.1. Conductas agresivas hacia el diferente

Ante las dificultades de relación con niños discapacitados, la respuesta del grupo tendía a ser agresiva y discriminatoria. A continuación se muestra

un caso que se presentó en relación con uno de los niños que presentaba una discapacidad mental leve, pero que no controlaba su fuerza y era impulsivo, por lo que generalmente era discriminado por la mayoría de sus compañeros de grupo.

En la sesión 5 del grupo F, se les pidió que se pusieran en equipo, pero como lo más común era que el grupo rechazara al niño denominado Rafa, él optó por hacer su trabajo de forma individual y como no había trabajado en equipo, al momento en que participó, surgió el conflicto.

Facilitadora: Rafa, ¿quieres participar sobre tu entrevista?

Rafa: Yo me toqué solito.

Rocío: No se vale maestra porque él siempre quiere hacer lo que él quiera y no respeta las reglas.

Facilitadora: No hay problema, también él hizo su entrevista.

Alma: No, pero, ¿sabe por qué no quiere ser con nadie? Porque es bien fastidioso y nadie lo queremos.

Facilitadora: A ver, aquí todos tenemos que respetarnos y sobre todo a su compañero porque como ustedes lo saben es parte de su grupo.

Rocío: Pero es bien llevado y nadie lo aguanta. (Registro, Sesión 5, grupo F)

Subcategoría 2.2. Agresión verbal hacia el diferente

A lo largo del taller se puso de manifiesto una de las conductas agresivas: la constante agresión verbal hacia determinados niños a quienes veían diferentes la mayoría de los compañeros de clase. Ejemplos:

Facilitadora: Los voy a poner por equipos

Carmen: Yo con mis amigas, no me vaya a poner con Esmeralda. (Grupo B, sesión 1)

Gaby: Ay maestra, pues ni le pregunte nada a Esmeralda, al cabo no contesta nunca nada, nomas se queda como zombi.

(Todas las niñas comienzan a reír) (Grupo B, sesión 6)

Facilitadora: Ahora se van a poner en equipo de dos, un niño y una niña.

Dulce: Nada más que a mí no me toque con Enrique.

Jenny: Y a mí tampoco.

Facilitadora: ¿Y eso por qué?

Jenny: Porque está bien menso, nunca hace lo que le dicen siempre hace lo que quiere, por eso repreuba a cada rato (Grupo F, sesión 1).

Schmelkes (1996) considera que la educación escolar es importante para luchar en contra de cualquier tipo de discriminación, tomando en cuenta los derechos de las personas, ya que el profesor transmite no sólo un currículum oficial sino también un currículum oculto, al que Carrillo (2009) hace referencia en relación con las actitudes de los profesores ante las situaciones de conflicto, ya que ponen de manifiesto lo que piensan en torno al problema así como sus valores y lo transmiten a los niños y niñas. En ese caso, además de excluirlo, lo acusan de la exclusión, propiciando, en cierto modo que se reafirme la autoexclusión.

Categoría 3. Aprendizajes interculturales logrados

En esta categoría se señala lo que aprendieron los niños sobre la interculturalidad, al final de cada sesión y al término del taller. Los discursos de los niños referentes al tema surgieron a partir de que contestaran la pregunta: ¿Qué aprendí hoy sobre las diferencias entre mis compañeros y yo?

Subcategoría 3.1. Conocimiento y valoración de expresiones culturales distintas

Se puede apreciar que los niños valoran las diferencias de unos con otros, cuando se trata de una reflexión más general o teórica, como lo expresan en estas frases:

Que cada uno tiene sus gustos y pensamos diferente y celebramos. (Anita, grupo F, sesión 2)

No todos nos vestimos igual, que no todos somos iguales. (Bety, grupo F, sesión 4)

Que todos tenemos culturas diferentes. (Vero, grupo F, sesión 6)

De que no tenemos las mismas tradiciones. (Marisol, grupo F, sesión 7)

Que no todos tenemos creencias. (Perla, grupo F, sesión 8)

En que algunos ablan otro idioma. (Beto, grupo F, sesión 10, sic)

Subcategoría 3.2. Desarrollo de valores relacionados con la interculturalidad

Los niños reflexionaron acerca de la importancia de ciertos valores que no habían considerado como tales. He aquí algunas de sus reflexiones:

Ser generosos. (Marisol, grupo F, sesión 6)

Que no debo faltarles el respeto a mis compañeros ni a las personas. (Vero, grupo B, sesión 6)

Yo entendí que la interculturalidad es de diferentes culturas que existen aquí en Michoacán y que todos debemos respetar a los demás, aunque no seamos iguales. (Ernesto, grupo B, clausura del taller)

Debo de respetar las diferentes formas de pensar. (Monse, grupo C, sesión 2)

Que las personas no tienen que vestirse y hablar como yo, sino que deben ser como ellos mismos, respetar lo que a ella o él le guste. (Jazmín, grupo C, sesión 1)

No importa como son los debemos a ayudar y explicarles cuando no entiendan. (Arturo, grupo C, sesión 1)

Subcategoría 3.3. Resolución del conflicto

Los conflictos son relevantes porque al enfrentarlos se aprende; mientras que eludirlos no propicia aprendizajes. Así, al presentarse varias situaciones que para algunas niñas y niños podrían considerarse conflictivas, en los dos grupos, la participación de la mayoría posibilitó que poco a poco comprendieran la importancia de tener relaciones basadas en los valores para mantener una relación de aceptación entre diferentes.

La resolución al conflicto del grupo B, donde Ángela era una migrante rechazada por el grupo, en especial por Rosita, se dio de la siguiente manera:

Facilitadora: Necesito que Ángela tenga equipo o no vamos a poder comenzar, ¿cómo le hacemos?

Pedro: Si no, usted pónganos en equipo maestra.

Facilitadora: Sí, buena propuesta.

Alumnos: Sí, mejor, maestra.

Facilitadora: A ver tú, Vero, ponte con aquellos dos niños. Beto, pásate aquí con ellos; Ángela, pásate aquí con ellas dos y Rosita con estos dos niños.

Luis: No maestra, no queremos a Rosita.

Facilitadora: Y entonces, ¿qué hacemos con Rosita?

Ángela: Maestra y si ellos no me quieren, ¿con quien voy hacer mi trabajo yo?, ¿o lo puedo hacer sola?

Facilitadora: Yo pienso que no, Rosita, porque es en equipo, entonces tenemos que respetar las reglas.

Ángela: Es que los niños no me quieren en su equipo...

Luis: Ya maestra, ya mejor nosotros con Ángela, y Rosita que se vaya con sus amigas.

Facilitadora: ¿Están de acuerdo, Rosita y Ángela?

Rosita y Ángela: Sí, maestra

Facilitadora: ¿Verdad Rosita que no te gustó estar en este lugar?

Rosita: No, se siente bien feo que nadie te quiera.

Facilitadora: Entonces te pido que tengas respeto hacia tu compañera Ángela.

Rosita: Sí, está bien, pero no me voy a juntar con ella como amigas, pero ya no le voy a decir cosas.

Facilitadora: ¿Estás de acuerdo, Ángela?

Ángela: Sí, yo nada más quiero que no me diga cosas.

Juan: Bueno, si ya están de acuerdo vamos a darles un aplauso porque ya no van a molestar a Ángela (Grupo B, Sesión 13).

Es importante mencionar que los niños, aunque se mostraron al inicio con mucha agresividad y molestos con la facilitadora por tratar de dar una solución a la situación presentada en ambos casos, respondieron positivamente al poner a la agresora en el lugar de la discriminada y por medio del diálogo presentar los motivos del porqué no debían discriminar a sus compañeros. A través de las sesiones del taller fueron comprendiendo que cada uno de ellos era diferente, pero esto no significaba que tuvieran que hacer sentir mal a sus compañeros; más bien, como lo sostiene Odimba On'Etambalako y Zertuche (2009), que todos merecen una vida digna con derechos, los cuales se estructuran con base en los valores compartidos y en los que son de cada cultura y que facilitan la interacción, pues algunos de los niños en el caso 1 se disculparon y lo integraron al grupo. En el caso 2, las niñas no formaron una relación de amistad con la niña migrante, pero no volvieron a ofenderla, pudiendo así definir ciertas bases que irán facilitando una relación cordial con base en los valores.

Por estas actitudes se puede decir que las niñas y los niños aprendieron a tener una convivencia intercultural basada en el respeto; condiciones que hacen posible aprender a disfrutar de la diversidad. Asimismo, de acuerdo con Bertely Busquets (2007), los niños logran reconocerse como independientes de los demás compañeros para tomar sus propias decisiones con base en su voluntad y libertad, por el bien de sí mismos y

sus compañeros. De ahí la relevancia de que los profesores y profesoras los motiven a mantener relaciones de convivencia intercultural dentro de la escuela, aprovechando algunas situaciones de aula que posibilitan la reflexión o partiendo de aquellas presentes en los materiales educativos de los que disponen.

Reflexiones finales

Como se puede apreciar, el cambiar el paradigma educativo eurocéntrico –que ha sido la base de la formación familiar y en cierto modo de la construcción de lo escolar–, por otro que valore las culturas originarias resulta complicado, sobre todo porque los padres y educadores han sido formados en él y los poderosos que gobiernan el mundo están interesados en que siga prevaleciendo tal lógica cultural.

No obstante, el crear conciencia de que el eurocentrismo guía al mundo y sus decisiones contribuye al desarrollo de una postura crítica frente a ello, constituyendo el primer paso para ir generando cambios paradigmáticos. Y la escuela podría ser el espacio idóneo para construir “la diferencia”.

Ahora bien, si la formación para la interculturalidad se concreta en la familia, la escuela y el resto de la sociedad en donde se desenvuelve el niño, resulta significativo mencionar que el proyecto del que se habla en esta investigación es limitado y de ninguna manera se afirma que ha generado actitudes interculturales para todas las situaciones posibles y en todas y todos, pero sí constituye en punto de partida que esa escuela en concreto podrá retomar. Además, ya que los niños de esta escuela reconocen y están aprendiendo a practicar poco a poco las relaciones interculturales, resulta importante seguir motivándolos para que no vuelvan a fomentar las relaciones de discriminación. El taller impartido constituyó un esfuerzo por empezar a sensibilizar a los niños y a los profesores y profesoras para que reconozcan la importancia que tiene comprender y vivir la interculturalidad, propiciando el aprendizaje en varios sentidos.

Existe la convicción de que, si se lograra desarrollar un verdadero espíritu intercultural en todas las personas, de modo que se manifestara cotidianamente en discursos y prácticas, se tendrían más posibilidades de comprender al otro, y por tanto, de resolver con mayor facilidad las diferencias; lo cual no significa que se piense en que a través de la generación de procesos interculturales se logrará la armonía total y permanente. Falta mucho por hacer, desde luego, pero es urgente que la escuela no haga a un lado el tema, que el sistema educativo lo considere un tema para toda la escuela, no sólo para la escuela indígena, como ha sido hasta ahora, de tal suerte que paulatinamente se vayan teniendo elementos para la construcción de un mundo mejor, donde las actitudes racistas y de exclusión no tengan cabida.

Referencias bibliográficas

- Abbagnano, N. (2004). *Diccionario de Filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Berk, L. (1998). *Desarrollo del niño y el adolescente*. Madrid: Prentice Hall.
- Amin, S. (1989). *El eurocentrismo. Crítica de una ideología*. México: Siglo XXI.
- Bertely Busquets, M. (2007). “Lecciones éticas y ciudadanas de los pueblos mayas para el mundo. Filosofía, política y metodologías de un proyecto educador”. *Revista de Antropología Social*, (16), 220. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83811585008>
- Carrillo, B. (2009). “Importancia del currículum oculto en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. *Innovación y experiencias educativas*, (14), 2. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/re vista/pdf/Numero_14/BEATRIZ_CARRILLO_2.pdf
- Corona, Y. y M. Morfin (2007). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. México: Universidad Autónoma Metropolitana/Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez, A.C. (COMEXANI)/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)/Ayuda en Acción. [Versión electrónica]. Recuperado de <http://www.uam.mx/cdi/dialogo/plegal.pdf>
- Gasché, J. (2010). “De hablar de la educación intercultural a hacerla”. *Mundo Amazónico*, (1), 111-134, Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/43552041/revista-Mundo-Amazonico>
- González, C. y J. Tourón (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- Martínez, J. (marzo, 2010). “En torno a la axiología y los valores”. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (7) 1-6. Recuperado de <http://www.eumed.net/re v/ccss/07/jamg.htm>
- Muntaner, J. (2000). “La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. Profesorado”. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 4 (1), 2-3. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART2.pdf>
- Odimba On' Eambalako, J. y V. Zertuche (2009). *Derechos humanos para jóvenes*. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Secretaría de Difusión Cultural y Extensión Universitaria
- Ortega P. y R. Mínguez (2003). *Familia y transmisión de valores*. Departamento de teoría e historia de la educación. Recuperado de: http://gredos.usal.es/j spui/bitstream/10366/71937/1/Familia_y_transmision_de_valores.pdf
- Rodríguez G., J. Gil y E. García (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sandoval, E. y E. Guerra (2007). “La interculturalidad en la educación superior en México”. *Revista Ra Ximhai*, 3 (2), 273-288. Recuperado de: <http://www.ejournal.unam.mx/rxm/vol03-02/RXM003000203.pdf>
- Schmelkes, S. (1996). Formación de valores en la educación. Estudios filosofía-historia-letras. Recuperado de: http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras45-46/texto03/sec_1.html
- (mayo 2006). La interculturalidad en la educación básica. Trabajo presentado en la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), Santiago de Chile.

- (2009). “Educación y diversidad cultural”. En: De Alba, A. y R. Glazman (coords.). *¿Qué dice la investigación educativa?* México: COMIE, pp. 437-468.
- UNESCO (1982). *Declaración de México sobre las políticas culturales*. Recuperado de http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico_sp.pdf
- Wallerstein, I. (2001). “El eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de las ciencias sociales”. *Revista de Sociología*. (15), 27-39. Recuperado de: <http://www.revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/viewFile/27767/29437>
- Zambrano, E. (2007). “El valor de la ética para alcanzar la excelencia en la gerencia universitaria”. *Negotium*, 3(8), 30-63. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78230803>

Notas

- 1 Es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros