



DISCUSIÓN TEÓRICA HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LOS AMBIENTES INTERCULTURALES DE APRENDIZAJE. EL CASO DE LA UIEP, MÉXICO

David Silvestre Delgadillo Zerda
Universidad Intercultural del Estado de Puebla

Área temática: Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Línea temática: Universidades interculturales y educación superior con pueblos originarios

Tipo de ponencia: Aportaciones teóricas

Resumen:

El término “ambientes de aprendizaje” hace referencia a un concepto en torno al cual se han generado reflexiones desde diferentes disciplinas con la intención de aportar a los procesos de enseñanza–aprendizaje en el campo educativo. La propuesta de la Maestría en Ambientes Interculturales de Aprendizaje retoma este corpus de reflexiones con el desafío de “interculturalizarlos”, es decir, incorporar el proyecto de la interculturalidad a los ambientes de aprendizaje.

Palabras clave: ambientes, interculturalidad, aprendizaje, educación superior.

Introducción

La construcción de los diferentes enfoques sobre los ambientes de aprendizaje no ha contemplado de manera explícita un enfoque intercultural. Por este motivo, se hace necesario hacer el recorrido por los constructos teóricos -el de los ambientes de aprendizaje y el del enfoque intercultural-, para arribar a la propuesta de los “ambientes interculturales de aprendizaje” (AIA). En tales circunstancias es necesario retomar no solamente el cuerpo teórico de los ambientes de aprendizaje, sino también el del campo de la interculturalidad en la educación. Este apartado está dedicado a presentar esas reflexiones situadas desde la necesidad de la que parten, así como del objetivo que persiguen en el Posgrado de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla.

Diversidad étnica, cultural y lingüística

El programa de la Maestría en Ambientes Interculturales de Aprendizaje responde a la necesidad de que en la Sierra Nororiental del Estado de Puebla se cuente con un posgrado en el que se generen competencias para la atención de situaciones dadas por el contexto de diversidad étnica, cultural y lingüística, ya que la región está habitada predominantemente por población nahua y totonaca. En ese contexto, las formas de vida de la población reflejan una integración de los elementos precolombinos, coloniales y modernos que dan lugar a situaciones económicas y culturales complejas cuya comprensión y atención ha estado a cargo de agentes o instituciones que en ocasiones no están posicionadas desde la identidad de los pueblos originarios de la región o no cuentan con las herramientas técnicas, analíticas y conceptuales suficientes.

La UIEP tiene la misión de formar profesionales que contribuyan a impulsar y fortalecer el trabajo encaminado al desarrollo humano, económico, social, cultural y territorial de los pueblos originarios. El cumplimiento de esta tarea implica para la institución, entre otras posibilidades, la creación de programas de posgrado que permitan proveer alternativas de educación especializada a profesionales de distintas áreas disciplinares. De este modo, se pretende abonar al desarrollo comunitario mediante la formación especializada de recursos humanos que tendrán las competencias para identificar, fortalecer y generar espacios de generación de conocimiento en conjunto con los pueblos originarios, de cara a contribuir a la disminución de las relaciones asimétricas que prevalecen en la región y en el país. Igualmente, dicha labor supone procurar sinergias con actores e instituciones locales, regionales, nacionales e internacionales que se incorporen al proceso de formación especializada encaminada al fortalecimiento de los procesos de afirmación cultural de los pueblos originarios.

Interculturalidad vs multiculturalidad

El interés de la Maestría por formar profesionales capaces de generar Ambientes Interculturales de Aprendizaje, parte, primeramente, del interés por impulsar procesos culturales, políticos, económicos y epistémicos que trasciendan el discurso del reconocimiento de la diversidad. En este sentido, L.E. López (1999) señala que la noción de multiculturalidad y educación multicultural surge en los Estados Unidos

con un sentido prescriptivo que sirve para mantener la situación de clara separación entre poblaciones y sociedades de distinto origen en directa alusión a las poblaciones migrantes y no así a sus poblaciones amerindias sería pertinente en los contextos de diversidad cultural existentes en Latinoamérica en general y en México en particular. Planteada así, la noción no busca el necesario reconocimiento de la diversidad cultural, ni la generación de relaciones horizontales expresada en el diálogo entre diferentes basado en el respeto, el intercambio de conocimientos y la complementariedad de opuestos. Esto es importante, ya que diferentes segmentos sociales que componen la sociedad mexicana aspiran a lograr estos atributos, los cuales son opuestos al de la sociedad norteamericana, misma que no está dispuesta a modificar el “American way of life” (López, 1999).

La referencia en México de la noción de multiculturalidad, como en otros contextos latinoamericanos, adquiere, más bien, un carácter puramente descriptivo, referido a los entornos geográficos donde coexisten varias culturas, denominándolos como multiétnicos y multilingües, en suma, multiculturales. La propuesta de los AIA toma en cuenta esta observación y advierte la necesidad de, efectivamente, reconocer un contexto multicultural, pero a partir de la urgencia de proyectos que propicien la acción.

De la interculturalidad crítica a la interculturalidad situada

Con el objetivo de continuar la ruta de construcción de una propuesta más activa en torno al contexto de multiculturalidad en México, se hace indispensable visitar otros enfoques analíticos de la realidad. Para ello, recordemos que éste es uno de los países con mayor diversidad cultural en el mundo, la cual está constituida por 364 variantes culturales, 68 lenguas indígenas y 11 familias lingüísticas (INALI 2008). Desde tiempos coloniales la diversidad étnica, cultural y lingüística ha constituido una preocupación, pero no una inquietud por el bienestar de los pueblos originarios para que mantuvieran y desarrollaran sus particularidades culturales. Al contrario, el interés expresaba la necesidad de manipular la diversidad buscando aprovecharla en beneficio de determinados regímenes sucedidos en los diferentes periodos de la historia de México. Frente a este accionar de las sociedades hegemónicas, las poblaciones indígenas interpusieron numerosos mecanismos comunitarios para salvaguardar y mantener sus elementos culturales.

La interculturalidad como dispositivo conceptual permite identificar, analizar y situarse en contextos de diversidad donde las relaciones instauradas revisten asimetrías que deben ser atendidas. Desde este posicionamiento, la formulación de propuestas debe estar destinada a superar dichas situaciones. El enfoque de la interculturalidad crítica (Walsh, 2004) destaca respecto a otros en los que no se ve como parte de un proceso político y económico que surge desde las demandas de los propios pueblos originarios. No obstante, el enfoque de interculturalidad que retoma la MAIA es una interculturalidad situada que se posiciona desde las luchas de los pueblos originarios en un sentido similar al que plantea la autora, pero cuya diferencia radica en su que su objetivo último es el reconocimiento, fortalecimiento y construcción de proyectos emancipatorios en el ámbito económico, político, de salud, jurídico y educativo. El ámbito

epistémico forma parte de manera sustancial de la interculturalidad situada; ello implica que se conocerán y analizarán desde la lengua originaria los conceptos propios de los pueblos originarios.

Pluralidad epistemológica

Bajo este análisis el establecimiento de un pluralismo epistemológico en la educación superior especificaría funciones diferenciadas, tanto para quiénes, convencidos de la irremontabilidad del modelo epistemológico dominante revisen la existencia de los otros conocimientos y relativicen sus posturas en beneficio de una mayor amplitud teórica y práctica epistemológica. Así como, para quiénes desconfiando de la efímera certeza epistemológica expelida por un proyecto de dominación hegemónica interpongan un sentido de develamiento de discursos y prácticas de dominación cultural que desconoce, excluye y subyuga otras racionalidades y saberes.

Con todo, la Maestría tiene el propósito de entablar un diálogo de saberes y conocimientos que sirva a los pueblos indígenas como instrumento de liberación y trascendencia del estado de subalternidad ontológica, epistemológica, semiótica y esencialmente política. Ello en correlación a la autoexigencia histórica e insoslayable de los pueblos originarios de retomar su historicidad munidos de la experiencia y enriquecimiento epistemológico, cultural, tecnológico que ha significado el contacto con las sociedades occidentales desde la Colonia. El desafío planteado por la articulación de saberes y conocimientos en la educación superior insta inicialmente a establecer las condiciones epistemológicas mínimas para propiciar este diálogo. Segundo, construir mecanismos que garanticen la proporcionalidad equitativa de los saberes y conocimientos diversos concurrentes en la articulación en los procesos epistemológicos de producción, validación y legitimación del conocimiento.

Por último, posicionar el pluralismo epistemológico en la educación superior desde una dimensión política, social y cultural como una búsqueda y construcción permanente de nuevos paradigmas de desarrollo. Modelos fundados en principios como la pertinencia epistemológica comunitaria, el respeto a la alteridad cognoscitiva, la justicia epistemológica, la complementariedad entre saberes y conocimientos opuestos. Así como la reciprocidad interepistémica que anteponga el equilibrio de los seres con la naturaleza a cualquier taxonomía que devalúe la vida en el marco de un horizonte más amplio del "buen vivir".

Fundamentación psicopedagógica

Las teorías del aprendizaje que sustentan el modelo pedagógico de la Maestría en Ambientes Interculturales de Aprendizaje provienen del paradigma psicopedagógico del constructivismo social. Se presentan la Teoría Sociocultural del Aprendizaje de Vygotsky, la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel y la Teoría de la Cognición Situada. Todas estas teorías fundamentan que el sujeto construye su aprendizaje en ambientes provistos de signos y símbolos con significados específicos para él (cultura). Asimismo, el sujeto estructura y reestructura su aprendizaje en la interacción social y con la organización establecida y explícita del nuevo conocimiento. Además de considerar las teorías pedagógicas, la MAIA

propone explorar desde la cultura y la lengua de los pueblos originarios la conceptualización de aprendizaje para reconocer, revalorar y recuperar ese conocimiento en la discusión epistemológica de la generación del conocimiento.

Ambientes interculturales de aprendizaje

La propuesta central de la MAIA se nutre del concepto de Ambientes de aprendizaje. Este concepto en el ámbito de la educación se deriva de la necesidad de identificar el lugar que ocupa el conjunto de elementos que se encuentran (o que es necesario propiciar) en el entorno de los procesos de enseñanza aprendizaje. Esto tiene la finalidad de trascender los procesos educativos tradicionales tanto en el entorno material (la forma en la que se dispone el espacio físico) como en el pedagógico (la relación del docente con los estudiantes y entre estudiantes) y social (el lugar que se otorga a las relaciones con los sujetos del entorno social).

En ese sentido, Giroux (1997) plantea que la necesidad de mirar ‘nuevos’ escenarios de la Pedagogía, sobrepasando los tradicionales linderos escolares, se remonta a los años sesenta en Latinoamérica con las experiencias educativas, con ideales liberacionistas en contextos de marginación, explotación económica y dominación política. Para la MAIA este planteamiento es central, ya que se considera que la atención a problemas asociados con la exclusión, los conflictos socioeducativos, el desarrollo humano de los sujetos y las comunidades exige reconocer la contribución de instancias comunitarias, culturales, los medios de comunicación, entre otras, en la formación y socialización de los maestrantes.

En la reivindicación del lugar que ocupan esas instancias y la relación que se genera con ellas, es necesario tener en cuenta que antes de existir la “escuela”, las sociedades aprendían y se socializaban por medio de la familia, las cofradías, los gremios de artesanos, las comunidades locales con sus tradiciones y la parroquial, entre otras. Es decir, no solo la escuela como espacio privilegiado del proceso de enseñanza aprendizaje, sino también el conjunto de instancias y agentes que forman parte de la vida del sujeto. La MAIA retoma este planteamiento a partir del cual será posible generar procesos de formación en los cuales se retoma la experiencia de vida de los maestrantes, así como los conocimientos que se recuperen de las instancias y agentes del entorno en una relación horizontal. Para ello se asume que la idea de la triada maestro, sujeto y libro dentro del aula sobrepasa los muros de la escuela. Es necesario reconocer otros elementos que forman parte de los ambientes de aprendizaje, como la comunidad, las redes informáticas, otros sujetos y el conocimiento mediado por otras narrativas y saberes que escapan a la racionalidad de la ilustración centrada en el maestro y el libro. El concepto de ambientes de aprendizaje puede entenderse desde diferentes enfoques y disciplinas. Así, puede entenderse como el conjunto de elementos físicos sensoriales, un entorno dispuesto por el profesor, un lugar o espacio, todo lo que rodea al proceso educativo y el conjunto de percepciones de un grupo. Además, se trata de un espacio de interacciones y comunicación que dan lugar al aprendizaje. Así, el ambiente de aprendizaje trasciende los muros escolares y da paso a otros escenarios para la formación y la socialización de los sujetos.

Para Duarte (2003), actualmente, por ambiente de aprendizaje o educativo no sólo se considera el medio físico, sino las interacciones que se producen en dicho medio. Son tenidas en cuenta, por tanto, la organización y disposición espacial, pero también las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan.

Los Ambientes Interculturales de Aprendizaje (AIA): una necesidad metodológica

Los Ambientes Interculturales de Aprendizaje refieren al planteamiento metodológico central de la maestría bajo dos dimensiones. Primera, se constituyen en el método privilegiado para la construcción social del conocimiento que implica el abordaje de las problemáticas surgidas en los ámbitos de diversidad mediante la metodología dialéctica de la acción-reflexión participativa. Segunda, se integrarán como parte del contenido transformándose en una de las competencias metodológicas más importantes del perfil de egreso a desarrollar y consolidar por los maestrantes. En consecuencia, metodológicamente los AIA en sus dos dimensiones, atraviesan transversalmente todas las asignaturas del plan de estudios de la maestría, constituyéndose en uno de los aprendizajes clave a desarrollar y evaluar. La opción por los AIA se justifica porque son una propuesta pedagógica a la situación de dominación económica, cultural y política producto de la desigualdad social.

- a) La práctica social en los AIA. Se entiende por práctica social al actuar humano sobre la realidad natural y social; todas las actividades que realizamos para vivir y que transforman el mundo que nos rodea.
- b) El proceso de teorización en los AIA. La teorización no significa abstraerse de la realidad. Al contrario, en los AIA el punto de partida habitual de toda reflexión es justamente la realidad, de las diferentes prácticas allí desarrolladas.
- c) Momentos metodológicos de la teoría: 1. Realizar un proceso ordenado de abstracción de una problemática dada. 2. Llegar a adquirir una visión totalizadora de la realidad, en la que cada elemento de ella sea captado en su articulación dinámica y coherente con el conjunto. 3. Obtener una visión crítica y creadora de la práctica social. 4. Llevar a amplios sectores de las masas populares a adquirir la capacidad de pensar y plantear la atención de sus problemáticas por sí mismas.
- d) La construcción colectiva del aprendizaje. Los AIA se basan en procesos participativos que promueven el desarrollo de sectores populares como sujetos sociales.

Conclusiones

Bajo este señalamiento, el planteamiento de una maestría orientada a la consolidación de procesos identitarios que tienen lugar en los contextos de diversidad étnica, cultural y lingüística, fundamenta su institución en el análisis de las diferentes aproximaciones que pueden provenir tanto de la academia como de las comunidades y organizaciones de la región. Esas reflexiones se refieren principalmente al abordaje de la diversidad cultural en la educación superior y, en este caso, en el nivel de posgrado. A partir de estas preocupaciones, la maestría asume un posicionamiento crítico y ético a partir del cual se hace consciente de las múltiples concreciones educativas frente al conflicto emanado de las relaciones entre pluralidad sociocultural y sociedad globalizada. Los Ambientes Interculturales de Aprendizaje son también parte de un discurso que atiende la diversidad cultural con un propósito claro, por cuanto la MAIA pretende generar ámbitos de interacción comunitaria vinculada y para ello, requiere desarrollar procesos de investigación e intervención con organizaciones y líderes preferentemente comunitarios; así como, actores e instituciones locales y regionales interesados en promover acciones que contribuyan en la consolidación del modelo de desarrollo socio-comunitario. Asimismo, vincularse con diferentes instituciones, gubernamentales, académicas y ciudadanas a nivel regional, nacional e internacional para impulsar proyectos colaborativos de investigación y acompañamiento a la formación.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, David (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Catalogo de Lenguas Indígenas Nacionales (2008) Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. México, D.F: CONALITEG
- Duarte Duarte, Jakeline (2003) *Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual*. Revista Iberoamericana de Educación. Vol. I p. 1-19
- Giroux, Henry (1997): *Cruzando límites. Trabajadores culturales, y políticas educativas*. Barcelona: Paidós
- López, Luis Enrique (1999) *Interculturalidad y educación en América Latina*. Ms. Cochabamba.
- Vygotsky, Lev (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo
- Walsh, Catherine (2004) "Introducción. (Re) pensamiento y (de) colonialidad en Walsh, Catherine (edit) *Pensamiento crítico y matriz colonial*. Quito: UASB/Abya Yala